



Nacionalna evalvacijska študija 2020–2022

Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami s predlogi sprememb

Ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru systemskega pristopa

KONČNO POROČILO

Nosilka študije: dr. Milena Košak Babuder

Projektna skupina: dr. Marija Kavkler, dr. Suzana Pulec Lah, dr. Mojca Vrhovski Mohorič, dr. Darja Zorc Maver, dr. Matic Pavlič, dr. Janez Vogrinc, dr. Tina Vršnik Perše, dr. Marta Licardo

Pri analizi podatkov in oblikovanju poročila so sodelovali še: dr. Mojca Poredoš, Nika Bašelj, Anja Kleindienst, Patricija Sedminek, Julija Videnšek, Živa Zorman

Jezikovni pregled poročila: dr. Matic Pavlič

Ljubljana, januar 2023

POVZETEK

Namen evalvacijske študije *Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami s predlogi sprememb*, s podnaslovom *Ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru sistemskega pristopa*, je na osnovi sistemskega modela inkluzivne šole evalvirati vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na osnovnošolski in srednješolski stopnji in v programih vzgoje in izobraževanja (program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojen program z enakovrednim in znižanim izobrazbenim standardom ter vzgojni program za učence in dijake s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP). Namen evalvacijske študije je (1) *identificirati težave* in (2) *dobre rešitve* v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, vključno s starši, (3) *identificirati primere dobre prakse* in *izvesti študije primerov* ter (4) *predstaviti sisteme tujih praks z osredotočenostjo na identificirane težave, dobre rešitve ter predlagati sistemske spremembe vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji z osredotočenostjo na identificirane težave, dobre rešitve in prakse*.

K sodelovanju so bile povabljene vse javne in zasebne osnovne šole, vse javne in zasebne srednje šole, osnovne in srednje šole, ki izvajajo prilagojene programe za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ter vsi vzgojni zavodi v Sloveniji. Vzorec, vključen v raziskavo, smo izbrali v dveh stopnjah: (1) v kvantitativni del raziskave je bilo vključenih 92 osnovnih šol, 15 osnovnih šol s prilagojenim programom, 1 osnovna šola s prilagojenim programom, ki je del vzgojnega zavoda, 3 osnovne šole, ki poleg rednega programa izvajajo tudi prilagojene programe, 2 osnovni šoli, ki sta del vzgojnega zavoda, 35 srednjih šol ter ena srednja šola, ki je del vzgojnega zavoda. Iz osnovnih šol je bilo vključenih 980 učiteljev ter 429 šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev, iz srednjih šol pa 296 učiteljev in 54 šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev. Iz osnovnih šol s prilagojenim programom je bilo vključenih 108 strokovnih delavcev, nihče pa se ni odzval na naše povabilo za vključitev v raziskavo iz srednjih šol s prilagojenim programom. Vzorec sodelujočih iz vzgojnih zavodov je sestavljalo 33 vzgojiteljev, sodelovalo pa je tudi 111 vodstvenih delavcev ter 1390 staršev oz. skrbnikov, rejnikov otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. (2) V kvalitativni del raziskave je bil vključen priložnostni vzorec iz različnih VIZ ustanov v Sloveniji, ki so bile pred tem že vključene v prvi (kvantitativni) del raziskave, kjer smo izvedli fokusne skupine. Fokusne skupine smo preko spletne platforme Zoom izvedli s 7. osnovnimi šolami, 4. osnovnimi šolami (zavodi) s prilagojenim programom, 4. vzgojnimi zavodi ter 7. srednjimi šolami. Izvedeni sta bili tudi fokusni skupini z učenci in dijaki. V okviru študije smo izvedli tudi analizo učnega okolja v 35. razredih osnovne šole.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je po mnenju večine udeležencev kakovostno inkluzivno okolje povezano z uresničevanjem vseh elementov sistemskega pristopa, od

širšega okolja (ustrezna urejenost zakonodaje in podpornih sistemov), do šole, kjer anketirani izpostavljajo pomembnost notranjih dejavnikov (od odnosov med zaposlenimi, zaposlenih z učenci in dijaki ter njihovimi starši) in timskim delom ter hkrati z urejenostjo izobraževalnega okolja na sistemski ravni, saj so strokovni delavci poudarili tudi potrebo po vrednotenju dela učiteljev, ustrezni sistemizaciji, urejeni zakonodaji in podpornih sistemih.

Glede kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP *šolski svetovalni delavci v redni osnovni šoli* zaznavajo v primerjavi z vodstvenimi delavci ali učitelji stališča družbe do učencev s PP kot bolj negativna, inkluzivno politiko, zakonodajo in druge formalno pravne akte ter administrativne zahteve kot manj ustrezne, poročajo o najmanj ustreznem uresničevanju zakonodaje v šolski praksi v primerjavi z vodstvenimi delavci in učitelji. V srednji šoli pa so vodstveni delavci tisti, ki med ostalimi profili zaznavajo slabšo kakovost inkluzivne politike, učitelji v srednji šoli pa v primerjavi z drugimi profili boljše vrednotijo zakonodajo in druge formalno pravne akte, administrativne zahteve in normative.

Med vsemi strokovnimi delavci v redni osnovni šoli so do uspešnosti vključevanja učencev s PP prav tako najbolj kritični *šolski svetovalni delavci*, ki so tudi bolj občutljivi na neugodne pogoje, ki jih imajo učenci s PP (kot so: sprejetost učencev med strokovnimi delavci in med vrstniki, predvsem odnos učitelja do učenca s PP, stališča družbe do učencev s PP), imajo statistično pomembno bolj pozitivna stališča do inkluzivne prakse, so bolj naklonjeni prilagojenim VIZ programom z enakovrednim izobrazbenim standardom za skupine in nižjim izobraževalnim standardom v rednih VIZ ustanovah.

Srednješolski vodstveni delavci pripisujejo strokovnim virom pomoči in podpore na šoli večjo pomembnost za učni uspeh kot učitelji ali šolski svetovalni delavci, prav tako pa pripisujejo boljši učni uspeh individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter vidijo delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami kot posebno težavno. Šolski svetovalni delavci pa so tisti, ki v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci v največji meri prepoznavajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav, učitelji pa menijo, da imajo dijaki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo.

Starši otrok s PP vseh programov v večjem deležu podpirajo možnost izvajanja prilagojenih programov z enakovrednim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji. Večje pa so razlike med stališči staršev otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev do izvajanja prilagojenega programa z nižanim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah (za učence z motnjami v duševnem razvoju). Starši otrok s PP vseh programov podpirajo izvajanje prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z NIS v rednih osnovnih in srednjih šolah v precej večjem deležu v primerjavi z deležem vodstvenih delavcev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev. Skoraj identična pa so stališča staršev otrok s PP, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev do dodatnih finančnih spodbud šolskih delavcev za delo z učenci in dijaki s PP.

Pri organizacijski podpori lahko opazimo, da se večina v raziskavo vključenih izobraževalnih programov sooča s kadrovske izzivi različnih vrst. Najpogosteje gre za premalo kadra in/ali prenizko usposobljenost kadra. Izziv jim predstavljajo tudi normativi, zlasti v tistih izobraževalnih programih, kjer prihaja do večje koncentracije učencev ali dijakov s PP v posameznih skupinah oz. razredih.

Kazalo

POVZETEK	i
1. Uvod 1	
1.1 Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja.....	1
1.1.1 Razvoj inkluzije v EU	2
1.1.2 Statistični podatki o vključenosti OPP v vzgojno-izobraževalne programe.....	3
1.1.3 Statistični podatki o vključenosti otrok s PP v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.....	4
1.1.4 Učenci s posebnimi potrebami vključeni v prilagojene programe OŠ	7
1.1.5. Povzetek ugotovitev	9
1.2 Dejavniki vpliva na razvoj inkluzivnega izobraževanja	10
1.2.1 Premik od medicinske usmeritve k bolj izobraževalno-interakcijski usmeritvi.....	10
1.2.2 Sprememba zakonodaje in sistema financiranja šol podpira inkluzivno izobraževanje	10
1.2.3 Razvoj kontinuuma oblik izobraževanja OPP	11
1.2.4 Preoblikovanje specialnih šol v strokovne centre	12
1.2.5 Pravica staršev do izbire šole	13
1.2.6 Ovire za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP	14
1.3 Inkluzija na poti od politike do prakse.....	16
1.3.1 Kontekst vpliva na politiko vključevanja OPP.....	16
1.3.2 Kontekst oblikovanja zakonodaje.....	22
1.3.3 Kontekst prakse.....	29
1.4 Sistemski pristop uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja	31
1.4.1 Podsystem – širše okolje	31
1.4.2 Podsystem – šola.....	37
1.4.3 Podsystem – razred.....	47
1.4.4 Podsystem – učenec s posebnimi potrebami	53
1.5 Sklepne ugotovitve	61
2. Namen raziskave	68
2.1 Opredelitev ciljev.....	68
3. Metoda raziskovanja	71
3.1 Udeleženci	71
3.1.1 Izbor šol	71
3.1.2 Udeleženci fokusnih skupin.....	72
3.1.3 Ocenjevanje učnega okolja	72
3.1.4 Demografski podatki posamezne skupine udeležencev	73
3.2 Pripomočki za zbiranje podatkov	88
3.2.1 Anketni vprašalniki	88
3.2.2 Protokol za izvedbo fokusnih skupin.....	93
3.2.3 Vprašalnik za ocenjevanje učnega okolja z namenom preverjanja spodbudnosti različnih vidikov učnega okolja.....	95
3.3 Postopek zbiranja podatkov	97
3.4 Postopek analize in obdelave podatkov.....	99

4	Rezultati	100
4.1	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – učitelji osnovne in srednje šole	103
4.1.1	Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev oz. dijakov s PP	103
4.1.2	Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje.....	104
4.1.3	Individualizirani programi v VI učencev s PP.....	107
4.1.4	Izobraževanje in učna uspešnost učencev in dijakov s posebnimi potrebami.....	110
4.1.5	Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči (DSP UP)	115
4.1.6	Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole	118
4.1.7	Sistemski pristop razvoja vključujoče (inkluzivne) šole.....	123
4.1.8	Primer dobre prakse.....	127
4.1.9	Povzetek ugotovitev	127
4.2	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – šolski svetovalni delavci in drugi podporni strokovni sodelavci osnovnih in srednjih šol	133
4.2.1	Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev oz. dijakov s PP	133
4.2.2	Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje.....	135
4.2.3	Individualizirani programi (IP) v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP	138
4.2.4	Izobraževanje in učna uspešnost učencev/dijakov s PP.....	141
4.2.5	Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP).....	146
4.2.6	Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole	150
4.2.7	Sistemski pristop razvoja vključujoče (inkluzivne) šole.....	155
4.2.8	Primer dobre prakse na področju šolskega svetovalnega dela in drugih podpornih strokovnih storitev	160
4.2.9	Povzetek ugotovitev	160
4.3	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – strokovni delavci prilagojenih programov osnovnih šol.....	166
4.3.1	Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev s PP	166
4.3.2	Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje.....	167
4.3.3	Individualizirani programi v VI učencev s PP.....	168
4.3.4	Izobraževanje in učna uspešnost učencev	172
4.3.5	Izvajanje dopolnilnega pouka.....	175
4.3.6	Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole	177
4.3.7	Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole	181
4.3.8	Primer dobre prakse na področju šolskega svetovalnega dela in drugih podpornih strokovnih storitev	183
4.3.9	Povzetek ugotovitev	185
4.4	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – vzgojitelji v vzgojnih zavodih	188
4.4.1	Težavnost obravnave z vidika posebnih potreb otrok oz. mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.....	188
4.4.2	Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje.....	188
4.4.3	Individualiziran program	189

4.4.4	Izobraževanje in vzgoja – pomen pri delu.....	189
4.4.5	Pomoč in podpora pri delu.....	190
4.4.6	Vključenost otroka/mladostnika.....	190
4.4.7	Sodelovanje in soustvarjanje.....	191
4.4.8	Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole.....	191
4.4.9	Povzetek ugotovitev.....	192
4.5	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – vodstveni delavci.....	194
4.5.1	Povzetek odgovorov vodstvenih delavcev na anketna vprašanja.....	194
4.6	Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – starši.....	196
4.6.1	Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje.....	196
4.6.2	Postopek prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja ter usmerjanja otroka/mladostnika s posebnimi potrebami.....	201
4.6.3	Individualizirani program v vzgoji in izobraževanju otroka s PP.....	205
4.6.4	Izobraževanje in učna uspešnost.....	207
4.6.5	Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole.....	213
4.6.6	Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole.....	221
4.6.7	Pritožbe zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka/ mladostnika.....	222
4.6.8	Povzetek ugotovitev – primerjava med rezultati staršev, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev.....	223
4.7	Primerjalna analiza kvantitativnih podatkov med podvzorci oz. skupinami udeležencev glede na njihov strokovni profil v osnovni šoli in v srednji šoli.....	226
4.7.1	Pripomočki.....	226
4.7.2	Postopek, obdelava podatkov in statistične metode.....	227
4.7.3	Rezultati primerjalnih analiz za osnovno šolo.....	227
4.7.4	Rezultati primerjalnih analiz za srednjo šolo.....	254
4.8	Rezultati in interpretacija prostih odgovorov učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev, pridobljenih iz vprašalnikov.....	276
4.8.1	Pojmovanje pomena oz. vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev s PP šolskih strokovnih delavcev v osnovni šoli.....	276
4.8.2	Pojmovanje pomena, vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev v srednji šoli.....	304
4.8.3	Izzivi, dileme in odprta vprašanja šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev ob izvajanju dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve.....	322
4.8.4	Vidik staršev pri pojmovanju vključujoče vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami.....	346
4.9	Analiza fokusnih skupin.....	358
4.9.1	Potek izvajanja fokusnih skupin.....	358
4.9.2	Postopek analize podatkov.....	359
4.9.3	Vzorec.....	359
4.9.4	Rezultati in interpretacija.....	362
4.9.5	Sklep.....	397
4.10	Učno okolje kot dejavnik učne uspešnosti in socialne vključenosti.....	406
4.10.1	Metoda.....	406

4.10.2	Rezultati.....	407
4.10.3	Povzetek.....	411
4.11	Soustvarjanje individualiziranih programov z učenci in s starši	413
4.12	Pregled rezultatov mednarodnih projektov s slovensko udeležbo s ciljem predstavitve tujih rešitev na identificiranih vsebinah.	416
5.	Zaključek oz. usmeritve in predlogi za sistemske spremembe vzgoje in izobraževanja otrok s PP v Republiki Sloveniji	423
5.1	Splošne utemeljitve predlaganih usmeritev.....	423
5.2	Raziskovalne ugotovitve za utemeljitev predlaganih usmeritev	426
5.3	Specifični predlogi in usmeritve, oblikovane na osnovi pridobljenih ugotovitev.....	437
6	Viri in literatura	445

Kazalo preglednic

Preglednica 1:	Število usmerjenih učencev v izobraževalni program prilagojeno izvajanju z DSP v OŠ.....	4
Preglednica 2:	Število učencev (in delež znotraj učencev s PP) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje v OŠ	4
Preglednica 3:	Ure DSP po odločbah o usmeritvi v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in DSP	5
Preglednica 4:	Število učencev in delež glede na razred OŠ, ki ga obiskujejo, in vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje.....	5
Preglednica 5:	Število usmerjenih dijakov v srednješolske programe s prilagojenim izvajanjem in DSP	6
Preglednica 6:	Število dijakov (in delež znotraj dijakov s PP) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje	6
Preglednica 7:	Učenci, vključeni v OŠ s prilagojenimi programi, glede na vrsto motnje.....	7
Preglednica 8:	Načrt CROPS	21
Preglednica 9:	Vzorec vključenih ustanov	71
Preglednica 10:	<i>Sociodemografska struktura vzorca zaposlenih v šoli.</i>	73
Preglednica 11:	<i>Sociodemografska struktura vzorca staršev oz. skrbnikov.</i>	74
Preglednica 12:	Opisna statistika za število let delovnih izkušenj osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev na področju vzgoje in izobraževanja.	75
Preglednica 13:	Opisna statistika za število učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo osnovnošolski in srednješolski učitelji.....	75
Preglednica 14:	Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov glede na skupine učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo osnovnošolski (N = 980) in srednješolski učitelji (N = 296).....	76
Preglednica 15:	Število let delovnih izkušenj v ŠSS in/ali pri izvajanju DSP	77
Preglednica 16:	Struktura vzorca glede na delovno mesto in zaposlitev anketirancev, ki so izpolnjevali vprašalnik za ŠSD in DPSD	77
Preglednica 17:	Opisna statistika za število učencev in dijakov s PP, ki jih obravnavajo osnovnošolski in srednješolski ŠSD in drugi podporni strokovni delavci.....	78
Preglednica 18:	Struktura vzorca glede na skupine učencev in dijakov s PP, ki jih obravnavajo osnovnošolski in srednješolski ŠSD in DPSD	79
Preglednica 19:	Število let delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja.	80
Preglednica 20:	Struktura vzorca glede na strokovno izobrazbo	80
Preglednica 21:	Struktura vzorca glede na vrsto prilagojenega programa, v katerem strokovni delavci poučujejo – prilagojeni program OŠ z NIS.....	81
Preglednica 22:	Struktura vzorca glede na vrsto prilagojenega programa, v katerem strokovni delavci poučujejo – prilagojeni program OŠ z EIS	82
Preglednica 23:	Opisna statistika za število učencev, ki jih strokovni delavci poučujejo	82
Preglednica 24:	Struktura vzorca glede na skupine učencev s PP, ki jih poučujejo	82

Preglednica 25: Izobrazbena struktura staršev otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami	84
Preglednica 26: Število otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami v družini oz. gospodinjstvu.....	84
Preglednica 27: Starost otrok/mladostnikov anketiranih staršev oz. skrbnikov	85
Preglednica 28: Vzgojno-izobraževalni program, v katerega je vključen otrok/mladostnik (N = 1377).	85
Preglednica 29: Skupine otrok/mladostnikov s PP, v katero je usmerjen otrok/mladostnik.....	86
Preglednica 30: Vsebinski sklopi in vsebine v vprašalnikih	89
Preglednica 31: Področja – vsebinski sklopi in vsebine za izvedbo strukturiranih intervjujev.....	94
Preglednica 32: Vsebinski sklopi in vsebine v vprašalniku za ocenjevanje učnega okolja	96
Preglednica 33: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede težavnosti prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev in dijakov s PP.....	103
Preglednica 34: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju.....	104
Preglednica 35: Frekvenčna in strukturna porazdelitev OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z IP	107
Preglednica 36: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s procesom priprave IP	108
Preglednica 37: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP.....	110
Preglednica 38: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencem in dijakom s PP.....	113
Preglednica 39: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za OŠ in SŠ učitelje – izvajalce DSP UP.....	115
Preglednica 40: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev – izvajalcev DSP UP glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur DSP	115
Preglednica 41: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev – izvajalcev DSP UP, glede na trditve, povezane s potekom pomoči pri urah DSP UP	116
Preglednica 42: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.).....	118
Preglednica 43: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev in dijakov s PP.....	119
Preglednica 44: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP.....	120
Preglednica 45: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov s PP	121
Preglednica 46: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje.....	123
Preglednica 47: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev in dijakov s PP	123
Preglednica 48: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo ..	124
Preglednica 49: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije	126
Preglednica 50: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov na vprašanje, ali je delo OŠ in SŠ učiteljev z učenci in dijaki s PP primer dobre prakse	127
Preglednica 51: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede težavnosti obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev in dijakov s PP...	133
Preglednica 52: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju.....	135
Preglednica 53: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s predpogoji učinkovitega uresničevanja IP.....	138
Preglednica 54: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s procesom uresničevanja IP v njihovi ustanovi	139
Preglednica 55: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev oz. dijakov s PP	141

Preglednica 56: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencem in dijakom s PP	144
Preglednica 57: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede izvajanja DSP UP dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP).....	146
Preglednica 58: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP PP in DSP UP glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur DSP.....	146
Preglednica 59: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP PP in DSP UP, glede na trditve, povezane z izvajanjem ur DSP	147
Preglednica 60: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP, glede strinjanja s trditvami, povezanimi s svetovalno storitvijo.....	149
Preglednica 61: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s sodelovanjem z učitelji in vodstvom	150
Preglednica 62: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev in dijakov s PP	151
Preglednica 63: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP v proces pomoči in podpore.....	152
Preglednica 64: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov s PP	153
Preglednica 65: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje.....	155
Preglednica 66: Frekvenčna in strukturna porazdelitev ocen OŠ in SŠ ŠSD in DPSD kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev in dijakov s PP.....	155
Preglednica 67: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo ..	157
Preglednica 68: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.	158
Preglednica 69: Samoocena lastnega dela kot primer dobre prakse.....	160
Preglednica 70: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede težavnosti prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev s PP.....	166
Preglednica 71: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju.....	167
Preglednica 72: Frekvenčna porazdelitev odgovorov o pomenu IP v vzgoji in izobraževanju učencev	168
Preglednica 73: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane z IP.....	170
Preglednica 74: Frekvenčna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa	170
Preglednica 75: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za IP je v ustanovi rezultat predvsem enega strokovnega delavca – katerega.....	171
Preglednica 76: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP	172
Preglednica 77: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencu z najbolj izrazitimi posebnimi potrebami.....	174
Preglednica 78: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za izvajalca DP	175
Preglednica 79: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev – DP – glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur dopolnilnega (DP) in dodatnega pouka	176
Preglednica 80: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev – izvajalcev DP – glede na trditve, povezane s potekom pomoči pri urah DP	176
Preglednica 81: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)	177
Preglednica 82: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši	178

Preglednica 83: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev.....	179
Preglednica 84: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP	179
Preglednica 85: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje.....	180
Preglednica 86: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev s PP	181
Preglednica 87: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo.....	181
Preglednica 88: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.	182
Preglednica 89: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov na vprašanje, ali je delo z učenci primer dobre prakse.....	184
Preglednica 90: Porazdelitev odgovorov za predstavitev dela oz. izpostavljene izzive, priložnosti za izboljšanje ali razmišljanje o vključujoči VI učencev, ki ni bilo zajeto v vprašalniku	184
Preglednica 91: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju njihovega otroka/mladostnika v šolsko okolje	196
Preglednica 92: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o vključenosti njihovega otroka v skupino vrstnikov	198
Preglednica 93: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o podpori vodstva	200
Preglednica 94: Prepoznavanje otrokovih/mladostnikovih PP	201
Preglednica 95: Glavne težave v procesu pridobivanja pomoči za OPP	204
Preglednica 96: Zadovoljstvo staršev s pomočjo otroku na šoli.....	204
Preglednica 97: Oblike podpore, ki jih ima otrok s PP v šoli	205
Preglednica 98: Upoštevanje staršev in otroka/mladostnika pri oblikovanju IP.....	205
Preglednica 99: Prilagojenost IP otroku/mladostniku.....	207
Preglednica 100: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s posameznimi elementi organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja (od 1 – zelo pomembno do 4 – zelo nepomembno)	207
Preglednica 101: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja	209
Preglednica 102: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom med preverjanjem in ocenjevanjem znanja	210
Preglednica 103: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom po ocenjevanju znanja	212
Preglednica 104: Pomoč staršem s strani ŠSS in strokovnih delavcev	213
Preglednica 105: Odnos staršev do učiteljev in strokovnih delavcev	214
Preglednica 106: Pomoč in podpora učiteljev v sodelovalnem odnosu s starši.....	216
Preglednica 107: Sodelovanje med učitelji in starši v dogovarjanju o podpori in delu z otrokom/mladostnikom	217
Preglednica 108: Vključevanje otroka/mladostnika učni proces	217
Preglednica 109: Nudenje pomoči in podpore otroku/mladostniku	218
Preglednica 110: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje otrok in mladostnikov (1 - vedno; 4 - nikoli).....	220
Preglednica 111: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s kakovostjo različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami (1 - odlično; 4 - nezadovoljivo)	221
Preglednica 112: Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije.....	222
Preglednica 113: Pritožba zaradi nezadovoljstva nad šolanjem otroka/mladostnika.....	223
Preglednica 114: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju.....	228
Preglednica 115: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju	229

Preglednica 116: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane z individualiziranim programom	231
Preglednica 117: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane z individualiziranim programom.....	232
Preglednica 118: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa	233
Preglednica 119: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa	233
Preglednica 120: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP	234
Preglednica 121: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP	236
Preglednica 122: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSD in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)	237
Preglednica 123: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev s PP	238
Preglednica 124: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev s PP	239
Preglednica 125: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP	240
Preglednica 126: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ, glede na trditve, povezane s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP	242
Preglednica 127: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje.....	243
Preglednica 128: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje	243
Preglednica 129: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP	244
Preglednica 130: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP	245
Preglednica 131: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo	245
Preglednica 132: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo	247
Preglednica 133: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije	248
Preglednica 134: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo	250
Preglednica 135: Porazdelitev odgovorov pri učiteljih, ŠSD in vodstvenih delavcih v OŠ glede ocene lastnega dela kot primera dobre prakse	250

Preglednica 136: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju.....	254
Preglednica 137: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju	255
Preglednica 138: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane z individualiziranim programom.....	257
Preglednica 139: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa	258
Preglednica 140: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa	258
Preglednica 141: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP	259
Preglednica 142: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP	260
Preglednica 143: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo (ŠSS) in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)..	261
Preglednica 144: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši dijakov s PP	262
Preglednica 145: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši dijakov s PP.....	263
Preglednica 146: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP	264
Preglednica 147: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP	264
Preglednica 148: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje.....	266
Preglednica 149: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje	267
Preglednica 150: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP.....	268
Preglednica 151: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP	268
Preglednica 152: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo.....	269
Preglednica 153: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo	269
Preglednica 154: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.....	271
Preglednica 155: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.....	271
Preglednica 156: Porazdelitev odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na oceno lastnega dela kot primera dobre prakse.	273

Preglednica 157: Strokovni profili anketiranih osnovnošolskih strokovnih delavcev	276
Preglednica 158: Kategorije	278
Preglednica 159: Kode 2. reda znotraj kategorije Razlog, prednosti in namen IP	278
Preglednica 160: Kode 2. reda znotraj kategorije Vsebina	283
Preglednica 161: Kode 2. reda znotraj kategorije Proces.....	287
Preglednica 162: Kode 2. reda znotraj kategorije Načini obravnave/glavni principi	289
Preglednica 163: Kode 2. reda znotraj kategorije Pomoč	293
Preglednica 164: Kode 2. reda znotraj kategorije Pomanjkljivosti.....	295
Preglednica 165: Sociodemografska struktura vzorca	304
Preglednica 166: Prikaz kategorij in kod za srednješolske ŠSD in učitelje.....	305
Preglednica 167: Pogostost pojavljanja kategorij znotraj odgovorov, ki so jih podali srednješolski ŠSD in srednješolski učitelji.....	306
Preglednica 168: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih ŠSD	307
Preglednica 169: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih učiteljih.....	307
Preglednica 170: Primer kodiranja enega izmed odgovorov	307
Preglednica 171: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Proces" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji.....	309
Preglednica 172: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Pomanjkljivosti IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji.....	310
Preglednica 173: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Razlogi in prednosti IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji.....	312
Preglednica 174: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Temeljni principi uresničevanja IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji	315
Preglednica 175: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Pomoč" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji.....	316
Preglednica 176: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Vsebina" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji.....	319
Preglednica 177: Sociodemografska struktura vzorca	322
Preglednica 178: Struktura vzorca glede na število let delovnih izkušenj.....	323
Preglednica 179: Profil udeležencev	323
Preglednica 180: Sociodemografska struktura vzorca	324
Preglednica 181: Struktura vzorca glede na število let delovnih izkušenj.....	324
Preglednica 182: Profil udeležencev	325
Preglednica 183: Kategorije	327
Preglednica 184: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri osnovnošolskih ŠSD.....	328
Preglednica 185: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih ŠSD	328
Preglednica 186: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Nejasnost in nesistematiziranost« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD	328
Preglednica 187: Kode 2. reda znotraj kategorije »Nejasnost in nesistematiziranost«	329
Preglednica 188: Primerjava pogostosti izbire kategorije »ure svetovalne storitve« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD.....	329
Preglednica 189: Kode 2. reda znotraj kategorije »Ure svetovalne storitve«	330
Preglednica 190: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Breme in neučinkovitost« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD.....	330
Preglednica 191: Kode 2. reda znotraj kategorije »Breme in neučinkovitost«	331
Preglednica 192: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Prikrajšanost učencev« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD.....	331
Preglednica 193: Kode 2. reda znotraj kategorije »Prikrajšanost učencev«	332
Preglednica 194: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD	332
Preglednica 195: Kode 2. reda znotraj kategorije »Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve«	332
Preglednica 196: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Kadrovske težave« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD.....	333

Preglednica 197: Kode 2. reda znotraj kategorije »Kadrovske težave«	333
Preglednica 198: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Drugo« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD	334
Preglednica 199: Kode 2. reda znotraj kategorije »Drugo«	334
Preglednica 200: Kategorije	334
Preglednica 201: Kode 2. reda znotraj kategorije »Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv«.....	335
Preglednica 202: Kode 2. reda znotraj kategorije »hospitacije«	336
Preglednica 203: Kode 2. reda znotraj kategorije »Konference in izobraževanja«	336
Preglednica 204: Kode 2. reda znotraj kategorije »Druženje z učenci«	337
Preglednica 205: Kode 2. reda znotraj kategorije »Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb«	337
Preglednica 206: Kode 2. reda znotraj kategorije »evalvacija«	338
Preglednica 207: Kode 2. reda znotraj kategorije »Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv«.....	338
Preglednica 208: Kode 2. reda znotraj kategorije »Individualiziran program«	339
Preglednica 209: Kode 2. reda znotraj kategorije »Preventivne dejavnosti in ukrepi«	339
Preglednica 210: Kode 2. reda znotraj kategorije »Vodenje in sodelovanje na sestankih«.....	340
Preglednica 211: Kode 2. reda znotraj kategorije »Dokumentacija, poročila, administrativna dela«	340
Preglednica 212: Kode 2. reda znotraj kategorije »Delo z učencem«	341
Preglednica 213: Kode 2. reda znotraj kategorije »Reševanje konfliktov«	341
Preglednica 214: Kode 2. reda znotraj kategorije »Organizacija«	342
Preglednica 215: Kode 2. reda znotraj kategorije »Sodelovanje«	342
Preglednica 216: Kode 2. reda znotraj kategorije »Drugo«	343
Preglednica 217: Število staršev, ki so podali odgovor na posamezno vprašanje odprtega tipa	346
Preglednica 218: Kode 1. in 2. reda o postopku prepoznavanja otrokovih/mladostnikovih posebnih potreb in postopku usmerjanja.....	347
Preglednica 219: Kode 1. in 2. reda o težavah v procesu pridobivanja pomoči – drugo	350
Preglednica 220: Kode 1. in 2. reda glede težav v procesu pridobivanja pomoči – komentar.....	351
Preglednica 221: Oblika podpore, ki jo ima otrok/mladostnik v šoli	353
Preglednica 222: Kode 1. in 2. reda glede pritožb zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka	354
Preglednica 223: Kode za področje učne uspešnosti	362
Preglednica 224: Kode za področje socialne vključenosti	363
Preglednica 225: Kode za področje soudeležnosti otrok in drugih deležnikov	363
Preglednica 226: Kode za dejavnike, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok.....	364
Preglednica 227: Kode za učinkovite rešitve na področju IP in podpore, timskega in partnerskega sodelovanja med šolo in starši	365
Preglednica 228: Kode za izzive na področju IP in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti otrok z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok	365
Preglednica 229: Kode na področju kompetentnosti z vidika spodbujanja učne uspešnosti in soudeležbe otrok v VIZ procesu.....	366
Preglednica 230: Kode na področju organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov	367
Preglednica 231: Kode na področju didaktičnega okolja	368
Preglednica 232: Kode na področju učne uspešnosti	368
Preglednica 233: Kode na področju socialne vključenosti in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov	369
Preglednica 234: Kode dejavnikov, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok.....	369
Preglednica 235: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore	370
Preglednica 236: Kode učinkovitih rešitev na področju socialnega vključevanja in partnerskega sodelovanja med šolo in starši	370
Preglednica 237: Kode na področju izzivov IP in podpore ter udeležnosti z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok.....	371
Preglednica 238: Kode na področju kompetentnosti učiteljev glede spodbujanja učne uspešnosti in socialnega vključevanja.....	372
Preglednica 239: Kode na področju organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov	372

Preglednica 240: Kode glede prilagoditve fizičnega okolja	373
Preglednica 241: Kode na področju učne uspešnosti	374
Preglednica 242: Kode na področju socialne vključenosti	374
Preglednica 243: Kode na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov	375
Preglednica 244: Kode dejavnikov, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok	375
Preglednica 245: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore	376
Preglednica 246: Kode učinkovitih rešitev na področju timskega sodelovanja	376
Preglednica 247: Kode učinkovitih rešitev na področju partnerskega sodelovanja.....	376
Preglednica 248: Kode na področju IP in podpre ter soudeležnosti deležnikov	377
Preglednica 249: Kode na področju kompetentnosti učiteljev z vidika socialnega vključevanja	377
Preglednica 250: Kode na področju organizacijske podpore	378
Preglednica 251: Kode na področju podpore strokovnih centrov	378
Preglednica 252: Kode na področju prilagoditev fizičnega in didaktičnega okolja	379
Preglednica 253: Kode soudeležnosti staršev in učencev pri pripravi IP.....	379
Preglednica 254: Kode na področju učne uspešnosti	380
Preglednica 255: Kode na področju socialne vključenosti	381
Preglednica 256: Kode na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov	381
Preglednica 257: Kode za dejavnike, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok.....	382
Preglednica 258: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore	382
Preglednica 259: Kode učinkovitih rešitev na področju timskega sodelovanja	383
Preglednica 260: Kode na področju IP in podpore.....	383
Preglednica 261: Kode na področju kompetentnosti učiteljev glede učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok.....	385
Preglednica 262: Kode organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov.....	385
Preglednica 263: Kode prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega področja	386
Preglednica 264: Kode soudeležnosti staršev in dijakov pri pripravi IP	387
Preglednica 265: Kode za dobre prakse na področju pridobivanja znanja in vrstniškega počutja	388
Preglednica 266: Kode na področju zadovoljstva z učitelji in pedagogi	388
Preglednica 267: Kode izzivov na področju izvajanja DSP	389
Preglednica 268: Kode sprememb na področju učne uspešnosti	389
Preglednica 269: Kode na področju poznavanja in vključevanja učencev v pripravo IP	390
Preglednica 270: Kode na področju izvajanja vrstniške pomoči	390
Preglednica 271: Kode splošnih predlogov učencev	391
Preglednica 272: Kode na področju pridobivanja znanja in vrstniškega počutja	392
Preglednica 273: Kode zadovoljstva s profesorji in pedagogi	393
Preglednica 274: Kode izzivov na področju izvajanja DSP	393
Preglednica 275: Kode sprememb na področju učne uspešnosti	394
Preglednica 276: Koda na področju prilagoditev z vidika pomoči/podpore	394
Preglednica 277: Kode na področju poznavanja in vključevanja dijakov v pripravo IP	395
Preglednica 278: Kode na področju vrstniške pomoči	396
Preglednica 279: Kode splošnih predlogov dijakov	396
Preglednica 280: Število razredov, vključenih v raziskavo.	406
Preglednica 281: Opisne statistike novo oblikovanih lestvic pripomočka za ocenjevanje učnega okolja.....	408
Preglednica 282: Povezanosti (Spearman ρ koeficient korelacije) med posameznimi lestvicami učnega okolja.	409
Preglednica 283: Razlike pri lestvicah učnega okolja med razredi v 1. VIZ obdobju in razredi v 2. ter 3. VIZ obdobju.	410
Preglednica 284: Povezanost med ocenjenimi vidiki okolja in številom učencev v razredu ter številom učencev s posebnimi potrebami v razredu.....	410

Kazalo slik

Slika 1: Delež OPP med vsemi osnovnošolci, po vrsti izobraževalnega zavoda	8
Slika 2: Struktura vzorca vključenih ustanov	72
Slika 3: Frekvenčna in strukturna porazdelitev anketirancev	74
Slika 4: Udeleženci fokusne skupine za učence in dijake glede na spol.....	87
Slika 5: Leta delovnih izkušenj z izvajanjem DSP	277
Slika 6: Udeleženci fokusnih skupin glede na spol.....	361
Slika 7: Udeleženci fokusnih skupin glede na delovno mesto v vzgojno-izobraževalnem zavodu	361
Slika 8: Udeleženci fokusne skupine za učence in dijake glede na spol.....	362

V besedilu so uporabljene naslednje kratice:

DPSD – drugi podporni strokovni delavci

DSP – dodatna strokovna pomoč

EIS – enakovredni izobrazbeni standard

IP – individualiziran program

NIS – nižji izobrazbeni standard

OPP – otroci/osebe s posebnimi potrebami

OŠ – osnovna šola

PP – posebne potrebe

SŠ – srednja šola

ŠSD – šolski svetovalni delavci

1. Uvod

1.1 Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Vodilni koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (OPP) je koncept inkluzije. Ker inkluzija spada med temeljne pravice, vrednote in ideale, ni privilegij ali nova moderna ideja. Demokratične pravice posameznika in inkluzivno izobraževanje temeljijo na splošno sprejetih **demokratičnih vrednotah sprejemanja, sodelovanja in upoštevanja različnosti**. Vključenost naj bi bila **spontano sprejemanje različnosti**, ne glede na to, kolikšne in katere razlike so prisotne – npr. »spol, oddaljenost, bogastvo, invalidnost, etnična pripadnost, jezik, migracije, spolna usmerjenost, spolna identiteta, izražanje, vera in druga prepričanja in stališča« (UNESCO, 2020, str. 4). V realnosti obstajajo skupine in posamezniki, ki so še vedno izključeni zaradi raznolikih razlogov.

Začetki vključevanja OPP v ožje in širše okolje segajo v šestdeseta leta dvajsetega stoletja, ko se je začelo gibanje za človekove pravice (Florian, 2005). Od 1920 do 1960 je bila aktualna segregacija OPP, od 1960 do 2000 integracija OPP in po letu 2000 inkluzivna vzgoja in izobraževanje OPP (Brusling in Pepin, 2003). V preteklosti je bil izraz inkluzija povezan z vključevanjem OPP v redne šole, danes pa **inkluzija pomeni mnogo več, saj omogoča participacijo, socialno vključenost in uspešno učenje vseh učencev**. Posebna pozornost pa je namenjena vključevanju OPP (npr. z gibalno oviranostjo, senzornimi okvarami – gluhi in naglušni učenci, učenci s slepoto in slabovidnostjo, motnjo v duševnem razvoju itn.) in vključevanju drugih skupin učencev v osnovnih in srednjih šolah (v nadaljevanju učencev), ki so rizični za izobraževalno neuspešnost (priseljencev, učencev iz revnih okolij, dečkov itd.) (Dyson in Millward, 2000; UNESCO, 2009). **Inkluzija omogoča tudi specialno pedagoško obravnavo vsem, ki jo potrebujejo.**

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje prinaša pomembne spremembe v vzgojo in izobraževanje OPP. **Inkluzija in kakovost** sta povezani, saj inkluzivna etika pomembno prispeva h kakovosti vzgoje in izobraževanja vseh učencev, kar vpliva na razvoj pravične in demokratične družbe, kjer je različnost cenjena in pomembna (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009). Falvey in Givner (2005) opozarjata, da inkluzije ne smemo enačiti z integracijo in je ne smemo razumeti le kot dodatek na obstoječo šolsko strukturo, ampak kot proces spreminjanja družbe, okolja in vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bolj upoštevajo in cenijo različnost (Hegarty, 2003; European Comission, 2010).

Šola, ki je usmerjena v učenca, predstavlja osnovo za k človeku usmerjeno družbo, ki spoštuje razlike, omogoča optimalni razvoj potencialov vsakega posameznika in ima spoštljiv odnos do vseh ljudi (Lorenz, 1999). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje pa je tudi učenčeva pravica, ki omogoča razvoj dobrih socialnih odnosov v razredu in bolj tolerantno družbo na sploh. Še posebno pomembno je prepoznavanje in uresničevanje osnovnih pravic OPP, ki so med najbolj marginaliziranimi skupinami otrok (UNICEF, 2007). Inkluzivna vzgoja in

izobraževanje dolgotrajno zmanjšuje predsodke do OPP pri vrstnikih brez posebnih potreb (Drabble, 2013; UNICEF, 2007).

Učenci z motnjami v duševnem razvoju ter drugimi težjimi in težkimi posebnimi potrebami so največja skupina učencev, ki je najpogosteje izključena iz rednega šolskega sistema številnih držav, tudi Slovenije (UNESCO, 2005). Ob izključevanju OPP iz rednih vzgojno-izobraževalnih ustanov se moramo vprašati, ali je **problem učenec**, ki se razlikuje od vrstnikov, ker ima tako izrazite posebne potrebe (potrebuje specialno opremo, prilagojeno okolje, stalno specialno pedagoško pomoč itd.), da se ne more uspešno učiti v enakih pogojih kot vrstniki, ali je **problem šolski sistem**, v katerem okolje rednih vzgojno-izobraževalnih ustanov ni dovolj prilagojeno raznoliki populaciji učencev (Ainscow, 2003).

Premalo se zavedamo, da inkluzija spada med temeljne pravice, vrednote in ideale in ni privilegij ali nova moderna ideja (Grossman, 2003). Prepogosto se v praksi uveljavlja model vključevanja OPP, ki za razliko od klasičnega pojmovanja socialno-interaktivne inkluzije ne poudarja pomena prisotnosti in participacije OPP, ampak poudarja izobraževalne rezultate in uspešnost z namenom pridobivanja osnovnih znanj za uspešno zaposlovanje. Zato OPP z izrazitejšimi posebnimi potrebami ostajajo v večjem deležu v ločenih šolah (Dyson, 2001).

1.1.1 Razvoj inkluzije v EU

Vse članice EU so se zavezale k razvoju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki naj vsem OPP uresniči pravico do inkluzivne vzgoje in izobraževanja v domačem okolju skupaj z vrstniki (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022). Načrtovanje in izvajanje inkluzivnega izobraževanja je proces, ki zadeva celoten sistem izobraževanja vseh učencev. Razumeti ga je treba kot koncept, ki se stalno razvija, saj imajo vprašanja, povezana z raznolikostjo in demokracijo, vedno večji pomen, zato sta pravičnost in kakovost poučevanja nerazdružljiva (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014).

V EU državah ni več vprašanje inkluzija *da* ali *ne*, ampak *kako jo uresničiti v praksi*. Falwey in Givner (2005) poudarjata, da je inkluzija namenjena reformi šol, saj za razvoj inkluzije ne zadostuje le drugačen program ali prilagojene strategije, ampak sprememba načina življenja vseh, da vsakdo nekaj pridobi, je cenjen, lahko sodeluje in občuti pripadnosti skupnosti. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja je proces, ki terja transformacijo šolskega sistema z namenom, da se v čim večji meri prilagodi vsem učencem, zato je potrebno upoštevati, razumeti, poznati in preučevati kompleksnost, nepredvidljivost in sposobnost človeških, političnih in profesionalnih dejavnikov vpliva na njen razvoj (Skoglund, 2014). Ker je inkluzivna vzgoja in izobraževanje večdimenzionalen koncept, ni več primerno, da politiki, raziskovalci in drugi govorijo le o namestitvi OPP v redne šole, a pozabljajo na vse druge pogoje, ki so potrebni za uresničevanje inkluzije. Diskusija o inkluzivni šoli predstavlja diskusijo o možnostih upoštevanja raznolike populacije učencev in učiteljev v šoli, razredu in pri uresničevanju

splošnega kurikula. Vsak učenec mora biti cenjen kot posameznik in kot član šolske skupnosti z enakim dostopom in priložnostmi do visoko kakovostne vzgoje in izobraževanja. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje namreč dolgotrajno zmanjšuje predsodke do OPP pri vrstnikih brez posebnih potreb (Drabble, 2013) in vrstnikom omogoča izkušnjo, da je raznolikost cenjena ter OPP omogoča okolje brez ovir za optimalni razvoj potencialov, potrebnih za izobraževalno uspešnost, uspešno vključevanje v družbo ter izkušnjo razumevanja in tolerance v okolju.

Inkluzivna/vključujoča vzgoja in izobraževanje v EU predstavlja osnovo za bolj vključujočo družbo. Leta 2015 je Luksemburško predsedstvo Sveta Evropske unije gostilo četrti posvet Evropske agencije za izobraževanje OPP in inkluzivno izobraževanje, na katerem so mladi na osnovi svojih izkušenj posredovali pomembne ugotovitve. Dvainsedemdeset mladih s posebnimi potrebami in brez njih je razpravljalo o tem, kako njihove šole in skupnosti zagotavljajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Poudarili so koristi inkluzivnega izobraževanja: pridobitev več socialnih veščin, učenje sobivanja z vrstniki, boj proti diskriminaciji in stereotipom, učenje neodvisnosti in odzivanja na izzive v resničnem svetu, boljšo pripravljenost na iskanje zaposlitve v prihodnosti in polnopravno vključevanje v družbo. Na podlagi razprav so razvili tudi vodilna načela, ki se povezujejo s spoštovanjem (pravico biti spoštovan, v celoti vključen v vse odločitve in ne diskriminiran), s kakovostjo in enakostjo v izobraževanju (pravico do kakovostnega izobraževanja, enakih možnosti, prejemanja ustrezne podpore za dostop in udeležbo v izobraževalnih dejavnostih in vrstniških skupinah), z družabnim in delovnim življenjem (pravico do neodvisnega življenja, družine, prilagojenega bivališča, udeležbe v študiju, do službe in izključevanja OPP iz družbe vrstnikov brez posebnih potreb). Mladi so navedli, da imajo tutorstvo, podpora s strani vrstnikov, sodelovalno učenje in individualizirani programi pozitiven učinek na njihovo izobraževanje. Menijo, da je za doseganje inkluzije potrebno sodelovanje vseh deležnikov in premagovanje predsodkov (Soriano in Kyriazopoulou, 2016).

Evropske države so torej zavezane k zagotavljanju bolj inkluzivnih sistemov vzgoje in izobraževanja, ker so ti ključni za bolj socialno usmeritev družb. Vizija sistemov inkluzivne vzgoje in izobraževanja zagotavlja vsem učencem priložnosti za visokokakovostno vzgojo in izobraževanje v domačem okolju skupaj z vrstniki. Uresničitev te vizije omogoča zakonodaja, ki podpira zagotavljanje pravice vsakega učenca do inkluzivnega in pravičnega izobraževanja. Zato mora politika izraziti jasno vizijo in konceptualizacijo inkluzivnega izobraževanja za izboljšanje priložnosti za kakovostno vzgojo in izobraževanje za vse učence (Evropska agencija za izobraževanje OPP in inkluzivno izobraževanje, 2015).

1.1.2 Statistični podatki o vključenosti OPP v vzgojno-izobraževalne programe

V nadaljevanju predstavljamo statistične podatke o vključenosti vseh podskupin OPP, usmerjenih v osnovnošolski in srednješolski izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo (DSP). Večletni sistematično predstavljeni podatki o vključitvi OPP v prilagojene izobraževalne programe niso dosegljivi javnosti.

1.1.3 Statistični podatki o vključenosti otrok s PP v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Preglednica 1: Število usmerjenih učencev v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP v OŠ

2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
10.091	10.072	11.077	12.054	14.160	14.224	14.829	15.303
5,9 %	5,7 %	6,1 %	6,5 %	7,5 %	7,4 %	7,6 %	7,9 %

Vir: Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022

V preglednici 1 so navedene frekvence in deleži vključenih OPP v redne OŠ. Iz rezultatov v preglednici 1 je razvidno, da se število in delež OPP, vključenih v populacijo osnovnošolcev, in tistih, vključenih v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo (DSP), iz leta v leto povečuje.

Preglednica 2: Število učencev (in delež znotraj učencev s PP) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje v OŠ

	2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
<i>Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju</i>	57	0,5 %	111	0,8 %	133	0,9 %	144	1,0 %	155	1,0 %
<i>Gluhi in naglušni</i>	171	1,4 %	183	1,3 %	169	1,2 %	181	1,2 %	176	1,2 %
<i>Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami</i>	1.138	9,4 %	1.493	10,5 %	1.629	11,5 %	1.882	12,7 %	2066	13,5 %
<i>Slepi in slabovidni ter učenci z okvaro vidne funkcije</i>	68	0,6 %	76	0,5 %	68	0,5 %	68	0,5 %	67	0,4 %
<i>Gibalno ovirani</i>	149	1,2 %	161	1,1 %	157	1,1 %	160	1,1 %	155	1,0 %
<i>Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami</i>	326	2,7 %	446	3,1 %	509	3,6 %	537	3,6 %	602	3,9 %
<i>Dolgotrajno bolni</i>	1.264	10,5 %	1.409	10,0 %	1.356	9,5 %	1.365	9,2 %	1344	8,8 %
<i>Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja</i>	5.084	42,2 %	5.777	40,8 %	5.872	41,3 %	6.042	40,7 %	6194	40,5 %
<i>Učenci z avtističnimi motnjami</i>	189	1,6 %	240	1,7 %	227	1,6 %	232	1,6 %	213	1,4 %
<i>Učenci z več motnjami</i>	3.608	29,9 %	4.264	30,1 %	4.104	28,9 %	4.218	28,4 %	4331	28,3 %
SKUPAJ	12.054	100 %	14.160	100 %	14.224	100 %	14.829	100 %	15.303	100 %

Vir: Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022

Iz podatkov v preglednici 2 razberemo, da so v populaciji OPP, vključenih v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP, zastopane vse podskupine OPP, ki so opredeljene v ZUOPP-1 (2011, 2. člen). Najbolj konstanten med vsemi OPP, vključenimi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP, je delež učencev s tako imenovanimi vidnimi

primanjkljaji (okvare vida, sluha in gibalna oviranost). Največji pa so deleži OPP, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (PPPU), več motenj, govorno-jezikovne motnje in dolgotrajne bolezni, med slednje so vključeni tudi učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD).

Preglednica 3: Ure DSP po odločbah o usmeritvi v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in DSP

	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Število ur dodatne strokovne pomoči	53.971	56.519	58.667
povprečje	3,53	3,81	3,83

Vir: Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022

Povprečno število ur DSP je manjše od štirih ur (*Preglednica 3*) in med temi urami je tudi svetovalna storitev. Povprečno število ur DSP se iz leta v leto rahlo povečuje. Številni OPP, ki so vključeni v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP, bi potrebovali bolj intenzivne oblike pomoči in podpore. OPP, ki imajo motnjo v duševnem razvoju, motnje vida in sluha, so gibalno ovirani, imajo avtistične motnje in več motenj, bi potrebovali več podpore in pomoči, ki so je deležni le v prilagojenih izobraževalnih programih, ki pa se izvajajo le v osnovnih šolah s prilagojenim programom (OŠPP) in zavodih, ne pa tudi v rednih OŠ, kljub zakonjeni pravici v ZUOPP-1 (2011, 18. člen, 4. alineja).

Preglednica 4: Število učencev in delež glede na razred OŠ, ki ga obiskujejo, in vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje

Za šolsko leto 2020/2021	a) učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju	b) gluhi in naglušni	c) učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	d) slepi in slabovidni ter učenci z okvarami vidne funkcije	e) gibalno ovirani	f) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	g) dolgotrajno bolni	h) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	i) učenci z avtističnimi motnjami	j) učenci z več motnjami	SKUPAJ
1. r	5	12	260	7	17	15	67	11	10	163	567
	0,90 %	2,10 %	45,90 %	1,20 %	3,00 %	2,60 %	11,80 %	1,90 %	1,80 %	28,70 %	100 %
2. r	12	21	422	7	20	30	98	29	28	202	869
	1,40 %	2,40 %	48,60 %	0,80 %	2,30 %	3,50 %	11,30 %	3,30 %	3,20 %	23,20 %	100 %
3. r	18	16	402	5	17	45	132	133	13	301	1082
	1,70 %	1,50 %	37,20 %	0,50 %	1,60 %	4,20 %	12,20 %	12,30 %	1,20 %	27,80 %	100 %
4. r	23	18	297	10	18	51	131	433	22	410	1.413
	1,60 %	1,30 %	21,00 %	0,70 %	1,30 %	3,60 %	9,30 %	30,60 %	1,60 %	29,00 %	100 %
5. r	32	21	196	7	12	65	162	759	20	502	1.776
	1,80 %	1,20 %	11,00 %	0,40 %	0,70 %	3,70 %	9,10 %	42,70 %	1,10 %	28,30 %	100 %

Za šolsko leto 2020/2021	a) učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju	b) gluhi in naglušni	c) učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	d) slepi in slabovidni ter učenci z okvaro vidne funkcije	e) gibalno ovirani	f) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	g) dolgotrajno bolni	h) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	i) učenci z avtističnimi motnjami	j) učenci z več motnjami	SKUPAJ
6. r	17	14	172	3	21	79	191	1013	29	664	2.203
	0,80 %	0,60 %	7,80 %	0,10 %	1,00 %	3,60 %	8,70 %	46,00 %	1,30 %	30,10 %	100 %
7. r	22	19	119	9	20	104	186	1248	26	678	2.431
	0,90 %	0,80 %	4,90 %	0,40 %	0,80 %	4,30 %	7,70 %	51,30 %	1,10 %	27,90 %	100 %
8. r	13	24	115	6	17	103	190	1291	27	734	2.520
	0,50 %	1,00 %	4,60 %	0,20 %	0,70 %	4,10 %	7,50 %	51,20 %	1,10 %	29,10 %	100 %
9. r	13	31	83	13	13	110	187	1277	38	677	2.442
	0,50 %	1,30 %	3,40 %	0,50 %	0,50 %	4,50 %	7,70 %	52,30 %	1,60 %	27,70 %	100 %
SKUPAJ	155	176	2.066	67	155	602	1.344	6.194	213	4.331	15.303

Vir: Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022

Iz preglednice 4 razberemo, da se v povprečju povečuje delež OPP od prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja do tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, razen deleža tistih, ki imajo govorno-jezikovne motnje in lažjo motnjo v duševnem razvoju. Bolj konstantni so deleži otrok s PP s tako imenovanimi vidnimi ovirami in motnjami.

Preglednica 5: Število usmerjenih dijakov v srednješolske programe s prilagojenim izvajanjem in DSP

2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
4.221	4.165	4.768	5.051	5.331	5.673	6.201	6.585

Vir: Dijaki s posebnimi potrebami v srednjih šolah na dan 30. 9. 2022,

Število dijakov s posebnimi potrebami (preglednica 5) se iz leta v leto povečuje.

Preglednica 6: Število dijakov (in delež znotraj dijakov s PP) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje

	2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju	141	2,8 %	122	2,3 %	139	2,5 %	154	2,5 %	156	2,4 %
gluhi in naglušni	74	1,5 %	74	1,4 %	89	1,6 %	89	1,4 %	82	1,2 %
dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami	110	2,2 %	115	2,2 %	114	2,0 %	124	2,0 %	133	2,0 %
slepi in slabovidni ter dijaki z okvaro vidne funkcije	23	0,5 %	21	0,4 %	28	0,5 %	30	0,5 %	29	0,4 %

	2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
<i>gibalno ovirani</i>	57	1,1 %	57	1,1 %	49	0,9 %	38	0,6 %	40	0,6 %
<i>dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami</i>	115	2,3 %	133	2,5 %	157	2,8 %	181	2,9 %	205	3,1 %
<i>dolgotrajno bolni</i>	650	12,9 %	651	12,2 %	692	12,2 %	707	11,4 %	738	11,2 %
<i>dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja</i>	2.532	50,1 %	2.676	50,2 %	2.772	48,9 %	3.020	48,7 %	3.172	48,2 %
<i>dijaki z avtističnimi motnjami</i>	69	1,4 %	83	1,6 %	89	1,6 %	95	1,5 %	93	1,4 %
<i>dijaki z več motnjami</i>	1.280	25,3 %	1.399	26,2 %	1.544	27,2 %	1.763	28,4 %	1.937	29,4 %
SKUPAJ	5.051	100,0 %	5.331	100,0 %	5.673	100,0 %	6.201	100,0 %	6.585	100,0 %

Vir: Dijaki s posebnimi potrebami v srednjih šolah na dan 30. 9. 2022.

Iz preglednice 6 je razvidno, da so v populaciji usmerjenih OPP v srednješolskem izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP bolj kot v osnovnošolskem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP zastopani tisti dijaki s PP, ki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju, so gluhi naglušni, so dolgotrajno bolni (največ z ADHD) in s PPPU; manjši pa so deleži dijakov s PP z govorno-jezikovnimi motnjami, čustveno-vedenjskimi motnjami in z več motnjami; skoraj enaki kot v OŠ pa so deleži tistih dijakov s PP, ki so slepi in slabovidni, gibalno ovirani in imajo avtistične motnje. Dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju so v srednjih šolah praviloma vključeni v dvoletni program poklicnega izobraževanja.

1.1.4 Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v prilagojene programe OŠ

V bazah podatkov, dosegljivih javnosti, nismo našli vseh novejših podatkov o OPP, ki so usmerjeni v prilagojene osnovnošolske izobraževalne programe z enakovrednim ali nižjim izobraževalnim standardom, ki se izvajajo le v OŠPP in zavodih, zato navajamo le dosegljive podatke.

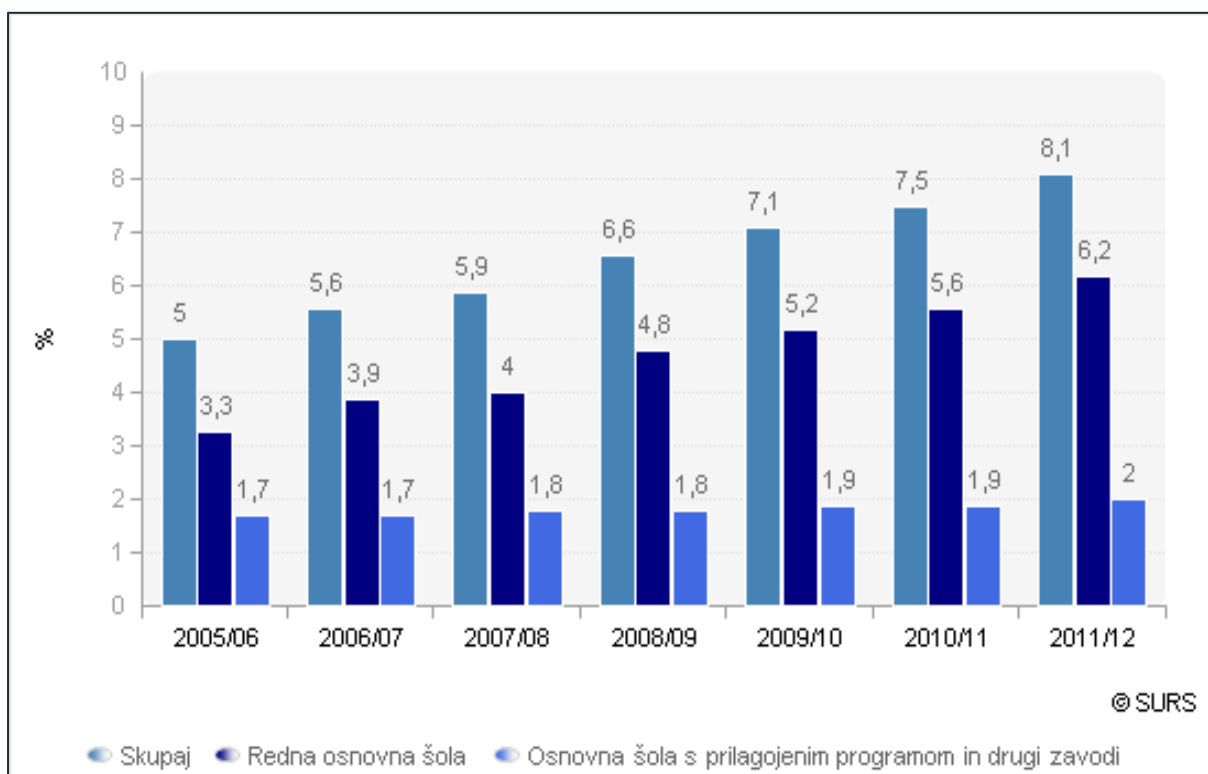
Preglednica 7: Učenci, vključeni v OŠ s prilagojenimi programi, glede na vrsto motnje

Leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<i>S čustvenimi in vedenjskimi motnjami</i>	20	3	3	3	0	ni podatka	1	2
<i>Z gibalnimi ovirami</i>	31	53	53	66	11	ni podatka	ni podatka	ni podatka
<i>Z govorno-jezikovnimi motnjami</i>	185	207	194	224	250	ni podatka	6	31
<i>Z lažjimi ali zmernimi motnjami v duševnem razvoju</i>	1.323	1.382	1.430	1.406	1.371	ni podatka	673	ni podatka
<i>Z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi</i>	0	0	0	0	0	ni podatka	ni podatka	ni podatka
<i>Gluhi in naglušni</i>	42	41	34	34	30	ni podatka	4	9

Leto	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<i>Slepi in slabovidni</i>	16	11	10	11	12	ni podatka	2	2
Skupaj	1.617	1.967	1.759	1.846	1.901	ni podatka	1.981	2.173

Vir: Inštitut za socialno varstvo (b. d.). Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje.

V preglednici 7 so nepopolni in nezadostni podatki o številu OPP, vključenih v prilagojene programe, ki se izvajajo v OŠ s prilagojenimi programi in v zavodih. Učenci z mejnimi sposobnostmi od leta 2007 niso imeli več statusa učencev s posebnimi potrebami.



Vir: SURS, 2014

Slika 1: Delež OPP med vsemi osnovnošolci, po vrsti izobraževalnega zavoda

Iz podatkov, navedenih v grafu (slika 1), je razvidno, da se je v populaciji vseh osnovnošolcev od leta 2005/06 do 2011/12 povečeval delež OPP od 5 % na 8,2 %. V populaciji osnovnošolcev je naraščal tako delež tistih OPP, ki so bili vključeni v OŠ s prilagojenimi programi in zavodi od 1,7 % do 2 % in še bolj tistih, ki so bili vključeni v redne OŠ v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP (od 3,3 % do 6,2 %).

Od novejših podatkov smo našli informacije o vključenosti OPP v Osnovne šole s prilagojenimi programi (OŠPP) za šolsko leto 2021/22. V OŠPP je bilo vključenih 3.426 OPP in 979 v zavode, kar pomeni, da se je 4.405 OPP izobraževalo v specialnih ustanovah. V letu 2021/22 je bilo v OŠ v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem z DSP vključenih 14.829

OPP. V šolskem letu 2021/22 je bilo v osnovnošolsko izobraževanje vključenih 19.234 OPP. Od celotne populacije 191.036 osnovnošolcev je bilo v OŠPP in zavode vključenih 2,3 % OPP, v redne OŠ pa 7,7 % OPP, skupaj 10 % OPP. Delež tistih OPP, ki so bili vključeni v redno OŠ, je več kot 3 krat večji, kot je delež vključenih OPP v OŠPP in zavode. Iz podatkov je tudi razvidno, da se je v 10 letih (od 2011/12 do 2021/22) delež OPP povečal od 2 % do 2,3 % v prilagojenih izobraževalnih programih, ki se izvajajo v OŠPP in zavodih in delež tistih OPP, ki se izobražujejo v rednih OŠ v izobraževalnem programu prilagojeno izvajanje z DSP od 6,2 % na 7,7 %.

1.1.5. Povzetek ugotovitev

Število in deleži OPP se v redni OŠ in SŠ iz leta v leto povečujejo. Med OPP so razlike v povečevanju deležev po razredih in med vključenimi v OŠ ali SŠ. Ker pa niso dosegljive vse potrebne informacije o številu OPP in deležu OPP vključenih v prilagojene programe, ki se izvajajo v osnovnih šolah s prilagojenimi programi in zavodih, ne moremo ugotoviti trendov naraščanja ali upadanja vključevanja OPP v te programe in razlik v naraščanju ali upadanju deležev OPP, vključenih v redne OŠ in SŠ v primerjavi z vključevanjem v OŠPP in zavode. Imamo le podatek, da se je v 10 letih (od 2011/12 do 2021/22) povečal delež vključenih OPP v prilagojene programe, ki se izvajajo v OŠ PP z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) in zavodih, in delež tistih OPP, ki se izobražujejo v OŠ v izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z DSP. Podatki o zastopanosti učencev in dijakov s posebnimi potrebami v izobraževalne programe in izobraževalne ustanove, v katerih se izvajajo, pa so nujni za načrtovanje inkluzivne politike in sprememb v praksi vključevanja OPP.

1.2 Dejavniki vpliva na razvoj inkluzivnega izobraževanja

Najpomembnejši dejavniki za doseg inkluzivnega izobraževanja OPP v državah EU so: premik od medicinske k bolj socialno-interakcijski usmeritvi; sprememba zakonodaje in sistema financiranja šol; razvoj kontinuuma od manj do bolj podpornih oblik izobraževanja OPP; preoblikovanje dela dejavnosti specialnih šol v strokovne centre za OPP in partnerski odnos do staršev (Meijer idr., 2003; Kavkler, 2011). Ti dejavniki še danes omogočajo grobo oceno inkluzivnosti vzgojno-izobraževalnih sistemov držav.

1.2.1 Premik od medicinske usmeritve k bolj izobraževalno-interakcijski usmeritvi

Poznavanje diagnoze z navedbo motnje, bolezni ali primanjkljaja malo koristi učitelju pri organizaciji kakovostnega poučevanja in ustreznih oblik pomoči OPP, ker je pomembnejše poznavanje celostnega funkcioniranja OPP in njegovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Funkcioniranje OPP je pogojeno z zunanjimi in notranjimi dejavniki ter interakcijo med njimi. V naši praksi pa se še vedno dogaja, da se funkcioniranje OPP v preveliki meri ocenjuje na osnovi medicinske diagnoze. Celo iz zakonske opredelitve populacije OPP je razvidna usmerjenost v primanjkljaje, motnje in okvare (ZUOPP-1, 2011, 2. člen), kar je bistvo medicinske paradigme. Uresničevanje inkluzije je pomembno odvisno od preusmeritve pozornosti od motnje, okvare ali primanjkljaja OPP na izobraževalni program, v katerega vključimo OPP, zato moramo medicinski model zamenjati s pedagoškim. S preusmeritvijo usmerjanja v izobraževalni program se namreč spremeni kriterij usmerjanja OPP, ki niso več motnje, težave, primanjkljaji idr., ampak program, ki upošteva posebne potrebe posameznika, v katerega vključimo OPP s ciljem optimalnega razvoja potencialov OPP (Peček in Lesar, 2006). Ko zamenjamo usmeritev na osnovi motnje, okvare ali primanjkljaja z usmeritvijo v izobraževalni program, ugotovimo, da prvi pripisuje težave v vzgoji in izobraževanju praviloma OPP, pedagoška usmeritev pa poudarja velik pomen kakovosti učnega okolja, kakovostnega poučevanja ter odnosa med učiteljem in učencem (Skidmore, 2004). Morrison Clement (2008, v Kavkler, 2011) poudarja še ***pomen interdisciplinarne timske vloge in prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve*** kot enega od ključnih dejavnikov paradigmatskega premika od medicinsko-kliničnega modela diagnostičnega ocenjevanja do interdisciplinarnega timsko-izobraževalnega modela (Morrison Clement, 2008, v Kavkler idr., 2008).

1.2.2 Sprememba zakonodaje in sistema financiranja šol podpira inkluzivno izobraževanje

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011, 18. člena, 4. alineja) je za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami (npr. otroci, ki so gibalno ovirani, s senzornimi okvarami – gluhi in naglušni otroci, otroci s slepoto in slabovidnostjo, motnjami avtističnega spektra, motnjo v duševnem razvoju idr.) uzakonjena pravica do izobraževanja v

prilagojenih izobraževalnih programih, ki se izvajajo v javnih šolah v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, v javnih šolah oziroma podružnicah šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov in javnih zavodih za vzgojo in izobraževanje OPP. V praksi se ta pravica še leta 2022 ne izvaja.

Inkluzija praviloma ne doprinese k zmanjšanju stroškov šolanja OPP, saj zmanjševanje števila OPP v specialnih ustanovah ne pomeni finančnega prihranka, ker morajo strokovni in materialni viri slediti OPP v vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri se izobražujejo (Meijer idr., 2003). Analiza različnih modelov financiranja šolanja OPP v evropskih državah (Meijer, 1999) je pokazala, da model financiranja izobraževanja OPP pomembno vpliva na fleksibilnost pri organizaciji različnih oblik specialne pomoči. Če je večji poudarek na financiranju specialnih ustanov, odločevalci manj iščejo oblike inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so med rednim in specialnim sistemom šolanja. Sistemi financiranja vplivajo tudi na razvoj in učinkovitosti izobraževanja OPP. V državah, kjer uporabljajo neposredno financiranje (več učencev v specialnih šolah zagotavlja več sredstev specialnim šolam), je več stigmatiziranja in manj inkluzije (Meijer, 1999).

Med priporočili OECD-ja, ki so bila predstavljena na osnovi Poročila o nacionalnih izobraževalnih politikah (<http://www.mss.edus.si>, 2000), je Slovenija dobila naslednje priporočilo: *»Cilj trenutnega razvoja bi moral biti pregleden sistem, temelječ na rezultatih, v katerem bi izhodne elemente vseh delov sistema vzgoje in izobraževanja redno merili. Obstajati bi morala hierarhija meritev na državni, regionalni, lokalni in institucionalni ravni, ki bi prispevala k splošni presoji učinkovitosti sistema in njegove primernosti glede na vložena sredstva.«*

1.2.3 Razvoj kontinuuma oblik izobraževanja OPP

Za OPP je treba organizirati kontinuum različnih oblik pomoči in služb, ki uresničujejo kontinuum njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V ZUOPP-1 (2011, 5. člen) je opredeljeno, da vzgoja in izobraževanje OPP poteka po vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, posebnem programu vzgoje in izobraževanja v vzgojnih programih. V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa se izvaja le vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP, vsi ostali programi pa se izvajajo le v specialnih ustanovah.

Mitchell (2008) poudarja, da se morajo izobraževalni programi izvajati na kontinuumu količine pomoči in kontinuumu podpore ustanov od rednih vzgojno-izobraževalnih ustanov z različno količino pomoči in prilagoditev do specialnih šol in zavodov, ki morajo izvajati zelo intenzivno in specifično obravnavo OPP. Usmeritev v izobraževalni program mora biti zato odvisna od otrokovega celostnega funkcioniranja in njegovih posebnih vzgojno-izobraževalnih

potreb. Če želimo uresničiti vse našete kontinuum, kriteriji za usmerjanje učencev ne smejo biti togi ter omejujoči (Mitchell, 2008). V različnih državah obstajajo različni modeli in kontinuumi vključevanja OPP v redne osnovne in srednje šole. Ker imajo učenci posebne potrebe, ki se razprostirajo od lažjih, zmernih in težjih do težkih, se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od izobraževalnih programov z manj pomoči in prilagoditev do izobraževalnih programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči in prilagoditev, ki pa se morajo v čim večji meri izvajati tudi v rednih izobraževalnih ustanovah (Heijnen-Maathuis, 2016).

1.2.4 Preoblikovanje specialnih šol v strokovne centre

V državah EU, ki imajo dobro razvito specialno šolstvo, se mnogo težje odločajo za vključevanje OPP v redne šolske ustanove. Učitelji specialnih, rednih osnovnih in srednjih šol ne želijo sprememb. Oboji poudarjajo, da je za OPP mnogo bolje, če so vključeni v specialne ustanove, ker so tam deležni poučevanja v manjši skupini, s posebnimi pristopi, so učno bolj uspešni, imajo manj čustvenih težav, imajo boljšo samopodobo itn. Z ustrežno podporo pa dosežemo optimalni razvoj izobraževalnih rezultatov precejšnjega dela OPP tudi v rednih izobraževalnih ustanovah v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Ker pa OPP s težjimi motnjami in primanjkljaji ne dosegajo enakih vzgojno-izobraževalnih rezultatov kot vrstniki brez posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, potrebujejo vključitev v prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim ali znižanim standardom znanja v različnih ustanovah. V Sloveniji je bila že leta 2000 predvidena možnost izvajanja prilagojenega programa v različnih ustanovah (ZUOPP, 2000, 16. člen), a se ta pravica še leta 2022 ne uresničuje.

Eden od pomembnejših dejavnikov inkluzije je povezan s spreminjanjem vloge specialnih oblik pomoči specialnih ustanov, s katerimi naj bi v državah EU učinkoviteje podpirali inkluzivno vzgojo in izobraževanje (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022). Za uresničitev tega cilja je treba spremeniti vlogo specialnih oblik pomoči. Namesto da se učenec, ki potrebuje specifične in intenzivne oblike specialne pomoči, vključi v specialne ustanove, se specialne oblike pomoči selijo za učencem v redne izobraževalne ustanove. Spremenjena vloga oblik specialnih pomoči podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V rednih izobraževalnih ustanovah je treba razviti kontinuum podpore in pomoči inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Na ta način se namreč vsem učencem omogoča uresničevanje pravice do inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022). Že leta 1980 so nekatere države EU (Meijer idr., 2003) opredelile specialne šole kot vire pomoči rednim šolam, ki vključujejo OPP. Številne specialne šole so spremenili v centre strokovnih in materialnih virov, potrebnih za uspešno inkluzivno izobraževanje OPP. Tudi v ZUOPP-1 (2011, 20. člen) so uzakonjene naslednje strokovne naloge javnih zavodov za vzgojo in izobraževanje, socialnovarstvenih zavodov ter svetovalnih centrov:

- *zagotavljanje razvoja strokovnega dela z OPP* (razvoj aplikativnih strategij dela, razvoj instrumentov in strokovnih podlag, metodoloških aparatov za pripravo individualiziranega programa, evalvacij in podobno),
- *izvajanje svetovalnih storitev* (pomoč pri izdelavi individualiziranih programov, evalvacija, svetovanje staršem, učiteljem, otrokom, supervizija, strokovna pomoč za predšolske otroke, poklicno usmerjanje),
- *organizacija in izvajanje DSP* v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih (mobilna služba),
- *organiziranje in izvajanje dela strokovnih komisij*,
- *organiziranje in izvajanje nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev*,
- *izposoja didaktičnih materialov in pripomočkov, učbenikov in strokovnih gradiv*,
- *organiziranje in izvajanje seminarjev za starše*.

Čeprav strokovni centri v drugih državah pomembno vplivajo na razvoj inkluzivne prakse, jih pri nas še vedno ne implementiramo v prakso. Projekt javnega razpisa »Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam« je bil sofinanciran s strani Evropskega socialnega sklada in je trajal od leta 2016 do 2020. Predmet javnega razpisa je bilo sofinanciranje aktivnosti za vzpostavitev 13 strokovnih centrov za podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam, ki se bodo povezali v nacionalno mrežo strokovnih ustanov (Izhodišča za prenovo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033, Delovno gradivo, Ljubljana, januar 2023). Projekt razvoja le-teh pa je bil že zaključen. Spreminjanje določenega deleža namembnosti specialnih ustanov je proces, ki terja precej časa, vendar je pogoj za uspešno vključevanje OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove.

1.2.5 Pravica staršev do izbire šole

Starši OPP so bili na začetku inkluzivnega procesa veseli, da so lahko svoje otroke vključili v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. Postopoma pa so se začele pojavljati zahteve po optimalnem razvoju otroka in iskanju ustanov, ki to omogočajo. Za številne starše OPP je zelo pomembno učenje socialnih veščin po modelu, ki jim ga nudijo vrstniki. Odločajo se za šolo, ki ima najboljše pogoje za šolanje njihovega otroka (Meijer, 2003; Ainscow, 2005).

Poročilo UNESCO (2020) o spremljanju globalnega izobraževanja poudarja sodelovanje med učitelji in starši, ki vzgajajo OPP, ter navaja, da morajo starši poznati vse podatke, otrokove dosežke ter izzive, s katerimi se srečuje v šoli, in sodelovati pri odločanju. Sodelovanje med deležniki pri izobraževanju OPP naj bi povečalo njihovo vključenost in izobraževalni uspeh (Friend in Cook, 2017; Hargreaves idr., 2021; Heras idr., 2021; Kisbu-Sakarya in Doenyas, 2021). Sodelovalno posvetovanje temelji na komplementarnem strokovnem znanju deležnikov izobraževanja, ki sodelujejo pri razvoju skupne vizije, skupnega

okvira in skupnih strategij s namenom doseganja ciljev, osredotočenih na OPP (Cloninger, 2017). Ključni deležniki pri izobraževanju OPP in potencialni člani sodelujočega tima naj ne bi bili le šolski strokovni delavci (ravnatelji, učitelji in pomočniki učiteljev), ampak tudi strokovnjaki drugih ustanov in starši (Iacono idr., 2020; Vlcek idr., 2020). Včasih se zgodi, da deležniki nimajo dovolj znanja o tem, kako skupaj oblikovati in izvajati podporne strategije, vključno z razumnimi prilagoditvami v razredu (Vlcek idr., 2020), starši, ki imajo veliko izkušenj, pa so izključeni iz aktivnega sodelovanja pri izobraževanju svojih otrok (Cuskelly, 2020).

Te težave lahko premosti pristop, ki temelji na sodelovanju in aktivni udeležbi vseh udeležencev.

Predstavljeni dejavniki so lahko odločevalcem v pomoč pri oblikovanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja vseh učencev, in še posebno tistih s PP.

1.2.6 Ovire za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP

V različnih izobraževalnih sistemih različno uspešno načrtujejo razvoj inkluzije in različno uspešno odpravljajo ovire za njeno uresničitev. Čeprav je inkluzivna vzgoja in izobraževanje pravica posameznika do socialnega, intelektualnega, izobraževalnega, kulturnega in osebnega vključevanja v okolje in pomembno vpliva na razvoj družbe, ker pogojuje spreminjanje okolja, stališč in oblikovanje takega družbenega sistema, ki odpravlja ovire in omogoča optimalni razvoj potencialov vsem članom družbe (Viola, 2006; Eliot idr., 2004; UNESCO, 2009), so še vedno prisotne številne ovire pri uresničevanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

Največje ovire za tako stanje so: slabo razvito inkluzivno gibanje v družbi (pretirano poudarjanje izobraževalnih dosežkov; uzakonjene pravice, a njihovo počasno uvajanje v prakso; pomanjkljivo oblikovane politike in vizije inkluzivne vzgoje in izobraževanja; nezadostna pripravljenost šol in družbe na spremembe, ki jih terja uvajanje inkluzije v prakso; neupoštevanje posebnih vzgojnih in izobraževalnih potreb posameznika; slabo opredeljena vrsta in delež kontinuuma posebnih potreb, ki omogočajo izobraževanje v rednih šolah; premalo virov pomoči in podpore staršem; način implementacije inkluzije v prakso itn.); prepričanja in stališča šolskih delavcev in raziskovalcev (zagovarjajo medicinsko paradigmo z integracijo, ki terja le prilagoditev učenca, namesto inkluzije, ki omogoča tudi prilagoditev okolja učencu); negativni stereotipi (osnovani so na nalepki, prizadetosti, motnji; pripisovanje vzrokov vzgojno-izobraževalne uspešnosti le učencu in staršem idr.); nezadostna usposobljenost učiteljev; obsežen sistem specialnih ustanov s specialnimi učitelji in drugimi viri, ki nudijo premalo podpore rednim šolam z vključenimi OPP in njihovim učiteljem; organizacijske težave; pomanjkljivi pogoji šolanja OPP v rednih šolah (vzroki učne neuspešnosti se pripisujejo le OPP ob ignoriranju kakovosti poučevanja, količine in kakovosti učne pomoči, pomanjkanju virov, znanj in strategij učiteljev; učnih in tehničnih pripomočkov itn.); finančne možnosti (so pomembno odvisne tudi od ekonomične izrabe materialnih in

strokovnih virov, uravnotežene razporeditve potrebnih virov med specialne in redne ustanove idr.) (Meijer idr., 2003; Mitchell, 2005; Viola, 2006; Meijer, 2003; European Commission, 2010; Cara, 2013; Drabble, 2013).

Šole, ki so se odločile za inkluzijo, se morajo konstruktivno odzivati na ovire, s katerimi se v vzgojno-izobraževalnem procesu srečujejo učenci. Dobro organizirana in izvedena inkluzivna vzgoja in izobraževanje vključuje tudi identifikacijo ovir in zmanjševanje ovir pri učenju ter participacijo, zato omogoča ekonomično izrabo materialnih in strokovnih virov za podporo OPP (Booth in Ainscow, 2002).

Kljub številnim raziskavam, mednarodnim in domačim dokumentom, ki poudarjajo pomen inkluzivne vzgoje in izobraževanja za vse učence in dijake, nekatere države, med katerimi je tudi Slovenija, sicer *sprejmejo zakonodajo, ki omogoča uresničevanje inkluzije, a je v praksi ne uresničujejo*. V redne šolske ustanove vključujejo le tiste OPP, ki se lahko prilagodijo uveljavljenim standardom, zato izvajajo le integracijo (Ainscow, 2003; Mitchell, 2005; Viola, 2006).

1.3 Inkluzija na poti od politike do prakse

Pri analizi ovir za uresničevanje inkluzije je pogosto uporabljen Ballov model (Ball, 1994; Tikondwe Kamchedzera, 2011), ker omogoča analizo dogajanj na poti od politike do prakse. Omogoča tudi odkrivanje ovir pri uresničevanju inkluzivne politike v praksi, saj z njim lahko raziskujemo neuskkljenosti med namero in politiko na eni strani ter realnostjo v praksi na drugi strani. Model predstavlja analitičen in konceptualen okvir za preučevanje povezave med konteksti politike in prakse. Z njim lahko analiziramo ovire, ki nastanejo med konceptom inkluzije in njegovim uresničevanjem v praksi. Model vključuje tri kontekste: (1) *kontekst vpliva*, (2) *kontekst oblikovanja zakonodajnih okvirov politike* in (3) *kontekst prakse*, ki so v medsebojni interakciji.

1.3.1 Kontekst vpliva na politiko vključevanja OPP

V kontekstu vpliva, v katerem se oblikuje politika na področju vključevanja OPP, deležniki moči (od predstavnikov vlade, različnih služb ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter drugih organizacij, pomembnih strokovnih združenj, nevladnih organizacij, vplivnih posameznikov idr.) vplivajo na oblikovanje politike na področju posebnih potreb z izbiro teoretičnih okvirov, definicije populacije OPP, medicinske ali socialno-interaktivne paradigme, integracije ali inkluzije, usmerjenosti v motnje ali posebne potrebe ter določitev namenov in ciljev vzgoje in izobraževanja OPP. Izobraževalne reforme, še posebno na področju posebnih potreb, so pogosto ideološko bojno polje zaradi različnih kulturnih, ekonomskih in drugih razlogov ter stališč vseh deležnikov moči (Ainscow, 2003; Ainscow, 2005; Levine idr., 2003, v Tikondwe Kamchedzera, 2011).

1.3.1.1 Ključna načela za razvoj politike in zakonodaje inkluzivnega izobraževanja

Evropska agencija za izobraževanje OPP in inkluzivno izobraževanje v dokumentu *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: poročilo o politiki* (Donnelly in Watkins, 2021) je v vodilnem načelu poudarila, da naj bi na področju zakonodaje in politike obstajal jasen, enoten koncept visokokakovostnega inkluzivnega izobraževanja ter enoten zakonodajni in politični okvir, usklajen s ključnimi mednarodnimi in evropskimi konvencijami in sporočili. V vodilnem načelu je navedenih naslednjih pet ključnih priporočil (Donnelly in Watkins, 2021):

- *Prilagodljivi mehanizmi za financiranje* in dodelitev sredstev, ki šolskim skupnostim omogočajo primerno odzivanje na raznolikosti in brez formalne »diagnoze« ali etiketiranja podpirajo vse učence in zmanjšujejo ovire pri učenju.
- *Učinkovit načrt upravljanja*, ki določa jasne vloge in odgovornosti, priložnosti za sodelovanje in ravni avtonomije na vseh ravneh sistema.

- *Celovit okvir zagotavljanja kakovosti* za spremljanje, pregled in evalvacijo ukrepov za vse učence, s poudarkom na priložnostih za tiste, ki jim grozi izključenost (manjšine, učenci s slabšim učnim uspehom ipd.).
- *Kontinuum strokovnega izobraževanja učiteljev*, ki pri vseh učiteljih razvija področja kompetenc glede ocenjevanja in ugotavljanja potreb, načrtovanja učnega načrta (univerzalno oblikovanje), inkluzivne pedagogike, sodelovanja v raziskavah in uporabe dejstev.
- *Enotni okvir učnega načrta*, ki je dovolj prilagodljiv za zagotavljanje priložnosti za vse učence, in okvir ocenjevanja, ki priznava in potrjuje doseganje in širše dosežke.

V Ključnih načelih (Donnelly in Watkins, 2021) je naštetih še osem pomembnih operativnih strategij za uresničevanje inkluzivne politike in prakse. Strategije se navezujejo na učinkovito sodelovanje in komunikacijo na vseh ravneh (državni, regionalni, lokalni), med vsemi službami in področji; na povečanje udeležbe v inkluzivni predšolski vzgoji in pomoč prikrajšanim družinam; na podporo vsem učencem v času prehoda med vsemi stopnjami in fazami izobraževanja in življenja – posebej med prehodom v odraslo, samostojno življenje in zaposlitev; na procese za olajšanje sodelovanja med šolami, starši in člani skupnosti za izboljšanje napredka učencev in podporo inkluzivnemu razvoju šole; na sistem zbiranja podatkov/informacij o stalnih izboljšavah v celotnem sistemu in potrebni dodatni podpori; na povečanje zmogljivosti šol z medresorskim sodelovanjem in strokovnim razvojem za vse osebe; na razvoj in podporo ravnateljem, vodstvom šol, ki naj bi pozitivno vplivali na proaktivne in preventivne pristope (posebej, ko učencem grozita neuspeh in izključenost), fleksibilno organizacijo in kontinuum podpore ter na motivacijo osebja in na kakovost poučevanja; na usmerjanje za aktivno udeležbo učencev ter na soustvarjanje v procesu poučevanja in učenja s personaliziranimi pristopi k učenju in podpori (Donnelly in Watkins, 2021). Ključna načela za razvoj politike in zakonodaje inkluzivnega izobraževanja so lahko odločevalcem v pomoč pri oblikovanju politike inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

1.3.1.2 Odkrivanje in diagnostično ocenjevanje posebnih potreb

Na politiko inkluzivne vzgoje in izobraževanja vpliva **tudi izbira klasifikacije glede načina diagnostičnega ocenjevanja in identifikacije posebnih potreb**, kar je pomembno za izobraževanje, zlasti za zagotavljanje ustreznih učnih priložnosti in dodatne podpore, ki so ključne koristi ocenjevanja posebnih potreb (Algraigay in Boyle, 2017). OPP mora biti zagotovljen večji dostop do številnih vidikov izobraževalnega okolja, vključno z dostopom do šol, učilnic, izobraževalnih programov, učnih načrtov, učnih gradiv, virov, učnih praks in prilagoditev, ki najbolje izpolnjujejo otrokove individualne učne potrebe.

Ob pozitivnih učinkih prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja posebnih potreb se v praksi pogosto pojavljajo tudi negativne posledice, kot npr. večje izključevanje v imenu vključevanja. Takšno izključevanje je posledica družbeno-kulturne stigme, ki je povezana z

oznakami posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb (Minow, 1990) in ločenih sistemov vzgoje in izobraževanja, v okviru katerih so OPP nameščeni v šole s prilagojenimi programi ali razrede, kjer lahko prejmejo "ustrezno podporo" (Algraigray in Boyle, 2017). Z določitvijo posebnih potreb so pogosto povezana tudi nižja pričakovanja učiteljev glede učnih dosežkov ter nižje samoocenjevanje OPP in zavračanje s strani vrstnikov (Braun, 2020).

V mnogih državah klasifikacije posebnih potreb temeljijo na medicinskem modelu invalidnosti s sistemi klasifikacije, ki so sestavljeni iz ločenih kategorij (Florian idr., 2006, v Braun, 2020). **Medicinski model umešča problem razlik v posameznika**, saj meni, da so posebne potrebe posledica posameznikovih omejitev in primanjkljajev, ne pa tudi dejavnikov zunanega okolja in pomanjkljivega prilagajanja razlikam.

Države uporabljajo različne postopke in prakse ocenjevanja ter usmerjanja, in s tem odločanja, kdo je in kdo ni upravičen do posebnih izobraževalnih storitev. Na svetovni ravni lahko zasledimo tri obsežne poskuse standardizacije tega postopka, ob katerih države te prakse prilagodijo svojim ciljem izobraževalne politike ter družbeno-kulturnim sistemom in strukturam, svojim lokalnim potrebam in okoliščinam. Pristopi, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju skupnega klasifikacijskega okvira, vključujejo (Braun, 2020):

1. *Mednarodno klasifikacijo funkcioniranja, invalidnosti in zdravja* (ICF, v WHO, 2001), ki opisuje posameznika na celosten način in se osredotoča na njegovo delovanje v nasprotju z oznako invalidnosti. MKF je okvir SZO (ICF, v WHO, 2001) za merjenje zdravja in invalidnosti na individualni, institucionalni in družbeni ravni. Temelji na "biopsihosocialnem" modelu invalidnosti, ki vključuje disfunkcijo na eni ali več od treh ravni človekovega delovanja na ravni telesa ali dela telesa, celotne osebe in celotne osebe v družbenem kontekstu v obliki motenj/primanjkljajev, omejitev dejavnosti in omejitev sodelovanja. Motnja/primanjkljaj in delovanje sta interakciji med zdravstvenim stanjem in kontekstualnimi dejavniki, ki vključujejo dejavnike okolja in osebne dejavnike. Sestavni deli ICF, ki se nanašajo na sodelovanje in dejavnosti, dopolnjujejo inkluzivno izobraževanje, saj se osredotočajo na prepoznavanje delovanja, ki je pomembno, da lahko učenci aktivno sodelujejo v šoli. Njegov biopsihosocialni model in okoljska komponenta pomagata analizirati interakcijo med sodelovanjem OPP in izobraževalnim okoljem. Takšna analiza lahko posledično pokaže, katere spremembe je mogoče uvesti v šolsko okolje, da se olajša vključevanje in sodelovanje OPP.
2. *UNICEF-ov Modul funkcioniranja otrok Washingtonske skupine za statistiko motenj in Modul UNICEF/WG za ocenjevanje funkcioniranja otrok* ocenjuje stopnjo funkcionalnih težav na šestih navedenih področjih (vid, sluh, hoja, zapomnitev in osredotočenost, komuniciranje ter samopomoč) na ocenjevalni lestvici, ki sega od blage (nekaj težav), zmerne (veliko težav) do hude (sploh ne more). Če se uporablja na nacionalni ravni, lahko države določijo delež otrok z lažjimi, zmernimi in težjimi motnjami/primanjkljaji. Modul ocenjuje tudi vplive okolja na sodelovanje v šoli pri

otročih, ki so vključeni v šolo, in tistih, ki je ne obiskujejo, kot so odnos, cenovna dostopnost šole, prevoz v šolo in dostopnost šole.

3. *Klasifikacijski sistem Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD)* je razvil tristranski sistem klasifikacije posebnih potreb, ki ga sestavljajo tri mednacionalne kategorije (OECD, 2007, str. 20):

- *A – ovire*: Učenci z motnjami ali primanjkljaji, ki se v medicinskem smislu obravnavajo kot organske motnje, ki jih je mogoče pripisati organskim patologijam (npr. v zvezi s senzoričnimi, motoričnimi ali nevrološkimi okvarami). Za izobraževalne potrebe se upošteva, da izhajajo iz težav, ki jih je mogoče pripisati tem motnjam.
- *B – motnje/primanjkljaji*: Učenci z vedenjskimi ali čustvenimi motnjami ali specifičnimi učnimi težavami. Izobraževalne potrebe izhajajo predvsem iz težav v interakciji med učencem in izobraževalnim okoljem.
- *C – pomanjkljivosti*: Učenci s prikrajšanostmi, ki so predvsem posledica socialno-ekonomskih, kulturnih in/ali jezikovnih dejavnikov. Izobraževalna potreba je namenjena izravnavi pomanjkljivosti, ki jih je mogoče pripisati tem dejavnikom.

Navedene tri sisteme mednacionalne klasifikacije države različno uporabljajo za premostitev lastnih sistemov klasifikacije posebnih potreb.

Pri razvoju sistema diagnostičnega ocenjevanja in usmerjanja je pomembnih šest gradnikov sistema ocenjevanja in usmerjanja (Braun, 2020):

1. *Kaj? Sistematično ocenjevanje posebnih potreb*, ki ga narekuje zapletenost in razlike pri opredeljevanju in določanju posebnih potreb. Najbolje bi bilo, če bi postopek ocenjevanja posebnih potreb in strukturo dopolnjeval širši izobraževalni sistem.
2. *Kje? V šolah in zunaj njih*, ki omogoča diagnostično ocenjevanje posebnih potreb učencev, ki so že vpisani v šolo, in tudi tistih, ki (še) niso.
3. *Kdaj? Zgodaj in pogosto*, saj se neenakosti v izobraževanju lahko sčasoma kopičijo in podaljšujejo. Zato bi se moralo diagnostično ocenjevanje začeti čim prej v prvih razredih oz. že v predšolskem izobraževanju. Učinkovitost zgodnjega diagnostičnega ocenjevanja in zgodnjega ukrepanja za OPP je dobro dokazana z interdisciplinarnimi raziskavami, ki teoretično temeljijo na socialni ekologiji, teoriji razvojnih sistemov, razvojni epistemologiji in razvojni nevrobiologiji (Ramey in Ramey, 1998). Čim prej se lahko ugotovi otrokova potreba po izobraževalni podpori, tem prej jo je mogoče obravnavati. Pomen zgodnjega diagnostičnega ocenjevanja potrjujejo tudi raziskave, ki kažejo, da se dostop do izobraževanja za OPP sčasoma zmanjšuje. Stopnje vpisa v srednješolsko izobraževanje in njegovega dokončanja so običajno nižje kot v osnovnošolskem izobraževanju (Braun, 2020). Če se OPP oceni in hitro obravnava v zgodnjih razredih, se poveča verjetnost, da se bodo OPP še naprej učili in napredovali v izobraževalnem sistemu, namesto da bi prekinili šolanje ali ga opustili. **Pozitiven vpliv**

zgodnjega odkrivanja posebnih potreb in obravnave ter proaktivnih ukrepov je med pet ključnih sporočil umestila tudi Evropska agencija za izobraževanje OPP in inkluzivno izobraževanje, ki je leta 2013 organizirala mednarodno konferenco, in s tem omogočila odprto razpravo o inkluzivnem izobraževanju (Soriano, 2014). Poudarili so, da imajo vsi učenci pravico, da se jim podpora zagotovi čim prej in kadar koli jo potrebujejo. To vključuje tudi koordinacijo in sodelovanje med službami ter ustrezno medsebojno komunikacijo, ki jo morajo vzpostaviti sodelujoče zainteresirane strani, da se bodo lahko razumele in druga drugi posredovale informacije.

Tako kot je zgodnje ocenjevanje pomembno za zgodnje prepoznavanje in posredovanje, je pomembno tudi pogosto in stalno ocenjevanje, da se zagotovi, da učenci med napredovanjem v izobraževalnem sistemu ne izpadejo iz vzgojno-izobraževalnega sistema.

4. *Kdo? Vsi otroci* – da se izpolnijo izobraževalne potrebe vsakega otroka. Splošno ocenjevanje lahko olajša poučevalne prakse in dodeljevanje sredstev v podporo učenju in kakovostnemu inkluzivnemu izobraževanju za vse.
5. *Kako? Uporaba mednarodnih klasifikacijskih sistemov* za oblikovanje lokalne prakse za oblikovanje nacionalnih sistemov za diagnostično ocenjevanje OPP in usmerjanje. Dopolnjujoči mednarodni in nacionalni sistemi diagnostičnega ocenjevanja lahko izboljšajo spremljanje napredka v državah in med njimi ter omogočijo regionalne, nacionalne in mednarodne primerjave ter prevzemanje odgovornosti.
6. *Zakaj? Globalna pravičnost v vzgoji in izobraževanju*, ki ju lahko zagotovimo s sistematičnim, pogostim in razširjenim diagnostičnim ocenjevanjem posebnih potreb. S tem se lahko izboljšata dostop do izobraževanja in njegova kakovost po vsem svetu, kar je v skladu s 4. ciljem trajnostnega razvoja Agende 2030 za trajnostni razvoj (ZN, 2015), ki pravi, da naj se "zagotovi vključujoče in pravično kakovostno vzgojo in izobraževanje ter spodbuja možnosti vseživljenjskega učenja za vse".

Upoštevanje vseh šest gradnikov sistema ocenjevanja in usmerjanja (Braun, 2020) pri oblikovanju sistemov diagnostičnega ocenjevanja posebnih potreb in usmerjanja lahko pomaga zagotoviti, da imajo vsi učenci dostop do kakovostnega izobraževanja, ki ustreza njihovim potrebam (Braun, 2020). Diagnostično ocenjevanje in prepoznavanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb sta pomembna elementa, ki vplivata na bolj vključujoče izobraževalne sisteme in cilje politike.

1.3.1.3 Načrt spreminjanja vloge strokovne obravnave

Poročilo o politiki (Donnelly in Watkins, 2021) je dobra osnova za pripravo politike, ki omogoča organizacijo in izvedbo inkluzivne vzgoje in izobraževanja vseh učencev, tudi OPP. Za uresničevanje politike pa je pomemben tudi načrt za spreminjanje vloge strokovne obravnave CROSP (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022).

Vloga strokovne obravnave OPP ima namreč pomemben vpliv na razvoj vključevanja OPP v redne šole. Okvir CROSP (ang. *Changing the Role of Specialist Provision*) je bil osnovan z namenom priprave načrta za **spremembo vloge strokovne podpore** v državah. Ta načrt zagotavlja celovit pregled prednostnih nalog in strategij politike ter glavnih korakov ali mejnikov za njeno učinkovito izvajanje s ciljem pomagati državam, da ocenijo/kontrolirajo svoje stanje z ugotavljanjem prednosti in slabosti organizirane strokovne podpore, ugotavljanju, kje so na poti k spremembi vloge strokovne podpore, ter opredeliti področja politike, ki jih je treba nadalje razvijati, ter naslednjih korakov, ki jih je treba sprejeti, skupaj z odgovornostmi vseh sodelujočih deležnikov. Izvajanje načrta te politike pomembno vpliva na razvoj inkluzivne politike v praksi (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022).

Načrt vključuje 6 vodilnih načel s 17 prednostnimi nalogami politike in strategije, ki so nam lahko v pomoč pri oblikovanju inkluzivne politike. Načela in naloge so prikazani v preglednici 8.

Preglednica 8: Načrt CROPS

<p>Vodilno načelo 1:</p>	<p><i>Razvijanje skupne zavezanosti inkluzivnemu izobraževanju</i></p>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 1.1:</i> Obstaja skupna zavezanost inkluzivnemu izobraževanju, ki jo podpira politična volja za spodbujanje dolgoročnih sprememb.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 1.2:</i> Nacionalne politike vključujejo skupno zavezo k inkluzivnemu izobraževanju, ki jo podpira pristop, temelječ na človekovih pravicah.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 1.3:</i> Obstajajo politike in strategije, ki spodbujajo skupno razumevanje inkluzivnega izobraževanja med splošnim in specialnim izobraževalnim okoljem.</p>
<p>Vodilno načelo 2:</p>	<p><i>Spodbujanje izmenjave znanja in pridobivanja inkluzivnih kompetenc s sodelovanjem in mreženjem</i></p>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 2.1:</i> Politike in strategije podpirajo izmenjavo znanja z razvojem strokovnih učnih skupnosti.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 2.2:</i> Preoblikovanje specialnih šol v središča za pridobivanje virov zagotavlja izmenjavo znanja med strokovnjaki v specialnih in splošnih izobraževalnih okoljih.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 2.3:</i> Zagotavljanje neprekinjene podpore strokovnjakov omogoča, da strokovnjaki, družine in učenci v rednem izobraževanju pridobijo inkluzivne kompetence.</p>
<p>Vodilno načelo 3:</p>	<p><i>Zagotavljanje stalnega strokovnega učenja o inkluziji</i></p>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 3.1:</i> Priložnosti za strokovno učenje spodbujajo enoten jezik o vključevanju vseh učencev.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 3.2:</i></p>

		<p>Strokovni delavci iz splošnih in specialnih izobraževalnih okolij so opremljeni z ustreznimi kompetencami/spretnostmi, kvalifikacijami in orodji za delo z raznolikimi skupinami.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 3.3:</i> Povezovanje priložnosti za poklicno učenje učiteljev iz splošnih in specialnih izobraževalnih okolij.</p>
Vodilno načelo 4:	<i>Podpiranje inkluzivnega vodenja in upravljanja šol</i>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 4.1:</i> Vodstvo šole spodbuja inkluzivno vizijo, vključno s skupnimi vrednotami, enotnim jezikom in razumevanjem ter celostnim pristopom.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija 4.2:</i> Zagotavljanje sposobnosti in zaupanja vodstva šol iz splošnega in specialnega izobraževalnega okolja za podporo inkluzivnemu izobraževanju.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 4.3:</i> Vodstvo in uprava šole podpirata inkluzivno izobraževanje s sodelovanjem.</p>
Vodilno načelo 5:	<i>Spodbujanje aktivnega sodelovanja zainteresiranih strani</i>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 5.1:</i> Obstajajo celovite nacionalne politike in strategije, ki so bile razvite po obsežnem posvetovanju z vsemi zainteresiranimi stranmi ter z jasno politično vizijo in voljo.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 5.2:</i> Politika zagotavlja, da so učenci in družine glavni udeleženci in se štejejo za ključni vir v procesu učenja in poučevanja.</p>
Vodilno načelo 6:	<i>Spodbujanje stalnega spremljanja in vrednotenja</i>	<p><i>Prednostna naloga/strategija politike 6.1:</i> Obstajajo nacionalni kazalniki kakovosti inkluzivnega izobraževanja, ki upoštevajo lokalne razlike, raznolikost potreb učencev in vlogo strokovne podpore.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija politike 6.2:</i> Obstajajo sodelovalne strukture/procesi za spremljanje in vrednotenje.</p> <p><i>Prednostna naloga/strategija 6.3:</i> Obstaja celovit sistem za spremljanje, kako strokovna podpora pomaga splošnemu izobraževalnemu okolju pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja (zajema podsistema notranje in zunanje evalvacije).</p>

Predstavljeni so bili samo nekateri predlogi, s katerimi bi odločevalci lahko oblikovali bolj inkluzivno politiko vzgoje in izobraževanja vseh učencev.

1.3.2 Kontekst oblikovanja zakonodaje

V kontekstu oblikovanja zakonodaje se oblikujejo zakoni in drugi dokumenti, ki omogočajo implementacijo politike s področja posebnih potreb v prakso. Ball (1994) je poudaril, da so pravni akti vedno produkt kompromisov na različnih stopnjah od začetnih idejnih vplivov različnih zainteresiranih skupin na oblikovanje zakonov do obravnav zakonov v

parlamentarnem postopku. Tudi slovenski dokumenti z opredeljeno politiko odsevajo kompromisne pravne dokumente politike na področju izobraževanja OPP. Oblikovanje zakonodaje je odvisno od zavzetosti in stališč elit, razumevanja konceptov inkluzije, koncepta posebnih potreb, paradigem, ki vplivajo na politiko in pravice oseb s posebnimi potrebami ter tudi materialnih in strokovnih virov, praktičnih šolskih omejitev, sodelovanja med administrativnimi in strokovnimi delavci ministrstev, kompatibilnosti zakonov idr. (Ainscow, 2003; Evans, 2007; Kavkler idr., 2015). V vseh pravnih aktih bi morali uporabljati pozitivno izrazje (npr. otrok s posebnimi potrebami namesto invalid itn.), ker se izrazje iz pravnih dokumentov povzema tudi v drugih gradivih s področja posebnih potreb.

V mednarodnih gradivih je inkluzivno izobraževanje označeno kot reforma, ki podpira raznolikost in posebnosti vseh učencev, ter kot načelo, ki opredeljuje izobrazbo kot osnovno človekovo pravico in temelj pravičnejše družbe (Ainscow in Sandill, 2010). Socialni model in inkluzija predstavljata ključni pristop na področju izobraževanja OPP in kot posledica so bili oblikovani številni mednarodni dokumenti, ki so jih podpisali tudi slovenski odločevalci. Za pravni okvir, ki podpira inkluzijo in pravice vseh učencev do inkluzivne vzgoje in izobraževanja, so med najpomembnejšimi naslednji mednarodni dokumenti: *Deklaracija o človekovih pravicah* (1948); *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989); *Deklaracija Izobraževanje za vse* (1990); *Standardna pravila izenačevanja možnosti za osebe z invalidnostmi* (1993); *Salamanška deklaracija* (1994); *Pravica do izobraževanja oseb z invalidnostjo: v smeri inkluzije* (2001); *Konvencija o pravicah oseb z invalidnostjo* (2006) itd. (v UNESCO, 2005; UNESCO, 2009; UNESCO, 2012).

Iz različnih dokumentov mednarodnih organizacij je razvidno, da so človekove pravice kot splošna družbena ter splošna pravna kategorija med ključnimi elementi inkluzivne usmeritve. *Inkluzivna usmeritev pa prepoveduje vsakršno diskriminacijo, zato odprava diskriminacije zahteva, da nediskriminirani del prebivalstva ustvari razmere za razvoj inkluzije.* Obveznost države do vključevanja OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove je pravno zavezujoče opredeljena že v *Konvenciji o otrokovih pravicah* (KOP; 1989). Invalidnost se tu prvič pojavlja kot sestavina pravne norme o prepovedi razlikovanja (Šelih, 2013).

Temeljni pogoji za razvoj in implementacijo inkluzivne vzgoje in izobraževanja so vključeni v slovenske zakone. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) je poudarjeno, da je že Bela knjiga o vzgoji izobraževanju iz leta 1996 (Krek, 1996) prinesla spremembe na področju posebnih potreb, ki so vplivale na opredelitve dejavnosti za OPP v Zakonu o osnovni šoli (ZOSn, 1996), Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000) in še drugih zakonih, ki so opredeljevali pogoje za uresničevanje zakonskih določb.

Zakon o osnovni šoli (ZOSn, 1996) ureja splošna vprašanja izobraževanja tudi za OPP, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000; ZUOPP-1, 2011) pa ožja in specifična vprašanja. Cilji in načela vzgoje in izobraževanja OPP v ZUOPP-1 (2011, 4. člen) opredeljujejo: zagotavljanje največje koristi otroka, čimprejšnje usmeritve v ustrezen program

vzgoje in izobraževanja, takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalno prehodnost in povezanost programov, organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

V praksi pa so najbolj prikrajšani za inkluzivno izobraževanje v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v ustreznih izobraževalnih programih učenci z motnjami v duševnem razvoju in drugi OPP z izrazitejšimi posebnimi potrebami. Kljub zakonsko opredeljenim pravicam (ZUOPP, 2000; ZUOPP-1, 2011) se v rednih šolah še leta 2022 izvaja le izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP.

ZUOPP (2000) opredeljuje usmerjanje OPP v programe vzgoje in izobraževanja namesto kategorizacije, izvajanje vzgoje in izobraževanja OPP in postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja ter individualiziran program. V 16. členu so opredeljene ustanove, ki lahko izvajajo posamezne izobraževalne programe. Posebno pozornost je v praksi pritegnil 4. odstavek 16. člena, ki navaja, da vzgojo in izobraževanje po prilagojenih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnične osnovne šole, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje OPP. V 28. členu pa je uzakonjena tudi pravica staršev OPP, da sodelujejo pri pripravi in spremljanju izvajanja individualiziranega programa za svojega otroka.

V 6. členu ZUOPP-1 (2011) so opredeljeni naslednji programi: program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo, prilagojenem programu za predšolske otroke, vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi z nižjim izobrazbenim standardom, posebni programi in vzgojni programi. V ZUOPP-1 (2011) so tudi nekatere spremembe, ki naj bi doprinesle k bolj inkluzivni vzgoji in izobraževanju OPP, in sicer: še pred usmerjanjem uvajanje preventivnega ukrepa »takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja« (4. člen); izvajanje dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, svetovalne storitve in učne pomoči (8. člen) in opredelitev strokovnih nalog, ki jih opravljajo različne ustanove (20. člen). Neinkluziven pa je 47. člen, ki opredeljuje nesorazmerno visoko globo 1000 evrov za starše za prekršek ne vključitve OPP v z odločbo opredeljene ustanove (48. člen). Novosti, ki naj bi povečale inkluzivnost vzgoje in izobraževanja OPP, se leta 2022 še ne izvajajo, ker niso bile dobro opredeljene, ustrezno predstavljene strokovnim delavcem in umeščene v delovne naloge ustanov kot npr.: ZUOPP-1 (2011) predvideva možnost vključevanja OPP, tudi tistih z motnjami v duševnem razvoju, v redne osnovne šole. V 4. odstavku 18. člena določa:

(4) Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih programih izvajajo javne šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, javne šole oziroma podružnice šol, ki so

ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Vsebina te določbe je jasna: javne šole v rednih oddelkih *izvajajo*, torej so pravno zavezane izvajati, tudi prilagojene programe, kot je program z nižjim izobrazbenim standardom (Kavkler idr., 2021, str. 57), kar je razvidno tudi iz priporočila *Komiteja za otrokove pravice o uresničevanju otrokovih pravic v Sloveniji* že iz leta 2004:

V poročilu Komiteja za otrokove pravice o uresničevanju otrokovih pravic v Sloveniji (30. 1. 2004, CRC/C/15/Add.230, 23. člen, 42. točka) je bila Slovenija opozorjena, da se določeni programi (npr. prilagojen program z nižjim standardom) izvajajo le v specialnih ustanovah, čeprav je zakonsko predvideno izvajanje teh programov tudi v rednih oddelkih šol (4. odstavek 16. člena ZUOPP, 2000). Opozorilo do leta 2022 še ni bilo upoštevano.

V kateri izobraževalni program bo OPP vključen, pa je odvisno tudi od **izvedbenih aktov** in od **odločbe o usmeritvi**, v kateri je poleg izobraževalnega programa **določena vrsta šole** (redna ali specialna), ki jo bo OPP obiskoval (prvi odstavek 24. člena ZUOPP). Novak (2003) navaja, da je brez načelnih smernic in v javnosti poznanih navodil šolskim upravam prepuščena izbira redne šole ali šole s prilagojenim programom za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki potrebujejo vključitev v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Novak (2003, str. 14) je eksplicitno opozorila: »Taka nedoločena pravna ureditev lahko pomeni nevarnost za pravico do nediskriminacijskega dostopa do izobrazbe in s tem ogrozi otrokovo korist. Država bi namreč morala v skladu s Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah otroku zagotoviti, da bo glede na svoje potrebe deležen izobrazbe in usposabljanja ter priprave na zaposlitev **na način, ki pospešuje kar največjo možno vključitev v družbo** (tretji odstavek 23. člena KOP). Omenjena konvencija je v Republiki Sloveniji veljavno pravo, zato moramo njene cilje in načela upoštevati pri oblikovanju zakonov in njihovi razlagi. Upoštevati jih mora tako ZUOPP pri določanju možnosti za izobraževanje v rednih šolah kot tudi šolska uprava pri izbiri med redno šolo in šolo s prilagojenim poukom.« Do leta 2022 ni bila izdana nobena odločba s pravico do šolanja OPP v prilagojenem programu z nižjim standardom v redni osnovni šoli.

1.3.2.1 Priporočila OZN Odbora za pravice invalidov

Vrsta mednarodnih strokovnih dokumentov, najbolj znana med njimi je Salamanška deklaracija, predvsem pa dve pravno zavezujoči konvenciji OZN – prva za otrokove pravice (28. člen, UL RS Mednar. pog. 9/92) in druga za pravice invalidov, ki se nanaša tudi na OPP (24. člen, UL RS Mednar. Pog. 10/08) – **zahtevajo od držav podpisnic ureditev vključujočega šolskega sistema za vse učence**. Tak sistem predpostavlja tudi možnost, da učenec z motnjami v duševnem razvoju in težjimi posebnimi potrebami obiskuje redno osnovno šolo – če je to v njegovo (najboljšo) korist (Šelih, 2013), vendar je večina v Sloveniji tradicionalno vključenih v šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom ali v posebni program

oziroma v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo, v katerem strokovni delavci ne morejo v zadostni meri uresničiti posebnih potreb teh učencev. Šole s prilagojenim programom v Sloveniji predstavljajo del šolskega sistema, ki ga odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru konvencije OZN za pravice invalidov, označuje kot »vzporednega« in je do njega precej kritičen, kar je razvidno iz sledečih sklepnih ugotovitev Odbora za pravice invalidov, Sklepne ugotovitve Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018, CRPD/C/SUN/CO/1 . Odbor je dal oceno in priporočila za vse člene Konvencije; posamezni odstavki so označeni s tekočo številko. Navajamo Oceno in pripombe za 24. člen – Izobraževanje; tekoči številki 39 in 40 (Kavkler idr., 2021, str. 57).

Izobraževanje (24. člen)

39. Odbor je zaskrbljen zaradi:

- (a) obstoječih vzporednih posebnih in splošnih izobraževalnih sistemov za invalidne otroke;
- (b) pomanjkanja konkretnih ciljev in določb za izvajanje vključujočega izobraževanja v obstoječih politikah in zakonodaji, ki zagotavlja vključujoče izobraževanje;
- (c) nezadostnih zmogljivosti rednih šol pri zagotavljanju prilagojenih izobraževalnih programov in vključujočega učnega okolja, zlasti zaradi pomanjkanja veščin in znanja učiteljev o metodologijah vključujočega poučevanja, ter zaradi nizkih pričakovanj glede zmožnosti invalidnih otrok;
- (d) pomanjkanja dostopnosti in primerne prilagoditve za invalide v terciarnem izobraževanju, vključno z visokošolskimi zavodi in poklicnimi šolami;
- (e) fizičnih ovir pri zagotavljanju dostopa do prevoza invalidnih študentov od kraja njihovega prebivališča do šol.

40. Ob upoštevanju splošne pripombe št. 4 (2016) o pravici do vključujočega izobraževanja in podciljev trajnostnega razvoja 4.5 in 4(a) odbor priporoča Sloveniji kot državi pogodbenici, da:

- (a) prizna pravico otrok s posebnimi potrebami do vključujočega izobraževanja in opusti sheme ločenega izobraževanja;
- (b) sprejme strategijo in akcijski načrt z jasnim časovnim okvirom za izvajanje vključujočega izobraževanja na vseh ravneh za vse invalidne otroke ter vzpostavi tudi celovit sistem spremljanja, da oceni napredek vključujočega izobraževanja;
- (c) okrepi zmogljivosti šol, ki izvajajo vključujoče izobraževanje, z zagotavljanjem usposabljanja učiteljev za vključujoče izobraževanje, prilagoditev izobraževalnih programov in učne metode. Država pogodbenica naj izboljša kakovost podpore pri izobraževanju, ko zagotavlja individualni način dela z otroki s posebnimi potrebami in krepitev njihovih sposobnosti;

- (d) zagotovi osebam s posebnimi potrebami vseživljenjsko učenje, pri čemer naj zagotovi dostopnost vseh zavodov terciarnega izobraževanja in njihovo primerno prilagoditev, vključno s poklicnimi in visokimi šolami;
- (e) zagotovi prevoze za študente s posebnimi potrebami od njihovih prebivališč do izobraževalnih ustanov.

Odbor za pravice invalidov in podoben organ, ki deluje v okviru konvencije o otrokovih pravicah, sta Slovenijo že nekajkrat opozorila na pomanjkanje pogojev za izvajanje vključujočega izobraževanja. Prvi v svojih priporočilih izpostavlja dolžnost države, da prizna vsem OPP pravico do vključujočega izobraževanja, sprejme strategijo in akcijski načrt z jasno določeno časovnico za izvedbo takega izobraževanja na vseh ravneh za vse – če se omejimo le na najbolj značilno med priporočili, ki se vsa tičejo prav vključujočega šolskega sistema. Drugi izmed teh odborov pa opozarja na to, da so v Sloveniji kršene pravice do vključujočega izobraževanja tudi učencem iz ranljivih skupin, zlasti romskim učencem in OPP (Kavkler idr., 2021, str. 57).

1.3.2.2 Izzivi izvajanja dodatne strokovne pomoči

Dodatna strokovna pomoč (DSP) je najbolj specifična oblika pomoči vsem OPP, ki so usmerjeni v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo, ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Izvajanje dodatne strokovne pomoči v največji meri opredeljujejo:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996)
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011)
- Zakon o vrtcih (1996)
- Zakon o osnovni šoli (1996)
- Zakon o gimnazijah (1996)
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013)
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (2016)
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2022).

Dodatno strokovno pomoč se torej v skladu z zakonodajo (ZOsn, 1996; ZOFVI, 1996; ZGim, 2007; ZPSI-1, 2006; ZUOPP-1, 2011) izvaja v tistih ustanovah, ki izvajajo programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, tako na ravni predšolske vzgoje, na ravni osnovnošolske vzgoje in izobraževanja ter na ravni srednješolske vzgoje in izobraževanja.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) določa, da se lahko pomoč izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka. Obseg in način izvajanja DSP pa sta določena z odločbo o usmeritvi, v kateri je opredeljeno tudi, kateri strokovni delavci šole smejo izvajati to pomoč.

Podatki iz raziskave avtorjev Vršnik Perše idr. (2016) so pokazali, **da je med izvajalci DSP manj kot 5 % takšnih, ki imajo opravljeno dodatno izpopolnjevanje za pomoč otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami**, zato je bilo v poročilu zapisano priporočilo po uskladitvi vseh podzakonskih aktov z dejanskim stanjem oz. navodili, ki se v praksi že izvajajo.

V letu 2016 je bil sprejet *Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu*, ki se ne nanaša na predloge iz zgornje raziskave glede izvajanja DSP. V letu 2022 je bil sprejet nov *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*, ki vključuje dopolnjen člen o učiteljih, ki lahko izvajajo dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč, a še vedno vključuje določbo, da jo lahko izvajajo tisti, ki izpolnjuje »pogoje za učitelja obveznih ali izbirnih predmetov v drugem in tretjem obdobju izobraževalnega programa osnovne šole in je opravil študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč«. Pravilnik tako ne glede na priporočila ni bil usklajen z izvedbeno prakso – oz. možnost izobraževanja na tem področju ni bila bolj aktivno podprta na sistemski ravni.

V letu 2022 sta bila prav tako sprejeta nova pravilnika na ravni srednješolskega izobraževanja: *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2022)* ter *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije (2022)*. V oba pravilnika so bili skladno s predlogom raziskave Vršnik Perše idr. (2016) uvrščeni tudi pogoji za opravljanje dela učitelja za dodatno strokovno pomoč. Ti pogoji se razlikujejo od pogojev za učitelje v osnovni šoli, saj ne vključujejo določbe (kot v pravilniku, veljavnem za OŠ), da mora učitelj za izvajanje dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči opraviti študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč. V letu 2015 je bil sprejet tudi *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*, ki pogojev za opravljanje izvajalca dodatne strokovne pomoči ne opredeljuje. ***Pogoji za izvajalce DSP po vertikali niso poenoteni.***

Kot največji izzivi aktualne raziskave Vršnik Perše idr. (2016) so bili izpostavljeni predvsem strokovna izobraženost kadra za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo izvedbe DSP, normativi za zaposlovanje teh kadrov, neusklajena zakonodaja ter timsko delo, tako znotraj strokovnih skupin kot tudi širše v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, s starši ter z zunanjimi deležniki, ki so vključeni v obravnavo OPP.

Meijer in Watkins (2001) ugotavljata na osnovi analize stanja v 15 evropskih državah, da inkluzivno usmerjena zakonodaja predstavlja temelj za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja, vendar ni zadosten pogoj za razvoj inkluzije v praksi, kar se dogaja tudi v slovenski praksi vzgoje in izobraževanja OPP. Kljub številnim mednarodnim in domačim

dokumentom, ki poudarjajo pomen inkluzivne vzgoje in izobraževanja za vse učence, pa nekatere države, med katerimi je tudi Slovenija, sprejmejo zakonodajo, ki sicer predstavlja osnovo za uresničevanje inkluzije, a je v praksi ne uresničujejo.

1.3.3 Kontekst prakse

Na načelni ravni se tudi slovenski šolski odločevalci in strokovni delavci zavzemajo za razvoj inkluzivne šole, vendar je velik problem implementacija inkluzivne vzgoje in izobraževanja v prakso, ker so ukrepi pretežno usmerjeni v doseganje znanja, drugi vidiki razvoja učencev pa so potisnjeni v ozadje (Konzorcij projekta Included, 2010). Inkluzijo pa je treba sistematično in sistemsko uresničevati v praksi, saj so posebne potrebe OPP kompleksne in raznolike, zato morajo vsi deležniki zagotoviti optimalne pogoje za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja za OPP v praksi (Hodkinson, 2015).

Kontekst prakse namreč predstavlja reinterpretacijo in implementacijo inkluzivne politike in zakonodaje v šolsko prakso. Uspešna inkluzija se ne razvija sama od sebe, ampak je njeno uresničevanje v praksi odvisno od učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev ter učencev in staršev. Šolski strokovni delavci interpretirajo politiko in zakonodajo s področja posebnih potreb v skladu s svojimi stališči, razumevanjem, izkušnjami, željami, vrednotami, znanjem, pomeni in načinom dela, ki mu dajejo prednost (Alton-Lee idr., 2000; Ainscow, 2005; Mitchell, 2017).

Učinkovito uvajanje sprememb prakse vzgoje in izobraževanja OPP je pomembno odvisno od politične odločitve za integracijo ali inkluzijo. Poenostavljena integracija, ki predstavlja le fizično vključevanje OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove, brez upoštevanja potrebnih sprememb na področju klime, organizacije, izobraževanja strokovnih delavcev, upoštevanja posebnih potreb OPP, načina poučevanja, prilagajanja kurikula, politike, virov itd., je vedno v škodo OPP, saj ne zagotavlja uresničevanja njihove pravice do ustreznega in učinkovitega izobraževanja (ZUOPP-1, 2011, 4. člen). Integracija, ki poudarja težave, motnje, primanjkljaje in oviranosti, je pogojena z medicinsko usmeritvijo. Inkluzija pa temelji na socialnem modelu, zato moramo za OPP iskati poti prilagajanja socialnega in izobraževalnega okolja. V EU je že od leta 1991 v ospredju socialni model vključevanja OPP (Ainscow, 2005). Med najpomembnejši dejavniki za doseg inkluzivnega šolanja OPP v državah EU je premik od medicinske k bolj socialno-interaktivni usmeritvi (Meijer idr., 2003; Kavkler, 2011; Mitchell, 2017).

Šolski strokovni delavci morajo verjeti, da je inkluzija mogoča in smiselna ter da imajo za uresničevanje le-te potrebna znanja in veščine (Ainscow, 2003; Viola, 2006; Mitchell, 2008), kar povečuje prepričanje o samoučinkovitosti. Prepričanje o samoučinkovitosti ima namreč pomemben vpliv na posameznikovo vedenje (Bandura, 1997), saj vključuje presojo o lastni sposobnostih soočanja z zahtevami naloge in uresničevanjem zastavljenih ciljev. Posameznik oblikuje in spreminja svoja prepričanja glede samoučinkovitosti na osnovi: preteklih izkušenj,

opazovanja uspešnih drugih pri izvajanju nalog, povratnih informacij o izvajanju nalog in počutju ob izvajanju nalog. Vse to pa lahko razvije, če ima priložnost izvajati inkluzivno prakso in opazovati izvajanje le-te pri svojih kolegih.

Ker v praksi več pozornosti namenimo spreminjanju načina mišljenja kot načina dela, ne dosegamo sprememb. ***Sprememb v načinu dela ne dosežemo z različnimi dokumenti, sestanki, tečaji itd., ampak s povečanjem podpore udeležencem izobraževanja in razvijanjem take prakse, ki omogoča uspešno učenje vsem učencem*** (Ainscow, 2003).

Prakso učinkovito spreminjamo s sistematskim modelom uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja za vse učence in še posebno za OPP.

1.4 Sistemski pristop uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Munoz (2007) poudarja, da je koncept vzgoje in izobraževanja OPP odvisen od dveh modelov, in sicer je na eni strani tradicionalni *segregacijski model vzgoje in izobraževanja OPP* in na drugi strani *sistematičen sistemski model inkluzivne vzgoje in izobraževanja*, ki najbolj ustreza večjemu deležu OPP. Segregacijsko izobraževanje OPP podpira njihovo vključevanje v specialne ustanove, kar pogosto pripelje tudi do izključevanja teh oseb iz skupnosti. Inkluzivno izobraževanje pa nasprotno *omogoča manjše družbeno izključevanje, če je proces ustrezno izveden*. Prehod od specialnega do inkluzivnega izobraževanja nikakor ni enostaven in hitro uresničljiv proces, a je poenostavljena integracija OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove brez potrebnih sprememb in pogojev v škodo OPP, zato moramo stremeti k razvoju inkluzije v praksi.

V raziskavi »Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih« (Konzorcij projekta Included, 2010) so bila izdelana številna priporočila za oblikovanje inkluzivne šole. Priporočila za slovenske šole so med drugim poudarjala sistemsko uvajanje sprememb. Uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP namreč terja sistematično izveden sistemski pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in možnost izbire strategij na različnih ravneh, kar pogojuje visoko verjetnost za doseg ustreznih sprememb v praksi (Banathy, 1996).

Načrtovanje in izvajanje inkluzivne šole lahko učinkovito izvajamo s pomočjo štiristopenjskega sistemkega modela razvoja inkluzivne šole (Ferguson idr., 2001; Mitchell, 2017). V sistem so vključeni štiri pod sistemi: otrok, razred, šola in širše okolje, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Z usklajenim delovanjem vseh podsistemov dobimo učinkovit sistem, ki podpira uspešno vključevanje OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. Ko vključimo vse dobrobiti sistemkega pristopa od širšega družbenega okolja do prilagoditev na ravni šole in prilagoditev v razredu, se poveča tudi izobraževalna uspešnost in socialna vključenost OPP.

V nadaljevanju bodo osvetljeni le tisti dejavniki vpliva na posamezne pod sisteme sistemkega pristopa, ki so bili v predhodnem besedilu bolj izpostavljeni v opredelitvah inkluzije ter v kontekstih politike, zakonodaje in prakse.

1.4.1 Podsystem – širše okolje

Širše družbeno okolje vključuje številne dejavnike. Večja pozornost je namenjena vplivu Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) in staršev. V okviru širšega okolja ima MIZŠ enega od najpomembnejših vplivov na razvoj inkluzije, ker oblikuje politiko, zakonodajo in različne dokumente za izvedbo procesa vzgoje in izobraževanja, financira vire, usmerja izobraževanje učiteljev, ozavešča javnost, podpira prostovoljno delo in izvaja številne druge dejavnosti, ki ustrezno izvedene predstavljajo velik delež pogojev za spremembe v smeri

inkluzije, povezane z uresničevanjem pravic OPP. Identificira tudi standarde vzgoje in izobraževanja OPP, da se OPP omogočijo enake možnosti kot vrstnikom brez posebnih potreb, kar pomeni posebnim potrebam posameznika ustrezno vzgojo in izobraževanje. Ti standardi vključujejo: fizični dostop (npr. z vozičkom), možnost komunikacije (znakovni jezik ali Braillovo pisavo), socialne interakcije z vrstniki, ekonomske pogoje (za potrebne materialne in strokovne vire), zgodnje odkrivanje posebnih potreb OPP, zgodnjo obravnavo, predšolsko obravnavo, kurikul, prilagojen vsem učencem, izpopolnjevanje učiteljev in šolskih upravnih delavcev, individualno podporo OPP in njegovemu učitelju, kjer je potrebna, kar mora biti eksplicitno vključeno na vseh ravneh in vseh področjih šolanja ter v vseh reformah (Mundoz, 2007, 28. točka).

Pridobitve inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so pomembne za širšo družbo in so podprte tudi z raziskovalnimi rezultati, so (Viola, 2006):

- boljši dosežki OPP na področju izobraževanja in socialnega vključevanja,
- višja pričakovanja učiteljev do OPP,
- vsi učenci bolje razumejo različnost, saj se seznanijo s podobnostmi in razlikami med ljudmi,
- učenci razvijejo prijateljstva, več socialnih interakcij,
- učenci se naučijo živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, ker se lahko uspešno učijo le v okolju, ki jih sprejema itn.

Vključevanje OPP se v resnici začne uresničevati takrat, ko družba, učitelji in drugi strokovni delavci resnično sprejmejo OPP v svoj razred, šolo, domače in širše družbeno okolje. S tem dobijo priložnost, da obogatijo življenja OPP ter priložnost za obogatitev lastnega življenja in življenja vrstnikov (Buscaglia, 2004).

Vključevanje OPP je mogoče, če širše družbeno okolje (Mitchell, 2017):

- *Uresničuje Konvencijo o pravicah invalidov (2006, v Mitchell, 2017), ki opredeljuje ključne pravice izobraževanja OPP in možnosti za optimalni razvoj njihovih potencialov, ki pri nas še vedno poteka počasi in nesistematično (Kavkler idr., 2021).*
- *Pripravi dobro domišljene in uresničljive zakonske in druge dokumente, ki so nujni za uresničevanje s konvencijo zagotovljenih pravic. Naši zakonodajalci nas pogosto presenetijo z uzakonitvijo sprememb, ki v drugih državah zelo izboljšajo položaj OPP, ker pa jih nedomišljeno prenašajo iz tujine v pravne akte, brez potrebnih pogojev in virov za uresničevanje, ostanejo le pravice na papirju (npr. uresničevanje kontinuuma programov, svetovalna storitev, strokovni centri itd.).*
- *Oblikuje inkluzivno politiko na ravni države, ki jo potem šole vključijo v svoje načrte dela. Osnutek koncepta inkluzivne politike je bil že pred leti pripravljen, a ni bil dan niti v javno razpravo, zato še vedno spadamo v skupino redkih držav, ki nimajo jasno opredeljene inkluzivne politike.*

- Upošteva *pravice do učinkovite vzgoje in izobraževanja*, ki so najbolj eksplicitno opredeljene v zakonih za usmerjanje OPP (ZUOPP, 2000 in ZUOPP-1, 2011). Ker pa se uresničevanje uzakonjenih pravic ne evalvira na ravni države niti na ravni šolske prakse, ne vemo, v kolikšni meri se v resnici uresničujejo.
- *Razvija programe zgodnje obravnave*, ki so zelo pomembni za vse OPP, saj se vsaka naložba v izboljšanje razvoja in predpogojev za izobraževalno uspešnost obrestuje v odraslosti. *Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih OPP (2017)* je sprejet, a zaradi težav pri implementaciji v prakso še ne uresničuje pričakovanj staršev.
- *Razvija inkluzivne prakse vzgoje in izobraževanja*, ki so odvisne od šolskih strokovnih delavcev, šolske politike do inkluzije in vodstva, ki mora podpirati strokovne delavce tudi tako, da jim omogoči razvoj znanj in veščin, potrebnih za razvoj inkluzivne prakse. Eden od najpomembnejših pogojev pa je prepričanje šolskih strokovnih delavcev, da je inkluzija mogoča in smiselna ter da imajo za uresničevanje le-te potrebna znanja. Učiteljevo znanje in strategije poučevanja vplivajo na inkluzivno prakso, ki se odraža v različnih oblikah inkluzivnega ali neinkluzivnega poučevanja in pomembno vpliva na dosežke vseh učencev (Ainscow, 2003; European Commission/EACEA/Eurodyce, 2012).
- *Organizira izobraževanje po ustrezno prilagojenem kurikulumu*, kar je osnova za razvoj inkluzivne šole. OPP morajo v Sloveniji v rednih osnovnih in srednjih šolah dosegati standarde znanja, zato se lahko vključijo le v redni izobraževalni program ali izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP, OPP z izrazitimi vidnimi primanjkljaji nimajo niti možnosti, da bi se vključili v prilagojen program z enakovrednim standardom znanja v redni izobraževalni ustanovi.
- Upošteva, da so med OPP številni učenci, ki so zaradi posebnih potreb tudi na področju socialne integracije pogosteje v *konfliktih z vrstniki, so manj priljubljeni* in so pogosto *tiranizirani s strani vrstnikov*. V šolah mora biti ničelna toleranca do tiraniziranja vseh učencev.
- *Zagotavlja prehode oz. tranzicijo med vsemi ravni izobraževanja* do delovnega mesta, kar bi moral biti tudi pri nas pomemben del individualiziranega programa. Učenci pa bi morali biti deležni specifičnih treningov tranzicijskih veščin.
- Omogoča kakovostno izobraževanje OPP, česar si ne moremo predstavljati brez potrebnih *finančnih sredstev za strokovne in materialne vire*, a dodatna finančna sredstva ne bi smela biti izgovor za neizvajanje inkluzije. Dejstvo je, da se vsaka naložba v učenca v času šolanja obrestuje v odraslosti, saj posameznik doseže višjo izobrazbo, je bolj socialno vključen, ima manj problemov duševnega zdravja, manj se tudi spopada z revščino.
- Usposablja šolske strokovne delavce v okviru različnih oblik *profesionalnega izpopolnjevanja*.

1.4.1.1 Vloga staršev v procesu vključevanja OPP

Ker starši niso vključeni v izobraževalne ustanove, so v okviru sistematskega modela vključeni v podsistem širšega okolja. Starši imajo s svojo podporo, pomočjo in odnosom ključno vlogo v inkluzivni vzgoji in izobraževanju (Salend, 1998; De Boer idr., 2010; Wilhelmsen idr., 2021). Ena od ključnih pravic v zvezi z vzgojo in izobraževanja njihovih OPP je **pravica staršev do izbire šole** in tudi **pravica OPP vseh starosti, da izrazijo svoje mnenje** ter pravica, da je **njihovo mnenje tudi slišano** (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989, v 14. točki, v Munoz 2007).

Poročilo UNESCO (2020) o spremljanju globalnega izobraževanja poudarja sodelovanje med učitelji in starši, ki vzgajajo OPP, poznajo otrokove dosežke, izzive, s katerimi se srečuje v šoli, zato morajo sodelovati pri odločanju. Sodelovanje med deležniki pri izobraževanju OPP naj bi povečalo vključenost in izobraževalni uspeh učencev (Berčnik in Devjak, 2017; Hargreaves idr., 2021). Ključno je sodelovanje vseh deležnikov izobraževanja pri razvoju skupne vizije, skupnega okvira in skupnih strategij s ciljem doseganja ciljev, osredotočenih na učenca. V šoli morajo zato strokovni delavci razvijati strategije, s katerimi dosežejo večjo participacijo staršev v procesih odločanja, povezanih z njihovim otrokom. Zlasti je treba povečati participacijo staršev iz ranljivih skupin (Konzorcij projekta Included, 2010).

Starši pomembno prispevajo k uspešnemu izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja s/z:

- **zagovarjanjem pravic** svojih otrok do ustrezne podpore in pomoči (Carter idr., 2012; Wilhelmsen in Sørensen, 2019),
- **podpiranjem otrokovega aktivnega sodelovanja** (Hattie, 2009; De Boer idr., 2010),
- **posredovanjem informacij** o svojem otroku ter z aktivnim sodelovanjem z učitelji in svetovalnimi delavci (Ashman, 2015; Turnbull idr., 2015),
- **zagotavljanjem povratnih informacij** o sprejemanju pristopov in praks s strani otroka ter z lastno sodbo o obsegu, v katerem menijo, da pristopi in prakse izpolnjujejo otrokove potrebe (Giangreco idr., 1993; Ryndak idr., 1995).

Številni avtorji so namenili veliko pozornosti raziskovanju odnosa staršev do inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP. Garrick Duhaney in Salend (2000) sta opravila pregled literature o odnosu staršev do inkluzivnega izobraževanja. Našla in analizirala sta 17 relevantnih raziskav ter ugotovila, da starši OPP večinoma podpirajo inkluzijo in imajo na splošno pozitiven odnos do inkluzivnega izobraževanja, vključno s pozitivnim prepričanjem o pomenu inkluzije za otrokov učni, socialni in čustveni razvoj. Kljub tem pozitivnim prepričanjem so starši v raziskavah, vključenih v pregled, izrazili tudi pomisleke: ali so šole dejansko zmožne ustrezno odgovoriti na potrebe otrok? Kot možna šibka področja so izpostavili predvsem zagotavljanje prilagoditev in podpore, pa tudi zagotavljanje sprejemanja drugačnosti med vrstniki.

Deset let kasneje so De Boer idr. (2010) prišli do podobnih ugotovitev na osnovi pregleda 10 raziskav, objavljenih od leta 1998 do leta 2009. Spet so imeli starši večinoma pozitiven

odnos do inkluzije in zopet so izrazili skrb glede zadovoljivega naslavljanja potreb njihovih otrok ter opozorili na pomanjkanje individualiziranega pouka in omejenost človeških in materialnih virov. De Boer idr. (2010) so iz pregleda izluščili ponavljajoče se dejavnike, katerih vpliv na odnos staršev do inkluzije so obravnavale zajete raziskave: starost in spol staršev, družinski socialno-ekonomski status ter otrokova vrsta in stopnja motnje. Starost staršev na njihov odnos do inkluzije ne vpliva (Balboni in Pedrabissi, 2000; Kalyva idr., 2007). Glede vpliva spola so bili rezultati mešani: nekatere študije so zaznale, da matere poročajo o bolj pozitivnem odnosu kot očetje (Balboni in Pedrabissi, 2000), medtem ko so druge – ravno obratno – ugotovile, da očetje poročajo o bolj pozitivnem odnosu kot matere (Kalyva idr., 2007). Starši z višjim SES in z višjo stopnjo izobrazbe so imeli bolj pozitiven odnos do inkluzije (Stoiber idr., 1998; Balboni in Pedrabissi, 2000; Leyser in Kirk, 2004). Pomemben je podatek, da so tudi predhodne izkušnje, ki jih starši imajo z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem, pozitivno povezane z boljšim odnosom do inkluzije (Balboni in Pedrabissi, 2000; Paseka in Schwab, 2020). Nazadnje pa so bile ugotovljene tudi razlike v odnosu staršev do inkluzije glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb otroka: odnos staršev otrok s socialno-čustvenimi motnjami, kognitivnimi motnjami (Rafferty idr., 2001; za nedavno potrditev glej tudi Sharma idr., 2022) ter resnejšimi stopnjami invalidnosti (Leyser in Kirk, 2004) je bil manj pozitiven.

Po De Boer idr. (2010) meta študij ni bilo več, posamične raziskave pa so se (podobno kot prejšnje) omejevale na določeno ozemlje ter se zelo razlikovale glede na metodologijo, predvsem pa glede na število zajetih staršev. Izpostavimo lahko dve nedavni raziskavi. Stevens in Wurf (2020) sta na primer zajela le 44 avstralskih staršev in potrdila, da se vsi starši zavedajo koristi, ki jih inkluzivno izobraževanje ima za OPP, vendar pa so se v primerjavi s starši otrok brez posebnih potreb starši OPP bolj strinjali, da imajo OPP pravico do inkluzivnega izobraževanja. V skladu s prejšnjimi raziskavami pa je večina staršev menila, da učitelji niso ustrezno opremljeni s spretnostmi in izkušnjami za izpolnjevanje potreb OPP v inkluzivnih razredih in da dodeljevanje sredstev v šolah ni vedno dobro usmerjeno in učinkovito. Paseka in Schwab (2020) sta po drugi strani zajela kar 2000 nemških staršev in pokazala, da je njihov odnos do učencev s telesno okvaro ali učnimi težavami na splošno pozitiven, medtem ko je do učencev z vedenjskimi ali kognitivnimi motnjami bolj nevtralen. Starši otrok iz inkluzivnih razredov so poročali o več inkluzivnih pristopih kot starši otrok, ki obiskujejo razrede, v katerih ni OPP.

Čeprav so navedene raziskave na področju vloge staršev v inkluzivnem izobraževanju prinesle pomembne ugotovitve v zvezi s stališči staršev in njihovimi pogledi na otrokovo izkušnjo inkluzije, metodološke razlike med študijami predstavljajo precejšnjo omejitev za primerjanje njihovih ugotovitev. Dostop do zanesljivega in veljavnega orodja za pridobivanje mnenja staršev glede inkluzije v vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki jo obiskuje njihov otrok, bi raziskovalcem, šolskim pedagogom in oblikovalcem politik omogočil ovrednotenje učinkovitosti inkluzivnih praks za učence s PP, pa tudi njihovo izboljševanje.

Ravno v času od začetka slovenske nacionalne evalvacijske študije »*Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*« je bila po vzoru Lestvice inkluzivne klime (Schwab idr., 2018) razvita, standardizirana in objavljena (Sharma idr., 2022) Lestvica za ocenjevanje inkluzivnosti klime s strani staršev (ang. *Parental Perception of Inclusion Climate Scale – PPICS*). Zaradi sočasnosti izvajanja raziskave se pri oblikovanju vprašalnika nanjo nismo mogli nasloniti, vendar ugotavljamo, da vprašalnika temeljita na sorodnih temeljih in sta zato posredno primerljiva. Oba vprašalnika sta bila razvita na osnovi razpoložljivih raziskav in oba vključujeta postavke, ki obravnavajo mnenje staršev glede ključnih vidikov vključenosti za njihovega otroka: od prisotnosti, sodelovanja, sprejemanja in dosežkov (Ainscow in Miles, 2008), do občutkov zadovoljstva in pripadnosti (VOLTZ idr., 2001). Analiza odgovorov 190 staršev OPP, ki so rešili PPICS (Sharma idr., 2022), je pokazala, da so starši na splošno zmerno zadovoljni z vključenostjo svojega otroka v vzgojno-izobraževalno ustanovo. A med njimi so se pokazale statistično pomembne razlike glede na ustanovitelja (država/zasebnik), vrsto invalidnosti otroka in spol staršev. Starši, katerih otroci obiskujejo državne šole z javno akreditiranim programom, so v primerjavi s starši otrok, ki obiskujejo zasebne šole z javno akreditiranim programom, poročali o manjšem zadovoljstvu z vključenostjo svojih otrok v šolo – pa tudi s podporo pedagoških in vodstvenih delavcev. Rezultati so tudi pokazali, da so starši otrok s socialnimi-čustvenimi motnjami poročali o manjšem zadovoljstvu z otrokovim sodelovanjem v vzgojno-izobraževalni ustanovi v primerjavi s starši otrok brez socialnih-čustvenih motenj. V primerjavi z mamami so očetje poročali o višji stopnji zadovoljstva z otrokovim sodelovanjem v šoli in o višji stopnji zadovoljstva z odnosi med vrstniki.

1.4.1.2 Pomoč prostovoljcev in nevladnih organizacij

Delovanje prostovoljcev pri izboljšanju kakovosti življenja in psihosocialne dobrobiti je v Sloveniji zelo razširjeno. Prostovoljstvo je v *Zakonu o prostovoljstvu* (2015, 2. člen 1. alineja) opredeljeno kot družbeno koristna brezplačna aktivnost posameznikov, ki s svojim delom, znanjem in izkušnjami prispevajo k izboljšanju kakovosti življenja posameznikov in družbenih skupin ter k razvoju solidarne, humane in enakovredne družbe. Opredelitev prostovoljstva je inkluzivno naravnana. Največ pomoči prostovoljci nudijo otrokom. Prostovoljci jim pogosto nudijo tudi pomoč in podporo pri učenju šolskih vsebin in socialnih veščin (Mikuš Kos, 2002). Številni učenci z učnimi težavami in PP se z njihovo pomočjo uspešneje spopadajo z vzgojno-izobraževalnimi izzivi.

Veliko prostovoljcev deluje v okviru nevladnih organizacij (NVO). NVO so neprofitne in večinoma prostovoljne. V zadnjih dvajsetih letih so NVO začele širiti svoje dejavnosti na področja, kjer so imele v preteklosti vodilno vlogo razne javne službe in zavodi, predvsem storitve s področja vzgoje in izobraževanja ter socialnega varstva. NVO izvajajo tudi zagovorništvo, ki predstavlja dejavnosti, namenjene promoviranju in uveljavljanju prepričan, stališč, vrednot, sprememb itn. Številne NGO izvajajo zagovorništvo s področja človekovih

pravic (Regijski NVO center, b. d.). Obstajajo številne NVO, ki izvajajo prostovoljne storitve in zagovorništvo za osebe z različnimi posebnimi potrebami. Opravljajo mnoge pomembne naloge, ki dopolnjujejo delo vzgojno-izobraževalnih ustanov ter nudijo pomoč in podporo staršem.

1.4.2 Podsystem – šola

V okviru Analize dobrih praks v evropskih šolskih sistemih (Konzorcij projekta Included, 2010) so bila izdelana številna priporočila, ki lahko pripomorejo k oblikovanju inkluzivne šole pri nas. Rezultati raziskav, predstavljenih v tem projektu, so pokazali potrebo po spremembah, ki so v veliki meri odvisne od usposobljenosti strokovnih delavcev in od sistemskih sprememb. Eno od ključnih priporočil je, da moramo **spodbujati razvoj vključujočih šolskih praks** predvsem za učence iz ranljivih skupin, ki so v večjem deležu kot vrstniki usmerjeni v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Šola mora imeti jasno politiko do inkluzije. Šolski strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, izvajalci dodatne strokovne pomoči-DSP idr.) so namreč ključni izvajalci inkluzije v praksi. Od njihovih stališč, znanj in timskega sodelovanja s člani ožjega in širšega okolja je v največji meri odvisno uresničevanje inkluzije v praksi. Vodstvo šol pa je odgovorno za uresničevanje pravic, opredeljenih v konvencijah, zakonih in drugih dokumentih s področja posebnih potreb. Premalo se zavedamo, da je potrebno brezpogojno uresničevati tudi pravice OPP, opredeljene v odločbi o usmeritvi OPP. Odločba je pravni akt, ki opredeljuje individualne pravice OPP v individualiziranem programu (IP), zato je treba te pravice upoštevati. Vodstvo poskrbi tudi za materialne in strokovne pogoje, podpira strokovne delavce, jim omogoči pridobivanje znanj in veščin, potrebnih za optimalni razvoj OPP (Vidovich, 2001, v Tikondwe Kamchedzera, 2011; Ainscow, 2003; Viola, 2006; European Commission/EACEA/Eurodyce, 2012). Šolski tim izbere in realizira izvajanje šolskih programov (npr. Model *odziv na obravnavo*), ki zagotavljajo širši pozitiven pristop do OPP in učno okolje, ki prispeva k njihovem uspešnemu učenju izobraževalnih znanj in veščin ter veščin socialne integracije (Mitchell, 2017).

1.4.2.1 Model Odziv na obravnavo

Pri nas in v številnih drugih državah je aktualen večstopenjski model pomoči in podpore na ravni šole. Model *Odziv na obravnavo* je znanstveno dokazano učinkovit model, ki omogoča inkluzivno vzgojo in izobraževanje vseh učencev, saj je usmerjen v kakovostno poučevanje vseh učencev, zgodnjo obravnavo, uporabo raziskovalno dokazanih učinkovitih metod odkrivanja, opazovanja napredka učenca in njegove obravnave, ki je osnovana na diagnostično ocenjenih značilnostih in potrebah učenca (Mellard idr., 2010). Teoretičen model je v pomoč tako staršem kot učiteljem učencev, ki so rizični za težave pri učenju in socialnem vključevanju, saj se z zgodnjo obravnavo izognemo njihovem izrazitemu šolskemu

neuspehu in težavam socialne integracije (Coleman idr., 2006). Razlika med modelom *Odziv na obravnavo* in klasičnim modelom poučevanja je predvsem v tem, da pri modelu *Odziv na obravnavo* ne čakamo na neuspeh učenca, da bi mu organizirali pomoč, ampak učenca, ki je rizičen za neuspeh, začnemo ob odkritju težav takoj intenzivno obravnavati.

Model *Odziv na obravnavo* je opredeljen kot pedagoški pristop k poučevanju, diagnostičnemu ocenjevanju in obravnavi. Možne koristi *modela Odziv na obravnavo* pristopa so: zgodnejša obravnavna učencev, ki so rizični za težave pri učenju in socialnem vključevanju, zmanjšanje neustreznega in pretiranega odkrivanja učencev iz manjšin in iz revnih okolij, učencev s posebnimi potrebami, manjša potreba po specialno-pedagoških in socialno pedagoških obravnavah za večji delež šolajoče populacije ter večje sodelovanje med rednim ter specialnim in socialnim pedagogom. Vključuje večplastne obravnave za različne vrste posebnih potreb učencev na celotnem kontinuumu izobraževanja od predšolskega obdobja naprej in kontinuumu izobraževalnih programov. Bistvo uspeha je v zgodnjem odkrivanju učencev, ki potrebujejo nadaljnjo pomoč in takojšnje izvajanje učinkovitih oblik obravnave (Magajna idr., 2008).

V okviru modela *Odziv na obravnavo* mora učitelj ocenjevati posebne potrebe učencev kot integralni del procesa poučevanja, da lahko čim bolj zgodaj prilagodi proces poučevanja potrebam večine učencev in načrtuje bolj intenzivne oblike obravnave tistih učencev, ki so rizični za šolski neuspeh in težave socialne integracije. Pomembno vlogo pri tem imajo znanstveno dokazane metode poučevanja, saj večini učencev omogočajo učinkovito učenje. Znanstveno dokazane metode poučevanja ugotovijo strokovni delavci s poglobljenim pregledom literature in pripravo sinteze ugotovitev, ki je osnova za učinkovito obravnavo OPP. Na splošno velja, da model *Odziv na obravnavo* temelji na treh ključnih komponentah:

- V okviru modela *Odziv na obravnavo* uporabljamo *večstopenjski model odkrivanja in obravnave*, ki omogoča povečevanje intenzivnosti obravnave učencev v skladu z njihovimi posebnimi potrebami. Strokovna odločitev o prehodu učenca na naslednjo stopnjo večstopenjskega modela je osnovana na informacijah procesa diagnostičnega ocenjevanja, v katerega so vključeni tako starši kot strokovni delavci.
- Model *temelji na reševanju problemov* pri sprejemanju odločitev in *evalvaciji učinkovitosti uporabljenih strategij*. Pristop reševanja problemov omogoča učitelju, da v procesu korak za korakom odkriva in analizira probleme, razvije načrt obravnave in evalvira učinkovitost obravnave. Proces reševanja problemov je sistematičen in osnovan na sodelovanju med učitelji, starši in drugimi strokovnimi delavci, ki sodelujejo pri praktičnih odločitvah in skupaj evalvirajo učinkovitost obravnave posameznega učenca.
- *Model terja stalno zbiranje podatkov*, ki omogočajo spremljanje napredka učencev in so tudi vodilo pri odločanju o strategijah, ki jih za uspešno učenje potrebuje učenec na vsaki stopnji obravnave (NRCLD, 2007).

Model *Odziv na obravnavo*, ki je na vseh stopnjah ustrezno implementiran v prakso, omogoča boljše dosežke za vse učence. Model omogoča vzgojno-izobraževalni napredek vsakega učenca. V Sloveniji smo izbrali petstopenjski model *Odziv na obravnavo* (Magajna idr., 2008; Kavkler, 2011), ki je usklajen z viri, ki obstajajo v šolskem sistemu. Model predstavlja prevencijo izrazitejših izobraževalnih in socialnih izzivov učencev, saj ima na ta način vsak učenec že zgodaj zagotovljen dostop do virov in izobraževalne podpore, ki jo potrebuje. S pomočjo tega modela omogočamo pozitivne izobraževalne, emocionalne in socialne izide. Učinkovitost izvajanja modela je pomembno odvisna od virov pomoči učitelju in učencem ter sodelovanja med vsemi udeleženci. Implementacija modela *Odziv na obravnavo* je učinkovitejša, če upoštevamo naslednje elemente (Mitchell, 2017):

- **Čim hitreje odkrivanje učencev, ki so rizični za nastanek vzgojno-izobraževalnih izzivov.** Čim hitreje odkrijemo te učence, tem hitreje jim lahko organiziramo pomoč in podporo na prvih stopnjah modela in tako prihranimo tudi vire za nadaljnje obravnave. Svetovalni delavci, specialni pedagogi in drugi izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP) in drugih oblik pomoči bi morali pomagati učitelju pri odkrivanju teh učencev in pri iskanju najbolj učinkovitih oblik prilagajanja v okviru dobre poučevalne prakse.
- **Učinkovite oblike individualne obravnave** morajo biti v skladu s posebnimi potrebami učenca. Izbrati je treba pristope, ki so učinkoviti za konkretnega posameznika in se praviloma izvajajo individualno izven razreda.
- **Intenzivno pomoč učencu z OPP**, ki temelji na kakovostnem timskem diagnostičnem ocenjevanju, vključuje intenzivne in zelo specifične treninge pri DSP (npr. vsakodnevno ali od 3- do 4-krat tedenska 1-urna ali 30-minutna DSP usmerjena v specifične potrebe učenca za približno 30 tednov), je mnogo bolj učinkovita kot leta trajajoča splošna učencu nezadostno prilagojena obravnava.
- **Intenzivnosti obravnave ne smemo enačiti z dolžino obravnave**, saj je učinkovita le dobra izbira specifičnih in intenzivnih pristopov, ki učencu omogočajo možnost učinkovitega učenja. Če učenec ni uspešen, niso bile v IP izbrane znanstveno dokazano učinkovite strategije, prilagojene konkretnemu učencu. Zgodi pa se tudi, da je šolskemu timu jasno, kaj je treba storiti, a nima strokovnih delavcev, ki so dovolj usposobljeni za rehabilitacijsko obravnavo.

Celoten niz stopenj pomoči v okviru modela *Odziv na obravnavo* je učinkovit, če vsi strokovni delavci, starši in učenci dobro sodelujejo in uresničujejo svoje naloge, kar pa je treba tudi evalvirati. Po vsaki zaključeni stopnji pomoči je treba izdelati sklepno evalvacijsko oceno, ki vključuje oceno napredka učenca, učinkovitost izvajanja pomoči strokovnih delavcev ter mnenja in predloge za nadaljnje delo z OPP. Pri učencih, ki so usmerjeni v bolj intenziven program pomoči in podpore na 5. stopnji modela, je potrebno dobro timsko sodelovanje s starši in OPP pri pripravi, uresničevanju ter spremljanju IP (Magajna idr., 2008). Če učenec ni uspešen, pomeni, da ni vključen v ustrezen izobraževalni program v skladu z njegovimi posebnimi potrebami ali niso bile izbrane in izvedene znanstveno dokazano učinkovite

strategije, ki so dovolj intenzivne in specifične za posameznega učenca in so opredeljene v IP (Mitchell, 2017).

1.4.2.2 Individualiziran program za otroke s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) opredeljuje, da ima **vsak OPP pravico do oblikovanja IP**. IP je torej zakonsko utemeljen uraden dokument, ki predstavlja otrokovo neodtujljivo pravico in hkrati odgovornost šolskih strokovnih delavcev (in staršev), da upoštevajo in uresničujejo določila iz otrokove odločbe o usmeritvi.

IP je dokument in hkrati proces načrtovanja in uresničevanja individualizacije oz. personalizacije vzgojno-izobraževalnega okolja in procesa, kar naj bi OPP omogočalo uravnotežen razvoj in optimalen napredek skladno z njegovimi potenciali (Galeša, 1995; Končar, 2003; Pulec Lah, 2002, 2005). Pojmujemo ga lahko kot **procesni dokument** in **dokumentiranje procesa** usmerjenega v zmanjševanje odkritih ovir, spodbujanje razvoja otrokovih potencialov in interesov ter povečevanje dostopnosti vzgojno-izobraževalnega procesa z uresničevanjem ustrezne mreže pomoči in podpore (Kiswarday, 2018; Pulec Lah, 2005). IP kot tak predstavlja **osnovno vodilo za strokovne delavce** in starše pri zadovoljevanju otrokovih posebnih potreb (Krek in Metljak, 2011). Mitchell idr. (2010) so na temelju pregledne študije literature o izvajanju podpore in pomoči otrokom s PP opredelili **IP** kot vseprisoten in ključni element v skrbi za OPP.

– *Proces priprave in uresničevanja IP*

IP naj bi bil vedno **rezultat timskega soustvarjanja**. ZUOPP-1 (2011) v 37. členu opredeljuje, da za pripravo in spremljanje izvajanja IP ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda (oziroma direktor socialnovarstvenega zavoda) imenuje **strokovno skupino**, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI-L, 2016) v 67. členu določa, da pri pripravi in izvedbi IP za OPP sodeluje tudi svetovalna služba. Možnost sodelovanja v procesu priprave in spremljanja IP morajo imeti tudi **starši** ter **OPP**, upoštevaje njegovo zrelost in starost (ZUOPP-1, 2011, 36. člen).

V Sloveniji ni formalno opredeljeno, kateri profili strokovnih delavcev morajo biti vključeni v pripravo IP. Zgoraj navedena zakonska določila opredeljujejo le, da so to vsi, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, v katerega je vključen otrok, in svetovalna služba. Strokovne zahteve pa narekujejo, da morajo biti v strokovno skupino vključeni strokovnjaki, ki (McCausland, 2005; Pulec Lah, 2002):

- poznajo zahteve predpisanih učnih/vzgojnih načrtov programa, širše kurikularne zahteve ter značilnosti (učnega) okolja, v katerega je vključen otrok, za katerega pripravljajo IP,

- poznajo razvojne značilnosti otrok, naravo različnih (učnih) težav, ovir ali motenj ter iz tega izhajajočih posebnih potreb,
- imajo specifična znanja o smiselnih prilagoditvah učnega (fizičnega, socialnega, didaktično-metodičnega, kurikularnega) okolja ter specifičnih strategijah pomoči in podpore,
- imajo znanja, spretnosti in veščine za nudenje podpore otroku, staršem, strokovnim delavcem, sošolcem otroka s PP ter drugim vključenim v vzgojno-izobraževalni proces,
- lahko odločajo o obsežnejših organizacijskih in prostorskih prilagoditvah, zagotavljanju ustreznih materialnih in kadrovskih pogojev ter podobno.

Iz zakonskih podlag in strokovnih zahtev izhaja, da je ključni član strokovne skupine za pripravo in uresničevanje IP **razrednik** OPP, ki je odgovoren za dobrobit vseh učencev v njegovem razredu in s tem tudi učenca s PP. Prav tako je pomembno, da so v proces soustvarjanja IP vključeni vsi ostali **učitelji** (predmetni učitelji, učitelji v podaljšanem bivanju idr.) in drugi strokovni delavci, ki delajo z otrokom s PP. Nepogrešljiv član strokovne skupine je **izvajalec dodatne strokovne pomoči** (DSP), ki predstavlja pomembno podporo vsem udeleženi v inkluzivnem procesu, v prvi vrsti učencu s PP in njegovim staršem, prav tako pa tudi učiteljem, sošolcem učenca s PP in njihovim staršem, podpornemu osebju). Enako podporno vlogo imajo tudi **šolski svetovalni delavci**, ki so tudi pomembna vez med strokovno skupino, vodstvom ter zunanjimi ustanovami in strokovnjaki.

Čeprav praviloma niso del strokovne skupine, je priporočljivo in smiselno, da v timsko soustvarjanje pomoči in podpore za učenca s PP vključimo tudi **druge podporne delavce**, ki lahko vstopajo v delo z otrokom, npr. izvajalce fizične pomoči, spremljevalce, asistente, pomočnike, tolmače ipd. Ti preživijo pomemben del časa z otrokom s PP in v proces soustvarjanja pomoči in podpore lahko prispevajo koristne informacije o otrokovem funkcioniranju, njegovi socialni vključenosti, odnosu vrstnikov do otroka ipd. Hkrati pa je njihova vključenost priložnost za natančnejšo opredelitev njihove vloge in nalog ter seznanjanje s ključnimi dogovori (cilji, strategijami nujenja pomoči in podpore ipd.).

Strokovni delavci potrebujejo trdno oporo in ustrezne pogoje za izgradnjo inkluzivnega okolja in uspešno vključevanje otrok s PP tudi skozi proces uresničevanja IP. Pri tem ima ključno vlogo **vodstvo šole**, ki s svojimi prepričanji, odnosom in ravnanjem predstavlja „model“ vključujoče kulture.

Pomembno je, da timsko soustvarjanje IP predstavlja odprt in varen prostor oz. proces, v katerem so pomembni vsi sodelujoči, v katerem imajo vsi enakovredno možnost in dolžnost deliti svoje znanje in predloge, vsi odgovorno sodelujejo v vseh fazah uresničevanja IP in konstruktivno rešujejo izzive, s katerimi se srečujejo v procesu timskega sodelovanja in uresničevanja IP. Timsko sodelovanje in soustvarjanje pomoči in podpore za OPP je priložnost za usklajevanje predstav in mnenj o vlogi vseh sodelujočih v procesu uresničevanja IP, za

skupen razmislek in oblikovanje smiselne vizije otrokovega razvoja ter načrtovanje operativnega načrta za doseganje zastavljenih ciljev.

– *Soustvarjanje pomoči in podpore s starši in otrokom*

ZUOPP-1 (2011) v 36. členu opredeljuje, da morajo biti **v pripravo in spremljanje IP vključeni starši ter OPP**, upošteva njegovo zrelost in starost. Načelo vključevanja učenca oziroma dijaka, staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu: staršev) v oblikovanje in spremljanje pomoči oz. podpore je eno temeljnih načel vzgoje in izobraževanja OPP.

Omogočanje in spodbujanje aktivne participacije OPP v zanj pomembnih procesih pomoči in podpore je pomembna strokovna in konceptualna usmeritev. Aktivna vključenost posameznika v načrtovanje, spremljanje in vrednotenje procesa pomoči in podpore mu pomaga pri razvoju razumevanja lastnih prednosti, izzivov in potreb, spodbuja razvoj samoodločanja (samozagovorniških, samodeterminacijskih spretnosti), krepi občutek lastne vrednosti, motiviranosti za razvoj svojih potencialov in prevzemanje odgovornosti za lasten razvoj in aktivno vključenost v pouk in skupnost (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Martin idr., 2006; Mason idr., 2002; Miller, 2017; Težak, 2006). Poučevanje učencev o njihovem IP in aktivno vključevanje v procese pomoči predstavlja eno najboljših metod, kako lahko šola pripravi učence na uspešno nadaljevanje poti tudi po zaključenem šolanju (Miller, 2017).

Prav tako dejavna udeležba staršev OPP v procesu individualiziranega uresničevanja pomoči in podpore velja za enega bistvenih elementov pri zagotavljanju učinkovite vzgoje in izobraževanja oz. obravnave **otrok in mladostnikov s PP**. Zhang in Bennett (2003) poudarjata, da morajo strokovni delavci s starši vzpostaviti partnerski odnos, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, odprti komunikaciji, skupni odgovornosti in sodelovanju. Pomembnost vključevanja staršev za izboljšanje otrokovih izobraževalnih dosežkov in socialne vključenosti je podprta s številnimi ugotovitvami, preglednimi in meta-analitičnimi študijami (npr. Cox, 2005; Hattie, 2009; Jeynes, 2005). Pomembnost sodelovanja strokovnih delavcev šole in staršev ter skupnega dogovora in prizadevanja za doseganje ciljev z namenom doseganja optimalnega razvoja učencev s PP je izpostavljena tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011).

Starši lahko podajo ključne informacije o otrokovih močnih in šibkih področjih, posebnostih razvoja in posebnostih družinskega okolja, ki vplivajo na otrokovo učenje in vedenje. Pomembno je, da imajo starši možnost izraziti tudi skrbi in želje, povezane z otrokovim šolanjem, ter podati predloge glede pomoči in podpore, ki jo otrok potrebuje. Strokovna skupina naj bi upoštevala tiste, ki so smiselne, realne in v otrokovo največjo korist. Starši prav tako podajo informacije o tem, kako oni doživljajo otrokove težave in zmožnosti, kakšna so njihova pričakovanja in želje glede otrokovega šolanja in koliko obveznosti bodo lahko sami prevzeli v procesu izvajanja IP (Pulec Lah, 2004). IP naj bi predstavljal povezavo med strokovnimi delavci in starši, jim omogočal skupno ugotavljanje učenčevih potreb in

zmožnosti, odločanje o pričakovanih dosežkih in oblikah pomoči ter omogočal usklajevanje različnih mnenj in skupno reševanje težav (Pulec Lah, 2005).

V skupnem razmisleku staršev, otroka in strokovnih delavcev se je moč dogovoriti za cilje za učenčevu delo ter zagotavljanje spodbud in opor v domačem okolju (Kiswarday, 2018). Starši skupaj z učencem tudi spremljajo in vrednotijo uresničevanje zastavljenih ciljev ter učinkovitost pomoči in podpore ter o tem poročajo na evalvacijskih sestankih. Pomembno je, da strokovni delavci staršem poleg usmeritev za opolnomočenje otroka nudijo tudi informacije in oporo za njihovo opolnomočenje.

Za spodbujanje aktivnega vključevanja OPP in njihovih staršev v proces soustvarjanja pomoči in podpore so pomembna stališča strokovnih delavcev ter njihova usposobljenost za uresničevanje tovrstne prakse. Načini in oblike vključevanja OPP in staršev v proces načrtovanja in uresničevanja pomoči in podpore so lahko različni, odvisni tudi od trenutne zmožnosti in pripravljenosti otroka in staršev za sodelovanje.

Aktivna vloga učencev in staršev pri soustvarjanju pomoči in podpore vpliva na njeno večjo uspešnost oziroma učinkovitost. Pri tem je pomembno, da strokovni delavci učencu in staršem nudijo podporo pri pripravi na aktivno sodelovanje in prevzemanju (so)odgovornosti za uspešnost pomoči. Analiza IP (Košnik, 2021) je pokazala, da je treba dati vključevanju staršev in učencev pri pripravi in uresničevanju IP večji poudarek.

– Vsebina IP

Zakonske podlage za oblikovanje vsebine IP so podane v 36. členu ZUOPP-1 (2011), v katerem je zapisano, da se z IP določijo: *cilji in oblike dela* na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, *strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino*, potrebne *prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja*, doseganju standardov in napredovanju, *uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije*, *izvajanje fizične pomoči*, *izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku*, *prehajanje med programi* ter potrebne *prilagoditve pri organizaciji*, *časovna razporeditev pouka*, *veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti)* in *načrt vključitve v zaposlitev*. Prav tako zakon narekuje, da se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določi *organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči* za premagovanje primanjkljajev, izvajanje učne pomoči in izvajanje svetovalnih storitev. Načrtuje se, kdo, kdaj, kako in kje bo izvajal DSP, npr. individualno, v paru, v skupini v razredu ali izven razreda. Pomembno je, da sta organizacija in izvajanje DSP fleksibilna glede na učenčeve aktualne posebne potrebe ter naravo pomoči in podpore, ki jo učencev potrebuje v učnem procesu in pri socialnem vključevanju.

Poleg zakonsko opredeljenih elementov naj bi IP z vidika strokovne celovitosti, funkcionalne uporabnosti in akcijske naravnosti, vseboval še naslednje strokovne elemente (Galeša, 1995; Jurišić, 2008; Končar, 2003; Pulec Lah, 2004):

- *Osnovne podatke o otroku, strokovni skupini, dosedanjih obravnavah* (za vzgojo in izobraževanje relevantne podatke iz odločbe o usmeritvi, podatke o dosedanjih obravnavah, ugotovitve o posebnih potrebah, članih tima ipd.).
- *Oceno učenčevega funkcioniranja* in podatke o dejavnikih v okolju, ki spodbujajo ali ovirajo otrokovo funkcioniranje. Iz ocene naj bi bile razvidne otrokove zmožnosti, močna področja, interesi, izzivi, primanjkljaji in posebne potrebe, ki vplivajo na usvajanje in izkazovanje znanja ter socialno vključevanje in prilagoditvene spretnosti otroka, prav tako pa pogoji večje uspešnosti.
- *Vsebinski načrt pomoči in podpore: področja pomoči in podpore* (tudi krepitev močnih področij), *cilje* (dolgoročne in operativne kratkoročne, ki morajo biti specifični, jasni in vsem razumljivi in *strategije dela* (vključno s prilagoditvami).
- *Izvedbeni načrt* nudenja pomoči in podpore ter spremljanja in vrednotenja uspešnosti (kdo, kaj in kako bo nudil podporo in pomoč za doseganje ciljev, spremljal napredek otroka, vrednotil učinkovitost pomoči in podpore; sodelovanje s starši, zunanjimi ustanovami ipd.). Pomembno je, da se izvedbeni načrt ne nanaša le na izvajanje DSP, ampak tudi na uresničevanje IP v razredu.
- Na osnovi izvedene končne evalvacije je treba podati *predloge za nadaljnje delo z učencem*.

Uresničevanje IP je skrbno načrtovan, a fleksibilen proces. Skladno z zastavljenim programom pomoči in podpore se izvajajo predvidene oblike in načini dela z OPP, ki jih na osnovi sprotne evalvacije po potrebi tudi spremenimo in dopolnimo. Na podlagi končnega vrednotenja učenčevega napredka in ustreznosti IP, v katerem sodelujejo vsi ključni deležniki – strokovni delavci, otrok in starši, ugotovimo, kaj smo načrtovali ustrezno oz. kaj se je izkazalo kot učinkovito in kaj bomo v nadaljnjem načrtovanju opustili, ker ni bilo uspešno (Pulec Lah, 2005).

Ker so pričakovanja do strokovnih delavcev velika, potrebujejo za realizacijo nalog pomoč in podporo v šolskem timu in profesionalno izpopolnjevanje.

1.4.2.3 Izzivi izvajanja DSP in IP

V raziskavi Vršnik Perše idr. (2016) so bili navedeni številni izzivi, povezani z izvajanjem DSP za OPP, ki so usmerjeni v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z DSP. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) določa, da se lahko pomoč izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka. Obseg in način izvajanja DSP pa sta določena z odločbo o usmeritvi, v kateri je opredeljeno tudi, kateri strokovni delavci šole smejo izvajati to pomoč. Glede na določbo *Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami* (2013) se lahko dodatna strokovna pomoč izvaja kot:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,

- svetovalna storitev ali
- učna pomoč.

Čeprav je DSP razdeljena na več vrst ali komponent, jo je treba razumeti in izvajati kot celovito pomoč, podporo s prilagoditvami OPP. Poleg vrst DSP *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s PP* (2013) opredeljuje obseg, način in pogoje za izvajanje DSP za posamezne skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Ne določa pa izvajalcev DSP. Le-ti so formalno določeni v *Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2022).

Podatki iz raziskave Vršnik Perše idr. (2016) so pokazali, da je med izvajalci dodatne strokovne pomoči manj kot 5 % takšnih, ki imajo opravljeno dodatno izpopolnjevanje za pomoč otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, zato je bilo zapisano priporočilo po uskladitvi vseh podzakonskih aktov z dejanskim stanjem oz. navodili, ki se v praksi že izvajajo.

V povezavi z DSP je pomembno izpostaviti še IP, ki predstavlja uveljavljeno orodje za pomoč OPP pri izobraževanju. Izdelava IP zahteva timsko delo, aktivno sodelovanje in koordinacijo vseh: učiteljev, specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev ter tudi staršev in učencev s PP. Primarna naloga tima ni samo zagotavljanje ustreznega ocenjevanja, načrtovanja, ampak tudi izvajanje podpore ter spremljanje oziroma evalvacija programa za otroke s PP (Friend in Bursuck, 2002). Prav tako je naloga strokovnega tima konkretizirati načine prilagoditev ter opredeliti pomembne vsebinske in metodične vidike izvajanja pomoči.

V raziskavi Vršnik Perše idr. (2016) so opozarjali predvsem na pomanjkanje usmeritev in usposobljenosti strokovnih delavcev glede priprave IP, prav tako pa so opozarjali na težave pri opredeljevanju evalvacije IP v zakonodaji. Podobne so tudi ugotovitve raziskave (Košnik, 2021), kjer navajajo glede DSP predvsem dejstvo, da je načrtovanje ciljev usmerjeno predvsem v učno uspešnost, z zastavljanjem preširokih ciljev, za katere ni predvideno merjenje. Pri postavljanju ciljev so močna področja pogosto izpuščena. Glede svetovalne storitve so rezultati pokazali, da je največ ciljev načrtovanih za svetovanje staršem ter sodelovanje s šolo, najmanj pa za sodelovanje z zunanjimi ustanovami in delo z vrstniki, čeprav je socialna vključenost in kompetentnost OPP ključnega pomena in bi morala biti bistveni del DSP. Poudarjamo, da je tudi raziskava Vršnik Perše idr. (2016) pokazala potrebo po enotnih vsebinskih izhodiščih oz. smernicah pri načrtovanju IP ter nujnost dodatnega strokovnega izpopolnjevanja članov strokovnih skupin in izvajalcev DSP.

Kot največje izzive raziskave Vršnik Perše idr. (2016) izpostavlja predvsem strokovno izobražen kader za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo izvedbe DSP, normative za zaposlovanje teh kadrov, neusklajeno zakonodajo ter timsko delo, tako znotraj strokovnih skupin kot tudi širše v kolektivu, s starši ter z zunanjimi deležniki, ki so vključeni v obravnavo OPP.

1.4.2.4 Profesionalno usposabljanje šolskih strokovnih delavcev

Temeljna znanja in kompetence za poučevanje pedagoški delavci pridobijo že v času študija, druga pa v okviru profesionalnih izpopolnjevanj in vsa predstavljajo osnovo za zaupanje v lastne sposobnosti za poučevanje in obravnavo zelo raznolike populacije učencev in pozitivna stališča do OPP (sprejemanje vseh učencev, zaupanje v njihove sposobnosti, spoštovanje itd.).

Učitelji in drugi strokovnjaki naj bi prevzeli osebno in deljeno odgovornost za podporo učencem v vseživljenjskem učenju. V ta namen se usposabljaajo za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja v praksi. Šolski strokovni delavci so pri razvoju inkluzivne prakse uspešnejši, če (Mitchell, 2017):

- razumejo širše zasnovan koncept različnosti in principov nediskriminacije,
- poznajo zakonske in etične elemente inkluzivne vzgoje in izobraževanja,
- obvladajo prilagajanje kurikula in na kurikulu osnovano ocenjevanje znanj in veščin,
- prepoznajo ovire za učenje posameznega učenca,
- obvladajo evalvacijo strategij, uporabljenih v okviru modela Odziv na obravnavo,
- uporabljajo različne vire s poudarkom na informacijski tehnologiji,
- izvajajo sodelovalno poučevanje,
- nudijo strategije podpore družini,
- načrtujejo tranzicijo na vseh stopnjah šolanja,
- sodelujejo z različnimi službami v ožjem šolskem in širšem okolju,
- razumejo relevantne raziskovalne rezultate
- evalvirajo uspešnost izvajanja procesa poučevanja in obravnav OPP, saj evalvacija uspešnosti dela šolskih strokovnih delavcev pripelje do večjega interesa za lasten profesionalen razvoj.

Seznam znanj in veščin, ki naj bi jih v času izobraževanja in izpopolnjevanj pridobili šolski delavci, še posebno učitelji, je dolg, zato je ključno, da člani šolskega tima dobro sodelujejo in si pri uresničevanju le-teh pomagajo. Vodstvo šol pa mora poskrbeti za njihovo profesionalno usposabljanje. V večji meri mora vodstvo spodbujati *individualen profesionalni razvoj*, ki ga načrtuje vsak učitelj zase, ko želi pridobiti nove veščine in znanje za delo z OPP. Vodstvo strokovnemu delavcu pomaga pri iskanju virov in pri časovni organizaciji izvedbe usposabljanja. Vodstvo ima pomembno vlogo tudi pri spodbujanju izmenjave mnenj med učitelji in drugimi strokovnimi delavci na šoli, nudenju podpore drug drugemu, prenosu znanj na kolektiv, ki jih je posameznik pridobil na izpopolnjevanjih itd. Med najbolj učinkovitimi načini pridobivanja novih znanj in veščin za obravnavo konkretnega učenca je timsko poučevanje z izvajalcem dodatne strokovne pomoči (DSP) (Soriano, 2014; Haskins-Powell, b. d.; Sparks, 2017).

Ker se vedno bolj poudarja pomen oblik profesionalnega usposabljanja, ki se izvajajo v ožjem šolskem okolju, bi bilo učinkovito sodelovanje s strokovnimi centri. Člani strokovnih centrov, specialni pedagogi, svetovalni delavci in vsi drugi, ki izvajajo DSP, bi morali večji del svojega časa nameniti **svetovanju učitelju v okviru svetovalne storitve** z namenom kakovostnejšega poučevanja OPP, saj je učitelj ključna oseba za uspešnejše učenje učenca. Taka oblika dela je učinkovita takrat, ko ima svetovalac znanja in veščine in dobro pozna učenca ter učitelj v svojem urniku opredeljen čas za sodelovanje v procesu svetovanja. Brez partnerskega odnosa med strokovnima delavcema svetovanje ni uspešno. Sodelovanje lahko poteka v zelo različnih manj in bolj formalnih in neformalnih oblikah. Timsko delo omogoča razvoj pozitivnega etosa in kulture spoštovanja vsakega posameznega strokovnega delavca in učenca.

1.4.3 Podsystem – razred

Pri uveljavljanju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa v razredu ima najpomembnejšo vlogo učitelj. Pomembni predpogoji za uspešno uvajanje inkluzivnega izobraževanja v razredu so poleg učiteljevih pozitivnih stališč do vključevanja OPP, še znanja in strategije učitelja za delo z OPP, učiteljeva občutljivost za razvoj socialnih odnosov med vrstniki, strokovna pomoč otroku, staršem in učitelju, materialni in tehnični pripomočki in drugo. Le učitelj pa nikakor ni sam odgovoren za uspešnost vključevanja OPP v razredni kolektiv, ampak je to projekt celotne šole in širše okolice.

Temeljne vrednote za vključenost OPP so povezane s celovito kombinacijo stališč, znanj ter veščin in spretnosti vseh strokovnih delavcev šole. Za določeno stališče ali prepričanje je treba imeti določeno znanje ali raven razumevanja, za uporabo tega znanja v praksi pa je treba imeti določene veščine in spretnosti (Profil inkluzivnih učiteljev, 2012). Stališča, znanja, veščine in spretnosti za uresničevanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju, so razumljeni kot (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022, str. 4):

- *Stališča in prepričanja* oziroma osnovne predpostavke, ključne etične in moralne razsežnosti inkluzije ter izkazovanje v načinih dela, diskurzu, komunikaciji in odnosih.
- *Znanje in razumevanje* ali bistvena znanja in vpogledi, teoretične osnove stroke, dokazi, osnovni koncepti in načela, na katerih temelji kakovostno izobraževanje.
- *Veščine ali praktične spretnosti*, potrebne za izvajanje bistvenih nalog, ter odločanje in učinkovitost za uporabo znanja v praksi v različnih situacijah in kontekstih, za uveljavljanje osnovnih predpostavk in preoblikovanje prakse za kakovostno izobraževanje.

V *Profilu za strokovno izobraževanje o inkluziji za učitelje* (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022) predlagajo temeljne vrednote na področju **spoštovanja raznolikosti učencev**, ki je dragocen vir in prednost za kakovostno izobraževanje. Področja kompetenc se navezujejo na koncepte inkluzije, enakosti in kakovostnega izobraževanja ter na poglede strokovnjakov na

razlike med učenci. Naslednje pomembno področje je **podpora vsem učencem**. Da se vsi zaposleni na področju vzgoje in izobraževanja zavezujejo dosežkom, dobrobiti in občutku pripadnosti vseh učencev. Področja kompetenc se v tem oziru povezujejo s spodbujanjem akademskega, psihosocialnega in čustvenega učenja vseh, s spodbujanjem dobrobiti vseh učencev, z učinkovitimi pedagoškimi pristopi in fleksibilno organizacijo podpore. Nadalje izpostavljajo **področje dela z drugimi – zastopanje, sodelovanje in timsko delo**. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana z dajanjem priložnosti učencem, da izrazijo svoja mnenja; s sodelovanjem s starši in družinami; s sodelovanjem s širokim naborom strokovnjakov na področju izobraževanja. **Osebni in skupni strokovni razvoj** je četrto izpostavljeno področje.

Na osnovi analiz inkluzivnega izobraževanja v državah EU (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012) je bil oblikovan seznam temeljnih vrednot in kompetenc inkluzivnih učiteljev. Oblikovali so sledeče okvirne vrednote in področja kompetenc:

- *Spoštovanje razlik raznolike populacije učencev v razredu* je osnovano na konceptu inkluzivne VI in učiteljevem pozitivnem odnosu do razlik med učenci.
- *Nudenje pomoči in podpore vsem učencem z učiteljevimi visokimi pričakovanji do vseh učencev* je osnovano na promociji uspehov izobraževalnega, socialnega in emocionalnega učenja vseh učencev ter učinkovitih poučevalnih pristopih za heterogeno populacijo učencev v razredu.
- *Sodelovanje s člani šolskega tima in starši* je ključni pristop za vse učitelje, ki terja delo skupaj s starši in drugimi člani družine ter z drugimi strokovnimi delavci.
- *Osebni strokovni razvoj učitelja*, ki omogoča učitelju, da deluje kot premišljen praktik z dobrim dodiplomskim izobraževanjem, ki je osnova za nadaljnji profesionalni razvoj.

Nemogoče je izboljšati dosežke učencev brez razumevanja njihovega načina učenja in upoštevanja njihovih potreb. Vsak učenec je namreč uspešen ali neuspešen na svoj način (Haskins Powell, b. d.). Učitelj, ki pozna močna področja učenca, njegove posebne potrebe, zna poiskati različne strategije, s katerimi prilagodi proces poučevanja učencu in odstrani ovire za uspešnost učenja in dobre dosežke učenca (Elgart, 2017). Kot učinkovite prilagoditve so se v različnih državah pokazale: dodaten čas poučevanja, učiteljeva individualna podpora učencu, delo v malih skupinah, fleksibilnost pri prilagajanju kurikula, sodelovanje med strokovnimi delavci različnih strokovnih usmeritev itn. (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015).

Ker je inkluzivna vzgoja in izobraževanje tesno povezana s kakovostnim poučevanjem, je osnovana na zavedanju, da imajo vsi učenci potenciala, da se učijo in so lahko uspešni. Učitelj mora biti zato usmerjen v pozitivne izide. Kakovostno poučevanje omogoča dobro sodelovanje učencev v procesu poučevanja, kar pa je pogosto težko dosegljiv cilj, saj učitelj sam težko oblikuje priložnosti za vse učence, upošteva posameznikove posebne potrebe,

spremlja individualni napredek vsakega učenca ter mu omogoča povratno informacijo, zato potrebuje pomoč drugih strokovnih delavcev. Pomembno pa je, da se skuša čim bolj približati idealu kakovostnega poučevanja vseh učencev. Imeti mora *pogoje* za kakovostno poučevanje (več časa, delo v malih skupinah, individualno in skupinsko pomoč itd.), *podporo sodelavcev, različne oblike pomoči učencem* (dopolnilni pouk, individualna in skupinska pomoč, DSP, pomoč vrstnikov in prostovoljcev itd.), *kakovostne pripomočke, možnost za fleksibilno prilagajanje kurikula idr.* V razredu so tudi vrstniki, ki imajo pomembno vlogo pri vključevanju OPP, a jih mora učitelj ali izvajalec DSP ozaveščati o potrebah OPP. Pomemben vpliv ima tudi glas učenca in partnerski odnos s starši (Ainscow, 2003; Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012; Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015; Elgart, 2017; Rucker in Morgan, 2018).

Kakovostno poučevanje je pomembno odvisno tudi od socialno emocionalnih odnosov med OPP, učitelji in vrstniki, zato morajo socialno in emocionalne odnose podpirati takšni procesi v razredu in celotni šoli, ki spodbujajo socialno in čustveno učenje ter vključujoče prakse. Le to vključuje spodbujanje socialnih odnosov in občutkov pripadnosti med vsemi učenci v razredu. Zanimiva je ideja Riddicka (2010) o tem, da je v inkluzivnem razredu več učencev s podobnimi težavami, ker imajo možnost deliti z njimi podobne izkušnje, kar OPP pomaga, da se počutijo manj osamljene in lahko razvijejo bolj pozitivno sliko o sebi. Tak model je mogoče uresničiti v okviru mreže šol za posamezne vrste posebnih potreb. Učinkovita podpora učitelja v razredu v skrbnem odnosu signalizira vedenje sprejemanja in spodbujanja in temelji na vključevanju in spoštovanju individualnih izobraževalnih potreb, hkrati pa zagotavlja občutek pripadnosti in zmanjšuje izkušnje ponižanja in neuspeha (Hamre in Pianta, 2006). To potrjujejo tudi rezultati številnih raziskav, ki poudarjajo pozitiven vpliv tako na učni uspeh kot na socialni in emocionalni razvoj, zmanjšanje agresivnega, antisocialnega in izstopajočega vedenja (Wilson in Lipsey, 2007), zmanjšanje depresivnih simptomov in tveganega vedenja (Tobler idr., 2000). Meta analize so pokazale, da ima socialno in emocionalno učenje pomemben vpliv na pozitiven odnos do sebe, drugih, na prosocialno vedenje in učni uspeh (Taylor, 2017). Ugotovljeno je bilo tudi, da so izven šolske dejavnosti zelo pomembne za učenje socialnih veščin v socialnem kontekstu izven učilnice, ki učencem z izobraževalnimi težavami omogočajo, da pridobijo samozavest pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih odnosov (Brooks, 2013). Clarke idr. (2015) so ugotovili, da so univerzalne intervencije, namenjene povečanju socialnih in čustvenih veščin ter zmanjševanju problematičnega vedenja, še posebej učinkovite pri učencih, ki so najbolj izpostavljeni tveganju za razvoj takšnega vedenja. Podobno sta Weare in Nind (2011) poročala, da so univerzalni pristopi pozitivno vplivali na duševno zdravje vseh učencev in da so se intervencije izkazale za posebej učinkovite pri najbolj ogroženih učencih. Več raziskav poudarja, da je socialno in emocionalno učenje izredno pomembno za izobraževanje učencev s težavami na področju učenja (Bhan in Farooqui, 2013; Pavri, 2006). Socialno in emocionalno učenje, ki je namenjeno vsem učencem zmanjšuje stigo, ki je lahko posledica individualiziranih, ciljno

usmerjenih intervencij izven razreda, hkrati pa podpira socialno vključevanje s tem, da učencem pomaga pri razvoju različnih veščin, kot so dobre delovne navade, sodelovanje in prosocialno vedenje (Cavioni in Zanetti, 2015; Cefai idr., 2014; Durlak idr., 2011; Zins idr., 2004).

1.4.3.1 Timsko soustvarjanje

Ključni deležniki pri izobraževanju OPP naj ne bi vključevali le izobraževalnega osebja (ravnatelje, učitelje in pomočnike učiteljev), ampak tudi strokovnjake drugih ustanov in starše (Vlcek idr., 2020). Včasih se zgodi, da deležniki nimajo dovolj znanja o tem, kako skupaj oblikovati in izvajati podporne strategije, vključno z razumnimi prilagoditvami v razredu (Vlcek idr., 2020), medtem pa so starši lahko izključeni iz aktivnega sodelovanja pri izobraževanju svojih otrok. Te težave lahko premosti pristop, ki temelji na sodelovanju in aktivni participaciji vseh udeleženi. Sodelovalno in soustvarjalno timsko delo predstavlja bistveni vidik za inkluzivno izobraževanje (Halvorsen in Neary, 2009), zato je nujno, da je poučevanje veščin sodelovalnega timskega dela sestavni del izobraževanja učiteljev. Sodelovanje je učinkovito orodje, ki učiteljem, strokovnjakom in staršem omogoča sodelovanje pri izpolnjevanju potreb učencev. Sodelovanje je še posebej pomembno za ohranjanje vključujočih okolij, saj ustvarja varne pogoje za učence in učitelje za izmenjavo znanja in skupno reševanje problemov. Primarni nameni sodelovanja vključujejo: prepoznavanje in izmenjavo učinkovitih praks poučevanja, uravnavanja vedenja in spodbujanja socialno-čustvene kompetentnosti, spremljanje le teh in učinkovito odzivanje glede na to, ali so uspešne ali ne. V šolah, ki izvajajo večstopenjski sistem podpore, gresta sodelovanje in spremljanje napredka z roko v roki. Učitelji pri nudenju pomoči ne smejo ostati sami in dobro razvit sistem timskega dela omogoča skupno iskanje rešitev.

Sodelovanje med učencem, starši in strokovnim delavcem omogoči soustvarjanje v procesu pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2005). Elementi delovnega odnosa so (Čačinovič Vogrinčič, 2005) dogovor o sodelovanju, ki vsebuje pristanek na sodelovanje v času, ter o načinu dela, instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, ki sta temelja delovnega odnosa. Bistvo koncepta, uporabljenega v pedagoško-vzgojnem kontekstu, je naloga učitelja, da v dialogu soustvari proces pomoči. Učenec postaja aktiven pri definiranju problema, načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji in ponovnem načrtovanju dela, učitelj odpira prostor in pogled na možne rešitve. Čačinovič Vogrinčič (2005) poudarja, da je pomembno mobilizirati moč učencev s posebnimi potrebami (talente, znanja, sposobnosti, vire) tako, da se podpirajo prizadevanja, da se dosežejo cilji in vizije in bodo OPP imeli kakovostno življenje, ki bo v skladu z njihovim konceptom kakovosti. Sodelovanje med deležniki pri izobraževanju OPP naj bi povečalo vključenost otrok in njihovo izobraževalno uspešnost (Hargreaves idr., 2021).

Ta pristop se odmika od tradicionalnih intervencijskih modelov, ki poudarjajo individualno obravnavo, saj spodbuja skupno reševanje problemov med učitelji in drugimi strokovnjaki

(Vlcek idr., 2020). Vključitev staršev v tim krepi pozitivno partnerstvo med domom in šolo za doseganje ciljev z izvajanjem doslednih strategij podpore v različnih kontekstih (Vlcek idr., 2020). V okviru projekta »Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi« (Kavkler idr., 2005) je bil razvit model systemskega inkluzivnega pristopa, ki je omogočal uspešno vključevanje učencev z Downovim sindromom v redno osnovno šolo, kar potrjuje dejstvo, da je možno tudi v slovenskih šolah organizirati inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok z Downovim sindromom, če je razvito dobro sodelovanje in strokovna podpora.

Ključni odločilni vidik timskega soustvarjanja je izmenjava znanj in informacij med člani skupine, da se zagotovi skladnost strategij podpore prilagojene potrebam učencev tako v šolskem kot v domačem okolju (Vlcek idr., 2020).

1.4.3.2 Učitelj kot ključna oseba inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Eno od ključnih motivacijskih prepričanj, ki vplivajo na učiteljevo motivacijo ter učne dosežke in motivacijo učencev, je učiteljeva samoučinkovitost. Profesionalno izobraževanje učitelja ter timska podpora učencu in učitelju s pozitivno povratno informacijo pomembno povečajo učiteljevo učinkovitost v razredu, tudi pri poučevanju OPP (Badura, 1997; Klassen idr., 2011; Pulec Lah in Kavkler, 2011). Učitelj, ki pozna močna področja učenca, njegove posebne potrebe, zna poiskati različne strategije, s katerimi bolj prilagodi proces poučevanja učencu in odstrani ovire za uspešnost učenja in dobre dosežke učenca (Elgart, 2017). Pri izvajanju kakovostnega poučevanja mora biti usmerjen v doseganje uspeha vseh učencev in še posebej OPP. Pomembna so pozitivna, visoka, a uresničljiva pričakovanja do OPP. Če ima učitelj v razredu OPP, mora najprej razmisliti, kaj lahko stori sam, da bo v procesu poučevanja upošteval potrebe vseh učencev, tudi OPP. Kot učinkovite prilagoditve so se v različnih državah pokazale: dodaten čas poučevanja, učiteljeva individualna podpora učencu ali delo v malih skupinah, fleksibilnost pri prilagajanju kurikula, sodelovanje med strokovnimi delavci različnih strokovnih usmeritev itd. (Soriano, 2014).

Učitelji rednih šol imajo **višja pričakovanja** na področju vzgoje in izobraževanja do OPP kot učitelji specialnih ustanov. V specialnih šolah na primer za učence z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi izrazito reducirajo kompleksnost in abstraktnost vsebin, kar pa ni ustrezno za skupine učencev, ki imajo raznolike profile sposobnosti, saj postane učna vsebina zanje nezanimiva, zato je pomembno, da učencem ponudimo raznolike priložnosti za učenje in vrstnike kot modele. Dobiti morajo različne naloge, ki niso niti premalo niti preveč zahtevne, ampak prilagojene njihovim posebnim potrebam in interesom.

Nikakor ne smemo sprejeti kot dejstvo misli, da je nekaterim učencem usojeno, da so izobraževalno neuspešni (Florian in Black-Hawkins, 2011). Nemogoče je izboljšati dosežke učencev brez razumevanja njihovega načina učenja in upoštevanja njihovih potreb. **Vsak učenec je namreč uspešen ali neuspešen na svoj način** (Haskins-Powell, b. d.). Izboljšanja učnega uspeha učencev ne bomo dosegli z »rešitvami«, ki so dodane »klasičnemu sistemu vzgoje in izobraževanja«. Izboljšanja učnega uspeha ne dosežemo niti s pretiranim merjenjem

znanja s testi, saj to predstavlja pritisk na šole in skromne rezultate učencev. Na izobraževalne rezultate prav tako bistveno ne vpliva izrazito povečevanje financiranja šol in tudi tekmovalnost dolgoročno ne izboljša uspeha. Razlik med učenci, ki so uspešni, in učenci, ki niso uspešni, ne bomo dosegli niti z zmanjševanjem standardov znanja, temveč z ohranitvijo visokih pričakovanj za vse učence, zato moramo poiskati načine, kako premagati omenjene izzive in **doseči visoko kakovost poučevanja in obravnave za vse učence** (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012).

Kakovostna vzgoja in izobraževanje mora biti oblikovana tako, da ustreza vsem učencem, posebno pa OPP. Pomembni dejavniki, ki vplivajo na kakovost vzgoje in izobraževanja v Evropi, so (po Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012, v Soriano, 2014):

- Izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki omogoča vsem učencem boljšo pripravo na življenje.
- Ključno je prepričanje šolskih strokovnih delavcev, da **imajo vsi učenci potenciala, da se učijo in so lahko uspešni** (Elgart, 2017).
- **Usmerjenost v pozitivne izide.**
- Inkluzija deluje takrat, ko postane **strokovna odgovornost vseh šolskih strokovnih delavcev** in ne neka novost, ki je vsiljena od zunaj.
- Nujno je ojačevanje učiteljev pri iskanju možnosti za razvoj inkluzije z namenom upoštevanja potreb vseh učencev.
- **Organizacija pogojev za učinkovito učiteljevo pomoč in podporo** vključuje učiteljeve prilagoditve (več časa, delo v malih skupinah, individualno in skupinsko pomoč itd.), sodelovanje med šolskimi delavci, različne oblike pomoči učencem (dopolnilni pouk, individualna in skupinska pomoč, DSP, pomoč vrstnikov in prostovoljcev itd.), fleksibilnost pri prilagajanju kurikula ter ocena količine podore, ki jo potrebuje učitelj (pedagoško svetovanje, različne strokovne vire).
- **Stalna podpora šolskih sodelavcev**, raba strategij samoocenjevanja in vpliv zunanjih sodelavcev lahko spremeni posameznikovo obstoječe mišljenje in povzroči premike v smeri pozitivnih sprememb prakse (Ainscow, 2003).
- Pomemben vpliv ima tudi **glas učenca**. Številne ovire za uspeh učencev, ki jih pripisujemo učencem, so v resnici povezane z razmerami v okolju.
- **Sodelovanje in povezovanje različnih virov** je integralni del podpore učencem, saj omogočajo šoli potrebne vire za spremembe v procesu podpore in pomoči učencem. Velika so v zvezi s tem pričakovanja prakse do strokovnih centrov. Posebno pomemben pa je partnerski odnos s starši.
- **Izraba številnih virov**, ki v naši šolski praksi še niso v zadostni meri izrabljeni (izmenjava izkušenj, sodelovalno poučevanje, vrstniška pomoč, sodelovanje s starši, sodelovanje

upokojenih učiteljev in drugih prostovoljcev itd.), še posebno v primeru, ko skušamo spremeniti šolsko prakso (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012, v Soriano, 2014).

1.4.3.3 Vpliv vrstnikov

V razredu imajo vrstniki pomembno vlogo pri vključevanju OPP, zato mora učitelj ali izvajalec DSP poskrbeti za ozaveščanje in dobro sodelovanje med učenci v razredu. Vrstniki, ki se šolajo z OPP, bolje razumejo različnost, saj se seznanijo s podobnostmi in razlikami med ljudmi, spoznajo močna in šibka področja posameznika, naučijo se tolerance, nudenja pomoči itn.

Pogosto se kot argument proti inkluziji navaja, da OPP nimajo veliko prijateljev med vrstniki. **Socialni stiki z vrstniki** so odvisni od ozaveščanja, veščin OPP, od vrstnikov in modela ter podpore odraslih. Pri vseh učencih je treba razvijati ustrezne socialne veščine. V veliki meri je sposobnost socialne integracije odvisna od vzgojnih priložnosti, ki jih organizira učitelj. Učitelj mora pri vključevanju OPP na začetku socialnim veščinam posvečati še posebno pozornost, včasih celo večjo kot izobraževalnim veščinam. Od socialnih veščin OPP je pogosto bolj odvisna uspešnost socialnega vključevanja v okolje kot od intelektualnih potencialov. OPP ima v inkluzivni šoli, ki upošteva potrebe posameznika, več možnosti za socialne interakcije z vrstniki. V pravih inkluzivnih šolah zelo skrbijo za dobro počutje OPP, zato je tam manj osamljenih učencev. Učenci se morajo naučiti živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, kar se lahko naučijo le v okolju, ki jih sprejema (Viola, 2006).

1.4.4 Podsystem – učenec s posebnimi potrebami

V mnogo večji meri kot vrstniki brez PP so OPP diskriminirani in odrinjeni na družbeno obrobje v vseh državah v družbenih, ekonomskih in kulturnih okoljih ter politikah. Ovire pri uresničevanju inkluzije so pogostejše v okolju, v katerem posamezniki živijo, kot pa v samih primanjkljajih. OPP vsakodnevno doživljajo ovire pri uresničevanju pravice do optimalnega vključevanja v okolje. Okolje poudarja primanjkljaje, motnje in ovire OPP, podcenjuje pa njihova močna področja in premalo pozornosti namenja njihovim PP. Čeprav v zadnjih letih opazamo pozitivne spremembe, je razkorak med potrebami OPP in uresničevanjem le-teh v družbi velik (UNICEF, 2007).

V Sloveniji je bil že v prvi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek, 1996) kot univerzalen koncept sprejet izraz »**otroci s posebnimi potrebami**«, s katerim so bili opredeljeni vsi otroci z motoričnimi, senzornimi, učnimi, vedenjskimi in emocionalnimi težavami, okvarami, motnjami problemi, primanjkljaji« (Galeša, 1992). Izraz je bil vključen tudi v Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011). V ZUOPP-1 (2011, 2. člen) so kot OPP opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in čustveno-

vedenjskimi motnjami in avtističnimi motnjami. Namesto posebnih potreb OPP so še vedno navedeni njihovi primanjkljaji, motnje in okvare, kar je značilno za medicinsko paradigmo.

Čeprav je usmeritev v PP ključna za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ni enotne definicije posebnih potreb (NESSE, 2012). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe imajo učenci, ki imajo pomembno več težav pri učenju in potrebujejo več pripomočkov kot vrstniki brez PP (Department for Education, 2014).

Norwich (2002) navaja, da jezikovna opredelitev izraza posebne vzgojno-izobraževalne potrebe temelji na posameznikovih vrednotah in potrebah. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe delimo v tri skupine: *potrebe, ki jih imajo vsi učenci*, *potrebe, ki jih imajo nekatere podskupine OPP* ter *potrebe, ki so specifične za vsakega posameznika* in niso neposredno vezane na posebne potrebe skupin OPP. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe torej ne moremo povezati le z značilnostmi posamezne skupine OPP, saj se tudi posebne potrebe posameznikov iste podskupine med seboj močno razlikujejo (Norwich, 2002).

V NESSE (2012) razlikujejo med *normativnimi* in *nenormativnimi potrebami OPP*. Strokovno je usklajena in lažje določljiva umestitev učencev s fizičnimi in senzornimi okvarami v kategorijo normativnih (vidnih, redkih) posebnih potreb. Mnogo manj jasni pa so kriteriji za opredelitev nenormativnih posebnih potreb (pogoste, skrite), saj vključujejo raznoliko populacijo učencev, ki so bolni, imajo čustveno-vedenjske težave, specifične učne težave, probleme socialne integracije in druge težave.

Vsakdo ima potrebe, OPP pa imajo izrazitejše posebne potrebe na več področjih, če jih spregledamo, jim onemogočimo vzgojno-izobraževalno uspešnost in socialno integracijo. Učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami potrebujejo vzgojno-izobraževalno obravnavo, ki se po kakovosti, intenzivnosti in količini pomembno razlikuje od povprečne pomoči, ki so je v procesu poučevanja deležni vrstniki (npr. učenec, ki je gluha, se mora naučiti znakovnega jezika, učencu z motnjami v duševnem razvoju moramo konkretizirati obravnavo pojmov) in imajo take posebne potrebe, ki jim onemogočajo rabo učnih gradiv ter tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo vrstniki (Lewis in Doorlang, 1995).

Obstajajo različne klasifikacije posebnih potreb. Lewis in Doorlang (1995) sta oblikovala klasifikacijo, ki omogoča uspešno določanje PP, na osnovi katerih je možno prilagajati proces poučevanja in dodatne oblike pomoči in podpore v praksi. Njuna klasifikacija vključuje PP na štirih področjih, in sicer v povezavi z organizacijo, motoriko, socialno integracijo in izobraževanjem. Nimajo pa vse skupine OPP enakih niti enako izrazitih PP, ampak imajo različne skupine in posamezniki različne in različno izrazite PP. Na vseh štirih področjih imajo praviloma PP le učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci z motnjami v duševnem razvoju. Štiri področja posebnih potreb so:

- **Posebne potrebe povezane z organizacijo prostora in časa** (potreba po pomoči in učenju organizacije okolja, lastne urejenosti, mentalne organizacije in načrtovanja, ocene časa),

- **Posebne potrebe na področju motorike** so povezane z *grobno in finomotoriko*. Na izobraževalne rezultate ima pomemben vpliv finomotorika, ki vpliva na sposobnost avtomatizacije pisanja, uspešnost pri tehniki in risanju, uspešnost rabe učnih in tehničnih pripomočkov. Grobomotorične sposobnosti pa vplivajo na uspešnost pri športu itn.,
- **Posebne potrebe na področju socialne integracije** so prisotne pri večini OPP, posebno izrazite pa so pri učencih z motnjo čustvovanja in vedenja, učencih z avtizmom, neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami, učencih iz drugačnih socio-kulturnih okolij itd. Pogosto imajo OPP manj prijateljev, se družijo z odraslimi ali z mlajšimi otroki, ker so njihove socialne veščine manj primerne za igro z vrstniki (vpliv zahtevnosti iger, pravil, vztrajnosti, motorične nespretnosti itd.),
- **Posebne izobraževalne potrebe** so prisotne pri večini OPP. Noben OPP pa ni neuspešen pri vseh nalogah, v vseh situacijah, ves čas in tudi ne v vseh okoljih in z vsemi ljudmi. Šolski neuspeh predstavlja le eno od značilnosti, ki jih lahko ocenjujemo pri učencu. Od izobraževalne uspešnosti so pomembno odvisne zaposlitvene možnosti in socialna integracija posameznika. Pri učencih z izrazitimi težavami pri učenju izobraževalnih vsebin bomo dosegli dobre vzgojno-izobraževalne rezultate le z upoštevanjem vseh področij posebnih potreb.

Posebne potrebe so razporejene na kontinuum od lažjih do zelo izrazitih in zato OPP potrebujejo raznolike programe. Večji delež OPP potrebuje dobro poučevalno prakso in nekatere specifične prilagoditve in obravnave, le manjši delež OPP z izrazitimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami potrebuje zelo specialne oblike pomoči, podpore ter veliko učnih in tehničnih pripomočkov, ki so jih deležni le v specialnih ustanovah (Mitchell 2008). Tudi vrstniki brez posebnih potreb potrebujejo prilagoditve na določenih področjih, vendar ne v tolikšni meri in tako pogosto kot OPP (Ainscow, 2003).

1.4.4.1 Razvijanje potencialov OPP

Poučevanje in obravnava OPP je učinkovitejša, če se zavedamo, da (Fuchs idr., 2013):

- so izobraževalno kompetentni,
- se drugače odzivajo na splošno učinkovito poučevanje in obravnavo kot vrstniki zaradi značilnega profila izobraževalnih in kognitivnih primanjkljajev, motenj, okvar itn.,
- morajo imeti enake možnosti dostopa do spodbudnega učnega okolja kot vrstniki, zato potrebujejo določene prilagoditve,
- potrebujejo učinkovito večstransko obravnavo, ki upošteva posameznikova močna področja in edinstven nevrobiološki profil, zato je potrebno zgodnje odkrivanje, učinkovita dobra poučevalna praksa z eksplicitnim poučevanjem in zgodnja intenzivna in specifična obravnava s kombinacijo različnih strategij za odpravljanje primanjkljajev, motenj, okvar itn.,

- potrebujejo podporno učno okolje v šoli in doma,
- je timsko soustvarjanje učinkovito pri reševanju stisk in izzivov vseh udeleženi od učencev, šolskih strokovnih delavcev do staršev in drugih.

1.4.4.2 Učno okolje

Pri načrtovanju in uresničevanju posebnih potreb OPP je pomembno upoštevanje vseh elementov učnega okolja. Učno okolje je lahko zelo različno opredeljeno. Učno okolje za 21. stoletje je učno okolje, ki se nanaša na različne fizične lokacije, vsebine in kulture, v katerih učenje poteka (Todd idr., 2019). OECD (2017, v Todd idr., 2019) poudarja, da učno okolje vključuje aktivnosti in rezultate učenja, kar je pomembnejše kot lokacija, kjer učenje poteka. Za implementacijo v šolski praksi je uporabna delitev učnega okolja na fizično, didaktično, socialno in kurikularno okolje (Jereb, 2011). Učitelj in tudi drugi strokovni delavci, ki prilagodijo posebnim potrebam OPP vse elemente učnega okolja, uspešneje poučujejo in obravnavajo te učence. OPP potrebujejo prilagoditve **fizičnega učnega okolja** (sedijo spredaj ob učencu, ki mu je pripravljen pomagati, pri individualnem reševanju nalog pa v mirnem kotu, z urejeno mizo, pripomočki in ostala gradiva so pospravljena vedno na istem prostor, na stenah so plakati s koraki postopkov in opornimi informacijami itn.). Fizičnega okolja ni treba pogosto spreminjati. **Didaktično učno okolje** se pogosteje spreminja in vključuje: multi-senzorno podajanje učne snovi, eksplicitno poučevanje, ponazoritve z različnimi učnimi pripomočki, informacijsko komunikacijsko tehnologijo, mnemotehniko, prilagajanje učnih listov (ustrezen font pisave, kontrast med pisavo in podlago, več prostora, zato ustrezna razporeditev vsebin, skice, slikovna gradiva, barvne in grafične opore, delitev informacij na dele, predstavljene korake postopkov, fotokopije ob večjih motoričnih primanjkljajih itd.) in prilagajanje pisnih preverjanj in ocenjevanj znanj (količina ni kakovost, posredovanje rezultatov na različne načine in ne le pisno, prilagoditev oblike podobno kot pri učnih gradivih, več časa, več ustnega preverjanja znanja, žepno računalno, če se ne preverja avtomatizacija dejstev in postopkov, ustrezna zahtevnost, zato večini učencev praviloma ne postavljamo zahtev v okviru minimalnih standardov itd.) ter načrtovanje domačih zadolžitvev (skrbno izbrane naloge, kriterij naj bo kakovost in ne količina nalog). **Socialno učno okolje** ne vpliva le na počutje posameznika, ampak tudi na uspešnost pri učenju. OPP potrebujejo razumevajočega učitelja (s pozitivnimi stališči, ki je v svojem odnosu in ravnanju model učencem in učiteljem; postavi jasne meje vedenja; s partnerskim odnosom s starši in učenci; skrbi za spodbudno klimo; ozavešča vrstnike o posebnih potrebah OPP itn.) ter podporo in pomoč vrstnikov. **Kurikularno učno okolje** vključuje kakovosten učni načrt, učenje bolj splošnih strategij kot npr. organizacije, konstruktivnega reševanja problemov, organizacijskih veščin, metakognitivnih veščin (npr. samokontrole izdelkov), vnaprejšnje dogovore (o spraševanju, učenju itd.), dobro poučevalno prakso itn.

Učitelj učinkoviteje poučuje OPP, če naprej predvidi potrebne prilagoditve učnega okolja. Učitelj, ki zna OPP prilagoditi učno okolje v celotnem učnem procesu (poučevanja, utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja), učinkoviteje poučuje vse učence.

Učno okolje predstavlja pomemben dejavnik učenčeve učne uspešnosti in socialne vključenosti v obdobju šolanja. **Spodbudno učno okolje** močno vpliva na izobraževalno izkušnjo vsakega posameznega učenca s tem, da zagotavlja okolje, ki vsakemu učencu **omogoča sodelovanje** v smislu **prisotnosti** in **aktivne udeležnosti** v vsakodnevnih dejavnostih in interakcijah (Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi, 2006). V večji meri lahko vpliva na učenčevo počutje v razredu, ustvarja pogoje za učinkovito učenje (Jereb, 2011) in je lahko pomemben varovalni dejavnik za učence z učnimi težavami (Magajna, 2008) oziroma s PP.

Za učinkovit učni proces je pomembno, da se v njem učenci počutijo varne, povezane, spodbujene, da jih ni strah in jih ne skrbi, ampak doživljajo občutek kompetentnosti ter da se vanj čutijo vključeni tudi s čustvi (da jim je zanimiv, smiseln, da jih nagovarja in angažira) (Rutar Ilc, 2020). Pri tem ima ključno vlogo učitelj/vzgojitelj, ki varno, spodbudno in vključujoče razredno okolje ustvarja tako, da ga organizira na način, ki otroke spodbuja k aktivnemu učenju, pridobivanju demokratičnih izkušenj ter sodelovalnemu in samostojnemu delu (Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi, 2006).

Na spodbudnost učnega okolja vplivajo tako didaktični kot psihosocialni dejavniki (Rutar Ilc, 2020) ter tudi fizično okolje. V nadaljevanju se osredotočamo na izbrane dejavnike omenjenih vidikov okolja.

Fizično okolje lahko pomembno določa možnost vključevanja učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami zaradi npr. dolgotrajnih bolezni, gibalne oviranosti in/ali senzorične oviranosti. Z vidika spodbudnosti učnega okolja lahko presojamo, kako učinkovito fizično okolje zadovoljuje fiziološke potrebe učencev, potrebo po varnosti in zaščitenosti, po pripadnosti in potrebo po občutku, da so cenjeni.

Za zagotavljanje vključenosti je najprej pomembna fizična dostopnost vseh šolskih prostorov za vse učence (kakor tudi strokovne delavce in zunanje obiskovalce), s posebno mislijo na učence z dolgotrajnimi boleznimi, gibalno oviranostjo in senzoričnimi oviranostmi. Prav tako pa je pomembna dostopnost do vsebin vezanih na informacije o ustanovi, njenih razsežnostih, prostorski razporeditvi (npr. usmerjevalne table, talne oznake ipd.) in o tem, kar ponuja obiskovalcem (Nagode, 2009) oz. udeležencem. Kot ovire notranjega okolja Vovk (2000 v Negode, 2009) opredeljuje tiste, ki preprečujejo ali otežujejo dostop v ustanovo (šolo) ali otežujejo gibanje in orientacijo v notranjih prostorih (npr. preozka, pretežka vrata, stopnice brez klančin ali prestrme klančine, odsotnost dvigala v večnadstropnih stavbah, drseča tla, ozki hodniki, neustrezno urejeni toaletni prostori, neustrezno oblikovana oprema kot so držala, ograja idr.).

Prav tako je v sklopu fizičnega okolja poleg arhitektonske pomembna tudi (tehnološka) dostopnost do vsebin. Naj omenimo ustrezno in varno dostopnost učnega in podpornega gradiva, pripomočkov, ki omogočajo in spodbujajo radovednost, aktivnost in samostojnost v procesu učenja ter socialnega vključevanja. Kakovost učnih pripomočkov in materialov torej lahko presojamo z vidika spodbujanja učne uspešnosti kakor tudi socialne vključenosti. Kot take bi jih lahko pojmovali kot pomemben del fizičnega okolja (urejenost, dostopnost), socialnega okolja (odražajo različnost – jezik, kultura, spol, interesi ipd. – med učenci) kakor tudi didaktično-kurikularnega okolja (omogočajo diferenciacijo, individualizacijo, personalizacijo, samoregulacijo ipd.).

Izpostavljamo tudi komunikacijske ovire kot npr. odsotnost taktilnih informacij, indukcijskih zank, tolmačev, tudi premalo funkcionalna raba računalnikov, komunikatorjev ipd.

Na kakovostno izvajanje učnega procesa lahko vpliva tudi primerna opremljenost učilnice s kakovostnim pohištvo in opremo, ki zagotavlja varnost in omogoča fleksibilno organizacijo glede na različne vrste in namene aktivnosti ter posebne potrebe učencev (npr. kotichek za umik, senzorno stimulacijo ali desenzetizacijo). Za varno, zdravo in spodbudno učno okolje pa so pomembni tudi nekateri drugi fizični pogoji, kot je primerna temperatura prostora, osvetljenost in barvna opremljenost, akustičnost in raven hrupa (Marentič Požarnik idr., 1995), prezračevnost in podobno, kar je lahko posebej pomembno pri senzorično preobčutljivih učencih.

– *Učitelj kot ključni (so)ustvarjalec spodbudnega učnega okolja*

Ob fizičnem okolju je za učno uspešnost in socialno vključenost učencev, torej splošno vključujočo klimo v razredu, pomembno **vključujoče didaktično-kurikularno in socialno učno okolje**. Ključni (so)ustvarjalec ali akter teh vidikov učnega okolja je **učitelj** s svojo (dobro) poučevalno prakso, poznavanjem in upoštevanjem različnosti vseh učencev v razredu v celotnem učnem procesu (od posredovanja vsebin, ustvarjanja priložnosti za ponavljanje in utrjevanje, do preverjanja in ocenjevanja naučenega) ter s soustvarjanjem socialne klime, z uravnavanjem razredne dinamike (vključno z morebitnimi manj primernimi oblikami vedenja) in predvsem s svojim odnosom in pričakovanji do učencev.

Odnos učitelja z učenci je eden pomembnejših dejavnikov za različna področja delovanja in doživljanja učencev, vključno z učnimi dosežki (Rutar Ilc, 2020). Spodbuden, pozitiven odnos učitelja do učencev pomembno prispeva k učenčevi učni in socialni vključenosti (Pekljaj in Pečjak, 2015, str. 77, v Rutar Ilc, 2020). Po navedbah Rutar Ilc (2020) naj bi bil odnos učitelja do učencev na predmetni stopnji še bolj pomemben tako za vzdrževanje discipline kot učne zavzetosti.

Pomemben dejavnik učenčeve uspešnosti in učinkovitost so tudi **učiteljeva pričakovanja do učencev**, saj ta vplivajo na sam odnos in ravnanja učiteljev do učencev ter s tem na nudenje

priložnosti za napredek in uspešnost učencev (Blatchford idr., 1989; Hargreaves, 1967, v Jereb, 2011). Primerno visoka pričakovanja do vseh učencev so eden od pomembnih kazalnikov vključujoče šole (Booth in Ainscow, 2016).

Učitelj s **svojim vedenjem modelira** pričakovane vrednote in vedenja v razredu, zato je v spodbudnem učnem okolju pomembno, da goji in modelira demokratične, vključujoče vrednote in vedenja, kot so pravičnost, enakopravnost, spoštovanje, upoštevanje, empatičnost, zaupanje, udeležnost ipd. V tem procesu sta ključnega pomena tudi učiteljevo samo-ocenjevanje in refleksija ter nenehno prizadevanje za razvoj profesionalnih in osebnostih lastnosti (Pevce Semec, 2009). Za slednje pa je pomembno tudi timsko sodelovanje in podpora med strokovnimi delavci ter podpora vodstva, kar obravnavamo kot dejavnika **vključujoče šolske kulture**.

– *Učenci kot soustvarjalci spodbudnega učnega okolja*

Celostno, interaktivno pojmovanje učnega okolja kot enega pomembnih subjektov prepoznava tudi učenca oziroma učence. V zagotavljanju spodbudnega vključujočega učnega okolja imajo torej pomembno vlogo tudi učenec s posebnimi potrebami ter njegovi sošolci oz. vrstniki. Tako kot sodobna didaktika poudarja vlogo in pomen učenčeve aktivnosti v izobraževalnem procesu (Pevce Semec, 2009) tako tudi sodobni pristopi pomoči učencem s posebnimi potrebami poudarjajo **pomen učenčeve lastne aktivnosti, soudeležnosti** in samoregulacije v procesih pomoči in podpore (npr. Čačinovič Vogrinčič, 2008). Aktivno udeležbo učencev v šoli lahko razumemo kot naravnost, ki omogoča uspešnejše učenje, delovanje in vključevanje. Za resnično participacijo oziroma soudeležnost je pomembno, da učitelj/strokovni delavec ustvarja priložnosti za učenčevo participacijo in zmore z otrokom/učencem/dijakom vzpostaviti odnos, ki udejanja spoštljiv in odprt odnos do različnosti in mnenja drugega (Rutar, 2013). Pomembna je torej zavezanost učitelja oziroma vseh strokovnih delavcev na treh različnih ravneh – *odprtosti/pripravljenosti za, priložnosti za in obvezanosti za* omogočanje opolnomočenja otrok in mladih za aktivno udeležbo (Shier, 2001) v učnem procesu ter procesih pomoči in podpore.

Na spodbudnost učnega okolja poleg že omenjene naravnosti in ravnanj učitelja, njegovega odnosa do učencev ter aktivne vloge posameznega učenca vplivajo tudi **medvrstniški odnosi** (npr. sprejemanje, empatija, sodelovanje, podpora nasproti izključevanju, ignoriranju, aktivnemu zavračanju ali celo nasilju). Pri tem so pomembni odnos sošolcev/vrstnikov do učenca s posebnimi potrebami, odnos učenca s posebnimi potrebami do sošolcev/vrstnikov kot tudi povezanost razreda kot celote oziroma razredna kohezivnost. Govorimo lahko o kompleksnem prepletu vzajemnega vplivanja odnosov med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. »Gre za spiralne povezave, ko sprememba enega dela vzvratno vpliva na vse preostale, ti pa na nov način nazaj.« (Rutar Ilc, 2020, str. 157)

– *Vključujoča šolska kultura in praksa*

Pri spodbudnem učnem okolju želimo izpostaviti še pojem **vključujoče kulture**, ki ga razumemo kot vključujočo socialno klimo in etos ustanove, ki je, po Armstrongu (1990, str. 7 v Pevec Semec, 2009) »vsota splošno sprejetih vrednot, norm, stališč, prepričanj, domnev in pričakovanj, ki po navadi niso nikjer zapisana, pa vendar pomembno določajo ravnanje ljudi v ustanovi«. Hkrati pa je za spodbudno učno okolje pomembna tudi **konkretna podpora strokovnim delavcem** za uresničevanje vključujoče prakse (Pulec Lah in Kavkler, 2011).

1.4.4.3 Socialno emocionalno učenje

Vključevanje OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove je pomembno **odvisno od njihove socialno emocionalne kompetentnosti**. Socialne in emocionalne odnose morajo podpirati procesi, ki spodbujajo socialno in čustveno učenje ter vključujoče prakse, v razredu in na celotni šoli. Le to vključuje spodbujanje socialnih odnosov in občutkov pripadnosti med vsemi učenci v razredu. Učinkovita podpora učitelja OPP v razredu v skrbnem odnosu signalizira vedenje sprejemanja in spodbujanja in temelji na vključevanju in spoštovanju individualnih vzgojno-izobraževalnih potreb, hkrati pa zagotavlja občutek pripadnosti in zmanjšuje izkušnje ponižanja in neuspeha (Hamre in Pianta, 2006).

Nekateri OPP so manj uspešni pri prepoznavanju izrazov čustev, kot so jeza, strah, veselje in zadrega (Wiig in Harris, 1974), kažejo več težav pri pravilni razlagi socialnih situacij in pri napovedovanju vedenjskih posledic določenih dejanj (Bruno, 1981; Saloner in Gettinger, 1985). Poleg tega kažejo manj prefinjenih strategij za obvladovanje reševanja konfliktov v primerjavi z vrstniki brez težav zlasti pri nalogah, ki zahtevajo sposobnost razumevanja socialnih situacij in so bolj nagnjeni k napačnemu pripisovanju negativnih namenov vedenju drugih (Mattysm idr., 1999; Pina idr., 2013). Nekateri OPP pa so nagnjeni k izkazovanju višje ravni vedenjskih težav, kot so težave pri vzdrževanju in ohranjanju pozitivnih socialnih interakcij ter verbalnega in neverbalnega agresivnega vedenja do vrstnikov (Cullinan, 2007).

Številni OPP imajo precejšnje težave pri vzpostavljanju in ohranjanju pozitivnih odnosov in interakcij tako z odraslimi kot z vrstniki. Osebne lastnosti, kompetence in dejanja jih pogosto ločujejo in jim preprečujejo povezanost in pripadnost skupini. Ker je interakcija dvosmerni proces in so pozitivne interakcije gradniki za odnos in odnose, je socialno in emocionalno učenje izrednega pomena.

OPP imajo pogosteje slabo socialno razumevanje. Jezikovni in kognitivni primanjkljaji skupaj s težavami vzpostavljanja odnosov z drugimi prispevajo k temu, da imajo težave pri razvoju zavedanja sebe kot neodvisnega bitja ter zavedanja občutkov in čustev. Prav tako imajo težave pri razlikovanju med občutki in vedenjem. OPP dostikrat nimajo sposobnosti ustrezne refleksije čustev, nadzora vzgibov, spremljanja vedenja, obvladovanja stresa.

Socialno in emocionalno učenje, ki je namenjeno vsem učencem, zmanjšuje tudi stigmo, ki je lahko posledica individualiziranih, ciljno usmerjenih intervencij izven razreda, hkrati pa podpira socialno vključevanje s tem, da učencem pomaga pri razvoju različnih veščin, kot so dobre delovne navade, sodelovanje in prosocialno vedenje (Cefai idr., 2014; Durlak idr., 2011; Zins idr., 2004).

Različne študije so izpostavile številna vprašanja, povezana s čustvenimi in socialnimi vidiki izobraževanja OPP (Butler in Silliman, 2008; Elias, 2004). Glede na DSM-5 (APA, 2013) imajo lahko izobraževalne težave negativne funkcionalne posledice skozi celotno življenjsko dobo, vključno z visokimi stopnjami psihološke stiske in slabšim splošnim duševnim zdravjem. Osip v šoli in sočasni depresivni simptomi povečajo tveganje za slabše duševno zdravje, vključno s samomorilnostjo. Če pa je posebna pozornost namenjena spodbujanju veščin spoznavanja in samouravnavanju čustev in socialnim veščinam, lahko OPP postanejo bolj samoodločni učenci, ki lahko dolgoročno prevzamejo nadzor nad številnimi vidiki svojega življenja.

1.5 Sklepne ugotovitve

V sklepnih ugotovitvah so povzete ključne informacije o značilnostih, kontekstih vpliva od politike, zakonodaje do vzgojno-izobraževalne prakse, možnostih razvoja in sistemskih sprememb prakse inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Za razvoj inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse je najbolj pomemben argument, da je to dobrobit za vse učence in še posebno za učence s posebnimi potrebami (OPP). Ker je v Sloveniji v vzgojno-izobraževalni praksi za OPP pogosteje prisotna integracija kot inkluzija, je treba čim prej začeti udejanjati pogoje za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ker je to je dolgotrajen proces.

Vodilni koncept na področju vzgoje in izobraževanja OPP je koncept inkluzije. Demokratične pravice posameznika in inkluzivno izobraževanje temeljijo na splošno sprejetih demokratičnih vrednotah sprejemanja, sodelovanja in upoštevanja različnosti vseh učencev. Posebna pozornost je v inkluzivni šoli namenjena učencem in dijakom s posebnimi potrebami ter vsemi posamezniki in skupinami, ki so rizični za vzgojno-izobraževalno neuspešnost.

Članice EU so se zavezale k razvoju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki naj bi vsem OPP uresničil pravico do inkluzivne vzgoje in izobraževanja v domačem okolju skupaj z vrstniki (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022). Načrtovanje in izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja je potrebno razumeti kot koncept, ki se stalno razvija, saj imajo vprašanja, povezana z raznolikostjo in demokracijo vedno večji pomen, zato sta pravičnost in kakovost poučevanja nerazdružljiva (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015). V EU državah ni več vprašanje inkluzija da ali ne, ampak le *kako jo uresničiti v praksi*. Tudi Agenda 2030 za trajnostni razvoj (United Nations, 2015) poudarja, da naj se »zagotovi vključujoča, pravična in kakovostna vzgoja in izobraževanje ter spodbuja možnosti vseživljenjskega učenja za vse«. Uresničitev te vizije omogoča zakonodaja, ki podpira zagotavljanje pravice vsakega učenca do inkluzivnega in pravičnega izobraževanja.

Zato mora politika izraziti jasno vizijo in konceptualizacijo inkluzivnega izobraževanja za izboljšanje priložnosti za kakovostno vzgojo in izobraževanje za vse učence (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2017).

V *Strategiji razvoja Slovenije 2030* (Šooš idr., 2017) je v vsebinskem sklopu »Znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo« poudarjeno, da sta za vseživljenjsko učenje ključni kakovost poučevanja in dostopnost, s posebno skrbjo za prikrajšane skupine ter, da zmanjševanje vrzeli v znanju in spretnostih vpliva tudi na zmanjševanje tveganja za socialno izključenost.

V osnutku dokumenta Urada za razvoj in kakovost izobraževanja »Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja« (2020) so že oblikovana pomembna izhodišča za implementacijo »Strategije razvoja Slovenije 2030« (Šooš idr., 2017), ki omogočajo tudi oblikovanje politike inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Močno je namreč poudarjena kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema ter pravičnost vzgojno-izobraževalnega sistema, ki poudarja enakost izobraževalnih možnosti za vse, s poudarkom na skrbi za najbolj ranljive skupine, kar je osnova za oblikovanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Med osmimi krovnimi sklopi s področja vzgoje in izobraževanja je posebna pozornost namenjena pravičnosti in vključenosti, povezani z vzgojo in izobraževanjem učencev in učenk s PP. Poudarjeno je: »V RS je sprejet koncept inkluzivnega izobraževanja, ki izhaja iz pravice vseh otrok, da optimalno razvijejo svoje potencialne in iz pravice po nediskriminaciji« (Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja, 2020, str. 40), zato predvidevamo, da odločevalci načrtujejo ustrezne pogoje za razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V pomoč pri pripravi pogojev so jim lahko nasveti za spremembe, ki so predstavljeni v Sklepnih ugotovitvah Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018. Upoštevati pa bodo morali, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje uresničujeta celoten kontinuum izobraževalnih programov za učence s PP v čim bolj inkluzivnem okolju.

Ker je *Strategija razvoja Slovenije 2030* (Šooš idr., 2017) pomemben dokument, ki omogoča razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja, bi morali še natančno oblikovati ključne elemente strategije razvoja inkluzivne vzgoje in izobraževanja in jo čim prej začeti uresničevati v praksi.

V različnih izobraževalnih sistemih strokovni delavci različno uspešno načrtujejo razvoj inkluzije in različno uspešno odpravljajo ovire za njeno uresničitev. Vzroke in ovire neuresničevanja inkluzije lahko ugotovimo tudi z analizo dogajanj na poti od politike, zakonodaje do prakse (Ball, 1994). Analizirali smo kontekste politike, zakonodaje in prakse. V vseh treh kontekstih se pojavljajo ovire, ki otežujejo uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Eden od pomembnejših dejavnikov za uresničevanje inkluzije je jasno opredeljena politika inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki v Sloveniji še vedno ni bila predstavljena. Pri oblikovanju politike sodelujejo različni deležniki, pomembno vlogo pri odločanju imajo specialne oblike pomoči, s katerimi naj bi v državah EU podpirali inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Evropska

agencija za izobraževanje OPP in inkluzivno izobraževanje je v dokumentu *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: poročilo o politiki* med številnimi dejavniki za oblikovanje politike poudarila, da mora biti oblikovan jasen in enoten koncept visokokakovostnega inkluzivnega izobraževanja ter enoten zakonodajni in politični okvir usklajen s ključnimi mednarodnimi in evropskimi konvencijami in sporočili (Donnelly in Watkins, 2021). Za uresničitev tega cilja je treba že v politiko vključiti načrt za spremembo vloge strokovne podpore OPP v državi, s čimer se omogoča tudi sprememba vloge specialnih oblik pomoči v praksi.

Kljub številnim raziskavam, mednarodnim in domačim dokumentom, ki poudarjajo pomen inkluzivne vzgoje in izobraževanja za vse učence in dijake, nekatere države, med katerimi je tudi Slovenija, sprejmejo zakonodajo, ki omogoča uresničevanje inkluzije, a je v praksi ne uresničujejo. V redne šolske ustanove vključujejo le tiste OPP, ki se lahko prilagodijo uveljavljenim standardom, zato izvajajo le integracijo (Ainscow, 2003; Mitchell, 2005; Viola, 2006). Učenci, ki imajo posebne potrebe, ki se razprostirajo od lažjih, zmernih in težjih do težkih, morajo imeti zagotovljen tudi kontinuum pomoči in podpore, ki se razprostira od izobraževalnih programov z manj pomoči in prilagoditev do izobraževalnih programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči in prilagoditev, ki se morajo v čim večji meri izvajati tudi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Heijnen-Maathuis, 2016). V Sloveniji se v rednih šolah izvajajo le vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Čeprav je bila že leta 2000 predvidena za del populacije OPP možnost izvajanja prilagojenih programov z enakovrednim in znižanim standardom tudi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (ZUOPP, 2000) ta pravica OPP do leta 2022 še ni uresničila. Kar lahko razberemo tudi iz statističnih podatkov o vključevanju OPP v slovenske redne osnovne in srednje šole, saj je za vse podskupine OPP možno le vključevanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Po letu 2014 niso dostopni sistematično predstavljeni statistični podatki o vključevanju OPP v prilagojene izobraževalne programe, ki se izvajajo v osnovnih in srednjih šolah s prilagojenim programom in zavodih (Inštitut za socialno varstvo, b. d.). Brez relevantnih podatkov je težko načrtovati in oblikovati politiko ter izvajati učinkovito prakso inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP.

V praksi so najbolj prikrajšani za inkluzivno vzgojo in izobraževanje v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah učenci z motnjami v duševnem razvoju in drugi OPP z izrazitejšimi posebnimi potrebami. Odbor za pravice invalidov in podoben organ, ki deluje v okviru konvencije o otrokovih pravicah, sta Slovenijo že nekajkrat opozorila na pomanjkanje pogojev za izvajanje vključujočega izobraževanja. Podpisniki Konvencije o pravicah invalidov (2006) so namreč zavezani k uresničevanju konvencije. V sklepnih ugotovitvah Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018 (CRPD/C/SUN/CO/1) so nanizana vsa priporočila, ki bi jih morali v Sloveniji uresničiti za razvoj bolj inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Kavkler idr., 2021).

Šolski strokovni delavci so zelo pomembni pri uresničevanju inkluzivne prakse, saj oni interpretirajo politiko in zakonodajo s področja posebnih potreb v skladu s svojimi stališči, razumevanjem, izkušnjami, željami, vrednotami, znanjem, pomeni in načinom dela, ki mu dajejo prednost pri obravnavi OPP (Alton-Lee idr., 2000; Ainscow, 2005; Mitchell, 2017). Ker v praksi več pozornosti namenimo spreminjanju načina mišljenja kot načinu dela, ne dosegamo sprememb. Sprememb v načinu dela namreč ne dosežemo z različnimi sestanki, tečaji itn., ampak s povečanjem podpore udeležencem izobraževanja in razvijanjem take prakse, ki omogoča uspešno učenje vsem učencem (Ainscow, 2003).

Evidenten primer ovir za izvajanje inkluzije v slovenski praksi je izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki je uzakonjena kot specifična in intenzivna pomoč in podpora za OPP vključene v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP, ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V raziskavi Vršnik Perše (2016) so bili kot najbolj aktualni izzivi izvajanja DSP izpostavljeni slabša strokovna izobraženost kadra (le 5 % z ustreznim izpopolnjevanjem) za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo izvedbe DSP, normativi za zaposlovanje teh kadrov, neuskklajena zakonodaja ter timsko delo, tako znotraj strokovnih skupin kot tudi širše v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, s starši ter z zunanjimi deležniki, ki so vključeni v obravnavo OPP.

Prakso inkluzivne vzgoje in izobraževanja lahko najbolj učinkovito spreminjamo s sistemskim modelom uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja za vse učence in še posebno za OPP. Načrtovanje in izvajanje inkluzije učinkovito udeležimo s pomočjo štiristopenjskega systemskega modela (Ferguson idr., 2001; Mitchell, 2017) z vključenimi štirimi podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Vključevanje OPP se v resnici začne uresničevati takrat, ko družba, učitelji in drugi strokovni delavci resnično sprejmejo OPP v svoj razred, šolo, domače in širše družbeno okolje. S tem dobijo priložnost, da obogatijo življenja OPP ter priložnost za obogatitev lastnega življenja in življenja vrstnikov OPP (Buscaglia, 2004).

V okviru širšega okolja systemskega modela uresničevanja inkluzije ima MIZŠ enega od najpomembnejših vplivov z oblikovanjem politike, zakonodaje in različnih dokumentov za izvedbo procesa vzgoje in izobraževanja OPP, identifikacije standardov vzgoje in izobraževanja OPP, financiranje virov, usmerjanja izobraževanja učiteljev, podporo prostovoljnemu delu in izvajanjem številnih drugih dejavnosti. Če bi MIZŠ ustrezno izvajal vse te naloge, bi omogočil pomemben del pogojev za spremembe v smeri inkluzije, povezane z uresničevanjem pravic OPP. Analiza različnih modelov financiranja šolanja OPP v evropskih državah (Meijer, 1999) je pokazala, da model financiranja izobraževanja OPP pomembno vpliva na fleksibilnost pri organizaciji različnih oblik specialne pomoči. Če je večji poudarek na financiranju specialnih ustanov, odločevalci manj iščejo oblike inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so med rednim in specialnim sistemom šolanja.

Starši so prav tako pomemben dejavnik širšega okolja, ki s svojo podporo, pomočjo in odnosom do OPP pomembno vplivajo na razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Salend,

1998; De Boer idr., 2010; Wilhelmsen idr., 2021). Naj še enkrat izpostavimo, da je ena od ključnih pravic v zvezi z vzgojo in izobraževanjem OPP pravica njihovih staršev do izbire šole, pravica OPP vseh starosti, da izrazijo svoje mnenje, ter pravica, da je njihovo mnenje tudi slišano (Konvencija o otrokovih pravicah, 1984, 14. točka, v Munoz, 2007). Pomen sodelovanja med učitelji in starši, ki vzgajajo OPP, ter uresničevanjem zahteve, da morajo starši poznati vse podatke, otrokove dosežke, izzive, s katerimi se srečuje v šoli, in sodelovati pri odločanju, poudarjajo tudi avtorji poročila o spremljanju globalnega izobraževanja (UNESCO, 2020), saj sodelovanje med deležniki pri vzgoji in izobraževanju OPP poveča vključenost in izobraževalni uspeh vseh učencev (Berčnik in Devjak, 2017; Hargreaves idr., 2021). V okviru širšega okolja imajo pomembno vlogo pri vključevanju OPP tudi nevladne organizacije in prostovoljci.

Šola ima najpomembnejšo vlogo v okviru sistemskega modela pri uresničevanju inkluzije v praksi. Od stališč, znanj in timskega sodelovanja šolskih strokovnih delavcev s člani ožjega in širšega okolja je v največji meri odvisno uresničevanje inkluzije v praksi. Vodstvo šol je odgovorno za uresničevanje pravic, opredeljenih v konvencijah, zakonih in drugih dokumentih s področja posebnih potreb, izvajalci pa so šolski strokovni delavci. Premalo se zavedamo, da je treba brezpogojno uresničevati tudi pravice OPP, opredeljene v odločbi o usmeritvi OPP in individualiziranem programu. Kakovost izvajanja prilagoditev v procesu poučevanja in specialno-pedagoških obravnav opredeljenih v IP je pomembno odvisna od usposobljenosti šolskih strokovnih delavcev in še posebno tistih, ki izvajajo DSP.

V vzgojno-izobraževalni praksi bi izvajanje modela *Odziv na obravnavo*, ki je znanstveno dokazano učinkovit model, šolskim ustanovam omogočilo uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja učencev. Model je usmerjen v kakovostno poučevanje vseh učencev, zgodnjo obravnavo, uporabo raziskovalno dokazanih učinkovitih metod odkrivanja, opazovanja napredka učenca in njegove obravnave, ki je osnovana na diagnostično ocenjenih značilnostih in potrebah učenca (Mellard idr., 2010). Pri tem je ključno izvajanje prilagoditev, opredeljenih v IP, ki je v ZUOPP (2000, ZUOPP-1, 2011) uzakonjen dokument in hkrati proces timskega načrtovanja in uresničevanja individualizacije oz. personalizacije vzgojno-izobraževalnega okolja in procesa, kar naj bi OPP omogočalo uravnotežen razvoj in optimalen napredek skladno z njegovimi potenciali (Galeša, 1995; Končar, 2003; Pulec Lah, 2002, 2005).

Pomembni predpogoji za uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v *podsystemu – razred* so poleg učiteljevih pozitivnih stališč do vključevanja OPP še znanja in strategije učitelja za delo z OPP, učiteljeva občutljivost za razvoj socialnih odnosov med vrstniki, strokovna pomoč otroku, staršem in učitelju, materialni in tehnični pripomočki in drugo. Ker je inkluzivna vzgoja in izobraževanje tesno povezana s kakovostnim poučevanjem, je osnovana na zavedanju, da imajo vsi učenci potencialne, da se učijo in so lahko uspešni. Učitelj mora biti zato usmerjen v pozitivne izide. Kakovostno poučevanje omogoča dobro sodelovanje učencev v procesu poučevanja, kar pa je pogosto težko dosegljiv cilj, saj učitelj sam težko oblikuje priložnosti za vse učence, upošteva posameznikove posebne potrebe, spremlja individualni napredek vsakega učenca ter mu omogoča povratno informacijo, zato

potrebuje pomoč drugih strokovnih delavcev in ustrezne pogoje. Kakovostno poučevanje je pomembno odvisno tudi od socialno emocionalnih odnosov med OPP, učitelji in vrstniki, zato morajo socialno in emocionalne odnose podpirati s takšnimi procesi v razredu in celotni šoli, ki spodbujajo socialno in čustveno učenje ter vključujoče prakse. Le to vključuje tudi spodbujanje socialnih odnosov in občutkov pripadnosti med vsemi učenci v razredu.

Ker so temeljne vrednote za vključenost OPP povezane s celovito kombinacijo stališč, znanj ter veščin in spretnosti vseh strokovnih delavcev šole, se moramo zavedati, da je za določeno stališče ali prepričanje treba imeti določeno znanje ali raven razumevanja za uporabo tega znanja v praksi ter določene veščine in spretnosti (Profil inkluzivnih učiteljev, 2012), ki jih morajo pridobiti v okviru različnih oblik profesionalnega izobraževanja. Sodelovalno in soustvarjalno timsko delo predstavlja pomemben vidik inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Halvorsen in Neary, 2009), zato je nujno, da je poučevanje veščin sodelovalnega timskega dela tudi sestavni del izobraževanja učiteljev. Sodelovanje je učinkovito orodje, ki učiteljem, drugim strokovnjakom in staršem omogoča sodelovanje pri izpolnjevanju potreb vseh učencev. Sodelovanje je še posebej pomembno za ohranjanje vključujočih okolij, saj ustvarja varne pogoje za učence in učitelje za izmenjavo znanja in skupno reševanje problemov. Primarni nameni sodelovanja vključujejo: prepoznavanje in izmenjavo učinkovitih izobraževalnih, vedenjskih in socialno-čustvenih učnih praks, spremljanje le teh in učinkovito odzivanje glede na to, ali so uspešne ali ne. V šolah, ki izvajajo večstopenjski sistem podpore, gresta sodelovanje in spremljanje napredka z roko v roki. Ni pa le učitelj odgovoren za uspešnost vključevanja OPP v razredni kolektiv, ampak je to projekt celotne šole in širše okolice. Učitelji pri nudenju pomoči ne smejo ostati sami, saj dobro razvit sistem timskega dela omogoča skupno iskanje rešitev.

Ključni del systemskega modela je podsistem *otrok s PP*. V mnogo večji meri kot vrstniki brez posebnih potreb so OPP diskriminirani in odrinjeni na družbeno obrobje v vseh državah v družbenih, ekonomskih in kulturnih okoljih ter politikah. Ovire pri uresničevanju inkluzije so pogostejše v okolju, v katerem posamezniki živijo, kot v samih primanjkljajih. Velik delež OPP vsakodnevno doživlja ovire pri uresničevanju pravice do optimalnega razvoja in vključevanja v učno in širše družbeno okolje. Okolje prepogosto poudarja primanjkljaje, motnje in ovire OPP, podcenjuje pa njihova močna področja in premalo pozornosti namenja uresničevanju njihovih posebnih potreb. Čeprav v zadnjih letih opažamo pozitivne spremembe, je razkorak med posebnimi potrebami OPP in uresničevanjem le-teh v družbi velik (UNICEF, 2007). Vsakdo ima potrebe, OPP pa imajo izrazitejše posebne potrebe na več področjih. Če spregledamo njihove posebne potrebe, jim onemogočimo vzgojno-izobraževalno uspešnost in socialno integracijo. OPP potrebujejo vzgojno-izobraževalno obravnavo, ki se po kakovosti, intenzivnosti in količini pomembno razlikuje od povprečne pomoči, ki so je v procesu poučevanja deležni vrstniki in imajo take posebne potrebe, ki jim onemogočajo rabo učnih gradiv ter tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo vrstniki (Lewis in Doorlag, 1995).

Uspešnost ali neuspešnost posameznika je pogojena z zelo raznolikimi dejavniki, zato ne smemo sprejeti kot dejstvo misli, da je nekaterim učencem usojeno, da so izobraževalno neuspešni (Florian in Black-Hawkins, 2011). Nemogoče je izboljšati dosežke OPP brez razumevanja njihovega načina učenja in upoštevanja njihovih potreb. Vsak učenec je namreč uspešen ali neuspešen na svoj način (Haskins-Powell, b. d.). Izboljšanja učnega uspeha OPP ne bomo dosegli z »rešitvami«, ki so dodane »klasičnemu sistemu vzgoje in izobraževanja« ali z zmanjševanjem standardov znanja, temveč z ohranitvijo visokih pričakovanj do vseh učencev, zato moramo poiskati načine premagovanja ovir, ki omogočajo visoko kakovost poučevanja in obravnave vseh učencev (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012). Kakovostna vzgoja in izobraževanje mora biti torej oblikovana tako, da ustreza vsem učencem, posebno pa OPP.

Pri načrtovanju in uresničevanju posebnih potreb OPP je pomembno upoštevanje vseh elementov učnega okolja. Učno okolje 21. stoletja je učno okolje, ki se nanaša na različne fizične lokacije, vsebine in kulture, v katerih učenje poteka (Todd idr., 2019) in vključuje aktivnosti za izboljšanje rezultatov učenja, kar je pomembnejše kot lokacija, kjer učenje poteka. Za implementacijo v šolski praksi je uporabna delitev učnega okolja na fizično, didaktično, socialno in kurikularno okolje (Jereb, 2011). Učitelj in tudi drugi strokovni delavci, ki prilagodijo posebnim potrebam OPP vse elemente učnega okolja, uspešneje poučujejo in obravnavajo te učence.

Vključevanje OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove je pogosto najbolj odvisno od njihove socialno emocionalne kompetentnosti. Socialne in emocionalne odnose morajo podpirati procesi v razredu in na celotni šoli z namenom spodbujanja socialnega in čustvenega učenja ter razvoja vključujoče prakse. Učinkovita podpora učitelja OPP v razredu v skrbnem odnosu signalizira vedenje sprejemanja in spodbujanja in temelji na vključevanju in spoštovanju individualnih vzgojno-izobraževalnih potreb, hkrati pa zagotavlja občutek pripadnosti in zmanjšuje izkušnje ponižanja in neuspeha (Hamre in Pianta, 2006).

2. Namen raziskave

Namen evalvacijske študije *Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami s predlogi sprememb*, s podnaslovom *Ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru systemskega pristopa*, je na osnovi systemskega modela inkluzivne šole evalvirati vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na osnovnošolski in srednješolski stopnji in v programih vzgoje in izobraževanja (program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojen program z enakovrednim in znižanim izobrazbenim standardom ter vzgojni program za učence in dijake s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP). Namen evalvacijske študije je (1) *identificirati težave* in (2) *dobre rešitve* v sistemu obravnave otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, vključno s starši, (3) *identificirati primere dobre prakse* in *izvesti študije primerov* ter (4) *predstaviti sisteme tujih praks z osredotočenostjo na identificirane težave in dobre rešitve ter predlagati systemske spremembe vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji z osredotočenostjo na identificirane težave, dobre rešitve in prakse*.

2.1 Opredelitev ciljev

Specifični cilji, ki jim sledimo v celotni raziskavi, so naslednji:

- (1) Na podlagi anketnih vprašalnikov za vodstvo, učitelje in šolske strokovne delavce ter staršev:
 - identificirati težave učencev in dijakov s PP na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti ter na področju soudeležnosti in občutka pripadnosti;
 - analizirati kazalnike delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove (delež otrok s posebnimi potrebami, vrste posebnih potreb in sopojavljajoče težave; vrsto in količino strokovnih in materialnih virov, usposobljenost strokovnih delavcev na osnovi samoocene in intervjujev, usmerjenost v celovitost obravnave (z vidika strokovnih delavcev); podporo vodstva),
 - analizirati na ravni razreda izzive poučevanja in uresničevanja individualizirane pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami (z vidika strokovnih delavcev); izzive na področju zagotavljanja ustrezne socialne klime in udeležnosti (z vidika strokovnih delavcev in staršev); analizirati samooceno učiteljev in drugih strokovnih delavcev o kompetentnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami z vidika spodbujanja učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu; analizirati sodelovanje učiteljev in strokovnih delavcev (z vidika strokovnih delavcev),

- identificirati in analizirati z vidika šole organizacijsko podporo, podporo specialističnih služb za učence (svetovalni, strokovni centri ipd.) ter soudeležnost in sodelovanje staršev v vzgojno-izobraževalnem procesu njihovih otrok s posebnimi potrebami.

Skozi te cilje smo v analizo zajeli praktične izkušnje udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (otrok, starš, strokovni delavci, vodstvo ustanove) na področju poučevanja in obravnave otrok s posebnimi potrebami (npr. identifikacija posebnih potreb, celostna obravnava otroka, izvajanje prilagoditev). Preverili smo prilagoditve fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja (torej takega učnega okolja, v katerem so optimalno odstranjene ovire za uspešno učenje).

Metoda raziskovanja: analiza literature, zakonodaje in obstoječih zbirk podatkov, kvantitativna in kvalitativna statistična obdelava podatkov, pridobljenih v okviru neslučajnostnega vzorca (bolj natančno opredeljen v poglavju 3.1 Udeleženci), z anonimnimi anketnimi vprašalniki (opredeljeni v poglavju 3.2. Pripomočki za zbiranje podatkov oz. 3.2.2 Protokol za izvedbo fokusnih skupin, za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter intervjujev z učenci in dijaki ter 3.2.3 Vprašalnik za ocenjevanje učnega okolja z namenom preverjanja spodbudnosti različnih vidikov učnega okolja).

(2) Na podlagi anketnih vprašalnikov za vodstvo, učitelje in strokovne delavce in starše ter fokusnih skupin za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter intervjujev z učenci in dijaki:

- *identificirati dobre rešitve* na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti (klima šole) ter soudeležnosti otrok in ostalih deležnikov,
- *identificirati dejavnike*, ki omogočajo in spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok s posebnimi potrebami;
- *identificirati učinkovite rešitve* poučevanja in uresničevanja individualizirane pomoči in podpore otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam, podpore vsem strokovnim delavcem pri uresničevanju individualizirane pomoči in podpore otrokom s posebnimi potrebami, timskega (so)delovanja strokovnih delavcev, partnerskega odnosa med šolo in starši.

Skozi cilje, ki sledijo sistemskemu modelu inkluzivne vzgoje in izobraževanja, smo v analizo zajeli različne dejavnike vzgojno-izobraževalnega procesa. Ugotavljali smo kakovost poučevanja, ali se upoštevajo vsi administrativno-organizacijski dejavniki, ali vsi strokovni delavci timsko delujejo in ali se v procesu soustvarjanja pomoči in podpore otroku s posebnimi potrebami upošteva glas otroka in staršev.

Metoda raziskovanja: analiza literature, zakonodaje in obstoječih zbirk podatkov, kvantitativna in kvalitativna statistična obdelava podatkov, pridobljenih v okviru neslučajnostnega vzorca (bolj natančno opredeljen v poglavju 3.1 Udeleženci), z anonimnimi

anketnimi vprašalniki (opredeljeni v poglavju 3.2. Pripomočki za zbiranje podatkov oz. 3.2.2 Protokol za izvedbo fokusnih skupin, za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter intervjujev z učenci in dijaki ter 3.2.3 Vprašalnik za ocenjevanje učnega okolja z namenom preverjanja spodbudnosti različnih vidikov učnega okolja).

(3) Na podlagi fokusnih skupin za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter intervjujev z učenci in dijaki:

- identifikacija dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Študij literature ter pregled rezultatov mednarodnih projektov s slovensko udeležbo s ciljem:

- predstavitev tujih rešitev na identificiranih vsebinah na podlagi rezultatov predhodno izvedenih raziskav in projektov ter analize dobljenih rezultatov aktualne študije

Metoda: Analiza literature, rezultati mednarodnih projektov s slovensko udeležbo ter kvalitativna analiza dobrih praks, ki so se izvajale v preteklosti in so bile identificirane v okviru fokusnih skupin za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter intervjujev z učenci in dijaki.

(4) Oblikovanje predlogov sprememb sistema na podlagi dobljenih rezultatov na področju zastavljenih ciljev (na področju učne uspešnosti in socialne vključenosti – na področju soudeležnosti in uresničevanja sistemskih rešitev ter na področju sodelovanja s starši).

Na podlagi analize različnih praks bo mogoče evidentirati aktualne izzive in primere dobrih praks ter predlagati smernice za spremembe vzgojno-izobraževalnega sistema otrok s posebnimi potrebami za zagotavljanje njihove celostne obravnave z medresorskim povezovanjem.

3. Metoda raziskovanja

3.1 Udeleženci

3.1.1 Izbor šol

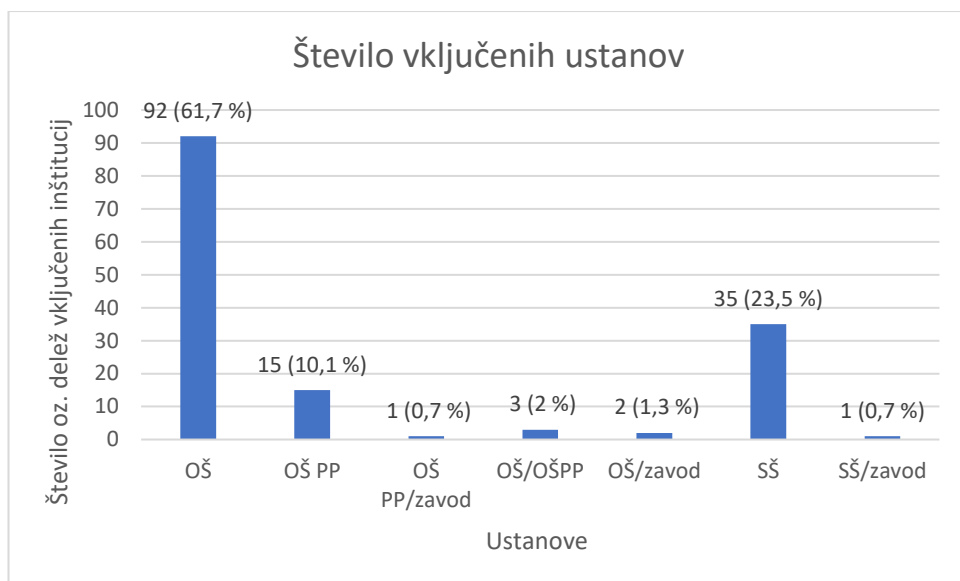
K sodelovanju v evalvacijski študiji se je prijavilo 168 osnovnih in srednjih šol, osnovnih in srednjih šol s prilagojenim programom ter vzgojnih zavodov. V evalvacijski študiji je nato v prvem delu raziskave sodelovalo 149 izobraževalnih osnovnošolskih in srednješolskih ustanov, od tega 95 osnovnih šol in 35 srednjih šol ter 19 osnovnih šol s prilagojenim programom.

Šole, ki so se odzvale našemu vabilu, smo prosili, da so določile koordinatorske osebe raziskave, ki je posredoval povezave do spletnih vprašalnikov za učitelje, šolske strokovne (svetovalne) delavce, vodstvene delavce in starše otrok na njihovi šoli.

Preglednica 9: Vzorec vključenih ustanov

Ustanove	<i>f</i>	<i>f</i> %
Osnovna šola	92	62 %
Osnovna šola s prilagojenim programom	15	10 %
Osnovna šola s prilagojenim programom in vzgojni zavod	1	1 %
Osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom	3	2 %
Osnovna šola in vzgojni zavod	2	1 %
Srednja šola	35	23 %
Srednja šola in vzgojni zavod	1	1 %
Skupaj	149	100 %

Vzorec je sestavljalo 149 ustanov, od osnovnih šol, ki izvajajo redni program, osnovne šole z različnimi prilagojenimi programi enakovrednega in nižjega izobrazbenega standarda, osnovne šole z rednim programom, ki izvajajo tudi prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, osnovne in srednje šole, v sklopu katerih delujejo vzgojni zavodi, ter srednje šole.



Slika 2: Struktura vzorca vključenih ustanov

3.1.2 Udeleženci fokusnih skupin

K sodelovanju v drugem (kvalitativnem) delu raziskave je bil s telefonskimi razgovori povabljen namenski in priložnostni vzorec osnovnih in srednjih šol glede na vrsto zavoda (po štiri različni zavodi s po štirimi predstavniki), ki so bile pred tem že vključene v prvi (kvantitativni) del raziskave. V kvalitativnem delu raziskave smo z intervjuji, opazovanjem in pogovori v okviru fokusnih skupin želeli poglobiti analizo in interpretacije zbranih podatkov. Pri izbiri šol smo upoštevali, da so bili v fokusne skupine zajeti različni zavodi, predvsem pa smo sodelovali s tistimi, ki so bili pripravljeni sodelovati.

Celotna izvedba fokusnih skupin je potekala na daljavo na spletni platformi Zoom. Izvedli smo šest fokusnih skupin (fokusna skupina s predstavniki vzgojnih zavodov, fokusna skupina s predstavniki osnovnih šol s prilagojenim programom, dve fokusni skupini s predstavniki osnovnih šol ter dve fokusni skupini s predstavniki srednjih šol) ter eno fokusno skupino za učence in dijake. V vseh fokusnih skupinah je sodelovalo 71 udeležencev (29 (41 %) učiteljev oz. profesorjev, 16 (22 %) šolskih strokovnih delavcev, 12 (17 %) vodstvenih delavcev, 10 (14 %) vzgojiteljev v vzgojnih zavodih ter 4 (6 %) mobilnih specialnih pedagoginj). V fokusnih skupinah za učence in dijake je sodelovalo 20 učencev in dijakov s PP (10 iz osnovne in 10 iz srednje šole).

3.1.3 Ocenjevanje učnega okolja

Za namene ocenjevanja učnega okolja smo v priložnostni vzorec vključili 35 razredov redne osnovne šole od 1. do 8. razreda. V povprečju je bilo v posamezen razred vključenih 22 učencev (*Min* = 11; *Max* = 28), med njimi v povprečju 2 učenca s posebnimi potrebami (*Min* =

0; $Max = 6$). V večini razredov ($f = 32$) je bil v času opazovanja prisoten en strokovni delavec, zgolj v treh razredih pa sta bila prisotna 2 strokovna delavca. Ob opazovanju učnega okolja v razredih v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju so bili v razredih prisotni učitelji razrednega pouka ($f = 23$), v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju pa so bili v 8 primerih v razredu prisotni razredniki, medtem ko za 4 razrede ta podatek ni bil zabeležen. V nobenem razredu v času opazovanja ni bil prisoten drug podporni strokovni delavec. Kakovost učnega okolja smo ocenili s pripomočkom za oceno učnega okolja (Pulec Lah, 2012), ki služi za ocenjevanje različnih vidikov (fizičnega, didaktičnega, kurikularnega in socialnega učnega okolja) s strani zunanjskega ocenjevalca. Učno okolje so na osnovi konkretnih opažanj v izbranem razredu in po potrebi z dodatnim razgovorom s strokovnimi delavci v opazovanem učnem okolju, ocenile študentke 4. letnika *Specialne in rehabilitacijske pedagogike* Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja. Pred ocenjevanjem so bile študentke opazovalke deležne izobraževanja o spodbudnem učnem okolju in rabi pripomočka. Podatke so zbirale od marca do maja 2022.

3.1.4 Demografski podatki posamezne skupine udeležencev

V nadaljevanju navajamo demografske podatke o vseh skupinah udeležencev, ki so sodelovali v prvem kvantitativnem delu raziskave, ter skupino učencev/dijakov, ki so sodelovali v fokusnih skupinah.

Najprej predstavljamo strukturo vzorca zaposlenih glede na posamezno skupino udeležencev (profil) ter ustanovo zaposlitve ter strukturo vzorca staršev.

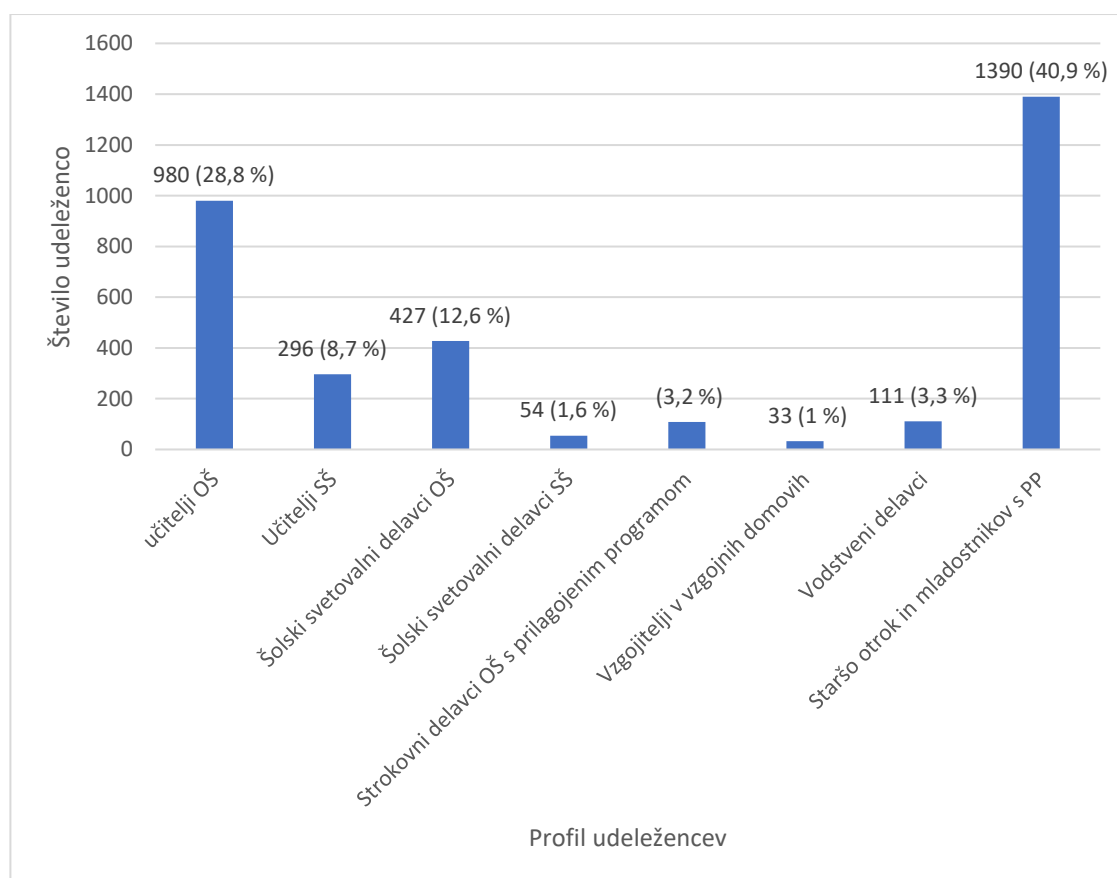
Preglednica 10: Sociodemografska struktura vzorca zaposlenih v šoli.

	Spol				Število let delovnih izkušenj				
	Skupaj <i>N</i>	Moški <i>N</i> (%)	Ženske <i>N</i> (%)	Drugo <i>N</i> (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	
Učitelji OŠ	980	89 (9,1 %)	818 (83,5 %)	73 (7,4 %)	19,31	11,3	0	43	
Učitelji SŠ	296	76 (25,7 %)	209 (70,6 %)	11 (3,7 %)	21,6	10,3	0	45	
Šolski svetovalni delavci OŠ	v DSP	9	410	10	7,18	9,5	0	39	
	v ŠSD	429	(2,1 %)	(95,6 %)	(2,3 %)	9,17	6,9	0	38
Šolski svetovalni delavci SŠ	v DSP	54	2	52	0	7,18	9,5	0	40
	v ŠSD	54	(3,7 %)	(96,3 %)	(0 %)	9,4	7,8	0	38
Strokovni delavci OŠ s prilagojenim programom	108	10 (9,3 %)	96 (88,9 %)	2 (1,9 %)	15,7	10,8	0	39	
Vzgojitelji v vzgojnih zavodih	33	8 (24,2 %)	23 (69,7 %)	2 (6,1 %)	15,6	11,3	0	40	
Vodstveni delavci	111	37 (33,3 %)	70 (63,1 %)	4 (3,6 %)	26,4	8,5	3	43	

Preglednica 11: Sociodemografska struktura vzorca staršev oz. skrbnikov.

	Skupaj N	Oče N (%)	Mama N (%)	Rejniki N (%)	Drugo N (%)
Starši	1390	140 (10,1 %)	1221 (87,7 %)	24 (1,7 %)	5 (0,4 %)

Spodnji graf (Slika 3) prikazuje primerjavo deleža udeležencev (učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, vodstvenih delavcev, strokovnih delavcev v prilagojenih programih, vzgojiteljev in starše), vključenih v anketiranje iz osnovnih in srednjih šol.



Slika 3: Frekvenčna in strukturna porazdelitev anketirancev

3.1.4.1 Učitelji, zaposleni v osnovni in srednji šoli

V analizo je bilo vključenih 980 osnovnošolskih učiteljev iz 99 OŠ, 296 srednješolskih učiteljev iz 36 SŠ. Med osnovnošolskimi učitelji jih je devet (0,9 %), ki poučujejo na zasebni šoli, med anketiranimi srednješolskimi učitelji pa je takšnih 23 (7,8 %).

V vzorcu osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev nekaj anketiranih ni opredelilo spola (7,4 % osnovnošolskih učiteljev in 3,7 % srednješolskih učiteljev), drugače pa prevladujejo učiteljice (83,5 % v OŠ in 70,6 % v SŠ).

Preglednica 12: Opisna statistika za število let delovnih izkušenj osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev na področju vzgoje in izobraževanja.

Število let delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja.	N	M	SD	MIN	MAX
Osnovna šola	980	19,31	11,391	0	43
Srednja šola	296	21,60	10,258	0	45

V povprečju imajo v vzorec zajeti osnovnošolski učitelji nekoliko manj let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju ($M = 19,31$; $SD = 11,39$) v primerjavi s srednješolskimi učitelji ($M = 21,6$; $SD = 10,26$).

Največ anketiranih osnovnošolskih učiteljev je zaposlenih na delovnem mestu učitelja predmetnega pouka (52,9 %), sledijo učitelji, zaposleni na delovnem mestu učitelja razrednega pouka (41,6 %). 9,1 % anketiranih osnovnošolskih učiteljev je zaposlenih na delovnem mestu učitelja dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči. Majhen delež jih je zaposlenih na delovnem mestu učitelja vzgojitelja (2,9 %). 6,8 % anketiranih pa je kot delovno mesto označilo drugo (npr. knjižničar, učitelj v podaljšanem bivanju, računalničar, učitelj angleščine na razredni stopnji, drugi učitelj v 1. razredu)

Med srednješolskimi učitelji jih je največ (89,9 %) odgovorilo, da so zaposleni na delovnem mestu učitelja, 6,1 % jih je zaposlenih na delovnem mestu izvajalca dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči, 12,2 % pa jih je označilo tudi drugo (npr. učitelj praktičnega pouka, knjižničar, vzgojitelj ...)

Anketirani učitelji iz OŠ in SŠ so posredovali tudi podatek o številu učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo.

Preglednica 13: Opisna statistika za število učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo osnovnošolski in srednješolski učitelji

Koliko učencev oz. dijakov s PP poučujete letos?	N	M	SD	MIN	MAX
Učitelji v osnovni šoli	979	5,89	8,066	0	70
Učitelji v srednji šoli	288	17,42	14,837	0	80

Osnovnošolski učitelji v povprečju poučujejo 5,9 učenca s PP, srednješolski učitelji pa 14,8 dijakov s PP.

V nadaljevanju so osnovnošolski in srednješolski učitelji navedli, katere skupine učencev in dijakov s PP poučujejo glede na odločbo o usmeritvi. Učenci in dijaki s PP so razdeljeni v skupine, kot jih opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1, 2011). Med skupinami je po zakonu o usmerjanju navedena tudi skupina učencev oz. dijakov z več motnjami, ki jo komisija za usmerjanje določi takrat, ko je pri učencu oz. dijaku prisotna

sopojavnost različnih primanjkljajev, ovir oz. motenj. Osnovnošolski in srednješolski učitelji so lahko izbrali več odgovorov.

Preglednica 14: *Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov glede na skupine učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo osnovnošolski (N = 980) in srednješolski učitelji (N = 296).*

Učenci s PP	OŠ		SŠ	
	f	f%	f	f%
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	657	67,0	253	85,5
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	327	33,4	173	58,4
Dolgotrajno bolni učenci	158	16,1	134	45,3
Učenci z več motnjami	159	16,2	112	37,8
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	236	24,1	83	28,0
Učenci z motnjami v duševnem razvoju	46	4,7	72	24,3
Učenci z avtističnimi motnjami	155	15,8	66	22,3
Gluhi in naglušni učenci	58	5,9	58	19,6
Učenci z gibalno oviranostjo	73	7,4	47	15,9
Slepi in slabovidni učenci	35	3,6	22	7,4

Največ anketiranih osnovnošolskih učiteljev je med učenci s PP, ki jih poučujejo, označilo skupino učencev s PPPU (67,0 %), skupino učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (33,4 %) ter skupino učencev z govorno-jezikovnimi motnjami (24,1 %). Najmanj učiteljev pa je med skupinami učencev s PP, ki jih poučujejo, označilo slepe in slabovidne učence (3,6 %), učence z motnjami v duševnem razvoju (4,7 %), gluhe in naglušne učence (5,9 %) ter učence z gibalno oviranostjo (7,4 %). Deleži učiteljev, ki so označili druge skupine učencev (učence z avtističnimi motnjami, dolgotrajno bolne učence in učence z več motnjami) se giblje okoli 15 %.

Največ anketiranih srednješolskih učiteljev je med dijaki s PP, ki jih poučujejo, je prav tako označilo skupino dijakov s PPPU (85,5 %), sledi 58,4 % učiteljev, ki so označili dijake s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, 45,3 % učiteljev, ki so označili dolgotrajno bolne dijake, 37,8 % učiteljev, ki so označili dijake z več motnjami ter 28 % učiteljev, ki so označili dijake z govorno-jezikovnimi motnjami. Najmanjši delež učiteljev je označilo slepe in slabovidne dijake (7,4 %). Manj kot četrtnina srednješolskih učiteljev pa je označila druge skupine dijakov s PP (15,9 % učiteljev je označilo dijake z gibalno oviranostjo, 19,6 % gluhe in naglušne dijake, 22,3 % dijakov z avtističnimi motnjami ter 24,3 % dijakov z motnjami v duševnem razvoju).

3.1.4.2 Šolski svetovalni delavci in drugi podporni delavci, zaposlenih v osnovni in srednji šoli

V analizo je bilo vključenih 483 šolskih svetovalnih delavcev (ŠSD) in drugih podpornih sodelavcev (DPSD), od tega 429 (88,8 %) iz OŠ in 54 (11,2 %) iz SŠ. Med sodelujočimi je bilo

tudi 10 (2,1 %) ŠSD in DPSD iz zasebnih šol (8 iz OŠ in 2 iz SŠ). Prevladovale so šolske svetovalne delavke in druge podporne strokovne delavke (95,7 %).

Preglednica 15: Število let delovnih izkušenj v ŠSS in/ali pri izvajanju DSP

Vrsta šole	Osnovna šola					Srednja šola					Skupaj				
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max
Število let delovnih izkušenj v ŠSS	427	7,18	9,5	0	39	54	11,15	11,56	0	40	481	7,63	9,82	0	40
Število let delovnih izkušenj v DSP	429	9,17	6,92	0	38	54	9,37	7,84	0	38	483	9,19	7,02	0	38

Sodelujoči ŠSD in drugi podporni sodelavci so imeli povprečno 7,6 (7 do 8) let *delovnih izkušenj v ŠSS* (OŠ: M = 7,18, SD = 9,5; SŠ: M = 11,15, SD = 11,6) in 9,2 oz. 9 let *delovnih izkušenj v izvajanju DSP*.

Na podlagi podatkov, ki so jih navedli anketiranci, lahko vidimo, da so zaposleni na različnih delovnih mestih.

Preglednica 16: Struktura vzorca glede na delovno mesto in zaposlitev anketirancev, ki so izpolnjevali vprašalnik za ŠSD in DPSD

Delovno mesto (možno več odgovorov)		OŠ (N = 429)	SŠ (N = 54)	Skupaj (N = 483)
Šolski svetovalni delavec	f	132	36	168
	f %	30,8	66,7	34,8
Izvajalec DSP kot učne pomoči	f	90	10	100
	f %	21,0	18,5	20,7
Izvajalec DSP kot pomoči za premagovanje primanjkljajev	f	315	24	339
	f %	73,4	44,4	70,2
Drugo	f	16	5	21
	f %	3,7	9,3	4,3
Zaposlitev				
Zaposlen na šoli	f	72	15	87
	f %	16,8	27,8	18,0
Mobilni strokovnjak, zaposlen na drugi specialni ustanovi za UPP	f	86	5	91
	f %	20,0	9,3	18,8
Zunanji pogodbeni sodelavec	f	0	3	3
	f %	0	5,6	5,6

Iz odgovorov lahko razberemo, da so nekateri sodelujoči anketiranci zaposleni na več delovnih mestih oz. nastopajo v več vlogah. *Anketiranci iz OŠ* so bili v največjem deležu zaposleni kot izvajalci dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev (DSP za PP) (73,4 %), nadalje kot šolski svetovalni delavci (ŠSD) (30,8 %) in izvajalci dodatne

strokovne pomoči kot učne pomoči (DSP kot UP) (21 %). Med *anketiranci iz SŠ* pa sta bili dve tretjini (66,7 %) zaposleni kot ŠSD, 44,4 % kot izvajalci DSP za PP in 10 anketirancev (18,5 %) kot izvajalci DSP kot UP.

Vsi sodelujoči niso navedli mesta zaposlitve. Med osnovnošolskimi anketiranci jih je 20 % navedlo, da so zaposleni kot mobilni strokovnjaki, zaposleni na drugi specialni ustanovi za učence s PP, 16 % pa, da so zaposleni na šoli. Srednješolski anketiranci so v večji meri navajali zaposlitev na šoli (27,8 %), 5 jih je bilo zaposlenih kot mobilni strokovnjaki in 3 kot zunanji pogodbeni sodelavci.

Kot posebnost v SŠ izpostavljamo vlogo *koordinatorja dela z dijaki s posebnimi potrebami*, ki so jo navedli 3 anketiranci, in *zunanje pogodbene sodelavce* (3), ki v SŠ izvajajo DSP za dijake.

Nekaj več kot tretjino *anketirancev iz OŠ* so predstavljali specialni in rehabilitacijski pedagogi oz. defektologi (36,1 %), sledili so pedagogi (24,2 %) in socialni pedagogi (13,8 %), v manjšem deležu (manj kot 10 %) so sodelovali tudi psihologi, inkluzivni pedagogi in socialni delavci. Posebna strokovna profila, ki sta bila zastopana v osnovnošolskem vzorcu, v srednješolskem pa ne, sta *logoped* (8) in *tiflopedagog* (1).

Med anketiranci iz SŠ so skoraj dve tretjini vzorca predstavljali pedagogi (31,5 %) in psihologi (29,6 %), nekaj več kot desetino vzorca socialni pedagogi, v manjšem deležu (< 5 oz. 6 %) pa drugi strokovni profili, kot so socialni delavec, specialni in rehabilitacijski pedagog oz. defektolog ter inkluzivni pedagog.

Med anketiranci je 8,4 % anketirancev iz OŠ in 14,8 % anketirancev iz SŠ navajalo *drugo strokovno izobrazbo* (npr. bibliotekar, dipl. inženir tekstilstva z defektološko dokvalifikacijo, montessori pedagog ter predmetni učitelj (18), profesor razrednega pouka (6), vzgojitelj predšolskih otrok, specializant psihoterapije, doktor znanosti zakonske in družinske terapije). Predpostavljamo, da gre za izvajalce DSP kot učne pomoči in tudi DSP za premagovanje primanjkljajev.

Število obravnavanih učencev/dijakov s PP na posameznega strokovnega delavca se pomembno razlikuje glede na nivo VIZ sistema, v SŠ je veliko višje kot v OŠ.

Preglednica 17: Opisna statistika za število učencev in dijakov s PP, ki jih obravnavajo osnovnošolski in srednješolski ŠSD in drugi podporni strokovni delavci

Koliko učencev oz. dijakov s PP obravnavate letos?	N	M	SD	MIN	MAX
ŠSD in DPSD v osnovni šoli	429	13,45	14,89	0	140
ŠSD in DPSD v srednji šoli	54	30,33	34,19	0	187

OŠ strokovni delavci so poročali, da v tekočem šolskem letu v povprečju obravnavajo 13 učencev s PP, medtem ko SŠ strokovni delavci 30 dijakov s PP. Med sodelujočimi srednjimi šolami je bilo kar nekaj srednješolskih centrov in srednjih šol, kjer se izvajajo tudi srednješolski

programi, v katerih je večji ali velik delež dijakov s PP, kar lahko pojasnjuje veliko razliko v številu obravnavanih učencev/dijakov s PP na posameznega strokovnega delavca (ŠSD in DPSD) v OŠ oz. SŠ. Pri tem je treba opozoriti tudi na veliko razpršenost podatkov (OŠ: SD = 14,89; SŠ: SD = 34,19), saj so v vzorec vključeni strokovni delavci zaposleni na različnih delovnih mestih, kjer obravnavajo različno število učencev/dijakov s PP.

V nadaljevanju sledi poročilo o skupinah učencev/dijakov s PP, ki jih obravnavajo anketirani strokovni delavci (ŠSD in DPSD) v tekočem šolskem letu. ŠSD in DPSD so lahko izbrali več odgovorov.

Preglednica 18: *Struktura vzorca glede na skupine učencev in dijakov s PP, ki jih obravnavajo osnovnošolski in srednješolski ŠSD in DPSD*

Skupina UPP / DPP	OŠ		SŠ		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Učenci/dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	371	86,5	49	90,7	420	87,0
Učenci/dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami	271	63,2	32	59,3	303	62,7
Dolgotrajno bolni učenci/dijaki	259	60,4	37	68,5	296	61,3
Učenci/dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	241	56,2	39	72,2	280	58,0
Učenci/dijaki z več motnjami	208	48,5	36	66,7	244	50,5
Učenci/dijak z avtističnimi motnjami	159	37,1	25	46,3	184	38,1
Učenci/dijaki z gibalno oviranostjo	81	18,9	19	35,2	100	20,7
Učenci/dijaki z motnjami v duševnem razvoju	70	16,3	14	25,9	84	17,4
Gluhi in naglušni učenci/dijaki	51	11,9	18	33,3	69	14,3
Slepi in slabovidni učenci/dijaki	24	5,6	6	11,1	30	6,2
V letošnjem letu ne obravnavam UPP oz. DPP	12	2,8	0	0	12	2,5

Anketirani osnovnošolski in srednješolski ŠSD in DPSD so poročali, da v šolskem letu 2020-21 obravnavajo največ učencev/dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (OŠ = 86,5 %; SŠ = 90,7 %).

V OŠ sledijo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami (63,2 %), dolgotrajno bolni učenci (60,4 %), učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (56,2 %), učenci z avtističnimi motnjami (37,1 %), gibalno oviranostjo (18,9 %), motnjami v duševnem razvoju (16,3 %), gluhoti in naglušnostjo (11,9 %) ter slepoto oz. slabovidnostjo (5,6 %). Med osnovnošolskimi anketiranci je bilo tudi 12 takih, ki v tekočem letu ne obravnavajo učencev s PP.

V SŠ pa so pri dijakih, ki so jih obravnavali anketirani strokovni delavci, druge najpogostejše čustvene in vedenjske motnje (72,2 %), sledijo dolgotrajne bolezni (68,5 %), govorno-jezikovne motnje (59,3 %), avtistične motnje (46,3 %), gibalna oviranost (35,2 %), gluhoti in naglušnost (33,3 %), motnje v duševnem razvoju (25,9 %) in slepota oz. slabovidnost (11,1 %).

V OŠ so zelo pogoste sopojavljajoče motnje, saj je skoraj polovica učencev s PP (48,5 %) opredeljena kot učenci z več motnjami, delež sopojavljajočih motenj se pri dijakih še poveča, in sicer na dve tretjini (66,7 %), kar nakazuje *stopnjevanje kompleksnosti posebnih potreb učencev/dijakov s PP glede na raven šolanja*.

3.1.4.3 Strokovni delavci, zaposleni v osnovni šoli s prilagojenim programom

Vprašalnik za strokovne delavce osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠ s PP z NIS) oz. z enakovrednim izobrazbenim standardom (EIS) je izpolnilo 108 strokovnih delavcev *javnih osnovnih šol* s PP z NIS in z EIS, in sicer 10 (9,3 %) moških, 96 (88,9 %) žensk, 2 (1,9 %) pa svojega spola nista opredelila.

Preglednica 19: Število let delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja.

	N	M	SD	MIN	MAX
Število let delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja.	108	15,65	10,809	0	39

Med sodelujočimi strokovnimi delavci imajo posamezni *od nič do največ 39 let delovnih izkušenj* na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (VI OPP), največji delež ima *16 let delovnih izkušenj* (M = 15,65; SD = 10,809). 96 (88,9 %) je zaposlenih na delovnem mestu *učitelja*, 14 (13 %) na delovnem mestu *učitelja podaljšanega bivanja*, 7 (6,5 %) na delovnem mestu *vzgojitelja*, 6 (5,6 %) jih navaja *drugo delovno mesto* (in sicer eden je na delovnem mestu drugega učitelja v 1. razredu, eden na delovnem mestu izvajalca DSP, dva na delovnem mestu knjižničarja, eden je na delovnem mestu mobilnega specialnega pedagoga in eden ne navaja svojega delovnega mesta).

Preglednica 20: Struktura vzorca glede na strokovno izobrazbo

Strokovna izobrazba	f	f %
Defektolog DP in FIBO (mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike)	46	42,6
Prof. (predmetni učitelj)	30	27,7
Mag. glasbene pedagogike	6	
Prof. športne vzgoje	6	
Mag. prof. likovne pedagogike	5	
Mag. prof. slovenskega jezika in književnosti in mag. prof. pedagogike	2	
Mag. prof. biologije in gospodinjstva	2	
Mag. prof. biologije in kemije	1	
Dipl. ing. računalništva in informatike	1	
Mag. prof. biologije in matematike	1	
Prof. hrv., srb. in mak. in teol.	1	

Strokovna izobrazba	f	f %
Prof. matematike in tehnike	1	
Prof. matematike in fizike	1	
Mag. prof. pedagogike in mag. prof. španščine	1	
Prof. angleškega jezika	1	
Univ. dipl. angleškega in ruskega jezika	1	
Drugi	19	17,6
Višješolski strokovni program	3	
Mag. prof. pedagogike	2	
Prof. socialne pedagogike (univ. dipl. soc. ped)	1	
Mag. socialnega dela	1	
Univ. dipl. bibliotekar	1	
Dipl. vzgojitelj predšolskih otrok	1	
Visokošolski strokovni program	1	
Univerzitetni program (mag, stroke)	9	
Mag. prof. inkluzivne pedagogike	7	6,5
Prof. razrednega pouka (razredni učitelj)	6	5,6
Skupaj	108	100,00

Po strokovni izobrazbi je največ, defektologov DP-FIBO oz. mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike (46 oz. 42,6 %), sledi 30 (27,7 %) profesorjev (predmetnih učiteljev), 19 (17,6 %) strokovnih delavcev z drugo strokovno izobrazbo (razvidno iz preglednice), 7 (6,5 %) mag. prof. inkluzivne pedagogike ter 6 (5,6 %) prof. razrednega pouka.

Preglednica 21: *Struktura vzorca glede na vrsto prilagojenega programa, v katerem strokovni delavci poučujejo – prilagojeni program OŠ z NIS*

Vrsta prilagojenega programa	f	f %
Prilagojen program OŠ z NIS	97	89,8
Prilagojen program OŠ z NIS za otroke z avtističnimi motnjami	4	3,7
Prilagojen program OŠ z NIS za slepe in slabovidne otroke	3	2,8
Prilagojen program OŠ z NIS za gluhe in naglušne otroke	2	1,9
Prilagojen program OŠ z NIS za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami	2	1,9
Skupaj	108	100,00

Preglednica 22: *Struktura vzorca glede na vrsto prilagojenega programa, v katerem strokovni delavci poučujejo – prilagojeni program OŠ z EIS*

Vrsta prilagojenega programa	<i>f</i>	<i>f</i> % (<i>N</i> = 16)	<i>f</i> % (<i>N</i> = 108)
Prilagojen program OŠ z EIS za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami	8	50	7,4
Prilagojen program OŠ z EIS za otroke z avtističnimi motnjami	4	25	3,7
Prilagojen program OŠ z EIS za slepe in slabovidne otroke	3	18,7	2,8
Prilagojen program OŠ z EIS za gluhe in naglušne otroke	1	6,3	0,9
Skupaj	16	100,00	14,8

Največ strokovnih delavcev, 97 (89,8 %), poučuje v PP OŠ z NIS; 4 (3,7 %) v PP OŠ z NIS za otroke z avtističnimi motnjami; 3 (2,8 %) v PP OŠ z NIS za slepe in slabovidne otroke; 2 (1,9 %) v PP OŠ z NIS za gluhe in naglušne otroke in 2 (1,9 %) v PP OŠ z NIS za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Od 108 strokovnih delavcev jih 16 (14,8 %) poučuje tudi v PP OŠ z EIS, in sicer 8 (7,4 %) v PP OŠ z EIS za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami; 4 (3,7 %) v prilagojenem programu OŠ z EIS za otroke z avtističnimi motnjami; 3 (2,8 %) v PP OŠ z EIS za slepe in slabovidne otroke ter 1 (0,9 %) v PP OŠ z EIS za gluhe in naglušne otroke.

Preglednica 23: *Opisna statistika za število učencev, ki jih strokovni delavci poučujejo*

Število učencev	N	M	SD	MIN	MAX
Koliko učencev poučujete letos?	102	19,05	17,770	4	95

Strokovni delavci (*N* = 102) poučujejo v **povprečju 19** učencev; najmanj 4 do največ 95 učencev (*M* = 19,05; *SD* = 17,770).

V nadaljevanju so strokovni delavci navedli, katere skupine učencev s PP poučujejo glede na odločbo o usmeritvi.

Preglednica 24: *Struktura vzorca glede na skupine učencev s PP, ki jih poučujejo*

Učenci s PP	<i>f</i>	<i>f</i> %
Učenci z motnjami v duševnem razvoju	83	76,9
Učenci z več motnjami	66	61,1
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	65	60,2
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	63	58,3
Učenci z avtističnimi motnjami	59	54,6
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	45	41,7
Dolgotrajno bolni učenci	42	38,9

Učenci s PP	f	f %
Učenci z gibalno oviranostjo	35	32,4
Slepi in slabovidni učenci	14	13,0
Gluhi in naglušni učenci	10	9,3

Največji delež učencev, ki jih anketiranci poučujejo, predstavljajo učenci z motnjami v duševnem razvoju (76,9 %). *Več kot polovica* je učencev z več motnjami (61,1 %), učencev z govorno-jezikovnimi motnjami (60,2 %), učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (58,3 %) ter učencev z avtističnimi motnjami (54,6 %). *Manj kot polovica* je učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (45 %), dolgotrajno bolnih učencev (42 %), približno *tretjina* je učencev z gibalno oviranostjo (35 %), *najmanj* je slepih in slabovidnih učencev (14 %) ter gluhih in naglušnih učencev (10 %).

3.1.4.4 Vzgojitelji, zaposleni v vzgojnih domovih

Raziskave se je udeležilo 33 vzgojiteljev v vzgojnih zavodih (57,6 %), stanovanjskih skupinah (45,5 %) in mladinskih stanovanjih (3 %). Večina (69,7 %) udeležencev je ženskega spola, 24,2 % moškega in 6,1 % neopredeljenih. Poprečno število let delovnih izkušenj je 15,5, vsi so zaposleni na delovnem mestu vzgojitelja. Strokovna izobrazba anketiranih je izredno raznolika; 5 je diplomiranih socialnih delavcev, 10 socialnih pedagogov, 4 so profesorji specialne pedagogike z motnjami vedenja in osebnosti, 1 je psiholog, drugi so profesorji drugih strok (računalništva, geografije, nemščine), ki so opravili dokvalifikacijo.

Vsi otroci in mladostniki (100 %) imajo čustvene in vedenjske motnje, 33,3 % jih ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja, 36,4 % jih ima več motenj, 24,2 % avtistične motnje, 6,1 % je dolgotrajno bolnih, 3 % otrok in mladostnikov ima motnjo v duševnem razvoju.

3.1.4.5 Vodstveni delavci

Vprašalnik za vodstvene delavce je v celoti rešilo 111 anketirancev ($M = 37$, $\bar{Z} = 70$, neopredeljeno = 4) iz 98 osnovnih (80 rednih in 17 s prilagojenim programom) ter 14 iz srednjih šol, ki imajo v povprečju 26,4 ($SD = 8,5$) leta delovnih izkušenj iz področja vzgoje in izobraževanja oziroma 10,6 ($SD = 7,6$) leta iz vodenja ustanov na tem področju.

3.1.4.6 Starši otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami

Vprašalnik za starše je rešilo 1390 anketirancev (87,7 % mater, 10,1 % očetov, 1,7 % rejnikov oziroma skrbnikov in 0,4 % drugih oseb). Zaključena stopnja izobrazbe anketirancev je zelo raznolika; 5 anketirancev ima nedokončano osnovno šolo, 50 jih ima osnovnošolsko izobrazbo. Srednješolsko izobrazbo ima 31,94 % anketiranih staršev in poklicno izobrazbo

17,99 % anketiranih staršev. 142 (10,22 %) anketirancev ima zaključeno višjo šolo in 397 (28,56) visoko šolo. Od vseh anketirancev sta 102 (7,3 %) izbralo možnost drugo, kjer so sami napisali svojo stopnjo izobrazbe (univerzitetna izobrazba, magistrska izobrazba, doktorat znanosti).

Preglednica 25: *Izobrazbena struktura staršev otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*

Izobrazba	f	f%
Nedokončana osnovna šola	5	0,36
Osnovna šola	50	3,60
Poklicna šola	250	17,99
Srednja šola	444	31,94
Višja šola	142	10,22
Visoka šola	397	28,56
Drugo (univerzitetna, magisterij, doktorat znanosti)	102	7,34

Na podlagi podatkov, ki so jih glede svoje izobrazbe navedli starši in skrbniki otrok in mladostnikov s PP, lahko vidimo, da ima skoraj polovica anketiranih (46,12 %) zaključeno terciarno izobraževanje (višjo šolo ali več), polovica (49,93 %) ima srednješolsko izobrazbo, zelo majhen delež (3,96 %) pa nedokončano OŠ ali le OŠ.

V sklopu demografskih podatkov so anketiranci najprej navedli število otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami v njihovem gospodinjstvu.

Preglednica 26: *Število otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami v družini oz. gospodinjstvu*

Število otrok/mladostnikov s PP na gospodinjstvo	f	f%
1 otrok/mladostnik s PP	1082	77,7
2 otroka/mladostnika s PP	248	17,8
3 otroci/mladostniki s PP	46	3,3
Več kot 3 otroci/mladostniki s PP	14	1,0

V gospodinjstvih anketirancev je najpogosteje en otrok s posebnimi potrebami (77,7 %). 248 anketiranih staršev ima dva otroka/mladostnika s posebnimi potrebami, 46 pa ima tri otroke/mladostnike s posebnimi potrebami. 1 % oz. 14 anketirancev je označilo, da imajo v gospodinjstvu več kot tri otroke/mladostnike s posebnimi potrebami. Glede na spol prevladujejo otroci/mladostniki moškega spola (881 oz. 63,2 %), medtem ko jih je ženskega spola 502 oz 36,0 %.

Preglednica 27: Starost otrok/mladostnikov anketiranih staršev oz. skrbnikov

Starost otrok/mladostnikov	f	f%
6-8 let	105	7,5
9-12 let	505	36,3
13-15 let	403	28,9
16-19 let	340	24,4

Otroci/mladostniki so bili razporejeni v štiri starostne skupine; od 6 do 8 let (7,5 %), od 9 do 12 let (28,8 %), od 13 do 15 let (36,3 %) in od 16 in 19 let (24,4 %). Nekateri od anketirancev so izbrali tudi možnost drugo, kjer so zapisali starost njihovih otrok/mladostnikov. V času ankete je bilo namreč 11 otrok starejših od 19 let.

Starši so v anketnem vprašalniku tudi izbirali med desetimi vzgojno-izobraževalnimi programi, ki jih njihovi otroci/mladostniki obiskujejo.

Preglednica 28: Vzgojno-izobraževalni program, v katerega je vključen otrok/mladostnik (N = 1377).

VIZ program, v katerega je vključen otrok/mladostnik	f	f%
Osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo	823	59,8
Osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izobraževalnim programom z enakovrednim izobrazbenim standardom	46	3,3
Osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom znanja	100	7,3
Srednje splošno/gimnazijsko izobraževanje	81	5,9
Srednje strokovno izobraževanje	107	7,8
Srednje poklicno izobraževanje	163	11,8
Poklicno-tehnično izobraževanje	36	2,6
Nižje poklicno izobraževanje	20	1,5
Poklicni tečaj	1	0,1

Opomba. Odgovora na vprašanje ni podalo 16 staršev (1,1 %).

1357 otrok in mladostnikov obiskuje javne vzgojno-izobraževalne zavode (97,4 %), 33 pa jih obiskuje zasebne vzgojno-izobraževalne zavode (2,4 %).

Največji delež otrok s posebnimi potrebami je vključenih v osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (59 %). 46 (3,3 %) otrok je vključenih v prilagojen program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom, 100 (7,2 %) otrok pa v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom.

Nekoliko nižji delež otrok je vključenih v osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izobraževalnim programom z enakovrednim izobrazbenim standardom (3,3 %) in

osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom znanja (7,2 %).

Anketiranci, starši mladostnikov, so lahko izbirali med šestimi programi srednje šole; 81 (5,8 %) mladostnikov s posebnimi potrebami tako opravlja srednje splošno ali gimnazijsko izobraževanje, 107 (7,7 %) srednje poklicno izobraževanje, največji delež mladostnikov (11,7 %) pa je vključenih v srednje poklicno izobraževanje. Le 57 mladostnikov obiskuje preostale srednješolske programe; 36 (2,6 %) poklicno-tehnično izobraževanje, 20 (1,4 %) nižje poklicno izobraževanje, eden (0,1 %) mladostnik obiskuje poklicni tečaj.

Kot zadnje vprašanje v sklopu demografskih podatkov pa so anketiranci svojega otroka/mladostnika uvrstili v skupino otrok s posebnimi potrebami, v katero je uradno usmerjen. Poleg tega pa so izbirali tudi med štirimi vzgojno-izobraževalnimi programi (osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izobraževalnim programom z enakovrednim izobrazbenim standardom, osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom znanja in srednješolsko izobraževanje). V nadaljevanju bo analiza narejena glede na posamezen vzgojno-izobraževalni program.

Preglednica 29: Skupine otrok/mladostnikov s PP, v katero je usmerjen otrok/mladostnik

Skupina otrok s PP:	N	OŠ z DSP		OŠPP z EIS		OŠPP z NIS		SŠ	
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Slepi in slabovidni otroci/mladostniki	28	13	1,6	2	4,3	6	6,0	7	1,7
Gluhi in naglušni otroci/mladostniki	40	21	2,6	2	4,3	2	2	15	3,7
Otroci/mladostniki z gibalno oviranostjo	78	42	5,1	4	8,7	10	10,0	22	5,4
Dolgotrajno bolni otroci/mladostnik	226	125	15,2	10	21,7	23	23,0	68	16,7
Otroci/mladostniki s težavami v duševnem zdravju	64	16	1,9	1	2,2	23	23,0	24	5,9
Otroci/mladostniki z govorno-jezikovnimi motnjami	262	161	19,6	30	65,2	23	23,0	48	11,8
Otroci/mladostniki, ki imajo primanjkljaje na posameznem področju učenja	819	488	59,3	10	21,7	50	50,0	271	66,4
Otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	192	144	13,9	9	19,6	16	16,0	53	13,0
Otroci/mladostniki z avtističnimi motnjami	126	77	9,4	12	26,1	21	21,0	16	3,9
Otroci/mladostniki z več motnjami	54	29	3,5	3	6,5	12	12,0	10	3,9
Vse	1377	823		46		100		408	

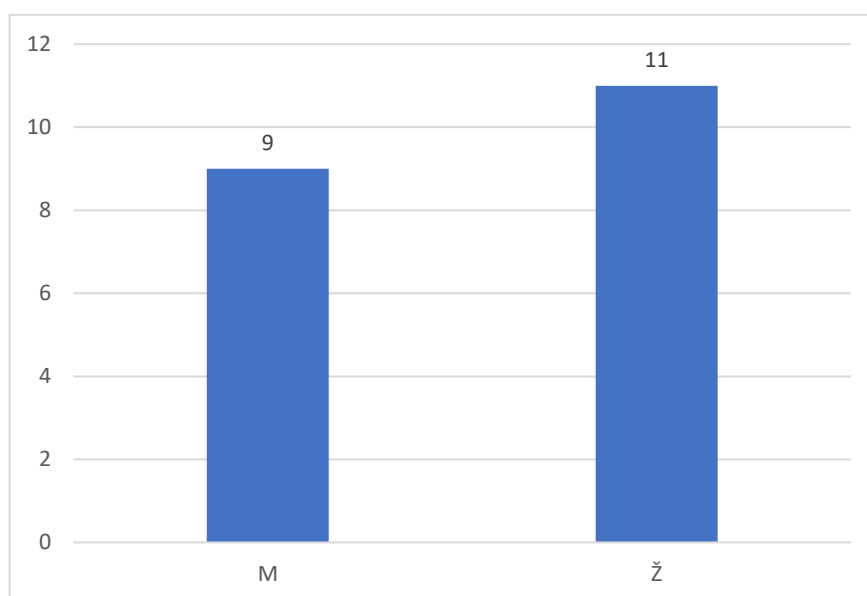
V program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP je vključenih največ otrok s PPPU (59,3 %), otrok z govorno-jezikovnimi motnjami (19,2 %), dolgotrajno bolnih otrok (15,2 %) in

otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (13,9 %). V osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izobraževalnim programom z enakovrednim izobrazbenim standardom je vključenih 30 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami (65,2 %), 12 otrok z avtističnimi motnjami (26,1 %), 10 dolgotrajno bolnih otrok (21,7 %) in enak delež otrok s PPPU (21,7 %). V prilagojen osnovnošolski z nižjim izobrazbenim standardom znanja je vključenih največ otrok s PPPU (50,0 %), v enakem odstotku pa so v program vključeni tudi dolgotrajno bolni otroci, otroci s težavami v duševnem zdravju in otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (23,0 %).

V programe srednje šole pa se v največjem deležu (dve tretjini) vključujejo dijaki s PPPU (66,4 %), dobra tretjina dijakov pa sodi v skupino dolgotrajno bolnih mladostnikov (16,7 %), mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami (11,8 %) in mladostnikov s ČVM (13,0 %).

3.1.4.7 Učenci in dijaki s posebnimi potrebami

V drugem delu raziskave je v fokusni skupini za učence in dijake sodelovalo 20 učencev in dijakov s PP (10 iz osnovne in 10 iz srednje šole) od tega 9 (45 %) učencev oz. dijakov ter 11 (55 %) učenk oz. dijakinj.



Slika 4: Udeleženci fokusne skupine za učence in dijake glede na spol

3.2 Pripomočki za zbiranje podatkov

3.2.1 Anketni vprašalniki

Pripomočki za zbiranje podatkov so bili sestavljeni za namen raziskave kot nestandardizirani anketni vprašalniki za različne deležnike vzorca raziskovanja. Skupno smo oblikovali 9 različnih anketnih vprašalnikov:

- za učitelje v osnovnih šolah (Priloga 1)
- za učitelje v srednjih šolah (Priloga 2)
- za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce v osnovnih šolah,
- za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce v srednjih šolah,
- za strokovne delavce v osnovnih šolah s prilagojenim programom z enakovrednim izobraževalnim standardom in nižjim izobraževalnim standardom,
- za strokovne delavce v srednjih šolah s prilagojenim programom z enakovrednim izobraževalnim standardom in nižjim izobraževalnim standardom¹,
- za vzgojitelje VIZ ustanov za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- za vodstvene delavce osnovnih šol in srednjih šol ter
- za starše otrok in mladostnikov s PP.

Anketne vprašalnike smo oblikovali na podlagi študija ustrezne strokovne literature, poznavanja aktualne problematike uresničevanja inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega šolanja v Sloveniji, nekaterih že izvedenih domačih in tujih analiz VIZ sistema otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in uresničevanja inkluzije v vzgojno-izobraževalnih sistemih (npr. Consortium of Directors of Special Education and the Colorado Department of Education, 2018; Konzorcij projekta Included, 2010; Opara idr., 2010; Pinterič idr., 2014; IncluD-ed, 2015; Magajna idr., 2008; Vršnik Perše idr., 2016) ter kazalnikov inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Booth in Ainscow, 2016; EASPD, 2012).

Vprašalniki so se v splošnem nanašali na šest vsebinskih sklopov, pri čemer so bili posamezni vsebinski skopi smiselno vključeni v vprašalnike za posamezne skupine udeležencev v OŠ in SŠ ter v OŠ in SŠ s prilagojenim programom (učitelje, šolske svetovalne delavce in druge strokovne podporne sodelavce, vodstvene delavce), v vzgojnih ustanovah ter za starše.

¹ Na vprašalnik ni nihče odgovoril, saj se ni vključila nobena srednja šola s prilagojenim programom.

Preglednica 30: Vsebinski sklopi in vsebine v vprašalnikih

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
(1) Demografija	<ul style="list-style-type: none"> – Spol – Število let delovnih izkušenj (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, vzgojitelje ter vodstvene delavce) – Število let vodstvenih izkušenj na področju VIZ (za vodstvene delavce) – Delovno mesto (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje) – Strokovna izobrazba (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje) – Število učencev/dijakov, ki jih poučujejo/obravnavajo/imate v skupini v tekočem letu (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje) – Skupine učencev/dijakov s PP, ki jih poučujejo/obravnavajo/imate v skupini v tekočem letu (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje) – Težavnost poučevanja/obravnavanja/dela posameznih skupin učencev/dijakov s PP z vidika prilagajanja pedagoškega procesa (za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje) – Števil otrok/mladostnikov s PP v gospodinjstvu (za starše/skrbnike/rejnike) – Razmerje, v katerem je anketirani, z otrokom/mladostnikom s PP (za starše/skrbnike/rejnike) – Izobrazba starša/skrbnika/rejnika – Starost otroke/mladostnike s PP (za starše/skrbnike/rejnike) – Spol otroke/mladostnike s PP (za starše/skrbnike/rejnike) – Skupina otrok s PP, v katero je usmerjen otrok s PP (za starše/skrbnike/rejnike) 	Zaprta vprašanja, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor
(2) Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena anketiranih o vključevanju učencev/dijakov s PP v OŠ, SŠ, zavodu (sprejetost učencev/dijakov s PP, podpiranje inkluzivne VIZ, prizadevanje za optimalni napredek med učitelji, vodstvenimi in strokovnimi delavci, sprejetost učencev in dijakov med vrstniki, sistem prepoznavanja učencev in dijakov s PP na šoli) (za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in vodstvene delavce) – Ocena podpore vodstva (glede podpiranja inkluzivne VIZ, upoštevanja predlogov in mnenj pri organizaciji dela z učenci/dijaki s PP, spodbujanja pozitivne klime, omogočanja strokovne podpore, 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
	<p>materialnih virov, izobraževanj ter podpiranja staršev učencev/dijakov s PP) <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in vodstvene delavce)</i></p> <p>– Ocena arhitekturne dostopnosti učencem in dijakom s PP <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in vodstvene delavce)</i></p>	
(3) Individualiziran program (IP) v vzgoji in izobraževanju	<p>– Pomen IP v vzgoji in izobraževanju <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i></p> <p>– Ocena seznanjenosti z IP (o poznavanju zakonskih zahtev in strokovnih priporočil, seznanjenosti s protokolom uresničevanja IP, usposobljenosti za aktivno pripravo, izvajanje, evalvacijo IP) <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i></p> <p>– Ocena procesa priprave IP (o timskem sodelovanju pri pripravi IP, upoštevanju mnenja in predlogov šolskih strokovnih delavcev v vseh fazah uresničevanja IP, upoštevanju predlogov staršev in učencev/dijakov, podpora članov pri načrtovanju IP, vključevanju staršev v načrtovanje, evalvacijo IP, vplivu sprememb IP na proces poučevanja, izvajanja DSP) <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i></p> <p>– Ocena pogostosti vključevanja staršev v IP (upoštevanje njihovega mnenja, predlogov, nudenje opore za aktivno uresničevanje IP, vključevanje otrok v uresničevanje IP, aktivno vključevanje ...) <i>(za učitelje in ŠSD v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter starše/ skrbnike/ rejnike)</i></p> <p>– Načrtovanje tranzicijskih prehodov <i>(za vse šolske strokovne delavce)</i></p>	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor
(4) Izobraževanje in učna uspešnost učencev/dijakov s PP	<p>– Ocena pomembnosti posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev/dijakov s PP (pomoči in podpore pri usvajanju VIZ vsebin, strategij VIZ dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev/dijakov s PP, izrazitejše individualizacije in diferenciacije zahtev, opremljenosti s specifičnimi pripomočki, redukcijo kompleksnosti in abstraktnosti navodil, gradiv in znanja, pomoči učencem/dijakom s PP iz neslovensko govorečih družin, razvoju učnih navad, prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja, dodatne motivacije za učenje, vodenja dnevnika opaznanj in refleksij, upoštevanja glasu učenca/dijaka, skrbi za pozitivno klimo, sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci, sodelovalnega učenja, sodelovanja s starši ...) <i>(za učitelje in šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, za vzgojitelje in vodstvene delavce)</i></p>	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena pogostosti prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja učencem/dijakom s PP (pri učenju učinkovitih strategij, posredovanju navodil, načinov preverjanja in ocenjevanja, preverjanja razumevanja navodil, rabe alternativnih oblik komunikacije, uporabe učnih in tehničnih pripomočkov, izvajanja prilagoditev ...) <i>(za učitelje in šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i> – Ocena pogostosti načrtovanja ur DSP za izvajanje učne pomoči <i>(za učitelje in šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ)</i> ter DSP za premagovanje primanjkljajev <i>(za šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ)</i> (sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci na šoli, način izvajanja DSP kot učne pomoči, način načrtovanja, evalvacije in beleženja izvedene pomoči in podpore – Ocena izvajanja svetovalne storitve kot DSP (glede lastne usposobljenosti, systemske ureditve svetovalne storitve) ter konkretne dejavnosti, ki se izvajajo v okviru svetovalne storitve <i>(za šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ)</i> 	
(5) Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena medsebojnega sodelovanja šolskih strokovnih delavcev (ocena pomoči in podpore, timskega sodelovanja) <i>(za učitelje in šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in starše/skrbnike/rejnike otrok s PP)</i> – Ocena pomembnosti skrbi za dobro počutje in duševno zdravje zaposlenih strokovnih delavcev na šoli <i>(za vodstvene delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i> – Ocena sodelovanja s starši učencev/ dijakov s PP (glede obveščanja o učni uspešnosti, socialni vključenosti, svetovanja za delo doma, o možnih oblikah podpore, ocena težavnosti sodelovanja – poseganje v strokovno delo, zahtevnost, nezainteresiranost sodelovanja) <i>(za učitelje in šolske svetovalne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i> – Ocena sodelovanja z učitelji in ŠSD (glede obveščanja o učni uspešnosti, socialni vključenosti, svetovanja za delo doma, o možnih oblikah podpore, ocena težavnosti sodelovanja – nezaželenost, zahtevnost) <i>(za starše/ skrbnike/ rejnike)</i> – Ocena pogostosti aktivnega vključevanja učencev/dijakov s PP (seznanjanja s cilji in kriteriji uspešnega dela, vedenja, vključevanja v vrednotenje izdelkov, učinkovitosti prilagoditev, načrtovanja nadaljnjega učenja, nudenja medvrstniške pomoči, nudenja pomoči, vključevanja v pripravo in evalvacijo IP) <i>(za učitelje)</i> 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
	<p><i>in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in starše)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ocena pogostosti sodelovanja z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev/dijakov s PP (svetovanje staršem glede obiska zunanje ustanove, sodelovanje z nevladnimi organizacijami, z drugimi VIZ ustanovami, izvenšolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence/dijake s PP, prostovoljci, udeleževanja supervizij, seminarjev, izobraževanj, ocena podpore zunanjih strokovnjakov in ustanov) <i>(za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP ter vzgojitelje in starše)</i> – Ocena skrbi za dobro počutje in duševno zdravje zaposlenih strokovnih delavcev na šoli <i>(za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP)</i> 	
(6) Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VIZ učencev/dijakov s PP (glede inkluzivne politike, zakonodaje, administrativnih zahtev normativov, strokovnih in materialnih virov, uresničevanja zakonodaje v šolski praksi) <i>(za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, vzgojitelje, vodstvene delavce in starše/skrbnike/rejnike)</i> – Ocena pomembnosti dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev/dijakov s PP v šolo (vrsta in izrazitost PP, socialno-emocionalne kompetence učenca/dijaka s PP in strokovnih delavcev, stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse, prilagajanje učnega načrta, individualizacija in diferenciacija delavnosti poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, strokovni viri pomoči in podpore na šoli, spodbudnost domačega okolja učencev/dijakov s PP, socialno-ekonomska neenakost in kulturna različnost) <i>(za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, vzgojitelje ter vodstvene)</i> – Strinjanje z dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije (odnos učitelja, psihosocialne stiske in vedenjske težave učencev/ dijakov, pomoč dodatnega strokovnega delavca v razredu, izvajanje PP (EIS in NIS) v OŠ za učence z motnjo v duševnem razvoju in za učence s senzornimi motnjami, dodatna finančna stimulacija in večja količina podpore za učitelja, ki dela z učenci/dijaki s PP) <i>(za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, vzgojitelje ter vodstvene delavce in starše/skrbnike/rejnike)</i> 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena lastnega dela z učenci/dijaki s PP kot primer dobre prakse (<i>za učitelje in strokovne delavce v OŠ/SŠ in v OŠ/SŠ PP, vzgojitelje ter vodstvene delavce</i>). – Ocena pogostosti zagotavljanja razvoja inkluzivne prakse (oblikovanje sodobne šolske politike vključevanja učencev/dijakov s PP, skrb za timsko načrtovanje in uresničevanje inkluzivne politike, za uresničevanje prilagoditev kurikularnih zahtev, za izvajanje dobre poučevalne prakse, letnih hospitacij v razredu, za materialne in strokovne vire, ozaveščanje lokalne skupnosti itd. (<i>za vodstvene delavce</i>)) – Pritožba zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka s PP (razlog pritožbe, zadovoljstvo z obravnavo pritožbe) (<i>za starše/skrbnike/rejnike</i>) 	

3.2.2 Protokol za izvedbo fokusnih skupin

V drugem delu raziskave, katerega namen je bil na manjšem vzorcu izvesti poglobljene intervjuje z vsemi ključnimi deležniki vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, smo oblikovali 4 fokusne skupine, ki so bile (zaradi situacije s covidom-19) izvedene na daljavo preko aplikacije Zoom. Kot orodje komunikacije smo uporabili tudi aplikacijo Padlet, ki udeležencem omogoča pisno podajanje informacij, mnenj, komentarjev in predlogov. Prav tako so imeli udeleženci možnost sporočiti dodatna razmišljanja vodjem fokusnih skupin po e-pošti.

Podatki so bili pridobljeni v obliki delno strukturiranih intervjujev in zapisov udeležencev. Podatki, zbrani na fokusnih skupinah, so se vpisovali v pripravljen protokol za zapisnik. Točnost zapisov se je preverila s pregledom posnetkov srečanj.

Vprašanja za izvedbo fokusnih skupin so zajemala: opis stanja, prednosti (identifikacija dobrih praks, učinkovitih rešitev), izzive in pomanjkljivosti (identifikacija težav), predloge za izboljšanje znotraj posameznih vsebinskih sklopov (področje vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja - prakse in kulture, izobraževalne in učne uspešnosti ter socialne vključenosti učencev oz. dijakov s PP, individualizirane pomoči in podpore, sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole, sistemskih pogojev za uresničevanje vključujoče (inkluzivne) šole).

Protokol zbiranja kvalitativnih podatkov v okviru fokusnih skupin:

- a) Izvajalec fokusne skupine predstavi udeležencem fokusne skupine uvodna navodila za izvedbo fokusne skupine:
 - kdo smo,

- kaj je naš namen,
- zaupnost in anonimnost,
- soglasje za objavo rezultatov raziskave,
- pojasnilo o poteku pogovora/intervjuja,
- zahvala na koncu,
- časovni okvir: 90 min/srečanje.

b) Vsebinske smernice za izvedbo delno strukturiranih intervjujev so predstavljene v preglednici 31.

Preglednica 31: Področja – vsebinski sklopi in vsebine za izvedbo strukturiranih intervjujev

	Področje	Vsebine za strukturiran intervju	Namenjeno
1	Identifikacija težav v sistemu obravnave otroka in nujenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, vključno s starši.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izzivi poučevanja in uresničevanja individualizirane pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami (z vidika strokovnih delavcev). 2. Izzivi na področju zagotavljanja ustrezne socialne klime in udeležnosti (z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok). 3. Samoocena učiteljev in drugih strokovnih delavcev o kompetentnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami z vidika spodbujanja učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu. 4. Sodelovanje učiteljev in strokovnih delavcev (z vidika strokovnih delavcev). 5. Prilagoditve fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja. 6. Identifikacija in analiza z vidika šole: organizacijska podpora, podpora, specialistične službe za učence (svetovalni, strokovni centri ipd.), soudeležnost in sodelovanje staršev v vzgojno-izobraževalnem procesu njihovih otrok s posebnimi potrebami. 	<p>Ciljna skupina (1) predstavniki vodstva in vzgojitelji v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih;</p> <p>(2) predstavniki vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovnih šolah s prilagojenim programom; (3) predstavniki vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovni šoli, (4) predstavniki vodstva, šolske svetovalne službe in profesorjev v srednji šoli; (5) učenci in dijaki s posebnimi potrebami</p> <p>Za skupino (5) so bile predvidene le izbrane relevantne vsebine za posamezno področje ocenjevanja.</p>
2	Identifikacija dobrih praks in rešitev na področjih učne, akademske uspešnosti in socialne vključenosti otrok s PP. Identifikacija dobrih rešitev v sistemu obravnave otroka	<p>Identifikacija dobrih rešitev:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na področju učne uspešnosti. 2. Na področju socialne vključenosti (klime šole). 3. Na področju soudeležnosti otrok in ostalih deležnikov. 	<p>Ciljna skupina 1, 2, 3, 4, 5</p> <p>Fokusnih skupin je 5, po ciljnih skupinah, navedenih zgoraj.</p> <p>Za skupino (5) so bile predvidene le izbrane</p>

	Področje	Vsebine za strukturiran intervju	Namenjeno
	in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.	4. Identifikacija dejavnikov, ki omogočajo in spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok s posebnimi potrebami. Identifikacija učinkovitih rešitev: a) poučevanja in uresničevanja individualizirane pomoči in podpore otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam, b) podpore vsem strokovnim delavcem pri uresničevanju individualizirane pomoči in podpore otrokom s posebnimi potrebami, c) timskega (so)delovanja strokovnih delavcev, d) partnerskega odnosa med šolo in starši.	relevantne vsebine za posamezno področje ocenjevanja.
3	Soudeležnost različnih deležnikov.	Participacija različnih deležnikov pri izzivih in dobrih praksah. Vključenost učencev v pripravo IP. Vključenost učiteljev v pripravo IP. Vključenost staršev v pripravo in spremljanje izvedbe IP. Medvrstniška pomoč. Sodelovanje s ŠSS.	Ciljna skupina 1, 2, 3, 4, 5 Fokusnih skupin je 5, po ciljnih skupinah, navedenih zgoraj. Za skupino (5) so bile predvidene le izbrane relevantne vsebine za posamezno področje ocenjevanja.

3.2.3 Vprašalnik za ocenjevanje učnega okolja z namenom preverjanja spodbudnosti različnih vidikov učnega okolja

Za namene ocenjevanja spodbudnosti učnega okolja smo uporabili pripomoček za ocenjevanje učnega okolja, ki ga je pripravila in uredila Pulec Lah (2012) na osnovi prispevka Učno okolje (Jereb, 2011), Obrazca 3 – obrazca za opazovanje učiteljevega ravnanja – doseganje standardov kakovosti Korak za korakom (International Step by Step Association, 2004) ter TIES-II (Ysseldyke in Christenson, 1992). S pripomočkom ocenjujemo učno okolje na osnovi konkretnih opažanj v učnem okolju oz. izbranem razredu. Kjer to ni mogoče, lahko ocenjevalec poda oceno tudi na podlagi razgovora z različnimi deležniki učnega procesa (strokovnimi delavci, učenci). V okviru pričujoče raziskave je bil pripomoček uporabljen za zunanje ocenjevanje učnega okolja.

V začetnem delu opazovalec navede osnovne informacije o razredu, v katerem izvaja opazovanje: vzgojno-izobraževalni program in razred oz. oddelek, v katerem poteka ocenjevanje učnega okolja, število učencev v oddelku, število učencev s posebnimi potrebami v oddelku, število strokovnih delavcev v oddelku (učitelj, vzgojitelj) in število podpornih delavcev v oddelku (osebni asistent, spremljevalec, tolmač ipd.).

V nadaljevanju opazovalec ocenjuje posamezne postavke oz. vidike učnega okolja (fizično, didaktično-kurikularno in socialno učno okolje ter vključujočo šolsko kulturo) s pomočjo štiristopenjske ocenjevalne lestvice (od 1 – Nikakor ne drži/Potrebne so korenite izboljšave do 4 – Povsem drži/Prisotno, uresničeno), ki smo ji dodali tudi možnost *Ni možno oceniti* in stolpec za konkretne primere, opombe ali pojasnila.

Pripomoček sestavljajo 99 postavk oz. vidikov učnega okolja, ki so opredeljevale 17 kazalnikov fizičnega, didaktično-kurikularnega in socialnega okolja ter 8 postavk vključujoče šolske kulture (Cronbahov $\alpha = 0,735$).

Preglednica 32: Vsebinski sklopi in vsebine v vprašalniku za ocenjevanje učnega okolja

Vsebinski sklop	Opis skopa	Vrsta vprašanj
<i>Fizično okolje</i>	Vključuje štiri kazalnike (skupaj 20 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,909$): <ul style="list-style-type: none"> – Šolski prostori (3 postavke) – Fizična urejenost učilnice (6 postavk) – Materiali/Pripomočki (6 postavk) – Urejenost razreda za dobro počutje (5 postavk) 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor
<i>Didaktično-kurikularno okolje</i>	Vključuje šest kazalnikov (skupaj 39 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,948$): <ul style="list-style-type: none"> – Dobra poučevalna praksa (12 postavk) – Diferenciacija in individualizacija kurikula (7 postavk) – Aktivnosti sodelovalnega učenja (3 postavke) – Formativno ocenjevanje (6 postavk) – Neformalne situacije (2 postavki) – Aktivno učenje (9 postavk) 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor
<i>Socialno okolje</i>	Vključuje sedem kazalnikov (skupaj 40 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,860$) <ul style="list-style-type: none"> – Spoštljivi odnosi med učenci (9 postavk) – Aktivnosti za boljše medvrstniške odnose (2 postavki) – (Pre)poznavanje različnosti posameznega učenca (5 postavk) – Zagotavljanje varnega okolja (6 postavk) – Pravila in uravnavanje vedenja (6 postavk) – Spodbujanje pozitivne samopodobe učencev (5 postavk) – Vedenje učitelja (7 postavk) 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor
<i>Vključujoča šolska kultura</i>	Vključuje en kazalnik (skupaj 8 postavk) <ul style="list-style-type: none"> – Šolska kultura 	Zaprta vprašanja, ocenjevalne lestvice, kjer je bilo smiselno, so imeli udeleženci možnost dopisati in utemeljiti svoj odgovor

Ob koncu vprašalnika je ocenjevalec lahko dopisal zaključne misli o uresničevanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja na izbrani šoli.

3.3 Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v dveh sklopih.

– *Prvi del raziskave*, katerega namen je bil na velikem reprezentativnem vzorcu pridobiti podatke o težavah in dobrih rešitvah v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja s posebnimi potrebami, je potekal od marca do junija 2021.

V raziskavo smo povabili vse osnovne šole in osnovne šole s prilagojenimi programi, vse srednje šole, centre oz. zavode za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ter vzgojne zavode, ki so javno objavljeni na seznamu vzgojno-izobraževalnih institucij na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ). Prošnjo o sodelovanju v raziskavi smo posredovali ravnateljem na njihove elektronske naslove s povezavo do e-obrazca prijave za sodelovanje v evalvacijski študiji na spletni platformi 1KA. Ob prijavi so ravnatelji določili koordinatorje na svoji šoli. Na osnovi prijave smo poslali na e-naslove koordinatorjev dopis z navodili, za zagotovitev ustrezne stopnje realizacije vzorca. Njihova naloga je bila, da čim več strokovnih delavcev in staršev iz enote izpolni anketne vprašalnike. Anketni vprašalniki so bili pripravljene v elektronski obliki – spletni vprašalniki na spletni platformi 1KA.

Ravnateljem in koordinatorjem smo bili dosegljivi na vsa morebitna dodatna vprašanja po telefonu in elektronski pošti.

– *Drugi del raziskave*, katerega namen je bil na podlagi intervjujev, izvedenih v okviru *fokusnih skupin*, s ciljem identifikacije dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je potekal januarja in februarja 2022.

Načrtovanje izvedbe fokusnih skupin se je začelo v decembru 2021. V januarju in februarju 2022 smo izvedli fokusne skupine, katerih celotna izvedba je potekala na daljavo na spletni platformi ZOOM. Na vsak termin glede na vrsto zavoda so bili povabljeni štiri zavodi in po štiri predstavniki posameznega zavoda. Za fokusne skupine, namenjene učencem in dijakom s posebnimi potrebami, sta bila povabljeni po dva učenca oz. dijaka iz ene šole, skupno po 10 učencev oz. 10 dijakov vabljenih v fokusne skupine. Udeleženci vseh fokusnih skupin za strokovne delavce so imeli na platformi Padlet dodatno možnost za pisno podajanje mnenj glede na zastavljena vprašanja v času izvajanja fokusne skupine in še en teden po fokusni skupini. Nekateri so dodatna razmišljanja poslali po elektronski pošti tudi vodji fokusnih skupin. Prejeta pisno izražena mnenja so vključena v raziskavo.

Načrt dela oz. protokol fokusnih skupin je predvideval štiri ciljne skupine, in sicer

a) predstavnike vodstva in vzgojitelje v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih,

- b) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovnih šolah s prilagojenim programom,
- c) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovni šoli,
- d) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in profesorjev v srednji šoli ter
- e) učence in dijake s posebnimi potrebami.

Podatke smo pridobili s polstrukturiranimi intervjuji, pri čemer smo zbrane podatke vpisovali v pripravljen protokol za zapisnik in po zaključeni fokusni skupini pripravili poročilo. Pri izvedbi fokusne skupine sta zmeraj sodelovala vodja fokusne skupine in zapisnikar. Vse opravljene fokusne skupine smo tudi posneli, da smo lahko kasneje še preverili točnost zapisov in posameznih izjav.

Strukturiran zapisnik v okviru protokola za izvedbo fokusnih skupin, ki se je zapisoval v času izvedbe intervjujev, je vseboval naslednje vsebinske sklope:

- dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov;
- dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok;
- učinkovite rešitve z vidika individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja strokovnih delavcev in partnerskega sodelovanja med starši in šolo;
- izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok;
- izzivi z vidika kompetentnosti učiteljev z vidika spodbujanja (učne uspešnosti, socialnega vključevanja, soudeležbe otrok v VI procesu);
- izzivi z vidika podpore (organizacijske, podpore strokovnih centrov, sodelovanja staršev);
- izzivi z vidika prilagoditev (fizičnega, didaktičnega, socialnega okolja in kurikularnega področja) in
- soudeležnost (vključevanje staršev in učencev v pripravo IP, kako starši spremljajo izvedbo IP).

V okviru drugega dela raziskave je bilo izvedeno tudi *ocenjevanje učnega okolje*.

3.4 Postopek analize in obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim programom IBM SPSS Statistics (različica 25.0). Poleg frekvenčnih analiz ter osnovnih deskriptivnih statističnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi primerjalne analize. V preglednicah so prikazani deleži odgovorov na postavke, na katere so udeleženci odgovarjali.

Ključne značilnosti smo opisali z inferenčno statistiko z naslednjimi metodami:

- Za *primerjavo aritmetičnih sredin med več neodvisnimi vzorci z normalno porazdelitvijo* podatkov smo uporabili parametrični test ANOVA, razlike med dvema neodvisnima vzorcema pa smo preverili s Scheffe post hoc testom.
- Za *primerjavo povprečnih rangov med več neodvisnimi vzorci z nenormalno porazdelitvijo* podatkov smo uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov H preizkus, v nadaljevanju pa smo za *primerjavo povprečnih rangov med dvema neodvisnima vzorcema z nenormalno porazdelitvijo* podatkov uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev U preizkus.
- Za ugotavljanje *povezanosti med dvema nominalnima spremenljivkama* smo uporabili preizkus χ^2 .

4 Rezultati

Rezultate prikazujemo v 11 sklopih.

V prvem sklopu (1) predstavljamo rezultate analize podatkov *učiteljev v osnovni in srednji šoli glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja; glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); glede *izobraževanja in učne uspešnosti učencev in dijakov s PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja, prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter načrtovanja ur DSP za izvajanje učne pomoči), glede *sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter s starši, z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP, sodelovanjem z zunanjimi ustanovami ter skrbjo za lastno dobro počutje in duševno zdravje) ter glede *sistemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije).

V drugem sklopu (2) predstavljamo rezultate analize podatkov *šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev v osnovni in srednji šoli glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja; glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); glede *izobraževanja in učne uspešnosti učencev in dijakov s PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja, prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter načrtovanja ur DSP za premagovanje primanjkljajev in izvajanje učne pomoči), glede *sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem z učitelji in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter s starši, z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP, sodelovanjem z zunanjimi ustanovami ter skrbjo za lastno dobro počutje in duševno zdravje) ter glede *sistemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije).

V tretjem sklopu (3) predstavljamo rezultate analize podatkov *šolskih strokovnih delavcev v osnovnih šolah s prilagojenim programom z EIS in NIS* glede *vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja; glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); glede *izobraževanja in učne uspešnosti učencev in dijakov s PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja, prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter načrtovanja dopolnilnega in dodatnega pouka), glede *sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem z učitelji in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter s starši, z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP, sodelovanjem z zunanjimi ustanovami ter skrbjo za lastno dobro počutje in duševno zdravje) ter glede *sistemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije).

V četrtem sklopu (4) predstavljamo rezultate analize podatkov *vzgojiteljev VIZ ustanov za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja; glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); *glede izobraževanja in učne uspešnosti učencev in dijakov s PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja), *glede sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem z učitelji in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter s starši, z aktivnim vključevanjem otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami, sodelovanjem z zunanjimi ustanovami ter skrbjo za lastno dobro počutje in duševno zdravje) ter *glede systemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije).

V petem sklopu (5) predstavljamo rezultate analize podatkov vodstvenih delavcev *glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja; glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); *glede izobraževanja in učne uspešnosti učencev in dijakov s PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja), *glede sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem s strokovnimi delavci ter s starši, sodelovanjem z zunanjimi ustanovami ter skrbjo za lastno dobro počutje in duševno zdravje in dobro počutje in duševno zdravje zaposlenih) ter *glede systemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije ter lastno skrbjo za razvoj inkluzivne prakse v ustanovi, ki jo vodijo).

V šestem sklopu (6) predstavljamo rezultate analize podatkov staršev, skrbnikov oz. rejnikov otrok in mladostnikov s PP *glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja* (z vidika postopka prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja otrokovih PP, zadovoljstva pomoči otroku v šoli); *glede individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju otrok s PP* (z vidika pomena in procesa njegove priprave); *glede izobraževanja in učne uspešnosti otrok PP* (skozi posamezne elemente organizacije in izvedbe poučevanja, prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja), *glede sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole* (s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci, z učitelji, z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP ter sodelovanjem z zunanjimi ustanovami) ter *glede systemskega pristopa razvoja inkluzivne šole* (z oceno kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP, dejavnikov, ki vplivajo na njihovo uspešno vključevanje in razvoj inkluzije ter v zvezi z možnostjo pritožb zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka s PP).

V sedmem sklopu (7) so predstavljeni rezultati *primerjalne analize podatkov iz osnovnih in srednjih šol med učitelji, šolskimi strokovnimi delavci in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter vodstvenimi delavci* glede vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja,

individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev s PP, izobraževalne in učne uspešnosti učencev s PP, pomembnosti posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP, sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole, systemskega pristopa razvoja inkluzivne šole.

V osmem sklopu (8) so predstavljene kvalitativne analize prostih odgovorov učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev ter staršev, pridobljenih iz vprašalnikov glede pojmovanja pomena oz. vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev s PP šolskih svetovalnih delavcev v osnovni šoli; pojmovanja pomena, vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev v srednji šoli; izzivov, dilem in odprtih vprašanj šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev ob izvajanju dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve ter glede vidika staršev pri pojmovanju vključujoče vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami.

V devetem sklopu (9) so predstavljeni rezultati fokusnih skupin z osnovnimi šolami s prilagojenim programom, osnovnimi in srednjimi šolami ter vzgojnimi zavodi ter primerjave med njimi.

V desetem sklopu (10) so predstavljeni rezultati analize učnega okolja v osnovni šoli.

V enajstem sklopu (11) predstavljamo pregled rezultatov mednarodnih projektov s slovensko udeležbo s ciljem predstavitve tujih rešitev na identificiranih vsebinah.

4.1 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – učitelji osnovne in srednje šole

4.1.1 Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev oz. dijakov s PP

Osnovnošolski in srednješolski učitelji so podali oceno, kako težavna je z vidika prilagajanja pedagoškega procesa po njihovem mnenju obravnava posameznih skupin učencev in dijakov s PP.

Preglednica 33: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede težavnosti prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev in dijakov s PP

Težavnost prilagajanja ...		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo težavno	Težavno	Z malo težav	Brez težav	N	Zelo težavno	Težavno	Z malo težav	Brez težav
Učencem/dijakom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	936	48	462	391	35	277	19	117	119	22
	f %	100,0	5,1	49,4	41,8	3,70	100,0	6,9	42,20	43,0	7,9
Učencem/dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami	f	869	84	448	307	30	209	16	89	85	19
	f %	100,0	9,7	51,6	35,3	3,5	100,0	7,7	42,6	40,7	9,1
Učencem/dijakom z gibalno oviranostjo	f	833	124	410	264	35	199	17	60	96	26
	f %	100,0	14,9	49,2	31,7	4,2	100,0	8,5	30,2	48,2	13,1
Dolgotrajno bolnim učencem/dijakom	f	857	102	472	256	27	231	20	102	95	14
	f %	100,0	11,9	55,1	29,9	3,2	100,0	8,7	44,2	41,1	6,1
Učencem/dijakom s čustvenimi in vedenjskimi težavami	f	897	360	442	90	5	241	57	121	54	9
	f %	100,0	40,1	49,3	10,0	0,6	100,0	23,7	50,2	22,4	3,7
Gluhim in naglušnim učencem/dijakom	f	828	449	306	66	7	202	66	93	33	10
	f %	100,0	54,2	37,0	8,0	0,8	100,0	32,7	46,0	16,3	5,0
Učencem/dijakom z avtističnimi motnjami	f	856	436	361	56	3	203	64	95	35	9
	f %	100,0	50,9	42,2	6,5	0,4	100,0	31,5	46,8	17,2	4,4
Učencem/dijakom z motnjami v duševnem razvoju	f	831	425	370	34	2	207	77	91	34	5
	f %	100,0	51,1	44,5	4,1	0,2	100,0	37,2	44,0	16,4	2,4
Slepim in slabovidnim učencem/dijakom	f	819	486	275	54	4	190	90	66	26	8
	f %	100,0	59,3	33,6	6,6	0,5	100,0	47,4	34,7	13,7	4,2
Učencem/dijakom z več motnjami	f	859	530	301	26	2	228	100	102	23	3
	f %	100,0	61,7	35,0	3,0	0,2	100,0	43,9	44,7	10,1	1,3

Tako osnovnošolski kot srednješolski učitelji ocenjujejo prilagajanje pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev in dijakov *od zelo težavno do brez težav*. Osnovnošolski učitelji v veliki večini ocenjujejo kot zelo težavno prilagajanje pedagoškega procesa petim skupinam učencev s PP. Največ učiteljev vidi kot **(zelo) težavno** prilagajanje procesa poučevanja učencem z več motnjami (96,7 % oz. *zelo težavno* 61,7 % in *težavno* 35 %). Sledi skupina učencev z motnjami v duševnem razvoju, za katero 95,6 % učiteljev ocenjuje prilagajanje poučevanja kot **(zelo) težavno** in skupina učencev s PP z avtističnimi motnjami, za katero prilagajanje poučevanja kot **(zelo) težavno** ocenjuje 93,1 % učiteljev ocenjuje. Velikemu

številu učiteljev predstavlja izziv tudi prilagajanje poučevanja učencem s senzornimi motnjami (z gluhih in naglušnim – *zelo težavno* 54,2 % in *težavno* 37 %; s slepim in slabovidnim – *zelo težavno* 59,3 % in *težavno* 33,6 %) ter učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (*zelo težavno* 49,3 % in *težavno* 40,1 %). Za ostale skupine je največ osnovnošolskih učiteljev ocenilo, da je prilagajanje procesa poučevanja *težavno*, kjer je dobri dve tretjini kot (*zelo*) *težavno* ocenilo prilagajanje procesa poučevanja dolgotrajno bolnim učencem (67 %), nekoliko manj pa prilagajanje učencem z gibalno oviranostjo (64,1 %), govorno-jezikovnimi motnjami (61,3 %) ter s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (54,5 %).

Tudi srednješolski učitelji so v največjem številu ocenili kot (*zelo*) *težavno* prilagajanje procesa poučevanja dijakom z več motnjami (88,6 %). Kot *zelo težavno* je največ srednješolskih učiteljev ocenilo le prilagajanje procesa poučevanja slepim in slabovidnim dijakom (47,4 %) oz. težavno 34,7 %. Za štiri skupine dijakov s PP veliko srednješolskih učiteljev ocenjuje prilagajanje procesa poučevanja celo kot *z malo oz. brez težav* (61,3 % pri dijakih z gibalno oviranostjo, 50,9 % pri dijakih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 49,8 % pri dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami ter 47,2 % pri dolgotrajno bolnih dijakih). Za ostale skupine dijakov s PP pa *velika večina* srednješolskih učiteljev meni, da je prilagajanje procesa poučevanja (*zelo*) *težavno*.

4.1.2 Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje

Anketirani učitelji so v nadaljevanju ocenjevali strinjanje na štiristopenjski lestvici (od 1 – se zelo strinjam do 4 – se zelo ne strinjam) s trditvami, ki se nanašajo na vključevanje učencev in dijakov na šoli, kjer poučujejo.

Preglednica 34: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Učenci/dijaki so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.	f	971	277	595	95	4	291	91	166	28	6
	f %	100,0	28,5	61,3	9,8	0,4	100,0	31,3	57,0	9,6	2,1
Učitelji podpiramo inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	f	965	238	626	93	8	290	74	186	29	1
	f %	100,0	24,7	64,9	9,6	0,8	100,0	25,5	64,1	10,0	0,3
Učitelji si prizadevamo za optimalni napredek OPP.	f	974	486	467	20	1	290	113	170	5	2
	f %	100,0	49,9	47,9	2,1	0,1	100,0	39,0	58,6	1,7	0,7
OPP so dobro sprejeti med vrstniki.	f	970	87	632	246	5	289	38	183	67	1
	f %	100,0	9,0	65,2	25,4	0,5	100,0	13,1	63,3	23,2	0,3
Vrstniki radi pomagajo OPP pri učenju.	f	972	90	649	227	6	286	29	181	75	1
	f %	100,0	9,3	66,8	23,4	0,6	100,0	10,1	63,3	26,2	0,3
OPP so socialno izključeni med vrstniki.	f	971	16	232	624	99	287	5	64	177	41
	f %	100,0	1,6	23,9	64,3	10,2	100,0	1,7	22,3	61,7	14,3
OPP so deležni žalitev s strani svojih sošolcev.	f	965	9	211	607	138	286	3	43	182	58
	f %	100,0	0,9	21,9	62,9	14,3	100,0	1,0	15,0	63,6	20,3
	f	970	216	503	226	25	287	36	174	61	16

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
OPP iz družin z nižjim SES imajo slabše pogoje za učno uspešnost.	f %	100,0	22,3	51,9	23,3	2,6	100,0	12,5	60,6	21,3	5,6
OPP so vključeni v enaki meri v socialne mreže (tesna prijateljstva, skupne aktivnosti ...) kot učenci/dijaki brez PP.	f	967	61	442	441	23	285	15	142	125	3
	f %	100,0	6,3	45,7	45,6	2,4	100,0	5,3	49,8	43,9	1,1
OPP v mojem oddelku pomenijo oviro za izvajanje pouka v skladu z mojim načrtom.	f	965	29	146	582	208	287	5	42	168	72
	f %	100,0	3,0	15,1	60,3	21,6	100,0	1,7	14,6	58,5	25,1
Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami idr.	f	973	286	576	98	13	287	73	185	22	7
	f %	100,0	29,4	59,2	10,1	1,3	100,0	25,4	64,5	7,7	2,4
Vodstvo šole podpira inkluzivno VI.	f	970	427	530	12	1	291	120	168	3	0
	f %	100,0	44,0	54,6	1,2	0,1	100,0	41,2	57,7	1,0	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje pri organizaciji dela z OPP.	f	956	285	626	43	2	285	76	189	20	0
	f %	100,0	29,8	65,5	4,5	0,2	100,0	26,7	66,3	7,0	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje glede sodelovanja s starši OPP.	f	946	290	629	26	1	281	76	192	13	0
	f %	100,0	30,7	66,5	2,7	0,1	100,0	27,0	68,3	4,6	0,0
Vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši).	f	966	407	531	26	2	288	110	166	11	1
	f %	100,0	42,1	55,0	2,7	0,2	100,0	38,2	57,6	3,8	0,3
Vodstvo poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z OPP.	f	962	328	568	61	5	291	99	165	26	1
	f %	100,0	34,1	59,0	6,3	0,5	100,0	34,0	56,7	8,9	0,3
Vodstvo poskrbi za materialne vire za uspešno delo z OPP.	f	956	255	607	84	10	286	86	168	29	3
	f %	100,0	26,7	63,5	8,8	1,0	100,0	30,1	58,7	10,1	1,0
Vodstvo podpira izobraževanje strokovnih delavcev na področju dela z OPP.	f	963	373	548	41	1	285	97	165	20	3
	f %	100,0	38,7	56,9	4,3	0,1	100,0	34,0	57,9	7,0	1,1
Vodstvo šole podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov OPP.	f	953	317	610	24	2	285	89	183	12	1
	f %	100,0	33,3	64,0	2,5	0,2	100,0	31,2	64,2	4,2	0,4
Vodstvo šole išče vire (izobraževanja, informacije, gradiva) za razvoj inkluzije na šoli na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ ...	f	958	269	589	92	8	275	52	165	51	7
	f %	100,0	28,1	61,5	9,6	0,8	100,0	18,9	60,0	18,5	2,5
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena OPP (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev.	f	969	186	306	324	153	286	59	112	71	44
	f %	100,0	19,2	31,6	33,4	15,8	100,0	20,6	39,2	24,8	15,4

Osnovnošolski in srednješolski učitelji se s trditvami, ki se nanašajo na vključevanje učencev in dijakov na šoli od **zelo strinjajo do zelo ne strinjajo**.

Večina osnovnošolskih učiteljev se **zelo strinja** le pri eni trditvi – da si učitelji prizadevajo za optimalni napredek učencev (64,9 %), medtem ko se pri 16 trditvah večina osnovnošolskih učiteljev **strinja** s trditvami, pri 4 trditvah pa se jih večina s trditvijo **ne strinja**.

Pri srednješolskih učiteljih pri nobeni izmed navedenih trditev večina učiteljev ne izraža *močnega strinjanja*. Pri 18 trditvah se jih večina strinja, pri treh trditvah pa se jih večina ne strinja s trditvijo. Tako pri osnovnošolskih, kot srednješolskih učiteljih pa ni nobene trditve, pri kateri bi večina med njimi izrazila močno nestrinjanje oz. izbrala odgovor **se zelo ne strinjam**.

Pri večini trditev se osnovnošolski in srednješolski učitelji ujemajo v strinjanju (pri istih trditvah se jih večina, tj. več kot 70 %, pretežno strinja ali ne strinja). Izjemi sta trditvi, da so OPP vključeni v enaki meri v socialne mreže (tesna prijateljstva, skupne aktivnosti ...) kot učenci/dijaki brez PP ter, da je šola arhitekturno dostopna in prilagojena učencem oz. dijakom s posebnimi potrebami (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev).

Približno polovica učiteljev (52 % osnovnošolskih in 55,1 % srednješolskih) se strinja, da so učenci s PP v enaki meri kot učenci in dijaki brez PP vključeni v socialne mreže (tesna prijateljstva, skupne aktivnosti ...). Skoraj polovica učiteljev (48 % osnovnošolskih in 44,9 % srednješolskih) pa se s trditvijo ne strinja. Ob upoštevanju podatka, da učitelji v osnovnih (74,5 %) in srednjih (76 %) šolah menijo, da učenci s PP niso izključeni med vrstniki, niti niso deležni žalitev s strani sošolcev (77,2 % osnovnošolskih učiteljev in 83,9 % srednješolskih trditev; v obeh primerih ob upoštevanju odgovorov *Se ne strinjam* ali *Se zelo ne strinjam*), hkrati pa v skupino niso nedvoumno sprejeti, ostaja vprašanje socialnega položaja učencev in dijakov s PP neodgovorjeno. Njihov položaj v razredu in sprejetost med vrstniki bi bilo tako treba podrobneje raziskati.

Pri drugi trditvi, da je šola arhitekturno dostopna in prilagojena učencem oz. dijakom s PP, se polovica osnovnošolskih (50,8 %) in skoraj dve tretjini srednješolskih (59,8 %) učiteljev s trditvijo strinja oz. zelo strinja. Polovica polovica osnovnošolskih (49,2 %) in več kot tretjina srednješolskih (40,2 %) učiteljev pa se s trditvijo ne strinja oz. zelo ne strinja. To lahko nakazuje, da so osnovne šole slabše prilagojene in manj arhitekturno dostopne za učence v primerjavi s srednjimi šolami. Oziroma, da so osnovnošolski učitelji bolj občutljivi ter kritični in zaznajo že manjša odstopanja v arhitekturni neprilagojenosti. Podatek, da 40,2 % srednješolskih in 49,2 % osnovnošolskih učiteljev vključenih v raziskavo zaznava manjšo ali večjo arhitekturno nedostopnost in neprilagojenost za OPP, je sam po sebi zaskrbljujoč in kliče po poglobljeni analizi stanja na terenu.

Večina osnovnošolski učitelji in srednješolski učitelji **se (zelo) strinja**, da vrstniki radi pomagajo učencem s PP pri učenju (OŠ = 76,1 %; SŠ = 73,4 %), da vodstvo upošteva njihove predloge in mnenja glede sodelovanja s starši učencev s PP (SŠ = 95,3 %; OŠ = 97,2 %) in pri organizaciji dela z učenci in dijaki s PP (SŠ = 93,0 %; OŠ = 95,3 %), da so učenci in dijaki dobro sprejeti med vrstniki (OŠ = 74,2 %; SŠ = 76,4 %) ter da podpirajo inkluzivno vzgojo in

izobraževanje (OŠ = 89,6 %; SŠ = 89,6 %). Prav tako se osnovnošolski in srednješolski učitelji **(zelo) strinjajo** glede vodstva svoje šole, da podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev in dijakov s PP (SŠ = 95,4 %; OŠ = 97,3 %), poskrbi za materialne vire za uspešno delo z učenci in dijaki s PP (OŠ = 90,2 %; SŠ = 88,8 %), da išče vire za razvoj inkluzije na šoli (OŠ = 89,6 %; SŠ = 78,9 %), poskrbi za strokovno podporo za uspešno delo z učenci in dijaki s PP (OŠ = 93,10 %; SŠ = 90,7 %), podpira izobraževanje strokovnih delavcev na področju dela s to populacijo (SŠ = 91,9 %; OŠ = 95,6 %), spodbuja sodelovalno in vključujočo klimo med učitelji, učenci in starši (SŠ = 95,8 %; OŠ = 97,10 %) ter da podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje (SŠ = 98,9 %; OŠ = 98,6 %). Prav tako **se (zelo) strinjajo**, da imajo na njihovi šoli učinkovit sistem prepoznavanja učencev in dijakov z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami itd. (SŠ = 89,9 %; OŠ = 88,6 %), **da imajo učenci in dijaki s PP iz družin z nižjim SES slabše pogoje za učno uspešnost (SŠ = 73,1 %; OŠ = 74,2 %)**. 74,5 % osnovnošolskih učiteljev ter 76 % srednješolskih učiteljev pa se **(zelo) ne strinja**, da so učenci in dijaki socialno izključeni med vrstniki. Prav tako se oboji ne strinjajo, da so učenci in dijaki deležni žalitev s strani sošolcev (SŠ = 83,9 %; OŠ = 77,2 %) ter da pomenijo učenci in dijaki s PP oviro za izvajanje pouka v skladu z njihovim načrtom (OŠ = 81,9 %; SŠ = 83,6 %). Osnovnošolski in srednješolski učitelji poročajo, da si prizadevajo za optimalni napredek OPP (OŠ = 97,8 %; SŠ = 97,6 %) ter da so učenci in dijaki z OPP med strokovnimi delavci dobro sprejeti (OŠ = 89,8 %; SŠ = 88,3 %).

4.1.3 Individualizirani programi v VI učencev s PP

Osnovnošolski in srednješolski učitelji so v nadaljevanju odgovarjali na vprašanja, povezana z individualiziranim programom, kjer so označili moč trditve na štiristopenjski lestvici od zelo drži do nikakor ne drži.

Preglednica 35: Frekvenčna in strukturna porazdelitev OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z IP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo drži	Drži	Ne drži	Nikakor ne drži	N	Zelo drži	Drži	Ne drži	Nikakor ne drži
Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za OPP.	f	973	214	649	105	5	288	68	184	33	3
	f %	100,0	22,0	66,7	10,8	0,5	100,0	23,6	63,9	11,5	1,0
Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za OPP.	f	974	242	654	75	3	290	82	183	22	3
	f %	100,0	24,8	67,1	7,7	0,3	100,0	28,3	63,1	7,6	1,0
Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.	f	973	330	586	55	2	287	92	174	18	3
	f %	100,0	33,9	60,2	5,7	0,2	100,0	32,1	60,6	6,3	1,0
Ustrezno sem usposobljen za aktivno pripravo IP.	f	966	110	511	313	32	288	23	127	128	10
	f %	100,0	11,4	52,9	32,4	3,3	100,0	8,0	44,1	44,4	3,5
Ustrezno sem usposobljen za izvajanje IP.	f	971	148	597	212	14	285	35	170	79	1
	f %	100,0	15,2	61,5	21,8	1,4	100,0	12,3	59,6	27,7	0,4
Ustrezno sem usposobljen za evalvacijo IP.	f	969	125	571	255	18	284	30	146	103	5
	f %	100,0	12,9	58,9	26,3	1,9	100,0	10,6	51,4	36,3	1,8

Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev trdi, da **(zelo) drži**, da so ustrezno seznanjeni s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence in dijake (OŠ = 91,9 %; SŠ = 91,4 %) ter z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence in dijake (OŠ = 88,7 %; SŠ = 87,5 %), da so ustrezno usposobljeni za izvajanje (OŠ = 76,7 %; SŠ = 71,9 %) in evalvacijo IP (OŠ = 71,8 %; SŠ = 62 %) ter da imajo na šoli vsem znan protokol uresničevanja IP (SŠ = 94,1 %; OŠ = 92,7 %). Le pri trditvi, da so ustrezno usposobljeni za aktivno pripravo IP 64,3 % osnovnošolskih učiteljev trdi, da trditev zanje **(zelo) drži**, medtem ko enako trdi zgolj 52,2 % srednješolskih učiteljev, kar 47,9 % srednješolskih učiteljev pa trdi, da zanje to **(zelo) ne drži**.

Osnovnošolski in srednješolski učitelji so v nadaljevanju odgovarjali na **trditve, povezane s procesom priprave IP v njihovi ustanovi**. Pri vsaki trditvi so označili stopnjo pogostosti na štiristopenjski lestvici od vedno do nikoli.

Preglednica 36: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s procesom priprave IP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Moje mnenje in predlogi so slišani in upoštevani v vseh fazah (prepoznavanje in ocenjevanje PP, načrtovanje pomoči in podpore, spremljanje napredka in evalvacija IP) uresničevanja IP.	f	953	300	568	82	3	279	58	176	42	3
	f %	100,0	31,5	59,6	8,6	0,3	100,0	20,8	63,1	15,1	1,1
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja staršev UPP.	f	946	404	470	69	3	273	107	132	32	2
	f %	100,0	42,7	49,7	7,3	0,3	100,0	39,2	48,4	11,7	0,7
Starše se zgolj seznanj z vsebino IP.	f	929	292	255	269	113	261	75	91	60	35
	f %	100,0	31,4	27,4	29,0	12,2	100,0	28,7	34,9	23,0	13,4
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja UPP.	f	932	366	421	137	8	272	90	143	35	4
	f %	100,0	39,3	45,2	14,7	0,9	100,0	33,1	52,6	12,9	1,5
Na srečanjih strokovne skupine za načrtovanje IP dobim učinkovito pomoč in podporo s strani drugih članov strokovne skupine	f	947	416	452	74	5	272	67	143	53	9
	f %	100,0	43,9	47,7	7,8	0,5	100,0	24,6	52,6	19,5	3,3
Priporočila, ki so zapisana v IP, so v pomoč pri poučevanju v oddelku.	f	959	478	426	53	2	281	103	147	28	3
	f %	100,0	49,8	44,4	5,5	0,2	100,0	36,7	52,3	10,0	1,1
V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši OPP.	f	943	464	373	102	4	271	126	107	35	3
	f %	100,0	49,2	39,6	10,8	0,4	100,0	46,5	39,5	12,9	1,1
V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši UPP.	f	917	527	311	73	6	258	88	112	45	13
	f %	100,0	57,5	33,9	8,0	0,7	100,0	34,1	43,4	17,4	5,0
V načrtovanje IP so vključeni tudi OPP.	f	923	253	377	247	46	270	122	112	33	3
	f %	100,0	27,4	40,8	26,8	5,0	100,0	45,2	41,5	12,2	1,1
IP se med letom prilagaja v skladu s posebnimi potrebami OPP in ne le ob predpisanih terminih.	f	943	378	434	123	8	276	104	124	40	8
	f %	100,0	40,1	46,0	13,0	0,8	100,0	37,7	44,9	14,5	2,9
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi in mnenja staršev OPP.	f	918	348	475	93	2	267	103	131	30	3
	f %	100,0	37,9	51,7	10,1	0,2	100,0	38,6	49,1	11,2	1,1
S spremembami IP smo seznanjeni vsi člani šolskega tima.	f	945	647	248	48	2	280	193	69	16	2
	f %	100,0	68,5	26,2	5,1	0,2	100,0	68,9	24,6	5,7	0,7

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
S spremembami IP so seznanjeni tudi starši.	f	931	714	200	17	0	269	190	69	10	0
	f %	100,0	76,7	21,5	1,8	0	100,0	70,6	25,7	3,7	0
S spremembami IP so seznanjeni tudi OPP	f	921	594	255	65	7	273	197	66	10	0
	f %	100,0	64,5	27,7	7,1	0,8	100,0	72,2	24,2	3,7	0,0
Spremembe IP vplivajo na proces poučevanja.	f	934	319	477	129	9	280	81	141	57	1
	f %	100,0	34,2	51,1	13,8	1,0	100,0	28,9	50,4	20,4	0,4
Spremembe IP vplivajo na izvajanje DSP.	f	931	386	445	96	4	269	100	127	39	3
	f %	100,0	41,5	47,8	10,3	0,4	100,0	37,2	47,2	14,5	1,1
Pri evalvaciji IP sodelujejo OPP.	f	898	272	343	240	43	258	100	106	42	10
	f %	100,0	30,3	38,2	26,7	4,8	100,0	38,8	41,1	16,3	3,9
Na šoli načrtujemo t. i. tranzicijske načrte (načrte prehodov v nov program izobraževanja, usposabljanja, zaposlitev ipd.) za OPP.	f	851	213	352	218	68	257	44	110	79	24
	f %	100,0	25,0	41,4	25,6	8,0	100,0	17,1	42,8	30,7	9,3
V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.	f	808	420	362	23	3	267	103	139	19	6
	f %	100,0	52,0	44,8	2,8	0,4	100,0	38,6	52,1	7,1	2,2

Pri vseh trditvah je največ osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev navedel, da trditev bodisi zanje *vedno* ali vsaj *pogosto* drži. Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev meni, da so starši *vedno* in *pogosto* vključeni v načrtovanje IP (OŠ = 88,8 %; SŠ = 86 %) in v evalvacijo IP (OŠ = 91,4 %; SŠ = 77,5 %) ter da so *vedno in pogosto* seznanjeni s spremembami IP (OŠ = 98,2 %; SŠ = 96,3 %).

Po mnenju velikega števila osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev so s spremembami *vedno* seznanjeni tudi vsi člani šolskega tima (OŠ = 68,5 %; SŠ = 68,9 %) in tudi učenci (OŠ = 64,5 %; SŠ = 72,2 %). Večina osnovnošolskih učitelji meni, da so priporočila, zapisana v IP, *vedno* v pomoč pri poučevanju v oddelku (49,8 %), medtem ko večina srednješolskih učiteljih meni, da so jim *pogosto* v pomoč (52,3 %). Prav tako meni večina osnovnošolskih učiteljev, da je IP v njihovi ustanovi *vedno* rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine (52 %), medtem ko to za večino srednješolskih učiteljev (52,1 %) velja *pogosto*.

Pri ostalih trditvah se osnovnošolski in srednješolski učitelji v največjem deležu menijo, da zanje *pogosto* držijo: v IP so pogosto upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja učencev s PP, pogosto dobijo učinkovito pomoč in podporo s strani drugih članov strokovne skupine, IP se pogosto prilagaja med letom v skladu s PP učencev s PP in ne le ob predpisanih terminih, spremembe IP pogosto vplivajo na proces poučevanja in na izvajanje DSP, učenci in dijaki pogosto sodelujejo pri evalvaciji IP ter na šoli pogosto načrtujejo t. i. tranzicijske načrte za učence in dijake s PP.

Večina srednješolskih učiteljev meni, da *vedno* (45,2 %) ali vsaj *pogosto* (41,5 %) vključujejo v načrtovanje IP dijake, medtem ko največji delež osnovnošolskih učiteljev (40,8 %) meni, da je vključevanje učencev s PP v načrtovanje IP le *pogosto*, kar dobra tretjina pa jih meni, da je to redko ali nikoli (31,8 %).

Za večino trditev velja, da le manjši delež osnovnošolskih učiteljev meni, da trditve **redko ali nikoli** ne držijo (od 1,8 % učiteljev OŠ za trditev, da so s spremembami IP seznanjeni tudi starši do 15,6 % učiteljev OŠ za trditev, da so v IP upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja učencev s PP). Le pri štirih trditvah ja delež osnovnošolskih učiteljev, ki meni da trditev **redko ali nikoli** drži, večji (starši so zgolj seznanjeni z vsebino IP (41,2 %), na šoli načrtujemo t. i. tranzicijske načrte (33,6 %); v načrtovanje IP so vključeni tudi učenci s PP (31,8 %); pri evalvaciji IP sodelujejo učenci s PP (31,5 %)). Tudi pri srednješolskih učiteljih je iz rezultatov razvidno, da je pri večini trditev le manjši delež tistih učiteljev, ki menijo, da trditve **redko ali nikoli** ne držijo. Le pri petih trditvah je ta delež učiteljev večji. Kar 40 % jih meni, da **redko oz. nikoli** ne načrtujejo tranzicijskih načrtov, 36,4 % jih meni, da se starše zgolj redko ali nikoli seznanja z vsebino IP, 22,8 % jih meni, da **redko ali nikoli** ne dobijo učinkovite pomoči in podpore s strani drugih članov strokovne skupine, 22,4 % jih meni, da so starši dijakov **redko ali nikoli** vključeni v evalvacijo IP, 20,8 % jih meni, da spremembe IP **redko ali nikoli** ne vplivajo na proces poučevanja ter 20,2 % jih meni, da pri evalvaciji IP **redko ali nikoli** ne sodelujejo tudi dijaki s PP.

4.1.4 Izobraževanje in učna uspešnost učencev in dijakov s posebnimi potrebami

Osnovnošolski in srednješolski učitelji so na štiristopenjski lestvici ocenjevali, kako pomemben se jim zdi posamezni element organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP.

Preglednica 37: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Pomoč in podpora pri usvajanju znanja VI vsebin.	f	940	612	325	3	0	285	173	112	0	0
	f %	100,0	65,1	34,6	0,3	0,0	100,0	60,7	39,3	0,0	0,0
Strategije VI dela, ki so osnovane na močnih področjih UPP.	f	932	592	335	4	1	280	144	134	1	1
	f %	100,0	63,5	35,9	0,4	0,1	100,0	51,4	47,9	0,4	0,4
Izrazitejša individualizacija in diferenciacija zahtev.	f	937	470	452	14	1	282	116	153	13	0
	f %	100,0	50,2	48,2	1,5	0,1	100,0	41,1	54,3	4,6	0,0
Opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...).	f	929	596	325	8	0	277	145	125	7	0
	f %	100,0	64,2	35,0	0,9	0,0	100,0	52,3	45,1	2,5	0,0
Redukcija kompleksnosti in abstraktnosti navodil in gradiv.	f	932	472	438	19	3	280	114	142	24	0
	f %	100,0	50,6	47,0	2,0	0,3	100,0	40,7	50,7	8,6	0,0
Redukcija kompleksnosti in abstraktnosti znanj.	f	930	440	452	37	1	279	101	150	26	2
	f %	100,0	47,3	48,6	4,0	0,1	100,0	36,2	53,8	9,3	0,7
Pomoč UPP iz neslovensko govorečih družin pri pridobivanju znanja v jeziku šolanja.	f	919	567	341	9	2	283	163	113	7	0
	f %	100,0	61,7	37,1	1,0	0,2	100,0	57,6	39,9	2,5	0,0
Razvoj učnih navad.	f	938	680	256	2	0	282	198	84	0	0
	f %	100,0	72,5	27,3	0,2	0,0	100,0	70,2	29,8	0,0	0,0

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja.	f	939	674	263	2	0	281	191	89	1	0
	f %	100,0	71,8	28,0	0,2	0,0	100,0	68,0	31,7	0,4	0,0
Organizacija več vaj in ponavljanj.	f	940	474	452	14	0	281	147	132	2	0
	f %	100,0	50,4	48,1	1,5	0,0	100,0	52,3	47,0	0,7	0,0
Prilagajanje tempa poučevanja.	f	940	554	374	12	0	279	145	133	1	0
	f %	100,0	58,9	39,8	1,3	0,0	100,0	52,0	47,7	0,4	0,0
Zagotavljanje dodatnega časa za reševanje nalog.	f	939	570	350	17	2	283	161	113	9	0
	f %	100,0	60,7	37,3	1,8	0,2	100,0	56,9	39,9	3,2	0,0
Upoštevanje učnih stilov.	f	933	479	436	17	1	281	132	140	9	0
	f %	100,0	51,3	46,7	1,8	0,1	100,0	47,0	49,8	3,2	0,0
Dodatna motivacija za sledenje pouku in za učenje.	f	934	496	421	17	0	280	134	134	10	2
	f %	100,0	53,1	45,1	1,8	0,0	100,0	47,9	47,9	3,6	0,7
Prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja.	f	940	513	393	32	2	282	140	126	15	1
	f %	100,0	54,6	41,8	3,4	0,2	100,0	49,6	44,7	5,3	0,4
Vodenje dnevnika opažanj in refleksij.	f	932	227	583	117	5	279	48	153	71	7
	f %	100,0	24,4	62,6	12,6	0,5	100,0	17,2	54,8	25,4	2,5
Upoštevanje glasu OPP (mnenj, navedenih potreb, želja po prilagoditvah ...).	f	932	370	545	17	0	281	123	151	7	0
	f %	100,0	39,7	58,5	1,8	0,0	100,0	43,8	53,7	2,5	0,0
Skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti.	f	934	633	296	5	0	281	174	107	0	0
	f %	100,0	67,8	31,7	0,5	0,0	100,0	61,9	38,1	0,0	0,0
Uravnavanje in sankcioniranje neželene vedenja.	f	935	550	378	7	0	278	133	132	13	0
	f %	100,0	58,8	40,4	0,7	0,0	100,0	47,8	47,5	4,7	0,0
Sodelovanje s specialnim pedagogom, svetovalnim delavcem, učiteljem pomočnikom idr. v razredu.	f	936	734	198	4	0	279	190	84	5	0
	f %	100,0	78,4	21,2	0,4	0,0	100,0	68,1	30,1	1,8	0,0
Sodelovalno učenje (delo v paru, v manjših skupinah učencev).	f	934	329	564	40	1	278	105	155	18	0
	f %	100,0	35,2	60,4	4,3	0,1	100,0	37,8	55,8	6,5	0,0
Nudnje in učenje konstruktivnih strategij reševanja problemov.	f	933	433	488	12	0	278	99	170	9	0
	f %	100,0	46,4	52,3	1,3	0,0	100,0	35,6	61,2	3,2	0,0
Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.	f	935	553	377	5	0	279	178	101	0	0
	f %	100,0	59,1	40,3	0,5	0,0	100,0	63,8	36,2	0,0	0,0
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku OPP.	f	934	523	402	9	0	278	126	147	5	0
	f %	100,0	56,0	43,0	1,0	0,0	100,0	45,3	52,9	1,8	0,0
Zmanjševanje motečih dražljajev v učilnici (hrup, močna svetloba ...).	f	932	454	449	26	3	279	106	157	15	1
	f %	100,0	48,7	48,2	2,8	0,3	100,0	38,0	56,3	5,4	0,4
Organizacija primernega sedežnega reda (npr. sedež blizu table ...).	f	927	507	407	11	2	278	120	144	13	1
	f %	100,0	54,7	43,9	1,2	0,2	100,0	43,2	51,8	4,7	0,4
Prostor za mirno, samostojno delo, umiritev (»tihi kot«).	f	920	436	444	38	2	276	98	139	38	1
	f %	100,0	47,4	48,3	4,1	0,2	100,0	35,5	50,4	13,8	0,4
Ustrezna ureditev učilnice glede na PP učenca/dijaka (npr. več prostora, dodatno ozvočenje, odstranitev arhitektonskih ovir, brez nepotrebnih stvari na mizi, preglednost in urejenost predalov, polic z gradivi ...)	f	924	474	414	34	2	275	103	145	25	2
	f %	100,0	51,3	44,8	3,7	0,2	100,0	37,5	52,7	9,1	0,7
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	f	901	348	509	43	1	265	87	155	22	1
	f %	100,0	38,6	56,5	4,8	0,1	100,0	32,8	58,5	8,3	0,4

Veliki večini osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se zdijo zelo pomembni in pomembni čisto vsi navedeni elementi organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP.

Največ osnovnošolskih učiteljev kot **(zelo) pomembno** ocenjuje razvoj učnih navad (99,8 %) ter vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja (99,8 %), pomoč in podporo pri usvajanju VIZ vsebin (99,7 %), sodelovanje s specialnim pedagogom, svetovalnim delavcem, učiteljem pomočnikom idr. v razredu (99,6 %), skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti (99,5 %), spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči (99,4 %) ter uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja (99,2 %). Pri vseh navedenih trditvah je delež tistih učiteljev, ki se jim zdijo navedeni elementi organizacije in poučevanja učencev s PP **(zelo) nepomembni** manjši od 1 %. Nekoliko več osnovnošolskih učiteljev ocenjuje kot **(zelo) nepomembno** zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr. (4,9 %), prostor za mirno, samostojno delo, umiritev (4,3 %), sodelovalno učenje (4,4 %), redukcijo kompleksnosti in abstraktnosti znanj (4,1 %), prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja (3,6 %). Največ osnovnošolskih učiteljev (a še vedno zelo malo) (13,1 %) pa ocenjuje kot **(zelo) nepomembno** vodenje dnevnika opažanj in refleksij.

Tudi pri srednješolskih učiteljih je kot **(zelo) nepomembno** največ učiteljev (27,9 %) ocenilo vodenje dnevnika opažanj in refleksij. Prav vsi srednješolski učitelji (100 %) pa ocenjujejo kot **(zelo) pomembno** pomoč in podpora pri usvajanju znanja VIZ vsebin, razvoj učnih navad, skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti ter spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči. V veliki večini se jim zdijo **(zelo) pomembne** tudi strategije VIZ dela, ki so osnovane na močnih področjih dijakov s PP (99,3 %), vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja (99,7 %), prilagajanje tempa poučevanja (99,7 %) ter organizacija več vaj in ponavljanj (99,3 %).

V primerjavi z osnovnošolskimi učitelji je nekoliko več srednješolskih učiteljev izrazilo mnenje, da se jim zdi določen element organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP **(zelo) nepomemben** na področju urejenosti učilnice in dostopnosti pripomočkov – prostor za mirno, samostojno delo, umiritev («tihan kot») (14,2 %), ustrezna ureditev učilnice glede na posebne potrebe učenca (9,8 %), zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr. (8,7 %) ter zmanjševanje motečih dražljajev v učilnici (hrup, močna svetloba ...) (5,8 %). Dobri desetini učiteljev se zdi **(zelo) nepomembna** tudi redukcija kompleksnosti in abstraktnosti znanj (10 %) ter navodil in gradiv (8,6 %), 6,5 % učiteljev se zdi **(zelo) nepomembno** sodelovalno učenje (delo v paru, v manjših skupinah učencev), 5,7 % prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, 4,7 % pa uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja.

Anketirani osnovnošolski in srednješolski učitelji so odgovorili tudi na trditve v povezavi s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja za učence in dijake s PP. Svoj odgovor so podali na štiristopenjski lestvici od vedno do nikoli.

Preglednica 38: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencem in dijakom s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Učence/dijake učim učinkovitih strategij izkazovanja znanja.	f	906	324	531	50	1	276	87	137	49	3
	f %	100,0	35,8	58,6	5,5	0,1	100,0	31,5	49,6	17,8	1,1
OPP vnaprej posredujem navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njegove PP.	f	895	365	398	121	11	276	122	100	50	4
	f %	100,0	40,8	44,5	13,5	1,2	100,0	44,2	36,2	18,1	1,4
OPP vnaprej posredujem navodila za ocenjevanje znanja glede na njegove PP.	f	893	406	384	91	12	277	124	94	52	7
	f %	100,0	45,5	43,0	10,2	1,3	100,0	44,8	33,9	18,8	2,5
Znanje preverjam na različne načine, da lahko OPP izkaže svoje znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.)	f	896	478	370	44	4	276	141	106	26	3
	f %	100,0	53,3	41,3	4,9	0,4	100,0	51,1	38,4	9,4	1,1
Pri ocenjevanju znanja uporabim alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci.	f	860	255	298	219	88	270	67	70	103	30
	f %	100,0	29,7	34,7	25,5	10,2	100,0	24,8	25,9	38,1	11,1
Med ocenjevanjem znanja sproti preverjam, ali je učenec razumel navodila.	f	905	546	327	28	4	276	130	111	32	3
	f %	100,0	60,3	36,1	3,1	0,4	100,0	47,1	40,2	11,6	1,1
Pri ocenjevanju UPP uporabi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve (tabele, računalno, povečan tisk, barvni papir, računalnik itd.), ki jih uporablja pri učenju.	f	890	514	313	53	10	276	110	116	46	4
	f %	100,0	57,8	35,2	6,0	1,1	100,0	39,9	42,0	16,7	1,4
OPP ima podaljšan čas pri preverjanju znanja.	f	904	523	276	97	8	280	176	75	23	6
	f %	100,0	57,9	30,5	10,7	0,9	100,0	62,9	26,8	8,2	2,1
OPP ima podaljšan čas pri ocenjevanju znanja.	f	901	687	195	16	3	279	215	57	6	1
	f %	100,0	76,2	21,6	1,8	0,3	100,0	77,1	20,4	2,2	0,4
Med ocenjevanjem znanja spodbujam OPP, da vztrajajo in rešijo vse naloge.	f	900	614	252	31	3	278	159	96	18	5
	f %	100,0	68,2	28,0	3,4	0,3	100,0	57,2	34,5	6,5	1,8
Pri ocenjevanju znanja upoštevam prilagoditve, opredeljene v IP.	f	904	778	121	4	1	277	216	59	1	1
	f %	100,0	86,1	13,4	0,4	0,1	100,0	78,0	21,3	0,4	0,4
Po ocenjevanju znanja pokažem vsem OPP, kako lahko odpravijo napake.	f	897	534	306	50	7	277	158	102	16	1
	f %	100,0	59,5	34,1	5,6	0,8	100,0	57,0	36,8	5,8	0,4
Po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledamo dosežke OPP in se dogovorimo za strategije pomoči doma.	f	890	169	359	302	60	277	31	66	138	42
	f %	100,0	19,0	40,3	33,9	6,7	100,0	11,2	23,8	49,8	15,2

Večji delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je pri vseh trditvah označil pogostost trditve od **vedno do pogosto**, razen pri dveh trditvah, ki za večji delež srednješolskih učiteljev veljata le **redko** – pri ocenjevanju znanja redko uporabljajo alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci (38,1 %) ter po ocenjevanju znanja skupaj s starši redko pregledajo dosežke dijaka s PP in se dogovorijo za strategije pomoči doma (49,8 %). Slednje bi lahko pripisali pričakovanjem učiteljev, da so dijaki s PP v izobraževalnem procesu bolj samostojni. Še vedno pa 35 % srednješolskih učiteljev skupaj s starši pregleda dosežke dijaka s PP.

Nekoliko manj kot polovica osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev **vedno** učencem in dijakom vnaprej posreduje navodila za ocenjevanje znanja glede na njihove PP (OŠ = 45,5 %; SŠ = 44,8 %), medtem ko jih več kot polovica **vedno** znanje preverja na različne načine, da lahko učenec oz. dijak s PP izkaže svoje znanje (OŠ = 53,3 %; SŠ = 51,1 %) in med ocenjevanjem znanja sproti preverja, ali je učenec oz. dijak razumel navodila (OŠ = 60,3 %; SŠ = 47,1 %). Prav tako večina med njimi **vedno** omogoča učencem in dijakom s PP podaljšan čas pri preverjanju znanja (OŠ = 57,9 %; SŠ = 62,9 %) in ocenjevanju znanja (OŠ = 76,2 %; SŠ = 77,1 %), spodbuja učence in dijake s PP, da pri ocenjevanju znanja vztrajajo in rešijo vse naloge (OŠ = 53,3 %; SŠ = 51,1 %) ter jim pokaže, kako lahko odpravijo napake (OŠ = 59,5 %; SŠ = 57 %).

Največji delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev **vedno upošteva prilagoditve, opredeljene v IP** (OŠ = 86,1 %; SŠ = 78,0 %).

Največji delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev učence in dijake **pogosto in vedno** uči učinkovitih strategij izkazovanja znanja (OŠ = 94,4 %; SŠ = 81,1 %), medtem ko je delež tistih, ki tega ne počnejo majhen.

Največji delež srednješolskih učiteljev (80,4 %) dijakom tudi **vedno in pogosto** vnaprej posreduje navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njihove PP, medtem ko jih to med osnovnošolskimi učitelji **vedno in pogosto** to stori 85,3 %.

Za večino trditve v povezavi s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja za učence s PP velja, da le manjši delež osnovnošolskih učiteljev meni, da trditve redko ali nikoli ne držijo. Le pri dveh trditvah je delež osnovnošolskih učiteljev, ki zanje le **redko ali nikoli** veljata, večji (*Po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledamo dosežke UPP in se dogovorimo za strategije pomoči doma* (40,6 %) ter *Pri ocenjevanju znanja uporabim alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci* (35,8 %)). Pri vseh ostalih trditvah je delež učiteljev, ki zanje redko ali nikoli ne veljajo enak oz. manjši od 14,7 %. Tudi pri srednješolskih učiteljih je iz rezultatov razvidno, da je pri večini trditve le manjši delež tistih učiteljev, ki menijo, da trditve zanje **redko ali nikoli** ne veljajo. Izstopata predvsem dve, pri katerih so srednješolski učitelji v velikem deležu označili, da za njih **redko ali nikoli** ne veljata (*Po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledamo dosežke UPP in se dogovorimo za strategije pomoči doma* (65 %) *Pri ocenjevanju znanja uporabim alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...* (49,2 %)).

Povzamemo lahko, da večina anketiranih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev upošteva in izvaja prilagoditve v okviru preverjanje in ocenjevanje znanja za učence in dijake s PP.

4.1.5 Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči (DSP UP)

V nadaljevanju smo osnovnošolske in srednješolske učitelje povprašali, ali izvajajo dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč (DSP UP).

Preglednica 39: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za OŠ in SŠ učitelje – izvajalce DSP UP

Vprašanje	N		Osnovna šola		Srednja šola	
			Da	Ne	Da	Ne
Ali ste izvajalec DSP?	106	f	306	623	28	255
		f%	32,9	67,1	9,9	90,1

Med anketiranimi osnovnošolskimi učitelji DSP UP izvaja dobra tretjina (32,9 %), med srednješolskimi učitelji pa slaba desetina (9,9 %).

Preglednica 40: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev – izvajalcev DSP UP glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur DSP

Trditve		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Na začetku šolskega leta preučim odločbo, strokovno mnenje in/ali IP vseh OPP.	f	302	265	32	5	0	28	19	8	0	1
	f %	100,0	87,7	10,6	1,7	0,0	100,0	67,9	28,6	0,0	3,6
Sodelavci mi redno (tedensko) posredujejo informacije o vsebinah in ciljih ur, pri katerih bo OPP manjkal zaradi DSP.	f	289	164	81	31	13	26	4	7	8	7
	f %	100,0	56,7	28,0	10,7	4,5	100,0	15,4	26,9	30,8	26,9
Pred urami DSP se posvetujem s sodelavcem o vsebinah in ciljih ur, pri katerih bo OPP manjkal.	f	293	204	71	12	6	28	13	4	7	4
	f %	100,0	69,6	24,2	4,1	2,0	100,0	46,4	14,3	25,0	14,3
Pri urah DSP izvajam z učencem specifične strategije premagovanja primanjkljajev.	f	303	166	121	16	0	28	9	18	0	1
	f %	100,0	54,8	39,9	5,3	0,0	100,0	32,1	64,3	0,0	3,6
Izvedbo DSP načrtujem sproti, ko mi OPP pove, kaj obravnavajo pri določenem predmetu in kje bi potreboval pomoč.	f	298	175	110	13	0	28	13	15	0	0
	f %	100,0	58,7	36,9	4,4	0	100,0	46,4	53,6	0,0	0
Sproti evalviram in beležim učinkovitost izvedene pomoči in podpore.	f	303	127	132	42	2	28	5	16	7	0
	f %	100,0	41,9	43,6	13,9	0,7	100,0	17,9	57,1	25,0	0,0

Osnovnošolske in srednješolske učitelje smo povprašali, kako načrtujejo DSP UP. 87,7 % osnovnošolskih učiteljev **vedno** preuči odločbo, strokovno mnenje in/ali IP vseh učencev na

začetku šolskega leta, medtem ko jih med srednješolskimi učitelji to **vedno** stori 67,9 %. **Nikoli ali redko** to stori le 1,7 % osnovnošolskih učiteljev oz. 3,6 % srednješolskih učiteljev.

Večji delež osnovnošolskih učiteljev **vedno sprti načrtuje izvedbo DSP**, ko jim učenec pove, kaj obravnavajo pri določenem predmetu in kje bi potreboval pomoč (nikoli ali redko jih to stori 4,4 %), medtem ko **vsí** srednješolski učitelji, ki izvajajo DSP, to storijo **pogosto** (53,6 %) ali **vedno** (46,4 %).

Veliko razhajanje je prisotno v mnenjih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev glede posredovanja informacij s strani sodelavcev o vsebinah in ciljih ur, pri katerih bo učenec oz. dijak s PP manjkal zaradi DSP. Da se to **redko ali nikoli** ne zgodi meni 15,2 % osnovnošolskih učiteljev ter kar 57,7 % srednješolskih učiteljev. Podobno veliko razhajanje v mnenju obeh skupin učiteljev je tudi glede njihovega posvetovanja s sodelavcem o vsebinah in ciljih ur pred urami DSP, pri katerih bo učenec oz. dijak manjkal. Kar 39,3 % srednješolskih učiteljev meni, da se to **nikoli oz. redko** zgodi, medtem, ko je med osnovnošolskimi učitelji takšnih le 6,1 %. Rezultati obeh trditev kažejo, da je sodelovanje med izvajalci DSP in učitelji, ki poučujejo učenca s PP v razredu boljše v osnovnošolskem izobraževanju kot v srednji šoli, zaradi česar bi bilo treba nameniti timske sodelovanju med strokovnimi profili v srednji šoli večjo pozornost.

Velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev **vedno** ali **pogosto** izvaja z učenci specifične strategije premagovanja primanjkljajev pri DSP (OŠ = 94,7 %; SŠ = 96,4 %), medtem ko je sprotno evalviranje in beleženje učinkovitosti izvedene pomoči in podpore je nekoliko pogostejše pri osnovnošolskih učiteljih, izvajalcih DSP UP (85,5 % jih to **vedno oz. pogosto** izvaja), kot pri srednješolskih učiteljih (75 % jih to vedno oz. pogosto izvaja, četrtnina pa le redko).

Preglednica 41: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev – izvajalcev DSP UP, glede na trditve, povezane s potekom pomoči pri urah DSP UP

Trditve		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Pri izvajanju DSP UP upoštevam IP učenca.	f	301	231	69	1	0	28	19	8	1	0
	f %	100,0	76,7	22,9	0,3	0	100,0	67,9	28,6	3,6	0
DSP UP izvajam pred ali po pouku.	f	299	111	70	67	51	28	10	11	5	2
	f %	100,0	37,1	23,4	22,4	17,1	100,0	35,7	39,3	17,9	7,1
DSP UP izvajam v času pouka OPP, ko imam prosto uro.	f	300	81	98	45	76	28	4	11	9	4
	f %	100,0	27,0	32,7	15,0	25,3	100,0	14,3	39,3	32,1	14,3
Ure DSP UP izvajam izven razreda individualno.	f	301	208	82	7	4	28	15	10	3	0
	f %	100,0	69,1	27,2	2,3	1,3	100,0	53,6	35,7	10,7	0,0
Ure DSP UP izvajam izven razreda v paru ali manjši skupini.	f	303	27	64	83	129	28	1	9	8	10
	f %	100,0	8,9	21,1	27,4	42,6	100,0	3,6	32,1	28,6	35,7
Pri DSP UP motiviram učenca za učenje.	f	302	242	60	0	0	28	19	8	1	0
	f %	100,0	80,1	19,9	0,0	0	100,0	67,9	28,6	3,6	0
Pri DSP UP ponovno razložim učno vsebino na enak način kot pri pouku.	f	302	79	125	93	5	27	8	9	9	1
	f %	100,0	26,2	41,4	30,8	1,7	100,0	29,6	33,3	33,3	3,7

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Pri DSP UP razložim snov na drugačen način kot pri pouku in jo ponazorim z različnimi pripomočki.	f	303	109	177	15	2	28	4	23	0	1
	f %	100,0	36,0	58,4	5,0	0,7	100,0	14,3	82,1	0,0	3,6
Pri DSP UP se osredotočim na minimalne standarde znanja.	f	302	59	197	45	1	28	6	14	6	2
	f %	100,0	19,5	65,2	14,9	0,3	100,0	21,4	50,0	21,4	7,1
Pri DSP UP učim predpogoje oz. zapolnjujem vrzeli v znanju.	f	303	120	177	6	0	27	11	15	0	1
	f %	100,0	39,6	58,4	2,0	0,0	100,0	40,7	55,6	0,0	3,7
Pri DSP UP učim učenca, kako naj se uči.	f	303	110	178	15	0	28	10	15	2	1
	f %	100,0	36,3	58,7	5,0	0,0	100,0	35,7	53,6	7,1	3,6
Pri DSP UP izvajam intenzivne in specifične treninge v skladu s potrebami UPP.	f	296	50	137	91	18	27	4	12	8	3
	f %	100,0	16,9	46,3	30,7	6,1	100,0	14,8	44,4	29,6	11,1
Pri DSP UP učim učenca rabe učnih in tehničnih pripomočkov.	f	303	79	184	39	1	28	9	15	3	1
	f %	100,0	26,1	60,7	12,9	0,3	100,0	32,1	53,6	10,7	3,6
Pri DSP UP učim učence učinkovitih strategij izkazovanja znanja	f	303	87	187	29	0	28	8	15	4	1
	f %	100,0	28,7	61,7	9,6	0,0	100,0	28,6	53,6	14,3	3,6

Sledijo ugotovitve o izvajanju DSP kot učne pomoči (UP). Skoraj vsi osnovnošolski in srednješolski učitelji navajajo, da **vedno oz. pogosto** pri izvajanju DSP UP upoštevajo IP učenca oz. dijaka (OŠ = 99,6 %; SŠ = 96,4 %), da izvajajo DSP izven razreda individualno (OŠ = 96,3 %; SŠ = 89,3 %), da pri DSP UP motivirajo učence in dijake za učenje (OŠ = 100 %; SŠ = 96,5 %), da učencem in dijakom s PP razložijo snov na drugačen način kot pri pouku in jo ponazorijo z različnimi pripomočki (OŠ = 94,4 %; učitelji SŠ = 96,4 %) ter da pri DSP UP učijo predpogoje oz. zapolnjujejo vrzeli v znanju (OŠ = 98 %; SŠ = 96,3 %).

Med osnovnošolskimi učitelji jih večina izvaja DSP **vedno in pogosto** pred ali po pouku (60,5 %), **nikoli ali redko** pa 39,5 %. **Pogosto in vedno** izvaja DSP v času pouka 59,7 % osnovnošolskih učiteljev, ko imajo prosto uro. Med srednješolskimi učitelji jih večina izvaja DSP UP **pogosto** pred in po pouku (39,3 %) ter v času pouka dijaka s PP, ko imajo prosto uro (39,3 %). Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev **nikoli** ne izvaja ur DSP UP izven razreda v paru ali manjši skupini (OŠ = 42,6 %; SŠ = 35,7 %).

Pri urah DSP večina osnovnošolskih učiteljev **pogosto ali vedno** ponovno razloži učno vsebino na enak način kot pri pouku (67,6 %), hkrati pa jih 94,4 % **pogosto ali vedno** razloži učno snov na drugačen način kot pri pouku in jo ponazori z različnimi pripomočki. Rezultati kažejo, da vsaj del osnovnošolskih učiteljev uporablja obe obliki razlage učne snovi pri DSP – enako kot pri pouku ter tudi na drugačen način. Podobno je razvidno tudi iz rezultatov pri srednješolskih učiteljev, kjer jih 62,9 % **pogosto ali vedno** ponovno razloži učno vsebino na enak način kot pri pouku, kar 96,4 % pa jih **pogosto ali vedno** učno snov razloži na drugačen način kot pri pouku in jo ponazori z različnimi pripomočki.

Velik delež osnovnošolskih učiteljev se pri DSP UP **vedno in pogosto** osredotoča na minimalne standarde (84,7 %) (pri srednješolskih učiteljih jih to izvaja manjši delež – 71,4 %), kar kaže na to, da večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev izvaja prilagoditve, ki so predvsem primerne za učence s šibkimi intelektualnimi sposobnostmi, s tem pa ne upoštevajo njihovih potencialov. Hkrati pa kar 63,2 % osnovnošolskih učiteljev **vedno in pogosto** izvaja intenzivne in specifične treninge v skladu s potrebami učenca s PP (med srednješolskimi učitelji je ta delež 59,2 %).

Zelo velik delež osnovnošolskih učiteljev **vedno in pogosto** uči učence učinkovitih strategij izkazovanja znanja (90,4 %), medtem ko je ta delež med srednješolskimi učitelji 82,2 %.

4.1.6 Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole

V sklopu vprašalnika, ki se nanaša na sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole, so osnovnošolski in srednješolski učitelji ocenjevali trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo in drugimi strokovnimi delavci, s starši in aktivnim vključevanjem učencev, z zunanjimi ustanovami ter s skrbjo za dobro počutje in duševno zdravje učiteljev.

Preglednica 42: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Vem, kam se lahko obrnem po pomoč, če potrebujem podporo pri delu z učenci ali s starši učencev.	f	910	570	331	8	1	276	196	76	2	2
	f %	100,0	62,6	36,4	0,9	0,1	100,0	71,0	27,5	0,7	0,7
Pomoč in podpora za delo z OPP in starši, ki jo nudi ŠSS, je učinkovita.	f	901	428	430	41	2	275	139	125	10	1
	f %	100,0	47,5	47,7	4,6	0,2	100,0	50,5	45,5	3,6	0,4
Pomoč in podpora za delo z OPP in starši, ki mi jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.	f	904	393	476	32	3	268	105	147	15	1
	f %	100,0	43,5	52,7	3,5	0,3	100,0	39,2	54,9	5,6	0,4
ŠSS in drugi podporni strokovni delavci redno, učinkovito in pravočasno posreduje pomembne informacije za delo z OPP in njihovimi starši.	f	905	423	440	40	2	272	127	136	8	1
	f %	100,0	46,7	48,6	4,4	0,2	100,0	46,7	50,0	2,9	0,4
Če je treba, mi ŠSS in podporni strokovni delavci pomagajo tudi z neposrednim delom v razredu.	f	900	366	428	94	12	270	99	127	38	6
	f %	100,0	40,7	47,6	10,4	1,3	100,0	36,7	47,0	14,1	2,2
S ŠSS in drugimi podpornimi delavci redno timsko načrtujem delo z OPP v razredu.	f	892	286	468	119	19	271	69	127	65	10
	f %	100,0	32,1	52,5	13,3	2,1	100,0	25,5	46,9	24,0	3,7

Osnovnošolski in srednješolski učitelji se **(zelo) strinjajo** s trditvijo, da vedo, kam se lahko **obrnejo po pomoč** (OŠ = 99 %; SŠ = 98,5 %), če jo potrebujejo pri delu z učenci in dijaki s PP. Srednješolski učitelji se tudi **zelo strinjajo**, da je pomoč in podpora za delo z dijaki s PP in starši, ki jo nudita ŠSS, učinkovita (50,5 %), medtem ko se največji delež osnovnošolskih učiteljev (47,4 %) s to trditvijo **strinja**. Med srednješolskimi učitelji jih je 96 % izbralo eno izmed oblik strinjanja, med osnovnošolskimi učitelji pa 95,2 %. Z ostalimi trditvami se največji deleži osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pretežno **strinjajo**. Navajajo, da **se (zelo) strinjajo** s trditvijo, da je **pomoč in podpora**, ki jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, učinkovita (OŠ = 96,2 %; SŠ = 94,1 %), da ŠSS in drugi podporni delavci redno, učinkovito in pravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z učenci in dijaki s PP ter njihovimi starši (OŠ = 95,3 %; SŠ = 96,7 %), da ŠSS in podporni delavci pomagajo tudi z neposrednim delom v razredu, če je treba (OŠ = 88,3 %; SŠ = 83,7 %), ter da s ŠDS in drugimi podpornimi delavci redno timsko načrtujejo delo z učenci in dijaki s PP v razredu (OŠ = 84,6 %; SŠ = 72,4 %).

V nadaljevanju smo osnovnošolske in srednješolske učitelje prosili, da ocenijo svoje sodelovanje s starši.

Preglednica 43: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Starši OPP podajo številne koristne informacije za delo z OPP	f	887	126	568	184	9	264	32	183	45	4
	f %	100,0	14,2	64,0	20,7	1,0	100,0	12,1	69,3	17,0	1,5
S starši OPP imam odprt, konstruktiven odnos.	f	885	279	568	38	0	261	52	187	20	2
	f %	100,0	31,5	64,2	4,3	0,0	100,0	19,9	71,6	7,7	0,8
Menim, da mi starši UPP zaupajo.	f	879	271	584	23	1	259	54	188	16	1
	f %	100,0	30,8	66,4	2,6	0,1	100,0	20,8	72,6	6,2	0,4
Starši OPP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo	f	883	180	503	188	12	265	24	123	110	8
	f %	100,0	20,4	57,0	21,3	1,4	100,0	9,1	46,4	41,5	3,0
S starši OPP se dogovarjam o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok.	f	886	229	560	92	5	261	33	157	66	5
	f %	100,0	25,8	63,2	10,4	0,6	100,0	12,6	60,2	25,3	1,9
Starše OPP znam podpreti z nasveti za delo doma.	f	881	241	594	44	2	261	44	195	21	1
	f %	100,0	27,4	67,4	5,0	0,2	100,0	16,9	74,7	8,0	0,4
Starše OPP obveščam o učni uspešnosti njihovega otroka.	f	882	301	500	77	4	263	32	139	83	9
	f %	100,0	34,1	56,7	8,7	0,5	100,0	12,2	52,9	31,6	3,4
Starše OPP obveščam o socialni vključenosti njihovega otroka	f	875	248	472	144	11	260	29	125	95	11
	f %	100,0	28,3	53,9	16,5	1,3	100,0	11,2	48,1	36,5	4,2
Starši OPP me ovirajo pri pedagoškem delu z OPP.	f	886	31	98	468	289	263	6	39	139	79
	f %	100,0	3,5	11,1	52,8	32,6	100,0	2,3	14,8	52,9	30,0
Starši OPP preveč posegajo v moje strokovno delo.	f	881	26	112	473	270	263	10	38	148	67
	f %	100,0	3,0	12,7	53,7	30,6	100,0	3,8	14,4	56,3	25,5
Sodelovanje s starši OPP je naporno.	f	878	45	232	426	175	263	11	77	128	47
	f %	100,0	5,1	26,4	48,5	19,9	100,0	4,2	29,3	48,7	17,9

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Starši OPP niso zainteresirani za sodelovanje.	f	879	25	111	515	228	259	15	60	144	40
	f %	100,0	2,8	12,6	58,6	25,9	100,0	5,8	23,2	55,6	15,4

Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se **strinja** z večino trditev.

Zelo velika večina osnovnošolski učiteljev se **(zelo) strinja**, da imajo s starši odprt in konstruktiven odnos (OŠ = 95,7 %; SŠ = 91,5 %), da jim starši zaupajo (OŠ = 97,2 %; SŠ = 93,4 %) ter da jih znajo podpreti z nasveti za delo doma (OŠ = 94,8 %; SŠ = 91,6 %). Velika večina osnovnošolskih učiteljev se **(zelo) strinja**, da starše obvešča o učni uspešnosti njihovega otroka (90,8 %), medtem ko je delež srednješolskih učiteljev, ki se **(zelo) strinjajo**, precej manjši (65,1 %). Podobno je tudi glede obveščanja staršev o socialni vključenosti njihovega otroka, kjer to stori veliko več osnovnošolskih učiteljev (81,9 %) v primerjavi s srednješolskimi učitelji (59,3 %), ter glede dogovarjanja s starši o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok (OŠ = 89 %; SŠ = 72,8 %), in obračanja staršev z vprašanji za pomoč in podporo (OŠ = 77,4 %; SŠ = 55,5 %). Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pa se **ne strinja**, da bi jih starši učencev in dijakov s PP ovirali pri pedagoškem delu ali da bi preveč posegali v njihovo strokovno delo. Prav tako pa se **ne strinjajo**, da bi bilo sodelovanje s starši učencev in dijakov s PP naporno. Več kot polovica srednješolskih in osnovnošolskih učiteljev se **(zelo) ne strinja**, da starši učencev in dijakov s PP ne bi bili zainteresirani za sodelovanje.

Osnovnošolske in srednješolske učitelje smo povprašali tudi o **vključenosti samih učencev in dijakov s PP v proces pomoči in podpore**.

Preglednica 44: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
OPP seznanim s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja.	f	896	505	364	27	0	273	171	91	10	1
	f %	100,0	56,4	40,6	3,0	0,0	100,0	62,6	33,3	3,7	0,4
OPP vključujem v vrednotenje izdelkov in rezultatov dela.	f	891	405	393	85	8	271	118	111	38	4
	f %	100,0	45,5	44,1	9,5	0,9	100,0	43,5	41,0	14,0	1,5
OPP vključujem v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev.	f	886	266	442	169	9	269	83	125	49	12
	f %	100,0	30,0	49,9	19,1	1,0	100,0	30,9	46,5	18,2	4,5
Z OPP skupaj načrtujemo nadaljnje učenje na osnovi njihovih dosežkov.	f	889	299	464	118	8	270	80	144	41	5
	f %	100,0	33,6	52,2	13,3	0,9	100,0	29,6	53,3	15,2	1,9
OPP vprašam, kako jim lahko pomagam, ko potrebujejo kakršnokoli pomoč.	f	897	571	312	14	0	274	151	119	4	0
	f %	100,0	63,7	34,8	1,6	0,0	100,0	55,1	43,4	1,5	0,0
OPP se obrnejo name z vprašanji za pomoč in podporo.	f	898	371	443	81	3	274	100	126	45	3
	f %	100,0	41,3	49,3	9,0	0,3	100,0	36,5	46,0	16,4	1,1

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Med učenci organiziram medvrstniško nudenje pomoči.	f	898	206	473	209	10	271	50	129	85	7
	f %	100,0	22,9	52,7	23,3	1,1	100,0	18,5	47,6	31,4	2,6

Velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev **vedno in pogosto** vključuje učence in dijake s PP v proces pomoči in podpore.

Skoraj vsi osnovnošolski učitelji **vedno in pogosto** učence s PP seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (97 %), vprašajo učence s PP, kako jim lahko pomagajo, ko potrebujejo kakršnokoli pomoč (98,5 %), ter menijo, da se učenci s PP vedno in pogosto nanje obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo (90,6 %). Nekoliko v manjšem deležu, vendar še vedno visokem, **vedno in pogosto** vključujejo učence s PP v vrednotenje izdelkov in rezultatov dela (89,6 %), v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev (79,9 %), v načrtovanje nadaljnega učenja na osnovi njihovih dosežkov (85,8 %). Nekoliko manj pogosto pa organizirajo medvrstniško nudenje pomoči (75,6 %).

Skoraj vsi srednješolski učitelji pa v zelo visokem deležu **vedno in pogosto** vprašajo dijake s PP, kako jim lahko pomagajo, ko potrebujejo kakršnokoli pomoč in podporo (98,5 %) ter jih seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (95,9 %). Pri vseh ostalih trditvah pa se velika večina meni, da zanje veljajo **pogosto in vedno**, razen glede medvrstniškega nudenja pomoči, ki jo tako osnovnošolski kot tudi srednješolski učitelji organizirajo v nekoliko manjšem deležu **vedno in pogosto** (66,1 %).

Pri organizaciji in uresničevanju pomoči in podpore učencem in dijakov s PP osnovnošolski in srednješolski učitelji sodelujejo tudi z zunanjimi ustanovami in organizacijami. Svoje sodelovanje so ocenili na lestvici od 1 – nikoli do 4 – vedno.

Preglednica 45: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne VI ustanove ...).	f	870	112	306	327	125	262	9	63	127	63
	f %	100,0	12,9	35,2	37,6	14,4	100,0	3,4	24,0	48,5	24,0
Sodelujem z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste posebnih potreb.	f	869	28	100	404	337	260	6	17	98	139
	f %	100,0	3,2	11,5	46,5	38,8	100,0	2,3	6,5	37,7	53,5
Sodelujem s specialnimi VI ustanovami (šolami s prilagojenim programom, zavodi, strokovnimi centri ...).	f	869	52	152	398	267	259	8	25	98	128
	f %	100,0	6,0	17,5	45,8	30,7	100,0	3,1	9,7	37,8	49,4
Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo OPP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih)	f	869	47	167	421	234	259	6	26	118	109
	f %	100,0	5,4	19,2	48,4	26,9	100,0	2,3	10,0	45,6	42,1

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
centrov, centrov za duševno zdravje ...).											
Sodelujem s prostovoljcem, ki pomaga UPP izven šole.	f	861	40	140	340	341	262	7	37	104	114
	f %	100,0	4,6	16,3	39,5	39,6	100,0	2,7	14,1	39,7	43,5
Strokovnjake zunanjih ustanov vodstvo povabi na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanje, usposabljanje šolskih strokovnih delavcev.	f	860	74	364	332	90	259	17	94	107	41
	f %	100,0	8,6	42,3	38,6	10,5	100,0	6,6	36,3	41,3	15,8
Udeležujem se supervizije za delo z OPP.	f	849	28	112	335	374	256	8	34	96	118
	f %	100,0	3,3	13,2	39,5	44,1	100,0	3,1	13,3	37,5	46,1
Udeležujem se seminarjev za delo z OPP v različnih ustanovah in e-izobraževanj o OPP.	f	871	56	307	379	129	261	15	60	128	58
	f %	100,0	6,4	35,2	43,5	14,8	100,0	5,7	23,0	49,0	22,2
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	f	821	39	354	346	82	242	18	101	100	23
	f %	100,0	4,8	43,1	42,1	10,0	100,0	7,4	41,7	41,3	9,5
Zunanji strokovnjaki mi dajejo koristne nasvete pri zagotavljanju podpore OPP.	f	830	61	356	328	85	246	14	92	104	36
	f %	100,0	7,3	42,9	39,5	10,2	100,0	5,7	37,4	42,3	14,6

Tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih je iz rezultatov razvidno, da sodelovanje z zunanjimi ustanovami in organizacijami po njihovem mnenju ni preveč pogosto.

Le pri dveh trditvah se večina osnovnošolskih učiteljev meni, da je njihovo sodelovanje bodisi **vedno ali pogosto**. Več kot polovica osnovnošolskih učiteljev meni, da vodstvo **vedno ali pogosto** povabi na šolo strokovnjake zunanjih ustanov, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanja, usposabljanje šolskih strokovnih delavcev (50,9 %), ter da jim zunanji strokovnjaki **vedno ali pogosto** dajejo koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem s PP (50,2 %). Med srednješolskimi učitelji pa se jih dobra polovica meni, da je njihovo sodelovanje vedno in pogosto le pri eni trditvi – pomoč in podpora zunanjih ustanov je po njihovem mnenju **vedno in pogosto** dostopna in pravočasna (49,1 %).

85,3 % osnovnošolskih učiteljev **redko ali nikoli** ne sodeluje z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste posebnih potreb, 83,6 % se jih **redko ali nikoli** ne udeležuje supervizij za delo z učenci s PP. Zelo veliko osnovnošolskih učiteljev prav tako **redko ali nikoli** ne sodeluje s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (šolami s prilagojenim programom, zavodi, strokovnimi centri ...) (76,5 %), z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...) (75,3 %) ter s prostovoljci (79,1 %).

Pri srednješolskih učiteljih so navedene oblike sodelovanj še redkejše, saj jih večina **redko ali nikoli** ne sodeluje z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste PP (91,2 %), s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (87,2 %), z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence s PP (87,7 %) in s prostovoljci (83,2 %), prav tako pa se jih večina ne udeležuje supervizij za delo z dijaki s PP (83,6).

Povzamemo lahko, da bi bilo potrebno okrepiti sodelovanje med učitelji in zunanjimi ustanovami, saj so lahko njihovi strokovnjaki in člani v veliko pomoč pri delu z učenci in dijaki s PP.

Ker je **skrb za dobro počutje in duševno zdravje šolskih strokovnih delavcev** eden od pomembnih predpogojev zagotavljanja primarne skrbi za dobro počutje in duševno zdravje otrok in mladostnikov s PP in eden od pomembnih dejavnikov vključujočega okolja, smo osnovnošolske in srednješolske učitelje povprašali tudi po tem.

Preglednica 46: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi.	f	911	242	576	86	7	267	83	147	33	4
	f %	100,0	26,6	63,2	9,4	0,8	100,0	31,1	55,1	12,4	1,5
Na šoli posvečamo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju učiteljev.	f	903	172	483	216	32	268	45	135	72	16
	f %	100,0	19,0	53,5	23,9	3,5	100,0	16,8	50,4	26,9	6,0
Menim, da je moj glas slišan.	f	907	174	624	99	10	269	58	170	35	6
	f %	100,0	19,2	68,8	10,9	1,1	100,0	21,6	63,2	13,0	2,2
Šola (vodstvo, sodelavci) mi nudi oporo, če se znajdem v težavah.	f	908	309	537	57	5	268	93	145	28	2
	f %	100,0	34,0	59,1	6,3	0,6	100,0	34,7	54,1	10,4	0,7

Osnovnošolski in srednješolski učitelji se v največjem deležu (več kot 50 %) **strinjajo** z vsemi podanimi trditvami. Pri osnovnošolskih učiteljih se jih četrtnina (**zelo**) **ne strinja**, da bi na šoli posvečali posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju učiteljev (27,4 %), medtem ko je takih med srednješolskimi učitelji kar dobra tretjina (32,9 %). Največji delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se (**zelo**) **strinja**, da jim vodstvo in sodelavci nudijo podporo, če se znajdejo v težavah (OŠ = 93,1 %; SŠ = 88,8 %).

4.1.7 Sistemski pristop razvoja vključujoče (inkluzivne) šole

Anketirani strokovni delavci so z ocenami 1 – nezadovoljivo do 4 – odlično ocenili **kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP**.

Preglednica 47: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo	N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo
Stališča družbe do UPP	f	898	30	256	563	49	267	13	81	159	14
	f %	100,0	3,3	28,5	62,7	5,5	100,0	4,9	30,3	59,6	5,2
Inkluzivna politika	f	891	25	281	516	69	261	18	89	139	15
	f %	100,0	2,8	31,5	57,9	7,7	100,0	6,9	34,1	53,3	5,7

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo	N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	f	874	29	256	492	97	254	22	92	125	15
	f %	100,0	3,3	29,3	56,3	11,1	100,0	8,7	36,2	49,2	5,9
Administrativne zahteve	f	879	16	150	476	237	255	11	71	135	38
	f %	100,0	1,8	17,1	54,2	27,0	100,0	4,3	27,8	52,9	14,9
Normativi	f	883	15	157	428	283	263	9	63	126	65
	f %	100,0	1,7	17,8	48,5	32,0	100,0	3,4	24,0	47,9	24,7
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	f	894	37	345	457	55	261	15	92	133	21
	f %	100,0	4,1	38,6	51,1	6,2	100,0	5,7	35,2	51,0	8,0
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	f	887	32	288	465	102	264	11	81	134	38
	f %	100,0	3,6	32,5	52,4	11,5	100,0	4,2	30,7	50,8	14,4
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	f	880	33	297	484	66	261	14	100	127	20
	f %	100,0	3,8	33,8	55,0	7,5	100,0	5,4	38,3	48,7	7,7

Osnovnošolski in srednješolski učitelji so v večini kot **zadovoljivo** ocenili vse trditve, povezane s kakovostjo vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP. Precejšen del učiteljev je ocenil kakovost navedenih vidikov tudi kot **zelo dobro**, nekaj pa je kakovost vidikov ocenilo z oceno **odlično** – v nekoliko manjšem deležu učitelji OŠ (od 1,7 % za normative do 4.1 % za strokovne vire) ter v nekoliko večjem deležu učitelji SŠ (od 3,4 % za normative do 8,7 % za zakonodajo in druge formalno pravne akte).

Le manjši del osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pa je kakovost vidikov ocenil z oceno nezadovoljivo. Osnovnošolski in srednješolski učitelji so kot **nezadovoljivo** ocenili normative (OŠ = 32 %; SŠ = 24,7 %), administrativne zahteve (OŠ = 27 %; SŠ = 14,9 %) in materialne vire (OŠ = 11,5 %; SŠ = 14,4 %). Kar nekaj osnovnošolskih učiteljev je kot **nezadovoljivo** ocenil tudi zakonodajo in druge formalno pravne akte (11,1 %).

Anketirani osnovnošolski in srednješolski učitelji so v nadaljevanju ocenjevali **stopnjo pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo**.

Preglednica 48: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Vrsta in izrazitost posebnih potreb učenca.	f	899	483	398	15	3	265	125	132	7	1
	f %	100,0	53,7	44,3	1,7	0,3	100,0	47,2	49,8	2,6	0,4
Socialno-emocionalne kompetence OPP.	f	901	420	465	12	4	265	116	143	5	1
	f %	100,0	46,6	51,6	1,3	0,4	100,0	43,8	54,0	1,9	0,4
Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.	f	897	426	449	21	1	263	104	152	6	1
	f %	100,0	47,5	50,1	2,3	0,1	100,0	39,5	57,8	2,3	0,4
Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.	f	897	353	510	30	4	263	105	150	7	1
	f %	100,0	39,4	56,9	3,3	0,4	100,0	39,9	57,0	2,7	0,4

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Prilagajanje učnega načrta (kurikularnih zahtev) OPP.	f	897	370	499	25	3	262	97	149	13	3
	f %	100,0	41,2	55,6	2,8	0,3	100,0	37,0	56,9	5,0	1,1
Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja.	f	896	474	410	10	2	265	95	162	6	2
	f %	100,0	52,9	45,8	1,1	0,2	100,0	35,8	61,1	2,3	0,8
Individualizirano in diferencirano preverjanje in ocenjevanje znanja.	f	898	481	394	20	3	265	96	161	6	2
	f %	100,0	53,6	43,9	2,2	0,3	100,0	36,2	60,8	2,3	0,8
Strokovni viri pomoči in podpore na šoli.	f	894	432	450	10	2	264	107	154	1	2
	f %	100,0	48,3	50,3	1,1	0,2	100,0	40,5	58,3	0,4	0,8
Spodbudnost domačega okolja OPP.	f	899	606	287	4	2	265	164	99	1	1
	f %	100,0	67,4	31,9	0,4	0,2	100,0	61,9	37,4	0,4	0,4
Socialno ekonomska neenakost.	f	890	228	521	131	10	264	69	158	32	5
	f %	100,0	25,6	58,5	14,7	1,1	100,0	26,1	59,8	12,1	1,9
Kulturna različnost.	f	888	207	519	151	11	262	57	164	35	6
	f %	100,0	23,3	58,4	17,0	1,2	100,0	21,8	62,6	13,4	2,3

Velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je ocenila vse dejavnike kot **(zelo) pomembne**. Kot **zelo pomemben** dejavnik uspešnega vključevanja učencev in dijakov s PP v OŠ oz. SŠ je večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ocenila spodbudnost domačega okolja (OŠ = 67,4 %; SŠ = 61,9 %), le zelo majhen del učiteljev pa temu dejavniku ni pripisoval nobene pomembnosti (učitelji OŠ = 0,6 %; učitelji SŠ = 0,8 %).

Večina osnovnošolskih učiteljev je kot **zelo pomembno** ocenila še vpliv vrste in izrazitosti posebnih potreb učenca (53,7 %), individualizacijo in diferenciacijo preverjanja in ocenjevanja znanja (53,6 %) ter individualizacijo in diferenciacijo dejavnosti poučevanja (52,9 %). Največji del osnovnošolskih učiteljev, ki meni, da je dejavnik **(zelo) nepomemben** pri vplivu na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo, je pri trditvah, kjer so ocenjevali vpliv *kulturne različnosti* (18,2 %) in *socialno-ekonomske neenakosti* (15,8 %). Pri vseh ostalih trditvah je delež osnovnošolskih učiteljev, ki menijo, da so v njih opredeljeni dejavniki **(zelo) nepomembni**, zelo nizek (od 0,6 % glede vpliva domačega okolja do 3,7 % glede vpliva stališč strokovnih delavcev do inkluzivne prakse).

Pri srednješolskih učiteljih pri vseh posameznih dejavnikih večina učiteljev meni, da je vpliv navedenega dejavnika **pomemben**, zelo velik del pa jih tudi meni, da je vpliv **zelo pomemben**. Podobno kot pri osnovnošolskih učiteljih je tudi tu bil največji del učiteljev, ki menijo, da je dejavnik **(zelo) nepomemben**, pri vplivu socialnoekonomske neenakosti (14 %) ter kulturne različnosti (15,7 %). Pri ostalih dejavnikih je bile delež učiteljev, ki posameznemu dejavniku niso pripisovali nobene pomembnosti majhen (od 6,1 % do 0,8 %)

Vprašalnik je vključeval tudi trditve, ki se nanašajo na **dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije**.

Preglednica 49: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Odnos učitelja do OPP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.	f	901	471	382	41	7	265	111	140	14	0
	f %	100,0	52,3	42,4	4,6	0,8	100,0	41,9	52,8	5,3	0,0
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovano vedenje, travme)	f	866	145	427	263	31	261	35	117	99	10
	f %	100,0	16,7	49,3	30,4	3,6	100,0	13,4	44,8	37,9	3,8
OPP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.	f	888	252	613	21	2	262	75	178	9	0
	f %	100,0	28,4	69,0	2,4	0,2	100,0	28,6	67,9	3,4	0,0
Za uspešno vključevanje OPP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).	f	894	317	467	103	7	262	55	130	74	3
	f %	100,0	35,5	52,2	11,5	0,8	100,0	21,0	49,6	28,2	1,1
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene IV programe z EIS (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane)	f	873	200	392	219	62	256	53	139	55	9
	f %	100,0	22,9	44,9	25,1	7,1	100,0	20,7	54,3	21,5	3,5
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene IV programe z znižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju).	f	882	150	274	334	124	253	44	105	74	30
	f %	100,0	17,0	31,1	37,9	14,1	100,0	17,4	41,5	29,2	11,9
V rednih VI ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo učence z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	f	886	341	459	76	10	259	105	129	17	8
	f %	100,0	38,5	51,8	8,6	1,1	100,0	40,5	49,8	6,6	3,1
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci z vedenjskimi težavami (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...).	f	891	330	397	152	12	262	80	125	50	7
	f %	100,0	37,0	44,6	17,1	1,3	100,0	30,5	47,7	19,1	2,7
OPP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.	f	893	117	345	390	41	261	36	101	110	14
	f %	100,0	13,1	38,6	43,7	4,6	100,0	13,8	38,7	42,1	5,4

Največji delež anketirancev se **(zelo) strinja**, da imajo učenci in dijaki s PP pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav (OŠ = 97,4 %; SŠ = 96,5 %), da odnos učitelja in drugih strokovnih delavcev do učenca/dijaka s PP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki (OŠ = 94,7 %; SŠ = 94,7 %) ter da jim posebne težave povzročajo delo z učenci/dijaki z vedenjskimi težavami (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...) (OŠ = 81,6 %; SŠ = 78,2 %). **(Zelo) se strinjajo**, da bi za uspešno

vključevanje učencev in dijakov s PP učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...) (OŠ = 87,7 %; SŠ = 70,6 %).

Skoraj polovica osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pa se **(zelo) ne strinja**, da imajo učenci in dijaki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje (OŠ = 48,3 %; SŠ = 47,5 %). Velik delež se jih tudi **(zelo) ne strinja**, da bi morali v rednih VI ustanovah izvajati tudi prilagojene IV programe z znižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju) (OŠ = 52 %; SŠ = 41,1 %). Bolj pa so naklonjeni izvajanju prilagojenih VI programov z enakovrednim izobrazbenim standardom (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...), saj se s tem **(zelo) ne strinja** 67,8 % osnovnošolskih učiteljev ter kar 75 % srednješolskih učiteljev. Zelo velika večina enih in drugih pa se **(zelo) strinja**, da bi morali biti v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah učitelji, ki poučujejo učence z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore (90,3 % osnovnošolskih učiteljev in prav toliko srednješolskih učiteljev).

4.1.8 Primer dobre prakse

Ob koncu vprašalnika so anketirani strokovni delavci odgovorili na vprašanje, ali je njihovo delo z učenci in dijaki s PP primer dobre prakse.

Preglednica 50: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov na vprašanje, ali je delo OŠ in SŠ učiteljev z učenci in dijaki s PP primer dobre prakse

Trditev		Osnovna šola				Srednja šola			
		N	Da	Ne	Se ne morem odločiti	N	Da	Ne	Se ne morem odločiti
Ali bi lahko dejali, da je vaše delo z učenci/dijaki s PP primer dobre prakse?	f	913	306	64	541	269	83	30	156
	f %	100,0	33,5	7,0	59,5	100,0	30,9	11,2	58

Več kot polovica anketirancev **se ne more odločiti**, ali je njihovo delo z učenci in dijaki s PP primer dobre prakse (OŠ = 59,5 %; SŠ = 58 %), medtem ko se jih s tem **strinja** 33,5 % osnovnošolskih učiteljev ter 30,9 % srednješolskih učiteljev.

4.1.9 Povzetek ugotovitev

Iz odgovorov *osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev* izpostavimo naslednje pomembnejše ugotovitve, zoznane težave in dobro prakse:

Povprečno število obravnavanih učencev oz. dijakov s PP se glede na posameznega učitelja pomembno razlikuje glede na raven vzgojno-izobraževalnega sistema, v SŠ je veliko višje kot v OŠ. Rezultat je pričakovan, saj se v srednješolske izobraževalne programe, ki izvajajo srednje poklicno in poklicno-tehniško izobraževanje, vključuje zelo veliko

mladostnikov s posebnimi potrebami. Kljub temu pa se na obeh ravneh izobraževanja med najpogostejšimi in najbolj redkimi skupinami učencev in dijakov s PP, ki jih poučujejo osnovnošolski in srednješolski učitelji, pojavljajo iste skupine. Med učenci in dijaki s PP prevladujejo učenci s PPPU (OŠ = 67 %; SŠ = 85,5), na obeh stopnja izobraževanja pa sledi skupina učencev in dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami (OŠ = 33,4; SŠ = 58,4 %). Na obeh ravneh izobraževanja je tudi najmanj vključenih učencev in dijakov s PP, ki so slepi in slabovidni (OŠ = 3,6 %; SŠ = 7,4 %). Prav tako se **glede na raven šolanja** spreminja struktura in **stopnjuje kompleksnost posebnih potreb učencev oz. dijakov s PP**. Osnovnošolski in srednješolski učitelji, ki so v naboru odgovorov lahko izbrali več možnosti, kot (*zelo*) zahtevno ocenjujejo delo z učenci in dijaki, ki imajo več motenj² (OŠ = 96,7 %; SŠ = 88 %). V podobno velikem deležu kot (*zelo*) zahtevno ocenjujejo prilagajanje poučevanja učencem in dijakom z avtističnimi motnjami (OŠ = 93,1 %; SŠ = 78,3 %), motnjami v duševnem razvoju (OŠ = 95,6 %; SŠ = 81,2 %) ter senzornimi primanjkljaji in motnjami (slepi in slabovidni: OŠ = 92,9 %; SŠ = 82,1 %; gluhi in naglušni: OŠ = 91,2 %; SŠ = 78,7 %). Najmanj osnovnošolskih učiteljev pa ocenjuje kot (*zelo*) zahtevno prilagajanje poučevanja učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (54,5 %), najmanj srednješolskih učiteljev pa kot (*zelo*) zahtevno dijakom z gibalno oviranostjo (38,7).

V splošnem lahko ugotovimo, da se velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev strinja, da so **na šoli ustrezni predpogoji za izvajanje oz. da se ustrezno uresničuje vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje**, približno polovica oz. nekoliko manj pa jih kot manj ustrezen predpogoj za inkluzivno šolanje prepoznava arhitekturno (ne)dostopnost in (ne)prilagojenost šole učencem/dijakom s PP (se (*zelo*) ne strinja OŠ = 49,2 %; SŠ = 40,2 %). Podatek je sam po sebi zaskrbljujoč in kliče po poglobljeni analizi stanja na terenu.

Velika večina se jih tudi (*zelo*) strinja, da **vodstvo podpira uresničevanje inkluzivnega šolanja na njihovih ustanovah** (OŠ = 98,6 %; SŠ = 98,9 %), spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo (OŠ = 97,1 %; SŠ = 95,8 %), poskrbi za strokovno (OŠ = 93,1 %; SŠ = 90,7 %) in materialno podporo (OŠ = %; SŠ = %), usposabljanje (OŠ = 95,6 %; SŠ = 91,9 %) ipd.), podporo staršem (OŠ = 97,3 %; SŠ = 95,4 %).

Kar četrtnina osnovnošolskih in prav toliko srednješolskih učiteljev pa meni, da učenci in dijaki s PP niso dobro sprejeti (OŠ = 25,8 %; SŠ = 23,5 %) in da so socialno izključeni med vrstniki (OŠ = 25,5 %; SŠ = 24 %) ter da jim ti ne pomagajo radi pri učenju (OŠ = 24 %; SŠ = 26,5 %), v nekoliko manjši meri pa jih meni, da so učenci in dijaki s PP deležni žalitev s strani svojih sošolcev (OŠ = 22,8 %; SŠ = 16 %). Skoraj polovica osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev tudi ocenjuje, da učenci in dijaki niso v enaki meri vključeni v socialne mreže, nimajo tesnih prijateljev, skupnih aktivnost v primerjavi z učenci in dijaki brez PP (OŠ = 48 %; SŠ = 45 %). Kar tri četrtine osnovnošolskih (74,2 %) in srednješolskih učiteljev (73,1 %) pa se (*zelo*) strinja, da imajo učenci in dijaki s PP iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje

² Med skupinami otrok s PP po ZUOPP-1 je tudi skupina učencev in dijakov z več motnjami, pri katerih je prisotna sopojavnost različnih primanjkljajev, motenj in ovir.

za učno uspešnost, kar opozarja na potrebo po povečani skrbi za to dvojno ranljivo skupino učencev oz. dijakov. Ker je mnenje dobrih treh četrtin učiteljev v osnovnih (74,5 %) in srednjih (76 %), da učenci in dijaki s PP niso izključeni med vrstniki, niti niso deležni žalitev s strani sošolcev, hkrati pa v skupino niso nedvoumno sprejeti, ostaja vprašanje socialnega položaja učencev in dijakov s PP neodgovorjeno. Njihov položaj v razredu in sprejetost med vrstniki bi bilo tako treba podrobneje raziskati.

V splošnem lahko povzamemo, da osnovnošolski in srednješolski učitelji ocenjujejo svojo **usposobljenost za vse faze uresničevanja procesa IP kot ustrezno**, le med srednješolskimi učitelji jih nekoliko večji delež meni, da niso ustrezno usposobljeni za aktivno pripravo IP (47,9 %) oz. med osnovnošolskimi učitelji jih je 35,7 %. V veliki večini se (zelo) strinjajo, da imajo na šolah vsem znan protokol uresničevanja IP (OŠ = 94,1 %; SŠ = 92,7 %) ter da so ustrezno seznanjeni s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence in dijake s PP (OŠ = 91,9 %; SŠ = 91,4 %).

Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev za vse trditve, povezane s **procesom priprave IP**, poroča, da zanje pogosto oz. vedno držijo. Večina jih meni, da se starše zgolj seznanijo z vsebino IP (OŠ = 58,8 %; SŠ = 63,6 %) in kar nekaj je tistih, ki menijo, da zanje le *redko ali celo nikoli ne drži*, da so v načrtovanje IP vključeni tudi učenci in dijaki s PP (OŠ = 31,8 %; manjši v SŠ = 13,3 %), da spremembe IP vplivajo na proces poučevanja (OŠ = 14,8 %; SŠ = 20,8 %), da pri evalvaciji sodelujejo tudi učenci in dijaki s PP (OŠ = 31,5 %; SŠ = 20,2 %), kar bi bilo seveda dobro v praksi izboljšati. Kar 22,8 % srednješolskih učiteljev pa *redko ali nikoli* ne dobi učinkovite pomoči in podpore s strani drugih članov strokovne skupine, medtem, ko je takšnega mnenja le 8,3 osnovnošolskih učiteljev.

Večjo pozornost bi bilo treba nameniti tranzicijskemu načrtovanju, za boljše prehode v nove programe izobraževanja, usposabljanja, zaposlitev učencev in dijakov s PP, saj se to v osnovnih in srednjih šolah izvaja redko ali nikoli po mnenju več kot tretjine osnovnošolskih učiteljev (25,6 %) ter skoraj polovice srednješolskih učiteljev (40 %).

Na področju organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP je velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ocenila vse elemente kot *(zelo) pomembne*. Še najmanj jih je kot *(zelo) pomembno* označilo vodenje dnevnika opažanj in refleksij (OŠ = 87 %; SŠ = 72 %), največ pa pri osnovnošolskih učiteljih sodelovanje s specialnim pedagogom, svetovalnim delavcem, učiteljem pomočnikom idr. v razredu (99,6 %), pri srednješolskih učiteljih pa kot *(zelo) pomembno* čisto vsi anketirani (100 %) razvoj učnih navad, pomoč in podporo pri usvajanju VIZ vsebin, skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti ter spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.

Prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, do katerega imajo pravico učenci in dijaki s PP, vedno in pogosto izvaja velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev. Večina jih *vedno in pogosto* pripravlja učence in dijake s PP na preverjanje in ocenjevanje znanja, tako da jim *vedno in pogosto* posreduje navodila za preverjanje (OŠ = 85,3 %; SŠ = 80,4 %) in ocenjevanje znanja (OŠ = 88,5 %; SŠ = 78,7 %), jim omogoča podaljšan čas pri preverjanju (OŠ

= 88,4 %; SŠ = 89,7 %) in velika večina pri ocenjevanju znanja (OŠ = 97,8 %; SŠ = 97,5 %); velika večina pri ocenjevanju znanja upošteva prilagoditve, opredeljene v IP (OŠ = 99,5 %; SŠ = 99,3 %) itd. Izstopa le večji delež tistih učiteljev, ki s starši *redko ali nikoli* ne pregledajo dosežkov učencev in dijakov s PP in se dogovarjajo za strategije pomoči (OŠ = 40,6 %; SŠ = 65 %), ki pri ocenjevanje znanja redko ali nikoli ne uporabljajo alternativne oblike komunikacije, če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci (OŠ = 35,7 %; SŠ = 49,2 %).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči (DSP UP) se nekoliko razlikuje v osnovni in srednji šoli. Velika večina učiteljev *vedno in pogosto* pri izvajanju DSP upoštevajo IP učenca (OŠ = 99,6 %; SŠ = 96,5 %), učijo učence pri DSP učinkovitih strategij izkazovanja znanja (OŠ = 90,4 %; SŠ = 82,2 %), učijo predpogoje oz. zapolnjujejo vrzeli v znanju (OŠ = 98 %; SŠ = 96,3 %), čisto vsi osnovnošolski učitelji *vedno in pogosto* pri DSP motivirajo učenca za učenje (100 %; SŠ = 96,5 %). Pri srednješolskih učiteljih je v večji meri redkejše sodelovanje med sodelavci – redno posredovanje informacij o vsebinah in ciljnih ur, pri katerih bo učenec oz. dijak s PP manjkal (SŠ = 57,7 %; OŠ = 15,2 %), in posvetovanje z njimi (SŠ = 39,3 %; OŠ = 6,1 %), četrtnina med njimi pa redko oz. sploh ne evalvira sproti in ne beleži učinkovitosti izvedene pomoči in podpore (SŠ = 25 %; OŠ = 14,6). Posebno pozornost bi bilo treba nameniti tudi **načinu izvajanja DSP** tako osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljev, saj pri DSP kar dve tretjina učno snov razlaga *vedno ali pogosto* na enak način kot pri pouku (OŠ = 67,6 %; SŠ = 62,9 %), velik del pa redko ali nikoli ne izvaja intenzivnih in specifičnih treningov v skladu s potrebami učencev in dijakov s PP (OŠ = 36,8 %; SŠ = 40,7 %). Prav tako se jih precejšnje število osredotoča na minimalne standarde znanja (OŠ = 15,2 %; SŠ = 28,5 %), kar ni v skladu s potenciali in zmožnostmi številnih učencev in dijakov s PP.

Na področju **sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole** se velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev (*zelo strinja*), da je podpora za delo z učenci in dijaki s PP ter njihovimi starši s strani šolskih svetovalnih delavcev (OŠ = 95,2 %; SŠ = 96 %) ter podpornih strokovnih delavcev (OŠ = 96,2 %; SŠ = 94,1 %) učinkovita ter da z njihove strani redno, učinkovito in pravočasno prejmejo pomembne informacije za delo z učenci in dijaki s PP in njihovimi starši (OŠ = 95,3 %; SŠ = 96,7 %), večja pozornost pa bi morala biti namenjena timskega načrtovanju, saj kar četrtnina srednješolskih učiteljev (27,7 %) in dobra šestina osnovnošolskih učiteljev (15,4 %) tega ne izvaja redno.

Anketirani osnovnošolski in srednješolski učitelji **ocenjujejo sodelovanje s starši učencev in dijakov s PP v veliki večini kot uspešno**. Nekoliko večji delež srednješolskih učiteljev v se (*zelo*) *ne strinja*, da obveščajo starše dijakov s PP o učni uspešnosti (35 %) in socialni vključenosti njihovega otroka (40,7 %), ter da se z njimi dogovarjajo o oblikah podpore, ki jih potrebuje dijak s PP (27,2 %). Skoraj polovica (44,5 %) se (*zelo*) *ne strinja*, da se starši na njih pogosto obrnejo z vprašanji za pomoč in podpor, kar bi bilo dobro spremeniti v praksi.

Velika večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev *vedno in pogosto vključuje učence in dijake s PP v proces pomoči in podpore*, npr. da jih vprašajo, kako jim lahko pomagajo (OŠ = 98,5 %; SŠ = 98,5 %), jih seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (OŠ = 97

%; SŠ = 95,9 %) ter jih vključijo v vrednotenje izdelkov in rezultatov dela (OŠ = 89,6 %; SŠ = 84,5 %). V večji meri pa bi lahko vključevali učence in dijake v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev, saj jih 20,1 % osnovnošolskih učiteljev ter 22,7 % srednješolskih učiteljev meni, da to storijo le redko ali nikoli ter v večji meri organizirali medvrstniško nudenje pomoči (redko ali nikoli to stori 24,4 učiteljev OŠ ter 34 % učiteljev SŠ).

Osnovnošolski in srednješolski učitelji **sodelujejo tudi z zunanjimi ustanovami in organizacijami**. Redko ali nikoli se ne udeležujejo supervizij za delo z učenci in dijaki s PP (OŠ = 83,6 %; SŠ = 83,6 %) ter seminarjev za delo z učenci in dijaki s PP v različnih ustanovah in e-izobraževanj o učencih in dijakih s PP (OŠ = 58,3 %; SŠ = 71,2 %), kar bi bilo smiselno okrepiti. Izstopa tudi zelo skromno sodelovanje z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste posebnih potreb (redko ali nikoli: OŠ = 85,3 %; SŠ = 91,2 %) ter skromno sodelovanje s specialnimi VIZ ustanovami (redko ali nikoli: OŠ = 76,5 %; SŠ = 87,2 %).

Približno dve tretjini anketirancev se (zelo) strinja, da **na šoli posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju učiteljev** (OŠ = 72,5 %; SŠ = 67,2 %), pri tem pa je pomembno izpostaviti delež anketirancev, ki navaja, da je na njihovi šoli to **redko oz. ni prisotno**, kar predstavlja potencialno ogrožajoč dejavnik za duševno zdravje učiteljev in uresničevanje inkluzivnega šolskega okolja ter **priložnost za izboljšave na ravni šol**. Večina učiteljev pa se kljub temu (zelo) strinja, da na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi (OŠ = 89,8 %; SŠ = 86,2 %), da je njihov glas slišan (OŠ = 88 %; SŠ = 84,8 %) ter da vodstvo in sodelavci nudijo oporo, če se znajdejo v težavah (OŠ = 93,1 %; SŠ = 88,8 %) ...

Na osnovi ocen osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o **kakovosti različnih vidikov VIZ sistema učencev in dijakov s PP** bi bil **potrben razmislek o zmanjšanju administrativnih zahtev in izboljšanju normativnih pogojev za nudenje pomoči in podpore učencem in dijaku s PP**, saj dobra tretjina osnovnošolskih učiteljev meni, da je za to področje (ne)zadovoljivo poskrbljeno, med srednješolskimi učitelji pa je takih nekoliko manj.

Med dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije, se veliki večini osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev zdijo vsi *(zelo) pomembni*, od spodbudnosti domačega okolja (OŠ = 67,4 %; SŠ = 61,9 %), vpliva vrste in izrazitosti posebnih potreb učenca (OŠ = 98 %; SŠ = 97 %), individualizacije in diferenciacije preverjanja in ocenjevanja znanja (OŠ = 97,5 %; SŠ = 97 %) ter individualizacijo in diferenciacijo dejavnosti poučevanja (OŠ = 98,7 %; SŠ = 96,9 %). Nekoliko večji delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev pa vidi kot *(zelo) nepomemben* dejavnik pri vplivu na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo, vpliv *kulturne različnosti* (OŠ = 18,2 %; SŠ = 15,7 %) in *socialno-ekonomske neenakosti* (OŠ = 15,8 %; SŠ = 14 %), čemur bi bilo potrebno nameniti večjo pozornost.

Večina anketirancev se *(zelo) strinja*, da bi **v rednih izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom** (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...) (OŠ = 67,8 %; SŠ = 75 %), okoli polovica pa se *(zelo) ne strinja*, da bi v rednih VI ustanovah izvajali tudi prilagojene IV programe z nižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju) (OŠ = 52

%; SŠ = 41,1 %), kar je v nasprotju s paradigmo inkluzije. Dve tretjini osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev *se (zelo) strinja*, da jim **posebne težave povzročajo delo z učenci/dijaki z vedenjskimi težavami** (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...) (OŠ = 81,6 %; SŠ = 78,2 %), nekaj manj pa *se jih (zelo) strinja*, da jim posebne težave pri delu povzročajo delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme) (OŠ = 66 %; SŠ = 58,2 %).

Velika večina *se (zelo) strinja*, da **bi morali biti učitelji, ki v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah poučujejo učence/dijake z izrazitimi posebnimi potrebami, dodatno finančno stimulirani** (OŠ = 90,3 %; SŠ = 90,3 %) **in jim nuditi več podpore** (OŠ = 87,7 %; SŠ = 70,6 %).

4.2 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnave otroka in nudenja pomoči – šolski svetovalni delavci in drugi podporni strokovni sodelavci osnovnih in srednjih šol

4.2.1 Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev oz. dijakov s PP

Osnovnošolske in srednješolske ŠSD in DPSD smo povprašali, kako težavna je z vidika prilagajanja pedagoškega procesa po njihovem mnenju obravnava posameznih skupin učencev in dijakov s PP.

Preglednica 51: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede težavnosti obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev in dijakov s PP

Težavnost obravnave z vidika prilagajanja ...		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo težavno	Težavno	Z malo težav	Brez težav	N	Zelo težavno	Težavno	Z malo težav	Brez težav
Slepim in slabovidnim učencem/dijakom	f	357	162	156	36	3	44	15	23	5	1
	f %	100,0	45,4	43,7	10,1	0,8	100,0	34,1	52,3	11,4	2,3
Gluhim in naglušnim učencem/dijakom	f	359	130	179	45	5	48	25	9	3	11
	f %	100,0	36,2	49,9	12,5	1,4	100,0	52,1	18,8	6,3	22,9
Učencem/dijakom z gibalno oviranostjo	f	371	28	179	154	10	48	4	12	26	6
	f %	100,0	7,5	48,2	41,5	2,7	100,0	8,3	25,0	54,2	12,5
Dolgotrajno bolnim učencem/dijakom	f	406	16	172	195	23	49	1	16	28	4
	f %	100,0	3,9	42,4	48,0	5,7	100,0	2,0	32,7	57,1	8,2
Učencem/dijakom z motnjami v duševnem razvoju	f	379	138	195	41	5	45	16	21	7	1
	f %	100,0	36,4	51,5	10,8	1,3	100,0	35,6	46,7	15,6	2,2
Učencem/dijakom z govorno-jezikovnimi motnjami	f	409	6	184	201	18	47	0	11	29	7
	f %	100,0	1,5	45,0	49,1	4,4	100,0	0,0	23,4	61,7	14,9
Učencem/dijakom z avtističnimi motnjami	f	421	7	150	235	29	52	1	12	34	5
	f %	100,0	1,7	35,6	55,8	6,9	100,0	1,9	23,1	65,4	9,6
Učencem/dijakom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	405	140	200	59	6	50	11	24	12	3
	f %	100,0	34,6	49,4	14,6	1,5	100,0	22,0	48,0	24,0	6,0
Učencem/dijakom s čustvenimi in vedenjskimi težavami	f	390	155	188	42	5	47	14	23	10	0
	f %	100,0	39,7	48,2	10,8	1,3	100,0	29,8	48,9	21,3	0,0
Učencem/dijakom z več motnjami	f	396	162	194	38	2	50	11	31	7	1
	f %	100,0	40,9	49,0	9,6	0,5	100,0	22,0	62,0	14,0	2,0

Tako osnovnošolski kot srednješolski ŠSD in DPSD raznoliko (od zelo težavno do brez težav) ocenjujejo težavnost obravnave posameznih skupin učencev oz. dijakov s PP z vidika prilagajanja pedagoškega procesa.

Osnovnošolski ŠSD in DPSD kot **najbolj težavno** ocenjujejo obravnavo slepih in slabovidnih učencev, saj jih 45,4 % obravnavo ocenjuje kot zelo težavno in 43,7 % kot težavno, približno desetina pa je obravnavo ocenila kot malo težavo oz. netežavno. Nadalje velika večina kot **težavno oz. zelo težavno**, z vidika prilagajanja pedagoškega procesa, ocenjuje obravnavo naslednjih petih skupin učencev s PP: obravnavo učencev z več motnjami (49 %

težavno, 40,9 % zelo težavno), obravnavo učencev z motnjami v duševnem razvoju (51,5 % težavno, 36,4 % zelo težavno), učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami (48,2 % težavno, 39,7 % zelo težavno), obravnavo gluhih in naglušnih učencev (49,9 % težavno, 36,2 % zelo težavno) in obravnavo učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (49,4 % težavno, 34,6 % zelo težavno). V prevladujočem deležu so kot **težavno** osnovnošolski anketiranci ocenili obravnavo gibalno oviranih učencev (48,2 %), hkrati pa je le nekaj manjši delež (41,5 %) obravnavo ocenil kot **malo težavno**, 7,5 % anketirancev pa kot **zelo težavno**. Pri preostalih treh skupinah učencev s PP (učenci z avtističnimi motnjami, učenci z govorno-jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolni učenci) **prevladujejo ocene »obrnava z malo težavo«**, hkrati pa je velik delež anketirancev obravnavo ocenil tudi kot **težavno** (obrnava učencev z avtističnimi motnjami je 55,8 % ocenilo kot malo težavno in 35,6 % kot težavno, obrnavo učencev z govorno-jezikovnimi motnjami je 49,1 % ocenilo kot malo težavno in 45,0 % kot težavno, obrnavo dolgotrajno bolnih učencev pa je 48,0 % anketirancev ocenilo kot malo težavno in 42,4 % kot težavno).

Srednješolski ŠSD in DPSD podobno kot osnovnošolski anketiranci v največjem deležu kot **težavno oz. zelo težavno** ocenjujejo obrnavo slepih in slabovidnih dijakov, saj jih več kot polovica (52,3 %) ocenjuje obrnavo kot težavno in nekaj več kot tretjina (34,1 %) kot zelo težavno, le 6 anketirancev je izbralo odgovor »brez težav« ali »z malo težavami«. Med **bolj zahtevnimi** so ocenili še obrnavo dijakov z več motnjami in dijakov z motnjami v duševnem razvoju. 63 % srednješolskih ŠSD in DPSD ocenjuje obrnavo dijakov z več motnjami kot težavno, 22,0 % kot zelo težavno in 14,0 % kot malo težavno. Obrnavo dijakov z več motnjami pa je nekaj manj kot polovica (46,7 %) ocenila kot težavno, 35,6 % kot zelo težavo in 15,6 % kot malo težavno. Vsi anketiranci so obrnavo dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ocenili kot v določeni meri težavno – skoraj tretjina kot zelo težavno, nekaj manj kot polovica kot težavno in 21,3 % kot malo težavno. Podobno so ocenili tudi obrnavo dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – malo več kot petina kot zelo težavno, slaba polovica kot težavno in skoraj četrtina kot malo težavno. Pri naslednjih štirih skupinah pa prevladujejo ocene, da je obrnava **manj težavna**: obrnava dijakov z avtističnimi motnjami (65,4 % odgovorov »z manj težavami«, 23,1 % težavna), obrnava dijakov z govorno-jezikovnimi motnjami (61,7 % odgovorov »z manj težavami«, 23,4 % težavna), obrnava dolgotrajno bolnih dijakov (57,1 % manj težavna obrnava, 32,7 % težavna) in obrnava dijakov z gibalno oviranostjo (54,2 % manj težavna obrnava, 25 % težavna). Bolj raznolike izkušnje z vidika težavnosti obrnave so anketiranci izrazili pri skupini gluhih in naglušnih dijakov, kjer je nekaj več kot polovica anketirancev (52,1 %) opredelila obrnavo kot zelo zahtevno, malo manj kot petina (18,8 %) kot zahtevno, nekaj več kot petina anketirancev (22,9 %) pa nasprotno kot nezahtevno. Zelo različni odgovori so lahko pogojeni z različnimi srednješolskimi programi (npr. srednješolski programi, v katere se pretežno vključujejo gluhi in naglušni, splošni gimnazijski programi idr.) in posledično različnimi izkušnjami strokovnih delavcev pri obrnavi te skupine dijakov.

Tako osnovnošolski kot srednješolski ŠSD in DPSD torej **kot zahtevno do zelo zahtevno ocenjujejo obravnavo slepih in slabovidnih učencev/dijakov, učencev/dijakov z motnjami v duševnem razvoju, učencev/dijakov z več motnjami in učencev oz. dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami.**

4.2.2 Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje

Anketirani ŠSD in DPSD so v nadaljevanju ocenjevali strinjanje na štiristopenjski lestvici (1 – se zelo strinjam, 2 – se strinjam, 3 – se ne strinjam, 4 – se zelo ne strinjam) s trditvami, ki se nanašajo na izbrane (pred)pogoje vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja: odnos strokovnih delavcev do učencev/dijakov s PP, sprejetost učencev/dijakov s PP med vrstniki, vpliv SES statusa na učno uspešnost učencev in dijakov s PP, podporo vodstva ter izbrane izvedbene in materialne pogoje za uresničevanje vključujočega (inkluzivnega) izobraževanja na šoli, kjer delujejo.

Preglednica 52: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Učenci/dijaki s PP so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.	f	426	88	276	58	4	54	13	36	5	0
	f %	100,0	20,7	64,8	13,6	0,9	100,0	24,1	66,7	9,3	0,0
Strokovni delavci podpiramo inkluzivno vzgojo in izobraževanje	f	425	118	263	41	3	54	14	36	4	0
	f %	100,0	27,8	61,9	9,6	0,7	100,0	25,9	66,7	7,4	0,0
Strokovni delavci si prizadevamo za optimalni napredek učencev/dijakov s PP.	f	427	203	197	24	3	54	18	36	0	0
	f %	100,0	47,5	46,1	5,6	0,7	100,0	33,3	66,7	0,0	0,0
Učenci/dijaki s PP so dobro sprejeti med vrstniki.	f	426	31	310	82	3	54	9	35	10	0
	f %	100,0	7,3	72,8	19,2	0,7	100,0	16,7	64,8	18,5	0,0
Vrstniki radi pomagajo učencem/dijakom s PP pri učenju.	f	421	27	283	108	3	53	5	31	17	0
	f %	100,0	6,4	67,2	25,7	0,7	100,0	9,4	58,5	32,1	0,0
Učenci/dijaki s PP so socialno izključeni med vrstniki.	f	420	5	87	291	37	53	0	7	35	11
	f %	100,0	1,2	20,7	69,3	8,8	100,0	0,0	13,2	66	20,8
UPP/dijaki s PP so deležni žalitev s strani svojih sošolcev.	f	420	5	88	286	41	54	0	12	28	14
	f %	100,0	1,2	21	68,1	9,8	100,0	0,0	22,2	51,9	25,9
UPP/dijaki s PP iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo slabše pogoje za učno uspešnost.	f	425	150	232	31	12	54	12	26	13	3
	f %	100,0	35,3	54,6	7,3	2,8	100,0	22,2	48,1	24,1	5,6
UPP/dijaki s PP so vključeni v enaki meri v socialne mreže (število prijateljev, skupne aktivnosti ...) kot učenci brez posebnih potreb.	f	425	18	165	223	19	53	5	31	15	2
	f %	100,0	4,2	38,8	52,5	4,5	100,0	9,4	58,5	28,3	3,8
Ko pri učencu prepoznamo težave, jih na šoli pravočasno rešujemo.	f	426	122	253	47	4	54	23	29	2	0
	f %	100,0	28,6	59,4	11	0,9	100,0	42,6	53,7	3,7	0,0

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami idr.	f	424	127	250	44	3	53	11	36	6	0
	f %	100,0	30	59	10,4	0,7	100,0	20,8	67,9	11,3	0,0
Vodstvo podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	f	426	176	234	15	1	54	26	27	1	0
	f %	99,9	41,3	54,9	3,5	0,2	100,0	48,1	50	1,9	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje pri organizaciji dela z UPP.	f	424	159	241	21	3	54	23	28	3	0
	f %	100,0	37,5	56,8	5	0,7	100,0	42,6	51,9	5,6	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje upošteva moje predloge in mnenje glede sodelovanja s starši UPP.	f	423	165	244	12	2	54	23	30	1	0
	f %	100,0	39	57,7	2,8	0,5	100,0	42,6	55,6	1,9	0,0
Vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši).	f	425	201	203	18	3	54	21	32	1	0
	f %	100,0	47,3	47,8	4,2	0,7	100,0	38,9	59,3	1,9	0,0
Vodstvo poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z UPP.	f	427	156	237	32	2	54	19	32	3	0
	f %	100,0	36,5	55,5	7,5	0,5	100,0	35,2	59,3	5,6	0,0
Vodstvo poskrbi za materialne vire za uspešno delo z UPP.	f	425	130	226	62	7	54	15	34	5	0
	f %	100,0	30,6	53,2	14,6	1,6	100,0	27,8	63	9,3	0,0
Vodstvo podpira izobraževanje strokovnih delavcev na področju dela z UPP.	f	423	176	219	25	3	54	21	31	1	1
	f %	100,0	41,6	51,8	5,9	0,7	100,0	38,9	57,4	1,9	1,9
Vodstvo šole podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov UPP.	f	424	131	268	23	2	53	18	34	1	0
	f %	100,0	30,9	63,2	5,4	0,5	100,0	34	64,2	1,9	0,0
Vodstvo šole išče vire za razvoj inkluzije na šoli na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...	f	413	110	206	90	7	53	7	33	12	1
	f %	100,0	26,6	49,9	21,8	1,7	100,0	13,2	62,3	22,6	1,9
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena UPP (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev ...)	f	422	71	124	172	55	53	12	20	16	5
	f %	100,0	16,8	29,4	40,8	13	100,0	22,6	37,7	30,2	9,4

V splošnem lahko ugotovimo, da se tako OŠ kot SŠ anketiranci večinoma strinjajo, da so na šoli ustrezni predpogoji za izvajanje oz. da se ustrezno uresničuje vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje.

Največje strinjanje so izkazali s trditvami, povezanimi z vključujočim odnosom in ravnanjem strokovnih delavcev ter podporo vodstva pri uresničevanju inkluzivnega šolanja, kar kaže na **spodbuden odnos ŠSD in DPSD ter vodstva šol do vključevanja učencev in dijakov s PP.**

Vključujoč odnos in ravnanje strokovnih delavcev: Tako osnovnošolski kot srednješolski anketiranci se v veliki večini **(zelo) strinjajo**, da si strokovni delavci prizadevajo za optimalni napredek učencev/dijakov s PP (OŠ: 47,5 % se zelo strinja in 46,1 % se strinja; SŠ: 33,3 % se strinja in 66,7 % se zelo strinja). Srednješolski anketiranci se tudi v veliki večini **(zelo) strinjajo**, da ko pri učencu prepoznajo težave, jih na šoli pravočasno rešujejo (42,6 % se zelo strinja in 53,7 % se strinja) ter da imajo na šoli učinkovit sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami ipd. (20 % se zelo strinja in 67,9 % se strinja). Z navedenima predpogojema se **(zelo) strinjajo** tudi skoraj vsi (88 % oz. 89 %) strokovni delavci zaposleni v osnovni šoli. Tako osnovnošolski kot srednješolski strokovni delavci se v večjem deležu tudi **(zelo) strinjajo**, da so učenci in dijaki s PP dobro sprejeti med strokovnimi delavci (OŠ: 85,5 %; SŠ: 90,8 %) ter da strokovni delavci podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje (OŠ: 89,7 %; SŠ: 92,6 %).

Približno **polovica (53,8 %) osnovnošolskih in nekaj manj srednješolskih anketirancev (39,6 %) kot manj ustrezen predpogoj za inkluzivno šolanje prepoznava arhitekturno (ne)dostopnost in (ne)prilagojenost šole učencem/dijakom s PP**. Ti pogoji so boljši na srednješolski ravni, saj se je 60,3 % anketiranih (zelo) strinjalo, da so v njihovi šoli odstranjene ovire za gibanje, da imajo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake ipd.

Podpora vodstva pri uresničevanju inkluzivnega šolanja: Srednješolski anketiranci se skoraj v celoti **(zelo) strinjajo**, da njihovo vodstvo podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje (48,1 % se zelo strinja, 50 % se strinja). Osnovnošolski anketiranci pa se v največji meri strinjajo, da vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši) (47,3 % se zelo strinja in 47,8 % se strinja). Tako osnovnošolski kot srednješolski anketiranci se **(zelo) strinjajo**, da vodstvo upošteva njihove predloge in mnenje glede sodelovanja s starši učencev/dijakov s PP, glede organizacije dela z učenci/dijaki s PP, podpira izobraževanje strokovnih delavcev na področju dela z učenci/dijaki s PP, poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z učenci/dijaki s PP, podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev/dijakov s PP, poskrbi tudi za materialne vire za uspešno delo z učenci/dijaki s PP ter išče vire za razvoj inkluzije na šoli na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...

Sprejetost učencev/dijakov s PP med vrstniki: Več kot dve tretjini osnovnošolskih (72,8 %) in nekaj manj srednješolskih anketirancev (64,8 %) se strinja, da so učenci/dijaki s PP dobro sprejeti med vrstniki, in več kot tri četrtnine (77,8 % OŠ in SŠ ŠSD in DPSD) jih meni, da niso deležni žalitev s strani svojih sošolcev. Kljub navedenemu pa se petina osnovnošolskih anketirancev strinja, da so učenci s PP socialno izključeni med vrstniki, prav tako pa več kot polovica ocenjuje, da učenci/dijaki s PP niso v enaki meri vključeni v socialne mreže kot vrstniki brez PP, s čimer se strinja tudi skoraj tretjina srednješolskih anketirancev. Skoraj četrtnina osnovnošolskih in tretjina srednješolskih anketirancev pa tudi ocenjuje, da vrstniki ne pomagajo radi učencem/dijakom s PP pri učenju.

Vpliv SES statusa na učno uspešnost učencev in dijakov s PP: Osnovnošolski anketiranci se v 90 % (srednješolski v 70 %) (zelo) strinjajo, da imajo učenci/dijaki s PP iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje za učno uspešnost.

4.2.3 Individualizirani programi (IP) v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP

Individualiziran program je v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP zakonsko zagotovljena pravica in element, s katerim opredelimo pogoje in cilje optimalnega napredovanja in vključevanja za vsakega posameznika individualno.

Anketirani ŠSD in DPSD so v naslednjem sklopu trditev ocenili, v kolikšni meri zapisano drži za njihovo šolo oz. zanje.

Preglednica 53: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s predpogoji učinkovitega uresničevanja IP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence.	f	427	219	200	8	0	53	22	27	4	0
	f %	100,0	51,3	46,8	1,9	0,0	100,0	41,5	50,9	7,5	0,0
Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence.	f	427	213	207	7	0	53	19	30	4	0
	f %	100,0	49,9	48,5	1,6	0,0	100,0	35,8	56,6	7,5	0,0
Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.	f	426	186	206	30	4	54	18	34	2	0
	f %	100,0	43,7	48,4	7	0,9	100,0	33,3	63	3,7	0,0
Ustrezno sem usposobljen za aktivno pripravo IP.	f	426	210	193	21	2	53	16	29	8	0
	f %	100,0	49,3	45,3	4,9	0,5	100,0	30,2	54,7	15,1	0,0
Ustrezno sem usposobljen za izvajanje IP.	f	426	220	188	18	0	53	18	30	5	0
	f %	100,0	51,6	44,1	4,2	0,0	100,0	34	56,6	9,4	0,0
Ustrezno sem usposobljen za evalvacijo IP.	f	424	213	192	19	0	53	18	27	8	0
	f %	100,0	50,2	45,3	4,5	0,0	100,0	34	50,9	15,1	0,0

V splošnem lahko ugotovimo, da tako OŠ kot SŠ anketiranci, kot ustrezno ocenjujejo svojo usposobljenost za vse faze uresničevanja procesa IP, od ustrezne seznanjenosti z zakonskimi zahtevami in strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence do aktivne priprave, izvajanja in evalvacije IP. OŠ anketiranci v nekoliko večjem deležu kot SŠ anketiranci poročajo, da **(zelo) drži**, da imajo na šoli vsem znan protokol uresničevanja IP (OŠ = 92,1 %; SŠ = 96,3 %). Še vedno pa jih nekaj poroča tudi nasprotno – da na šolah nimajo znanega protokola uresničevanja IP (OŠ = 7,9 %; SŠ = 3,7 %).

Osnovnošolski in srednješolski ŠSD in DPSD so v nadaljevanju odgovarjali na **trditve, povezane s procesom uresničevanja IP v njihovi ustanovi**. Pri vsaki trditvi so označili stopnjo pogostosti na štiristopenjski lestvici od vedno do nikoli.

Preglednica 54: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s procesom uresničevanja IP v njihovi ustanovi

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Moje mnenje in predlogi so slišani in upoštevani v vseh fazah (prepoznavanje in ocenjevanje PP, načrtovanje pomoči in podpore, spremljanje napredka in evalvacija IP) uresničevanja IP.	f	421	172	239	10	0	52	18	31	3	0
	f %	100,1	40,9	56,8	2,4	0,0	100,0	34,6	59,6	5,8	0,0
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja staršev UPP.	f	421	180	182	58	1	53	23	26	4	0
	f %	100,0	42,8	43,2	13,8	0,2	100,0	43,4	49,1	7,5	0,0
Starše se zgolj seznanjeni z vsebino IP.	f	419	70	151	143	55	53	9	11	20	13
	f %	99,9	16,7	36,0	34,1	13,1	100,0	17	20,8	37,7	24,5
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja UPP.	f	417	103	176	126	12	53	31	20	2	0
	f %	100,0	24,7	42,2	30,2	2,9	100,0	58,5	37,7	3,8	0,0
Na srečanjih strokovne skupine za načrtovanje IP dobim učinkovito pomoč in podporo s strani drugih članov strokovne skupine.	f	418	118	222	75	3	53	13	31	7	2
	f %	100,0	28,2	53,1	17,9	0,7	100,0	24,5	58,5	13,2	3,8
Priporočila, ki so zapisana v IP, so v pomoč pri poučevanju v oddelku.	f	420	224	180	16	0	52	27	20	4	1
	f %	100,0	53,3	42,9	3,8	0,0	100,0	51,9	38,5	7,7	1,9
V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši UPP.	f	420	154	168	97	1	52	31	18	3	0
	f %	100,0	36,7	40	23,1	0,2	100,0	59,6	34,6	5,8	0,0
V načrtovanje IP so vključeni tudi UPP.	f	419	68	163	173	15	53	37	14	2	0
	f %	100,0	16,2	38,9	41,3	3,6	100,0	69,8	26,4	3,8	0,0
Pri evalvaciji IP v naši ustanovi sodelujejo starši.	f	401	214	150	33	4	52	21	17	13	1
	f %	100,0	53,4	37,4	8,2	1	100,0	40,4	32,7	25	1,9
IP se med letom prilagaja v skladu s posebnimi potrebami UPP in ne le ob predpisanih terminih.	f	422	151	177	89	5	53	24	18	11	0
	f %	100,0	35,8	41,9	21,1	1,2	100,0	45,3	34	20,8	0,0
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi in mnenja staršev UPP.	f	403	161	186	56	0	53	27	22	4	0
	f %	100,0	40	46,2	13,9	0,0	100,0	50,9	41,5	7,5	0,0
S spremembami IP smo seznanjeni vsi člani šolskega tima.	f	403	263	121	19	0	53	39	13	1	0
	f %	100,0	65,3	30	4,7	0,0	100,0	73,6	24,5	1,9	0,0
S spremembami IP so seznanjeni tudi starši.	f	404	296	95	12	1	53	42	10	1	0
	f %	100,0	73,3	23,5	3	0,2	100,0	79,2	18,9	1,9	0,0
S spremembami IP so seznanjeni tudi učenci s PP	f	402	219	132	48	3	53	43	9	1	0
	f %	100,0	54,5	32,8	11,9	0,7	100,0	81,1	17	1,9	0,0
Spremembe IP vplivajo na proces poučevanja.	f	402	95	222	84	1	52	15	20	16	1
	f %	100,0	23,6	55,2	20,9	0,2	100,0	28,8	38,5	30,8	1,9
Spremembe IP vplivajo na izvajanje DSP.	f	400	150	211	39	0	53	20	26	4	3
	f %	100,0	37,5	52,8	9,8	0,0	100,0	37,7	49,1	7,5	5,7
Pri evalvaciji IP sodelujejo učenci PP.	f	401	75	154	156	16	52	27	19	6	0
	f %	100,0	18,7	38,4	38,9	4	100,0	51,9	36,5	11,5	0,0
	f	388	64	138	132	54	51	7	20	15	9

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Na šoli načrtujemo t. i. tranzicijske načrte (načrte prehodov v nov program izobraževanja, usposabljanja, zaposlitev ipd.) za OPP.	f %	100,0	16,5	35,6	34	13,9	100,0	13,7	39,2	29,4	17,6
V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.	f	405	172	175	52	6	52	18	25	9	0
	f %	100,0	42,5	43,2	12,8	1,5	100,0	34,6	48,1	17,3	0,0

OŠ in SŠ anketirani v velikem deležu poročajo, da so **vedno oz. pogosto** priporočila, ki so zapisana v IP, v pomoč pri izvajanju DSP in/ali drugih podpornih storitev (več kot 90 % SŠ in 95 % OŠ anketirancev), da so njihova mnenja in predlogi slišani in upoštevani v vseh fazah (prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb, načrtovanje pomoči in podpore, spremljanje napredka in evalvacija IP) uresničevanja IP (več kot 90 % OŠ in SŠ anketirancev), da na strokovnih srečanjih za načrtovanje IP dobijo učinkovito pomoč in podporo s strani drugih članov strokovne skupine (okoli 80 % OŠ in SŠ anketirancev), da se IP med letom prilagaja v skladu s posebnimi potrebami učencev/dijakov in ne le ob predpisanih terminih (nekaj manj kot 80 % OŠ in SŠ anketirancev), da so s spremembami seznanjeni vsi člani šolskega tima (okoli 95 % OŠ in SŠ anketirancev), da spremembe IP vplivajo na proces poučevanja (80 % OŠ in skoraj 70 % SŠ anketirancev), predvsem pa na izvajanje DSP in/ali dodatnih podpornih storitev (okoli 90 % OŠ in SŠ anketirancev) ter da je v njihovi ustanovi IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine (okoli 85 % OŠ in nekaj več kot 80 % SŠ anketirancev). Kar **15 % OŠ in 20 % SŠ anketirancev** pa je ocenilo, da je IP v njihovi ustanovi **redko ali celo nikoli rezultat timskega dela strokovne skupine**, kar ni skladno s strokovnimi smernicami za uresničevanje IP, saj timsko soustvarjanje IP predstavlja enega od predpogojev za kakovostno načrtovanje in uresničevanje individualizirane pomoči in podpore za učence in dijake s PP.

Kot učinkovito ocenjujejo tudi **uresničevanje vključevanja staršev v proces IP**, saj več kot 85 % OŠ in več kot 90 % SŠ anketirancev navaja, da **vedno oz. pogosto** v IP upoštevajo in zabeležijo predloge, mnenja staršev, prav tako navajajo, da jih večinoma vključujejo v načrtovanje IP (76,7 % OŠ in kar 94,2 % SŠ), kar je nekoliko v nasprotju z navedbami, da se starše **vedno oz. pogosto** zgolj seznanijo z vsebino IP (navaja 52,7 % OŠ in 37,8 % SŠ anketirancev). Večina sodelujočih navaja, da starše vedno oz. pogosto seznanijo tudi s spremembami IP in jih vključujejo v evalvacijo IP. Slednje v SŠ sicer v 25 % zgolj **redko**. Na osnovi pridobljenih podatkov lahko zaključimo, da je **vključevanje staršev v proces uresničevanja IP nekoliko bolj razvito v SŠ, razen v fazi evalvacije IP, ko starše pogosteje vključujejo v OŠ**, saj je četrtnina SŠ anketirancev navedla, da starše redko oz. celo nikoli ne vključujejo v evalvacijo.

Iz zbranih podatkov lahko razberemo, da je praksa **vključevanja učencev/dijakov s PP v proces uresničevanja IP** bolj razvita v SŠ. Skoraj vsi SŠ anketiranci (96 - 98 %) so navedli, da

dijake **vedno oz. pogosto** vključijo v načrtovanje IP, da v IP upoštevajo in zabeležijo njihove predloge in mnenja, da jih seznanjajo s spremembami IP ter v 88 %, da dijaki sodelujejo pri evalvaciji. Redno oz. pogosto vključevanje učencev s PP v različne faze IP je (pomembno) nižje v OŠ, saj (le) približno polovica anketirancev navaja, da **redno oz. pogosto** vključujejo učence v načrtovanje (55 %) in evalvacijo (47 %) IP, v nekoliko večjem deležu (70 %) upoštevajo in zabeležijo v IP njihova mnenja in predloge ter jih seznanijo s spremembami IP (87 %).

ZUOPP-1 (2011) v 36. členu navaja, da se z IP določi tudi načrt prehoda v zaposlitev, ki je le eden od pomembnih prehodov v vzgojno-izobraževalnem sistemu, zato smo anketirance vprašali nekoliko širše, kakšna je na šolah praksa načrtovanja t. i. tranzicijskih načrtov (načrtov prehodov v nov program izobraževanja, usposabljanja, zaposlitev ipd.). Tako OŠ kot SŠ anketiranci so v približno enakem deležu odgovorili, da **vedno oz. pogosto** oblikujejo načrte prehodov (OŠ = 52,1 %; SŠ = 52,9 %) in da **redko ali nikoli** ne oblikujejo načrte prehodov (OŠ = 47,9 %; SŠ = 47,1 %).

4.2.4 Izobraževanje in učna uspešnost učencev/dijakov s PP

V naslednjem sklopu vprašalnika so ŠSD in DPSD ocenjevali **pomembnost posameznih elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP** z ocenami od 1 – *zelo nepomembno* do 4 – *zelo pomembno*.

Preglednica 55: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev oz. dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Pomoč in podpora UPP pri usvajanju znanja vzgojno-izobraževalnih vsebin.	f	405	254	149	2	0	53	40	12	1	0
	f %	100,0	62,7	36,8	0,5	0,0	100,0	75,5	22,6	1,9	0,0
Strategije VIZ dela (pomoči in podpore), ki so osnovane na močnih področjih UPP.	f	405	308	95	2	0	52	29	22	1	0
	f %	100,0	76,0	23,5	0,5	0,0	100,0	55,8	42,3	1,9	0,0
Opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...).	f	404	283	118	3	0	52	33	17	1	1
	f %	100,0	70,0	29,2	0,7	0,0	100,0	63,5	32,7	1,9	1,9
Pomoč in podpora učiteljem pri zmanjševanju negativnih stališč do vključevanja UPP.	f	405	288	113	4	0	53	37	15	0	1
	f %	100,0	71,1	27,9	1,0	0,0	100,0	69,8	28,3	0,0	1,9
Razvoj učnih navad.	f	405	310	95	0	0	53	44	9	0	0
	f %	100,0	76,5	23,5	0,0	0,0	100,0	83,0	17,0	0,0	0,0
Vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja.	f	406	308	96	2	0	53	41	12	0	0
	f %	100,0	75,9	23,6	0,5	0,0	100,0	77,4	22,6	0,0	0,0
Organizacija več vaj in ponavljanj.	f	404	180	200	24	0	53	26	25	2	0
	f %	100,0	44,6	49,5	5,9	0,0	100,0	49,1	47,2	3,8	0,0
Prilagajanje tempa poučevanja.	f	405	282	120	3	0	53	28	20	5	0

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
	f %	100,0	69,6	29,6	0,7	0,0	100,0	52,8	37,7	9,4	0,0
Zagotavljanje dodatnega časa za reševanje nalog.	f	406	291	110	5	0	53	33	20	0	0
	f %	100,0	71,7	27,1	1,2	0,0	100,0	62,3	37,7	0,0	0,0
Upoštevanje učnih stilov.	f	406	221	180	5	0	53	18	35	0	0
	f %	100,0	54,4	44,3	1,2	0,0	100,0	34,0	66,0	0,0	0,0
Dodatna motivacija za sledenje pouku in za učenje.	f	406	263	142	1	0	53	30	22	1	0
	f %	100,0	64,8	35,0	0,2	0,0	100,0	56,6	41,5	1,9	0,0
Izvedba prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja (organizacija ob podaljšanju časa, izvedbe v več delih ipd.).	f	406	309	96	1	0	53	35	18	0	0
	f %	100,0	76,1	23,6	0,2	0,0	100,0	66,0	34,0	0,0	0,0
Vodenje dnevnika opažanj in refleksij ob izvajanju DSP.	f	404	163	220	20	1	52	9	36	7	0
	f %	100,0	40,3	54,5	5,0	0,2	100,0	17,3	69,2	13,5	0,0
Upoštevanje glasu UPP (mnenj, navedenih potreb, želja po prilagoditvah ...).	f	404	256	144	3	1	53	41	12	0	0
	f %	100,0	63,4	35,6	0,7	0,2	100,0	77,4	22,6	0,0	0,0
Skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti.	f	403	304	95	4	0	53	39	14	0	0
	f %	100,0	75,4	23,6	1,0	0,0	100,0	73,6	26,4	0,0	0,0
Pomoč in podpora UPP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.	f	405	311	94	0	0	53	39	14	0	0
	f %	100,0	76,8	23,2	0,0	0,0	100,0	73,6	26,4	0,0	0,0
Sodelovanje z učitelji in drugimi strokovnimi delavci.	f	404	336	68	0	0	53	41	12	0	0
	f %	100,0	83,2	16,8	0,0	0,0	100,0	77,4	22,6	0,0	0,0
Sodelovalno učenje (delo v paru, v manjših skupinah UPP).	f	405	154	233	18	0	52	20	26	6	0
	f %	100,0	38,0	57,5	4,4	0,0	100,0	38,5	50,0	11,5	0,0
Nudnje in učenje konstruktivnih strategij reševanja problemov UPP, vrstnikom, učiteljem in staršem.	f	401	243	155	3	0	51	29	22	0	0
	f %	100,0	60,6	38,7	0,7	0,0	100,0	56,9	43,1	0,0	0,0
Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.	f	402	242	157	3	0	51	25	26	0	0
	f %	100,0	60,2	39,1	0,7	0,0	100,0	49,0	51,0	0,0	0,0
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku UPP.	f	400	268	131	1	0	50	18	30	2	0
	f %	100,0	67,0	32,8	0,3	0,0	100,0	36,0	60,0	4,0	0,0
Ustrezna ureditev prostora glede na PP učenca (npr. več prostora, dodatno ozvočenje, odstranitev arhitektonskih ovir, brez nepotrebnih stvari na mizi, preglednost in urejenost predalov, polic z gradivi).	f	400	233	165	2	0	49	18	27	3	1
	f %	100,0	58,3	41,3	0,5	0,0	100,0	36,7	55,1	6,1	2,0
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	f	389	177	197	15	0	50	19	25	5	1
	f %	100,0	45,5	50,6	3,9	0,0	100,0	38,0	50,0	10,0	2,0
Pomoč in podpora učiteljem pri prilagajanju poučevanja raznolikim potrebam UPP.	f	400	253	146	1	0	51	31	19	1	0
	f %	100,0	63,3	36,5	0,3	0,0	100,0	60,8	37,3	2,0	0,0
Pomoč in podpora učiteljem pri socialnem vključevanju UPP v razred.	f	401	246	151	4	0	51	34	16	1	0
	f %	100,0	61,3	37,7	1,0	0,0	100,0	66,7	31,4	2,0	0,0
Pomoč in podpora vrstnikom pri razumevanju UPP in vzpostavljanju ustreznih interakcij z UPP.	f	401	254	145	2	0	51	30	21	0	0
	f %	100,0	63,3	36,2	0,5	0,0	100,0	58,8	41,2	0,0	0,0
Koordiniranje pomoči in podpore vseh strokovnih delavcev, ki delajo z UPP.	f	402	262	139	1	0	51	35	16	0	0
	f %	100,0	65,2	34,6	0,2	0,0	100,0	68,6	31,4	0,0	0,0

Tako OŠ kot SŠ anketirani ŠSD in DPSD so **vseh 28 navedenih elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP v največjem deležu ocenili kot zelo pomembne do pomembne**. Osnovnošolski anketiranci so v največjem deležu (od 54,4 % do 83,2 %) kot **zelo pomembne** ocenili 24 dejavnikov in preostale 4 dejavnike kot **pomembne** (od 49,5 % do 57,5 %). Srednješolski anketiranci pa so v prevladujočem deležu kot **zelo pomembne** ocenili 21 dejavnikov (delež odgovorov od 49,1 % do 83 %) in 7 dejavnikov kot **pomembne** (delež odgovorov od 50 % do 69,2 %). Čeprav je delež nepomembnih ocen zanemarljiv, pa je vredno izpostaviti odgovor enega osnovnošolskega anketiranca, ki je kot nepomembno ocenil izvedbo prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja, ter 4, ki so kot nepomembno oz. zelo nepomembno ocenili upoštevanje glasu učenca s PP, kar oboje predstavlja zakonsko zagotovljeno pravico učenca s PP (36. člen ZUOPP-1, 2011). Nekaj anketirancev pa je kot (zelo) nepomembne ocenilo nekatere pomembne elemente za zagotavljanje enakih možnosti pri učenju in usvajanju znanja (npr. sodelovalno učenje, opremljenost s specifičnimi pripomočki, prilagajanje tempa poučevanja in zagotavljanje dodatnega časa za reševanja nalog) in enakih možnosti za prisotnost in sodelovanje (odpravljanje neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti).

Med desetimi dejavniki, ki so jih tako **osnovnošolski oz. srednješolski anketiranci, v največjem deležu ocenili kot zelo pomembne**, je naslednjih osem skupnih: sodelovanje z učitelji in drugimi strokovnimi delavci, razvoj učnih navad, pomoč in podpora učencu oz. dijaku s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja, vzdrževanje rutin pri učenju in usvajanju pravil vedenja, skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti, izvedba prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja, pomoč in podpora učiteljem pri zmanjševanju negativnih stališč do vključevanja učencev oz. dijakov s PP ter opremljenost s specifičnimi pripomočki. Glede na ocene osnovnošolskih anketirancev lahko med deset najpomembnejših elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP dodatno uvrstimo še strategije VIZ dela (pomoči in podpore), ki so osnovane na močnih področjih učenca s PP ter zagotavljanje dodatnega časa za reševanje nalog. Glede na ocene srednješolskih anketirancev pa še upoštevanje glasu dijaka s PP (sicer drugi element po deležu ocen zelo pomembno) ter pomoč in podporo dijaku s PP pri usvajanju znanja vzgojno-izobraževalnih vsebin (sicer tretji element po deležu ocen zelo pomembno).

Izvedba utemeljenega in smiselnega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja je ena od zakonsko predvidenih pravic učencev in dijakov s PP in tudi po mnenju OŠ ter SŠ anketirancev eden pomembnejših pogojev za uresničevanje vključujoče vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP. V nadaljevanju smo zato poizvedeli, **kako pogosto se po mnenju OŠ in SŠ ŠSD in DPSD izvajajo prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja za učence in dijake s PP.**

Preglednica 56: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencem in dijakom s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Učitelji učijo učence/ dijake učinkovitih strategij izkazovanja znanja.	f	396	44	238	112	2	51	5	27	18	1
	f %	100,0	11,1	60,1	28,3	0,5	100,0	9,8	52,9	35,3	2,0
Učencu/dijaku učitelji naprej posredujejo navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njihove PP.	f	392	59	195	128	10	49	8	19	20	2
	f %	100,0	15,1	49,7	32,7	2,6	100,0	16,3	38,8	40,8	4,1
Učencu/dijaku učitelji naprej posredujejo navodila za ocenjevanje znanja glede na njegove PP.	f	390	72	202	112	4	50	7	23	19	1
	f %	100,0	18,5	51,8	28,7	1,0	100,0	14,0	46,0	38,0	2,0
Učitelji preverjajo znanje na različne načine, da lahko OPP izkaže svoje znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.)	f	396	96	212	87	1	51	10	31	10	0
	f %	100,0	24,2	53,5	22,0	0,3	100,0	19,6	60,8	19,6	0,0
Učitelji uporabijo pri ocenjevanju znanja alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci.	f	373	59	149	148	17	49	8	20	19	2
	f %	100,0	15,8	39,9	39,7	4,6	100,0	16,3	40,8	38,8	4,1
Med ocenjevanjem znanja učitelji sproti preverjajo, ali je OPP razumel navodila.	f	394	112	211	66	5	50	12	26	10	2
	f %	100,0	28,4	53,6	16,8	1,3	100,0	24,0	52,0	20,0	4,0
Pri ocenjevanju OPP uporabi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve (tabele, računalno, povečan tisk, barvni papir, računalnik itd.), ki jih uporablja pri učenju.	f	392	158	203	30	1	51	15	33	2	1
	f %	100,0	40,3	51,8	7,7	0,3	100,0	29,4	64,7	3,9	2,0
OPP ima podaljšan čas pri preverjanju znanja.	f	392	134	159	92	7	51	26	19	4	2
	f %	100,0	34,2	40,6	23,5	1,8	100,0	51,0	37,3	7,8	3,9
OPP ima podaljšan čas pri ocenjevanju znanja.	f	393	292	99	2	0	51	36	15	0	0
	f %	100,0	74,3	25,2	0,5	0,0	100,0	70,6	29,4	0,0	0,0
Med ocenjevanjem znanja spodbujam OPP, da vztrajajo in rešijo vse naloge.	f	390	290	95	3	2	48	17	24	5	2
	f %	100,0	74,4	24,4	0,8	0,5	100,0	35,4	50,0	10,4	4,2
Pri ocenjevanju znanja upoštevam prilagoditve, opredeljene v IP.	f	386	328	55	3	0	50	38	11	1	0
	f %	100,0	85,0	14,2	0,8	0,0	100,0	76,0	22,0	2,0	0,0
Po ocenjevanju znanja pokažem OPP, kako lahko odpravi napake.	f	387	150	160	62	15	50	16	20	12	2
	f %	100,0	38,8	41,3	16,0	3,9	100,0	32,0	40,0	24,0	4,0
Po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledamo dosežke OPP in se dogovorimo za strategije pomoči doma.	f	384	34	144	190	16	50	4	12	28	6
	f %	100,0	8,9	37,5	49,5	4,2	100,0	8,0	24,0	56,0	12,0

Praktično vsi anketiranci navajajo, da **vedno** (OŠ = 85 %; SŠ = 76 %) **oz. pogosto** (OŠ = 14,2 %; SŠ = 22 %) **upoštevajo prilagoditve, opredeljene v IP učenca/dijaka s PP. Najpogosteje izvajanja prilagoditev** po navedbah OŠ in SŠ anketirancev je **podaljšan čas pri ocenjevanju znanja**, saj naj bi ga bilo vedno deležnih 74,3 % učencev in 70,6 % dijakov s PP, nadaljnjih 25,2 % učencev in 29,4 % dijakov s PP pa pogosto, kar pomeni, da so te prilagoditve redno oz. pogosto deležni skoraj vsi učenci in dijaki s PP. Prav tako anketiranci v večinskem deležu navajajo, da **vedno oz. pogosto** pri ocenjevanju znanja spodbujajo učence/dijake s PP, da vztrajajo in rešijo vse naloge (OŠ = 98,8 %; SŠ = 84,4 %), da učenec/dijak s PP uporabi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve (tabele, računalno, povečan tisk, barvni papir, računalnik itd.), ki jih uporablja pri učenju (OŠ = 92,1 %; SŠ = 94,1 %), da učitelji/profesorji sproti preverjajo, ali je učenec/dijak s PP razumel navodila (OŠ = 81,9 %; SŠ = 76 %) in preverjajo znanje na različne načine, da lahko učenec/dijak s PP izkaže svoje znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.) (OŠ = 80,4 %; SŠ = 78,1 %) ter da učencu/dijaku s PP pripada podaljšan čas tudi pri preverjanju znanja (OŠ = 74,9 %; SŠ = 88,3 %). Manj pogosto pa se, po navedbah OŠ in SŠ anketirancev, pri ocenjevanju znanja uporablja alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), saj naj bi te vedno oz. pogosto uporabljali le v nekaj več kot 40 %.

Za uspešnost učencev/dijakov pri preverjanju in ocenjevanju znanja je pomembna tudi **priprava** na to fazo učnega procesa. Anketiranci so navedli, da učitelji/profesorji **vedno oz. pogosto** učence/dijake s PP učijo učinkovitih strategij izkazovanja znanja (OŠ = 71,2 %; SŠ = 62,7 %) ter učencu/dijaku s PP vnaprej posredujejo navodila za ocenjevanje znanja (OŠ = 70,3 %; SŠ = 60 %) oz. preverjanje znanja (OŠ = 64,7 %; SŠ = 55,2 %) glede na njegove PP.

Z vidika osnovne funkcije preverjanja in ocenjevanja znanja, ki naj bi tudi učencem/dijakom in njihovim staršem nudilo povratno informacijo o usvojenem znanju ter jih vodilo pri nadaljnjem učenju, so pomembne tudi **aktivnosti po izvedenem preverjanju in ocenjevanju znanja**. Približno tri četrtine sodelujočih anketirancev je poročalo, da po ocenjevanju znanja **vedno oz. pogosto** pokažejo učencu/dijaku s PP, kako lahko odpravi napake (OŠ = 80 %; SŠ = 72 %), manj kot polovica pa po ocenjevanju znanja vedno oz. pogosto skupaj s starši pregleda dosežke učenca/dijaka s PP in se dogovori za strategije pomoči doma (OŠ = 46,3 %; SŠ = 32 %). Nekoliko nižji delež na srednješolski ravni je pričakovan, saj v tej starosti dijaki prevzemajo več odgovornosti za svoje učenje in napredek.

Kot **priložnost za izboljšave**, povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja učencev/dijakov s PP, bi na osnovi pridobljenih ocen ŠSD in DPSD izpostavili **pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja ter aktivnosti po izvedenem ocenjevanju**, kar je skladno tudi s sodobnimi principi formativnega ocenjevanja znanja. Prav tako je treba opozoriti na sicer manjši delež učiteljev/profesorjev, ki (po navedbah anketirancev) ne preverjajo znanja na različne načine, kar bi učencem/dijakom s PP omogočalo, da izkažejo svoje znanje (OŠ = 19,6 %; SŠ = 21,9 %), ne preverjajo sproti, ali so učenci/dijaki s PP razumeli navodila (OŠ = 18,1 %; SŠ = 24 %) in v SŠ dijakov s PP ne spodbujajo, da bi vztrajali in rešili vse naloge (14,6 %).

4.2.5 Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP)

V osnovni in srednji šoli lahko ŠSD in DPSD izvajajo DSP kot učno pomoč ali pa kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj.

Preglednica 57: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede izvajanja DSP UP dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP)

	Šola		N	Da	Ne
Ali ste izvajalec dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP)	OŠ	f	397	217	180
		f%	100	54,7	45,3
	SŠ	f	51	32	19
		f%	100	62,7	37,3
	Skupaj	f	448	249	199
		f%	100	55,6	44,4

Med sodelujočimi anketiranci je bilo skupaj 55,6 % izvajalcev DSP PP in DSP UP, 54,7 % OŠ in 62,7 % SŠ anketirancev.

Izvajalce DSP smo povprašali, **kako načrtujejo ure DSP PP in DSP UP.**

Preglednica 58: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP PP in DSP UP glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur DSP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Na začetku šolskega leta preučim odločbo, strokovno mnenje in/ali IP OPP.	f	216	206	10	0	0	32	30	2	0	0
	f%	100,0	95,4	4,6	0	0	100,0	93,8	6,3	0	0
Učitelji mi redno (tedensko) posredujejo informacije o vsebinah in ciljnih ur, pri katerih bo OPP manjkal zaradi DSP.	f	213	81	63	56	13	32	6	9	6	11
	f%	100,0	38,0	29,6	26,3	6,1	100,0	18,8	28,1	18,8	34,4
Pred urami DSP se posvetujem z učiteljem o vsebinah in ciljnih ur, pri katerih bo OPP manjkal.	f	213	175	35	3	0	32	9	7	4	12
	f%	100,0	82,2	16,4	1,4	0,0	100,0	28,1	21,9	12,5	37,5
Učitelje moram vedno sam prositi, da povedo, kaj bodo obravnavali v razredu.	f	211	53	86	57	15	32	3	8	10	11
	f%	100,0	25,1	40,8	27,0	7,1	100,0	9,4	25,0	31,3	34,4
Pri urah DSP PP oz. DSP UP izvajam z učencem specifične strategije premagovanja primanjkljajev, zato se mi o vsebini ur DSP ni treba posvetovati z učitelji.	f	211	17	56	118	20	32	15	7	8	2
	f%	100,0	8,1	26,5	55,9	9,5	100,0	46,9	21,9	25,0	6,3
Izvedbo DSP PP oz. DSP UP načrtujem sproti, ko mi UPP pove, kaj	f	213	35	117	53	8	32	8	20	2	2
	f%	100,0	16,4	54,9	24,9	3,8	100,0	25,0	62,5	6,3	6,3

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
obravnavajo pri določenem predmetu in kje bi potreboval pomoč.											
Sproti evalviram in beležim učinkovitost izvedene pomoči in podpore.	f	216	95	103	16	2	32	10	15	7	0
	f %	100,0	44,0	47,7	7,4	0,9	100,0	31,3	46,9	21,9	0,0

Skoraj vsi izvajalci DSP so navedli, da **vedno ob začetku šolskega leta preučijo odločbo, strokovno mnenje in/ali IP** učenca, dijaka s PP (OŠ = 95,4 % vedno; SŠ = 93,8 % vedno).

Tako OŠ kot SŠ izvajalci DSP so navedli, da **pogosto načrtujejo sproti**, ko jim učenec/dijak s PP pove, kaj obravnavajo pri določenem predmetu in kje bi potreboval pomoč (OŠ = 54,9 %; SŠ = 62,5 %). Ta praksa je pogostejša pri SŠ izvajalcih DSP, saj jih 25 % celo redno sprotno načrtuje na tak način, in nekoliko manj pogosta pri OŠ izvajalcih DSP, saj jih 28,7 % navaja, da redko oz. nikoli ne načrtujejo na tak način.

Tudi ostali načini načrtovanja DSP se, po navedbah anketirancev, različno pogosto uporabljajo na ravni osnovne oz. srednje šole. OŠ izvajalci DSP pogosteje kot SŠ načrtujejo izvajanje DSP tako, da se pred urami DSP posvetujejo z učiteljem/profesorjem o vsebinah in ciljih ur, pri katerih bo učenec/dijak s PP manjkal (OŠ = 98,6 %; SŠ = 50 % vedno oz. pogosto) ali na podlagi informacij o vsebinah in ciljih ur, pri katerih učenec/dijak s PP manjka zaradi DSP, ki jih izvajalci DSP redno (tedensko) posredujejo učitelji/profesorji (OŠ = 67,6 %; SŠ = 46,9 % redno oz. pogosto). Hkrati pa OŠ izvajalci DSP pogosteje kot SŠ izvajalci poročajo, da morajo vedno oz. pogosto sami prositi učitelje, da povedo, kaj bodo obravnavali v razredu (OŠ 65,9 %; SŠ 34,4 %). SŠ izvajalci DSP pa so pogosteje kot OŠ navedli, da pri urah DSP PP oz. DSP UP izvajajo z učencem specifične strategije premagovanja primanjkljajev, zato se jim o vsebini ur DSP ni treba posvetovati z učitelji/profesorji (SŠ = 88,7 %; OŠ = 54,6 % vedno oz. pogosto).

Sprotno evalviranje in beleženje učinkovitosti izvedene pomoči in podpore je pogostejše pri OŠ izvajalcih DSP (91,7 % vedno oz. pogosto) kot pri SŠ, saj jih med slednjimi kar 21,9 % navaja, da to izvajajo redko.

Sledijo ugotovitve o izvajanju DSP.

Preglednica 59: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP PP in DSP UP, glede na trditve, povezane z izvajanjem ur DSP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Pri izvajanju DSP PP in DSP UP upoštevam IP učenca.	f	216	169	47	0	0	32	23	9	0	0
	f %	100,0	78,2	21,8	0,0	0,0	100,0	71,9	28,1	0,0	0,0
DSP PP in DSP UP izvajam pred ali po pouku.	f	211	11	41	136	23	32	8	11	10	3
	f %	100,0	5,2	19,4	64,5	10,9	100,0	25,0	34,4	31,3	9,4
DSP PP in DSP UP izvajam v času pouka UPP.	f	216	71	129	10	6	32	4	13	8	7
	f %	100,0	32,9	59,7	4,6	2,8	100,0	12,5	40,6	25,0	21,9

Trditve		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Ure DSP PP in DSP UP izvajam v razredu.	f	215	2	15	163	35	32	0	1	2	29
	f %	100,0	0,9	7,0	75,8	16,3	100,0	0,0	3,1	6,3	90,6
Ure DSP PP in DSP UP izvajam izven razreda individualno.	f	217	79	137	1	0	32	27	5	0	0
	f %	100,0	36,4	63,1	0,5	0,0	100,0	84,4	15,6	0,0	0,0
Ure DSP PP in DSP UP izvajam izven razreda v paru ali manjši skupini.	f	215	1	38	142	34	32	1	10	7	14
	f %	100,0	0,5	17,7	66,0	15,8	100,0	3,1	31,3	21,9	43,8
Pri DSP PP in DSP UP motiviram učenca za učenje.	f	217	168	48	1	0	32	28	4	0	0
	f %	100,0	77,4	22,1	0,5	0,0	100,0	87,5	12,5	0,0	0,0
Pri DSP PP in DSP UP se osredotočim na minimalne standarde znanja.	f	215	19	108	80	8	32	2	16	10	4
	f %	100,0	8,8	50,2	37,2	3,7	100,0	6,3	50,0	31,3	12,5
Pri DSP PP in DSP UP učim predpogoje oz. zapolnjujem vrzeli v znanju.	f	215	47	149	19	0	/*	/	/	/	/
	f %	100,0	21,9	69,3	8,8	0,0	/	/	/	/	/
Pri DSP PP in DSP UP učim učenca, kako naj se uči.	f	215	73	138	4	0	32	10	20	2	0
	f %	100,0	34,0	64,2	1,9	0,0	100,0	31,3	62,5	6,3	0,0
Pri DSP PP in DSP UP izvajam intenzivne in specifične obravnave v skladu s potrebami UPP.	f	215	52	134	29	0	32	12	19	1	0
	f %	100,0	24,2	62,3	13,5	0,0	100,0	37,5	59,4	3,1	0,0
Pri DSP PP in DSP UP učim učenca rabe učnih in tehničnih pripomočkov.	f	215	55	129	31	0	32	7	12	11	2
	f %	100,0	25,6	60,0	14,4	0,0	100,0	21,9	37,5	34,4	6,3
Pri DSP PP in DSP UP zmanjšujem občutke nemoči in krepijo močna področja učenca.	f	216	130	83	3	0	32	21	11	0	0
	f %	100,0	60,2	38,4	1,4	0,0	100,0	65,6	34,4	0,0	0,0
Pri urah DSP PP in DSP UP obravnavam z učencem enake vsebine, kot jih obravnava učitelj pri učni uri v razredu.	f	214	29	157	26	2	32	7	4	14	7
	f %	100,0	13,6	73,4	12,1	0,9	100,0	21,9	12,5	43,8	21,9
Pri DSP PP in DSP UP učim učence učinkovitih strategij izkazovanja znanja.	f	215	75	128	12	0	32	13	16	3	0
	f %	100,0	34,9	59,5	5,6	0,0	100,0	40,6	50,0	9,4	0,0

*vprašalnik ni vseboval te trditve

(Skoraj) vsi anketiranci navajajo, da pri izvajanju DSP PP in DSP UP vedno oz. pogosto upoštevajo IP učenca/dijaka (OŠ = 78,2 % vedno, 21,8 % pogosto; SŠ = 71,9 % vedno, 28,1 % pogosto), učenca/dijaka s PP motivirajo (OŠ = 77,4 % vedno, 22,1 % pogosto; SŠ = 87,5 % vedno, 12,5 % pogosto), zmanjšujejo občutke nemoči in krepijo močna področja učenca/dijaka (OŠ = 60,2 % vedno, 38,4 % pogosto; SŠ = 65,6 % vedno, 34,4 % pogosto), učijo učence/dijake, kako naj se učijo (OŠ = 34 % vedno, 64,2 % pogosto; SŠ = 31,3 % vedno, 62,5 % pogosto), učijo učence/dijake učinkovitih strategij izkazovanja znanja (OŠ = 34,9 % vedno, 59,5 % pogosto; SŠ = 40,6 % vedno, 50 % pogosto) ter rabe učnih in tehničnih pripomočkov (OŠ = 85,6 % vedno oz. pogosto; SŠ = 59,4 % vedno oz. pogosto, 34,4 % redko).

Polovica anketirancev poroča, da se pri urah DSP pogosto osredotočijo na minimalne standarde znanja, približno tretjina pa le redko (OŠ = 37,2 %; SŠ = 31,3 %). OŠ anketiranci pogosteje navajajo, da pri urah DSP obravnavajo z učencem/dijakom enake vsebine, kot jih obravnava učitelj/profesor v razredu (OŠ = 87 % vedno oz. pogosto; SŠ = 34,4 % vedno oz. pogosto).

OŠ in SŠ izvajalci DSP **poročajo o razlikah v načinu izvedbe DSP**. SŠ izvajalci DSP pogosteje izvajajo DSP PP in DSP UP pred ali po pouku (SŠ = 59,3 % vedno oz. pogosto; OŠ = 24,6 % vedno oz. pogosto). OŠ izvajalci DSP pa ure DSP izvajajo praviloma v času pouka (OŠ = 91,6 % vedno oz. pogosto; SŠ = 53,1 % vedno oz. pogosto).

Tako OŠ kot SŠ izvajalci DSP redko (OŠ = 75,0 %; SŠ 6,3 %) oz. nikoli (OŠ = 16,3 %; SŠ 90,6 %) ne izvajajo DSP v razredu. Večina jih izvaja DSP izven razreda individualno, le manjši delež v paru ali manjši skupini (OŠ = 18,2 %; SŠ = 34,4 %).

Anketirane ŠSD in DPSD smo nagovorili, da se opredelijo tudi do **izvajanja svetovalne storitve**.

Preglednica 60: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD – izvajalcev DSP, glede strinjanja s trditvami, povezanimi s svetovalno storitvijo

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Sem ustrezno strokovno usposobljen za izvajanje svetovalnih storitev.	f	386	115	231	38	2	51	10	35	6	0
	f %	100,0	29,8	59,8	9,8	0,5	100,0	19,6	68,6	11,8	0,0
Svetovalno storitev je pomembno opredeliti kot delovno obveznost tistega, ki jo strokovno ustrezno izvaja.	f	381	171	186	20	4	51	23	24	3	1
	f %	100,0	44,9	48,8	5,2	1,0	100,0	45,1	47,1	5,9	2,0
Izvajanje svetovalne storitve je ustrezno sistemsko urejeno.	f	380	14	39	190	137	51	2	12	22	15
	f %	100,0	3,7	10,3	50,0	36,1	100,0	3,9	23,5	43,1	29,4

Večji delež OŠ in SŠ anketirancev **se (zelo) strinja**, da so ustrezno usposobljeni za izvajanje svetovalnih storitev, le okoli 10 % anketirancev se s tem **ne strinja**. Velik delež anketirancev se prav tako **zelo strinja oz. strinja** (OŠ = 86,1 %; SŠ = 72,5 %), da **izvajanje svetovalne storitve ni ustrezno sistemsko urejeno** in da bi bilo svetovalno storitev pomembno opredeliti kot delovno obveznost tistega, ki jo strokovno ustrezno izvaja, se **(zelo) strinja** več kot 90 % anketiranih, kar so tudi številčno in poglobljeno argumentirali v prostih odgovorih.

4.2.6 Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole

Preglednica 61: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s sodelovanjem z učitelji in vodstvom

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Vem, kam se lahko obrnem po pomoč, če potrebujem podporo pri delu z OPP ali s starši OPP.	f	392	206	181	4	1	51	24	22	5	0
	f %	100,0	52,6	46,2	1,0	0,3	100,0	47,1	43,1	9,8	0,0
Pomoč in podpora za delo z OPP in starši OPP, ki mi jo nudi vodstvo, je učinkovita.	f	388	131	216	38	3	51	17	31	2	1
	f %	100,0	33,8	55,7	9,8	0,8	100,0	33,3	60,8	3,9	2,0
Pomoč in podpora za delo z OPP in s starši OPP, ki mi jo nudijo drugi podporni strokovni delavci na šoli, je učinkovita.	f	392	142	236	13	1	50	16	32	2	0
	f %	100,0	36,2	60,2	3,3	0,3	100,0	32,0	64,0	4,0	0,0
Učitelji redno, učinkovito in pravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z OPP in njihovimi starši.	f	389	56	258	75	0	51	8	35	7	1
	f %	100,0	14,4	66,3	19,3	0,0	100,0	15,7	68,6	13,7	2,0
Če je treba, ŠSS in podporni strokovni delavci pomagamo učiteljem tudi z neposrednim delom z OPP v razredu (z učitelji timsko poučujem v razredu).	f	389	104	198	80	7	48	6	18	18	6
	f %	100,0	26,7	50,9	20,6	1,8	100,0	12,5	37,5	37,5	12,5
Z učitelji redno timsko načrtujem delo z OPP v razredu.	f	386	59	168	144	15	51	4	15	25	7
	f %	100,0	15,3	43,5	37,3	3,9	100,0	7,8	29,4	49,0	13,7

Sodelujoči anketiranci v veliki večini (več kot 90 % **se (zelo) strinja**) navajajo, da vedo, kam se lahko obrnejo po pomoč, če potrebujejo podporo pri delu z učenci/dijaki s PP ali s starši učencev/dijakov s PP in da jim vodstvo ter drugi podporni strokovni delavci na šoli nudijo učinkovito pomoč in podporo za delo z učenci/dijaki s PP ter s starši učencev/dijakov s PP. Več kot 80 % anketirancev se **(zelo) strinja**, da učitelji redno, učinkovito in pravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z učenci/dijaki s PP in njihovimi starši. **Bolj raznoliko** pa je **strinjanje** glede nudenja pomoči učiteljem z neposrednim delom z učenci/dijaki s PP v razredu, ko je to potrebno oz. glede timskega poučevanja v razredu. OŠ anketiranci v 77,6 % navajajo, da to drži oz. **se strinjajo**, da to izvajajo, 22,4 % pa se jih s trditvijo **(zelo) ne strinja**. Polovica SŠ anketirancev pa se (zelo) strinja in druga polovica (zelo) ne strinja z navedeno trditvijo. **Manj pogosto** je tudi timsko načrtovanje z učitelji za delo z učenci/dijaki v razredu, saj se le 58,8 % OŠ izvajalcev DSP in 37,2 % SŠ izvajalcev DSP **(zelo) strinja**, da to izvajajo redno.

V bodoče bi bilo smiselno bolj podpreti timsko sodelovanje izvajalcev DSP in učiteljev/profesorjev.

Učinkovito sodelovanje s starši je eden od pomembnih dejavnikov uspešnega napredka učencev/dijakov s PP, zato smo ŠSD in DPSD prosili, da ocenijo svoje sodelovanje s starši.

Preglednica 62: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Starši OPP podajo številne koristne informacije za delo z OPP.	f	391	76	247	66	2	50	10	31	9	0
	f %	100,0	19,4	63,2	16,9	0,5	100,0	20,0	62,0	18,0	0,0
S starši OPP imam odprt, konstruktiven odnos.	f	392	148	234	10	0	50	20	28	2	0
	f %	100,0	37,8	59,7	2,6	0,0	100,0	40,0	56,0	4,0	0,0
Menim, da mi starši OPP zaupajo.	f	391	145	240	6	0	50	21	28	1	0
	f %	100,0	37,1	61,4	1,5	0,0	100,0	42,0	56,0	2,0	0,0
Starši OPP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.	f	389	119	223	47	0	50	15	24	11	0
	f %	100,0	30,6	57,3	12,1	0,0	100,0	30,0	48,0	22,0	0,0
S starši OPP se dogovarjam o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok.	f	390	135	243	12	0	51	19	26	6	0
	f %	100,0	34,6	62,3	3,1	0,0	100,0	37,3	51,0	11,8	0,0
Starše OPP znam podpreti z nasveti za delo doma.	f	391	130	255	6	0	48	16	26	6	0
	f %	100,0	33,2	65,2	1,5	0,0	100,0	33,3	54,2	12,5	0,0
Starše OPP obveščam o učni uspešnosti njihovega otroka.	f	388	90	210	84	4	51	7	25	17	2
	f %	100,0	23,2	54,1	21,6	1,0	100,0	13,7	49,0	33,3	3,9
Starše OPP obveščam o socialni vključenosti njihovega otroka.	f	385	80	225	78	2	51	7	23	20	1
	f %	100,0	20,8	58,4	20,3	0,5	100,0	13,7	45,1	39,2	2,0
Starši OPP me ovirajo pri pedagoškem delu z OPP.	f	389	3	21	216	149	50	0	2	28	20
	f %	100,0	0,8	5,4	55,5	38,3	100,0	0,0	4,0	56,0	40,0
Starši OPP preveč posegajo v moje strokovno delo.	f	387	4	28	214	141	50	1	3	32	14
	f %	100,0	1,0	7,2	55,3	36,4	100,0	2,0	6,0	64,0	28,0
Sodelovanje s starši OPP je naporno.	f	388	20	106	195	67	50	2	7	30	11
	f %	100,0	5,2	27,3	50,3	17,3	100,0	4,0	14,0	60,0	22,0
Starši OPP niso zainteresirani za sodelovanje.	f	388	3	48	242	95	51	1	9	32	9
	f %	100,0	0,8	12,4	62,4	24,5	100,0	2,0	17,6	62,7	17,6

Anketirani ŠSD in DPSD v veliki večini sodelovanje s starši učencev/dijakov s PP ocenjujejo kot uspešno, saj se (*zelo*) strinjajo, da jim starši zaupajo (OŠ = 98,5 %; SŠ = 99 %), da imajo s starši učencev/dijakov s PP odprt, konstruktiven odnos (OŠ = 97 %; SŠ = 98 %), da jih znajo podpreti z nasveti za delo doma (OŠ = 98,5 %; SŠ = 87,5 %), da se s starši dogovarjajo o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok (OŠ = 96,9 %; SŠ = 88,2 %), da se starši učencev/dijakov s PP pogosto nanje obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo (OŠ = 87,9 %; SŠ = 78 %) in da starše obveščajo o socialni vključenosti (OŠ = 79,2 %; SŠ = 48,8 %) in učni uspešnosti njihovega otroka (OŠ = 77,3 %; SŠ = 62,7 %). Pri zadnjih treh trditvah je delež

strinjanja SŠ anketirancev nekaj nižji kot pri OŠ, kar lahko nakazuje, da srednješolci v večji meri sami prevzemajo odgovornost za svojo socialno vključenost in učno uspešnost.

V veliki večini sodelujoči OŠ in SŠ anketiranci poročajo, da **se ne strinjajo**, da starši preveč posegajo v njihovo strokovno delo (OŠ = 8,2 %; SŠ = 8 %) in da starši niso zainteresirani za sodelovanje (OŠ = 13,2 %; SŠ = 19,6 %). Da je sodelovanje s starši otrok s PP naporno, se (zelo) strinja 18 % OŠ anketirancev in tretjina oz. 30,8 % SŠ anketirancev.

Aktivna **vključenost otrok in mladostnikov s PP v proces pomoči in podpore** je eno od načel učinkovitega izvajanja vključujoče vzgoje in izobraževanja.

Preglednica 63: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ učiteljev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev in dijakov s PP v proces pomoči in podpore

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
OPP seznanim s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja.	f	387	156	209	21	1	51	19	30	1	1
	f %	100,0	40,3	54,0	5,4	0,3	100,0	37,3	58,8	2,0	2,0
OPP vključujem v vrednotenje izdelkov in rezultatov dela.	f	383	103	227	51	2	51	12	29	8	2
	f %	100,0	26,9	59,3	13,3	0,5	100,0	23,5	56,9	15,7	3,9
OPP vključujem v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev, strategij pomoči.	f	380	96	241	42	1	51	17	30	4	0
	f %	100,0	25,3	63,4	11,1	0,3	100,0	33,3	58,8	7,8	0,0
Z OUPP skupaj načrtujem pomoč in podporo na osnovi njihovih dosežkov.	f	384	115	219	50	0	51	21	29	1	0
	f %	100,0	29,9	57,0	13,0	0,0	100,0	41,2	56,9	2,0	0,0
OPP vprašam, kako jim lahko pomagam, ko potrebujejo kakršnokoli pomoč.	f	389	272	114	3	0	51	36	15	0	0
	f %	100,0	69,9	29,3	0,8	0,0	100,0	70,6	29,4	0,0	0,0
OPP se samoiniciativno obrnejo name z vprašanji za pomoč in podporo.	f	388	73	265	49	1	51	13	31	7	0
	f %	100,0	18,8	68,3	12,6	0,3	100,0	25,5	60,8	13,7	0,0
Med učenci organiziram medvrstniško nudenje pomoči.	f	388	17	141	197	33	51	1	20	26	4
	f %	100,0	4,4	36,3	50,8	8,5	100,0	2,0	39,2	51,0	7,8
OPP sistematično vključujem (pripravljam za aktivno sodelovanje pri pripravi in evalvaciji) v pripravo in evalvacijo IP.	f	385	41	177	151	16	50	14	22	13	1
	f %	100,0	10,6	46,0	39,2	4,2	100,0	28,0	44,0	26,0	2,0

Sodelujoči OŠ in SŠ ŠSD in DPSD v velikem deležu vključevanje učencev/dijakov v proces pomoči in podpore ocenjujejo kot uspešno, saj poročajo, da učenca/dijaka s PP **vedno oz. pogosto** vprašajo, kako mu lahko pomagajo, ko potrebuje kakršnokoli pomoč (OŠ = 99,2 %; SŠ = 100 %), učenca/dijaka s PP seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (OŠ 94,3 %; SŠ = 94 %), da z učencem/dijakom s PP skupaj načrtujejo pomoč in podporo na osnovi njihovih dosežkov (OŠ = 87 %; SŠ = 98 %) in jih vključujejo v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev, strategij pomoči (OŠ = 88,6 %; SŠ = 92,2 %) in rezultatov svojega dela (OŠ = 86,2 %; SŠ = 81,4 %). Prav tako anketiranci poročajo, da se učenci/dijaki s PP v velikem deležu vedno

oz. pogosto samoiniciativno obrnejo nanje z vprašanji za pomoč in podporo (OŠ = 87,1 %; SŠ = 86,3 %). Manj pogosta je praksa sistematičnega, aktivnega vključevanja učencev s PP v pripravo in evalvacijo IP v OŠ (43,4 % redko/nikoli), 72 % SŠ anketirancev pa navaja, da dijake s PP vedno oz. pogosto vključuje v ti dve fazi IP. Poleg **spodbujanja prakse aktivne priprave in vključevanja učencev s PP v proces uresničevanja IP v OŠ, je druga priložnost za spodbujanje večje vključenosti otrok in mladostnikov s PP v proces pomoči in podpore tudi pogostejša organizacija medvrstniškega nudenja pomoči**, saj to prakso vedno oz. pogosto izvaja le nekaj manj kot polovica tako OŠ kot SŠ ŠSD in DPSD.

Pri organizaciji in uresničevanju pomoči in podpore učencem/dijakov s PP ŠSD in DPSD sodelujejo tudi z zunanjimi ustanovam in organizacijami.

Preglednica 64: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede trditev, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne VI ustanove ...).	f	379	62	200	106	11	51	5	22	22	2
	f %	100,0	16,4	52,8	28,0	2,9	100,0	9,8	43,1	43,1	3,9
Sodelujem z lokalno skupnostjo z namenom spodbujanja vključevanja OPP (mladinsko delo, organizacija dogodkov, gasilska društva ipd.)	f	377	11	66	204	96	51	0	8	24	19
	f %	100,0	2,9	17,5	54,1	25,5	100,0	0,0	15,7	47,1	37,3
Sodelujem z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste posebnih potreb.	f	377	15	79	202	81	51	2	10	25	14
	f %	100,0	4,0	21,0	53,6	21,5	100,0	3,9	19,6	49,0	27,5
Sodelujem s specialnimi VI ustanovami (šolami s prilagojenim programom, zavodi, strokovnimi centri ...).	f	374	70	168	108	28	51	5	18	22	6
	f %	100,0	18,7	44,9	28,9	7,5	100,0	9,8	35,3	43,1	11,8
Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo OPP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).	f	380	71	173	109	27	51	5	23	16	7
	f %	100,0	18,7	45,5	28,7	7,1	100,0	9,8	45,1	31,4	13,7
Sodelujem s prostovoljcem, ki pomaga OPP izven šole.	f	370	31	91	162	86	51	2	12	26	11
	f %	100,0	8,4	24,6	43,8	23,2	100,0	3,9	23,5	51,0	21,6
Na šoli organiziram predavanja, delavnice, usposabljanja šolskih strokovnih delavcev, ki jih izvajajo strokovnjaki zunanjih ustanov.	f	370	24	82	158	106	51	1	13	25	12
	f %	100,0	6,5	22,2	42,7	28,6	100,0	2,0	25,5	49,0	23,5
Udeležujem se supervizije za delo z OPP.	f	370	17	55	140	158	51	1	6	18	26
	f %	100,0	4,6	14,9	37,8	42,7	100,0	2,0	11,8	35,3	51,0
Udeležujem se seminarjev za delo z OPP v različnih ustanovah in e-izobraževanj o OPP.	f	381	104	229	39	9	51	7	21	19	4
	f %	100,0	27,3	60,1	10,2	2,4	100,0	13,7	41,2	37,3	7,8
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	f	370	19	156	174	21	51	2	20	26	3
	f %	100,0	5,1	42,2	47,0	5,7	100,0	3,9	39,2	51,0	5,9

Glede na odgovore sodelujočih ŠSD in DPSD lahko ugotovimo, da je **sodelovanje strokovnjakov z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov s PP, nekoliko bolj pogosta praksa pri osnovnošolskih anketirancih**. Ti tudi v nekoliko večjem deležu (42,2 %) kot srednješolski anketiranci (39,2 %) ocenjujejo pomoč in podporo zunanjih ustanov kot pogosto dostopno in pravočasno, hkrati pa **približno polovica obeh skupin anketirancev opozarja, da je tovrstna pomoč redko**, nekaj manj kot 6 % pa celo, da ni **nikoli dostopna in pravočasna**.

Osnovnošolski ŠSD in DPSD so pri štirih od navedenih devetih oblik sodelovanja v največjem deležu odgovorili, da sodelujejo **pogosto oz. vedno**. Najpogosteje se udeležujejo seminarjev za delo z učenci s PP (60,1 % pogosto, 27,3 % vedno), svetujejo staršem obisk zunanje ustanove, sodelujejo z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence s PP in s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami oz. njihovimi strokovnjaki (44,9 % pogosto, 18,7 % vedno). Pri štirih oblikah sodelovanja z zunanjimi ustanovami so prevladovali odgovori **redko**, hkrati pa so anketiranci navedli tudi relativno enak delež odgovorov pogosto in nikoli, kar nakazuje na **manj pogosto in hkrati raznoliko prakso sodelovanja** z zunanjimi ustanovami v obliki: sodelovanja z lokalno skupnostjo z namenom spodbujanja vključevanja učencev s PP, sodelovanje z nevladnimi organizacijami za posamezne vrste PP, sodelovanje s prostovoljci, ki pomagajo učencem s PP izven šole ter organiziranje predavanj, delavnic ipd., ki jih na šoli izvedejo strokovnjaki zunanjih ustanov.

Pri srednješolskih ŠSD in DPSD prevladujejo odgovori o **pogostem** sodelovanju samo pri dveh oz. treh oblikah: sodelovanje z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP (45,1 % pogosto), udeležba na seminarjih za delo z dijaki s PP (41,2 % pogosto) in svetovanje staršem, da obišejo zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč (43,1 %); hkrati pa so pri teh odgovorih relativno veliki tudi deleži odgovorov **redko** (od 37,3 % do 43,1 %). Pri večini drugih oblikah sodelovanja z zunanjimi ustanovami pri srednješolskih anketirancih prevladuje še **redkejša praksa** sodelovanja z zunanjimi ustanovami, kot so jo navajali osnovnošolski anketiranci. V nekaj večjem deležu pa srednješolski ŠSD organizirajo predavanja ipd., ki jih izvajajo zunanji izvajalci.

Pri obeh skupinah anketirancev, osnovnošolskih in srednješolskih ŠSD in DPSD, pa je zelo **redka** udeležba na superviziji za delo z učenci oz. dijaki s PP, saj se jih je večina le redko oz. nikoli (OŠ = 80,5 %; SŠ = 86,3 %) ni udeležila, le manjšina pa je navedla, da se je udeležuje pogosto oz. vedno (OŠ = 19,5 %; SŠ = 13,8 %).

Povzamemo lahko, da bi bilo predvsem na srednješolski, pa tudi osnovnošolski ravni **mogoče okrečiti sodelovanje med šolskimi svetovalnimi in drugimi podpornimi strokovnimi delavci ter zunanjimi ustanovami**.

Skrb za dobro počutje in duševno zdravje šolskih strokovnih delavcev je eden od pomembnih predpogojev zagotavljanja primarne skrbi za dobro počutje in duševno otrok in mladostnikov s PP in eden od pomembnih dejavnikov vključujočega okolja.

Preglednica 65: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	vedno	pogosto	redko	nikoli	N	vedno	pogosto	redko	nikoli
Na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi.	f	388	87	266	33	2	50	12	33	3	2
	f %	100,0	22,4	68,6	8,5	0,5	100,0	24,0	66,0	6,0	4,0
Na šoli posvečamo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju šolskih strokovnih delavcev.	f	383	52	218	103	10	50	9	21	19	1
	f %	100,0	13,6	56,9	26,9	2,6	100,0	18,0	42,0	38,0	2,0
Menim, da je moj glas slišan.	f	386	69	290	27	0	50	12	32	6	0
	f %	100,0	17,9	75,1	7,0	0,0	100,0	24,0	64,0	12,0	0,0
Šola (vodstvo, sodelavci) mi nudi oporo, če se znajdem v težavah.	f	386	116	257	13	0	50	17	30	3	0
	f %	100,0	30,1	66,6	3,4	0,0	100,0	34,0	60,0	6,0	0,0

Večina anketiranih OŠ in SŠ ŠSD in DPSD navaja, da jim šola (vodstvo, sodelavci) nudi oporo, če se znajdejo v težavah (OŠ = 96,6 %; SŠ = 94 % **pogosto oz. vedno**). Navajajo, da so njihova mnenja, predlogi ipd. v ustanovi slišani (OŠ = 93 %, SŠ = 88 % pogosto oz. vedno) ter da na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi (OŠ = 91 % oziroma SŠ = 90 % pogosto oz. vedno). Približno dve tretjini anketirancev navaja, da na šoli **pogosto oz. vedno** posvečajo **posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju šolskih strokovnih delavcev**. Pri tem pa je pomembno izpostaviti delež anketirancev, ki navaja, da je na njihovi šoli to **redko oz. ni prisotno** (OŠ = 29,5 %; SŠ = 40 %), kar predstavlja potencialno ogrožajoč dejavnik za duševno zdravje strokovnih delavcev in uresničevanje inkluzivnega šolskega okolja ter **priložnost za izboljšavo na ravni šol**.

4.2.7 Sistemski pristop razvoja vključujoče (inkluzivne) šole

Anketirani OŠ in SŠ ŠSD in DPSD so z ocenami od 1 – nezadovoljivo do 4 – odlično ocenili kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP.

Preglednica 66: Frekvenčna in strukturna porazdelitev ocen OŠ in SŠ ŠSD in DPSD kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev in dijakov s PP

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo	N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo
Stališča družbe do OPP	f	384	3	74	265	42	50	2	15	32	1
	f %	100,0	0,8	19,3	69,0	10,9	100,0	4,0	30,0	64,0	2,0
Inkluzivna politika	f	379	6	76	240	57	50	3	14	31	2
	f %	100,0	1,6	20,1	63,3	15,0	100,0	6,0	28,0	62,0	4,0
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	f	380	3	90	238	49	50	2	14	28	6
	f %	100,0	0,8	23,7	62,6	12,9	100,0	4,0	28,0	56,0	12,0
Administrativne zahteve	f	380	1	42	186	151	50	1	5	29	15
	f %	100,0	0,3	11,1	48,9	39,7	100,0	2,0	10,0	58,0	30,0

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo	N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Nezadovoljivo
Normativi	f	380	3	43	171	163	49	0	4	20	25
	f %	100,0	0,8	11,3	45,0	42,9	100,0	0,0	8,2	40,8	51,0
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	f	378	14	124	209	31	50	1	16	27	6
	f %	100,0	3,7	32,8	55,3	8,2	100,0	2,0	32,0	54,0	12,0
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	f	381	15	130	178	58	50	3	13	28	6
	f %	100,0	3,9	34,1	46,7	15,2	100,0	6,0	26,0	56,0	12,0
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	f	382	9	96	229	48	49	5	14	23	7
	f %	100,0	2,4	25,1	59,9	12,6	100,0	10,2	28,6	46,9	14,3

Odgovori oz. ocene **OŠ anketirancev** so **najbolj raznoliki** pri oceni zadovoljivosti materialnih virov, saj jih nekaj manj kot štiri desetine te ocenjuje kot zelo dobre oz. celo odlične (3,9 %), slaba polovica kot zadovoljive, 15,2 % anketirancev pa kot nezadovoljive. Osnovnošolski ŠSD in DPSD so vse navedene vidike slovenskega sistema VIZ otrok in mladostnikov s PP ocenili kot **prevladujoče zadovoljive**. Delež ocen zadovoljivo je najvišji (69 %) pri oceni stališč družbe do učencev oz. dijakov s PP in najnižji (45 %) pri oceni normativov. Dve desetini do približno tretjine anketirancev je kot **zelo dobro** ocenilo že izpostavljene materialne vire ter strokovne vire, uresničevanje zakonodaje v šolski praksi, zakonodajo in druge formalno pravne akte, inkluzivno politiko ter stališča družbe do učencev s PP. Kot **nezadovoljive** so izpostavili normative (42,9 %) in administrativne zahteve (39,7 %).

Srednješolski anketirani ŠSD in DPSD so **najbolj raznoliko** ocenili uresničevanje zakonodaje v šolski praksi, saj jih je nekaj manj kot štiri desetine to ocenilo kot zelo dobro oz. celo odlično (10,2 %), slaba polovica kot zadovoljivo, 14,3 % anketirancev pa kot nezadovoljivo. Večino navedenih vidikov slovenskega VIZ sistema učencev in dijakov s PP, razen normativov, so tudi srednješolski anketiranci v največjem deležu ocenili kot **zadovoljive**. Deleži ocen zadovoljivo so se gibali od 64 % (stališča družbe do dijakov s PP) do 46,9 % (uresničevanje zakonodaje v šolski praksi). Približno tretjina anketirancev je kot **zelo kakovostne oz. dobre** ocenila naslednjih pet dejavnikov: strokovne vire (32 %), stališča družbe do dijakov s PP, uresničevanje zakonodaje oz. samo zakonodajo in druge formalno pravne akte, inkluzivno politiko ter materialne vire (26 %). Tudi srednješolski anketiranci pa so, tako kot osnovnošolski, kot **nezadovoljive** izpostavili normativne pogoje (kar 51 %) in administrativne zahteve (30 %).

Glede na ocene ŠSD in DPSD bi bil tako na ravni OŠ kot SŠ **smiseln razmislek o ustreznosti administrativnih zahtev in normativnih pogojev**. Zaradi raznolikosti ocen pa bi bilo potrebno razmisliti tudi o možnosti bolj **enakovrednega dostopanja šol do materialnih virov** (učnih in tehničnih pripomočkov). Prav tako pa, glede na ocene anketiranih ŠSD in DPSD, predstavlja priložnost za izboljšanje z vidika zagotavljanja enakih možnosti inkluzivnega šolanja tudi **uresničevanje zakonodaje v šolski praksi**.

Anketirani ŠSD in DPSD so v nadaljevanju ocenili **stopnjo pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev/dijakov s PP v šolo.**

Preglednica 67: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno	N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Vrsta in izrazitost posebnih potreb učenca.	f	384	227	156	1	0	49	28	20	1	0
	f %	100,0	59,1	40,6	0,3	0,0	100,0	57,1	40,8	2,0	0,0
Socialno-emocionalne kompetence OPP.	f	382	212	167	3	0	49	25	24	0	0
	f %	100,0	55,5	43,7	0,8	0,0	100,0	51,0	49,0	0,0	0,0
Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.	f	382	219	157	5	1	49	23	25	1	0
	f %	100,0	57,3	41,1	1,3	0,3	100,0	46,9	51,0	2,0	0,0
Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.	f	381	223	150	7	1	49	21	27	1	0
	f %	100,0	58,5	39,4	1,8	0,3	100,0	42,9	55,1	2,0	0,0
Prilagajanje učnega načrta (kurikularnih zahtev) OPP.	f	382	165	212	5	0	49	21	27	1	0
	f %	100,0	43,2	55,5	1,3	0,0	100,0	42,9	55,1	2,0	0,0
Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja.	f	382	227	155	0	0	49	20	28	1	0
	f %	100,0	59,4	40,6	0,0	0,0	100,0	40,8	57,1	2,0	0,0
Individualizirano in diferencirano preverjanje in ocenjevanje znanja.	f	384	230	151	3	0	49	18	28	3	0
	f %	100,0	59,9	39,3	0,8	0,0	100,0	36,7	57,1	6,1	0,0
Strokovni viri pomoči in podpore na šoli.	f	379	214	162	3	0	49	18	30	1	0
	f %	100,0	56,5	42,7	0,8	0,0	100,0	36,7	61,2	2,0	0,0
Spodbudnost domačega okolja OPP.	f	385	294	90	1	0	49	30	19	0	0
	f %	100,0	76,4	23,4	0,3	0,0	100,0	61,2	38,8	0,0	0,0
Socialno ekonomska neenakost.	f	379	111	222	42	0	49	14	29	6	0
	f %	100,0	29,3	58,6	11,1	0,0	100,0	28,6	59,2	12,2	0,0
Kulturna različnost.	f	380	93	230	52	5	49	6	32	11	0
	f %	100,0	24,5	60,5	13,7	1,3	100,0	12,2	65,3	22,4	0,0

Vse navedene dejavnike je večina anketirancev ocenila kot *pomembne do zelo pomembne* za uspešno vključevanje učencev /dijakov s PP v šolo. Kot zelo nepomembnega srednješolski anketiranci niso identificirali nobenega od navedenih dejavnikov, pri osnovnošolskih pa je le 7 anketirancev tako ocenilo tri dejavnike (5 anketirancev kulturno različnost in po 1 anketiranec socialne in emocionalne kompetence ter strokovna stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse). Tako osnovnošolski kot srednješolski ŠSD in DPSD so kot *najpomembnejši dejavnik* uspešnega vključevanja ocenili spodbudnost domačega okolja. 99,7 % osnovnošolskih in vsi anketirani srednješolski ŠSD in DPSD prepoznajo ta dejavnik kot zelo pomemben oz. pomemben.

Osnovnošolski anketiranci so kot *zelo pomembne dejavnike* za uspešno vključevanje v večinskem deležu ocenili še individualizirano in diferencirano preverjanje in ocenjevanje znanja (59,9 %), individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja (59,4 %), vrsto in izrazitost posebnih potreb (59,1 %), stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse (58,5

%), socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev (57,3 %), strokovne vire pomoči in podpore na šoli (56,5 %) ter socialne in emocionalne kompetence učencev in dijakov s PP (55,5 %). Preostali osnovnošolski anketiranci so navedene dejavnike večinoma ocenili kot pomembne, deleži anketirancev, ki so te dejavnike ocenili kot nepomembne ali zelo nepomembne so se gibal od 0,3 % do 2,1 %. Prevladujoč delež osnovnošolskih anketiranih ŠSD in DPSD je preostale dejavnike – prilagajanje učnega načrta, socialno in ekonomsko neenakost ter kulturno različnost – ocenil kot **pomembne**. Pri čemer velja izpostaviti, da nekaj več kot desetina osnovnošolskih anketirancev zadnjima dvema dejavnikoma – socialni in ekonomski neenakosti ter kulturni različnosti – nasprotno ni pripisovala nobene pomembnosti.

Srednješolski anketirani ŠSD in DPSD so osem od enajstih navedenih dejavnikov večinsko ocenili kot pomembne, tri dejavnike pa so večinsko ocenili kot zelo pomembne. Kot **zelo pomembna** so poleg že izpostavljenega dejavnika spodbudnosti domačega okolja ocenili še vrsto in izrazitost posebnih potreb dijaka (57,1 %) ter socialno-emocionalne kompetence dijaka s PP (51 %). Slednje so vsi, ali velika večina anketirancev, ocenili kot zelo pomembne ali pomembne. Večinsko pa so kot **pomembne** (do zelo pomembne) ocenili še strokovne vire pomoči (61,2 %), individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja (57,1 %), prilagajanje učnega načrta ter stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse (55,1 %), socialne in strokovne kompetence strokovnih delavcev (51 %) ter socialno in ekonomsko neenakost (59,2 %) in kulturno različnost (65,3 %). Tudi pri skupini srednješolskih anketiranih ŠSD in DPSD velja izpostaviti, da je nekaj več kot desetina anketirancev socialno in ekonomsko neenakost ter nekaj manj kot četrtina anketirancev kulturno različnost nasprotno ocenila kot nepomemben dejavnik za uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo.

Vprašalnik je vključeval tudi trditve, ki se nanašajo na **dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije**.

Preglednica 68: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov OŠ in SŠ ŠSD in DPSD glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.

Trditev		Osnovna šola					Srednja šola				
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Odnos učitelja in drugih strokovnih delavcev do OPP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.	f	385	233	147	4	1	48	25	18	5	0
	f %	100,0	60,5	38,2	1,0	0,3	100,0	52,1	37,5	10,4	0,0
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme).	f	376	57	150	140	29	48	6	14	25	3
	f %	100,0	15,2	39,9	37,2	7,7	100,0	12,5	29,2	52,1	6,3
	f	379	143	227	9		48	22	26	0	

Trditev		Osnovna šola				Srednja šola					
		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam	N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
OPP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.	f %	100,0	37,7	59,9	2,4		100,0	45,8	54,2	0,0	
Za uspešno vključevanje OPP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).	f	378	101	200	74	3	48	7	15	26	0
	f %	100,0	26,7	52,9	19,6	0,8	100,0	14,6	31,3	54,2	0,0
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).	f	379	103	210	60	6	48	8	22	17	1
	f %	100,0	27,2	55,4	15,8	1,6	100,0	16,7	45,8	35,4	2,1
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z nižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju).	f	377	58	140	147	32	48	5	16	23	4
	f %	100,0	15,4	37,1	39,0	8,5	100,0	10,4	33,3	47,9	8,3
V rednih VI ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo učence z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	f	382	140	198	41	3	48	18	28	2	0
	f %	100,0	36,6	51,8	10,7	0,8	100,0	37,5	58,3	4,2	0,0
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci z vedenjskimi težavami (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...).	f	379	110	160	90	19	48	12	21	15	0
	f %	100,0	29,0	42,2	23,7	5,0	100,0	25,0	43,8	31,3	0,0
UPP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.	f	384	19	79	228	58	48	2	9	29	8
	f %	100,0	4,9	20,6	59,4	15,1	100,0	4,2	18,8	60,4	16,7

Največji delež anketirancev se **(zelo) strinja**, da ima učenec/dijak pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav (98 %), da odnos učitelja in drugih strokovnih delavcev do učenca/dijaka s PP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki (OŠ = 98,7 %; SŠ = 89,6 %) ter da bi **v rednih izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom** (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...) (OŠ = 88,4 %; SŠ = 95,8 %). Da bi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z nižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju), pa se **strinja** le 52,5 % OŠ in 43,7 % SŠ anketirancev. Da bi za uspešno vključevanje učencev/dijakov s PP učitelj/profesor v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ipd.), se **strinja** 79,6 % OŠ in le 45,9 % SŠ anketirancev. Več kot polovica anketirancev se **(zelo)**

strinja, da jim **posebne težave povzročajo delo z učenci/dijaki z vedenjskimi težavami** (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...) (OŠ = 71,2 %; SŠ = 65,8 %), nekaj manj pa navaja tudi posebne težave pri delu z **učenci s psihosocialnimi stiskami** (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme) (55,1 % OŠ; 41,7 % SŠ se (zelo) strinja).

Velika večina se **(zelo) strinja**, da bi morali biti učitelji/profesorji, ki v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah poučujejo učence/dijake z izrazitimi posebnimi potrebami, **dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore** (OŠ = 88,4 %; SŠ = 95,8 %).

Približno tri četrtine anketirancev se **ne strinja**, da imajo učenci/dijaki s PP boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje (OŠ = 74,5 %; SŠ = 75,1 %).

4.2.8 Primer dobre prakse na področju šolskega svetovalnega dela in drugih podpornih strokovnih storitev

Preglednica 69: Samoocena lastnega dela kot primer dobre prakse

Trditev	Šola		N	Da	Ne	Se ne morem odločiti
Ali bi lahko dejali, da je vaše delo z UPP primer dobre prakse?	OŠ	f	377	203	1	173
		f%	100,0	53,8	0,3	45,9
	SŠ	f	48	22	2	24
		f%	100,0	45,8	4,2	50,0
	Skupaj	f	425	225	3	197
		f%	100,0	52,9	0,7	46,4

Približno polovica anketirancev je svoje delo ocenila kot primer dobre prakse in približno enak delež anketirancev se pri tem ni mogel opredeliti.

4.2.9 Povzetek ugotovitev

Iz odgovorov **šolskih svetovalnih delavcev (ŠSD) in drugih podpornih strokovnih delavcev (DPSD)**, zaposlenih v osnovnih in/ali srednjih šolah, izpostavimo naslednje pomembnejše ugotovitve, zoznane težave in dobro prakse:

Med anketiranci jih je 8,4 % iz OŠ in 14,8 % iz SŠ navajalo **strokovno izobrazbo, ki ni ustreza za izvajanje podpornih storitev, kot je izvajanje DSP** za premagovanje primanjkljajev oz. kot učne pomoči. Med temi anketiranci je le eden navedel, da je opravil program izpopolnjevanja za delo z učenci s PP, t. i. *defektološko dokvalifikacijo*, ki je primerna za pridobivanje dodatnih kompetenc za delo z izbranimi skupinami učencev/dijakov s PP (gibalno ovirani/dolgotrajno bolni, slepi/slabovidni, gluhi/naglušni, govorno-jezikovne in druge komunikacijske ovire, motnje v duševnem razvoju), ne pa tudi za učence s PPPU, ki predstavljajo najštevilčnejšo skupino učencev/dijakov s PP v osnovnih in srednjih šolah.

Neustrezna izobrazba oz. nezadostna usposobljenost strokovnih delavcev, ki opravljajo DSP za PP ali kot UP, predstavlja problem kakovosti izvajanja in s tem učinkovitosti DSP ter posledično zagotavljanja kakovostne vzgoje in izobraževanja za učence/dijake s PP.

Število obravnavanih učencev/dijakov s PP na posameznega strokovnega delavca se pomembno razlikuje glede na nivo VIZ sistema, v SŠ je veliko višje kot v OŠ. Med sodelujočimi srednjimi šolami je bilo nekaj srednješolskih centrov in srednjih šol, kjer se izvajajo tudi srednješolski programi, v katerih je večji ali velik delež dijakov s PP, kar lahko pojasnjuje veliko razliko v številu obravnavanih učencev/dijakov s PP na posameznega strokovnega delavca (ŠSD in DPSD) v OŠ oz. SŠ. Prav tako se **glede na raven šolanja** spreminja struktura in **stopnjuje kompleksnost posebnih potreb učencev/dijakov s PP**, kar zahteva razmislek o specifičnosti zagotavljanja pomoči in podpore učencem/dijakom s PP in strokovnim delavcem pri vključevanju učencev/dijakov s PP na različnih nivojih VIZ sistema.

Anketirani osnovnošolski in srednješolski ŠSD in DPSD so poročali, da v šolskem letu 2020-21 **obravnavajo največ učencev/dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (OŠ = 86,5 %, SŠ = 90,7 %). V OŠ so, po navedbah ŠSD in DPSD, zelo pogoste sopojavljajoče motnje, saj je skoraj polovica učencev s PP (48,5 %) opredeljena kot učenci z več motnjami, delež sopojavljajočih motenj se pri dijakih še poveča, in sicer na dve tretjini (66,7 %), kar nakazuje **stopnjevanje kompleksnosti posebnih potreb učencev/dijakov s PP glede na raven šolanja**.

Tako osnovnošolski kot srednješolski ŠSD in DPSD kot zahtevno do zelo zahtevno ocenjujejo obravnavo slepih in slabovidnih učencev/dijakov, učencev/dijakov z motnjami v duševnem razvoju, z avtističnimi motnjami in učencev/dijakov z več motnjami.

V splošnem lahko ugotovimo, da se tako OŠ kot SŠ anketiranci večinoma strinjajo, da so **na šoli ustrezni predpogoji za izvajanje oz. da se ustrezno uresničuje vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje** (spodbuden, vključujoč odnos in ravnanje strokovnih delavcev, ŠSD in DPSD ter vodstva šol do vključevanja učencev in dijakov s PP). Približno polovica osnovnošolskih in nekaj manj srednješolskih **anketirancev kot manj ustrezen predpogoj za inkluzivno šolanje prepoznava arhitekturno (ne)dostopnost in (ne)prilagojenost šole učencem/dijakom s PP**.

Anketirani ŠSD in DPSD so se v veliki meri (zelo) strinjali, da **vodstvo podpira uresničevanje inkluzivnega šolanja na njihovih ustanovah** (klimo, strokovno in materialno podporo, usposabljanje ipd.).

Po ocenah ŠSD in DPSD so **učenci/dijaki s PP v OŠ in SŠ v večjem delu ustrezno sprejeti med vrstnike**. Opozoriti pa je potrebno na približno petino učencev/dijakov s PP, ki so med vrstniki socialno izključeni, in na približno četrtno oz. tretjino učencev/dijakov s PP, katerim vrstniki niso pripravljeni pomagati pri učenju. Problem ustrezne vključenosti v socialne mreže vrstnikov se pri učencih/dijakih s PP, glede na ocene ŠSD in DPSD, stopnjuje v srednjih šolah.

Večina OŠ in nekaj manj kot tri četrtine SŠ anketiranih ŠSD in DPSD se (zelo) strinja, da **imajo učenci/dijaki s PP iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje za**

učno uspešnost, kar opozarja na potrebo po povečani skrbi za to dvojno ranljivo skupino učencev oz. dijakov.

Uresničevanje IP. V splošnem lahko ugotovimo, da tako OŠ kot SŠ anketiranci ocenjujejo svojo usposobljenost za vse faze uresničevanja procesa IP kot ustrezno. Večji delež tako ocenjuje tudi prakso uresničevanja IP v njihovih šolah. Večina poroča, da imajo na šolah znan protokol uresničevanja IP, da je IP rezultat timskega soustvarjanja in da jim je v pomoč pri načrtovanju pomoči in podpore učencem/dijakom s PP. Ob vsem navedenem je potrebno opozoriti na manjši delež odgovorov, ki predstavljajo priložnosti za izboljšave pri uresničevanju IP: manjši delež anketiranih (7 % OŠ in 3,7 % SŠ) navaja, da na šolah nimajo znanega protokola uresničevanja IP. Okoli 20 % OŠ in SŠ anketirancev ocenjuje, da na timskih srečanjih ne dobijo učinkovite pomoči in podpore s strani drugih članov strokovne skupine. Prav tako kar 15 % OŠ in 20 % SŠ anketirancev poroča, da je IP v njihovi ustanovi redko ali celo nikoli ni rezultat timskega dela strokovne skupine, kar ni skladno s strokovnimi smernicami za uresničevanje IP, saj timsko soustvarjanje IP predstavlja enega od predpogojev za kakovostno načrtovanje in uresničevanje individualizirane pomoči in podpore za učence in dijake s PP. (). Nadalje približno 20 % anketirancev poroča, da se IP med letom ne prilagaja v skladu s potrebami učencev/dijakov s PP in da spremembe IP ne vplivajo na proces poučevanja, kar predstavlja manj ustrezno prakso uresničevanja IP in s tem priložnost za izboljšanje v bodoče. Vključevanje staršev v proces uresničevanja IP je po navedbah anketirancev nekoliko bolj razvito v SŠ, razen v fazi evalvacije IP, ko starše pogosteje vključujejo v OŠ, saj je četrtnina SŠ anketirancev navedla, da starše redko oz. celo nikoli ne vključujejo v evalvacijo. Praksa vključevanja učencev/dijakov s PP v proces uresničevanja IP je bolje razvita v SŠ. Razvijanje prakse soustvarjanja programa pomoči in podpore oz. aktivnega vključevanja osnovnošolskih učencev v proces uresničevanja IP je torej še ena od priložnosti za izboljšanje uresničevanja IP v procesu vzgoje in izobraževanja, kar je pomembno z vidika razvoja samozagovorniških veščin, ki predstavljajo pomemben dejavnik uspešnosti posameznikov s PP na višjih nivojih šolanja, pa tudi kasneje v življenju.

Tranzijsko načrtovanje oz. načrtovanje prehodov je eden od pomembnih dejavnikov uspešnega prilagajanja učencev oz. dijakov na različne spremembe na njihovi vzgojno-izobraževalni pot in hkrati tudi zakonska obveza za zagotavljanje kakovostnega prehoda iz vzgoje in izobraževanja OPP na trg dela. Da oblikujejo oz. izvajajo načrte prehodov, je navedla približno polovica anketiranih OŠ in SŠ ŠSD in DPSD, zato je smiselno in nujno **temu elementu v bodoče posvetiti več pozornosti.**

Izobraževanje in učna uspešnost učencev/dijakov s PP. Pomembnost vseh navedenih elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP so tako OŠ kot SŠ anketirani ŠSD in DPSD v največjem deležu ocenili kot zelo pomembne do pomembne. Osnovnošolski in srednješolski anketiranci so v največjem deležu ocenili kot *zelo pomembno* sodelovanje z učitelji in drugimi strokovnimi delavci, razvoj učnih navad, pomoč in podporo učencu oz. dijaku s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja, vzdrževanje rutin pri učenju in

usvajanju pravil vedenja, skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti, izvedbo prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja, pomoč in podporo učiteljem pri zmanjševanju negativnih stališč do vključevanja učencev oz. dijakov s PP ter opremljenost s specifičnimi pripomočki.

Izvedba utemeljenega in smiselnega prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja je ena od zakonsko predvidenih pravic učencev in dijakov s PP in tudi po mnenju OŠ in SŠ ŠSD in DPSD eden pomembnejših pogojev za uresničevanje vključujoče vzgoje in izobraževanja učencev/dijakov s PP. Kot priložnost za izboljšave, povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja učencev/dijakov s PP, bi na osnovi pridobljenih ocen ŠSD in DPSD izpostavili pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja ter aktivnosti po izvedenem ocenjevanju, kar je skladno tudi s sodobnimi principi formativnega ocenjevanja znanja. Prav tako je potrebno opozoriti na sicer manjši delež učiteljev/profesorjev (OŠ = 19,6 %; SŠ = 21,9 %), ki po navedbah anketirancev ne preverjajo znanja na različne načine, ne preverjajo sproti, ali so učenci/dijaki s PP razumeli navodila (OŠ = 18,1 %; SŠ = 24 %) in v SŠ dijakov s PP ne spodbujajo, da bi vztrajali in rešili vse naloge (14,6 %).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj (DSP PP) in kot učne pomoči (DSP UP) se v mnogočem izvaja različno v osnovni oz. srednji šoli. Pri SŠ izvajalcih DSP je pogostejše sprotno načrtovanje izvajanja pomoči in podpore (ko dijak pove, kaj obravnavajo pri pouku, kje bi potreboval pomoč). SŠ izvajalci se manj pogosto kot OŠ izvajalci posvetujejo s profesorji o vsebini ur DSP, kot razlog pa navajajo, da pri urah DSP PP izvajajo z dijakom specifične strategije premagovanja primanjkljajev in zato to ni potrebno. Nasprotno OŠ anketiranci več kot dvakrat pogosteje kot SŠ navajajo, da pri urah DSP obravnavajo z učencem enake vsebine, kot jih obravnava učitelj v razredu. Ugotavljamo tudi razlike v načinu izvedbe DSP. SŠ izvajalci DSP več kot dvakrat pogosteje izvajajo DSP pred ali po pouku. Tako OŠ kot SŠ izvajalci DSP pa redko oz. nikoli ne izvajajo DSP v razredu. V bodoče bi bil potreben poglobljen razmislek o primernem načinu izvajanja DSP v OŠ in SŠ za največjo dobrobit učencev/dijakov s PP in tudi učinkovito izrabo strokovnih virov.

Večji delež OŠ in SŠ ŠSD in DPS meni, da so **ustrezno usposobljeni za izvajanje svetovalnih storitev**. Velik delež anketirancev se (zelo) strinja, da **izvajanje svetovalne storitve ni ustrezno sistemsko urejeno** in da bi bilo svetovalno storitev pomembno opredeliti kot delovno obveznost tistega, ki jo strokovno ustrezno izvaja.

Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole: Podpora vodstva in sodelavcev pri nudenju pomoči in podpore učencem/dijakom s PP je po navedbah sodelujočih ŠSD in DPSD večinoma učinkovita, le manjši delež navaja, da učitelji/profesorji neredno, neučinkovito in nepravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z učenci/dijaki s PP in njihovimi starši. V bodoče bi bilo smiselno bolj spodbuditi in podpreti timsko sodelovanje, tudi timsko poučevanje izvajalcev DSP in učiteljev/profesorjev in s tem pogostejše nudenje pomoči in podpore učencem in dijakom v razredu.

Sodelovanje s starši, ki je eden od pomembnih dejavnikov uspešnega napredka učencev/dijakov s PP, ter vključevanje učencev/dijakov s PP v proces pomoči in podpore, anketirani ŠSD in DPSD v veliki večini ocenjujejo kot uspešno. Priložnost za izboljšanje prakse vključevanja učencev/dijakov s PP v proces pomoči in podpore, glede na ocene ŠSD in DPSD, predstavlja spodbujanje prakse aktivne priprave in vključevanja učencev s PP v proces uresničevanja IP v OŠ, kot drugo priložnost pa izpostavljamo možnost pogostejše organizacije medvrstniškega nudenja pomoči, saj to prakso vedno oz. pogosto izvaja le nekaj manj kot polovica tako OŠ kot SŠ ŠSD in DPSD.

Pri organizaciji in uresničevanju pomoči in podpore učencem/dijakom s PP ŠSD in DPSD **sodelujejo tudi z zunanjimi ustanovam in organizacijami**. Glede na ocene sodelujočih SŠD in DPSD bi bilo smiselno okrepiti dostopnost pomoči in podpore zunanjih ustanov in organizacij, ki šolam oz. njihovim strokovnjakom lahko nudijo podporo pri soustvarjanju vključujočega šolskega okolja, ter spodbuditi vključevanje v supervizijo za delo z učenci/dijaki s PP. Prav tako pa bi bilo smiselno spodbuditi SŠD k pogostejšemu sodelovanju s podpornimi društvi in organizacijami v lokalni skupnosti, kar lahko pripomore k spodbujanju vključenosti učencev/dijakov v lokalno okolje.

Skrb za dobro počutje in duševno zdravje šolskih strokovnih delavcev je eden od pomembnih predpogojev zagotavljanja primarne skrbi za dobro počutje in duševno otrok in mladostnikov s PP in eden od pomembnih dejavnikov vključujočega okolja. Približno dve tretjini anketiranih ŠSD in DPSD se strinja, da na šoli posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju šolskih strokovnih delavcev, pri tem pa je pomembno izpostaviti delež anketirancev, ki navaja, da je na njihovi šoli to redko oz. ni prisotno, kar predstavlja potencialno ogrožajoč dejavnik za duševno zdravje strokovnih delavcev in uresničevanje inkluzivnega šolskega okolja ter priložnost za izboljšave na nivoju šol.

Sistemske pristop razvoja vključujoče šole. Na osnovi ocen ŠSD in DPSD o kakovosti različnih vidikov VIZ sistema učencev in dijakov s PP bi bil potreben razmislek o zmanjšanju administrativnih zahtev in izboljšanju normativnih pogojev za nudenje pomoči in podpore učencem/dijakom s PP.

Med dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo, je večina anketirancev vse dejavnike ocenila kot *pomembne do zelo pomembne*. Tako osnovnošolski kot srednješolski ŠSD in DPSD so kot *najpomembnejši dejavnik* uspešnega vključevanja ocenili spodbudnost domačega okolja. Osnovnošolski anketiranci so večinsko kot *zelo pomembne* dejavnike ocenili še individualizirano in diferencirano preverjanje in ocenjevanje ter dejavnosti poučevanja, vrsto in izrazitost posebnih potreb, stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse, socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev, strokovne vire pomoči in podpore na šoli ter socialne in emocionalne kompetence učencev s PP; srednješolski anketirani ŠSD in DPSD pa so poleg domačega okolja kot *zelo pomembna dejavnika* ocenili še vrsto in izrazitost posebnih potreb dijaka ter socialno-emocionalne kompetence dijaka s PP. Opozorimo še na sicer manjši delež OŠ in SŠ ŠSD in DPSD, ki socialni

in ekonomski neenakosti (nekaj več kot desetina OŠ in SŠ anketirancev) ter kulturni različnosti (nekaj več kot desetina OŠ in nekaj manj kot četrtnina SŠ anketirancev) ni pripisal nobene pomembnosti za uspešno vključevanje učencev oz. dijakov s PP v šolo.

Med odgovori o strinjanju z dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije, izpostavljamo naslednje. Večina anketiranih ŠSD in DPSD se strinja, da bi v rednih izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...). Več kot polovica anketirancev se (zelo) strinja, da jim posebne težave povzroča delo z učenci/dijaki z vedenjskimi težavami (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...), nekaj manj pa navaja tudi posebne težave pri delu z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme). Velika večina se tudi (zelo) strinja, da bi morali biti učitelji/profesorji, ki v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah poučujejo učence/dijake z izrazitimi posebnimi potrebami, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore.

4.3 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – strokovni delavci prilagojenih programov osnovnih šol

4.3.1 Težavnost obravnave z vidika prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev s PP

Strokovni delavci so na štiristopenjski lestvici (1 – brez težav do 4 – zelo težavno) ocenili težavnost prilagajanja posameznim skupinam učencev.

Preglednica 70: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede težavnosti prilagajanja pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev s PP

Težavnost prilagajanja ...		N	Brez težav	Z malo težav	Težavno	Zelo težavno
Slepim in slabovidnim učencem	f	77	1	6	36	34
	f%	100	1,3	7,8	46,8	44,2
Gluhim in naglušnim učencem	f	77	3	7	36	31
	f%	100	3,9	9,1	46,8	40,3
Učencem z gibalno oviranostjo	f	89	6	30	41	12
	f%	100	6,7	33,7	46,1	13,5
Dolgotrajno bolnim učencem	f	90	5	34	43	8
	f%	100	5,6	37,8	47,8	8,9
Učencem z motnjami v duševnem razvoju	f	100	11	28	52	9
	f%	100	11,0	28,0	52,0	9,0
Učencem z govorno-jezikovnimi motnjami	f	97	5	44	41	7
	f%	100	5,2	45,4	42,3	7,2
Učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	88	9	41	35	3
	f%	100,0	10,2	46,6	39,8	3,4
Učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	f	93	1	17	33	42
	f%	100,0	1,1	18,3	35,5	45,2
Učencem z avtističnimi motnjami	f	99	4	20	36	39
	f%	100,0	4,0	20,2	36,4	39,4
Učencem z več motnjami	f	98	3	11	44	40
	f%	100,0	3,1	11,2	44,9	40,8

Strokovni delavci navajajo, da je prilagajanje pedagoškega procesa posameznim skupinam učencev **brez težav do zelo težavno**. **Najmanj težav (z malo težavami oz. brez težav)** imajo s prilagajanjem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (56,8 %), **največ** (težavno oz. zelo težavno) pa slepim in slabovidnim učencem (91 %). Učencem z govorno-jezikovnimi motnjami prilagajajo pedagoški proces z **malo težavami** (45,4 %), **težavno** oz. **zelo težavno** se jim zdi prilagajanje gluhim in naglušnim učencem (87,1 %), učencem z več motnjami (85,7 %), učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami (80,7 %), učencem z avtističnimi motnjami (75,8 %), učencem z motnjami v duševnem razvoju (61 %), učencem z gibalno oviranostjo (59,6 %), dolgotrajno bolnim učencem (56,7 %).

4.3.2 Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje

Anketirani so v nadaljevanju označevali stopnjo strinjanja z raznolikimi trditvami, ki se nanašajo na vključevanje učencev na šoli.

Preglednica 71: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

Trditev		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Učenci so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.	f	108	77	29	2	0
	f%	100,0	71,3	26,9	1,9	0,0
Učitelji podpiramo inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	f	106	41	44	21	0
	f%	100,0	38,7	41,5	19,8	0,0
Učitelji si prizadevamo za optimalni napredek učencev.	f	107	91	16	0	0
	f%	100,0	85,0	15,0	0,0	0,0
Vsi učenci so dobro sprejeti med vrstniki.	f	108	12	44	49	3
	f%	100,0	11,1	40,7	45,4	2,8
Nekateri učenci so med vrstniki v ožjem in širšem socialnem okolju izključeni.	f	108	19	60	25	4
	f%	100,0	17,6	55,6	23,1	3,7
Nekateri učenci žalijo in izvajajo nasilje nad vrstniki.	f	108	21	62	19	6
	f%	100,0	19,4	57,4	17,6	5,6
Učenci iz družin z nižjim SES imajo slabše pogoje za učno uspešnost.	f	108	22	59	23	4
	f%	100,0	20,4	54,6	21,3	3,7
Učenci so dobro vključeni v socialne mreže razreda (tesna prijateljstva, skupne aktivnosti).	f	106	16	63	27	0
	f%	100,0	15,1	59,4	25,5	0,0
Ko pri učencu prepoznamo težave, jih na šoli pravočasno rešujemo.	f	108	56	49	3	0
	f%	100,0	51,9	45,4	2,8	0,0
Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja učencev z ovirami, motnjami, okvarami idr.	f	107	51	50	5	1
	f%	100,0	47,7	46,7	4,7	0,9
Vodstvo podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	f	103	43	54	6	0
	f%	100,0	41,7	52,4	5,8	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje pri organizaciji dela z učenci.	f	108	50	52	6	0
	f%	100,0	46,3	48,1	5,6	0,0
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje glede sodelovanja s starši učencev.	f	108	45	60	3	0
	f%	100,0	41,7	55,6	2,8	0,0
Vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši).	f	107	59	44	4	0
	f%	100,0	55,1	41,1	3,7	0,0
Vodstvo poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z učenci.	f	106	47	48	11	0
	f%	100,0	44,3	45,3	10,4	0,0
Vodstvo poskrbi za materialne vire za uspešno delo z učenci.	f	108	33	53	18	4
	f%	100,0	30,6	49,1	16,7	3,7
Vodstvo podpira izobraževanje strokovnih delavcev.	f	108	61	39	8	0
	f%	100,0	56,5	36,1	7,4	0,0
Vodstvo podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev.	f	108	53	52	3	0
	f%	100,0	49,1	48,1	2,8	0,0
Vodstvo išče vire za razvoj inkluzije na šoli na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...	f	103	29	58	16	0
	f%	100,0	28,2	56,3	15,5	0,0
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena učencem (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev ...)	f	108	24	33	33	18
	f%	100,0	22,2	30,6	30,6	16,7

Strokovni delavci se v povprečju **zelo strinjajo in strinjajo**, da si učitelji prizadevajo za optimalni napredek učencev (100 %), da so učenci dobro sprejeti (98,2 %), da vodstvo podpira izobraževanje strokovnih delavcev (92,6%) in spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci, starši) (96,2 %) ter podpira tudi starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev (97,2 %).

Anketiranci **se (zelo) strinjajo**, da so učenci dobro vključeni v socialne mreže razreda (74,5%), da nekateri učenci žalijo in izvajajo nasilje nad vrstniki (76,8 %), da imajo učenci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje za učno uspešnost (75%), da so nekateri učenci med vrstniki v ožjem in širšem socialnem okolju izključeni (73,2 %). **Strinjajo in zelo se strinjajo** tudi, da vodstvo išče vire za razvoj inkluzije v zunanjih ustanovah (84,5 %), da upošteva njihove predloge sodelovanja s starši učencev (93,7 %), podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje (94,1 %), poskrbi za materialne vire za uspešno delo z učenci (79,7 %), da upošteva njihove predloge in mnenja pri organizaciji dela z učenci (94,4 %), poskrbi za strokovno podporo za uspešno delo z učenci (89,6 %).

Navajajo, da podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje (41,5 %). 33 strokovnih delavcev (30,6 %) **se ne strinja** in enak delež anketirancev **se strinja**, da je šola arhitekturno dostopna in prilagojena učencem. Iz rezultatov lahko razberemo, da se več kot polovica strinja in nekoliko manj kot polovica ne strinja s trditvijo o arhitekturni dostopnosti.

4.3.3 Individualizirani programi v VI učencev s PP

Individualiziran program je v VI učencev s PP zakonsko zagotovljena pravica in element, s katerim opredelimo pogoje in cilje optimalnega napredovanja in vključevanja za vsakega posameznika individualno.

Anketirani strokovni delavci so v naslednjem sklopu vprašanj in trditev navedli, kakšen pomen ima IP v VI učencev.

Preglednica 72: Frekvenčna porazdelitev odgovorov o pomenu IP v vzgoji in izobraževanju učencev

Kategorija	Št.K	f	f%
Konkretnější cilji za načrtovanje, usvajanje, vrednotenje in ocenjevanje	K1	12	12,1
Razvoj in napredek učenca	K2	12	12,1
Nima pomena (je nepotreben in nesmiseln)	K3	11	11,1
Ima velik pomen (je ključen)	K4	10	10,1
Prepoznavanje posebnosti (močnih področij, primanjkljajev)	K5	9	9,1
Lažje in učinkovitejše delo z učencem	K6	8	8,1
Prilagoditve	K7	8	8,1
Timsko delo za napredek učenca	K8	6	6,1
Spremljanje in vrednotenje napredka učenca	K9	5	5,1

Kategorija	Št.K	f	f%
Dodatna birokracija	K10	4	4,0
Doseganje optimalnega razvoja učenca	K11	3	3,0
Ocenjevanje doseženih standardov znanja	K12	2	2,0
Formalnost	K13	2	2,0
Nima prave vloge	K14	1	1,0
Ovira	K15	1	1,0
Splošne smernice	K16	1	1,0
Doseganje uspeha	K17	1	1,0
Lažje usvajanje znanja	K18	1	1,0
Strokovna obravnava	K19	1	1,0
Vključevanje v okolje	K20	1	1,0
Skupaj		99	100,0

Na odprto vprašanje o pomenu individualiziranega programa (IP) v vzgoji in izobraževanju je odgovorilo 99 strokovnih delavcev. 12 % jih meni, da so v IP navedeni **konkretnejši cilji** za načrtovanje, usvajanje, vrednotenje in ocenjevanje ter da je IP **pomemben za razvoj in napredek** učencev; za to, da si vsi **člani tima prizadevajo za napredek učencev** (6 %), da lahko **spremljajo in vrednotijo napredek** učencev (5 %), za doseganje **optimalnega razvoja** učencev (3 %) in omogočanje **uspeha** (1 %) ter **lažje usvajanje znanja** (1 %). 10 % jih navaja, da ima IP **velik pomen in da je ključen**; 11 % pa, da je **nepotreben in nesmiseln** (nekateri navajajo, da se jim zdi nesmiseln za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju oz. za učence, ki nimajo izrazitih težav); 4 % strokovnih delavcev pa zapiše, da je IP samo **dodatna birokracija**; 2 %, da je samo **formalnost**, in 1 %, da **še nima prave vloge** oz. da je celo **ovira pri delu** z učenci.

Strokovni delavci tudi zapišejo, da je IP pomemben za **prepoznavanje posebnosti** (močnih področij, primanjkljajev) (9 %), za **lažje in učinkovitejše delo** z učencem (8 %), za **načrtovanje prilagoditev** (8 %), za **ocenjevanje doseženih standardov znanja** (2 %) ter **lažje vključevanje** učencev v okolje (1 %). Po en strokovni delavec meni, da nudi **splošne smernice** za delo z učenci in omogoča **strokovno obravnavo**.

V nadaljevanju so strokovni delavci ocenili, v kolikšni meri zapisano drži za njihovo šolo oz. zanje.

Preglednica 73: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane z IP

Trditev		N	Zelo drži	Drži	Ne drži	Nikakor ne drži
Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence.	f	108	58	48	2	0
	f%	100,0	53,7	44,4	1,9	0,0
Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence.	f	108	56	48	3	1
	f%	100,0	51,9	44,4	2,8	0,9
Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.	f	108	60	42	5	1
	f%	100,0	55,6	38,9	4,6	0,9
Ustrezno sem usposobljen za aktivno pripravo IP.	f	108	42	57	7	2
	f%	100,0	38,9	52,8	6,5	1,9
Ustrezno sem usposobljen za izvajanje IP.	f	108	46	56	5	1
	f%	100,0	42,6	51,9	4,6	0,9
Ustrezno sem usposobljen za evalvacijo IP.	f	108	46	55	5	2
	f%	100,0	42,6	50,9	4,6	1,9

Velika večina strokovnih delavcev za vse trditve meni, da za njihovo šolo **zelo držijo oz. držijo**. Le manjše število jih ocenjuje, da zapisane trditve v zvezi z individualiziranim programom za njihovo šolo oz. zanje (nikakor) ne držijo. Večina strokovnih delavcev trdi, da **zelo drži oz. drži**, da imajo na šoli vsem znan protokol uresničevanja IP (94,5 %), da so seznanjeni z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence (98,1%) ter s strokovnimi priporočili uresničevanja IP (96,3 %). Trdijo tudi, da **(zelo) drži**, da so ustrezno usposobljeni za pripravo IP (91,7 %), za njegovo izvajanje (94,5 %) ter evalvacijo IP (93,5 %).

Preglednica 74: Frekvenčna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Moje mnenje in predlogi so slišani in upoštevani v vseh fazah (prepoznavanje in ocenjevanje PP, načrtovanje pomoči in podpore, spremljanje napredka in evalvacija IP) uresničevanja IP.	f	108	58	47	2	1
	f%	100,0	53,7	43,5	1,9	0,9
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja staršev.	f	106	52	45	9	0
	f%	100,0	49,1	42,5	8,5	0,0
Starše se zgolj seznanjajo z vsebino IP.	f	106	32	23	35	16
	f%	100,0	30,2	21,7	33,0	15,1
V IP so upoštevani in zabeleženi predlogi, mnenja učencev.	f	106	20	29	45	12
	f%	100,0	18,9	27,4	42,5	11,3
Na srečanjih strokovne skupine za načrtovanje IP dobim učinkovito pomoč in podporo s strani drugih članov strokovne skupine.	f	107	44	42	17	4
	f%	100,0	41,1	39,3	15,9	3,7
Priporočila, ki so zapisana v IP, so v pomoč pri poučevanju v oddelku.	f	106	45	44	17	0
	f%	100,0	42,5	41,5	16,0	0,0
V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev.	f	105	55	33	16	1
	f%	100,0	52,4	31,4	15,2	1,0
V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev.	f	105	54	28	18	5
	f%	100,0	51,4	26,7	17,1	4,8
V načrtovanje IP so vključeni tudi učenci.	f	106	17	29	45	15
	f%	100,0	16,0	27,4	42,5	14,2

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
IP se med letom prilagaja v skladu s PP učencev in ne le ob predpisanih terminih.	f	106	47	45	14	0
	f%	100,0	44,3	42,5	13,2	0,0
S spremembami IP smo seznanjeni vsi člani šolskega tima.	f	107	68	32	7	0
	f%	100,0	63,6	29,9	6,5	0,0
S spremembami IP so seznanjeni tudi starši.	f	107	78	24	5	0
	f%	100,0	72,9	22,4	4,7	0,0
S spremembami IP so seznanjeni tudi učenci.	f	107	36	30	32	0
	f%	100,0	33,6	28,0	29,9	0,0
Spremembe IP vplivajo na proces poučevanja.	f	106	37	48	21	0
	f%	100,0	34,9	45,3	19,8	0,0
Spremembe IP vplivajo na izvajanje dopolnilnega pouka.	f	103	28	46	26	3
	f%	100,0	27,2	44,7	25,2	2,9
Pri evalvaciji IP sodelujejo starši.	f	106	49	32	22	3
	f%	100,0	46,2	30,2	20,8	2,8
Pri evalvaciji IP sodelujejo učenci.	f	105	16	30	41	18
	f%	100,0	15,2	28,6	39,0	17,1
Na šoli načrtujemo t. i. tranzicijske načrte (načrte prehodov v nov program izobraževanja, usposabljanja, zaposlitev ipd.) za učence.	f	101	38	32	20	11
	f%	100,0	37,6	31,7	19,8	10,9
V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.	f	107	57	38	6	6
	f%	100,0	53,3	35,5	5,6	5,6

Največji delež anketirancev meni, da je njihovo mnenje **vedno in pogosto** slišano in upoštevano v vseh fazah uresničevanja IP (97,2 %) ter da so tudi **vedno in pogosto** upoštevani in zabeleženi predlogi staršev (91,6 %), **redko ali nikoli** pa učencev (53,8 %). 51,9 % jih meni, da starše **vedno ali pogosto** seznanijo z vsebino IP. Več kot tri četrtine strokovnih delavcev trdi, da so starši **vedno oz. pogosto** vključeni v načrtovanje (83,8 %) in evalvacijo IP (78,1 %); učenci pa **redko ali nikoli** (56,7 %).

85,8 % jih zapiše, da IP med letom **vedno ali pogosto** prilagajajo posebnim potrebam učencev ter da so starši **vedno ali pogosto** seznanjeni s spremembami (95,3 %), prav tako pa tudi vsi člani šolskega tima (93,5 %) in učenci (61,6 %). Spremembe IP **pogosto ali vedno** vplivajo na proces poučevanja (80,2 %) ter izvajanja dopolnilnega pouka (71,9 %).

Pri evalvaciji IP **vedno ali pogosto** sodelujejo starši (46,4 %) in **redko ali nikoli** učenci (56,1 %).

IP je po mnenju anketirancev **vedno ali pogosto rezultat** sodelovanja vseh članov strokovne skupine (88,8 %), ki si medsebojno nudijo učinkovito pomoč in podporo (80,4 %). 84 % strokovnih delavcev meni, da so priporočila, ki so zapisana v IP, v pomoč pri poučevanju v oddelku. Tranzicijske načrte **vedno ali pogosto** načrtuje 69,3 % strokovnih delavcev.

Preglednica 75: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za IP je v ustanovi rezultat predvsem enega strokovnega delavca – katerega

	N	Razrednika

IP je v naši ustanovi rezultat predvsem enega strokovnega delavca – katerega?	f	12	12
	f %	100,0	100,0

12 strokovnih delavcev navaja, da so IP **redko ali nikoli** rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine in da v njihovi ustanovi IP pripravi predvsem razrednik.

4.3.4 Izobraževanje in učna uspešnost učencev

V naslednjem sklopu vprašalnika so strokovni delavci ocenjevali **pomembnost posameznih elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP** z ocenami od 1 – zelo nepomembno do 4 – zelo pomembno.

Preglednica 76: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP

Trditev		N	Zelo pomembno	Pomembno	Ne-pomembno	Zelo nepomembno
Pomoč in podpora pri usvajanju znanja VI vsebin.	f	107	79	28	0	0
	f %	100,0	73,8	26,2	0,0	0,0
Strategije VI dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev s PP.	f	106	82	24	0	0
	f %	100,0	77,4	22,6	0,0	0,0
Izrazitejša individualizacija in diferenciacija zahtev.	f	107	64	43	0	0
	f %	100,0	59,8	40,2	0,0	0,0
Opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...).	f	105	77	28	0	0
	f %	100,0	73,3	26,7	0,0	0,0
Redukcija kompleksnosti in abstraktnosti navodil in gradiv.	f	107	70	35	2	0
	f %	100,0	65,4	32,7	1,9	0,0
Redukcija kompleksnosti in abstraktnosti znanj.	f	105	65	39	1	0
	f %	100,0	61,9	37,1	1	0,0
Pomoč učencu s PP iz neslovensko govorečih družin pri pridobivanju znanja v jeziku šolanja.	f	107	81	25	1	0
	f %	100,0	75,7	23,4	0,9	0,0
Razvoj učnih navad.	f	106	84	21	1	0
	f %	100,0	79,2	19,8	0,9	0,0
Vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja.	f	105	96	9	0	0
	f %	100,0	91,4	8,6	0,0	0,0
Organizacija več vaj in ponavljanj.	f	108	65	43	0	0
	f %	100,0	60,2	39,8	0,0	0,0
Prilagajanje tempa poučevanja.	f	108	79	28	1	0
	f %	100,0	73,1	25,9	0,9	0,0
Zagotavljanje dodatnega časa za reševanje nalog.	f	108	62	43	3	0
	f %	100,0	57,4	39,8	2,8	0,0
Upoštevanje učnih stilov.	f	108	59	47	2	0
	f %	100,0	54,6	43,5	1,9	0,0
Dodatna motivacija za sledenje pouku in za učenje.	f	108	71	37	0	0
	f %	100,0	65,7	34,3	0,0	0,0
Prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja.	f	108	66	40	2	0
	f %	100,0	61,1	37	1,9	0,0
Vodenje dnevnika opažanj in refleksij.	f	108	34	62	12	0

Trditev		N	Zelo pomembno	Pomembno	Ne-pomembno	Zelo ne-pomembno
	f %	100,0	31,5	57,4	11,1	0,0
Upoštevanje glasu učenca s PP (mnenj, navedenih potreb, želja po prilagoditvah ...).	f	108	52	53	3	0
	f %	100,0	48,1	49,1	2,8	0,0
Skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti.	f	107	89	18	0	0
	f %	100,0	83,2	16,8	0,0	0,0
Uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja.	f	108	83	25	0	0
	f %	100,0	76,9	23,1	0,0	0,0
Sodelovanje s specialnim pedagogom, svetovalnim delavcem, učiteljem pomočnikom idr. v razredu.	f	108	88	20	0	0
	f %	100,0	81,5	18,5	0,0	0,0
Sodelovalno učenje (delo v paru, v manjših skupinah učencev).	f	108	53	52	3	0
	f %	100,0	49,1	48,1	2,8	0,0
Nudjenje in učenje konstruktivnih strategij reševanja problemov.	f	108	69	39	0	0
	f %	100,0	63,9	36,1	0,0	0,0
Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.	f	108	79	29	0	0
	f %	100,0	73,1	26,9	0,0	0,0
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku UPP.	f	107	78	29	0	0
	f %	100,0	72,9	27,1	0,0	0,0
Zmanjševanje motečih dražljajev v učilnici (hrup, močna svetloba ...).	f	108	70	38	0	0
	f %	100,0	64,8	35,2	0,0	0,0
Organizacija primerne sedežnega reda (npr. sedež blizu table ...).	f	108	67	41	0	0
	f %	100,0	62	38	0,0	0,0
Prostor za mirno, samostojno delo, umiritev (»tihan kot«).	f	107	67	40	0	0
	f %	100,0	62,6	37,4	0,0	0,0
Ustrezna ureditev učilnice glede na PP učenca (npr. več prostora, dodatno ozvočenje, odstranitev arhitektonskih ovir, brez nepotrebnih stvari na mizi, preglednost in urejenost predalov, polic z gradivi ...)	f	108	75	31	2	0
	f %	100,0	69,4	28,7	1,9	0,0
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	f	102	62	40	0	0
	f %	100,0	60,8	39,2	0,0	0,0

Anketirani strokovni delavci trdijo, da je za izobraževanje in učno uspešnost učencev **najbolj pomembno (zelo pomembno)** vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja (91,4 %). Pomembno je zanje tudi vodenje dnevnika opažanj in refleksij (57,4 %).

Večina anketirancev ocenjuje **skoraj vse naštet elemente** organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja kot **zelo pomembne**: razvoj učnih navad (79,2 %), strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev (77,4 %), pomoč učencem iz neslovensko govorečih družin pri pridobivanju znanja v jeziku šolanja (75,7 %), pomoč in podporo pri usvajanju znanja vzgojno-izobraževalnih vsebin (73,8 %), opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...) (73,3 %), prilagajanje tempa poučevanja (73,1 %), dodatna motivacija za sledenje pouku in učenje (65,7 %), redukcija kompleksnosti in abstraktnosti navodil in gradiv (65,4 %), redukcija kompleksnosti in abstraktnosti znanj (61,9 %), prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja (61,1 %), organizacija več vaj in ponavljanj

(60,2 %), izrazitejša individualizacija in diferenciacija zahtev (59,8 %), zagotavljanje dodatnega časa za reševanje nalog (57,4 %), upoštevanje učnih stilov (54,6 %). Anketiranci ocenjujejo kot **(zelo) pomembno** tudi upoštevanje glasu učencev (97,2 %), pri čemer je skoraj polovica anketiranih označila možnost **pomembno** (49,1 %)

Večina anketiranih ocenjujejo kot **zelo pomembno** na področju vedenja, medvrstniške pomoči, sodelovanja skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti (83,2 %), uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja (76,9 %), spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči (73,1 %), nudenje in učenje konstruktivnih strategij reševanja problemov (63,9 %) ter sodelovalno učenje (49,1 %).

Večina jih daje velik pomen sodelovanju s specialnim pedagogom, svetovalnim delavcem, učiteljem pomočnikom idr. v razredu (81,5 %) ter sodelovanju s starši in rednemu obveščanju o napredku učenca (72,9 %).

Glede prostorov in učilnic jih prav tako večina kot **zelo pomembne** navaja vse naštet elemente: ustrezno ureditev učilnic glede na PP učenca (69,4 %), organizacijo primerne sedežnega reda (62 %), prostor za mirno in samostojno delo (62,6 %) ter zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja učenca zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (60,8 %), zmanjševanje motečih dražljajev v učilnici (64,8 %).

V nadaljevanju smo preverjali pogostost prilagajanja posameznih elementov preverjanja in ocenjevanja znanja učencem z izrazitimi PP.

Preglednica 77: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja učencu z najbolj izrazitimi posebnimi potrebami

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Učence učim učinkovitih strategij izkazovanja znanja.	f	103	49	50	4	0
	f%	100,0	47,6	48,5	3,9	0,0
Učencu naprej posredujem navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njegove PP.	f	f %	64	36	3	0
	f%	100,0	62,1	35,0	2,9	0,0
Učencu naprej posredujem navodila za ocenjevanje znanja glede na njegove PP.	f	103	69	27	7	0
	f%	100,0	67,0	26,2	6,8	0,0
Znanje preverjam na različne načine, da lahko učenec izkaže svoje znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.).	f	101	78	22	1	0
	f%	100,0	77,2	21,8	1,0	0,0
Pri ocenjevanju znanja uporabim alternativne oblike komunikacije (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci.	f	97	35	33	24	5
	f%	100,0	36,1	34,0	24,7	5,2
Med ocenjevanjem znanja sproti preverjam, ali je učenec razumel navodila.	f	104	80	21	3	0
	f%	100,0	76,9	20,2	2,9	0,0
Pri ocenjevanju učenec uporabi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve (tabele, računalno, povečan tisk, barvni papir, računalnik itd.), ki jih uporablja pri učenju.	f	102	60	33	9	0
	f%	100,0	58,8	32,4	8,8	0,0
	f	101	57	40	4	0

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Učenec ima podaljšan čas pri preverjanju znanja.	f%	100,0	56,4	39,6	4,0	0,0
Učenec ima podaljšan čas pri ocenjevanju znanja.	f	100	62	36	2	0
	f%	100,0	62,0	36,0	2,0	0,0
Med ocenjevanjem znanja spodbujam učence, da vztrajajo in rešijo vse naloge.	f	103	76	25	2	0
	f%	100,0	73,8	24,3	1,9	0,0
Pri ocenjevanju znanja upoštevam prilagoditve, opredeljene v IP.	f	102	84	16	2	0
	f%	100,0	82,4	15,7	2,0	0,0
Po ocenjevanju znanja pokažem vsem učencem, kako lahko odpravijo napake.	f	101	67	31	3	0
	f%	100,0	66,3	30,7	3,0	0,0
Po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledamo dosežke učenca in se dogovorimo za strategije pomoči doma.	f	102	18	33	47	4
	f%	100,0	17,6	32,4	46,1	3,9

Večji delež strokovnih delavcev pri ocenjevanju znanja **vedno** upošteva prilagoditve, opredeljene v IP (82,4 %), znanje preverja na različne načine (77,2 %), med ocenjevanjem znanja sproti preverja, ali je učenec razumel navodila (76,9 %), in spodbuja učence, da vztrajajo in rešijo vse naloge (73,8 %). Učencem večinoma vnaprej posredujejo navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njegove posebne potrebe (67,0 %).

Več kot pol jih pri ocenjevanju znanja **vedno** pokaže vsem učencem, kako lahko odpravijo napake (66,3 %), učencem vnaprej posredujejo navodila za ocenjevanje znanja glede na njegove posebne potrebe (62,1 %), podaljšajo jim čas pri ocenjevanju (62,0 %) in preverjanju (56,4 %) znanja. Pri ocenjevanju učenci lahko uporabijo tudi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve, ki jih sicer uporabljajo pri učenju (58,8 %).

Tretjina strokovnih delavcev pri ocenjevanju znanja **vedno** uporabi alternativne oblike komunikacije, če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci (36,1 %).

Skoraj vsi strokovni delavci učence **pogosto ali vedno** učijo učinkovitih strategij izkazovanja znanja (96,1 %); **redko** ali nikoli pa po ocenjevanju znanja skupaj s starši pregledajo dosežke učenca in se dogovorijo za strategije pomoči doma (50 %).

4.3.5 Izvajanje dopolnilnega pouka

V nadaljevanju so ocenjevali trditve, povezane z načrtovanjem, izvajanjem in potekom pomoči samo tisti strokovni delavci, ki so izvajalci dopolnilnega pouka.

Preglednica 78: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov za izvajalca DP

Vprašanje		N	Da	Ne
Ali ste izvajalec dopolnilnega pouka (DP)?	f	106	49	57
	f%	100,0	46,2	53,8

Dopolnilni pouk izvaja **49** (46,2 %) od 106 strokovnih delavcev.

Preglednica 79: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev – DP – glede na trditve, povezane z načrtovanjem ur dopolnilnega (DP) in dodatnega pouka

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Na začetku šolskega leta preučim odločbo, strokovno mnenje in/ali IP vseh učencev.	f	49	36	8	5	0
	f%	100,0	73,5	16,3	10,2	0,0
Pri urah DP izvajam z učencem specifične strategije premagovanja primanjkljajev.	f	49	30	18	1	0
	f%	100,0	61,2	36,7	2,0	0,0
Izvedbo DP načrtujem sproti, ko ugotovim, pri katerem predmetu bi učenec potreboval pomoč.	f	49	39	8	1	1
	f%	100,0	79,6	16,3	2,0	2,0
Sproti evalviram in beležim učinkovitost izvedene pomoči in podpore.	f	48	17	25	6	0
	f%	100,0	35,4	52,1	12,5	0,0
Pri urah dodatnega pouka razvijam specifične potenciale učenca.	f	48	21	24	3	0
	f%	100,0	43,8	50,0	6,3	0,0

Večina izvajalcev (79,6 %) **vedno načrtuje** izvedbo dopolnilnega pouka **sproti**, ko ugotovijo, pri katerem predmetu bi učenec potreboval pomoč, **na začetku šolskega leta** preučijo odločbo, strokovno mnenje ali IP učencev (73,5 %). 61,2 % izvajalcev pri urah z učencem izvaja **specifične strategije** premagovanja primanjkljajev. **Pogosto**, nekateri pa tudi **vedno sproti evalvirajo in beležijo učinkovitost** izvedene pomoči in podpore (87,5 %) ter razvijajo specifične potenciale učenca (93,8 %).

Preglednica 80: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev – izvajalcev DP – glede na trditve, povezane s potekom pomoči pri urah DP

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Pri izvajanju DP upoštevam IP učenca.	f	49	30	17	2	0
	f%	100,0	61,2	34,7	4,1	0,0
DP izvajam pred ali po pouku.	f	49	32	11	0	6
	f%	100,0	65,3	22,4	0,0	12,2
Ure DP in dodatnega pouka izvajam izven razreda v paru ali manjši skupini.	f	47	18	12	11	6
	f%	100,0	38,3	25,5	23,4	12,8
Pri DP motiviram učenca za učenje.	f	49	36	13	0	0
	f%	100,0	73,5	26,5	0,0	0,0
Pri DP ponovno razložim učno vsebino na enak način kot pri pouku.	f	49	10	17	21	1
	f%	100,0	20,4	34,7	42,9	2,0
Pri DP snov razložim na drugačen način kot pri pouku in jo ponazorim z različnimi pripomočki.	f	47	16	28	2	1
	f%	100,0	34,0	59,6	4,3	2,1
Pri DP se osredotočim na minimalne standarde znanja.	f	49	9	29	10	1
	f%	100,0	18,4	59,2	20,4	2,0
Pri DP učim predpogoje oz. zapolnjujem vrzeli v znanju.	f	48	20	25	3	0
	f%	100,0	41,7	52,1	6,3	0,0
Pri DP učim učenca, kako naj se uči.	f	48	14	28	6	0
	f%	100,0	29,2	58,3	12,5	0,0
Pri DP izvajam intenzivne in specifične treninge v skladu s potrebami učenca.	f	47	11	27	8	1
	f%	100,0	23,4	57,4	17,0	2,1
Pri DP učenca učim rabe učnih in tehničnih pripomočkov.	f	49	22	20	6	1
	f%	100,0	44,9	40,8	12,2	2,0
Pri dopolnilnem pouku učim učence učinkovitih strategij izkazovanja znanja.	f	48	19	24	5	0
	f%	100,0	39,6	50,0	10,4	0,0

Več kot pol izvajalcev dopolnilnega pouka vedno motivira učenca za učenje (73,5 %), izvaja DP pred ali po pouku (65,3 %), pri izvajanju DP upošteva IP učenca (61,2 %). Pri DP **pogosto (ali vedno)** snov razloži na drugačen način, kot pri pouku in jo ponazori z različnimi pripomočki (93,6 %), osredotoči pa se tudi na minimalne standarde znanja (77,6 %). Učence učijo, kako naj se učijo (93,8 %), pri DP izvajajo intenzivne in specifične treninge v skladu s potrebami učenca (80,8 %), učijo predpogoje oz. zapolnjujejo vrzeli v znanju (93,8 %). Skoraj vsi izvajalci DP **pogosto ali vedno** pri DP učijo učence učinkovitih strategij izkazovanja znanja (89,6 %).

Manj kot polovica učenca pri DP **vedno** uči rabe učnih in tehničnih pripomočkov (44,9 %) in ure DP izvaja izven razreda, v paru ali manjši skupini (38,3 %); **redko** ali **nikoli** pa pri DP ponovno razloži učno vsebino na enak način kot pri pouku (44,9 %).

4.3.6 Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole

V sklopu vprašalnika, ki se nanaša na sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole, so strokovni delavci ocenjevali trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo in drugimi strokovnimi delavci, s starši in aktivnim vključevanjem učencev, z zunanjimi ustanovami ter s skrbjo za dobro počutje in duševno zdravje učiteljev.

Preglednica 81: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSS in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)

Trditev		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Vem, kam se lahko obrnem po pomoč, če potrebujem podporo pri delu z učenci ali s starši učencev.	f	104	75	27	2	0
	f%	100,0	72,1	26,0	1,9	0,0
Pomoč in podpora za delo z učenci in starši, ki mi jo nudi ŠSS, je učinkovita.	f	102	51	43	7	1
	f%	100,0	50,0	42,2	6,9	1,0
Pomoč in podpora za delo z učenci in starši, ki mi jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.	f	103	52	45	6	0
	f%	100,0	50,5	43,7	5,8	0,0
ŠSS in drugi podporni strokovni delavci redno, učinkovito in pravočasno posreduje pomembne informacije za delo z učenci in njihovimi starši.	f	103	51	44	7	1
	f%	100,0	49,5	42,7	6,8	1,0
Če je treba, mi ŠSS pomaga tudi pri delu v razredu.	f	104	38	46	18	2
	f%	100,0	36,5	44,2	17,3	1,9
S ŠSS timsko načrtujem delo v razredu z učenci z izrazitejšimi posebnimi potrebami.	f	101	36	51	12	2
	f%	100,0	35,6	50,5	11,9	2,0

Anketiranci se **(zelo) strinjajo** s trditvijo, da vedo, kam se lahko obrnejo po pomoč (98,1 %), kadar jo pri delu z učenci potrebujejo. Navajajo, da se zelo strinjajo tudi s trditvijo, da je pomoč, ki jo nudijo drugi strokovni delavci (94,2 %) in šolska svetovalna služba (ŠSS), učinkovita (92,2 %). ŠSS in drugi strokovni delavci jim redno, učinkovito in pravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z učenci in starši (92,2 %). Prav tako se strokovni

delavci se **(zelo) strinjajo**, da s ŠSS timsko načrtujejo delo v razredu (86,1 %) in da jim ŠSS pomaga pri delu v razredu (80,7 %).

Preglednica 82: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši

Trditev		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Starši učencev podajo številne koristne informacije za delo z učenci.	f	103	22	49	32	0
	f%	100,0	21,4	47,6	31,1	0,0
S starši učencev imam odprt, konstruktiven odnos.	f	102	46	51	5	0
	f%	100,0	45,1	50,0	4,9	0,0
Menim, da mi starši učencev zaupajo.	f	102	45	56	1	0
	f%	100,0	44,1	54,9	1,0	0,0
Starši učencev se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.	f	102	35	54	12	1
	f%	100,0	34,3	52,9	11,8	1,0
S starši učencev se dogovarjam o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok.	f	102	38	60	3	1
	f%	100,0	37,3	58,8	2,9	1,0
Starše znam podpreti z nasveti za delo doma.	f	102	38	62	2	0
	f%	100,0	37,3	60,8	2,0	0,0
Starše učencev obveščam o učni uspešnosti njihovega otroka.	f	102	49	48	5	0
	f%	100,0	48,0	47,1	4,9	0,0
Starše učencev obveščam o socialni vključenosti njihovega otroka.	f	101	40	52	9	0
	f%	100,0	39,6	51,5	8,9	0,0
Starši učencev me ovirajo pri pedagoškem delu z učenci.	f	102	4	11	53	34
	f%	100,0	3,9	10,8	52,0	33,3
Starši učencev preveč posegajo v moje strokovno delo.	f	101	4	8	56	33
	f%	100,0	4,0	7,9	55,4	32,7
Sodelovanje s starši učencev je naporno.	f	101	11	40	38	12
	f%	100,0	10,9	39,6	37,6	11,9
Učenčevi starši niso zainteresirani za sodelovanje.	f	102	7	29	56	10
	f%	100,0	6,9	28,4	54,9	9,8

Približno polovica strokovnih delavcev se **(zelo) strinja**, da starše obveščajo o učni uspešnosti otroka (95,1 %). **Strinjajo se** (nekateri celo zelo), da znajo podpreti starše z nasveti za delo doma (98,1 %) in da se s starši učencev dogovarjajo o oblikah podpore, ki jih potrebuje njihov otrok (96,1 %). Menijo, da jim starši zaupajo (99 %) in da imajo z njimi odprt, konstruktiven odnos (95,1 %). Starši se z vprašanji **pogosto obrnejo** nanje (87,2 %). Strokovni delavci jih obveščajo o socialni vključenosti otroka (91,1 %). Anketirani se strinjajo, da je sodelovanje s starši naporno (50,5 %); vendar **se (zelo) ne strinjajo**, da starši preveč posegajo v strokovno delo (88,1 %) ali da jih ovirajo pri pedagoškem delu (85,3 %). Prav tako **se (zelo) ne strinjajo** s trditvijo, da starši niso zainteresirani za sodelovanje (64,7 %).

Preglednica 83: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane z aktivnim vključevanjem učencev

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Učence seznanim s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja.	f	104	67	35	2	0
	f%	100,0	64,4	33,7	1,9	0,0
Učence vključujem v vrednotenje izdelkov in rezultatov dela.	f	104	53	42	9	0
	f%	100,0	51,0	40,4	8,7	0,0
Učence vključujem v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev, strategij pomoči.	f	103	40	48	15	0
	f%	100,0	38,8	46,6	14,6	0,0
Z učenci skupaj načrtujemo učenje in vedenje na osnovi njihovih dosežkov.	f	102	35	55	12	0
	f%	100,0	34,3	53,9	11,8	0,0
Učence vprašam, kako jim lahko pomagam, ko potrebujejo kakršnokoli pomoč.	f	104	76	24	4	0
	f%	100,0	73,1	23,1	3,8	0,0
Učenci se obrnejo name z vprašanji za pomoč in podporo.	f	104	61	39	4	0
	f%	100,0	58,7	37,5	3,8	0,0
Med učenci organiziram medvrstniško nudenje pomoči.	f	103	34	45	22	2
	f%	100,0	33,0	43,7	21,4	1,9

Strokovni delavci učence **aktivno vključujejo tako**, da jih **vedno vprašajo o pomoči**, ki jo potrebujejo (73,1 %), jih **seznanijo s cilji in kriteriji** uspešnega dela, učenja in vedenja (64,4 %) ter **vključujejo v vrednotenje** izdelkov in rezultatov dela (51 %). 58,7 % anketirancev tudi navaja, da jih **učenci vedno sami vprašajo za pomoč in prosijo za podporo**.

Z učenci **pogosto** (ali celo **vedno**) **skupaj načrtujejo učenje in vedenje** na osnovi njihovih dosežkov (88,2 %), vključujejo jih v **vrednotenje učinkovitosti** prilagoditev in **strategij pomoči** (85,4 %). Med učenci **pogosto** (ali celo **vedno**) organizirajo tudi **medvrstniško nudenje pomoči** (76,7 %).

Preglednica 84: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne VI ustanove ...).	f	103	22	47	27	7
	f%	100,0	21,4	45,6	26,2	6,8
Sodelujem z nevladnimi organizacijami.	f	103	8	20	59	16
	f%	100,0	7,8	19,4	57,3	15,5
Sodelujem z VI ustanovami (z drugimi šolami s prilagojenim programom, zavodi, rednimi osnovnimi šolami, strokovnimi centri ...).	f	102	13	38	42	9
	f%	100,0	12,7	37,3	41,2	8,8
Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).	f	103	16	41	39	7
	f%	100,0	15,5	39,8	37,9	6,8
Sodelujem s prostovoljci, ki pomagajo učencem izven šole.	f	102	11	16	50	25
	f%	100,0	10,8	15,7	49	24,5
Strokovnjake zunanjih ustanov vodstvo povabi na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanje, usposabljanje ŠSD.	f	101	17	45	34	5
	f%	100,0	16,8	44,6	33,7	5

Trditev		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Udeležujem se supervizije za delo z učenci.	f	99	6	18	37	38
	f %	100,0	6,1	18,2	37,4	38,4
Udeležujem se seminarjev v različnih ustanovah in e-izobraževanj o učencih.	f	102	27	58	16	1
	f %	100,0	26,5	56,9	15,7	1
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	f	100	7	46	41	6
	f %	100,0	7	46	41	6
Zunanji strokovnjaki mi dajejo koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem.	f	101	5	56	32	8
	f %	100,0	5	55,4	31,7	7,9

Strokovni delavci so ocenjevali **sodelovanje z zunanjimi ustanovami** za uspešnejše vključevanje učencev z *nikoli do vedno*. Večina jih navaja, da se **vedno in pogosto** udeležujejo seminarjev v raznolikih ustanovah in e-izobraževanj (83,4 %); **redko ali nikoli** pa supervizije za delo z učenci (75,8). Prav tako večina **redko ali nikoli** ne sodeluje z nevladnimi organizacijami (72,8 %) ali s prostovoljci, ki pomagajo učencem izven šole (73,5 %).

Večina strokovnih delavcem vedno ali pogosto svetuje staršem **obisk zunanje ustanove** za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (67 %).

Po mnenju večine vodstvo vedno ali pogosto povabi na šolo zunanje strokovnjake, da izvajajo izobraževanje (61,4 %); strokovni delavci pa **vedno ali pogosto** sodelujejo z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učence (55,3 %), in tudi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (50). Večina meni, da je podpora zunanjih ustanov **vedno ali pogosto** dostopna in pravočasna (53 %) ter da zunanji strokovnjaki dajo koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem (60,4 %).

Preglednica 85: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

Trditev			Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi.	f	105	36	65	4	0
	f %	100,0	34,3	61,9	3,8	0,0
Na šoli posvečamo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju učiteljev.	f	105	32	48	23	2
	f %	100,0	30,5	45,7	21,9	1,9
Menim, da je moj glas slišan.	f	104	33	66	5	0
	f %	100,0	31,7	63,5	4,8	0,0
Šola (vodstvo, sodelavci) mi nudi oporo, če se znajdem v težavah.	f	104	49	53	2	0
	f %	100,0	47,1	51,0	1,9	0,0

Največji delež strokovnih delavcev **se strinja**, da je njihov glas slišan (63,5 %), da na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi (61,9 %), da jim vodstvo in sodelavci nudijo oporo, če se znajdejo v težavah (51 %) ter da na šoli posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju učiteljev (45,7 %).

4.3.7 Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole

Anketirani strokovni delavci so z ocenami od 1 – nezadovoljivo do 4 – odlično ocenili kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP.

Preglednica 86: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema VI učencev s PP

Trditev		N	Odlično	Zelo dobro	Zadovoljivo	Ne zadovoljivo
Stališča družbe do OPP	f	102	4	15	71	12
	f %	100,0	3,9	14,7	69,6	11,8
Inkluzivna politika	f	101	3	12	65	21
	f %	100,0	3,0	11,9	64,4	20,8
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	f	102	4	20	59	19
	f %	100,0	3,9	19,6	57,8	18,6
Administrativne zahteve	f	103	3	9	55	36
	f %	100,0	2,9	8,7	53,4	35,0
Normativi	f	103	4	8	53	38
	f %	100,0	3,9	7,8	51,5	36,9
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	f	103	6	32	56	9
	f %	100,0	5,8	31,1	54,4	8,7
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	f	102	5	29	47	21
	f %	100,0	4,9	28,4	46,1	20,6
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	f	101	4	38	45	14
	f %	100,0	4,0	37,6	44,6	13,9

Strokovni delavci ocenjujejo kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja od nezadovoljive do odlične.

V večini so kot **zadovoljivo** ocenili vse trditve, povezane s kakovostjo vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP. Precejšen del učiteljev je ocenil kakovost navedenih vidikov tudi kot **zelo dobro**, malo več kot četrtina pa je kakovost materialnih virov ocenila z oceno odlično.

Le manjši del strokovnih delavcev je kakovost vidikov ocenil z oceno nezadovoljivo. Tretjina jih je z **nezadovoljivo** ocenila normative (36,9 %) in administrativne zahteve (35 %). Manjši delež pa tudi inkluzivno politiko (20,8 %), zakonodajo in druge formalno pravne akte (18,6 %) ter uresničevanje zakonodaje v šolski praksi (13,9 %).

Preglednica 87: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo

Trditev		N	Zelo pomembno	Pomembno	Nepomembno	Zelo nepomembno
Vrsta in izrazitost posebnih potreb učenca.	f	104	59	43	2	0
	f %	100	56,7	41,3	1,9	0,0
Socialno-emocionalne kompetence učenca.	f	102	52	47	2	1
	f %	100	51,0	46,1	2,0	1,0
	f	103	67	33	3	0

Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.	f%	100	65,0	32,0	2,9	0,0
Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.	f	102	48	50	4	0
	f%	100	47,1	49,0	3,9	0,0
Prilagajanje učnega načrta (kurikularnih zahtev) učencu.	f	102	56	46	0	0
	f%	100	54,9	45,1	0,0	0,0
Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave.	f	103	60	43	0	0
	f%	100	58,3	41,7	0,0	0,0
Individualizirano in diferencirano preverjanje in ocenjevanje znanja.	f	104	57	46	1	0
	f%	100	54,8	44,2	1,0	0,0
Strokovni viri pomoči in podpore na šoli.	f	103	58	45	0	0
	f%	100	56,3	43,7	0,0	0,0
Spodbudnost domačega okolja učenca.	f	104	79	25	0	0
	f%	100	76,0	24,0	0,0	0,0
Socialno ekonomska neenakost.	f	103	29	53	20	1
	f%	100	28,2	51,5	19,4	1,0
Kulturna različnost.	f	102	28	53	19	2
	f%	100	27,5	52,0	18,6	2,0

Strokovni delavci so ocenjevali tudi **stopnjo pomembnosti različnih dejavnikov**, ki vplivajo na **uspešno vključevanje** učencev v šolo. Večina je vse dejavnike ocenila kot **zelo pomembne do pomembne**. Največ strokovnih delavcev je kot **zelo pomembno** ocenilo spodbudnost domačega učnega okolja (76 %), vsi preostali strokovni delavci pa kot **pomembno** (24, %). Vsi strokovni delavci so kot **(zelo) pomembno** (100 %) ocenili tudi prilagajanje učnega načrta učencu, individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave ter strokovne vire pomoči in podpore na šoli. Izpostaviti želimo, sicer zelo majhen delež strokovnih delavcev, ki niso prepoznali pomembnosti posameznih dejavnikov. Le nekaj strokovnih delavcev je kot **(zelo) nepomemben** dejavnik, ki vpliva na uspešno vključevanje učencev v šolo, ocenilo vrsto in izrazitost posebnih potreb učenca (1,9 %), socialno-emocionalne kompetence učenca (3 %) in strokovnih delavcev (2,9 %) ter stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse (3,9 %). Nekoliko bolj zaskrbljujoč je delež strokovnih delavcev (petina), ki so kot **(zelo) nepomemben** dejavnik ocenili socialno-ekonomsko neenakost (19,4 %) in vpliv kulturne različnosti na uspešno vključevanje (18,6 %).

Vprašalnik je vključeval tudi trditve, ki se nanašajo na **dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije**.

Preglednica 88: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov strokovnih delavcev glede trditev, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije.

Trditev		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Odnos učitelja do učencev pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.	f	104	63	35	6	0
	f%	100,0	60,6	33,7	5,8	0,0
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovano vedenje, travme).	f	101	14	45	39	3
	f%	100,0	13,9	44,6	38,6	3,0

Trditev		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Učenec ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.	f	104	50	53	1	0
	f%	100,0	48,1	51,0	1,0	0,0
Za uspešno delo z učenci z izrazitimi PP bi učitelj oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).	f	104	64	37	2	1
	f%	100,0	61,5	35,6	1,9	1,0
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z EIS (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).	f	103	33	44	21	5
	f%	100,0	32,0	42,7	20,4	4,9
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z NIS (za učence z motnjami v duševnem razvoju).	f	102	22	22	44	14
	f%	100,0	21,6	21,6	43,1	13,7
V rednih VI ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo učence z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	f	100	48	41	9	2
	f%	100,0	48,0	41,0	9,0	2,0
Posebne težave mi povzročajo delo z učenci z vedenjskimi težavami (agresivno vedenje, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje pravil ...).	f	104	29	43	29	3
	f%	100,0	27,9	41,3	27,9	2,9

Anketiranci se **(zelo) strinjajo**, da bi učitelj za uspešno delo z učenci z izrazitimi posebnimi potrebami potreboval dodatno pomoč (97,1 %) ter da bi morali biti učitelji, ki poučujejo te učence v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, **dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore (89 %)**. **Strinjajo se, da odnos učitelja do učencev pomembno** vpliva na to, kako jih sprejemajo vrstniki (94,3 %).

Dalje se skoraj vsi strokovni delavci **(zelo) strinjajo**, da ima učenec pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav (99 %). Več kot polovici posebne težave povzročajo delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (58,5 %) ter vedenjskimi težavami (69,2 %).

Anketiranci se **(zelo) strinjajo**, da bi morali v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvajati PP z EIS (74,7 %), se pa **(zelo) ne strinjajo**, da bi v teh ustanovah izvajali tudi PP z NIS (56,8 %).

4.3.8 Primer dobre prakse na področju šolskega svetovalnega dela in drugih podpornih strokovnih storitev

Ob koncu vprašalnika so anketirani strokovni delavci odgovarjali na vprašanje o primerih dobre prakse; lahko so pa izpostavili tudi izzive, priložnosti za izboljšanje ali svoje razmišljanje.

Preglednica 89: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov na vprašanje, ali je delo z učenci primer dobre prakse

Vprašanje		N	Da	Ne	Se ne morem odločiti
Ali bi lahko dejali, da je vaše delo z učenci primer dobre prakse?	f	103	75	1	27
	f%	100,0	72,8	1,0	26,2

75 (72 %) od 103 anketirancev meni, da je njihovo delo z učenci **primer dobre prakse**; 27 (26,2 %) pa se o tem ne more odločiti.

Preglednica 90: Porazdelitev odgovorov za predstavitev dela oz. izpostavljene izzive, priložnosti za izboljšanje ali razmišljanje o vključujoči VI učencev, ki ni bilo zajeto v vprašalniku

Kategorija	Št.K	f
Nepripravljena sestava oddelkov (kombinirani, heterogeni).	K21	5
Individualni (celostni) pristop.	K22	3
Potreba po asistentih za čustveno-vedenjske težave oz. motnje.	K23	3
(Dobro) sodelovanje (OŠ s PP z NIS in OŠ).	K24	3
Slabo definirani normativi (preštevilčni razredi).	K25	2
Preusmeritev in prešolanje učencev sredi leta.	K26	2
Dvig minimalnih standardov znanja v OŠ s PP z NIS.	K27	1
Jezikovne težave učencev.	K28	1
Pomanjkljivo delo komisije za usmerjanje (usmerjanje v neustrezen program).	K29	1
Prehodi iz OŠ v SŠ.	K30	1
Zaposlitve učencev s PP.	K31	1
Izmenjava mnenj o poučevanju.	K32	1
Težave financiranja.	K33	1
Skupaj		25

Na odprto vprašanje o *natančnejši predstavitvi svojega dela, izzivov in priložnosti za izboljšanje* je odgovorilo 15 strokovnih delavcev. Izpostavijo *neprimerno sestavo oddelkov*; predvsem kombinacije v oddelkih ter heterogeno sestavo; dva omenjata *slabo definirane normative* – preštevilne razrede. Poudarijo *pomen individualnega in celostnega pristopa k učencem, dobrega sodelovanja OŠ s PP z NIS in OŠ* ter *izmenjave mnenj o poučevanju*. Trije omenjajo potrebo *po asistentih za čustveno-vedenjske težave oz. motnje*, eden potrebo *po dvigu minimalnih standardov znanja v OŠ s PP z NIS*. Kot težave navajajo *preusmeritev in prešolanje učencev sredi leta, usmerjanje v neustrezne programe, jezikovne težave priseljenih učencev, prehode iz OŠ v SŠ, zaposlitve učencev s PP ter težave financiranja*.

4.3.9 Povzetek ugotovitev

Iz rezultatov vprašalnika za strokovne delavce osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠ s PP z NIS) oz. z enakovrednim izobrazbenim standardom (EIS), ki ga je izpolnilo 108 strokovnih delavcev javnih osnovnih šol, povzemamo, da imajo strokovni delavci v povprečju 16 let delovnih izkušenj in da je največ zaposlenih po strokovni izobrazbi defektologov oz. mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike (42,6 %). Večina je zaposlena v prilagojenem programu OŠ z NIS (89,8 %). Od 108 strokovnih delavcev jih 16 (14,8 %) poučuje tudi v prilagojenem programu OŠ z EIS. V povprečju poučujejo 19 učencev; od najmanj 4 do največ 95. Največji delež učencev s PP, ki jih anketiranci poučujejo, predstavljajo učenci z motnjami v duševnem razvoju (76,9 %), najmanj je slepih in slabovidnih (13 %) ter gluhih in naglušnih učencev 9,3 %. Najmanj težav (z malo težavami oz. brez težav) imajo s prilagajanjem učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (56,8 %), največ pa s prilagajanjem slepim in slabovidnim učencom 91 %).

Iz rezultatov, ki se nanašajo na vključujoče inkluzivno izobraževanje, lahko razberemo, da si učitelji prizadevajo za optimalni napredek učencev (100 %) in da so učenci dobro sprejeti (98,2 %). Pomembno je poudariti, da se več kot tri četrtine strokovnih delavcev strinja, da imajo učenci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje za učno uspešnost (75 %) ter da so nekateri učenci med vrstniki v ožjem in širšem socialnem okolju izključeni (73,2 %). Več kot tri četrtine jih izpostavi tudi nasilje nad vrstniki (76,8 %). Skoraj vsi se (zelo) strinjajo, da vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci, starši) ter podpira tudi starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev. Skoraj vsi se (zelo) strinjajo, jih podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje.

Anketirani strokovni delavci so v naslednjem sklopu vprašalnika navedli in ocenili trditve o pomenu individualiziranega programa v VI učencev in v kolikšni meri trditve o IP držijo za njihovo šolo oz. zanje same. Zanimivo je izpostaviti, da jih približno enako število (11) meni, da ima IP velik pomen, da je ključen in da ga nima, da je nepotreben in nesmiseln. Nekateri navajajo, da se jim zdi nesmiseln za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju oz. za učence, ki nimajo izrazitih težav, kar pa je nesprejemljivo glede na to, da je IP zakonsko zagotovljena pravica in element, s katerim opredelimo pogoje in cilje napredovanja in vključevanja posameznika. Velika večina strokovnih delavcev za vse trditve meni, da za njihovo šolo **zelo držijo oz. držijo**. Le manjše število jih ocenjuje, da zapisane trditve v zvezi z individualiziranim programom za njihovo šolo oz. zanje (nikakor) ne držijo. Velika večina strokovnih delavcev se z vsemi trditvami o IP meni, da za njihovo šolo **zelo držijo oz. držijo**. Le manjše število jih ocenjuje, da zapisane trditve v zvezi z individualiziranim programom za njihovo šolo oz. zanje (nikakor) ne držijo. Večina strokovnih delavcev trdi, da **zelo drži oz. drži**, da imajo na šoli vsem znan protokol uresničevanja IP (94,5 %), da so seznanjeni z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence (98,1%) ter s strokovnimi priporočili uresničevanja IP (96,3 %). Trdijo tudi, da **(zelo) drži**, da so ustrezno usposobljeni za pripravo IP (91,7 %), za njegovo

izvajanje (94,5 %) ter evalvacijo IP (93,5 %). IP je v več kot tričetrt primerih vedno ali pogosto rezultat sodelovanja vseh članov strokovne skupine; 12 jih navaja, da IP pripravi predvsem razrednik. Skoraj vsi strokovni delavci trdijo, da so starši vedno ali pogosto vključeni v načrtovanje in evalvacijo IP, več kot pol pa, da so učenci pa redko ali nikoli vključeni. Pri tem bi izpostavili, da bi bilo dobro strokovne delavce spodbuditi k večjemu vključevanju učencev v vse faze IP. Prav tako bi izpostavili pomen tranzicijskih načrtov, ki jih vedno ali pogosto načrtuje več kot pol strokovnih delavcev.

V naslednjem sklopu vprašalnika so strokovni delavci ocenjevali pomembnost posameznih elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP. Anketirani strokovni delavci trdijo, da je za izobraževanje in učno uspešnost učencev najbolj pomembno vzdrževanje rutine pri učenju in usvajanju pravil vedenja (91,4 %), kar je, glede na populacijo, ki je usmerjena v PP z NIS, pričakovani odgovor. Kot zelo pomembne ocenjujejo skoraj vse naštet elemente organizacije in izvedbe VI. Na področju vedenja, medvrstniške pomoči in sodelovanja ocenjujejo kot zelo pomembno skrb za pozitivno klimo v oddelku in sprejemanje različnosti (83,2 %), hkrati pa tudi uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja (76,9 %), spodbujanje solidarnosti (73,1 %) in učenje konstruktivnih strategij reševanja problemov (63,9 %). Večji delež strokovnih delavcev v zvezi s prilagajanjem in z ocenjevanjem znanja učencem upošteva prilagoditve, znanje preverja na različne načine, preverja razumevanje navodil. Več kot pol jih prilagaja čas in dovoljuje učne in tehnične pripomočke. Izpostavili bi pomen učenja učinkovitih strategij, ki jih uči maj kot pol strokovnih delavcev, ter pomen pregleda dosežkov učenca skupaj s starši in dogovorov za strategije pomoči, ki jih učitelji ponujajo redko. 46 % strokovnih delavcev izvaja tudi dopolnilni pouk. Zanimivo je, da redko pri DP ponovno razložijo učno vsebino na enak način (42,9 %), kot pri pouku; pogosto se poslužujejo drugačnih načinov razlage, snov ponazorijo z različnimi pripomočki (59,6 %), učence vedno motivirajo za učenje (73,5 %), polovica jih tudi pogosto uči učinkovitih strategij izkazovanja znanja.

V sklopu vprašalnika, ki se nanaša na **sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole**, so strokovni delavci ocenjevali trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo (ŠSS) in drugimi strokovnimi delavci, s starši in aktivnim vključevanjem učencev, z zunanjimi ustanovami ter s skrbjo za dobro počutje in duševno zdravje učiteljev. (Zelo) se strinjajo s trditvijo, da vedo, kam se lahko obrnejo po pomoč (98,1 %), večina (92,2 %) se zelo strinja, da je pomoč, ki jo nudijo drugi strokovni delavci in ŠSS, učinkovita. Strinjajo se, da s ŠSS timsko načrtujejo delo v razredu (86,1 %) in da jim ŠSS pomaga pri delu v razredu (80,7 %). Sodelovanje s starši ocenjujejo kot naporno; vendar se ne strinjajo, da jih starši ovirajo pri delu ali preveč posegajo v njihovo delo. Več kot pol se jih strinja, da so starši zainteresirani za sodelovanje in da imajo z njimi odprt in konstruktiven odnos. Učence velika večina aktivno vključuje z vprašanji o pomoči (73,1 %), pri čemer jih 58,7 % navaja, da jih učenci sami vprašajo za pomoč in prosijo za podporo. Pogosto oz. vedno skupaj z učenci načrtujejo in vrednotijo učenje, vedenje in rezultate dela. Strokovni delavci sodelujejo z zunanjimi ustanovami tako, da se vedno in pogosto udeležujejo seminarjev (83,4 %); redko ali nikoli pa supervizije za delo z učenci (75, 8). Večina strokovnih delavcev vedno ali pogosto svetuje staršem obisk zunanje

ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (67 %). Menijo, da je podpora zunanjih ustanov vedno ali pogosto dostopna in pravočasna (53 %) ter da zunanji strokovnjaki dajo koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem (60,4 %). Morda bi jih bilo primerno spodbuditi, da bolj pogosto sodelujejo tudi s prostovoljci in nevladnimi organizacijami. Glede na trditve, povezane s skrbjo za dobro počutje in duševno zdravje učiteljev, se jih velik delež strinja ali zelo strinja, da na šoli vladajo dobri medsebojni odnosi (96,2 %), da jim sodelavci in vodstvo nudijo oporo (98,1 %) ter da na šoli posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju (76,2 %).

Anketirani strokovni delavci so ocenili tudi **kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP**. V večini so kot zadovoljivo ocenili vse trditve, povezane s kakovostjo vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP. Precejšen del učiteljev je ocenil kakovost navedenih vidikov tudi kot zelo dobro, malo več kot četrtnina pa je kakovost materialnih virov ocenila z oceno odlično. Le manjši del strokovnih delavcev je kakovost vidikov ocenil z oceno nezadovoljivo. Tretjina jih je z nezadovoljivo ocenila normative (36,9 %) in administrativne zahteve (35 %). Manjši delež pa tudi inkluzivno politiko (20,8 %), zakonodajo in druge formalno pravne akte (18,6 %) ter uresničevanje zakonodaje v šolski praksi (13,9 %).

Vsi strokovni delavci (100 %) so ocenili **spodbudnost domačega učnega okolja ter socialno-emocionalne kompetence strokovnih delavcev** kot zelo pomembne oz. pomembne za uspešno vključevanje učencev v šolo. Prav tako so kot (zelo) pomembne ocenili (100 %) tudi individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave, prilagajanje učnega načrta učencu ter strokovne vire pomoči in podpore na šoli.

89 % strokovnih delavcev se (zelo) strinja, da je pomemben dejavnik, ki vpliva na razvoj inkluzije, dodatna pomoč in finančna stimulacija. Posebne težave jim povzroča delo z učenci s psihosocialnimi stiskami in vedenjskimi težavami. Poleg tega ocenjujejo, da odnos učitelja do učencev zelo pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo vrstniki.

72 % anketirancev meni, da je njihovo delo z učenci **primer dobre prakse**. Ob koncu vprašalnika jih 15 % predstavi izzive in težave pri svojem delu. Izpostavili bi predvsem preusmeritev in prešolanje učencev sredi leta, usmerjanje v neustrezne programe, jezikovne težave priseljenih učencev, prehode iz OŠ v SŠ, zaposlitve učencev s PP ter potrebo po asistentih za čustveno-vedenjske težave. Poudarili pa so tudi pomen individualnega in celostnega pristopa k učencem in dobrega sodelovanja med šolami in programi.

4.4 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – vzgojitelji v vzgojnih zavodih

4.4.1 Težavnost obravnave z vidika posebnih potreb otrok oz. mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Pri prilagajanju dela iz vidika posebnih potreb otrok/mladostnikov anketirancem največji izziv predstavljajo otroci z več motnjami, sledijo otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, otroci z avtističnimi motnjami ter gluhi in naglušni otroci. Najmanj težav pri prilagajanju dela imajo anketiranci pri delu z otroki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z govorno-jezikovnimi motnjami in z gibalno oviranimi otroki.

4.4.2 Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje

Vsi anketirani podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje in si prizadevajo za optimalen razvoj in napredek otrok in mladostnikov. Kar 97 % anketiranih meni, da so otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami (v nadaljevanju ČVM) med vrstniki socialno izključeni. Kljub temu 39,4 % anketiranih meni, da so otroci/mladostniki dobro vključeni v socialne mreže in prijateljstva, 60,6 % anketiranih pa se s tem ne strinja. Prav tako 72,8 % anketiranih meni, da imajo otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom slabše pogoje za učno uspešnost. Ta rezultat potrjujejo tudi druge študije (Solga in Domrovsky, 2009), ki poudarjajo, da enake možnosti na področju izobraževanja zagotavljajo vsem otrokom, ne glede na socialno, etnično pripadnost ali spol, vstop v izobraževanje, vendar pa to ne zagotavlja enakosti v izobraževalnih rezultatih. Tako se ne odpravlja »izobraževalna revščina« pri otrocih/mladostnikih iz depriviligiranih okolij. Ti podatki potrjujejo spoznanja, da imajo otroci/mladostniki s ČVM težave na področju vzpostavljanja in vzdrževanja vrstniških odnosov, kar poleg ostalih dejavnikov tveganja, npr. stigmatiziranosti, nizkega socialno-ekonomskega statusa in drugačne kulture, vodi v socialno izolacijo in izključenost.

96,8 % anketiranih meni, da vodstvo podpira razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter da upošteva predloge vzgojiteljev tako z vidika organizacije dela kot sodelovanja s starši otrok/mladostnikov. Prav tako jih večina (97 %) meni, da vodstvo spodbuja sodelovalno in vključujočo klimo med vsemi udeleženi. S trditvijo, da vodstvo poskrbi za strokovno podporo, se strinja 83,9 % anketiranih, 16,1 % pa se jih s to trditvijo ne strinja. Večina anketiranih (87,95 %) meni, da vodstvo podpira izobraževanje strokovnih delavcev, 12,1 % pa se jih s to trditvijo ne strinja. Prav tako jih večina (90,6 %) meni, da vodstvo podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalen razvoj otroka. 75 % anketiranih meni, da vodstvo išče vire za razvoj inkluzije v zavodu, kar 25 % anketiranih pa se ne strinja s tem. Večina anketiranih (63,4 %) je mnenja, da zavod arhitekturno ni prilagojen otrokom in mladostnikom, medtem ko jih 36,7 % ocenjuje zavod kot ustrezno arhitekturno prilagojen. Iz rezultatov vidimo, da je

na tem področju še precej prostora za spremembe tako na področju vodenja kot na področju arhitekturne prilagoditve otrokom/mladostnikom s posebnimi potrebami.

4.4.3 Individualiziran program

Glede IP so vsi vzgojitelji mnenja, da je to ključen in zelo pomemben dokument, ki omogoča spoznavanje otroka/mladostnika, njegovih potreb in načrtovanje dela, pri čemer pa nekaj anketiranih poudarja, da ga je treba sproti dopolnjevati. Dva vzgojitelja menita, da je IP nesmiselno sprejemati takoj na začetku sprejema otroka, saj takrat otroka še ne poznajo dobro.

Večina (98,8 %) anketiranih meni, da so ustrezno seznanjeni z zakonskimi akti in strokovnimi priporočili (95,6 %). 84,4 % jih meni, da imajo v ustanovi vsem znan protokol uresničevanja IP, medtem ko se 15,6 % anketiranih ne strinja s tem. Večina (93,8 %) anketiranih se čuti dovolj usposobljenih za aktivno pripravo IP, 6,2 % pa se jih s tem ne strinja. Razen 3 % anketiranih se vsi ostali čutijo dovolj usposobljene za izvajanje IP, kot tudi za njegovo evalvacijo.

Da so v IP zabeleženi in upoštevani tudi predlogi in mnenja otrok, meni 93,4 % anketiranih – in le 6,6 % jih meni, da temu ni tako. Da so starši seznanjeni z vsebino IP vedno, jih meni 36,4 %, pogosto 24,2 %, redko 15,2 % in nikoli 12,1 %. V IP so zabeleženi tudi predlogi staršev, meni 36,4 % anketiranih (vedno), 39,4 % (pogosto) in 15,2 % (nikoli). Večina anketiranih (86,7 %) meni, da dobijo ustrezno podporo na srečanjih delovne skupine, 6,1 % dobi podporo redko, in 6,1 % nikoli. Večina (86,7 %) je mnenja, da so jim priporočila, zapisana v IP, vedno v pomoč, 12,1 % pa le redko. Starši so po mnenju vzgojiteljev vključeni v načrtovanje IP vedno (53,3 %), pogosto (26,7 %), redko 16,7 % in nikoli (3,3 %). V evalvacijo IP so starši vključeni redko (10 %) in nikoli (3,3 %). Kar 93,3 % anketiranih meni, da so v načrtovanje IP vključeni otroci, 3,3 % je mnenja, da je to redko in 3,3 %, da nikoli. Večina (89,7 %) anketiranih meni, da se IP otroka/mladostnika med letom stalno prilagaja, medtem ko 10,3 % anketiranih meni, da je to redko. S spremembami IP so večinoma seznanjeni vsi člani tima, samo 3,3 % anketiranih se s to trditvijo ne strinja. Večina (93,3 %) anketiranih meni, da so s spremembami seznanjeni tudi starši in otroci, 6,7 % jih meni, da je to redko. 20,7 % anketiranih meni, da spremembe IP redko vplivajo na izvajanje vzgoje in izobraževanja, 79,3 % pa da vedno ali pogosto. Večina jih meni, da pri evalvaciji sodelujejo starši, in sicer: vedno (60 %), pogosto (36,7 %) in nikoli (3,3 %). Prav tako vedno (66,7 %) sodelujejo pri evalvaciji IP otroci, pogosto (30 %) in nikoli (3,3 %). V ustanovi vzgojitelji skupaj z otrokom/mladostnikom načrtujejo tranzicijske programe vedno (80 %), pogosto (16,7 %) in redko (3,3 %).

4.4.4 Izobraževanje in vzgoja – pomen pri delu

Največji pomen pri svojem delu pripisujejo anketirani naslednjim dejavnikom: sodelovanju z vzgojiteljem v paru, skrbi za inkluzivno klimo v skupini, doslednosti pri upoštevanju pravil,

spodbujanju solidarnosti in medvrstniški pomoči, strategiji dela na osnovi močnih področij ter pomoči in podpori pri osvajanju znanja. Kot najmanj pomembno anketirani ocenjujejo pisanje dnevnika in refleksij, upoštevanje učnih stilov in sodelovalno učenje.

4.4.5 Pomoč in podpora pri delu

Večina anketiranih (85,2 %) meni, da je podpora, ki jo nudi ŠSS, učinkovita, 14,6 % se s to trditvijo ne strinja. Prav tako jih 89,3 % meni, da je podpora drugih strokovnih delavcev učinkovita, in le 10,7 % se jih s to trditvijo ne strinja. Kar 33,3 % anketiranih meni, da jim svetovalni in drugi podporni delavci ne posredujejo pravočasno in učinkovito informacij za delo otrokom/mladostnikom in njihovimi starši. Prav tako 38,5 % anketiranih meni, da jim svetovalna služba ne pomaga tudi z neposrednim delom z otrokom/mladostnikom v skupini, medtem ko jih je 61,6 % obratnega mnenja,

Večina (81,5 %) anketiranih pravi, da skupaj s svetovalnimi delavci redno in timsko načrtujejo delo z otrokom/mladostnikom v skupini, 18,5 % pa se jih s to trditvijo ne strinja. Kar 60,5 % anketiranih je mnenja, da starši podajo koristne informacije o otroku/mladostniku, 39,3 % anketiranih pa meni, da temu ni tako. Večina vzgojiteljev (75,7 %) ima s starši odprt in konstruktiven odnos, 14,3 % pa se jih ne strinja s tem. Prav tako (92,6 %) anketiranih meni, da jim starši zaupajo in le 7,4 %, da jim ne. 75,5 % anketiranih meni, da se starši obrnejo na njih za podporo in pomoč, medtem ko jih 25 % meni, da ne iščejo pomoči pri vzgojiteljih. Večina (96,3 %) anketiranih meni, da zna podpreti starše z nasveti za delo doma. Vsi vzgojitelji starše obveščajo o učni uspešnosti in osebnem napredku otroka. 31 % anketiranih meni, da jih starši ovirajo pri delu z njimi, 70 % pa jih meni, da jih starši ne ovirajo. Prav tako 21,4 % anketiranih meni, da starši preveč posegajo v delo vzgojitelja, in 65,5 % anketiranih meni, da je delo s starši naporno. Precejšen del anketiranih (46,4 %) je mnenja, da starši otroka/mladostnika niso zainteresirani za sodelovanje, 53,6 % anketiranih pa se ne strinja s to trditvijo. V večini je sodelovanje s starši dobro, vendar pa rezultati kažejo, da jih večina meni, da je delo s starši naporno, in precejšen delež je takih, ki menijo, da jih starši ovirajo pri delu. To kaže, da je potrebno tej temi posvetiti več pozornosti v prihodnosti, tako na organizacijskem, finančnem in izobraževalnem področju.

4.4.6 Vključenost otroka/mladostnika

Večina vzgojiteljev (96,5 %) otroka/mladostnika seznanj s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja, prav tako otroka/mladostnika vključuje v vrednotenje rezultatov (96,45 %). Da je otrok/mladostnik v večini vključen v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev in strategij, meni 89,7 % anketiranih, 6,9 % jih meni, da je vključen redko, in 3,4 %, da nikoli. Večina jih vedno (55,2 %) ali pogosto (37,9 %) načrtuje učenje na osnovi njihovih dosežkov skupaj z otrokom/mladostnikom, 3,4 % redko in 3 % nikoli. Da se otroci/mladostniki obrnejo k vzgojitelju po pomoč vedno, jih meni 51, %, pogosto 41,4 % in redko 6,9 % anketiranih.

Vzgojitelji organizirajo medvrstniško nudenje pomoči vedno le v 10,3 %, pogosto v 58,6 %, redko v 27,6 % in nikoli v 3,4 %.

Trditve: Največ vzgojiteljev se je strinjalo s trditvami, da sodelujejo z izvenšolskimi ustanovami, ki obravnavajo otroka/mladostnika, s specialnimi ustanovami, svetujejo staršem obisk posebne ustanove, udeležujejo se seminarjev in supervizije. Najmanj so se strinjali s trditvami, da sodelujejo z lokalno skupnostjo, nevladnimi organizacijami ali da vodstvo povabi strokovnjake v ustanovo. S poudarjanjem vidika skupnosti se utrjuje spoznanje, da socialne probleme lahko rešujemo le v socialnem prostoru. Za proces inkluzije pomeni vključevanje v lokalne skupnosti zmanjševanje ovir in predsodkov ter širitev možnosti za uspešno inkluzijo otroka/mladostnika.

4.4.7 Sodelovanje in soustvarjanje

Večina (78,6 %) anketiranih je mnenja, da v ustanovi vladajo dobri medsebojni odnosi, 21,4 % pa jih meni, da ni tako. Kar 57,1 % anketiranih se ne strinja s trditvijo, da v ustanovi posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju vzgojiteljev, 42,9 % pa se jih strinja s trditvijo. Večina jih meni, da je njihov glas slišan (92,8 %) in le 7,2 % anketiranih meni, da njihov glas ni slišan. Vodstvo nudi vzgojiteljem oporo v težavah, meni 96,3 % anketiranih – in le 3,7 % jih meni, da ne dobijo podpore.

4.4.8 Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole

Na področju inkluzije vzgojitelji v poprečju najbolj ocenjujejo inkluzivno politiko, materialne in strokovne vire, najslabše pa stališče družbe do otrok/mladostnikov s ČVM, normative, zakonodajo in druge formalno-pravne akte.

Vzgojiteljem se zdi v poprečju najbolj pomembna motivacija otroka/mladostnika za spremembe, spodbudnost domačega okolja otroka/mladostnika, možnosti zaposlovanja mladostnikov, stanovanjska problematika ter finančni in socialni viri pomoči po odhodu mladostnika iz zavoda. Odhod mladostnika iz zavoda in vstop v samostojno življenje predstavlja velik manko v slovenskem sistemu pomoči, zato je nujno, da se temu področju posveti več pozornosti v prihodnje. Malo manj, a še vedno pomembno vzgojitelji ocenjujejo socialno-čustvene kompetence otroka/mladostnika ter individualizirane in diferencirane dejavnosti obravnave, najmanj pomembno pa ocenjujejo kulturno različnost.

Večina (69,3 %) anketiranih meni, da odnos vzgojitelja pomembno vpliva na to, kako otroka/mladostnika sprejemajo vrstniki, 10,7 % se jih s to trditvijo ne strinja.

57,1 % anketiranih meni, da jim posebne težave povzroča delo z otroki/mladostniki s psihosocialnimi stiskami, 85,2 % z otroki/mladostniki z izrazitejšim agresivnim vedenjem, z avtističnimi motnjami pa 82,2 %.

Večina anketirancev (89,3 %) meni, da bi za uspešno delo z otroki/mladostniki z izrazitejšimi potrebami potrebovali v skupini dodatno pomoč, 10,7 % pa te potrebe ne vidi.

Kar 70,4 % anketirancev meni, da je njihovo delo z otroki/mladostniki primer dobre prakse, 25,9 % je neodločenih in 3,7 % jih meni, da njihovo delo ni primer dobre prakse.

4.4.9 Povzetek ugotovitev

Rezultati vprašalnika za vzgojitelje v vzgojnih zavodih kažejo, da 97 % anketiranih meni, da so otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami med vrstniki socialno izključeni. Prav tako se jih 60,6 % ne strinja s trditvijo, da so otroci/mladostniki dobro vključeni v socialne mreže in prijateljstva. Velika večina (72,8 %) meni, da imajo otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, slabše pogoje za učno uspešnost.

Kar 63,4 % anketiranih meni, da zavod arhitekturno ni prilagojen otrokom in mladostnikom, medtem ko jih 36,6 % ocenjuje zavod kot ustrezno arhitekturno prilagojen.

Na področju počutja in duševnega zdravja se večina anketiranih (57,1 %) ne strinja s trditvijo, da v ustanovi posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju vzgojiteljev. Večina jih meni, da je njihov glas slišan (92,8 %) in le 7,2 % anketiranih meni, da njihov glas ni slišan. Vodstvo nudi vzgojiteljem oporo v težavah, meni 96,3 % anketiranih – in le 3,7 % jih meni, da ne dobijo podpore.

Na področju inkluzije vzgojitelji v povprečju najboljše ocenjujejo inkluzivno politiko, materialne in strokovne vire, najslabše pa stališče družbe do otrok/mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami, normative, zakonodajo in druge formalne akte. Vzgojiteljem se zdi v poprečju najbolj pomembna motivacija otroka/mladostnika za spremembe, spodbudnost domačega okolja otroka/mladostnika, možnosti zaposlovanja mladostnikov, stanovanjska problematika ter finančni in socialni viri pomoči po odhodu mladostnika iz zavoda.

Rezultati raziskave kažejo, da so otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami kljub vsem naporom inkluzije, še vedno socialno izključeni, kar kaže, da bi morali pri razvoju inkluzije poleg individualnega razvijati tudi skupnostni pristop. Skupnostni pristop se usmerja na celotno življenje otroka/mladostnika v skupnosti, katerega cilj je izboljšanje materialnih in nematerialnih pogojev, ki bi jim omogočale boljšo socialno vključenost. Skupnostno delo predstavlja alternativo in kritično distanco do individualizacije socialnih problemov in poudarja pomen družbene analize za nastanek in reševanje problemov. S tovrstnim pristopom se razvija tudi razumevanje, da socialni problemi nastajajo v skupnostih in v skupnostih jih moramo tudi reševati. S tovrstnim celostnim pristopom bi lažje reševali tudi težave, ki nastanejo ob odpustu otroka/mladostnika iz ustanove, kjer umanjka spremljanje in nudenje opore ter pomoči otroku/mladostniku kot njegovi družini.

Procesu prehoda iz institucije, ki je za uspešno vključitev otroka/mladostnika v socialno okolje bistven, se v naši državi posveča premalo pozornosti. Študije praks v tujih državah kažejo, da

je za uspešen prehod otroka/mladostnika iz institucije najprej pomembno, da vzpostavi stabilnost znotraj institucije, da pa ima po odhodu iz nje svetovalca, na katerega se lahko obrne v času stisk (Stein/Wadwe, 2000). Otroci/mladostniki potrebujejo možnost opore v varnem okolju in možnost, da se ob kritičnih situacijah obrnejo na osebe, ki jim zaupajo. V tem smislu bi morali tudi pri nas razvijati nizko prazne programe za otroke/mladostnike, ki prehajajo iz ustanove v družino ali samostojno življenje. Otroci/mladostniki, ki zapuščajo ustanovo, bi morali predstavljati samostojno skupino, ki zahteva posebno skrb in razvoj novih oblik dela.

Ostajajo pa odprta vprašanja:

- Kritičen vidik do razumevanja inkluzije otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki gre v smeri večjega popuščanja.
- Premalo stopenjske obravnave in različnih pogojev.
- V Mariboru imajo Poldnevni program, potrebovali bi jih več (so pripravljene za intervju).
- Velik izziv so pripadniki romske etnične skupnosti, delo z romskimi starši.
- V zavodih ni produkcijske šole, ki bi bila namenjena mladostnikom, ki nimajo pogojev za vključitev v nižje poklicno izobraževanje.

4.5 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči – vodstveni delavci

4.5.1 Povzetek odgovorov vodstvenih delavcev na anketna vprašanja

Vodstveni delavci so odgovarjali na 79 vprašanj z zaprtimi odgovori na 4-stopenjski Likertovi lestvici (trditve so anketiranci lahko ocenili s »Se zelo strinjam«, »Se strinjam«, »Se ne strinjam« in »Se zelo ne strinjam« - oziroma »Vedno«, Pogosto«, Včasih« in Nikoli«), s katero smo merili stopnjo uresničevanja posebnih potreb v ustanovi, ki jo anketiranec vodi. V nadaljevanju bomo obravnavali le vprašanja zaprtega tipa na 4-stopenjski Likertovi lestvici.

V 68 vprašanjih (85 %) je pozitiven del lestvice obsegal več kot 75 % vseh odgovorov. Ta podatek je razveseljiv, vendar je treba poudariti, da so bila razmerja med odgovori na pozitivnem delu lestvice, torej med odgovori »Se zelo strinjam/vedno« in »Se strinjam/pogosto«, zelo različna. Pri 27 vprašanjih je bilo več odgovorov »Se zelo strinjam«, medtem ko je pri preostalih 52 vprašanjih prevladoval odgovor »Se strinjam«. To kaže, da imajo ustanove še prostor za izboljšave. Konkretno možnosti bo pokazala natančnejša analiza, ki bo upoštevala tudi segregacijo odgovorov glede na to, ali ustanova anketiranca sodi v skupino rednih OŠ, OŠ s posebnim programom ali SŠ. Že sedaj pa lahko izpostavimo tista vprašanja, pri katerih je pozitiven del lestvice obsegal manj kot 75 % vseh odgovorov.

Vodstveni delavci v večini ne menijo, da so njihove ustanove optimalno arhitekturno dostopne in prilagojene otrokom/mladostnikom s PP (odstranjene so ovire za gibanje, dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerna osvetlitev), saj se jih s trditvijo zelo strinja 26,40 %, strinja 27,30 %, ne strinja 31,80 % in zelo ne strinja 14,50 %.

Vodstveni delavci prav tako ne menijo, da so v programu šole za ravnatelje pridobili ustrezne kompetence za razvoj inkluzivne šole, saj se jih s trditvijo zelo strinja 1,90 %, strinja 36,50 %, ne strinja 52,90 % in zelo ne strinja 8,70 %.

Vodstveni delavci ne menijo, da se starši otrok/mladostnikov s PP nanje dovolj pogosto obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo, saj se jih s trditvijo zelo strinja 16,50 %, strinja 59,60 %, ne strinja 22,90 % in zelo ne strinja 0,00 %.

Vodstveni delavci ne občutijo, da je sodelovanje s starši nujno naporno, saj se jih s trditvijo zelo strinja 3,70 %, strinja 40,40 %, ne strinja 48,60 % in zelo ne strinja 7,30 %.

Vodstveni delavci niso enotnega mnenja, da bi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za otroke/mladostnike z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...), saj se jih s trditvijo zelo strinja 22,30 %, strinja 34,00 %, ne strinja 36,90 % in zelo ne strinja 6,80 %.

Vodstveni delavci prav tako niso enotnega mnenja, da bi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z nižanim

standardom znanja (za otroke/mladostnike z motnjami v duševnem razvoju), saj se jih s trditvijo zelo strinja 10,50 %, strinja 22,90 %, ne strinja 49,50 % in zelo ne strinja 17,10 %.

Vodstveni delavci pretežno ne zaznavajo, da bi zaradi vključevanja otrok/mladostnikov s PP učitelj/profesor namenil manj pozornosti potrebam drugih otrokom/mladostnikom v razredu, saj se jih s trditvijo zelo strinja 20,00 %, strinja 50,50 %, ne strinja 26,70 % in zelo ne strinja 2,90 %.

Vodstveni delavci pretežno ne ocenjujejo, da imajo otroci/mladostniki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje, saj se jih s trditvijo zelo strinja 7,60 %, strinja 54,30 %, ne strinja 34,30 % in zelo ne strinja 3,80 %.

Vodstveni delavci večinoma v urnik ne vključujejo časa za načrtovanje timskega dela in sodelovalnega poučevanja, saj se jih s trditvijo zelo strinja 23,30 %, strinja 40,80 %, ne strinja 31,10 % in zelo ne strinja 4,90 %.

Vodstveni delavci ne smatrajo ozaveščanja lokalne skupnosti o potrebah otrok/mladostnikov s PP za svojo nalogo, saj se jih s trditvijo zelo strinja 19,60 %, strinja 34,30 %, ne strinja 39,20 % in zelo ne strinja 6,90 %.

4.6 Identifikacija težav in dobrih rešitev v sistemu obravnave otroka in nudenja pomoči – starši

4.6.1 Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje

Starši otrok in mladostnikov s PP so na štiristopenjski lestvici (od 1 – se zelo strinjam do 4 – se zelo ne strinjam) ocenjevali strinjanje s trditvami, ki se nanašajo na vključevanje njihovih otrok in mladostnikov na šoli, ki jo obiskujejo.

Preglednica 91: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju njihovega otroka/mladostnika v šolsko okolje

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Moj otrok/mladostnik je med strokovnimi delavci dobro sprejet.	OŠ z DSP	f	822	480	323	18	1
		f%	100,0	58,4	39,3	2,2	0,1
	OŠPP z EIS	f	46	32	14	0	0
		f%	100,0	69,6	30,4	0,0	0,0
	OŠPP z NIS	f	97	62	32	2	1
		f%	100,0	63,9	33,0	2,1	1,0
	SŠ	f	407	190	201	14	2
		f%	100,0	46,7	49,4	3,4	0,5
Šola podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje mojega otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	816	370	404	37	5
		f%	100	45,3	49,6	4,5	0,6
	OŠPP z EIS	f	46	27	17	2	0
		f%	100,0	58,7	37,0	4,3	0,0
	OŠPP z NIS	f	99	54	42	3	0
		f%	100,0	54,5	42,4	3,0	0,0
	SŠ	f	406	160	219	26	1
		f%	100,0	39,4	53,9	6,4	0,2
Strokovni delavci si prizadevajo za optimalni napredek mojega otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	819	433	355	30	1
		f%	100,0	52,9	43,3	3,7	0,1
	OŠPP z EIS	f	46	28	16	2	0
		f%	100,0	60,9	34,8	4,3	0,0
	OŠPP z NIS	f	100	66	30	4	0
		f%	100,0	66,0	30,0	4,0	0,0
	SŠ	f	402	155	206	36	5
		f%	100,0	38,6	51,2	9,0	1,2
Moj otrok ima zaradi družinske in ekonomske situacije slabše pogoje za učno uspešnost.	OŠ z DSP	f	817	17	48	321	431
		f%	100,1	2,1	5,9	39,3	52,8
	OŠPP z EIS	f	46	1	2	20	23
		f%	100,0	2,2	4,3	43,5	50,0
	OŠPP z NIS	f	99	2	9	41	47
		f%	100,0	2,0	9,1	41,4	47,5
	SŠ	f	405	13	28	165	199
		f%	100,0	3,3	6,9	40,7	49,1
	OŠ z DSP	f	820	245	529	42	4
		f%	100,0	29,9	64,5	5,1	0,5
		f	46	22	23	1	0

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Moj otrok/mladostnik napreduje na čustvenem in socialnem področju.	OŠPP z EIS	f%	100,0	47,8	50,0	2,2	0,0
	OŠPP z NIS	f	99	37	57	4	1
		f%	100,0	37,4	57,6	4,0	1,0
	SŠ	f	406	116	260	27	3
f%		100,0	28,6	64,0	6,7	0,7	
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena mojemu otroku (odstranjene ovire za gibanje, ima dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktične oznake, primerno osvetlitev ...)	OŠ z DSP	f	768	247	425	74	22
		f%	100,0	32,2	55,3	9,6	2,9
	OŠPP z EIS	f	45	16	19	4	6
		f%	100,0	35,6	42,2	8,9	13,3
	OŠPP z NIS	f	98	42	44	6	6
		f%	100,0	42,9	44,9	6,1	6,1
	SŠ	f	363	119	225	14	5
		f%	100,0	32,7	62,0	3,9	1,4

Več kot polovica anketiranih staršev meni, da so njihovi otroci/mladostniki s PP v obiskovanem vzgojno-izobraževalnem programu dobro sprejeti. Večina staršev se **zelo strinja** s trditvijo o sprejetosti otrok/mladostnikov med strokovnimi delavci. Vsi starši otrok iz OŠ z DSP (100 %) se s trditvijo **(zelo) strinjajo**, le majhen delež staršev otrok/mladostnikov, vključenih v posamezni program, pa se s trditvijo **(zelo) ne strinja** (največ v programu SŠ = 3,9 % in OŠPP NIS = 3,10 %).

Večina staršev se **(zelo) strinja**, da šola, ki jo obiskuje njihov otrok/mladostnik, podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Predvsem se **zelo strinja** s trditvijo velik delež staršev, ki imajo otroke vključene v OŠPP z EIS (58,7 %) in OŠPP z NIS (54,5 %). S trditvijo pa se **(zelo) ne strinja** zelo majhen delež staršev. Med njimi je največji delež tistih, ki imajo otroka, vključenega v srednjo šolo (6,6 %), sledijo starši otrok, vključenih v OŠ z DSP (5,10 %). Da šola podpira inkluzivno prakso, potrjuje tudi trditev, s katero so starši izkazali veliko **nestrinjanje** («Moj otrok ima zaradi družinske in ekonomske situacije slabše pogoje za učno uspešnost»). Pri omenjeni trditvi je tudi nekoliko večji delež tistih anketirancev – dobra desetina, ki se s trditvijo **(zelo) strinjajo**; predvsem OŠPP z NIS (11,1 %) in v SŠ (10,1 %).

Velika večina staršev, ki imajo svoje otroke v programih osnovne šole, se tudi **(zelo) strinjajo** s trditvijo o skrbi za optimalen napredek njihovih otrok s strani strokovnih delavcev; od 96,2 % staršev, ki imajo otroke v OŠ z DSP, do 95,7 % staršev otrok v OŠPP z EIS. Delež staršev, ki imajo otroka s PP vključenega v SŠ, in se s trditvijo **(zelo) strinjajo**, je nekoliko manjši, a še vedno zelo visok (89,8 %). Večina staršev prav tako opaža napredovanje svojega otroka na čustvenem in socialnem področju, saj se s trditvijo **(zelo) strinjajo** v veliki večini ne glede na program, v katerega je vključen njihov otrok (od 97,8 % v OŠPP z EIS do 92,6 % v SŠ).

Pri trditvi, ki se nanaša na arhitekturno dostopnost, pa je moč opaziti nekoliko več **nestrinjanja** med starši. Približno desetina do petina staršev, ki imajo otroke v osnovnošolskih programih, se s trditvijo, da je šola arhitekturno dostopna in prilagojena njihovu otroku

(zelo) ne strinja (OŠPP z NIS = 12,2 %; OŠ z DSP = 12,5 %; OŠPP z EIS = 22,2 %). Delež staršev, otrok, ki so vključeni v SŠ in se s trditvijo **(zelo) ne strinjajo**, je 5,3 %.

V nadaljevanju so starši na štiristopenjski lestvici ocenjevali strinjanje (od 1 – se zelo strinjam do 4 – se zelo ne strinjam) s trditvami, ki se nanašajo na vključenost njihovega otroka v skupino vrstnikov.

Preglednica 92: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o vključenosti njihovega otroka v skupino vrstnikov

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Moj otrok/mladostnik je dobro sprejet med vrstniki.	OŠ z DSP	f	820	244	464	102	10
		f%	100,0	29,8	56,6	12,4	1,2
	OŠPP z EIS	f	46	19	23	4	0
		f%	100,0	41,3	50,0	8,7	0,0
	OŠPP z NIS	f	100	44	46	10	0
		f%	100,0	44,0	46,0	10,0	0,0
SŠ	f	406	145	224	34	3	
	f%	100,0	35,7	55,2	8,4	0,7	
Sošolci radi pomagajo mojemu otroku/mladostniku pri učenju.	OŠ z DSP	f	817	157	481	167	12
		f%	100,0	19,2	58,9	20,4	1,5
	OŠPP z EIS	f	46	17	24	4	1
		f%	100,1	37,0	52,2	8,7	2,2
	OŠPP z NIS	f	99	32	59	8	0
		f%	100,0	32,3	59,6	8,1	0,0
SŠ	f	402	86	249	59	8	
	f%	100,0	21,4	61,9	14,7	2,0	
Moj otrok/mladostnik je izključen iz skupine vrstnikov.	OŠ z DSP	f	819	23	99	442	255
		f%	100,0	2,8	12,1	54,0	31,1
	OŠPP z EIS	f	46	0	5	28	13
		f%	100,1	0,0	10,9	60,9	28,3
	OŠPP z NIS	f	99	1	14	55	29
		f%	100,0	1,0	14,1	55,6	29,3
SŠ	f	404	11	39	205	149	
	f%	100,0	2,7	9,7	50,7	36,9	
Moj otrok/mladostnik je deležen žalitev s strani svojih sošolcev.	OŠ z DSP	f	819	26	156	409	228
		f%	99,9	3,2	19,0	49,9	27,8
	OŠPP z EIS	f	46	2	6	24	14
		f%	99,9	4,3	13,0	52,2	30,4
	OŠPP z NIS	f	99	1	13	52	33
		f%	99,9	1,0	13,1	52,5	33,3
SŠ	f	398	5	35	197	161	
	f%	100,1	1,3	8,8	49,5	40,5	
Moj otrok/mladostnik je dobro vključen v socialne mreže razreda (v tesna	OŠ z DSP	f	817	204	420	169	24
		f%	100,0	25,0	51,4	20,7	2,9
	OŠPP z EIS	f	46	17	19	10	0
		f%	100,0	37,0	41,3	21,7	0,0
	OŠPP z NIS	f	100	36	49	14	1
		f%	100,0	36,0	49,0	14,0	1,0

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
prijateljstva in skupne aktivnosti).	SŠ	f	404	93	228	63	20
		f%	100,0	23,0	56,4	15,6	5,0
Moj otrok/mladostnik je včasih nasilen do drugih otrok/mladostnikov.	OŠ z DSP	f	821	13	66	335	407
		f%	100,0	1,6	8,0	40,8	49,6
	OŠPP z EIS	f	46	1	8	18	19
		f%	100,0	2,2	17,4	39,1	41,3
	OŠPP z NIS	f	100	1	13	42	44
		f%	100,0	1,0	13,0	42,0	44,0
	SŠ	f	405	1	19	113	272
		f%	100,0	0,2	4,7	27,9	67,2

Večina anketiranih staršev se **(zelo) strinja**, da je njihov otrok/mladostnik v šoli dobro sprejet (88,1 %). Predvsem starši otrok/mladostnikov, ki so vključeni v programe OŠPP z EIS (91,3 %) in OŠPP z NIS (90,0 %) ter programi srednje šole (90,9 %), izkazujejo v nekoliko večjem deležu strinjanje s trditvijo, kot starši otrok v osnovnošolskem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP (86,4 %). Podobno se v zelo visokem deležu **(zelo) strinjajo** tudi z naslednjo trditvijo o medvrstniški pomoči (81 %), kjer je po mnenju anketirancev največ medvrstniške pomoči prisotne v programih OŠPP z NIS (91,9 %) in OŠPP z EIS (89,2 %). S trditvijo se **(zelo) ne strinja** petina staršev (21,9 %) v programih s prilagojenim izvajanjem in DSP ter 16,7 % staršev, ki imajo otroka v SŠ.

Po mnenju večine staršev (86 %) njihovi otroci/mladostniki niso izključeni iz skupine vrstnikov, saj se s trditvijo **(zelo) ne strinjajo**. Največji delež staršev, ki meni, da je njihov otrok izključen iz skupine vrstnikov oz. se s trditvijo **(zelo) strinjajo** je iz OŠPP z NIS (15,10 %) **(Zelo močno) strinjanje** večine staršev celotnega vzorca (78 %) s trditvijo »*moj otrok/mladostnik je dobro vključen v socialne mreže razreda (v tesna prijateljstva in skupne aktivnosti)*«, pa kaže, da so tesna prijateljstva in skupne aktivnosti najbolj prisotne pri otrocih v OŠPP z NIS (85 %).

82,1 % vseh staršev se **(zelo) ne strinja**, da bi bili njihovi otroci/mladostniki deležni žalitev s strani sošolcev. Prav tako jih velika večina izraža **(močno) ne strinjanje**, da so bili njihovi otroci/mladostniki nasilni do svojih sošolcev (91,1 %). Še največ nasilja s strani njihovih otrok so starši opazili pri otrocih v programih OŠPP z EIS (19,6 %), najmanj pa v OŠ z DSP (9,6 %) in v SŠ (4,9).

Na štiristopenjski lestvici so starši izrazili tudi strinjanje (od 1 – se zelo strinjam do 4 – se zelo ne strinjam) s trditvami, ki se nanašajo na podporo vodstva v šoli, v katero je vključen njihov otrok s PP.

Preglednica 93: Frekvenčna in strukturna porazdelitev odgovorov staršev OPP glede na strinjanje s trditvami o podpori vodstva

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Vodstvo upošteva moje predloge in mnenje pri organizaciji dela z mojim otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	1561	229	514	62	13
		f%	190,80	28,0	62,8	7,6	1,6
	OŠPP z EIS	f	88	21	21	4	0
		f%	191,50	45,7	45,7	8,7	0,0
	OŠPP z NIS	f	188	43	47	7	1
		f%	191,90	43,9	48,0	7,1	1,0
	SŠ	f	761	114	247	32	7
		f%	190,40	28,5	61,8	8,0	1,8
Vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med strokovnimi delavci in menoj.	OŠ z DSP	f	1547	249	482	72	13
		f%	189,60	30,5	59,1	8,8	1,6
	OŠPP z EIS	f	88	19	23	4	0
		f%	191,30	41,3	50,0	8,7	0,0
	OŠPP z NIS	f	192	48	45	6	0
		f%	194,10	48,5	45,5	6,1	0,0
	SŠ	f	750	108	243	39	9
		f%	188,10	27,1	60,9	9,8	2,3
Vodstvo poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) z mojim otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	1553	281	464	55	8
		f%	192,20	34,8	57,4	6,8	1,0
	OŠPP z EIS	f	87	23	18	3	2
		f%	189,00	50,0	39,1	6,5	4,3
	OŠPP z NIS	f	188	48	41	9	1
		f%	189,90	48,5	41,4	9,1	1,0
	SŠ	f	732	110	232	40	8
		f%	187,80	28,2	59,5	10,3	2,1
Vodstvo poskrbi za materialne vire za uspešno delo z mojim otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	1492	223	462	108	14
		f%	184,70	27,6	57,2	13,4	1,7
	OŠPP z EIS	f	86	22	19	3	1
		f%	191,10	48,9	42,2	6,7	2,2
	OŠPP z NIS	f	191	47	45	6	1
		f%	193,10	47,5	45,5	6,1	1,0
	SŠ	f	718	80	245	57	11
		f%	182,70	20,4	62,3	14,5	2,8
Vodstvo me podpira v prizadevanju za optimalni razvoj potencialov mojega otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	1529	237	481	82	11
		f%	188,50	29,2	59,3	10,1	1,4
	OŠPP z EIS	f	89	18	25	3	0
		f%	193,30	39,1	54,3	6,5	0,0
	OŠPP z NIS	f	191	48	44	7	0
		f%	192,90	48,5	44,4	7,1	0,0
	SŠ	f	736	94	248	41	11
		f%	186,80	23,9	62,9	10,4	2,8

Anketirani starši v veliki večini (zelo) strinjajo, da vodstvo upošteva njihove predloge in mnenje pri organizaciji dela z otrokom/mladostnikom – v vseh programih je namreč delež staršev, ki se **(zelo) strinjajo** čez 90 %. Vodstvo, glede na moč strinjanja staršev s trditvijo, tudi spodbuja sodelovanje med strokovnimi delavci in starši. Predvsem pri OŠPP z NIS je delež

strinjanja s trditvijo visoka, saj znaša 94 %, v srednji šoli pa je zaznati nekoliko večje (**močno ne strinjanje** glede spodbujanja sodelovanja med šolo in domom (12,1 %).

Ne glede na program, ki ga obiskuje njihov otrok, se večina staršev (**zelo strinja**, da vodstvo poskrbi za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za njihovega otroka/mladostnika. Predvsem pri OŠPP z EIS in OŠPP z NIS je to strinjanje tudi **zelo močno** (OŠPP z EIS = 50,0 %; OŠPP z NIS = 48,5 %).

Visok delež staršev, ki se (**zelo strinjajo** s trditvijo glede oskrbe vodstva z materialnimi viri, je najvišji v OŠPP z NIS (93 %) in OŠPP z EIS (91, 1 %), kar kaže, na to, da so šole s prilagojenimi programi bolje opremljene in preskrbljene z materialnimi viri kot večinske OŠ in SŠ, saj je delež staršev, ki so izrazili svoje (**močno nestrinjanje** s trditvijo v teh dveh programih večje (OŠ z DSP = 15,1 %; SŠ = 17,03).

Prav tako večjo podporo vodstva v prizadevanju za optimalni razvoj potencialov otroka s svojim (močnim) strinjanjem izražajo starši OŠPP z EIS (93,4 %) in OŠPP z NIS (92,9 %). Več kot polovica anketiranih staršev se strinja, da si vodstvo prizadeva za optimalen razvoj potencialov otroka/mladostnika s posebnimi potrebami (OŠ z DSP = 59,3 %; OŠPP z EIS = 54,3% %SŠ = 62,9 %). Največ staršev, a še vedno majhen delež, pa je svoje (močno) nestrinjanje izrazilo v OŠ z DSP (11,5 %) in SŠ (13,2 %).

4.6.2 Postopek prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja ter usmerjanja otroka/mladostnika s posebnimi potrebami

V nadaljevanju so starši izrazili svoje zadovoljstvo na štiristopenjski lestvico o prepoznavanju posebnih potreb njihovega otroka/mladostnika ter postopku usmerjanja.

Preglednica 94: Prepoznavanje otrokovih/mladostnikovih PP

Kako ste zadovoljni ...	Program		N	Zelo zadovoljen	Zadovoljen	Nezadovoljen	Zelo nezadovoljen	
S prepoznavanjem otrokovih/mladostnikovih PP na šoli za namene usmerjanja.	OŠ z DSP	f	810	231	488	67	24	
		f%	100,0	28,5	60,2	8,3	3,0	
	OŠPP z EIS	f	46	20	25	0	1	
		f%	100,0	43,5	54,3	0,0	2,2	
	OŠPP z NIS	f	98	50	47	0	1	
		f%	100,0	51,0	48,0	0,0	1,0	
	SŠ	f	404	95	268	32	9	
		f%	100,0	23,5	66,3	7,9	2,2	
	S poročilom šole za namene usmerjanja.	OŠ z DSP	f	810	271	482	48	9
			f%	100,0	33,5	59,5	5,9	1,1
OŠPP z EIS		f	46	19	24	1	2	
		f%	100,0	41,3	52,2	2,2	4,3	
OŠPP z NIS		f	96	49	44	1	2	
		f%	100,0	51,0	45,8	1,0	2,1	
SŠ		f	396	95	266	30	5	
		f%	100,0	24,0	67,2	7,6	1,3	

Kako ste zadovoljni ...	Program		N	Zelo zadovoljen	Zadovoljen	Nezadovoljen	Zelo nezadovoljen
S postopkom usmerjanja otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	810	271	476	56	7
		f%	100,0	33,5	58,8	6,9	0,9
	OŠPP z EIS	f	46	19	27	0	0
		f%	100,0	41,3	58,7	0,0	0,0
	OŠPP z NIS	f	96	44	49	2	1
		f%	100,0	45,8	51,0	2,1	1,0
SŠ	f	396	103	261	28	4	
	f%	100,0	26,0	65,9	7,1	1,0	
S strokovnim mnenjem komisije za usmerjanje OPP.	OŠ z DSP	f	813	265	507	37	4
		f%	100,0	32,6	62,4	4,6	0,5
	OŠPP z EIS	f	46	18	26	1	1
		f%	100,0	39,1	56,5	2,2	2,2
	OŠPP z NIS	f	98	39	55	3	1
		f%	100,0	39,8	56,1	3,1	1,0
SŠ	f	400	128	253	15	4	
	f%	100,1	32,0	63,3	3,8	1,0	
Z vključenostjo (upoštevanjem mnenja) v proces diagnostičnega ocenjevanja otrokovih/mladostnikovih PP.	OŠ z DSP	f	809	243	510	52	4
		f%	100,1	30,0	63,0	6,4	0,5
	OŠPP z EIS	f	46	18	26	2	0
		f%	100,1	39,1	56,5	4,3	0,0
	OŠPP z NIS	f	98	39	53	6	0
		f%	100,0	39,8	54,1	6,1	0,0
SŠ	f	395	109	255	28	3	
	f%	100,0	27,6	64,6	7,1	0,8	
Z načinom in razumljivostjo sporočanja strokovnjakov o PP otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	807	236	522	45	4
		f%	100,0	29,2	64,7	5,6	0,5
	OŠPP z EIS	f	46	17	26	3	0
		f%	100,0	37,0	56,5	6,5	0,0
	OŠPP z NIS	f	96	41	50	5	0
		f%	100,0	42,7	52,1	5,2	0,0
SŠ	f	397	107	253	36	1	
	f%	100,0	27,0	63,7	9,1	0,3	
Z odločbo o usmeritvi in izbranem programu šolanja za vašega otroka	OŠ z DSP	f	812	261	512	37	2
		f%	100,0	32,1	63,1	4,6	0,2
	OŠPP z EIS	f	46	21	24	1	0
		f%	100,0	45,7	52,2	2,2	0,0
	OŠPP z NIS	f	98	43	53	1	1
		f%	100,0	43,9	54,1	1,0	1,0
SŠ	f	397	123	254	17	3	
	f%	100,0	31,0	64,0	4,3	0,8	

Glede na odgovore anketiranih staršev so v največjem deležu (*zelo*) zadovoljni s postopkom usmerjanja in diagnostičnega ocenjevanja otrokovih/mladostnikovih posebnih potreb.

Pri vseh trditvah je največ desetina oz. manj, označila, da je s postopkom (*zelo*) nezadovoljna. Nekoliko večji delež staršev, a še vedno majhen, ki so (*zelo*) nezadovoljni s prepoznavanjem PP, je tistih, ki imajo otroka vključenega v OŠ z DSP (11,3 %) ter v SŠ (10,1

%). Starši srednješolskih otrok so med vsemi starši tudi v (naj)večjem deležu (a še vedno majhnem) (*zelo nezadovoljni*) s poročilom šole za namene usmerjanja (35 oz. 8,9 %), s postopkom usmerjanja (32 oz. 8,1 %), z vključenostjo v proces diagnostičnega ocenjevanja (31 oz. 7,9 %), z načinom in razumljivostjo sporočanja strokovnjakov o posebnih potrebah otrok (37 oz. 9,4 %).

Starši otrok, vključenih v OŠ z EIS in v OŠ z NIS, izkazujejo v primerjavi z drugimi starši, v največjem deležu (*močno zadovoljstvo*) s posameznimi trditvami. Skoraj vsi starši otrok v programu OŠPP z NIS in OŠPP z EIS izkazujejo *močno zadovoljstvo* s prepoznavanjem otrokovih posebnih potreb (NIS = 99 %; EIS = 97,8), s poročilom šole za namene usmerjanja (NIS = 99 %; EIS = 97,8) in postopkom usmerjanja (NIS = 99 %; EIS = 97,8), s strokovnim mnenjem (NIS = 99 %; EIS = 97,8) ter odločbo o usmeritvi (NIS = 98 %; EIS = 97,9). Več kot polovica staršev, ki imajo otroke/mladostnike v programih OŠ z DSP, OŠPP z EIS in SŠ je *zadovoljnih* s prepoznavanjem otrokovih posebnih potreb (OŠ z DSP = 60,2 %; OŠPP z EIS = 54,3 %; SŠ = 66,3 %) ter poročilom šole za namene usmerjanja (OŠ z DSP = 59,5 %; OŠPP z EIS = 52,2 %; SŠ = 67,2 %). V programih OŠPP z EIS in OŠPP z NIS, skoraj da ni starša, ki bi bil (*zelo nezadovoljstvo*) s prepoznavanjem otrokovih posebnih potreb na šoli za namene usmerjanja. V obeh programih je le po en od staršev izrazil visoko nezadovoljstvo.

S postopkom usmerjanja je več kot polovica staršev *zadovoljna*. Vsi starši (100 %), ki imajo otroka v OŠPP z EIS, so (*zelo zadovoljni*) s postopkom usmerjanja, največ staršev, ki so (*zelo nezadovoljni*) s postopkom usmerjanja pa ima otroka v srednji šoli (8,9 %). Ob koncu postopka usmerjanja je večina staršev (*zelo zadovoljnih*) z določbo o usmeritvi. V programih OŠ z DSP in SŠ je opaziti nekoliko večji delež staršev, a še vedno zelo majhen, ki se (*zelo ne strinjajo*) z odločbo (OŠ z DSP = 4,8 %; SŠ = 5,1 %), v primerjavi z OŠPP z EIS in OŠPP z NIS (OŠPP z EIS = 2,2 %; OŠPP z NIS = 2,0 %).

Starši so odgovarjali tudi na trditev o svoji vključenosti v proces diagnostičnega ocenjevanja. Večina staršev je (*zelo zadovoljnih*) s svojo vključenostjo v proces (od staršev otrok v OŠPP z EIS = 95,6 % do staršev mladostnikov v SŠ = 92,2 %). V večini se (*zelo strinjajo*) starši (več kot 90 %) tudi pri naslednji trditvi o načinu in razumljivostjo sporočanja strokovnjakov o otrokovih posebnih potrebah.

V nadaljevanju so starši odgovarjali na vprašanje, v zvezi s težavami v procesu pridobivanja pomoči. Na voljo so imeli pet ponujenih možnosti – dolgotrajen postopek, birokracija, ni bilo ustreznih strokovnjakov, šola ni imela posluha za nudenje pomoči in drugo.

Preglednica 95: Glavne težave v procesu pridobivanja pomoči za OPP

Težave v procesu pridobivanja pomoči	N		OŠPP z EIS		OŠPP z NIS		SŠ		OŠ z DSP	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Dolgotrajen postopek	662	52,6	17	41,5	43	48,3	178	48,0	424	55,9
Birokracija	406	29,4	17	41,5	28	31,5	109	29,4	252	33,2
Ni bilo ustreznih strokovnjakov	181	14,4	8	19,5	17	19,1	51	13,7	105	13,9
Šola ni imela posluha za nudenje pomoči	110	8,7	6	14,6	13	13,6	30	8,1	61	8,0
Drugo	312	24,8	10	24,4	18	20,2	108	29,1	176	23,2

Več kot polovica staršev (662 oz. 52,6 %) je izbrala dolgotrajen postopek, najmanj staršev pa je menilo, da šola ni imela posluha za nudenje pomoči (110 oz. 8,7 %). O dolgotrajnem postopku so v največjem deležu poročali starši otrok iz OŠ z DSP (55,9 %), v najmanjšem deležu pa starši otrok, vključenih v OŠPP z EIS (41,5 %), ki pa so hkrati tudi v največjem deležu poročali, da ni bilo ustreznih strokovnjakov (19,5 %). Da šola ni imela posluha za nudenje pomoči so v največjem deležu poročali starši otrok vključenih v specialne ustanove – OŠPP z EIS (14,6 %) in v OŠPP z NIS (13,6 %).

Skoraj četrtnina vseh staršev (24,8 %) je označila odgovor drugo, kjer so napisali svoje izkušnje s procesom pridobivanja pomoči za svojega otroka/mladostnika s posebnimi potrebami (rezultati so prikazani v delnem poročilu *Rezultati in interpretacija prostih odgovorov učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev, pridobljenih iz vprašalnikov*).

Starši otrok in mladostnikov s PP so odgovorili tudi na vprašanje, *kako so zadovoljni s pomočjo otroka na šoli*.

Preglednica 96: Zadovoljstvo staršev s pomočjo otroku na šoli

Program		N	Zelo zadovoljen	Zadovoljen	Nezadovoljen	Zelo nezadovoljen
OŠ z DSP	f	821	399	375	41	6
	f%	100,0	48,6	45,7	5,0	0,7
OŠPP z EIS	f	45	27	16	0	2
	f%	100,0	60,0	35,6	0,0	4,4
OŠPP z NIS	f	99	66	28	3	2
	f%	100,0	66,7	28,3	3,0	2,0
SŠ	f	405	154	211	36	4
	f%	100,0	38,0	52,1	8,9	1,0
Skupaj	f	1370	646	630	80	14
	f%	100,0	47,2	46,0	5,8	1,0

Velika večina staršev je (*zelo*) zadovoljnih s pomočjo, ki jo njihov otrok prejme na šoli. Največji delež teh staršev je staršev otrok, vključenih v prilagojene programe (OŠPP z EIS = 95,6 % in OŠPP z NIS = 95 %). Največji delež (*zelo*) nezadovoljnih staršev pa je staršev srednješolskih otrok s PP (9,9 %).

V nadaljevanju so starši izbirali med oblikami podpore, ki jo njihov otrok/mladostnik prejme. Možnost so imeli izbirati med DSP kot učno pomočjo, DSP za premagovanje primanjkljajev, svetovalno storitvijo, fizično pomočjo, pomočjo tolmača in drugo. Pri prvih dveh ponujenih možnostih so imeli anketiranci tudi možnost napisati, koliko ur pomoči otrok/mladostnik prejme.

Preglednica 97: Oblike podpore, ki jih ima otrok s PP v šoli

Oblika podpore	N		OŠPP z EIS		OŠPP z NIS		SŠ		OŠ z DSP	
	F	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
DSP kot učna pomoč	946	72,8	14	40,0	40	50,6	208	54,3	685	85,2
DSP za premagovanje primanjkljajev	387	29,7	10	28,6	24	30,4	71	18,5	282	35,1
Svetovalna storitev	552	42,5	16	45,7	30	38,0	199	52,0	308	38,3
Fizična pomoč	50	3,8	4	11,4	8	10,1	10	2,6	28	3,5
Pomoč tolmača	7	0,5	0	0,0	1	1,3	3	0,8	3	0,4
Drugo	155	11,9	7	20,0	16	20,3	91	23,8	41	5,1

Največ otrok/mladostnikov s PP prejema DSP kot učno pomoč (72,8 %), med katerimi je največji delež pri otroci, ki obiskujejo OŠ z DSP (85,2 %). Sledi podpora v obliki svetovalne storitve, kjer je je največ prisotno v srednji šoli (52 %) in v OŠPP z EIS (45,7 %), najmanj pa po mnenju staršev v OŠ z DSP. Najmanj so po mnenju staršev otroci in mladostniki deležni fizične pomoči (3,8 %) in pomoči tolmača (0,5 %).

4.6.3 Individualizirani program v vzgoji in izobraževanju otrok s PP

Starši so na štiristopenjski lestvici izrazili tudi strinjanje glede upoštevanja njih in njihovega otroka pri oblikovanju IP (preglednica 97) ter glede prilagojenosti IP otroku/mladostniku (preglednica 98).

Preglednica 98: Upoštevanje staršev in otroka/mladostnika pri oblikovanju IP

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Pri ocenjevanju otrokovih/mladostnikovih potreb se moje mnenje upošteva.	OŠ z DSP	f	768	169	505	83	11
		f%	100,0	22,0	65,8	10,8	1,4
	OŠPP z EIS	f	43	15	25	2	1
		f%	100,0	34,9	58,1	4,7	2,3
	OŠPP z NIS	f	93	27	58	5	3
		f%	100,0	29,0	62,4	5,4	3,2
SŠ	f	365	72	238	47	8	
	f%	100,0	19,7	65,2	12,9	2,2	
	OŠ z DSP	f	755	174	492	81	8
		f%	100,0	23,0	65,2	10,7	1,1

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
V IP so upoštevani in zabeleženi moji predlogi.	OŠPP z EIS	f	43	17	23	2	1
		f%	100,0	39,5	53,5	4,7	2,3
	OŠPP z NIS	f	93	25	60	6	2
		f%	100,0	26,9	64,5	6,5	2,2
	SŠ	f	364	76	242	41	5
f%		100,0	20,9	66,5	11,3	1,4	
Na šoli mi nudijo sistematično oporo za aktivno uresničevanje IP.	OŠ z DSP	f	752	174	466	101	11
		f%	100,0	23,1	62,0	13,4	1,5
	OŠPP z EIS	f	41	15	21	4	1
		f%	100,0	36,6	51,2	9,8	2,4
	OŠPP z NIS	f	90	31	51	5	3
		f%	100,0	34,4	56,7	5,6	3,3
	SŠ	f	355	78	207	61	9
		f%	100,0	22,0	58,3	17,2	2,5
V uresničevanje IP je aktivno vključen tudi moj otrok/mladostnik.	OŠ z DSP	f	751	164	458	112	17
		f%	100,0	21,8	61,0	14,9	2,3
	OŠPP z EIS	f	43	20	18	4	1
		f%	100,0	46,5	41,9	9,3	2,3
	OŠPP z NIS	f	89	25	50	11	3
		f%	100,0	28,1	56,2	12,4	3,4
	SŠ	f	356	80	225	44	7
		f%	100,0	22,5	63,2	12,4	2,0
Sem predvsem podpisnik IP, ki se ga seznanja z vsebino IP.	OŠ z DSP	f	742	121	357	204	60
		f%	100,0	16,3	48,1	27,5	8,1
	OŠPP z EIS	f	43	12	13	15	3
		f%	100,0	27,9	30,2	34,9	7,0
	OŠPP z NIS	f	88	23	42	20	3
		f%	100,0	26,1	47,7	22,7	3,4
	SŠ	f	353	50	182	93	28
		f%	100,0	14,2	51,6	26,3	7,9

Velika večina anketirancev se (*zelo*) strinja, da se njihovo mnenje pri ocenjevanju otrokovih/mladostnikovih potreb upošteva (največ pri OŠPP z EIS = 93 % in najmanj pri SŠ = 84,9 %). Podobno visoko (*močno*) strinjanje so starši vseh programov izrazili tudi pri trditvah, ki zajemajo upoštevanje predlogov staršev (največji delež predstavljajo starši otrok v prilagojenih programih, najmanj pa starši mladostnikov v SŠ), nudenju sistematične opore za uresničevanje IP (tudi tu največji delež predstavljajo starši otrok v prilagojenih programih, najmanj pa starši mladostnikov v SŠ) in vključenost otroka/mladostnika v proces uresničevanja IP (najvišji delež v OŠPP z EIS = 88,4 % ter najmanjši delež v OŠ z DSP = 82,8 %). Pri trditvi, da so predvsem podpisniki IP, pa je delež staršev, ki se s trditvijo (*zelo*) strinjajo prav tako velik oz. prevelik, saj bi morali biti starši aktivno vključeni v oblikovanje vsebine IP (skoraj dve tretjini staršev otrok v OŠ z DSP (64,4 %) in v SŠ (65,8 %), ter skoraj tri četrtine staršev otrok v OŠPP z NIS (73,8 %) ter 58 % staršev otrok v OŠPP z EIS) .

Preglednica 99: Prilagojenost IP otroku/mladostniku

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
IP se med letom prilagaja v skladu s PP otroka/mladostnika in ne le ob predpisanih terminih.	OŠ z DSP	f	747	143	436	135	33
		f%	100,0	19,1	58,4	18,1	4,4
	OŠPP z EIS	f	42	12	23	5	2
		f%	100,0	28,6	54,8	11,9	4,8
	OŠPP z NIS	f	91	27	49	14	1
		f%	100,0	29,7	53,8	15,4	1,1
SŠ	f	350	60	190	84	16	
	f%	100,0	17,1	54,3	24,0	4,6	
Šola pripravlja otroke/mladostnike s PP na življenje po šoli (npr. izobraževanje/delo).	OŠ z DSP	f	731	137	401	160	33
		f%	100,0	18,7	54,9	21,9	4,5
	OŠPP z EIS	f	42	16	22	2	2
		f%	100,0	38,1	52,4	4,8	4,8
	OŠPP z NIS	f	92	36	50	5	1
		f%	100,0	39,1	54,3	5,4	1,1
SŠ	f	353	76	188	76	13	
	f%	100,0	21,5	53,3	21,5	3,7	

Večina anketirancev meni, da se IP za njihovega otroka prilagaja tudi med letom. Predvsem starši mladostnikov v SŠ se v manjši meri **strinjajo** s trditvijo (24 %). Več kot polovica staršev pa tudi meni, da šola pripravlja otroke/mladostnike s PP na življenje po šoli. Le pri straši, kateri otroci so v OŠ z DSP se tudi manj strinjajo s trditvijo (21,9 %).

4.6.4 Izobraževanje in učna uspešnost

Starši O PP so na štiristopenjski lestvici ocenjevali, kako pomemben se jim zdi posamezni element organizacije in izvedbe poučevanja OPP.

Preglednica 100: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s posameznimi elementi organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja (od 1 – zelo pomembno do 4 – zelo nepomembno)

Trditev	OŠ z DSP			OŠPP z EIS			OŠPP z NIS			SŠ		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Pomoč in podpora otroku pri usvajanju znanja VI vsebin.	762	3,68	0,494	40	3,80	0,405	91	3,72	0,448	379	3,67	0,476
Strategije VI dela, ki so osnovane na močnih področjih otrok/mladostnikov.	753	3,67	0,497	40	3,85	0,362	93	3,71	0,456	373	3,67	0,469
Izrazitejša individualizacija in diferenciacija zahtev.	746	3,46	0,577	37	3,70	0,519	91	3,54	0,501	365	3,48	0,557
Opremljenost s specifičnimi pripomočki.	741	3,55	0,578	39	3,72	0,559	92	3,66	0,540	358	3,57	0,564
Organizacija več vaj in ponavljanj.	759	3,60	0,558	41	3,66	0,656	93	3,62	0,508	373	3,57	0,537

Dodatna motivacija za učenje.	764	3,77	0,442	41	3,80	0,401	93	3,71	0,479	379	3,71	0,480
Upoštevanje glasu otrok/mladostnikov s PP.	758	3,62	0,500	40	3,62	0,540	91	3,63	0,483	376	3,68	0,473
Skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti.	760	3,79	0,414	40	3,77	0,479	92	3,75	0,435	378	3,78	0,441
Uravnavanje in sankcioniranje neželenega vedenja.	751	3,59	0,537	40	3,7	0,516	92	3,66	0,475	374	3,53	0,583
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku otroka/mladostnika s PP.	761	3,73	0,455	40	3,82	0,384	92	3,77	0,422	377	3,69	0,487
Ustrezna ureditev prostora glede na PP otroka.	742	3,58	0,557	39	3,79	0,469	92	3,59	0,493	367	3,55	0,584
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja otroka/mladostnika zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	729	3,46	0,62	38	3,63	0,589	89	3,47	0,545	348	3,52	0,599

Najbolj pomemben element organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja otroka/mladostnika je po mnenju anketiranih staršev z otroki v OŠ z DSP *skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti* ($M = 3,79$; $SD = 0,442$). To se zdi najbolj pomembno tudi staršem mladostnikov v srednji šoli ($M = 3,78$; $SD = 0,441$). Staršem otrok v OŠPP z EIS se zdijo najbolj pomembne element organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja *strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih otrok/mladostnikov* ($M = 3,85$; $SD = 0,362$), medtem ko je staršem otrok v OŠPP z NIS najpomembnejše *sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku otroka/mladostnika s PP* ($M = 3,77$; $SD = 0,422$).

Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja otroka/mladostnika zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr. se zdi staršem z otroki v OŠ z DSP **najmanj pomemben** element organizacije in izvajanja vzgoje in izobraževanja ($M = 3,46$; $SD = 0,62$). Ta element se zdi tudi najmanj pomemben staršem otrok v OŠPP z NIS ($M = 3,47$; $SD = 0,545$). Staršem otrok v OŠPP z EIS je najmanj pomembno *upoštevanje glasu otrok/mladostnikov s PP* ($M = 3,62$; $SD = 0,62$), staršem srednješolcev pa izrazitejša individualizacija in diferenciacija zahtev ($M = 3,48$; $SD = 0,554$).

4.6.4.1 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Starši otrok s PP so odgovorili tudi na trditve v povezavi s prilagajanjem preverjanja in ocenjevanja znanja za njihovega otroka. Svoj odgovor so podali na štiristopenjski lestvici od vedno do nikoli.

Preglednica 101: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja

Trditvev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli	
Otroka/mladostnika učijo, kako naj uspešno izkaže znanje.	OŠ z DSP	f	746	277	311	146	12	
		f%	100,0	37,1	41,7	19,6	1,6	
	OŠPP z EIS	f	39	27	8	4	0	
		f%	100,0	69,2	20,5	10,3	0,0	
	OŠPP z NIS	f	89	61	25	3	0	
		f%	100,0	68,5	28,1	3,4	0,0	
SŠ	f	364	97	151	98	18		
	f%	100,0	26,6	41,5	26,9	4,9		
Mojemu otroku/mladostniku učitelji naprej posredujejo navodila za pripravo na preverjanje znanja glede na njegove posebne potrebe.	OŠ z DSP	f	742	247	246	168	81	
		f%	100,0	33,3	33,2	22,6	10,9	
	OŠPP z EIS	f	39	27	8	3	1	
		f%	100,0	69,2	20,5	7,7	2,6	
	OŠPP z NIS	f	90	67	19	2	2	
		f%	100,0	74,4	21,1	2,2	2,2	
	SŠ	f	356	69	110	120	57	
		f%	100,0	19,4	30,9	33,7	16,0	
	Mojemu otroku učitelji naprej posredujejo navodila za pripravo na ocenjevanje znanja glede na njegove posebne potrebe.	OŠ z DSP	f	742	253	241	163	85
			f%	100,0	34,1	32,5	22,0	11,5
OŠPP z EIS		f	39	28	5	4	2	
		f%	100,0	71,8	12,8	10,3	5,1	
OŠPP z NIS		f	88	66	15	5	2	
		f%	100,0	75,0	17,0	5,7	2,3	
SŠ		f	354	73	103	116	62	
		f%	100,0	20,6	29,1	32,8	17,5	

Trditve o preverjanju in ocenjevanju znanja so razdeljene v tri sklope. Prvi sklop (v tabeli 15a) obravnava priprave na preverjanje in ocenjevanje. Anketiranci z otroki v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS pri vseh treh trditvah menijo, da se otroka ustrezno pripravi na preverjanje in ocenjevanje. Po mnenju več kot 2/3 staršev, učitelji v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS otroke **vedno** pripravijo na uspešno izkazovanje znanja (OŠPP z EIS = 69,2 %; OŠPP z NIS = 68,5 %), jim posredujejo navodila za preverjanje znanja (OŠPP z EIS = 69,2 %; OŠPP z NIS = 74,4 %) in ocenjevanje znanja (OŠPP z EIS = 71,8 %; OŠPP z NIS = 75 %), glede na njihove posebne potrebe. Starši otrok v OŠ z DSP in SŠ pa menijo, da se to redkeje dogaja, in sicer le 37,1 % staršev osnovnošolcev in 26,6 % staršev srednješolcev poroča, da se to dogaja **vedno**, medtem ko 41,7 % staršev z otroki v OŠ z DSP ($n = 311$) in 41,5 % staršev z mladostniki v SŠ ($n = 151$) meni, da učitelji otroka/mladostnika **pogosto** učijo, kako izkazati znanje. 26,4 % staršev srednješolcev meni, da učitelji **vedno** mladostnike pripravijo za uspešno izkazovanje znanja, a vendar tudi kar 26,9 % staršev srednješolcev meni, da učitelji mladostnike **nikoli** ne pripravijo za uspešno izkazovanje znanj.

Pri posredovanju navodil za pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja imajo starši otrok v OŠ z DSP in mladostnikov v SŠ v primerjavi s starši otrok v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS bolj razpršene odgovore. 1/3 staršev meni, da otrokom, učitelji v OŠ z DSP vedno (33,3 %) ali pogosto (33,3 %) posredujejo navodila za preverjanje znanja in vedno (34,1 %) ali pogosto

(32,5 %) za ocenjevanje znanja. Podoben delež staršev pa tudi meni, da učitelji skoraj nikoli ali nikoli (33,5 %) ne posredujejo navodil za preverjanje znanja ali skoraj nikoli ali nikoli (33,5 %) za ocenjevanje znanja. Starši v srednji šoli imajo še bolj razpršene odgovore, in sicer za preverjanje znanja 110 staršev (30,9 %) meni, da mladostnikom učitelji pogosto posredujejo navodila, 120 (33,7 %) pa jih meni, da učitelji tega ne naredijo nikoli. Za ocenjevanje znanja pa največji delež staršev (32,8 %) meni, da učitelji nikoli ne posredujejo mladostnikom navodil za ocenjevanje znanja.

Preglednica 102: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom med preverjanjem in ocenjevanjem znanja

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Med ocenjevanjem znanja učitelj spodbuja mojega otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	724	222	309	149	44
		f%	100,0	30,7	42,7	20,6	6,1
	OŠPP z EIS	f	38	22	13	3	0
		f%	100,0	57,9	34,2	7,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	86	54	19	11	2
		f%	100,0	62,8	22,1	12,8	2,3
	SŠ	f	342	52	139	111	40
		f%	100,0	15,2	40,6	32,5	11,7
Znanje preverjajo na različne načine, da lahko moj otrok/mladostnik izkaže svoje znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.)	OŠ z DSP	f	736	226	261	180	69
		f%	100,0	30,7	35,5	24,5	9,4
	OŠPP z EIS	f	39	28	6	4	1
		f%	100,0	71,8	15,4	10,3	2,6
	OŠPP z NIS	f	88	64	20	3	1
		f%	100,0	72,7	22,7	3,4	1,1
	SŠ	f	352	77	124	101	50
		f%	100,0	21,9	35,2	28,7	14,2
Pri ocenjevanju znanja učitelji uporabijo pripomočke (računalnik, Braillovo pisavo, znakovni jezik ...), če je treba v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci.	OŠ z DSP	f	687	149	207	172	159
		f%	100,0	21,7	30,1	25,0	23,1
	OŠPP z EIS	f	37	20	7	6	4
		f%	100,0	54,1	18,9	16,2	10,8
	OŠPP z NIS	f	86	53	17	9	7
		f%	100,0	61,6	19,8	10,5	8,1
	SŠ	f	313	46	84	93	90
		f%	100,0	14,7	26,8	29,7	28,8
Pri ocenjevanju znanja moj otrok/mladostnik uporabi učne in tehnične pripomočke ter druge prilagoditve (tabele, računalno, povečan tisk, barvni papir, računalnik itd.), ki jih uporablja pri učenju.	OŠ z DSP	f	718	186	228	178	126
		f%	100,0	25,9	31,8	24,8	17,5
	OŠPP z EIS	f	37	21	9	3	4
		f%	100,0	56,8	24,3	8,1	10,8
	OŠPP z NIS	f	88	50	19	10	9
		f%	100,0	56,8	21,6	11,4	10,2
	SŠ	f	345	68	112	85	80
		f%	100,0	19,7	32,5	24,6	23,2
Pri ocenjevanju znanja učitelj upošteva prilagoditve, opredeljene v IP.	OŠ z DSP	f	731	294	300	113	24
		f%	100,0	40,2	41,0	15,5	3,3
	OŠPP z EIS	f	37	26	9	1	1
		f%	100,0	70,3	24,3	2,7	2,7
	OŠPP z NIS	f	86	65	14	6	1
		f%	100,0	75,6	16,3	7,0	1,2

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Moj otrok/mladostnik ima podaljšan čas pri preverjanju znanja.	SŠ	f	352	102	154	77	19
		f%	100,0	29,0	43,8	21,9	5,4
	OŠ z DSP	f	735	278	191	135	131
		f%	100,0	37,8	26,0	18,4	17,8
	OŠPP z EIS	f	36	18	7	8	3
		f%	100,0	50,0	19,4	22,2	8,3
	OŠPP z NIS	f	88	33	24	16	15
		f%	100,0	37,5	27,3	18,2	17,0
	SŠ	f	361	127	116	78	40
		f%	100,0	35,2	32,1	21,6	11,1
Moj otrok/mladostnik ima podaljšan čas pri ocenjevanju znanja.	OŠ z DSP	f	734	327	216	108	83
		f%	100,0	44,6	29,4	14,7	11,3
	OŠPP z EIS	f	35	14	12	7	2
		f%	100,0	40,0	34,3	20,0	5,7
	OŠPP z NIS	f	88	37	22	15	14
		f%	100,0	42,0	25,0	17,0	15,9
	SŠ	f	362	146	122	67	27
		f%	100,0	40,3	33,7	18,5	7,5

Drugi sklop trditev je vključeval dogajanje med preverjanjem in ocenjevanjem ter prilagoditve, ki jih učencu uporabljajo med procesom. Večina staršev meni, da učitelji **vedno** ali **pogosto** spodbujajo njihove otroke/mladostnike med preverjanjem in ocenjevanjem. Bolj pogostih spodbud so po podatkih deležni učenci OŠPP z EIS (57,9 %) in učenci OŠPP z NIS (62,8 %). Izpostaviti želimo, da je pomemben delež staršev poročal, da so učenci/dijaki v SŠ in OŠ z DSP **pogosto** (OŠ z DSP = 42,7 %; SŠ = 40,6 %) deležni spodbud s strani učiteljev, v SŠ pa 111 staršev tudi meni, da teh **redko** deležni (32,5 %). Odgovor **vedno** so starši učencev/dijakov v OŠ in SŠ z DSP izbrali redkeje kot starši v drugih programih.

Preverjanje znanja na različne načine se po mnenju staršev bolj prakticira v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS. Tam več kot 2/3 anketiranih staršev (OŠPP z EIS = 71,8 %; OŠPP z NIS = 72,7 %) meni, da učitelji znanje **vedno** preverjajo na različne načine, da njihov otrok lahko izkaže znanje (ustno ali pisno, s prostim ali izbirnim tipom odgovorov, portfolio, praktični izdelki itd.). Tudi v OŠ z DSP večina staršev pove, da učitelji **vedno** (30,7 %) ali **pogosto** (35,5 %) preverjajo znanje na različne načine. Je bilo pa tudi 24,5 % staršev, ki menijo, da se to **redko** zgodi. V srednji šoli pa je obratno in večinski delež anketirancev meni, da so njihovi mladostniki deležni preverjanja znanja na različne načine le **pogosto** (25,3 %), velik delež pa jih meni, da **redko** (28,5 %) ali **nikoli** (14,2 %).

Pri trditvah o uporabi pripomočkov pri preverjanju in ocenjevanju ponovno velik delež staršev z otroki v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS meni, da učitelji **vedno** uporabijo učne in tehnične pripomočke, če je treba (OŠPP z EIS = 54,1 %; OŠPP z NIS = 61,6 %). Poleg tega pa tudi otrok lahko **vedno** (OŠPP z EIS = 56,8 %; OŠPP z NIS = 56,8 %) uporabi učne in tehnične pripomočke, ki jih uporablja pri učenju, pri ocenjevanju znanja. V OŠ z DSP so odgovori staršev bolj razpršeni. Največji delež (30,1 %) se jih sicer odloči, da učitelji **pogosto** uporabijo učne in

tehnične pripomočke pri ocenjevanju znanja, a jih 21,7 % meni, da pripomočke uporabijo **vedno**, 25,0 % **redko** in 23,1 % **nikoli**. Podobno je tudi pri naslednji trditvi, kjer 186 staršev (25,9 %) meni, da otrok lahko **vedno** uporabi tehnične in druge pripomočke pri ocenjevanju. 228 (31,8 %) staršev pa meni, da to naredijo le **pogosto** ali **redko** (24,8 %). V srednji šoli pa redki starši menijo, da učitelji in mladostnik vedno uporabijo tehnične pripomočke za ocenjevanja znanja. Večina anketirancev meni, da učitelji **redko** (29,7 %) ali **nikoli** (28,8 %) ne uporabijo tehničnih ali drugih pripomočkov pri ocenjevanju znanja. Več odgovorov **pogosto** (32,5 %) pa je bilo pri trditvi, da mladostnik uporabi tehnične in druge pripomočke pri preverjanju in ocenjevanju. Skoraj podoben delež staršev pa meni, da mladostnik **redko** (24,6 %) ali **nikoli** (23,2 %) ne uporabi.

Vsi starši pa se v večini strinjajo, učitelji **vedno** (OŠ z DSP = 40,2 %; OŠPP z EIS = 70,3 %; OŠPP z NIS = 75,6 %; SŠ = 29,0 %) ali **pogosto** (OŠ z DSP=P =1,0 %; OŠPP z EIS = 24,3 %; OŠPP z NIS = 16,3 %; SŠ = 43,8 %) upoštevajo prilagoditve, ki so zapisane v IP njihovih otrok/mladostnikov. Večina anketirancev je tudi izpostavila, da imajo njihovi otroci/mladostniki podaljšan čas pri pisanju preverjanja in ocenjevanja znanja.

Preglednica 103: Učiteljevo delo z otrokom/mladostnikom po ocenjevanju znanja

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli	
Po ocenjevanju znanja učitelj mojemu otroku/mladostniku pokaže, kako lahko odpravi napake.	OŠ z DSP	f	713	184	262	202	65	
		f%	100,0	25,8	36,7	28,3	9,1	
	OŠPP z EIS	f	37	18	15	1	3	
		f%	100,0	48,6	40,5	2,7	8,1	
	OŠPP z NIS	f	86	52	25	5	4	
		f%	100,0	60,5	29,1	5,8	4,7	
	SŠ	f	342	44	115	139	44	
		f%	100,0	12,9	33,6	40,6	12,9	
	Po ocenjevanju znanja pregledamo skupaj z učiteljem dosežke mojega otroka/mladostnika in se dogovorimo za strategije pomoči doma.	OŠ z DSP	f	715	119	175	212	209
			f%	100,0	16,6	24,5	29,7	29,2
OŠPP z EIS		f	38	11	14	7	6	
		f%	100,0	28,9	36,8	18,4	15,8	
OŠPP z NIS		f	86	40	18	15	13	
		f%	100,0	46,5	20,9	17,4	15,1	
SŠ		f	345	22	58	110	155	
		f%	100,0	6,4	16,8	31,9	44,9	

Pomoč pri odpravljanju napak po ocenjevanju znanja je po mnenju anketiranih staršev v velikem deležu uveljavljeno v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS. V omenjenih programih namreč 48,6 % (OŠPP z EIS) in 60,5 % staršev (OŠPP z NIS) meni, da učitelj **vedno** pokaže njihovemu otroku, kako lahko odpravi napake. V OŠ z DSP večina staršev meni, da učitelji pogosto (36,7 %) pokažejo otroku, kako odpraviti napake, v SŠ pa največji delež staršev meni, da se to dogaja **redko** (40,6 %).

Sodelovanje med starši in učitelji po ocenjevanju pa je najbolj pogosto pri OŠPP z NIS, kjer 40 staršev (46,5 %) pravi, da **vedno** skupaj z učitelji pregledajo dosežke otroka in se skupaj

dogovorijo za strategije. Starši otrok/mladostnikov v ostalih programih menijo, da se to zgodi manjkraj. In sicer večinski delež staršev OŠPP z EIS (36,8 %) meni, da **pogosto** skupaj pregledajo otrokove dosežke. Podoben delež staršev otrok z OŠ z DSP meni, da se to zgodi **redko** (29,7 %) ali **nikoli** (29,2 %), 155 staršev z mladostniki v srednji šoli pa meni, da z učitelji **nikoli** ne pregledajo otrokovih dosežkov (44,9 %).

4.6.5 Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole

V sklopu vprašalnika, ki se nanaša na sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole, so starši ocenjevali trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo in drugimi strokovnimi delavci.

Preglednica 104: Pomoč staršem s strani ŠSS in strokovnih delavcev

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Vem, kam se lahko obrnem po pomoč, če potrebujem podporo pri delu z otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	738	368	321	45	4
		f%	100,0	49,9	43,5	6,1	0,5
	OŠPP z EIS	f	38	21	16	1	0
		f%	100,0	55,3	42,1	2,6	0,0
	OŠPP z NIS	f	90	53	30	7	0
		f%	100,0	58,9	33,3	7,8	0,0
SŠ	f	368	143	197	25	3	
	f%	100,0	38,9	53,5	6,8	0,8	
Pomoč in podpora za delo z otrokom, ki mi jo nudijo v šolski svetovalni službi (ŠSS), je učinkovita.	OŠ z DSP	f	733	272	373	73	15
		f%	100,0	37,1	50,9	10,0	2,0
	OŠPP z EIS	f	39	18	19	2	0
		f%	100,0	46,2 %	48,7	5,1	0,0
	OŠPP z NIS	f	89	43	37	7	2
		f%	100,0	48,3	41,6	7,9	2,2
SŠ	f	359	114	200	41	4	
	f%	100,0	31,8	55,7	11,4	1,1	
Pomoč in podpora za delo z otrokom, ki mi jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.	OŠ z DSP	f	726	260	391	64	11
		f%	100,0	35,8	53,9	8,8	1,5
	OŠPP z EIS	f	39	15	21	2	1
		f%	100,0	38,5	53,8	5,1	2,6
	OŠPP z NIS	f	87	40	42	4	1
		f%	100,0	46,0	48,3	4,6	1,1
SŠ	f	355	84	210	57	4	
	f%	100,0	23,7	59,2	16,1	1,1	
ŠSS in drugi podporni strokovni delavci redno, učinkovito in pravočasno posredujejo pomembne informacije za delo z otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	726	225	387	97	17
		f%	100,0	31,0	53,3	13,4	2,3
	OŠPP z EIS	f	39	17	17	3	2
		f%	100,0	43,6	43,6	7,7	5,1
	OŠPP z NIS	f	90	38	44	7	1
		f%	100,0	42,2	48,9	7,8	1,1
SŠ	f	357	82	197	67	11	
	f%	100,0	23,0	55,2	18,8	3,1	

Glede na odgovore anketirancev, podane v preglednici, se starši v večini zelo strinjajo ali strinjajo s trditvami, vezanimi na sodelovanje s šolsko svetovalno službo. Približno polovica oz. celo več kot polovica anketirancev z otroki v programih osnovne šole se **zelo strinjajo** s trditvijo, da se na lahko obrnejo na ŠSS in druge podporne delavce, ko potrebujejo podporo za delo z otrokom (OŠ z DSP = 49,9 %; OŠPP z EIS = 55,3 %; OŠPP z NIS = 58,9 %). Le starši srednješolcev izkazujejo nižje strinjanje s to trditvijo, in sicer poročajo se več kot polovica staršev s trditvijo le **strinja** (53,4 %) in ne zelo strinja.

Pomoč in podporo ŠSS otrokom/mladostnikov starši vrednotijo kot učinkovito v vseh vzgojno-izobraževalnih programih. S trditvijo se namreč (**zelo strinja**) večina staršev otrok, ki obiskujejo OŠ z DSP (88 %), OŠPP z EIS (94,9 %) in staršev mladostnikov, ki obiskujejo srednjo šolo (87,5 %). Izrazito zadovoljni s pomočjo in podporo so starši otrok iz OŠPP z NIS, ki se v 48,3 % s trditvijo **zelo strinjajo** (eno izmed oblik strinjanja s trditvijo je podalo 89,9 % staršev otrok iz OŠPP z NIS). Tudi podporo in pomoč drugih strokovnih delavcev na šoli starši vidijo kot učinkovito, a so v tem primeru večinski deleži staršev na strani **strinjanja** s trditvijo (OŠ z DSP = 89,7 %; OŠPP z EIS = 92,3 %; OŠPP z NIS = 94,3 %; SŠ = 82,9 %).

Starši tudi menijo, da jim ŠSS in drugi strokovni delavci redno, učinkovito in pravočasno posredujejo informacije v zvezi z otrokom/mladostnikom. Večji delež staršev vseh vzgojno-izobraževalnih programov se (**zelo strinja**) s trditvijo (OŠ z DSP = 84,3 %; OŠPP z EIS = 87,2 %; OŠPP z NIS = 91,1 %; SŠ = 78,2 %).

4.6.5.1 Pomoč šole staršem in odnos do njih

V nadaljevanju smo starše prosili, da ocenijo svoje sodelovanje z učitelji in strokovnimi delavci.

Preglednica 105: Odnos staršev do učiteljev in strokovnih delavcev

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam	
Z učitelji imam odprt, konstruktiven odnos.	OŠ z DSP	f	731	274	374	75	8	
		f%	100,0	37,5	51,2	10,3	1,1	
	OŠPP z EIS	f	38	20	17	1	0	
		f%	100,0	52,6	44,7	2,6	0,0	
	OŠPP z NIS	f	90	60	27	1	2	
		f%	100,0	66,7	30,0	1,1	2,2	
	SŠ	f	351	79	220	44	8	
		f%	100,0	22,5	62,7	12,5	2,3	
	Zaupam strokovnim delavcem.	OŠ z DSP	f	734	311	378	39	6
			f%	100,0	42,4	51,5	5,3	0,8
OŠPP z EIS		f	38	18	16	4	0	
		f%	100,0	47,4	42,1	10,5	0,0	
OŠPP z NIS		f	90	49	36	3	2	
		f%	100,0	54,4	40,0	3,3	2,2	
SŠ		f	353	120	211	20	2	

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
		f%	100,0	34,0	59,8	5,7	0,6
Zaupam vodstvu.	OŠ z DSP	f	729	237	403	69	20
		f%	100,0	32,5	55,3	9,5	2,7
	OŠPP z EIS	f	38	19	17	1	1
		f%	100,0	50,0	44,7	2,6	2,6
	OŠPP z NIS	f	89	52	30	6	1
		f%	100,0	58,4	33,7	6,7	1,1
SŠ	f	353	115	219	17	2	
	f%	100,0	32,6	62,0	4,8	0,6	
Pogosto se obrnem na strokovne delavce z vprašanji za pomoč in podporo.	OŠ z DSP	f	730	115	382	210	23
		f%	100,0	15,8	52,3	28,8	3,2
	OŠPP z EIS	f	38	7	19	10	2
		f%	100,0	18,4	50,0	26,3	5,3
	OŠPP z NIS	f	89	25	48	14	2
		f%	100,0	28,1	53,9	15,7	2,2
SŠ	f	344	39	152	123	30	
	f%	100,0	11,3	44,2	35,8	8,7	
Sodelovanje z učitelji je naporno.	OŠ z DSP	f	721	27	102	381	211
		f%	100,0	3,7	14,1	52,8	29,3
	OŠPP z EIS	f	38	3	3	19	13
		f%	100,0	7,9	7,9	50,0	34,2
	OŠPP z NIS	f	90	3	7	41	39
		f%	100,0	3,3	7,8	45,6	43,3
SŠ	f	345	20	50	194	81	
	f%	100,0	5,8	14,5	56,2	23,5	
V sodelovanju z učitelji ugotavljam, kaj je pomembno za otrokovo/mladostnikovo uspešnost v šoli.	OŠ z DSP	f	722	186	393	125	18
		f%	100,0	25,8	54,4	17,3	2,5
	OŠPP z EIS	f	38	16	19	3	0
		f%	100,0	42,1	50,0	7,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	90	50	34	5	1
		f%	100,0	55,6	37,8	5,6	1,1
SŠ	f	327	54	173	90	10	
	f%	100,0	16,5	52,9	27,5	3,1	

Mnenja staršev o sodelovanju so glede na odgovore anketirancev dobra. Večina staršev se namreč strinja ali zelo strinja z vsemi trditvami, le pri petem vprašanju, ki je obratno zastavljeno. Starši imajo z učitelji odprt in konstruktiven odnos. Predvsem starši otrok v OŠPP z EIS in OŠPP z NIS izkazujejo kakovosten sodelovalen odnos, saj se s trditvijo **zelo strinjajo** (OŠPP z EIS = 52,6 %; OŠPP z NIS = 66,7 %). Poleg tega starši izkazujejo tudi visoko stopnjo zaupanja do strokovnih delavcev in vodstva.

Več kot polovica staršev se obrne na pomoč strokovnih delavcev z vprašanji za pomoč in podporo, kar potrjuje **strinjanje** s trditvijo (OŠ z DSP = 68,1 %; OŠPP z EIS = 68,4 %; OŠPP z NIS = 82,0 %; SŠ = 55,5 %). **Nestrinjanje** s trditvijo izraža 153 staršev (44,5 %) srednješolcev.

Starši pa sicer sodelovanja z učitelji ne vrednotijo kot napornega. S trditvijo se namreč ne strinja ali zelo ne strinja večina staršev. Kakovost sodelovanja pa nakazuje tudi zadnja trditev, kjer se več kot polovica staršev strinja ali zelo strinja s tem, da preko sodelovanja z učitelji ugotavljajo, kaj je pomembno za otrokovo uspešnost v šoli. Predvsem visoko strinjanje izkazujejo starši otrok v OŠPP z NIS (93,4 %).

Preglednica 106: Pomoč in podpora učiteljev v sodelovalnem odnosu s starši

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
Učitelji podajo številne koristne informacije za delo z mojim otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	729	185	358	169	17
		f%	100,0	25,4	49,1	23,2	2,3
	OŠPP z EIS	f	38	17	19	2	0
		f%	100,0	44,7	50,0	5,3	0,0
	OŠPP z NIS	f	89	50	31	7	1
		f%	100,0	56,2	34,8	7,9	1,1
	SŠ	f	347	51	174	102	20
		f%	100,0	14,7	50,1	29,4	5,8
Učitelji me znajo ustrezno podpreti z nasveti za delo doma.	OŠ z DSP	f	726	187	349	158	32
		f%	100,0	25,8	48,1	21,8	4,4
	OŠPP z EIS	f	38	14	21	3	0
		f%	100,0	36,8	55,3	7,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	89	49	35	3	2
		f%	100,0	55,1	39,3	3,4	2,2
	SŠ	f	338	40	173	98	27
		f%	100,0	11,8	51,2	29,0	8,0
Učitelji me redno obveščajo o učni uspešnosti otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	724	191	328	165	40
		f%	100,0	26,4	45,3	22,8	5,5
	OŠPP z EIS	f	38	15	20	1	2
		f%	100,0	39,5	52,6	2,6	5,3
	OŠPP z NIS	f	87	48	33	5	1
		f%	100,0	55,2	37,9	5,7	1,1
	SŠ	f	346	51	182	87	26
		f%	100,0	14,7	52,6	25,1	7,5
Učitelji mi nudijo podporo za delo z otrokom/mladostnikom.	OŠ z DSP	f	721	168	400	134	19
		f%	100,0	23,3	55,5	18,6	2,6
	OŠPP z EIS	f	38	14	21	3	0
		f%	100,0	36,8	55,3	7,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	89	48	36	3	2
		f%	100,0	53,9	40,4	3,4	2,2
	SŠ	f	334	41	191	88	14
		f%	100,0	12,3	57,2	26,3	4,2

V tem sklopu trditev se večina trditev nanaša na nudenje informacij, nasvetom staršem in podporo strani učiteljev. Ponovno se več kot polovice staršev **strinja**, da jim učitelji nudijo potrebne informacije za delo z otrokom/mladostnikom (OŠ z DSP = 74,5 %; OŠPP z EIS = 94,7 %; OŠPP z NIS = 91 %; SŠ = 64,8 %), jih podprejo z nasveti za delo doma (OŠ z DSP = 73,9 %; OŠPP z EIS = 92,1 %; OŠPP z NIS = 94,4 %; SŠ = 63 %), jih redno obveščajo o učni uspešnosti otroka/mladostnika (OŠ z DSP = 71,7 %; OŠPP z EIS = 92,1 %; OŠPP z NIS = 94,3 %; SŠ = 67,3 %)

in jim nudijo podporo za delo z otrokom/mladostnikov (OŠ z DSP = 78,8 %; OŠPP z EIS = 92,1 %; OŠPP z NIS = 94,3 %; SŠ = 69,5 %). Z vsemi trditvami se **zelo strinja** več kot polovica staršev otrok v OŠPP z NIS. Več kot ¼ staršev mladostnikov v srednji šoli pa meni, da od šole ne dobijo koristnih informacij (35,2 %), jim učitelji ne nudijo dovolj nasvetov (37,0 %), jih ne obveščajo o uspešnosti mladostnika (32,6 %) in jim ne nudijo dovolj podpore (30,5 %).

Preglednica 107: Sodelovanje med učitelji in starši v dogovarjanju o podpori in delu z otrokom/mladostnikom

Trditev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinjam	Se zelo ne strinjam
Z učitelji se dogovarjam o oblikah podpore, ki jo potrebuje moj otrok/mladostnik.	OŠ z DSP	f	734	178	389	151	16
		f%	100,0	24,3	53,0	20,6	2,2
	OŠPP z EIS	f	37	13	21	3	0
		f%	100,0	35,1	56,8	8,1	0,0
	OŠPP z NIS	f	88	40	42	3	3
		f%	100,0	45,5	47,7	3,4	3,4
	SŠ	f	349	41	187	97	24
		f%	100,0	11,7	53,6	27,8	6,9
Moji predlogi za delo z otrokom/mladostnikom pri učiteljih pogosto niso zaželeni in jih doživljajo kot poseg v strokovno delo.	OŠ z DSP	f	715	49	151	352	163
		f%	100,0	6,9	21,1	49,2	22,8
	OŠPP z EIS	f	38	4	10	15	9
		f%	100,0	10,5	26,3	39,5	23,7
	OŠPP z NIS	f	87	11	11	38	27
		f%	100,0	12,6	12,6	43,7	31,0
	SŠ	f	331	28	77	158	68
		f%	100,0	8,5	23,3	47,7	20,5

Vključevanje staršev v skupno dogovarjanje o oblikah podpore in upoštevanje predlogov za delo z otrokom/mladostnikom ima po mnenju staršev možnost izboljšave. S trditvijo o dogovarjanjih o oblikah podpore, ki jo potrebuje otrok/mladostnik, **se strinjajo** ali **zelo strinjajo** skoraj vsi starši. Je pa večji delež staršev mnenja, da bi bilo lahko tega dogovarjanja več – več se strinjam odgovorov kot zelo se strinjam.

Pri upoštevanju predlogov za delo z otrokom/mladostnikom, ki jih učiteljem nudijo starši, pa anketiranci menijo, da se teh ne upošteva. S trditvijo se tako večina staršev **ne strinja** (OŠ z DSP = 49,2 %; OŠPP z EIS = 39,5 %; OŠPP z NIS = 43,7 %; SŠ = 47,7 %) ali celo **zelo ne strinja** (OŠ z DSP = 22,8 %; OŠPP z EIS = 23,7 %; OŠPP z NIS = 31,0 %; SŠ = 20,5 %).

4.6.5.2 Aktivno vključevanje otroka/mladostnika

Preglednica 108: Vključevanje otroka/mladostnika učni proces

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
Učitelji seznanijo mojega otroka/mladostnika s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja.	OŠ z DSP	f	706	267	284	144	11
		f%	100,0	37,8	40,2	20,4	1,6
	OŠPP z EIS	f	36	20	15	1	0
		f%	100,0	55,6	41,7	2,8	0,0

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
	OŠPP z NIS	f	86	52	29	4	1
		f%	100,0	60,5	33,7	4,7	1,2
	SŠ	f	334	102	157	62	13
		f%	100,0	30,5	47,0	18,6	3,9
Učitelji mojega otroka/mladostnika vključuje v vrednotenje rezultatov dela.	OŠ z DSP	f	691	223	266	180	22
		f%	100,0	32,3	38,5	26,0	3,2
	OŠPP z EIS	f	36	20	15	0	1
		f%	100,0	55,6	41,7	0,0	2,8
	OŠPP z NIS	f	86	53	21	11	1
		f%	100,0	61,6	24,4	12,8	1,2
	SŠ	f	322	73	148	78	23
		f%	100,0	22,7	46,0	24,2	7,1
Mojega otroka/mladostnika učitelj vključuje v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev, strategij pomoči.	OŠ z DSP	f	683	180	277	190	36
		f%	100,0	26,4	40,6	27,8	5,3
	OŠPP z EIS	f	36	17	15	3	1
		f%	100,0	47,2	41,7	8,3	2,8
	OŠPP z NIS	f	83	45	27	8	3
		f%	100,0	54,2	32,5	9,6	3,6
	SŠ	f	312	64	128	94	26
		f%	100,0	20,5	41,0	30,1	8,3
Z mojim otrokom/mladostnikom učitelj načrtuje učenje na osnovi njegovih dosežkov.	OŠ z DSP	f	703	196	246	187	74
		f%	100,0	27,9	35,0	26,6	10,5
	OŠPP z EIS	f	37	16	13	6	2
		f%	100,0	43,2	35,1	16,2	5,4
	OŠPP z NIS	f	87	52	25	4	6
		f%	100,0	59,8	28,7	4,6	6,9
	SŠ	f	325	50	104	119	52
		f%	100,0	15,4	32,0	36,6	16,0

Starši se v večini zelo strinjajo ali strinjajo z vsemi omenjenimi trditvami. Iz podatkov je vidno, da se predvsem v programih OŠPP z EIS in OŠPP z NIS učitelji **vedno** zavzemajo za to, da otroka seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela (OŠPP z EIS = 55,6 %; OŠPP z NIS = 60,5 %), ga vključijo v vrednotenje rezultatov dela (OŠPP z EIS = 55,6 %; OŠPP z NIS = 61,6 %) in v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev in učnih strategij (OŠPP z EIS = 47,2 %; OŠPP z NIS = 54,2 %) ter z otrokom načrtujejo učenje na osnovi njegovih dosežkov (OŠPP z EIS = 43,2 %; OŠPP z NIS = 59,8 %). V programih OŠ z DSP in SŠ starši menijo, da učitelji **pogosto** vključujejo otroka/mladostnika v proces vrednotenja dela in učinkovitosti prilagoditev ter načrtovanje na osnovi dosežkov. Predvsem pri zadnji trditvijo večinski delež (36,6 %) staršev srednješolcev meni, da učitelji **redko** načrtujejo učenje na osnovi mladostnikovih dosežkov.

Preglednica 109: Nudenje pomoči in podpore otroku/mladostniku

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli
	OŠ z DSP	f	701	250	254	167	30
		f%	100,0	35,7	36,2	23,8	4,3

Trditev	Program		N	Vedno	Pogosto	Redko	Nikoli	
Mojega otroka/mladostnika učitelj vpraša, kako mu lahko pomaga, ko potrebuje kakršnokoli pomoč.	OŠPP z EIS	f	37	19	15	3	0	
		f%	100,0	51,4	40,5	8,1	0,0	
	OŠPP z NIS	f	86	57	23	4	2	
		f%	100,0	66,3	26,7	4,7	2,3	
	SŠ	f	326	65	124	104	33	
		f%	100,0	19,9	38,0	31,9	10,1	
Moj otrok/mladostnik se obrne na učitelja z vprašanji za pomoč in podporo.	OŠ z DSP	f	709	188	288	203	30	
		f%	100,0	26,5	40,6	28,6	4,2	
	OŠPP z EIS	f	37	15	9	13	0	
		f%	100,0	40,5	24,3	35,1	0,0	
	OŠPP z NIS	f	85	38	28	16	3	
		f%	100,0	44,7	32,9	18,8	3,5	
	SŠ	f	339	64	140	119	16	
		f%	100,0	18,9	41,3	35,1	4,7	
	Moj otrok/mladostnik je vključen v medvrstniško nudenje pomoči.	OŠ z DSP	f	688	105	202	222	159
			f%	100,0	15,3	29,4	32,3	23,1
		OŠPP z EIS	f	35	9	7	14	5
			f%	100,0	25,7	20,0	40,0	14,3
OŠPP z NIS		f	84	30	25	18	11	
		f%	100,0	35,7	29,8	21,4	13,1	
SŠ		f	322	43	83	120	76	
		f%	100,0	13,4	25,8	37,3	23,6	
Učitelj podpira mojega otroka/mladostnika, da izrazi svoje mnenje glede pomoči.		OŠ z DSP	f	704	223	271	170	40
			f%	100,0	31,7	38,5	24,1	5,7
		OŠPP z EIS	f	37	17	17	2	1
			f%	100,0	45,9	45,9	5,4	2,7
	OŠPP z NIS	f	85	55	23	5	2	
		f%	100,0	64,7	27,1	5,9	2,4	
	SŠ	f	321	67	137	95	22	
		f%	100,0	20,9	42,7	29,6	6,9	
	Učitelji želijo slišati in razumeti poglede in želje mojega otroka/mladostnika.	OŠ z DSP	f	701	209	286	166	40
			f%	100,0	29,8	40,8	23,7	5,7
		OŠPP z EIS	f	37	19	13	3	2
			f%	100,0	51,4	35,1	8,1	5,4
OŠPP z NIS		f	85	63	16	5	1	
		f%	100,0	74,1	18,8	5,9	1,2	
SŠ		f	319	66	134	92	27	
		f%	100,0	20,7	42,0	28,8	8,5	

Odgovori pri tem sklopu trditev so bolj razpršeni. Več kot polovica staršev osnovnošolcev meni, da učitelji **vedno** ali vsaj **pogosto** vprašajo učenca, če potrebuje njihovo pomoč, poleg tega pa se lahko tudi učenec obrne po pomoč k učiteljem. V srednji šoli je pogostost nudenja pomoči manjša, in sicer 137 staršev (42,0 %) meni, da učitelji **redko** ali **nikoli** vprašajo učenca, če ta potrebuje pomoč, poleg tega pa tudi 39,8 % staršev srednješolcev meni, da se lahko učenec **redko** ali **nikoli** obrne na učitelja po pomoč. Tudi v OŠPP z EIS 35,1 % staršev meni, da se njihov otrok lahko **redko** ali **nikoli** obrne po pomoč k učitelji.

V nudenje medvrstniško pomoči, je po mnenju staršev vključenih malo otrok/mladostnikov. 30 staršev otrok v OŠPP z NIS (34,7 %) meni, da so njihovi otroci vedno

deležni medvrstniško pomoči. V preostalih programih pa je večinski delež staršev mnenja, da so njihovi otroci/mladostniki le redko deležni medvrstniške pomoči (OŠ z DSP = 32,3 %; OŠPP z EIS = 40,0 %; SŠ = 37,3 %). So pa odgovori pri tej trditvi dokaj razpršeni in je podoben delež odgovorov pri vedno ali pri nikoli.

Glede podpore pri izražanju mnenja se ponovno več kot polovica staršev strinja, da učitelji to **vedno** ali **pogosto** spodbujajo. Le pri OŠ z DSP in SŠ je to nekoliko manj prisotno, saj se med odgovori pojavlja tudi visok delež odgovorov **redko** in **nikoli** (OŠ z DSP = 29,8 %; SŠ = 36,5 %). Podobno je tudi pri zadnji trditvi, kjer pa izstopa mnenje staršev otrok z OŠPP z NIS. 74,1 % staršev namreč meni, da učitelji **vedno** želijo slišati in razumeti poglede in želje njihovega otroka.

4.6.5.3 Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje otrok in mladostnikov

V sklopu vprašalnika, ki se nanaša na sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole, so starši ocenjevali trditve, povezane s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami.

Preglednica 110: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje otrok in mladostnikov (1 - vedno; 4 - nikoli)

Trditev	OŠ z DSP			OŠPP z EIS			OŠPP z NIS			SŠ		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Učitelji mi svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju.	676	1,84	0,965	33	2,06	1,029	81	2,60	1,069	315	1,69	0,865
Učitelji sodelujejo z lokalno skupnostjo z namenom spodbujanja vključevanja otrok/mladostnikov s PP.	645	2,01	0,990	32	2,56	0,982	81	2,94	1,017	289	1,86	0,941
Učitelji sodelujejo s prostovoljci, ki pomagajo mojemu otroku/mladostniku.	638	1,88	0,986	33	2,12	0,960	81	2,60	1,114	296	1,78	0,927
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	632	2,32	0,983	28	2,14	0,756	80	2,95	0,979	301	2,16	0,979
Zunanji strokovnjaki dajejo učiteljem/profesorjem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore otrokom/mladostnikom s PP.	612	2,46	0,979	30	2,47	0,730	77	2,97	0,903	287	2,21	0,952

Staršem otrok v OŠ z DSP menijo, da **najpogosteje** zunanji strokovnjaki dajejo učiteljem/profesorjem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore otrokom/mladostnikom s PP (M = 2,46; SD = 0,979). Podobno menijo tudi starši otrok v OŠPP z NIS (M = 2,97; SD = 0,903) in starši mladostnikov v SŠ (M = 2,21; SD = 0,952). Le starši otrok v OŠPP z NIS najpogosteje

menijo, da učitelji sodelujejo z lokalno skupnostjo z namenom spodbujanja vključevanja otrok/mladostnikov s PP (M = 2,56; SD = 0,982).

Najmanj pogosto učitelji staršem svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju, kar menijo starši otrok v OŠ z DSP (M = 1,84; SD = 0,965), starši otrok v OŠPP z NIS (M = 2,60; SD = 1,069) in starši otrok v SŠ (M = 1,69; SD = 0,865). Starši otrok v OŠPP z EIS pa menijo, da najmanj pogosto učitelji sodelujejo s prostovoljci, ki pomagajo mojemu otroku/mladostniku (M = 2,12; SD = 0,960), kar menijo tudi starši otrok v OŠPP z NIS (M = 2,60; SD = 1,114).

4.6.6 Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole

Starši so ocenili kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja OPP.

Preglednica 111: Opisna statistika glede na vprašanja, povezana s kakovostjo različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami (1 - odlično; 4 - nezadovoljivo)

Trditev	OŠ z DSP			OŠPP z EIS			OŠPP z NIS			SŠ		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Stališča družbe do otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami	689	2,25	0,821	35	2,17	0,954	82	2,25	0,991	332	2,12	0,737
Inkluzivna politika	647	2,20	0,761	32	2	0,916	78	2,19	0,869	306	2,09	0,699
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	664	2,14	0,770	33	1,81	0,882	80	2,07	0,978	317	2,09	0,716
Administrativne zahteve	664	2,01	0,789	32	1,90	0,856	76	2,02	0,938	319	2	0,722
Normativi	656	2,14	0,735	32	2,09	0,856	78	2,33	1,040	311	2,14	0,693
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	656	2,411	0,813	33	2,36	0,895	78	2,75	0,956	309	2,23	0,757
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	661	2,43	0,837	34	2,38	0,921	79	2,81	0,975	314	2,22	0,768
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	660	2,316	0,834	33	2,03	0,809	79	2,43	1,022	315	2,19	0,816

Najbolj kakovosten vidik slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja so po mnenju staršev otrok v OŠ z DSP (M = 2,43; SD = 0,837), staršev otrok v OŠPP z EIS (M = 2,38; SD = 0,975) in staršev otrok v OŠPP z NIS (M = 2,81; SD = 0,975) *materialni viri (učni in tehnični pripomočki)*. Za mladostnike v srednjih šolah pa njihovi starši menijo, da so najbolj kakovosten vidik *strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)*.

Administrativne zadeve pa veliko staršev vrednoti kot **najmanj kakovosten** vidik slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja (OŠ z DSP: M = 2,01; SD = 0,789; OŠPP z NIS: M = 2,02; SD = 0,938; SŠ: M = 2; SD = 0,722). Starši otrok v OŠPP z NIS pa kot najmanj kakovosten vidik označujejo *zakonodajo in druge formalno pravne akte* (M = 1,81; SD = 0,882).

V nadaljevanju so se starši opredelili glede dejavnikov, ki vplivajo na razvoj inkluzije.

Preglednica 112: Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije

Trditvev	Program		N	Se zelo strinjam	Se strinjam	Se ne strinja	Se zelo ne strinjam
V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene vzgojno izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za otroke/mladostnike z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).	OŠ z DSP	f	664	225	354	75	10
		f%	100,0	33,9	53,3	11,3	1,5
	OŠPP z EIS	f	35	18	16	1	0
		f%	100,0	51,4	45,7	2,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	85	44	38	2	1
		f%	100,0	51,8	44,7	2,4	1,2
SŠ	f	316	96	186	33	1	
	f%	100,0	30,4	58,9	10,4	0,3	
V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene vzgojno izobraževalne programe z nižjim standardom znanja (za otroke/mladostnike z motnjami v duševnem razvoju).	OŠ z DSP	f	660	159	336	145	20
		f%	100,0	24,1	50,9	22,0	3,0
	OŠPP z EIS	f	34	10	13	8	3
		f%	100,0	29,4	38,2	23,5	8,8
	OŠPP z NIS	f	87	46	35	5	1
		f%	100,0	52,9	40,2	5,7	1,1
SŠ	f	312	62	180	67	3	
	f%	100,0	19,9	57,7	21,5	1,0	
V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo otroke/mladostnike z izrazitimi posebnimi potrebami dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	OŠ z DSP	f	674	278	325	63	8
		f%	100,0	41,2	48,2	9,3	1,2
	OŠPP z EIS	f	34	16	16	2	0
		f%	100,0	47,1	47,1	5,9	0,0
	OŠPP z NIS	f	86	42	37	6	1
		f%	100,0	48,8	43,0	7,0	1,2
SŠ	f	321	132	167	21	1	
	f%	100,0	41,1	52,0	6,5	0,3	

Več kot polovica staršev se **zelo strinja** ali **strinja** z vsemi trditvami. Pri prvi trditvi so sicer največje strinjanje izkazali straši otrok v OŠPP z EIS (51,4 %) in OŠPP z NIS (51,8 %), a je visok delež strinjanja prisoten tudi pri starši otrok v OŠ z DSP (53,3 %) in mladostnikih v SŠ (58,9 %). Pri trditvi, da bi morali programe OŠPP z NIS izvajati v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, so bila mnenja staršev bolj deljena, a se jih je še vedno večina strinjala ali zelo strinjala s trditvijo. Podobno pa je bilo tudi pri zadnji trditvi, kjer se jih je tudi večina zelo strinjala ali strinjala, da bi morali učitelji prejeti dodatno finančno podporo.

4.6.7 Pritožbe zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka/ mladostnika

Anketiranci so na koncu odgovarjali še na vprašanje o pritožbah zaradi nezadovoljstva nad šolanjem otroka/mladostnika.

Preglednica 113: Pritožba zaradi nezadovoljstva nad šolanjem otroka/mladostnika

Trditev	Program		N	Da	Ne
Ste se kdaj pritožili zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem vašega otroka?	OŠ z DSP	f	133	137	562
		f%	100,0	19,6	80,4
	OŠPP z EIS	f	10	10	25
		f%	100,0	28,6	71,4
	OŠPP z NIS	f	18	18	69
		f%	100,0	20,7	79,3
	SŠ	f	72	73	272
		f%	100,0	21,2	78,8

Vsaj enkrat se je pritožilo 137 staršev otrok v OŠ z DSP (19,6 %), 10 staršev otrok v OŠPP z EIS (28,6 %), 18 staršev otrok v OŠPP z NIS (20,7 %) in 73 staršev mladostnikov v SŠ (21,2 %).

4.6.8 Povzetek ugotovitev – primerjava med rezultati staršev, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje poudarja vključenost, uspešnost in participacijo učencev in dijakov s posebnimi potrebami. Pomembna značilnost inkluzivne vzgoje in izobraževanja je možnost vključevanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami v najbližjo šolo, ki pa ne pogojuje doseganja enakih standardov znanja, ki jih dosegajo vrstniki brez posebnih potreb.

V nadaljevanju so navedene nekatere ugotovitve, s katerimi so starši otrok s posebnimi potrebami in učitelji učencev in dijakov s posebnimi potrebami ocenjevali uresničevanje izvajanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi.

Ugotavljamo, da starši otrok s posebnimi potrebami vseh vključenih programov (prilagojeno izvajanje z DSP v OŠ, OŠPP z EIS in OŠPP z NIS ter srednješolski programi) navajajo visoko podporo šolskih strokovnih delavcev do njihovim otrok (v povprečju se jih s trditvijo zelo strinja 45 % in strinja 50 %), a tudi učitelji osnovnih (25 % se jih s trditvijo zelo strinja in 65 % se jih strinja) in srednjih šol (26 % se jih s trditvijo zelo strinja in 64 % se jih strinja) navajajo svojo visoko podporo inkluzivni vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s posebnimi potrebami. V povprečju so starši, katerih otroci so vključeni v različne programe osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, zelo zadovoljni s sprejetostjo svojega otroka med šolskimi strokovnimi delavci (zelo strinja se jih s trditvijo 55,7 % in strinja 41,5 %). Ugotovitev se sklada z mnenjem učiteljev osnovnih (28,5 % se jih zelo strinja s trditvijo in 61 % se jih strinja) in srednjih šol (31 % se jih s trditvijo zelo strinja in 57 % se jih strinja), ki navajajo, da so učenci in dijaki s posebnimi potrebami dobro sprejeti med šolskimi strokovnimi delavci. Starši vseh programov so tudi zelo zadovoljni s pomočjo, ki jo njihovemu

otroku šolski delavci nudijo na šoli (povprečno jih je zelo zadovoljnih 47 % in zadovoljnih 46 %).

Socialna vključenost učencev in dijakov s posebnimi potrebami med vrstnike je eden od ključnih elementov inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Med ocenami staršev in učiteljev so prisotne razlike v percepciji sprejetosti učencev in dijakov s posebnimi potrebami med vrstnike. Povprečna ocena staršev za različne programe osnovnošolskega kot srednješolskega izobraževanja je glede vključenosti višja (32 % se jih s trditvijo zelo strinja in 55 % se jih strinja) kot je ocena učiteljev (osnovnošolski se s trditvijo zelo strinjajo v 9 % in strinjajo 65 % ter srednješolski učitelji se zelo strinjajo v 13 % in se strinjajo v 58 %). Pri oceni učne pomoči vrstnikov učencem in dijakom s posebnimi potrebami so prav tako prisotne razlike v ocenah med starši (21 % se jih v povprečju zelo strinja in 59 % se jih strinja) in učitelji (osnovnošolski se zelo strinjajo v 9 % in strinjajo 67 % ter srednješolski se zelo strinjajo v 10 % in strinjajo 63 %). Večje razlike med starši in učitelji pa so prisotne v oceni vključenosti učenca ali dijaka s posebnimi potrebami v socialne mreže (tesna prijateljstva, skupne dejavnosti itd.). Starši v povprečju za vse programe ocenjujejo večjo vključenost svojih otrok v socialne mreže (zelo se strinjam 26 % in se strinjam 52 %) kot učitelji (osnovnošolski se zelo strinjajo v 6 % in strinjajo 46 % ter srednješolski se zelo strinjajo v 5 % in strinjajo 50 %).

Preučevali pa smo tudi stališča staršev otrok s posebnimi potrebami, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev (ŠSD) do možnosti izvajanja prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z enakovrednim standardom (za otroke, ki so gibalno ovirani, imajo senzorne okvare itd.) v rednih osnovnih in srednjih šolah. Starši otrok s posebnimi potrebami v večjem deležu podpirajo možnost izvajanje prilagojenih programov z enakovrednim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah (v povprečju se jih zelo strinja 35 % in strinja 54 %) v primerjavi z deležem ŠSD (zelo strinja 32 % in strinja 43 %) in deležem učiteljev (23 % osnovnošolski se zelo strinjajo in 45 % se jih strinja ter 21 % srednješolskih se zelo strinja in 54 % strinja). Večje pa so razlike med stališči staršev otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, ŠSD in učiteljev do izvajanja prilagojenega programa z znižanim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah (za učence z motnjami v duševnem razvoju). Starši otrok s posebnimi potrebami vseh programov podpirajo izvajanje prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim standardom v rednih osnovnih in srednjih šolah v precej večjem deležu (v povprečju se jih 25 % zelo strinja in strinja 52 %) v primerjavi z deležem vodstvenih delavcev (s trditvijo se jih zelo strinja 10,5 % in strinja 22,9 %), ŠSD (s trditvijo jih zelo strinja 22 % in strinja 21 %) in učiteljev (17 % osnovnošolski se jih zelo strinjajo in 31 % se jih strinja ter 17 % srednješolskih se zelo strinja in 42 % strinja). Skoraj identična pa so stališča staršev otrok s posebnimi potrebami (se jih zelo strinja 42 % in strinja 49 %), ŠSD (se jih zelo strinja 48 % in strinja 41 %) in učiteljev (39 % osnovnošolski se zelo strinja in 52 % se jih strinja ter 41 % srednješolskih se zelo strinja in 50 % se strinja) do dodatnih finančnih spodbud šolskih delavcev za delo z učenci in dijaki s posebnimi potrebami.

Pri nekaterih bolj specifičnih vsebinah pa so v odgovorih opazne večje razlike med starši in učitelji. Zanimive so razlike v odgovorih med starši in učitelji v percepciji vpliva socio-ekonomskega statusa družine (SES) na kakovost pogojev za učno uspešnost učencev in dijakov s posebnimi potrebami. Starši različnih programov osnovnošolskega kot srednješolskega izobraževanja navajajo v povprečju pomembno manjše strinjanje s trditvijo v zvezi z vplivom SES družine na kakovost pogojev za učno uspešnost otroka (zelo se jih strinja le 2,4 % in strinja 6,4 %) kot učitelji (osnovnošolski se zelo strinjajo s trditvijo v 23 % in strinjajo 52 % ter srednješolski se zelo strinjajo v 12 % in strinjajo 61 %). Za interpretacijo teh podatkov je pomemben podatek, da ima v vzorcu staršev 70,7 % staršev srednjo šolo in več.

Presenetljivo velik delež učiteljev meni, da imajo učenci in dijaki s posebnimi potrebami pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje (s trditvijo se zelo strinja 13 % in strinja 38,6 % osnovnošolskih ter zelo se strinja 14 % in strinja 39 % srednješolskih učiteljev). Potrebno bo nadaljnje preučevanje dejavnikov, ki vplivajo na to trditev.

Velik delež učiteljev v svojih odgovorih navaja, da v individualiziranem programu (IP) upoštevajo in zabeležijo mnenja staršev (zelo se s trditvijo strinja 38 % in strinja 52 % osnovnošolskih učiteljev ter se zelo strinja 38,6 % in strinja 49 % srednješolskih učiteljev), zato preseneča precejšen delež staršev, ki navajajo, da so le podpisniki IP in jih šolski delavci le seznanijo z njegovo vsebino (zelo se jih strinja 17 % in strinja 49 %).

Navedbe staršev in učiteljev v zvezi z nekaterimi ključnimi splošnimi navedbami o uresničevanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami so pozitivne (podpora šolskih strokovnih delavcev, podpora vodstva in sprejetost učencev in dijakov s posebnimi potrebami z njihove strani). Starši in učitelji tudi ocenjujejo, da so učenci in dijaki s posebnimi potrebami dobro vključeni med vrstnike ter da so jim vrstniki pripravljene nuditi pomoč pri učenju. Večje razlike pa med starši in učitelji v odgovorih v zvezi s percepcijo vključenosti učencev in dijakov v socialne mreže. Precejšnje razlike so v navedbah učiteljev in staršev v zvezi s sodelovanjem staršev v procesu priprav IP. Še večje pa so razlike med stališči staršev in učiteljev o izvajanju prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa in predvsem prilagojenega vzgojno-izobraževalnim standardom v rednih osnovnih in srednjih šolah. Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v praksi bo v večji meri omogočila bolj poglobljena analiza prostih odgovorov, primerjava med odgovori na vprašanja, ki so enaka pri vseh populacijah vzorca, in analiza intervjujev fokusnih skupin.

4.7 Primerjalna analiza kvantitativnih podatkov med podvzorci oz. skupinami udeležencev glede na njihov strokovni profil v osnovni šoli in v srednji šoli

4.7.1 Pripomočki

Podatke smo preko spletnega okolja 1KA pridobili s pomočjo treh nestandardiziranih anketnih vprašalnikov: za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce OŠ (v nadaljevanju ŠSD), učitelje OŠ ter vodstvene delavce OŠ.

Pri analizi samo upoštevali 83 vprašanj zaprtega tipa, katerih odgovorni formati so bile štiristopenjske ocenjevalne lestvice Likertovega tipa, in eno vprašanje zaprtega tipa s tristopenjsko odgovorno ocenjevalno lestvico. Upoštevana vprašanja so bila skupna vsem trem vprašalnikom. .

Vprašanja, ki so bila skupne vsem trem vprašalnikom oz. podvzorcem, so se nanašala na 5 vsebinskih sklopov:

- (1) Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje (17 vprašanj zaprtega tipa)
- (2) Individualizirani programi v vzgoji in izobraževanju učencev s PP
 - a. Individualiziran program – splošna vprašanja (3 vprašanja zaprtega tipa)
 - b. Proces priprave individualiziranega programa (4 vprašanja zaprtega tipa)
- (3) Izobraževalna in učna uspešnost učencev s PP (10 vprašanj zaprtega tipa)
 - a. Pomembnost posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP
- (4) Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole
 - a. Sodelovanje učiteljev, šolske svetovalne službe in drugih podpornih strokovnih sodelavcev (3 vprašanja zaprtega tipa)
 - b. Sodelovanje s starši učencev s PP (8 vprašanj zaprtega tipa)
 - c. Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje učencev s PP (9 vprašanj zaprtega tipa)
 - d. Dobro počutje in duševno zdravje, zaposlenih na OŠ (4 vprašanja zaprtega tipa)
- (5) Sistemski pristop razvoja inkluzivne šole
 - a. Kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP (8 vprašanj zaprtega tipa)
 - b. Dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo (10 vprašanj zaprtega tipa)
 - c. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije (8 vprašanj zaprtega tipa)
 - d. Delo z učenci s PP kot primer dobre prakse (1 vprašanje zaprtega tipa)

4.7.2 Postopek, obdelava podatkov in statistične metode

Pridobljene podatke smo obdelali z računalniškim programom za statistično analizo SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Ključne značilnosti smo opisali z inferenčno statistiko z naslednjimi metodami:

- *Normalnost porazdelitve podatkov* pri posameznih trditvah smo preverili s Kolmogorov-Smirnov preizkusom, koeficientom simetričnosti in koeficientom simetričnosti.
- Za *primerjavo aritmetičnih sredin med več neodvisnimi vzorci* z normalno porazdelitvijo podatkov smo uporabili parametrični test ANOVA, razlike med pari neodvisnih vzorcev pa smo preverili s Scheffe post hoc testom.
- Za *primerjavo povprečnih rangov med več neodvisnimi vzorci* z nenormalno porazdelitvijo podatkov smo uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov H preizkus, v nadaljevanju pa smo za *primerjavo povprečnih rangov med dvema neodvisnima vzorcema* z nenormalno porazdelitvijo podatkov uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev U preizkus.
- Za ugotavljanje *povezanosti med dvema nominalnima spremenljivkama* smo uporabili χ^2 preizkus.

4.7.3 Rezultati primerjalnih analiz za osnovno šolo

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize kvantitativnih podatkov, po posameznih vsebinskih sklopih, primerjalno med podvzorci oz. skupinami udeležencev glede na njihovo mesto zaposlitve (učitelj, SŠD) ter vodstveni delavec (v nadaljevanju vodstvo)) v osnovni in srednji šoli.

4.7.3.1 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci osnovne šole pri oceni dejavnikov vključujočega inkluzivnega izobraževanja

- *Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje*

Ugotovili smo, da je porazdelitev podatkov pri 9 trditvah s področja *Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje* odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 114*). Pri 8 trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 115*).

Preglednica 114: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Učenci s PP so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.	15,327	< 0,001	38140,5	0,865	14333,5	0,042	174317,5	< 0,001
Podpiram inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	8,159	0,017	31967,5	0,004	13959	0,022	189923,5	0,483
Strokovni delavci si prizadevamo za optimalni napredek učencev s PP.	4,637	0,098						
Upoštevam predloge in mnenja strokovnih delavcev pri organizaciji dela z učenci s PP.	38,845	< 0,001	24149,5	< 0,001	11568	< 0,001	178336,5	0,019
Upoštevam predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši učencev.	32,043	< 0,001	25817,5	< 0,001	12520,5	0,001	173629	0,004
Spodbujam sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši).	26,646	< 0,001	26683,5	< 0,001	12067,5	< 0,001	186018	0,161
Poskrbim za materialne vire za uspešno delo z učenci s PP.	25,495	< 0,001	25675	< 0,001	11364	< 0,001	191184	0,975
Podpiram izobraževanje strokovnih delavcev.	62,032	< 0,001	20229	< 0,001	9132	< 0,001	188257,5	0,463
Iščem vire za razvoj inkluzije na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...	10,892	0,004	34604,5	0,517	13910	0,3	167388	0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 80; pri učiteljih od 937 do 966; pri ŠSD pa od 393 do 409.

Med učitelji, svetovalnimi delavci in vodstvenimi delavci v osnovni šoli se pojavljajo statistično pomembne razlike v odgovorih v primerih naslednjih trditev o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju:

- »Učenci s PP so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.« (p < 0,001), in sicer se razlike pojavljajo med vodstvom in ŠSD ter med učitelji in ŠSD, pri čemer ŠSD ocenjujejo sprejetost učencev s PP med strokovnimi delavci najnižje;
- »Podpiram inkluzivno vzgojo in izobraževanje.« (p = 0,017), in sicer najmanj inkluzivno vzgojo podpirajo vodstveni delavci, ki se v svojem pogledu pomembno razlikujejo tako od učiteljev kot od ŠSD, medtem ko med razlike med učitelji in ŠSD niso statistično značilne;
- »Upoštevam predloge in mnenja strokovnih delavcev pri organizaciji dela z učenci s PP.« (p < 0,001); Najbolj predloge in mnenja drugih strokovnih delavcev pri organizaciji dela z učenci s PP upoštevajo vodstveni delavci, najmanj pa učitelji. Vsi vključeni profili (podvzorci) se med seboj statistično značilno razlikujejo.

- »Upoštevam predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši učencev.« (p < 0,001); Najbolj predloge in mnenja drugih strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši upoštevajo vodstveni delavci, najmanj pa učitelji. Vsi vključeni profili (podvzorci) se med seboj statistično značilno razlikujejo.
- »Spodbujam sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, učenci in starši).« (p < 0,001); Najbolj sodelovalno in vključujočo klimo med učenci spodbujajo vodstveni delavci, medtem ko razlike med učitelji in ŠSD niso statistično značilne.
- »Poskrbim za materialne vire za uspešno delo z učenci s PP.« (p < 0,001); V največji meri materialne vire za uspešno delo z učenci s PP zagotavljajo vodstveni delavci, medtem ko razlike med učitelji in ŠSD niso statistično značilne.
- »Podpiram izobraževanje strokovnih delavcev.« (p < 0,001); Najbolj podpirajo izobraževanje strokovnih delavcev vodstveni delavci, medtem ko razlike v podpiranju izobraževanja med učitelji in ŠSD niso statistično značilne.
- »Iščem vire za razvoj inkluzije na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...« (p = 0,004). Vire za razvoj inkluzije najredkeje iščejo ŠSD, in sicer pomembno redkeje kot učitelji (ki ti vire sicer iščejo najpogosteje), ne pa tudi pomembno redkeje kot vodstveni delavci. Tudi med učitelji in vodstvenimi delavci ne prihaja do statistično značilnih razlik.

Preglednica 115: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

ANOVA											
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD		
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p	
Učenci s PP so dobro sprejeti med vrstniki.	2	1444	4,318	0,013	-,187*	0,017	-0,15	0,094	0,037	0,534	
Učenci s PP so med vrstniki socialno izključeni.	2	1440	11,057	< 0,001	,327*	< 0,001	,292*	< 0,001	-0,035	0,623	
Učenci s PP so deležni žalitev s strani svojih sošolcev.	2	1435	1,549	0,213							
Učenci iz družin z nižjim SES imajo slabše pogoje za učno uspešnost.	2	1444	28,691	< 0,001	0,128	0,312	,431*	< 0,001	,303*	< 0,001	
Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami idr.	2	1444	7,644	< 0,001	-,292*	< 0,001	-,272*	0,003	0,02	0,874	
Poskrbim za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z učencem.	2	1435	12,736	< 0,001	-,350*	< 0,001	-,338*	< 0,001	0,012	0,941	
Podpiram starše v njihovem prizadevanju za optimalni	2	1423	14,491	< 0,001	-,310*	< 0,001	-,353*	< 0,001	-0,043	0,4	

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
razvoj potencialov učencev s PP.										
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena učencem s PP (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev ...)	2	1437	1,106	0,331						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 79 do 80; pri učiteljih od 943 do 962; pri ŠSD pa od 393 do 409.

Statistično pomembne razlike v odgovorih v primerih trditev o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju se med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pojavljajo v primerih zaprtih vprašanj oz. trditev:

- »Učenci s PP so dobro sprejeti med vrstniki.« (p = 0,013); Vodstveni delavci zaznavajo učence s PP bolj sprejete med vrstniki (med vsemi skupinami najboljše ocenjujejo socialni položaj otrok/mladostnikov s PP) kot učitelji ali ŠSD. Ocena socialne sprejetosti učencev s PP s strani vodstva je statistično značilno boljša kot ocena socialne sprejetosti, podana s strani učiteljev (slednja je med vsemi skupinami najnižja). Ocena socialne sprejetosti učencev s PP, podana s strani ŠSD, se ne razlikuje statistično značilno od ocene učiteljev ali ocene vodstva.
- »Učenci s PP so med vrstniki socialno izključeni.« (p < 0,001). Vodstveni delavci v primerjavi z učitelji in ŠSD zaznavajo učence s PP kot statistično značilno manj socialno izključene, njihova ocena socialne izključenosti je statistično značilno nižja kot ocena učiteljev in ocena ŠSD. Učitelji in ŠSD se v zaznavanju socialne izključenosti učencev s PP statistično značilno ne razlikujejo.
- »Učenci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo slabše pogoje za učno uspešnost.« (p < 0,001); ŠSD so med profili najbolj občutljivi na slabše pogoje za učno uspešnost pri učencih iz družin z nižjim socialno-ekonomskim standardom. S trditvijo se statistično značilno bolj strinjajo kot vodstveni delavci ali učitelji. Med vodstvenimi delavci in učitelji pa ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami idr.« (p < 0,001); Vodstveni delavci ocenjujejo sistem prepoznavanja učencev z učnimi in drugimi težavami kot bolj učinkovit v primerjavi z učitelji in ŠSD. Učitelji in ŠSD pa se statistično značilno ne razlikujejo v oceni učinkovitosti sistema za prepoznavanje učencev z učnimi in drugimi težavami.
- »Poskrbim za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z učenci.« (p < 0,001); Vodstveni delavci strokovno podporo prepoznavajo kot boljšo v

primerjavi z učitelji in ŠSD. Učitelji in ŠSD pa se statistično značilno ne razlikujejo v oceni strokovne podpore, ki jo prejmejo.

- »Podpiram starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov učencev s PP.« ($p < 0,001$). Vodstveni delavci v večji meri kot učitelji in ŠSD prepoznavajo sebe kot tiste, ki podirajo starše v njihovih prizadevanjih. Učitelji in ŠSD pa se statistično značilno ne razlikujejo v oceni podpore, ki jo nudijo staršem.

4.7.3.2 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci glede pojmovanja individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev s PP

- Individualizirani programi v vzgoji in izobraževanju učencev s PP – splošna vprašanja

Na področju *Individualizirani programi v vzgoji in izobraževanju učencev s PP – splošna vprašanja* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri dveh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 116*). Pri eni trditvi pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 117*).

Preglednica 116: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane z individualiziranim programom*

Trditvev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence s PP.	140,16	< 0,001	26988	< 0,001	14968,5	0,362	129456	< 0,001
Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.	11,011	0,004	32479	0,008	14983	0,235	180154	0,015

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 78 do 79; pri učiteljih od 96 do 962; pri ŠSD pa od 405 do 407.

Tudi v primeru nekaterih trditvev, povezanih z individualiziranim programom, so se med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pojavljale statistično pomembne razlike:

- »Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence s PP.« ($p < 0,001$); Učitelji poročajo o najslabši seznanjenosti z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za učence s PP, ki statistično značilno odstopa od seznanjenosti z zakonskimi zahtevami pri vodstvenih in ŠSD. Razlike v zakonski podučeniosti pri vodstvenih in ŠSD niso statistično značilne.

- »Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.« ($p = 0,004$). Učitelji poročajo o najslabši seznanjenosti s protokolom uresničevanja IP za učence s PP, ki statistično značilno odstopa od seznanjenosti s protokolom uresničevanja IP pri vodstvenih in ŠSD. Razlike v seznanjenosti s protokolom uresničevanja IP pri vodstvenih in SŠD niso statistično značilne.

Preglednica 117: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane z individualiziranim programom

ANOVA										
Trditvev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence s PP.	2	1443	52,995	< 0,001	-,252*	0,001	0,072	0,567	,324*	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 78; pri učiteljih 962; pri ŠSD 406.

V povezavi z individualiziranim programom so se med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pojavljale statistično pomembne razlike tudi pri trditvi:

- »Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za učence s PP.« ($p = 0,000$). Učitelji poročajo o najslabši seznanjenosti s strokovnimi priporočili za uresničevanje IP za učence s PP, ki statistično značilno odstopa od seznanjenosti s strokovnimi priporočili pri vodstvenih in ŠSD. Razlike seznanjenosti s strokovnimi priporočili pri vodstvenih in SŠD niso statistično značilne.

– *Proces priprave individualiziranega programa*

Na podlagi preverjanja normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov preizkus, koeficient simetričnosti in koeficient simetričnosti) smo pri treh trditvah, katerih porazdelitev je pomembno odstopala od normale, za preverjanje statistično pomembnih razlik uporabili neparametrična preizkusa: Kruskal-Wallisov H preizkus in Mann-Whitneyjev U preizkus.

Na področju *Proces priprave individualiziranega programa* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri treh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 118*). Pri eni trditvi pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 119*).

Preglednica 118: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev s PP.	69,142	< 0,001	24304	< 0,001	8256,5	< 0,001	156171,5	< 0,001
V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev s PP.	23,518	< 0,001	26479,5	< 0,001	11221,5	< 0,001	181279,5	0,857
V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.	49,035	< 0,001	23358,5	< 0,001	9658,5	< 0,001	137882	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 80; pri učiteljih od 808 do 931; pri ŠSD pa od 395 do 403.

Učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se opredelili tudi pri trditvah, povezanih s procesom priprave individualiziranega programa. Statistično pomembne razlike med skupinami se pojavljajo v primerih trditvev:

- »V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev s PP.« (p < 0,001); Največjo vključenost staršev v načrtovanje IP so prepoznali vodstveni delavci, medtem ko so o najmanjši vključenosti staršev v načrtovanje IP poročali ŠSD. Razlike med vsemi tremi vključenimi podvzorci so bile statistično značilne.
- »V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši učencev s PP.« (p < 0,001); Največjo vključenost staršev v evalvacijo IP so prepoznali vodstveni delavci. Njihova ocena vključenosti staršev v evalvacijo IP je statistično značilno odstopala od ocene učiteljev in ŠSD, medtem ko se učitelji in ŠSD v oceni vključenosti staršev v evalvacijo niso statistično značilno razlikovali. »V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.« (p < 0,001). V največji meri so se s trditvijo strinjali vodstveni delavci, medtem ko so o najnižji sodelovalnosti in usklajenosti strokovnih skupin poročali ŠSD. Razlike med vsemi tremi vključenimi podvzorci so bile statistično značilne.

Preglednica 119: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
V načrtovanje IP so vključeni tudi učenci s PP.	2	1388	20,692	< 0,001	-,384*	< 0,001	-,602*	< 0,001	-,218*	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 79; pri učiteljih 910; pri ŠSD pa 402.

Na tem področju so se statistično pomembne razlike med skupinami učiteljev, ŠSD in vodstvenih delavcev v osnovni šoli pojavile tudi pri trditvi:

- »V načrtovanje IP so vključeni tudi učenci s PP.« ($p < 0,001$). O največji vključenosti učencev s PP v načrtovanje IP so poročali vodstveni delavci, medtem ko so o najmanjši vključenosti učencev s PP v načrtovanje IP poročali SŠD. Razlike med vsemi tremi vključenimi podvzorci so bile statistično značilne.

4.7.3.3 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni izobraževanja in učne uspešnosti učencev s PP

- Pomembnost posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP

Na področju Pomembnost posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri osmih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v Preglednici 120). Pri dveh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v Preglednici 121).

Preglednica 120: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 1)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Pomoč in podpora učencem s PP pri usvajanju znanja VI vsebin.	0,679	0,712						
Strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev.	22,12	< 0,001	33390	0,038	16050	0,86	167384,5	< 0,001
Upoštevanje glasu učencev s PP (mnenj, navedenih potreb, želje po prilagoditvah ...).	63,008	< 0,001	36142	0,459	13006,5	0,001	145494,5	< 0,001
Skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti.	24,919	< 0,001	28853,5	< 0,001	13556,5	0,002	175952	0,005
Pomoč in podpora učencu s PP pri	41,371	< 0,001	35742	0,326	14196	0,02	156520,5	< 0,001

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 1)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
razvijanju ustreznih oblik vedenja.								
Sodelovanje s svetovalnimi delavci in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (učiteljem pomočnikom) v razredu.	11,039	0,004	32944	0,006	14854	0,068	181778	0,034
Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.	10,614	0,005	30838	0,001	13271	0,003	188301	0,714
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku učenca s PP.	25,64	< 0,001	29584	< 0,001	14311	0,063	167784,5	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 78 do 80; pri učiteljih od 944 do 952; pri ŠSD pa od 400 do 405.

Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli smo iskali tudi v primeru trditev, povezanih s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP. Statistično pomembne razlike so se pojavile v primeru naslednjih trditev:

- »Strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev.« (p < 0,001); Učiteljem se v najmanjši meri zdijo pomembne strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih učencev. V svojem prepričanju se statistično značilno razlikujejo od vodstvenih in ŠSD, medtem ko razlike med vodstvenimi in ŠSD niso statistično značilne.
- »Upoštevanje glasu učencev s PP (mnenj, navedenih potreb, želje po prilagoditvah ...).« (p < 0,001); ŠSD se v večji meri kot vodstvenim delavcem in učiteljem zdi pomembno upoštevanje mnenj, potreb in želja učencev s PP. Med učitelji in vodstveni delavci ne prihaja do statistično značilnih razlik, približno v enaki meri se jim zdi pomembno upoštevanje mnenj, želja in potreb učencev s PP.
- »Skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti.« (p < 0,001); Vodstvenim delavcem je skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti najbolj pomembna, sledijo jim ŠSD, najmanj pomembna pa se zdi skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti učiteljem. Razlike med vsemi tremi podvzorci so statistično značilne.
- »Pomoč in podpora učencem s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.« (p < 0,001); Najbolj pomembna se zdi pomoč in podpora učencem s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja ŠSD. ŠSD statistično značilno ocenjujejo, da je nudenje pomoči in podpore učencem pri razvijanju ustreznih oblik vedenja bolj pomembno kot vodstveni delavci in učitelji, medtem ko razlike med vodstvenimi delavci in učitelji v

ocenjevanju pomembnosti glede pomoči in podpore pri razvijanju ustreznih oblik učenja niso statistično značilne.

- »Sodelovanje s svetovalnimi delavci in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (učiteljem pomočnikom) v razredu.« (p = 0,004); Sodelovanje s svetovalnimi delavci in drugimi podpornimi strokovnimi delavci se zdi najmanj pomembno učiteljem, ki se v svojem prepričanju statistično značilno razlikujejo od vodstvenih in ŠSD. Razlike med vodstvenimi in ŠSD niso statistično značilne.
- »Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.« (p = 0,005); Vodstveni delavci spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči zaznavajo bolj pomembno kot učitelji ali ŠSD, medtem ko med oceno pomembnosti glede tega dejavnika med učitelji in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku učenca s PP.« (p < 0,001). Učitelji poročajo o manjši pomembnosti dejavnika sodelovanja s starši in rednega obveščanja staršev o napredku učenca v primerjavi s ŠSD in vodstvenimi delavci, medtem kot med oceno pomembnosti ŠSD in vodstvenih delavcev ne prihaja do statistično značilnih razlik.

Preglednica 121: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP

ANOVA				
Trditev	df 1	df 2	F	p
Opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...).	2	1421	2,083	0,125
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja učenca zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	2	1377	2,938	0,053

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 78 do 79; pri učiteljih od 913 do 941; pri ŠSD pa od 389 do 404.

V primeru trditev, ki smo jih preverjali s parametričnimi testi, na področju trditev, povezanih s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja učencev s PP, ni bilo statistično pomembnih razlik med skupinami.

4.7.3.4 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole

- Sodelovanje učiteljev, šolske svetovalne službe in drugih podpornih strokovnih sodelavcev

Na področju *Sodelovanje učiteljev, šolske svetovalne službe in drugih podpornih strokovnih sodelavcev* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri vseh treh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 122*).

Preglednica 122: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠSD in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)*

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Pomoč in podpora za delo z učenci s PP in njihovimi starši, ki jo nudi ŠSS, je učinkovita.	28,461	< 0,001	34067,5	0,26	12006,5	< 0,001	149739	< 0,001
Pomoč in podpora za delo z učenci s PP in njihovimi starši, ki jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.	9,208	0,01	31190,5	0,012	14284,5	0,142	168381,5	0,042
S ŠSS in/ali drugimi podpornimi strokovnimi delavci redno timsko načrtujem delo z učenci s PP v razredu.	170,899	< 0,001	18247	< 0,001	4445,5	< 0,001	120217	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 80; pri učiteljih od 903 do 916; pri ŠSD pa od 386 do 392.

Pri primerjavah med skupinami smo se osredotočili tudi na trditve, povezane s sodelovanjem s ŠS službo (ŠSS) in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.). Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »Pomoč in podpora za delo z učenci s PP in njihovimi starši, ki jo nudi ŠSS, je učinkovita.« (p < 0,001); ŠSD svoje delo nudenja pomoči in podpore ocenjujejo statistično značilno slabše kot učitelji vodstveni delavci. Učitelji in vodstveni delavci se ne razlikujejo statistično značilno v oceni pomoči in podpore za delo z učenci s PP in njihovimi starši, ki jo prejmejo od ŠSS.
- »Pomoč in podpora za delo z učenci s PP in njihovimi starši, ki ju nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.« (p = 0,01); Učitelji statistično značilno bolj

pozitivno kot vodstveni delavci in ŠSD ocenjujejo učinkovitost prejete pomoči in podpore za delo z učenci s PP in njihovimi starši, medtem ko razlike med vodstvenimi in ŠS delavci niso statistično značilne.

- »S ŠSS in/ali drugimi podpornimi strokovnimi delavci redno timsko načrtujem delo z učenci s PP v razredu.« ($p < 0,001$). Vodstveni delavci poročajo o najbolj rednem timskem načrtovanju dela, medtem ko ŠSD poročajo o najmanj rednem timskem načrtovanju dela. Vsi trije podvzorci se med seboj statistično značilno razlikujejo.

– *Sodelovanje s starši učencev s PP*

Na področju *Sodelovanje s starši učencev s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri štirih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 123*). Pri treh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 124*).

Preglednica 123: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev s PP*

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
S starši imam odprt, konstruktiven odnos.	14,366	0,001	29029	0,001	13751	0,044	163787	0,021
Starši učencev s PP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.	28,94	< 0,001	33242	0,443	11961,5	0,001	146052	< 0,001
Starši preveč posegajo v moje strokovno delo.	23,882	< 0,001	28940	0,003	10699	< 0,001	155172	0,001
Starši učencev s PP niso zainteresirani za sodelovanje.	0,157	0,925						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 78 do 80; pri učiteljih od 890 do 897; pri ŠSD pa od 387 do 392.

Zanimale so nas tudi statistično pomembne razlike med vsemi tremi skupinami na področju sodelovanja s starši učencev s PP. Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »S starši imam odprt, konstruktiven odnos.« ($p = 0,001$); Učitelji poročajo o najmanj odprtem in konstruktivnem odnosu s starši, medtem ko vodstvenimi delavci poročajo o najbolj odprtem in konstruktivnem odnosu s starši. Razlike med vsemi vključenimi podvzorci so statistične značilne.

- »Starši učencev s PP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.« (p < 0,001); Starši se najpogosteje z vprašanji za pomoč in podporo obračajo na ŠSD. Na ŠSD se starši z vprašanji za pomoč in podporo obrnejo statistično značilno pogosteje kot na vodstvene delavce in učitelje, medtem kot razlike med vodstvenimi delavci in učitelji niso statistično značilne.
- »Starši preveč posegajo v moje strokovno delo.« (p < 0,001). Najbolj so na posege v njihovo strokovno delo občutljivi vodstveni delavci, medtem ko najredkeje o poseganju v strokovno delo poročajo ŠSD. Razlike med vsemi vključenimi podvzorci so statistično značilne.

Preglednica 124: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši učencev s PP

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Menim, da mi starši učencev s PP zaupajo.	2	1357	3,374	0,035	-0,089	0,338	-0,016	0,967	0,073	0,065
Starše znam podpreti.	2	1360	5,973	0,003	-0,133	0,098	-0,037	0,846	,095*	0,011
Sodelovanje s starši je naporno.	2	1353	8,635	< 0,001	-,385*	< 0,001	-,348*	0,002	0,037	0,737

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 78 do 79; pri učiteljih od 890 do 893; pri ŠSD pa od 388 do 391.

Na področju sodelovanja s starši učencev s PP so se statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pojavile v primerih naslednjih trditev:

- »Menim, da mi starši učencev s PP zaupajo.« (p = 0,035); O najnižji zaznani ravni zaupanja poročajo učitelji, medtem ko vodstveni in SŠ delavci poročajo o nekoliko višji ravni zaznanega zaupanja s strani staršev. S primerjavami v parih nismo odkrili statistično značilnih razlik med posameznimi podvzorci.
- »Starše znam podpreti.« (p = 0,003); O najmanj znanja o nudenju podpore staršem poročajo učitelji, in sicer je znanje učiteljev statistično značilno nižje kot pri ŠSD. Vodstveni delavci ne odstopajo statistično značilno niti od ŠSD niti od učiteljev.
- »Sodelovanje s starši je naporno.« (p < 0,001). Sodelovanje s starši je najmanj naporno vodstvenim delavcem. Njihova ocena napora pri sodelovanju s starši je statistično značilno nižja kot pri ŠSD in učiteljih, medtem ko med ŠSD in učitelji ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- *Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje učencev s PP*

Na podlagi preverjanja normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov preizkus, koeficient simetričnosti in koeficient simetričnosti) smo pri vseh trditvah (šest trditev), katerih porazdelitev je pomembno odstopala od normale, za preverjanje statistično pomembnih

razlik uporabili neparametrična preizkusa: Kruskal-Wallisov H preizkus in Mann-Whitneyjev U preizkus. Na področju *Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje učencev s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri šestih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 125*). Pri treh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 126*).

Preglednica 125: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede trditve, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne VI ustanove ...).	62,437	< 0,001	23551	< 0,001	13512	0,185	128810,5	< 0,001
Sodelujem s specialnimi VI ustanovami (s šolami s prilagojenim programom, z zavodi, s strokovnimi centri ...).	238,599	< 0,001	12897	< 0,001	11889	0,006	89749	< 0,001
Strokovnjake zunanjih ustanov povabim na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanja, usposabljanja šolskih strokovnih delavcev.	95,674	< 0,001	25000,5	< 0,001	6928	< 0,001	115599	< 0,001
Udeležujem se supervizije za delo z učenci s PP.	13,266	0,001	24281	< 0,001	10895	0,003	155219	0,442
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	11,123	0,004	25038	0,001	11302	0,003	151061,5	0,55
Zunanji strokovnjaki dajejo učiteljem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem s PP.	50,464	< 0,001	21827	< 0,001	12249,5	0,03	127923,5	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 74 do 78; pri učiteljih od 833 do 882; pri ŠSD pa od 370 do 379.

Pri primerjavah med skupinami so nas zanimale trditve, povezane s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP. Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne vzgojno-izobraževalne ustanove ...).« (p < 0,001); Vodstveni in ŠSD statistično značilno pogosteje kot učitelji svetujejo staršem obisk zunanjih ustanov za bolj

specialno strokovno pomoč pri učenju. Vodstveni in ŠSD se med seboj ne razlikujejo statistično značilno.

- »Sodelujem s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (s šolami s prilagojenim programom, z zavodi, s strokovnimi centri ...).« (p < 0,001); Najpogosteje s specialnimi VI ustanovami sodelujejo vodstveni delavci, sledijo jim ŠSD, najredkeje pa se takega sodelovanja poslužujejo učitelji. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.
- »Strokovnjake zunanjih ustanov povabim na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanja, usposabljanja šolskih strokovnih delavcev.« (p < 0,001); Najpogosteje strokovnjake zunanjih ustanov povabijo na šolo vodstveni delavci, sledijo jim učitelji, medtem ko najredkeje strokovnjake zunanjih ustanov na šolo povabijo ŠSD. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.
- »Udeležujem se supervizije za delo z učenci s PP.« (p = 0,001); Vodstveni delavci se statistično značilno pogosteje udeležujejo supervizije za delo z učenci s PP kot učitelji ali ŠSD. Med ŠSD in učitelji ne prihaja do statistično značilnih razlik pri udeleževanju supervizije za delo z učenci s PP.
- »Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.« (p = 0,004); Vodstveni delavci ocenjujejo pomoč in podporo zunanjih ustanov kot bolj dostopno in pravočasno kot ŠSD ali učitelji, medtem ko v oceni dostopnosti podpore in pomoči pri ŠSD in učiteljih ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Zunanji strokovnjaki dajejo učiteljem/profesorjem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore učencem s PP.« (p < 0,001). Vodstveni delavci ocenjujejo nasvete zunanjih strokovnjakov pri zagotavljanju podpore učencem s PP kot najbolj koristne, sledijo jim ŠSD, medtem ko učitelji poročajo o najmanjši koristnosti nasvetov zunanjih strokovnjakov. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.

Pri trditvah, kjer so bili odgovori porazdeljeni v skladu z normalno porazdelitvijo (tri trditve), smo za preverjanje razlik uporabili enosmerno analizo variance ANOVA, ki so pokazale nekatere statistično pomembne razlike med skupinami anketiranih. Za preverjanje razlik med posameznimi podskupinami smo v nadaljevanju za primerjavo med dvema podvzorcema uporabili Scheffe post hoc analizo.

Preglednica 126: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ, glede trditve, povezane s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Sodelujem z nevladnimi organizacijami.	2	1331	30,803	< 0,001	-,544*	< 0,001	-,268*	0,02	,276*	< 0,001
Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učenca s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).	2	1336	116,763	< 0,001	-,767*	< 0,001	-0,05	0,889	,717*	< 0,001
Sodelujem s prostovoljci, ki pomagajo učencem s PP.	2	1315	27,354	< 0,001	-,531*	< 0,001	-0,214	0,139	,318*	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 78; pri učiteljih od 872 do 881; pri ŠSD pa od 370 do 380.

Pri trditvah, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje učencev s PP, so se statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile tudi v primerih naslednjih trditvev:

- »Sodelujem z nevladnimi organizacijami.« (p < 0,001); Najpogosteje z nevladnimi organizacijami sodelujejo vodstveni delavci, sledijo jim ŠSD, najredkeje pa sodelovanje z nevladnimi organizacijami vzpostavijo učitelji. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.
- »Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učenca s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).« (p < 0,001); Najredkeje z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo učenca s PP, sodelujejo učitelji, ki se v tem statistično značilno razlikujejo od vodstvenih delavcev in ŠSD. Med vodstvenimi in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Sodelujem s prostovoljci, ki pomagajo učencem s PP.« (p < 0,001). Najredkeje s prostovoljci, ki pomagajo učencu s PP, sodelujejo učitelji, ki se v tem statistično značilno razlikujejo od vodstvenih in ŠSD. Med vodstvenimi delavci in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- *Dobro počutje in duševno zdravje, zaposlenih na OŠ*

Na področju *Dobro počutje in duševno zdravje, zaposlenih na OŠ* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri treh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 127*). Pri eni trditvi pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 128*).

Preglednica 127: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
V ustanovi vladajo dobri medsebojni odnosi.	11,94	0,003	30003	0,002	12085	< 0,001	173966	0,335
Menim, da je moj glas slišan.	21,911	< 0,001	27178	< 0,001	11679,5	< 0,001	172269,5	0,305
Zaposlenim nudim oporo, če se znajdejo v težavah.	45,611	< 0,001	22481	< 0,001	9006,5	< 0,001	175289,5	0,67

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 79; pri učiteljih od 919 do 923; pri ŠSD pa od 386 do 388.

Zanimale so nas razlike v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pri trditvah, povezanih s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje. Statistično pomembne razlike so se pojavile v primerih naslednjih trditev:

- »V ustanovi vladajo dobri medsebojni odnosi.« (p = 0,003);
- »Menim, da je moj glas slišan.« (p < 0,001);
- »Zaposlenim nudim oporo, če se znajdejo v težavah.« (p < 0,001).

Vodstveni delavci poročajo o statistično značilno boljših medosebnih odnosih v ustanovi, večjem upoštevanju njihovega mnenja in pogostejšem nujenju opore zaposlenim v primeru težav, kot učitelji in ŠSD. ŠSD in učitelji pa se v zaznavanju kakovosti medosebnih odnosov, upoštevanosti in zaznavanju prejete opore statistično značilno ne razlikujejo.

Preglednica 128: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
V ustanovi posvečam posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju.	2	1371	26,749	< 0,001	-,587*	< 0,001	-,653*	< 0,001	-0,066	0,323

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 77; pri učiteljih 914; pri ŠSD pa 383.

Na tem področju so se statistično pomembne razlike med skupinami pojavile tudi pri trditvi:

- »V ustanovi posvečam posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju.« (p < 0,001). Vodstveni delavci statistično značilno pogosteje kot učitelji in ŠSD poročajo, da posvečajo posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju. ŠSD in učitelji pa se v posvečanju skrbi za dobro počutje in duševno zdravje statistično značilno ne razlikujejo.

4.7.3.5 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni sistemskega pristopa razvoja vključujoče (inkluzivne) šole

– Kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP

Na področju Kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri štirih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v Preglednici 129). Pri štirih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v Preglednici 130).

Preglednica 129: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP

Trditvev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Stališča družbe do učencev s PP	28,481	< 0,001	33471	0,445	11823,5	0,001	148349	< 0,001
Inkluzivna politika	29,498	< 0,001	34650,5	0,632	12077,5	0,002	143270	< 0,001
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	9,514	0,009	31730,5	0,349	12308,5	0,019	153929,5	0,006
Administrativne zahteve	26,735	< 0,001	32966,5	0,528	11610	0,002	142516,5	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 79; pri učiteljih od 886 do 910; pri ŠSD pa od 379 do 384.

Skupine vprašanih smo preverjali tudi pri trditvah o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP, pri čemer so se statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »Stališča družbe do učencev s PP« (p < 0,001);
- »Inkluzivna politika« (p < 0,001);
- »Zakonodaja in drugi formalno pravni akti« (p = 0,009);
- »Administrativne zahteve« (p < 0,001).

ŠSD zaznavajo stališča družbe do učencev s PP kot bolj negativna v primerjavi z vodstvenimi delavci in učitelji. Prav tako ŠSD zaznavajo inkluzivno politiko, zakonodajo in druge formalno pravne akte ter administrativne zahteve statistično značilno kot manj ustrezne v primerjavi z vodstvenimi delavci ali učitelji. Vodstveni delavci in učitelji se v svojih ocenah med seboj statistično značilno ne razlikujejo.

Preglednica 130: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Normativi	2	1349	8,301	< 0,001	0,064	0,76	-0,118	0,435	-,183*	< 0,001
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	2	1356	1,987	0,137						
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	2	1353	0,056	0,946						
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	2	1348	9,556	< 0,001	-0,095	0,485	-,256*	0,009	-,161*	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 75 do 77; pri učiteljih od 893 do 906; pri ŠSD pa od 378 do 382.

Pri tem vsebinskem področju se statistično pomembne razlike med skupinama pojavljajo tudi pri trditvah:

- »Normativi« (p < 0,001); ŠSD zaznavajo normative statistično značilno kot manj ustrezne v primerjavi z učitelji, medtem ko med ŠSD in vodstvom ne prihaja do statistično značilnih razlik v zaznavanju ustreznosti normativov. Prav tako ne prihaja do statistično značilnih razlik med učitelji in vodstvenimi delavci.
- »Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi« (p < 0,001). ŠSD poročajo tudi o najmanj ustreznem uresničevanju zakonodaje v šolski praksi v primerjavi z vodstvenimi delavci in učitelji. Vodstveni delavci in učitelji se v svojih ocenah med seboj statistično značilno ne razlikujejo.
- *Dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo*

Na področju *Dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo*, smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri štirih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 131*). Pri šestih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 132*).

Preglednica 131: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Socialno-emocionalne kompetence učenca s PP.	12,979	0,002	32038,5	0,203	11984,5	0,006	157597	0,002

Trditvev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave.	9,723	0,008	29931	0,016	13592	0,215	161311	0,022
Strokovni viri pomoči in podpore na šoli (šolski svetovalni delavci, učitelji pomočniki, izvajalci DSP, spremljevalci idr.).	15,762	< 0,001	28038	0,001	12939	0,067	157455	0,007
Spodbudnost domačega okolja učenca s PP.	11,582	0,003	32236,5	0,145	14678	0,855	159520	0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 77; pri učiteljih od 906 do 913; pri ŠSD pa od 379 do 385.

Pri primerjavah med skupinami so nas zanimale tudi trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo. Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »Socialno-emocionalne kompetence otroka/mladostnika s PP.« (p = 0,002); Največjo pomembnost socialno-emocionalnih kompetenc otroka/mladostnika za učenje prepoznavajo ŠSD. Njihova ocena se statistično značilno razlikuje od ocene vodstvenih delavcev in učiteljev, medtem ko razlika v oceni socialno-emocionalnih kompetenc med učitelji in vodstvenimi delavci ni statistično značilna.
- »Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave.« (p = 0,008); Učitelji individualizirano in diferencirano dejavnost poučevanja in obravnave opredeljujejo statistično značilno kot manj pomembno v primerjavi z vodstvenimi in ŠSD. Med vodstvenimi in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik v zaznavanju pomembnosti individualizirane in diferencirane obravnave.
- »Strokovni viri pomoči in podpore na šoli (šolski svetovalni delavci, učitelji pomočniki, izvajalci DSP, spremljevalci idr.).« (p < 0,001); Učitelji strokovne vire pomoči in podpore na šoli ocenjujejo kot statistično značilno manj pomembne v primerjavi z vodstvenimi in ŠSD. Med vodstvenimi in ŠSD pa ne prihaja do statistično značilnih razlik v zaznavanju pomembnosti strokovnih virov pomoči in podpore.
- »Spodbudnost domačega okolja učenca s PP.« (p = 0,003). Najmanjšo pomembnost spodbudnemu domačemu okolju pripisujejo učitelji, ki se v svoji oceni statistično značilno razlikujejo od ocene pomembnosti ŠSD, ne pa tudi od ocene vodstvenih delavcev. Prav tako ne prihaja do statistično značilnih razlik med vodstvenimi in ŠSD.

Preglednica 132: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo

ANOVA										
Trditev	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Vrsta in izrazitost posebnih potreb učenca s PP.	2	1369	4,283	0,014	0,082	0,435	0,16	0,057	0,078	0,056
Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.	2	1365	5,086	0,006	-0,07	0,567	0,035	0,875	,105*	0,008
Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.	2	1364	18,597	< 0,001	-0,126	0,17	0,081	0,516	,207*	< 0,001
Prilagajanje učnega načrta (kurikularnih zahtev) učencu s PP.	2	1365	1,648	0,193						
Socialno ekonomska neenakost.	2	1354	3,05	0,048	0,117	0,334	0,187	0,08	0,07	0,225
Kulturna različnost.	2	1353	0,624	0,536						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 77; pri učiteljih od 900 do 913; pri ŠSD pa od 379 do 384.

Na tem vsebinskem področju se statistično pomembne razlike med skupinami pojavljajo tudi pri trditvah:

- »Vrsta in izrazitost posebnih potreb učenca s PP.« (p = 0,014); ŠSD pripisujejo večjo pomembnost vrsti in izrazitosti posebnih potreb kot učitelji in vodstveni delavci, vendar te razlike ne dosegajo meje za statistično značilnost. Tudi razlika v pripisovanju pomembnosti vrsti in izrazitosti posebnih potreb med vodstvom in učitelji ni statistično značilna.
- »Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.« (p = 0,006); ŠSD v primerjavi z učitelji pripisujejo statistično značilno večjo pomembnost socialnim in emocionalnim kompetencam strokovnih delavcev. V svoji oceni pomembnosti socialnih in emocionalnih kompetenc strokovnih delavcev se ne razlikujejo od vodstvenih delavcev, niti ne prihaja do statistično značilnih razlik med vodstvenimi delavci in učitelji.
- »Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.« (p < 0,001); ŠSD v primerjavi z učitelji pripisujejo statistično značilno večjo pomembnost stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse. V svoji oceni pomembnosti stališč strokovnih delavcev do inkluzivne prakse se ne razlikujejo od vodstvenih delavcev, niti ne prihaja do statistično značilnih razlik med vodstvenimi delavci in učitelji.
- »Socialno ekonomska neenakost.« (p = 0,048). Največji pomen socialno ekonomske neenakosti pripisujejo ŠSD, najmanjši pomen pa vodstveni delavci, pri čemer prihaja med vodstvenimi delavci in ŠSD do statistično značilnih razlik. Ocena pomembnosti socialno ekonomske neenakosti s strani učiteljev se ne razlikuje pomembno niti od ocene vodstvenih delavcev niti od ocene ŠSD.

– Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije

Na področju *Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije*, smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri šestih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 133*). Pri dveh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 134*).

Preglednica 133: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije*

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Odnos učitelja do učenca s PP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.	10,027	0,007	34145,5	0,637	13798	0,263	158659	0,002
Posebno težavno je delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovano vedenje, travme).	89,786	< 0,001	14800	< 0,001	5491	< 0,001	146759,5	0,001
Učenec s PP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.	15,896	< 0,001	28915	0,003	13511,5	0,234	154887	0,002
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).	32,746	< 0,001	26598,5	0,008	9168	< 0,001	142572	< 0,001
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z nižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju).	15,532	< 0,001	25856	0,001	9973	< 0,001	159981,5	0,133
Učenci s PP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.	93,653	< 0,001	27161,5	0,003	12254,5	0,034	120152	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 73 do 77; pri učiteljih od 878 do 913; pri ŠSD pa od 376 do 386.

Pri primerjavah med skupinami smo se osredotočili tudi na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije. Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli so se pojavile v primerih naslednjih trditvev:

- »Odnos učitelja/profesorja do učenca s PP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.« (p = 0,007); Pomembnost odnosa učitelja za sprejetost učencev s PP v razredu v največji meri prepoznavajo ŠSD, ki se v svoji oceni statistično

značilno razlikujejo od učiteljev, ne pa tudi od vodstvenih delavcev. Med vodstvenimi delavci in učitelji ne prihaja do statistično značilnih razlik.

- »Posebno težavno je delo z učenci s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme).« (p < 0,001); V največji meri o težavnosti dela z učenci s psihosocialnimi stiskami poročajo vodstveni delavci, ki jim sledijo učitelji, medtem ko ŠSD dela z učenci s psihosocialnimi stiskami ne opredeljujejo kot posebno težavnega. Razlike v oceni težavnosti so statistično značilne med vsemi skupinami.
- »Učenec s PP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.« (p < 0,001); Kot najmanj pomembno pri razumevanju in reševanju težav zaznavajo vlogo učenca s PP učitelji. V svoji oceni pomembnosti se učitelji statistično značilno razlikujejo od ocene vodstvenih in ŠSD, medtem ko med vodstvenimi in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za učence z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).« (p < 0,001); Izvajanju prilagojenih VI programov z enakovrednim izobrazbenim standardom v rednih VI ustanovah so najbolj naklonjeni ŠSD, nekoliko manj učitelji in najmanj vodstveni delavci. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.
- »V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z znižanim standardom znanja (za učence z motnjami v duševnem razvoju).« (p < 0,001); Najbolj odklonilen odnos do vključevanja prilagojenih vzgojno-izobraževalnih programov z znižanim standardom znanja v redne VIZ ustanove izkazujejo vodstveni delavci, ki se v svoji oceni statistično značilno razlikujejo od učiteljev in ŠSD. Učitelji in SPD se v svojih ocenah statistično značilno ne razlikujejo.
- »Učenci s PP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.« (p < 0,001). Učitelji v največji meri poročajo, da imajo učenci s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje, sledijo jim vodstveni delavci, medtem ko ŠSD poročajo, da učenci s PP nimajo boljšega učnega uspeha, kot si ga zaslužijo. S primerjavami v parih smo podprli statistično značilne razlike med vsemi podvzorci.

Preglednica 134: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v OŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev s PP v šolo

ANOVA											
Trditve	df 1	df 2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD		
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p	
Za uspešno vključevanje učencev s PP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).	2	1358	8,275	< 0,001	0,016	0,98	-0,152	0,202	-,169*	< 0,001	
V rednih VI ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo učence z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	2	1353	2,832	0,059							

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 76 do 77; pri učiteljih od 898 do 906; pri ŠSD pa od 378 do 382.

Statistično pomembne razlike med skupinami na tem področju se pojavijo tudi pri trditvi:

- »Za uspešno vključevanje učencev PP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).« (p < 0,001). Učitelji se v primerjavi s ŠSD statistično značilno bolj strinjajo s trditvijo, da bi za uspešno v oddelku potrebovali dodatno pomoč. Ocena vodstvenih delavcev pa se statistično značilno ne razlikuje niti od ocene ŠSD, niti od ocene učiteljev.

- *Delo z učenci s PP kot primer dobre prakse Primer dobre prakse*

Preglednica 135: Porazdelitev odgovorov pri učiteljih, ŠSD in vodstvenih delavcih v OŠ glede ocene lastnega dela kot primera dobre prakse

		Ali bi lahko dejali, da je vaše delo z dijaki s PP primer dobre prakse?		
		Da	Ne	Se ne morem odločiti
Vodstvo (N = 75)	f	51	0	24
	f%	68,0 %	0,0 %	32,0 %
Učitelji (N = 913)	f	306	64	543
	f%	33,5 %	7,0 %	59,5 %
ŠSD (N = 377)	f	203	1	173
	f%	53,8 %	0,3 %	45,9 %
Skupaj (N = 1365)	f	560	65	740
	f%	41,0 %	4,8 %	54,2 %

Vodstveni delavci, učitelji in ŠSD v OŠ so se statistično značilno razlikovali ($\chi^2(4) = 86,53$; p < 0,001) v samooceni svojega dela kot primera dobre prakse. Večina vodstvenih (68 % znotraj skupine vodstvenih delavcev) in ŠSD (53,8 % znotraj skupine ŠSD) svoj način dela opredeli kot

primer dobre prakse, medtem ko tako mnenje izrazi le manjšina učiteljev (33,5 %). Zgolj 4,8 % vseh udeležениh poroča, da njihov način dela ni primer dobre prakse, medtem ko se kar 54,2 % udeležencev ni moglo odločiti (32 % vodstvenih delavcev, 59,5 % učiteljev in 45,9 % ŠSD).

4.7.3.6 Povzetek ugotovitev

– Šolski svetovalni delavci

ŠSD so najbolj kritični do situacije in najbolj občutljivi na neugodne pogoje, ki jih imajo učenci (npr. nizek SES – temu pripisujejo med vsemi profili največjo pomen ravno ŠSD). Sprejetost učencev s PP ocenjujejo kot najnižjo, tako med strokovnimi delavci kot med učenci. Tudi stališče družbe do učencev s PP ocenjujejo kot bolj negativno v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci. ŠSD v primerjavi z učitelji pripisujejo statistično značilno večjo pomembnost stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse in so najbolj naklonjeni izvajanju prilagojenih VIZ programov z enakovrednim izobrazbenim standardom za skupine in nižjim izobraževalnim standardom v rednih VIZ ustanovah.

ŠSD kot manj ustrezno v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci zaznavajo inkluzivno politiko, zakonodajo in druge formalno pravne akte ter uresničevanje zakonodaje v šolski praksi, administrativne zahteve in normative.

Starši se najpogosteje z vprašanji za pomoč in podporo obračajo na ŠSD. ŠSD zaznavajo najmanjšo vključenost staršev in učencev v različne vidike dela. Prav tako pa poročajo tudi o nesodelovalnosti različnih delavcev šole in manj rednih timskih sestankih kot učitelji in vodstveni delavci.

Pri svojem delu ŠSD upoštevajo učence s PP in jim v primerjavi z drugimi profili nudijo največ pomoči in podpore pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.

Za razliko od drugih profilov prepoznavajo ŠSD kot pomembne dejavnike učne uspešnosti: vrsto in izrazitosti posebnih potreb, socialno-emocionalne kompetence učencev ter socialno-emocionalne kompetence strokovnih delavcev. Kot pomemben dejavnik za sprejetost učencev s PP v razredu pa za razliko od drugih podvzorcev prepoznavajo tudi odnos učitelja do učenca s PP.

ŠSD zelo redko iščejo dodatno pomoč. Bolj kot učitelji in vodstveni delavci so zadržani pri obračanju po pomoč na zunanje ustanove. Kritični so do lastne pomoči in podpore, ki jo nudijo učencem, staršem in drugim delavcem šole (ocenjujejo jo slabše kot učitelji ali vodstveni delavci).

– *Vodstveni delavci:*

Vodstveni delavci v primerjavi z učitelji in ŠSD pogosteje poročajo, da podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje, upoštevajo nasvete drugih strokovnih delavcev, poskrbijo za materialne vire, podpirajo izobraževanje drugih strokovnih delavcev.

Prav tako vodstveni delavci v primerjavi z učitelji in ŠSD poročajo o bolj sodelovalni klimi med učenci, učence s PP ocenjujejo v večji meri kot socialno sprejete, sistem prepoznavanja težav na ustanovi pa ocenjujejo kot bolj učinkovit kot učitelji in ŠSD.

Vodstveni delavci poročajo o statistično značilno boljših medosebnih odnosih v ustanovi in dobri sodelovalnosti strokovnih delavcev, pogosteje kot učitelji in ŠSD poročajo tudi o rednih timskih sestankih, skrbi za klimo, dobro počutje in duševno zdravje in pogostejšem nudenju opore zaposlenim v primeru težav.

Svojo strokovno podporo prepoznavajo kot boljšo kot učitelji in ŠSD, prav tako pa imajo pogosteje kot učitelji in ŠSD občutek, da je upoštevano njihovo mnenje.

Vodstveni delavci v primerjavi z drugimi vzorci poročajo o bolj konstruktivnem odnosu s starši, pogostejšem nudenju opore staršem in usmerjanju staršev k zunanjim strokovnjakom. Prav tako zaznavajo starše kot bolj vključene kot učitelji in ŠSD, sodelovanje z njimi pa kot najmanj naporno. Hkrati pa so na posege v lastno strokovno delo s strani staršev bolj občutljivi kot učitelji in ŠSD.

Vodstveni delavci poročajo o pogostejšem sodelovanju z različnimi zunanjimi ustanovami. Pogosteje kot učitelji ali ŠSD nasvete zunanjih institucij zaznavajo kot koristne.

Vodstveni delavci imajo od vseh treh vključenih podvzorcev najbolj odklonilen odnos do vključevanja prilagojenih VIZ programov z enakovrednim ali znižanim standardom znanja v redne VIZ ustanove.

V največji meri o težavnosti dela z učenci s psihosocialnimi stiskami poročajo vodstveni delavci, ki jim sledijo učitelji, medtem ko ŠSD dela z učenci s psihosocialnimi stiskami ne opredeljujejo kot posebno težavnega.

– *Učitelji:*

Učitelji med vsemi vključenimi podvzorci najpogosteje iščejo pomoč od zunanjih institucij, hkrati pa zaznavajo nasvete zunanjih strokovnjakov kot najmanj koristne in jih tudi najredkeje upoštevajo. Med vsemi vključenimi podvzorci poročajo o najslabšem poznavanju zakonodaje, protokolov, ki so v veljavi na šolah in v strokovnih priporočilih za uresničevanje IP. Ob tem pa prepoznavajo problematiko strategij vzgojno-izobraževalnega dela.

Učitelji individualizirano in diferencirano dejavnost poučevanja in obravnave opredeljujejo statistično značilno kot manj pomembno v primerjavi s ŠSD in vodstvenimi delavci. Prav tako med vsemi vključenimi podvzorci učitelji pripisujejo najmanjšo pomembnost spodbudnemu

domačemu okolju. Tudi vlogo učenca s PP pri razumevanju in reševanju težav zaznavajo učitelji kot manj pomembno kot vodstveni ali ŠSD.

Učitelji pogosteje kot SŠD ali vodstveni delavci ocenjujejo učence s PP kot socialno zavrnjene.

S starši med vsemi vključenimi podvzorci najslabše sodelujejo in jih manj redno obveščajo o napredku učencev s PP. S starši imajo najmanj konstruktiven odnos in poročajo o najnižji ravni zaupanja s strani staršev. Med vsemi vključenimi podvzorci prepoznavajo pri sebi najslabše znanje o tem, kako podpreti starše.

Učitelji v največji meri poročajo, da imajo učenci s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje, sledijo jim vodstveni delavci, medtem ko ŠSD poročajo, da učenci s PP nimajo boljšega učnega uspeha, kot si ga zaslužijo.

Učitelji se v primerjavi s ŠSD statistično značilno bolj strinjajo s trditvijo, da bi za uspešno v oddelku potrebovali dodatno pomoč, pri čemer poročajo, da slabo sodelujejo s pomočniki v razredu (česar vodstvo in ŠSD ne zaznavata oz. zaznavata v manjši meri kot učitelji). V primerjavi z ŠSD in vodstvenimi delavci učitelji poročajo o najboljši pomoči in podpori ŠSD.

4.7.4 Rezultati primerjalnih analiz za srednjo šolo

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize kvantitativnih podatkov, po posameznih vsebinskih sklopih, primerjalno med podvzorci oz. skupinami udeležencev glede na njihovo mesto zaposlitve (učitelj, šolski strokovni delavec ali drugi podporni strokovni delavec ter vodstveni delavec).

4.7.4.1 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni dejavnikov inkluzivnega izobraževanja

– Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje

Na področju *Vključujoče (inkluzivno) izobraževanje* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri štirih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 136*). Pri trinajstih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 137*).

Preglednica 136: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju*

Trditev	Kruskal-Wallis H (df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Podpiram inkluzivno vzgojo in izobraževanje.	1,633	0,442						
Dijaki iz družin z nižjim SES imajo slabše pogoje za učno uspešnost.	1,67	0,434						
Spodbujam sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, dijaki in starši).	28,822	< 0,001	2918	< 0,001	580	< 0,001	7667,5	0,665
Podpiram izobraževanje strokovnih delavcev.	28,265	< 0,001	2891	< 0,001	630	< 0,001	7187	0,265

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 39 do 39; pri učiteljih od 285 do 290; pri ŠSD pa 55.

Tudi v primeru srednje šole smo med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci prepoznali statistično pomembne razlike v odgovorih v primerih nekaterih trditvev o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju:

- »Spodbujam sodelovalno, vključujočo klimo med vsemi udeleženi (učitelji, dijaki in starši).« (p < 0,001);
- »Podpiram izobraževanje strokovnih delavcev.« (p < 0,001).

Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD zaznava, da statistično značilno v večji meri spodbuja sodelovalno in vključujočo klimo med vsemi udeleženci ter podpira izobraževanje. Razlike v samoznavi učiteljev in ŠSD niso statistično značilne.

Preglednica 137: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju

ANOVA											
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD		
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p	
Dijaki s PP so med strokovnimi delavci dobro sprejeti.	2	382	1,133	0,323							
Strokovni delavci si prizadevamo za optimalni napredek dijakov s PP.	2	381	4,235	0,015	-,257*	0,021	-,288*	0,039	-0,031	0,924	
Dijaki so dobro sprejeti med vrstniki.	2	380	1,421	0,243							
Dijaki s PP so med vrstniki socialno izključeni.	2	377	1,951	0,144							
Dijaki s PP so deležni žalitev s strani svojih sošolcev.	2	377	0,045	0,956							
Na šoli imamo učinkovit sistem prepoznavanja dijakov z učnimi in drugimi težavami, ovirami, motnjami, okvarami idr.	2	377	1,604	0,202							
Upoštevam predloge in mnenja strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP.	2	375	12,920	< 0,001	-,461*	< 0,001	-,294*	0,040	0,167	0,118	
Upoštevam predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši dijakov.	2	371	12,256	< 0,001	-,407*	< 0,001	-0,213	0,149	,194*	0,040	
Poskrbim za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z dijaki.	2	381	6,977	0,001	-,388*	0,001	-,341*	0,028	0,047	0,869	
Poskrbim za materialne vire za uspešno delo z dijaki s PP.	2	376	5,995	0,003	-,374*	0,003	-,353*	0,030	0,022	0,973	
Podpiram starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov dijakov s PP.	2	374	4,939	0,008	-,289*	0,008	-0,219	0,159	0,070	0,681	
Iščem vire za razvoj inkluzije na ZRSŠ, Pedagoški fakulteti, MIZŠ, občini ...	2	363	1,208	0,300							
Šola je arhitekturno dostopna in prilagojena dijakom s PP (odstranjene so ovire za gibanje, imamo dvigalo, klančine, dobro ozvočenje, taktilne oznake, primerno osvetlitev ...)	2	374	0,213	0,808	-0,060	0,938	0,025	0,993	0,085	0,841	

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 37 do 39; pri učiteljih od 275 do 291; pri ŠSD pa od 53 do 55.

Skupine vprašanih učiteljev, ŠSD in vodstvenih delavcev v srednji šoli smo z vidika razlik med skupinami glede na strinjanje s trditvami o vključujočem (inkluzivnem) izobraževanju preverili tudi s parametričnimi testi, pri čemer so statistično pomembne razlike vidne pri trditvah:

- »Strokovni delavci si prizadevamo za optimalni napredek dijakov s PP.« ($p = 0,015$); Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno pogosteje poroča, da si strokovni delavci prizadevajo za optimalni napredek dijakov s PP. Razlike v samozaznavi učiteljev in ŠSD niso statistično značilne.
- »Upoštevam predloge in mnenja strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP.« ($p < 0,001$); Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno pogosteje poroča, da upošteva predloge in mnenja strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP. Razlike v samozaznavi učiteljev in ŠSD niso statistično značilne.
- »Upoštevam predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši dijakov.« ($p < 0,001$); Učitelji v primerjavi z vodstvom in ŠSD statistično značilno redkeje upoštevajo predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši dijakov. Vodstvo in ŠSD se v samooceni upoštevanja predlogov strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši ne razlikujeta statistično značilno.
- »Poskrbim za strokovno podporo (pomoč asistenta, ŠSD itd.) za uspešno delo z dijaki.« ($p = 0,001$); Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno pogosteje poroča, da poskrbi za strokovno podporo za uspešno delo z dijaki, medtem ko se ocene učiteljev in ŠSD pri tej trditvi statistično značilno ne razlikujejo.
- »Poskrbim za materialne vire za uspešno delo z dijaki s PP.« ($p = 0,003$); Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno pogosteje poroča, da poskrbi za materialne vire za uspešno delo z dijaki, medtem ko se ocene učiteljev in ŠSD pri tej trditvi statistično značilno ne razlikujejo.
- »Podpiram starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov dijakov s PP.« ($p = 0,008$). Vodstvo v primerjavi z učitelji statistično značilno pogosteje poroča, da podpira starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov dijaka s PP. Vodstvo se v samooceni podpore staršev statistično značilno ne razlikuje od ŠSD, niti ne prihaja do statistično značilnih razlik med učitelji in ŠSD. Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci glede pojmovanja individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP
- *Individualizirani programi v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP – splošna vprašanja*

Na področju *Individualizirani programi v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP – splošna vprašanja* smo ugotovili, da se vse tri trditve porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 138*).

Preglednica 138: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane z individualiziranim programom

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za dijake s PP.	2	375	9,869	< 0,001	-,427*	< 0,001	-0,194	0,339	,233*	0,039
Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP.	2	377	3,869	0,022	-,286*	0,027	-0,194	0,323	0,092	0,589
Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.	2	375	3,928	0,020	-,291*	0,021	-0,237	0,174	0,054	0,824

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 288 do 290; pri ŠSD pa od 54 do 55.

Osredotočili smo se tudi na trditve, povezane z individualiziranim programom, pri čemer so se statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v osnovni šoli pojavile v primerih naslednjih trditev:

- »Ustrezno sem seznanjen z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za dijake s PP.« (p < 0,001); Učitelji so najslabše seznanjeni z zakonskimi zahtevami uresničevanja IP za dijake s PP. Njihova samoocena seznanjenosti z zakonskimi zahtevami se statistično značilno razlikuje od samoocene vodstvenih delavcev in ŠSD, medtem ko med vodstvenimi delavci in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Ustrezno sem seznanjen s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP.« (p = 0,022); Učitelji so statistično značilno slabše kot vodstveni delavci ocenili lastno seznanjenost s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP. Razlike med učitelji in ŠSD ter med vodstvom in ŠSD pa se niso izkazale za statistično značilne.
- »Na šoli imamo vsem znan protokol uresničevanja IP.« (p = 0,020). Vodstveni delavci se statistično značilno bolj kot učitelji strinjajo, da je protokol uresničevanja vsem znan. Razlike med učitelji in ŠSD ter med vodstvom in ŠSD pa se niso izkazale za statistično značilne.
- *Proces priprave individualiziranega programa*

Na področju *Proces priprave individualiziranega programa* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri dveh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 139*). Pri dveh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 140*).

Preglednica 139: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa

Trditve	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
V načrtovanje IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši dijakov s PP.	5,786	0,055						
V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši dijakov s PP.	8,71	0,013	3788	0,017	643	0,006	6191,5	0,132

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 271 do 296; pri ŠSD pa od 52 do 53.

Nadalje smo se osredotočili na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa. Na tem področju se statistično pomembne razlike med skupinami pojavljajo v primeru trditve:

- »V evalvacijo IP v naši ustanovi so vključeni tudi starši dijakov s PP.« (p = 0,013). Vodstveni delavci statistično značilno pogosteje kot učitelji ali ŠSD poročajo, da so v evalvacijo IP vključeni tudi starši dijakov, medtem ko se ocene učiteljev in ŠSD glede vključenosti staršev ne razlikujejo.

Preglednica 140: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s procesom priprave individualiziranega programa

ANOVA										
Trditve	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
V načrtovanje IP so vključeni tudi dijaki s PP.	2	357	6,263	0,002	0,057	0,900	,417*	0,024	,359*	0,003
V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.	2	352	3,096	0,046	-0,258	0,101	-0,355	0,055	-0,097	0,642

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 267 do 270; pri ŠSD pa od 52 do 54.

Med trditvami, povezanimi s procesom priprave individualiziranega programa, so statistično pomembne razlike med skupinami prisotne tudi v primerih trditvev:

- »V načrtovanje IP so vključeni tudi dijaki s PP.« (p = 0,002); ŠSD statistično značilno pogosteje kot vodstveni delavci in učitelji poročajo, da so v pripravo IP vključeni tudi dijaki s PP. Vodstveni delavci in učitelji se v oceni vključenosti dijakov v načrtovanje IP statistično značilno ne razlikujejo.
- »V naši ustanovi je IP rezultat sodelovanja in usklajenih dogovorov vseh članov strokovne skupine.« (p = 0,046). Vodstveni delavci, učitelji in ŠSD se statistično

značilno razlikujejo v oceni sodelovanja in usklajenosti dogovorov, vendar smer razlik ni jasna. Nakazujejo se razlike med oceno vodstva in učiteljev, in sicer vodstveni delavci poročajo o bolj sodelovalnem odnosu, vendar tudi te razlike niso statistično značilne.

4.7.4.2 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni izobraževanja in učne uspešnosti dijakov s PP

– Pomembnost posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP

Na področju *Pomembnost posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri sedmih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 141*). Pri treh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 142*).

Preglednica 141: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP*

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Opremljenost s specifičnimi pripomočki (alternativne oblike komunikacije, okvaram vida prilagojena gradiva, prilagojeni računalniški programi ...).	5,179	0,075						
Upoštevanje glasu dijakov s PP (mnenj, navedenih potreb, želje po prilagoditvah ...).	20,901	< 0,001	4344,5	0,198	713,5	0,024	4903,5	< 0,001
Skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti.	11,843	0,003	3694	0,001	808	0,079	6578	0,106
Pomoč in podpora UPP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.	12,829	0,002	4526,5	0,293	794,5	0,102	5379,5	< 0,001
Sodelovanje s svetovalnimi delavci in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (učiteljem pomočnikom) v razredu.	11,989	0,002	3694	0,001	791	0,031	6679	0,163
Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.	10,721	0,005	4041	0,02	603	0,001	6063	0,046
Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku dijaka s PP.	16,768	< 0,001	3360	< 0,001	516	< 0,001	6230	0,18

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 277 do 281; pri ŠSD pa od 50 do 53.

Zanimale so nas tudi primerjave med skupinami učiteljev, ŠSD in vodstvenih delavcev v srednji šoli glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP. Statistično pomembne razlike so prisotne pri naslednjih trditvah:

- »Upoštevanje glasu dijakov s PP (mnenj, navedenih potreb, želje po prilagoditvah ...).« (p < 0,001); ŠSD se statistično značilno pogosteje kot vodstvenim delavcem in učiteljem zdi pomembno mnenje in želje dijakov s PP, medtem ko razlike med vodstvenimi delavci in učitelji niso statistično značilne.
- »Skrb za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti.« (p = 0,003); Vodstvenim delavcem je statistično značilno bolj pomembna kot učiteljem, pozitivna klima na šoli in sprejemanje različnosti. Razlike med učitelji in ŠSD ter med vodstvom in ŠSD pa se niso izkazale za statistično značilne.
- »Pomoč in podpora dijakom s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.« (p = 0,002); ŠSD se statistično značilno bolj pomembno zdi nudenje pomoči in podpore dijakom s PP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja. Razlike med vodstvom in ŠSD ter med vodstvom in učitelji pa se niso izkazale za statistično značilne.
- »Sodelovanje s ŠSD in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (učiteljem pomočnikom) v razredu.« (p = 0,002); Vodstvenim delavcem se statistično značilno bolj pomembno kot ŠSD in učiteljem zdi, da je sodelovanje s ŠSD in drugimi podpornimi strokovnimi delavci v razredu dobro. Učitelji in ŠSD se v oceni sodelovanja s svetovalnimi in drugimi podpornimi strokovnimi delavci statistično značilno ne razlikujejo.
- »Spodbujanje solidarnosti in medvrstniške pomoči.« (p = 0,005); Glede na samoocene, solidarnost in medvrstniško pomoč v največji meri ocenjujejo kot pomembno vodstveni delavci, ki jim sledijo učitelji in kot zadnji ŠSD. Razlike med vsemi podzorci so statistično značilne.
- »Sodelovanje s starši in redno obveščanje o napredku dijaka s PP.« (p < 0,001). Vodstveni delavci v primerjavi s ŠSD in učitelji ocenjujejo statistično značilno bolj pomembno sodelovanje s starši in bolj redno obveščanje, medtem ko razlike med ŠSD in učitelji niso statistično značilne.

Preglednica 142: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s pomenom posameznega elementa organizacije in izvedbe poučevanja dijakov s PP

ANOVA											
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD		
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p	
Pomoč in podpora dijakom s PP pri usvajanju znanja vzgojno-izobraževalnih vsebin.	2	371	2,195	0,113							

ANOVA										
Trditvev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Strategije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so osnovane na močnih področjih dijakov.	2	365	1,556	0,212						
Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja dijaka zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.	2	346	4,152	0,017	-,321*	0,018	-0,319	0,068	0,002	1,000

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 34 do 36; pri učiteljih od 265 do 285; pri ŠSD pa od 50 do 53.

Na tem vsebinskem področju so statistično pomembne razlike med skupinami prisotne tudi pri trditvi:

- »Zagotavljanje prisotnosti in sodelovanja dijaka zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti (npr. ozvočenje) idr.« (p = 0,017). Vodstvenim delavcem je statistično značilno bolj pomembno kot učiteljem zagotavljanje prisotnosti in sodelovanje dijaka zaradi neustreznih pogojev. Razlike med učitelji in ŠSD ter med vodstvom in ŠSD v zagotavljanju prisotnosti in sodelovanja dijaka zaradi neustreznih pogojev pa se niso izkazale za statistično značilne.

4.7.4.3 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni sodelovanja in soustvarjanja vključujoče šole

- *Sodelovanje učiteljev, šolske svetovalne službe in drugih podpornih strokovnih sodelavcev*

Na področju *Sodelovanje učiteljev, šolske svetovalne službe in drugih podpornih strokovnih sodelavcev* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri vseh treh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 144*).

Preglednica 143: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo (ŠSS) in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.)*

Trditvev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Pomoč in podpora za delo z dijaki s PP in njihovimi starši, ki jo nudi ŠSS, je učinkovita.	5,058	0,08						

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Pomoč in podpora za delo z dijaki s PP in njihovimi starši, ki jo nudijo drugi podporni strokovni delavci, je učinkovita.	2,261	0,323						
S ŠSS in/ali drugimi podpornimi strokovnimi delavci redno timsko načrtujem delo z dijaki s PP v razredu.	69,307	< 0,001	1830	< 0,001	129	< 0,001	4121	< 0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 34 do 36; pri učiteljih od 268 do 275; pri ŠSD pa od 50 do 51.

V sklopu trditev, povezanih s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo (ŠSS) in drugimi podpornimi strokovnimi delavci (npr. učitelj pomočnik ipd.), se statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli pojavljajo pri trditvi:

- »S ŠSS in/ali drugimi podpornimi strokovnimi delavci redno timsko načrtujem delo z dijaki s PP v razredu.« (p < 0,001). Glede na samoocene, najbolj redno timsko načrtujejo delo vodstveni delavci, sledijo jim učitelji, medtem ko o najmanj rednem timskem načrtovanju dela poročajo ŠSD. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.

– *Sodelovanje s starši dijakov s PP*

Na področju *Sodelovanje s starši dijakov s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri štirih trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 144*). Pri treh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 145*).

Preglednica 144: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši dijakov s PP*

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
S starši imam odprt, konstruktiven odnos.	29,424	< 0,001	2728,5	< 0,001	720	0,072	5092	0,002
Menim, da mi starši dijakov s PP zaupajo.	15,395	< 0,001	3634	0,007	883	0,862	4961	0,001
Starše znam podpreti.	8,819	0,012	3660	0,005	792	0,453	5528	0,102
Starši dijakov s PP niso zainteresirani za sodelovanje.	7,215	0,027	3480	0,012	772,5	0,202	5941,5	0,206

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 36 do 36; pri učiteljih od 259 do 261; pri ŠSD pa od 48 do 51.

Naslednji sklop trditev se je nanašal na sodelovanje s starši dijakov s PP. Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli, so prisotne pri trditvah:

- »S starši imam odprt, konstruktiven odnos.« ($p < 0,001$); Učitelji poročajo o statistično značilno manj odprtem in konstruktivnem odnosu s starši kot vodstveni delavci in ŠSD, medtem ko razlike med vodstvenimi delavci in ŠSD niso statistično značilne.
- »Menim, da mi starši dijakov s PP zaupajo.« ($p < 0,001$); Učitelji poročajo o statistično značilno manj zaupnem odnosu s starši kot vodstveni in ŠSD, medtem ko razlike med vodstvenimi delavci in ŠSD niso statistično značilne.
- »Starše znam podpreti.« ($p = 0,012$); Učitelji najredkeje poročajo o tem, da znajo starše podpreti. V tem se statistično značilno razlikujejo od vodstvenih delavcev, ki najpogosteje poročajo o tem, da znajo podpreti starše. Razlike med učitelji in ŠSD ter vodstvenimi delavci in ŠSD v nujenju podpore staršem niso statistično značilne.
- »Starši dijakov s PP niso zainteresirani za sodelovanje.« ($p = 0,027$). Učitelji prepoznavajo najmanjšo zainteresiranost staršev za sodelovanje. V tem se statistično značilno razlikujejo od vodstvenih delavcev, ki med podvzorca prepoznavajo največjo zainteresiranost staršev za sodelovanje. Razlike med ŠSD in ŠSD ter vodstvenimi delavci in učitelji v prepoznavanju zainteresiranosti staršev za sodelovanje niso statistično značilne.

Preglednica 145: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s sodelovanjem s starši dijakov s PP

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Starši dijakov s PP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.	2	348	10,364	< 0,001	-0,246	0,140	0,219	0,357	,465*	< 0,001
Starši preveč posegajo v moje strokovno delo.	2	346	2,116	0,122						
Sodelovanje s starši je naporno.	2	346	1,496	0,226						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 263 do 265; pri ŠSD pa 50.

Statistično pomembne razlike pri tem vsebinskem sklopu so med skupinami prisotne tudi pri trditvi:

- »Starši dijakov s PP se pogosto name obrnejo z vprašanji za pomoč in podporo.« ($p < 0,001$). Najpogosteje se starši dijakov s PP z vprašanji za pomoč in podporo obrnejo na ŠSD. ŠSD se v tem statistično značilno razlikujejo od učiteljev, na katere se starši z

vprašanji za pomoč in podporo obračajo najredkeje. Razlike med vodstvenimi delavci in učitelji ter ŠSD niso statistično značilne.

– *Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje dijakov s PP*

Na področju *Sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje dijakov s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri eni trditvi odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 146*). Pri osmih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 147*).

Preglednica 146: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede trditev, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP*

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Strokovnjake zunanjih ustanov povabim na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanja, usposabljanja šolskih strokovnih delavcev.	28,779	< 0,001	2619	< 0,001	354	< 0,001	5394	0,027

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih 259; pri ŠSD pa 51.

Med vprašanji so prisotne statistično pomembne razlike tudi pri trditvi iz sklopa trditev, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP:

- »Strokovnjake zunanjih ustanov povabim na šolo, da predavajo ali izvajajo delavnice, izobraževanja, usposabljanja šolskih strokovnih delavcev.« (p < 0,001). Najpogosteje strokovnjake zunanjih ustanov na šolo povabijo vodstveni delavci, sledijo jim učitelji, najredkeje pa ŠSD. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.

Preglednica 147: *Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede trditev, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP*

Trditev	ANOVA									
	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za	2	346	13,739	< 0,001	-,459*	0,004	0,060	0,936	,520*	<0,001

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
duševno zdravje, specialne VI ustanove ...).										
Sodelujem z nevladnimi organizacijami.	2	344	36,499	< 0,001	-1,062*	< 0,001	-,639*	<0,001	,423*	0,001
Sodelujem s specialnimi VI ustanovami (s šolami s prilagojenim programom, z zavodi, s strokovnimi centri ...).	2	340	48,894	< 0,001	-1,245*	< 0,001	-,478*	0,029	,767*	<0,001
Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).	2	342	57,273	< 0,001	-1,246*	< 0,001	-,462*	0,022	,784*	<0,001
Sodelujem s prostovoljci, ki pomagajo dijakom s PP.	2	346	22,442	< 0,001	-,907*	< 0,001	-,569*	0,005	,338*	0,022
Udeležujem se supervizije za delo z UPP.	2	340	2,982	0,052						
Pomoč in podpora zunanjih ustanov je dostopna in pravočasna.	2	326	0,794	0,453						
Zunanji strokovnjaki dajejo profesorjem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore dijakom s PP.	2	329	6,531	0,002	-,430*	0,010	-0,144	0,704	0,286	0,061

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 33 do 36; pri učiteljih od 242 do 262; pri ŠSD pa 51.

V sklopu trditev, ki se nanašajo na sodelovanje z zunanjimi ustanovami za uspešnejše vključevanje dijakov s PP, so statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli prisotne tudi v primeru trditev:

- »Staršem svetujem obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju (svetovalni centri, strokovni centri, centri za duševno zdravje, specialne vzgojno-izobraževalne ustanove ...).« (p < 0,001); Učitelji statistično značilno redkeje kot vodstveni delavci in ŠSD staršem svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju, medtem ko se vodstveni delavci in ŠSD v usmerjanju staršev k obisku zunanjih ustanov niso statistično značilno razlikovali.
- »Sodelujem z nevladnimi organizacijami.« (p < 0,001); Najpogosteje z nevladnimi organizacijami sodelujejo vodstveni delavci, nekoliko redkeje ŠSD, najredkeje pa učitelji. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.
- »Sodelujem s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (s šolami s prilagojenim programom, z zavodi, s strokovnimi centri ...).« (p < 0,001); Najpogosteje s specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami sodelujejo vodstveni

delavci, nekoliko redkeje ŠSD, najredkeje pa učitelji. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.

- »Sodelujem z izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP (zdravstvenimi delavci, strokovnimi delavci svetovalnih centrov, centrov za duševno zdravje ...).« (p < 0,001); Najpogosteje z izvenšolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP, sodelujejo vodstveni delavci, nekoliko redkeje ŠSD, najredkeje pa učitelji. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.
- »Sodelujem s prostovoljci, ki pomagajo dijakom s PP.« (p < 0,001); Najpogosteje s prostovoljci, ki pomagajo dijakom s PP, sodelujejo vodstveni delavci, nekoliko redkeje ŠSD, najredkeje pa učitelji. Razlike med vsemi podvzorci so statistično značilne.
- »Zunanji strokovnjaki dajejo učiteljem/profesorjem koristne nasvete pri zagotavljanju podpore otrokom/mladostnikom s PP.« (p = 0,002). Učitelji statistično značilno pogosteje kot vodstveni delavci menijo, da jim zunanji strokovnjaki ne dajejo koristnih nasvetov pri zagotavljanju podpore mladostnikom s PP. ŠSD se v oceni koristnosti nasvetov zunanjih strokovnjakov statistično značilno ne razlikujejo niti od vodstvenih delavcev niti od učiteljev.
- *Dobro počutje in duševno zdravje, zaposlenih na SŠ*

Na področju *Dobro počutje in duševno zdravje, zaposlenih na SŠ* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri dveh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 148*). Pri dveh trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 149*).

Preglednica 148: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje*

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
V ustanovi vladajo dobri medsebojni odnosi.	1,561	0,458						
V ustanovi posvečam posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju.	17,585	< 0,001	2970	< 0,001	522	< 0,001	6471	0,678

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 267 do 268; pri ŠSD pa 50.

Statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli smo lahko prepoznali tudi pri trditvi iz sklopa trditev, povezanih s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje:

- »V ustanovi posvečam posebno skrb dobremu počutju in duševnemu zdravju.« ($p < 0,001$). Vodstveni delavci statistično značilno pogosteje kot ŠSD in učitelji poročajo, da v ustanovi posvečajo posebno skrb duševnemu zdravju in dobremu počutju. Razlike med ŠSD in učitelji niso statistično značilne.

Preglednica 149: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, povezane s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Menim, da je moj glas slišan.	2	351	3,602	0,028	-,302*	0,031	-0,223	0,283	0,079	0,721
Zaposlenim nudim oporo, če se znajdejo v težavah.	2	351	7,714	0,001	-,439*	0,001	-,387*	0,020	0,052	0,864

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 268 do 269; pri ŠSD pa 50.

V sklopu trditev, povezanih s skrbjo za njihovo dobro počutje in duševno zdravje, so statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli prisotne tudi pri trditvah:

- »Menim, da je moj glas slišan.« ($p = 0,028$); Vodstveni delavci statistično značilno pogosteje kot učitelji menijo, da je njihov glas slišan. Razlike v zaznavi upoštevanosti med ŠSD in učitelji ter vodstvom pa niso statistično značilne.
- »Zaposlenim nudim oporo, če se znajdejo v težavah.« ($p = 0,001$). Vodstveni delavci statistično značilno pogosteje kot učitelji in ŠSD poročajo, da nudijo oporo zaposlenim, če se znajdejo v težavah. Med učitelji in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.

4.7.4.4 Razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci pri oceni systemskega pristopa razvoja vključujoče (inkluzivne) šole

- *Kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP*

Na področju *Kakovost različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri treh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 150*). Pri petih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 151*).

Preglednica 150: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Inkluzivna politika	10,332	0,006	3219,5	0,001	659	0,02	6169,5	0,495
Zakonodaja in drugi formalno pravni akti	10,342	0,006	3396,5	0,006	824	0,439	5305	0,043
Uresničevanje zakonodaje v šolski praksi	3,634	0,163	3757					

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 254 do 261; pri ŠSD pa od 49 do 50.

Na področju kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP so nas prav tako zanimala primerjave med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli. Statistično pomembne razlike med skupinami lahko na tem področju vidimo tudi pri trditvah:

- »Inkluzivna politika« (p = 0,006); Vodstvo v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno slabše ocenjuje kakovost inkluzivne politike. V oceni kakovosti inkluzivne politike med učitelji in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- »Zakonodaja in drugi formalno pravni akti« (p = 0,006). Učitelji zakonodajo in druge formalno pravne akte statistično značilno boljše vrednotijo kot vodstvo in ŠSD, medtem ko med vodstvom in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.

Preglednica 151: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, o kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja dijakov s PP

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Stališča družbe do dijakov s PP	2	350	1,319	0,269						
Administrativne zahteve	2	338	14,019	< 0,001	,577*	< 0,001	0,201	0,441	-,376*	0,004
Normativi	2	345	20,209	< 0,001	,700*	< 0,001	0,210	0,438	-,489*	< 0,001
Strokovni viri (podpora pri poučevanju ali delu v skupini)	2	343	1,260	0,285						
Materialni viri (učni in tehnični pripomočki)	2	347	0,356	0,701						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 254 do 267; pri ŠSD pa od 49 do 50.

Statistično pomembne razlike med skupinami lahko na tem področju vidimo tudi pri trditvah:

- »Administrativne zahteve« (p < 0,001);

- »Normativi« ($p < 0,001$).

Učitelji v primerjavi z vodstvom in ŠSD ocenjujejo administrativne zahteve in normative statistično značilno boljše, medtem ko med vodstvom in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik pri ocenjevanju kakovosti administrativnih zahtev in normativov.

- *Dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo*

Na področju *Dejavniki, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri dveh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 152*). Pri osmih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 153*).

Preglednica 152: *Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo*

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Socialno-emocionalne kompetence dijaka s PP.	1,147	0,564						
Spodbudnost domačega okolja dijaka s PP.	4,961	0,084						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih 265; pri ŠSD pa 49.

Osredotočali smo se tudi na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo. Statistično pomembnih razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli na tem vsebinskem področju z neparametričnimi testi ne zaznamo.

Preglednica 153: *Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve o stopnji pomembnosti različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje dijakov s PP v šolo*

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Vrsta in izrazitost posebnih potreb dijaka s PP.	2	347	1,964	0,142						
Socialne in emocionalne kompetence strokovnih delavcev.	2	345	1,301	0,274						
Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.	2	345	3,214	0,041	-,246*	0,042	-0,203	0,242	0,043	0,880
Prilagajanje učnega načrta (kurikularnih zahtev) dijaku s PP.	2	344	2,272	0,105						

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave.	2	347	4,534	0,011	-,290*	0,012	-0,223	0,179	0,067	0,734
Strokovni viri pomoči in podpore na šoli (šolski svetovalni delavci, učitelji pomočniki, izvajalci DSP, spremljevalci idr.).	2	346	6,857	0,001	-,336*	0,002	-,375*	0,006	-0,039	0,892
Socialno ekonomska neenakost.	2	346	0,172	0,842						
Kulturna različnost.	2	343	1,096	0,335						

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 262 do 265; pri ŠSD pa 49.

Na tem vsebinskem področju so prisotne statistično pomembne razlike med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli pri trditvah:

- »Stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse.« (p = 0,041); Statistično značilne razlike se pojavljajo med vodstvenimi delavci in učitelji, in sicer vodstvo stališča strokovnih delavcev do inkluzivne prakse med vključenimi podvzorci pripisuje največjo pomembnost za učni uspeh, učitelji pa najnižjo. Razlike med ŠSD in učitelji ter vodstvenimi delavci se niso izkazale za statistično značilne.
- »Individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave.« (p = 0,011); Statistično značilne razlike se pojavljajo med vodstvenimi delavci in učitelji, in sicer vodstvo individualizirane in diferencirane dejavnosti poučevanja in obravnave med vključenimi podvzorci pripisuje največjo pomembnost za učni uspeh, učitelji pa najnižjo. Razlike med ŠSD in učitelji ter vodstvenimi delavci se niso izkazale za statistično značilne.
- »Strokovni viri pomoči in podpore na šoli (šolski svetovalni delavci, učitelji pomočniki, izvajalci DSP, spremljevalci idr.).« (p = 0,001). Vodstveni delavci pripisujejo strokovnim virom pomoči in podpore na šoli večjo pomembnost za učni uspeh kot učitelji ali ŠSD, medtem ko med učitelji in ŠSD ne prihaja do statistično značilnih razlik.
- *Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije*

Na področju *Dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije* smo ugotovili, da porazdelitev podatkov pri dveh trditvah odstopa od normalne, zato smo uporabili ustrezne neparametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 154*). Pri šestih trditvah pa smo ugotovili, da se podatki porazdeljujejo v skladu z normalno porazdelitvijo, zato smo uporabili ustrezne parametrične preizkuse (rezultate prikazujemo v *Preglednici 155*).

Preglednica 154: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ ter Mann-Whitneyjev U-preizkus za nadaljnje parne primerjave glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije

Trditev	Kruskal-Wallis H (Df = 2)	p	Vodstvo – učitelj		Vodstvo – ŠSD		Učitelj – ŠSD	
			Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p	Mann-Whitney U	p
Odnos profesorja do dijaka s PP pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo njihovi vrstniki.	1,489	0,475						
Dijak s PP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.	7,762	0,021	4100	0,123	815	0,609	5089	0,011

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih 36; pri učiteljih od 262 do 265; pri ŠSD pa 48.

Zanimale so nas tudi trditve, ki se nanašajo na trditve, ki vplivajo na razvoj inkluzije. Statistično pomembne razlike v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli na tem vsebinskem področju so prisotne pri trditvi:

- »Dijak s PP ima pomembno vlogo pri razumevanju in reševanju težav.« (p = 0,021). ŠSD v največji meri prepoznavajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav in se statistično značilno razlikujejo od učiteljev, ki pomembnost vloge dijaka prepoznavajo v najmanjši meri. Razlike med vodstvom in ŠSD ter učitelji v prepoznavanju dijakove vloge niso statistično značilne.

Preglednica 155: Preizkus ANOVA za primerjavo odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede na trditve, ki se nanašajo na dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije

ANOVA										
Trditev	df1	df2	F	p	vodstvo - učitelj		vodstvo - ŠSD		učitelj - ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
Posebno težavno je delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme).	2	341	20,198	< 0,001	-,779*	0,000	-,978*	< 0,001	-0,199	0,234
Za uspešno vključevanje dijakov s PP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).	2	343	8,171	< 0,001	-,345*	0,029	-,646*	< 0,001	-,300*	0,032
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (za dijake z okvarami vida, sluha, gibalno ovirane ...).	2	336	1,276	0,281						

ANOVA										
Trditvev	df1	df2	F	p	vodstvo - učitelj		vodstvo - ŠSD		učitelj - ŠSD	
					M ₁ -M ₂	p	M ₁ -M ₃	p	M ₂ -M ₃	p
V rednih VI ustanovah bi morali izvajati tudi prilagojene VI programe z znižanim standardom znanja (za dijake z motnjami v duševnem razvoju).	2	334	1,032	0,357						
V rednih VI ustanovah bi morali biti učitelji, ki poučujejo dijake z izrazitimi PP, dodatno finančno stimulirani in imeti več podpore).	2	340	0,402	0,669						
Dijaki s PP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.	2	342	9,590	<0,001	0,248	0,192	-0,257	0,316	-,505*	<0,001

Opomba. Velikost vzorca se je pri posamezni trditvi gibala pri vodstvenih delavcih od 35 do 36; pri učiteljih od 253 do 262; pri ŠSD pa 48.

Na tem vsebinskem področju so statistično pomembne razlike v odgovorih med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v srednji šoli prisotne pri trditvah:

- »Posebno težavno je delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami (npr. tesnoba, anksioznost, samopoškodovalno vedenje, travme).« (p < 0,001); Vodstveni delavci se v bolj kot učitelji in ŠSD strinjajo s trditvijo, da je delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami posebno težavno. Učitelji in ŠSD pa se v zaznavanju težavnosti dela z dijaki s psihosocialnimi stiskami statistično značilno ne razlikujejo.
- »Za uspešno vključevanje dijakov PP bi učitelj v oddelku potreboval dodatno pomoč (npr. asistenta, drugega učitelja ...).« (p < 0,001); V največji meri se s trditvijo, da bi učitelj za uspešno vključevanje dijakov s PP v oddelku potreboval dodatno pomoč, strinjajo vodstveni delavci, ki jim sledijo učitelji, medtem ko se ŠSD s trditvijo strinjajo v najmanjši meri. Razlike med vsemi vključenimi podvzorci so statistično značilne.
- »Dijaki s PP imajo pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje.« (p < 0,001). Učitelji se v največji meri strinjajo, da imajo dijaki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje. V tem statistično značilno razlikujejo od ŠSD, ki se s trditvijo strinjajo v najmanjši meri. Razlike med vodstvom in ŠSD ter učitelji v strinjanju s trditvijo niso statistično značilne.

– Delo z dijaki s PP kot primer dobre prakse

Preglednica 156: Porazdelitev odgovorov med učitelji, ŠSD in vodstvenimi delavci v SŠ glede ocene lastnega dela kot primera dobre prakse.

		Ali bi lahko dejali, da je vaše delo z dijaki s PP primer dobre prakse?		
		Da	Ne	Se ne morem odločiti
Vodstvo (N = 36)	f	26	0	10
	f%	72,2 %	0,0 %	27,8 %
Učitelji (N = 269)	f	83	30	156
	f%	30,9 %	11,2 %	58,0 %
ŠSD (N = 48)	f	22	2	24
	f%	45,8 %	4,2 %	50,0 %
Skupaj (N = 353)	f	131	32	190
	f%	37,1 %	9,1 %	53,8 %

Vodstveni delavci, učitelji in ŠSD so se statistično značilno razlikovali ($\chi^2(4) = 27,14; p < 0,001$) v samooceni svojega dela kot primera dobre prakse. Večina vodstvenih (72,2 % znotraj skupine vodstvenih delavcev) je svoj način dela opredelila kot primer dobre prakse, medtem ko je tako mnenje izrazila tretjina učiteljev (30,9 %) in skoraj polovica ŠSD (45,8 %). Da njihov način dela ni primer dobre prakse, poroča 9,1 % vseh udeleženi. Med njimi je največ učiteljev (11,2 %) in zgolj dva ŠSD (4,2 %) ter noben vodstveni delavec. Kar 53,8 % udeležencev se ni moglo opredeliti, ali je njihov način dela primer dobre prakse, med njimi 27,8 % vodstvenih delavcev, 58 % učiteljev in 50 % ŠSD.

Vodstveni delavci pogosteje opredelijo svoje svoj način dela kot dobro prakso, medtem ko so ŠSD pri tem nekoliko bolj zadržani. Najslabše mnenje o svojem delu imajo učitelji, ki najredkeje svoj način dela opredelijo kot primer dobre prakse.

4.7.4.5 Povzetek ugotovitev

– Vodstveni delavci

Vodstveni delavci (v primerjavi z učitelji in ŠSD) najpogosteje poročajo, da spodbujajo sodelovalno, pozitivno in vključujočo klimo med vsemi udeleženci, skrbijo za sprejemanje različnosti ter spodbujajo solidarnost in medvrstniško pomoč. Najpogosteje med vključenimi profili poročajo, da posvečajo posebno skrb duševnemu zdravju in dobremu počutju ter nudijo oporo drugim zaposlenim, če se znajdejo v težavah. Prav tako imajo najpogosteje občutek, da je njihov glas slišan. Pogosteje kot drugi profili pa poročajo tudi, da podpirajo izobraževanje.

Vodstveni delavci odnose zaznavajo kot bolj sodelovalne v primerjavi z drugimi profili. Najpogosteje poročajo o upoštevanju predlogov in mnenj strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP in rednem timskem načrtovanju dela. Menijo, da je sodelovanje s ŠSD in

drugimi podpornimi strokovnimi delavci v razredu dobro in so prepričani, da je protokol uresničevanja IP znan vsem.

Vodstveni delavci so bolj kot učitelji in ŠSD prepričani, da si strokovni delavci prizadevajo za optimalni napredek dijakov s PP. Pogosteje kot drugi vključeni profili poročajo, da poskrbijo za strokovne in materialne vire za uspešno delo z dijaki ter zagotavljajo prisotnost in sodelovanje dijaka zaradi neustreznih arhitekturnih in tehničnih pogojev. Vodstvenim delavcem se zdi posebno težavno delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami.

Vodstveni delavci v primerjavi s ŠSD in učitelji poročajo o boljšem sodelovanju s starši in bolj rednem obveščanju. Pogosteje kot učitelji poročajo, da podpirajo starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov dijaka s PP. Prav tako pa pogosteje kot učitelji ali ŠSD poročajo tudi, da so starši dijakov vključeni v evalvacijo IP.

Najpogosteje strokovnjake zunanjih ustanov na šolo povabijo vodstveni delavci. Prav tako vodstveni delavci najpogosteje sodelujejo z nevladnimi organizacijami, specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP, in prostovoljci, ki pomagajo dijakom s PP. Vodstveni delavci pripisujejo strokovnim virom pomoči in podpore na šoli večjo pomembnost za učni uspeh kot učitelji ali ŠSD. Pogosteje kot drugi profili menijo tudi, da bi učitelji za uspešno vključevanje dijakov s PP v oddelku potreboval dodatno pomoč.

Vodstveni delavci v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno slabše ocenjujejo kakovost inkluzivne politike. Po drugi strani pa stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse in individualizirani in diferencirani dejavnosti poučevanja in obravnave, med vključenimi podvzorci, pripisuje največjo pomembnost za učni uspeh.

– Učitelji

Učitelji so med vključenimi profili najslabše seznanjeni z zakonskimi zahtevami in s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP, hkrati pa zakonodajo in druge formalno pravne akte statistično vrednotijo boljše kot vodstvo in ŠSD. Prav tako boljše kot vodstvo in ŠSD ocenjujejo administrativne zahteve in normative.

Učitelji poročajo o slabšem odnosu s starši kot drugi profili. V primerjavi z drugimi profili opisujejo odnos s starši kot manj odprt, konstruktiven in zaupen ter prepoznavajo najmanjšo zainteresiranost staršev za sodelovanje. Med vključenimi profili se počutijo tudi najmanj zmožne podpreti starše, hkrati pa jim tudi redkeje kot drugi profili svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju. Prav tako redkeje kot drugi vključeni profili upoštevajo predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši dijakov in nasvetom zunanjih strokovnjakov za delo z mladostniki s PP, saj njihove nasvete pri

zagotavljanju podpore mladostnikom s PP opredeljujejo kot manj koristne. Prav tako v primerjavi s ŠSD in vodstvom ne prepoznavajo pomembnosti vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju lastnih težav.

Med vključenimi profili pripisujejo najnižjo pomembnost za učni uspeh dijakov individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse ravno učitelji. Hkrati pa se učitelji pogosteje kot ŠSD strinjajo, da imajo dijaki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje. Iz tega lahko sklepamo, da so razmeroma nenaklonjeni individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter inkluzivni praksi, kar se verjetno odraža tudi na njihovem vedenju, in sicer uporabi takih dejavnosti poučevanja, obravnave in prakse.

Počutijo se tudi manj slišane kot vodstvo ali ŠSD.

K implementaciji sprememb in nasvetov ŠSD prispevajo tudi nejasna stališča učiteljev do inkluzivne prakse, kar se verjetno odraža v njihovem vedenju in uresničevanju inkluzivne politike.

– Šolski svetovalni delavci

Starši dijakov s PP se z vprašanji za pomoč in podporo med vključenimi profili najpogosteje obrnejo na ŠSD, ki jim tudi pogosteje kot učitelji svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju.

ŠSD so bolj kot vodstveni delavci in učitelji osredotočeni in pozorni na dijaka. ŠSD med vključenimi profili v največji meri prepoznavajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav, najpogosteje upoštevajo mnenja in želje dijakov s PP ter jih vključujejo v pripravo IP. Dijakom tudi pogosteje kot učitelji nudijo pomoč in podporo UPP pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.

Poročajo, da v manjši meri kot drugi vključeni profili, spodbujajo solidarnost in vrstniško pomoč, kjer želimo izpostaviti, da obstaja možnost, da so do sebe bolj kritični kot učitelji in vodstveni delavci.

Med vključenimi profili poročajo tudi o najmanj rednem timskem načrtovanju dela.

Med vključenimi profili se ŠSD najredkeje obračajo po pomoč na strokovnjake zunanjih ustanov.

Med profili v SŠ ($f = 49$; 57,64 %) prihaja do razlik pri manjšem številu postavk kot med profili v OŠ ($f = 72$; 84,70 %).

4.8 Rezultati in interpretacija prostih odgovorov učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev, pridobljenih iz vprašalnikov

4.8.1 Pojmovanje pomena oz. vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju učencev s PP šolskih strokovnih delavcev v osnovni šoli

4.8.1.1 Metoda

– Udeleženci

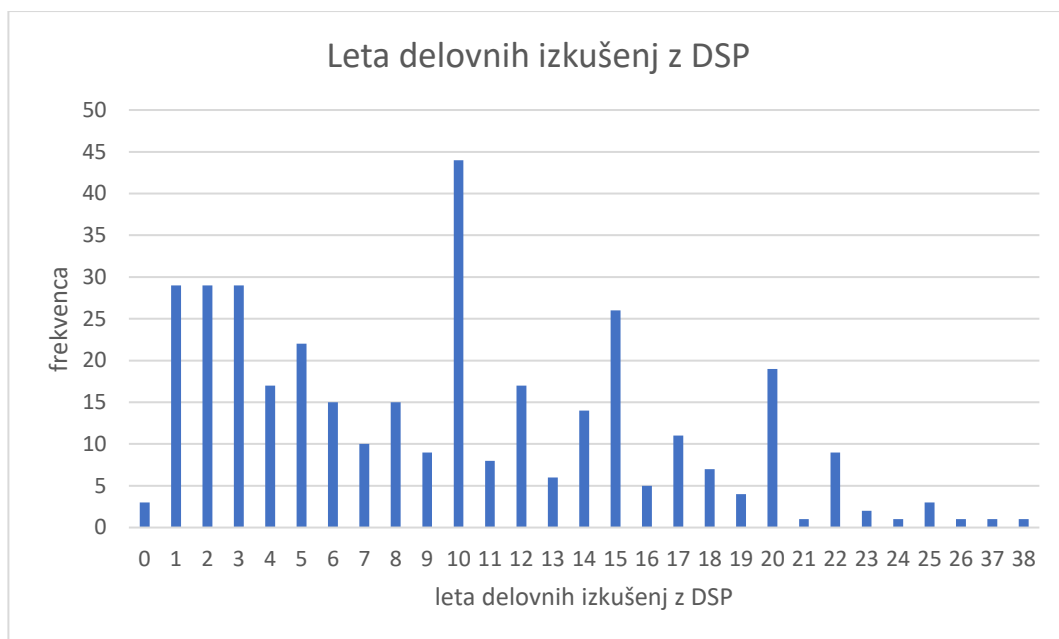
Na vprašanje *opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, individualiziran program v vzgoji in izobraževanju učencev s PP*, je odgovorilo 358 svetovalnih delavcev z 92 osnovnih šol, vključenih v raziskavo, ki izvajajo ali so v preteklosti izvajali dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) (in sodelovali v načrtovanju in uresničevanju IP) za učence s PP v vzgojno-izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP. Izvajalci DSP, ki izvajajo DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, imajo lahko različno strokovno izobrazbo. Kakšna izobrazba je potrebna za izvajanje te vrste DSP za posameznega učenca, je opredeljeno v odločbi o usmeritvi. Tudi v naši raziskavi so bili strokovni profili izvajalcev DSP različni (Preglednica 157).

Preglednica 157: Strokovni profili anketiranih osnovnošolskih strokovnih delavcev

Strokovni profil	f	f%
Specialni in rehabilitacijski pedagog/defektolog	130	36,32
Pedagog	88	24,58
Socialni pedagog	52	14,53
Psiholog	28	7,82
Inkluzivni pedagog	28	7,82
Socialni delavec	9	2,52
Logoped	5	1,40
Drugo*	18	5,01
SKUPAJ	358	100

*Pod strokovnim profilom drugo so bili navedeni naslednji strokovni profili: nedokončan študij SRP, predmetni učitelj, profesor razrednega pouka, profesor ostalih smeri (slovenščine, angleščine ...), učitelj različnih predmetov.

Izvajalci DSP vključeni v raziskavo so imeli v povprečju 9,54 let (N = 358; SD = 6,744 let; Min = 0; Max = 38) delovnih izkušenj z izvajanjem DSP. Podrobnejša analiza delovnih izkušenj v DSP je prikazana v grafu 1 spodaj.



Slika 5: Leta delovnih izkušenj z izvajanjem DSP

– *Instrumentarij*

Podatke smo pridobili s pomočjo nestandardiziranega anketnega vprašalnika za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce OŠ. V okviru vprašalnika so anketirani podali prost odgovor na vprašanje odrtega tipa: »Opređelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, individualiziran program v vzgoji in izobraževanju učencev s posebnimi potrebami.«

– *Postopek*

Odgovori so bili analizirani s pomočjo kvalitativne analize in sistemom kodiranja s poizkusno različico programa MaxQda (<https://www.maxqda.com/homepage-2>). Kategorije so bile vnaprej izbrane na podlagi pregledane teorije (opredelitev in definicij IP ključnih slovenskih in tujih avtorjev, pravnoformalnih dokumentov). Ob koncu kodiranja je kodni sistem vključeval 6 kategorij najvišjega reda: vsebina, način obravnave/glavni principi, pomoč, proces, razlog, prednosti in namen IP ter pomanjkljivosti.

Odgovori respondentov so bili razdeljeni na kodirne enote, ki so bile nadalje oblikovane v kode. Analiza vsebuje 1347 kod 1. reda. Kode 1. reda so bile nadalje uvrščene v ustrezne kode 2. reda ter prej omenjene kategorije (Vogrinc, 2008).

4.8.1.2 Rezultati

Z analizo smo odgovore na vprašanje, *opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, IP v vzgoji in izobraževanju učencev s PP*, s kodiranjem razvrstili v šest kategorij, povezanih z obstoječo literaturo tujih in slovenskih avtorjev.

Preglednica 158: Kategorije

Kategorije	f	f%
<i>Vsebina</i>	362	26,88
<i>Način obravnave/glavni principi</i>	171	12,69
<i>Pomoč</i>	73	5,42
<i>Proces</i>	148	10,99
<i>Razlog, prednosti in namen IP</i>	458	34,00
<i>Pomanjkljivosti</i>	135	10,02
Skupaj	1347	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kategorije; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kategorije; N = 1347

V preglednici 158 prikazujemo pogostost pojavljanja posameznih kategorij znotraj vseh 358 odgovorov. Posamezen udeleženec je lahko s svojim odgovorom zajel različne omenjene kategorije, prav tako pa je bila lahko posamezna kodirna enota umeščena v več kategorij naenkrat.

Največ izvajalcev DSP se je v svojih odgovorih dotaknilo razloga, prednosti in namena IP (34 %) ter vsebine (26,88 %). 12,69 % odgovorov je usmerjenih tudi na način obravnave oziroma glavne principe, 10,99 % na proces IP, 10,02 % na pomanjkljivosti ter najmanj, 5,42% na pomoč.

– *Razlog, prednosti in namen individualiziranega programa*

Najpogostejša usmerjenost odgovorov pod kategorijo *Razlog, prednosti in namen IP* je, glede na zastavljeno vprašanje, smiselna. V spodnji preglednici so prikazane kode 2. reda, umeščene v omenjeno kategorijo, in njihova pogostost.

Preglednica 159: Kode 2. reda znotraj kategorije *Razlog, prednosti in namen IP*

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
<i>Razlog, prednosti in namen individualiziranega programa</i>	Osnova/podpora za načrtovanje in delo	119	25,98
	Velik/ključen pomen	85	18,56
	Individualizacija	16	3,49

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
	Večji napredek/zmanjševanje primanjkljajev/ optimalni razvoj	66	14,41
	Seznaitveni namen/dobra informacija	45	9,83
	Živ/fleksibilen dokument	24	5,24
	Zakonska pravica/strokovna nujnost	39	8,52
	Velik pomen, vendar ...	34	7,42
	Drugo	30	6,55
	Skupaj	458	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 458

Odgovori pod to kategorijo se nanašajo predvsem na to, da je pomen IP v tem, da nudi osnovo oziroma podporo za načrtovanje in samo delo (25,98 %). Kot primer odgovora, umeščenega v to kategorijo, lahko izpostavim odgovor anketiranke, ki je na vprašanje odgovorila:

*»Individualiziran program služi kot izhodišče za načrtovanje in izvajanje pomoči [...]«
(strokovni profil: socialni pedagog)*

Tudi več avtorjev (Galeša, 1995; Končar, 2003a; Krek in Metljak, 2011; Pulec Lah, 2005a) navaja, da IP omogoča z vključenostjo ocene funkcioniranja posameznika in ciljev lažje načrtovanje dela ter pomaga pri nudenju pomoči učencu v njegovem razvoju. Tako Pulec Lah (2005a) kot Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011) pa IP poimenujeta tudi kot vodič oziroma vodnik zadovoljevanja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka. Več učiteljev pa je izpostavilo tudi to, da ima IP velik in ključen pomen (18,56 %). Poleg konkretnega zapisa, da ima IP velik pomen/je pomemben/ima pomembno vlogo, pa so se pojavile tudi naslednje izjave, ki kažejo na zavedanje velikega pomena, ki ga IP nosi:

»IP je v vzgoji in izobraževanju UPP ključnega pomena.« (strokovni profil: psiholog)

»IP je za delo z UPP nujno potreben.« (strokovni profil: pedagog)

»Veliko odgovornost in pomen.« (strokovni profil: pedagog)

»IP se zdi zelo potreben dokument [...]« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Izreden – brez IP bi ti učenci tonili.« (strokovni profil: drugo)

»Dobro se mi zdi, da se za vsakega učenca s PP sestavi IP.« (strokovni profil: SRP)

Galeša (1995) označuje IP kot »največji dosežek sodobne metodike« ter kot most do ustrezne individualizacije, kar je izpostavilo tudi nekaj respondentov (3,49 %). Učitelji so s takšnimi ali drugačnimi besedami izrazili, da IP omogoča individualizacijo in prilagajanje učenčevim potrebam, med drugim tudi:

»Menim, da je največji pomen IP, da se poglobimo v učenca, res izhajamo iz njegovih prednosti in primanjkljajev.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Individualizirani program je VODILNI dokument, ki opredeljuje dodatno strokovno pomoč, prilagoditve pri pouku, organizaciji dela in ocenjevanju ter preverjanju in ocenjevanju znanja, ki je izdelan v skladu z otrokovimi potrebami.« (strokovni profil: pedagog)

Preko individualizacije pa lahko učencem omogočamo tudi večji napredek, zmanjševanje primanjkljajev ter optimalni razvoj (Galeša, 1995; Končar, 2003a; Pulec Lah, 2005a), kar so kot pomen IP videli tudi nekateri izvajalci DSP (14,41 %).

Pomen IP pa respondenti vidijo tudi v seznanjanju različnih deležnikov (staršev, učiteljev, svetovalnih delavcev itd.), in pravijo, da IP nudi dobre informacije (9,83 %) predvsem o funkcioniranju učenca, ciljih in prilagoditvah, ki so zapisane v njem. Tudi Končar (2003a) navaja v eni izmed svojih opredelitev, da je IP pregled potreb, močnih področij in interesov osebe s PP ter pričakovanj v povezavi z njegovim učenjem in delom.

Končar (2003a) opredeli IP kot fleksibilen dokument ter kot neprekinjeno aktivnost zapisov, kar predstavlja »živ dokument«, ki se sproti spreminja in prilagaja. Tudi Kiswarday (2018) pravi, da je IP živ dokument, ki se spreminja glede na trenutne potrebe učenca. Pomembnost sprotne prilagajanja in pomen IP kot živega dokumenta pa so videli tudi nekateri izvajalci DSP (5,24 %), ki so v svojih odgovorih zapisali, da je IP živ oziroma fleksibilen dokument. Nekaj izjav umeščenih v kodo 2. reda *živ/fleksibilen dokument* je zapisanih v nadaljevanju.

»Menim, da je zavedanje, da gre za živ dokument, ki se razvija in napreduje skupaj z učencem, pomembno med vsemi vpetimi v proces pomoči posameznemu učencu.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»A mora biti IP živ dokument, ki se spreminja, prilagaja in resnično upošteva.« (strokovni profil: pedagog)

»[...] Hkrati naj bo to živ dokument, ki se ga glede na potrebe, interese, težave učenca spreminja, dopolnjuje.« (strokovni profil: pedagog)

»Dokument se stalno spreminja, dopolnjuje in samo tako ima svojo pravo vrednost in uporabo.« (strokovni profil: SRP)

Anketirani strokovni delavci pa so izpostavili tudi dodatne opredelitve, ki ne sodijo pod nobeno izmed preostalih kod 2. reda v tej kategoriji. Nekatero izmed teh izjav, ki izpostavljajo razlog, prednosti in namen IP so naslednje:

»Po mojem mnenju IP omogoča ustrežnejšo vzgojo in izobraževanje v celoti.« (strokovni profil: pedagog)

»Ima pomemben pomen, saj pripomore k napredku in čimprejšnjemu odkrivanju težav in iskanju ustrezne pomoči ...« (strokovni profil: pedagog)

»IP- je kot neko "zavarovanje" otrokovih primanjkljajev« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Menim, da bi z vidika optimalnega razvoja svojih sposobnosti in spretnosti (kar je namen IP-jev), čisto vsak učenec, ne le učenci, ki imajo opredeljene posebne potrebe, preprosto moral imeti IP. Čisto vsak učenec je namreč edinstven in neponovljiv, s svojimi različno izraženimi talenti ter področji, kjer potrebuje več pomoči.« (strokovni profil: SRP)

»Daje možnost uporabiti fleksibilne načine dela in ocenjevanja učenca.« (strokovni profil: psiholog)

»[...] Izvajalcem DSP pa veliko oporo pri sodelovanju z vsemi akterji, saj se pogosto sklicujemo na zapise v IP, da najdemo skupni jezik z učitelji.« (strokovni profil: pedagog)

»[...] Vendar se mi zdi, da je bolj kot napisan program pomembna ozaveščenost učiteljev glede učencev s posebnimi potrebami in izmenjava informacij o funkcioniranju otroka ter strokovno izpopolnjevanje na tem področju.« (strokovni profil: pedagog)

Ostali odgovori, ki so se pojavljali v manjši meri, so se navezovali še na to, da IP omogoča prilagajanje okolice, sistematično delovanje, razvoj in izkazovanje učenčevih močnih področij ter da je IP dokument, ki je voden čez celotno učenčevo šolanje.

Zanimiv odgovor pa je bil tudi ta, da ima IP srednji pomen:

»IP je program, po katerem se ravnamo, ga spreminjamo in v skladu z njim uresničujemo cilje za delo za UPP. In ima sreden pomen.« (strokovni profil: SRP)

Eden izmed anketirancev pa je zapisal tudi:

»IP je nad učnimi načrti posameznih predmetov in se med letom dopolnjuje, prilagaja in spreminja.« (strokovni profil: logoped)

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) pravi, da naj bi bil IP enako pomemben kot učni načrt, vendar to še ni upoštevano, saj je učni načrt (skoraj vedno) nadrejen IP. Kljub temu pa je IP zakonsko določen dokument, ki mora biti pripravljen za vse učence s PP, ki imajo odločbo o usmeritvi (ZUOPP-1, 2011). Tako so izvajalci DSP s takšnimi ali drugačnimi izjavami izpostavili tudi to, da je IP temeljni dokument in zakonska pravica oziroma strokovna nujnost (8,5 %), kar izpostavlja tudi Končar (2003a), ki pravi, da je IP delovni in zavezujoč dokument za osebo s PP ter vse ostale, ki tej osebi pomagajo doseči zastavljene cilje.

Poleg omenjenih odgovorov pa je del odgovorov (7,42 %) zajemalo tudi mnenje, da ima IP velik pomen, vendar v praksi ni dojet na tak način oziroma ima velik pomen le v določenih primerih, zaradi česar se je ta kategorija močno povezovala s kategorijo *pomanjkljivosti*, ki je

podrobneje predstavljena v nadaljevanju. Največji del omenjenih odgovorov izpostavlja, da bi IP v praksi moral imeti velik pomen, vendar ga nekateri tako ne vidijo ali pa IP niti ne upoštevajo. Anketiranci so na primer zapisali:

»IP ima zelo pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju, vendar ga žal kar dosti učiteljev ne upošteva in se IP ne spreminja vsako leto potrebam učencev.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Zelo velik pomen. Žal na nekaterih šolah vodstvena politika in posamezni učitelji nimajo takega mnenja.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»IP je sicer pomemben dokument, vendar se v praksi premalo upošteva, predvsem otrokova močna področja ter prilagoditve, ki so bolj ali manj vezane na preverjanje in ocenjevanje znanja, premalo pa so prilagoditve upoštevane pri pouku.« (strokovni profil: SRP)

»IP je zame izredno pomemben, vendar sem mnenja, da ostali strokovni delavci (učitelji na večinskih šolah) ne dajejo tolikšnega poudarka le-temu oz. se ne zavedajo, kako pomembno je prilagajati učencem s PP.« (strokovni profil: SRP)

Izpostavljeno je tudi, da oblikovanje IP zahteva veliko dela, da v praksi ni dovolj izpopolnjenega obrazca za zapis IP ter da IP ni rezultat timskega dela. S tem pa se povezujejo tudi odgovori, ki so IP pripisali velik pomen le v določenih primerih, in sicer je bilo največkrat izpostavljeno, da ima IP velik pomen, če je ta kvalitetno in sodelovalno pripravljen ter če se ga upošteva in redno uporablja ter pri tem sodelujejo vsi. Primeri tovrstnih odgovorov so:

»IP ima v vzgoji in izobraževanju UPP pomembno vlogo – seveda, če je kvalitetno napisan in dostopen vsem ter če se vsem vključenim v proces pomoči posamezne prilagoditve zdijo smiselne.« (strokovni profil: socialni delavec)

»IP ima pomembno vlogo pri razvijanju otrokovih šibkih področij, če so cilji ustrezno zastavljeni in pri oblikovanju IP-ja sodelujejo vsi člani strokovne skupine.« (strokovni profil: SRP)

»IP je lahko odličen dokument, če je dobro sestavljen, tekom šolskega leta upoštevan, po potrebi in smiselno dopolnjevan ter redno evalviran s strani vseh vključenih.« (strokovni profil: SRP)

»Če bi uspeli narediti premik v glavah učiteljev, bi bil lahko IP zelo uporabna stvar« (strokovni profil: psiholog)

Ugotovitve naše raziskave, ko respondenti opažajo razkorak med pomembnostjo in velikim pomenom IP ter dejansko prakso, se skladajo tudi z ugotovitvami nekaterih avtoric, ki izpostavljajo, da se IP v praksi ne zagotavlja vedno tako, kot bi se moral (Jurišič, 2008; Končar, 2003a; Končar in Žolgar, 2010). Torej lahko povzamemo, da nekateri izvajalci DSP menijo, da ima IP velik pomen oz. je pomemben, vendar le ob določenih pogojih oziroma se njegovega

pomena drugi strokovni delavci ne zavedajo (dovolj). Pri tem pa, kot omenjeno, ti izvajalci DSP v večini izpostavljajo tudi pomanjkljivosti, ki bodo predstavljene v nadaljevanju.

– *Vsebina*

Čeprav se IP v praksi ne zagotavlja vedno tako, kot naj bi se, je pravica o zagotavljanju IP opredeljena v 36. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1, 2011). Poleg ostalih določil v povezavi z IP zakon vključuje tudi potrebne vsebinske komponente le-tega (ZOUPP-1, 2011, čl. 36). Poleg zakonsko nujnih komponent IP pogosto vključujejo tudi druge, za strokovno delo z otrokom s PP, pomembne elemente. V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize odgovorov respondentov, ki so se nanašali na vsebino IP.

Preglednica 160: Kode 2. reda znotraj kategorije *Vsebina*

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
<i>Vsebina</i>	Globalna ocena funkcioniranja	26	7,18
	Močna področja	26	7,18
	Šibka področja/primanjkljaji	35	9,67
	Posebne potrebe	8	2,21
	Cilji	96	26,52
	Prilagoditve in pripomočki	116	32,03
	Strategije, oblike in metode dela	19	5,25
	Področja dela	6	1,66
	Urnik in izvajanje	16	4,42
	Strategije vključevanja v skupino	1	0,28
	Veščine za razvoj samostojnosti	1	0,28
	Načrt vključitve v zaposlitev	1	0,28
	Načini sodelovanja s starši	1	0,28
	Evalvacija	10	2,76
	Skupaj	362	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 362

Izvajalci DSP, glede na rezultate analize, poudarjajo pomen predvsem prilagoditev in pripomočkov, ki so jih omenili kar v 32,03 % (od kod 1. reda v kodi 2. reda: *vsebina*). Potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju; uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije; izvajanje fizične pomoči ter izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku je opredeljeno tudi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Večina odgovorov uvrščena v kodo 2. reda *vsebina* je bila usmerjena predvsem na prvo iz zakona omenjeno komponento, torej prilagoditve. Pojavljajo se različni odgovori, ki vključujejo prilagoditve in pripomočke, ki se usmerjajo predvsem na to, da IP omogoča, določa, ali vključuje prilagoditve, ter da IP seznanja učitelje s prilagoditvami, ki jih potem morajo ti upoštevati. Nekateri izmed njih so tudi:

»Opredeli tudi močna in šibka področja, prilagoditve med poukom, v razredu, pri preverjanjih in ocenjevanjih, pripomočkah, na sploh šolskem delu in v učnem procesu.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Predstavitev učenčevih težav in potencialov, napredkov ter pomembnih prilagoditev, ki jih učitelji morajo upoštevati pri svojem delu.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Navedene so specifične prilagoditve, ki učencu omogočajo enakovredno vključevanje v šolsko delo in opravljanje le-tega.« (strokovni profil: pedagog)

»Prav tako so v IP-ju navedene prilagoditve, ki učiteljem nudijo pregled nad prilagoditvami, ki jih posamezen učenec potrebuje.« (strokovni profil: SRP)

»Če so prilagoditve usklajene s potrebami učencev in v praksi tudi realizirane, ima učenec dobre pogoje za uspešno šolanje.« (strokovni profil: SRP)

Poleg prilagoditev in pripomočkov pa so v večji meri omenjeni tudi cilji. Tudi cilji so ena izmed komponent, ki je glede na zakon obvezna (ZUOPP-1, 2011). Prav tako pa cilje omenjajo številni avtorji (Galeša, 1995; Jurišić, 2008; Končar, 2003a; Opara, 2015; Pulec Lah, 2005a; Pulec Lah, 2005b), ki med drugim poudarjajo tudi to, da morajo biti cilji povezani z učenčevimi primanjkljaji ter jasno oblikovani in merljivi. Poleg odgovorov, da IP določa oziroma opredeljuje cilje, pa so nekateri odgovori usmerjeni tudi na to, kakšni bi ti cilji morali biti. V teh odgovorih je poudarjeno, da morajo biti cilji jasni, specifični in merljivi, kar poudarjata tudi Jurišić (2008) ter Pulec Lah (2005b). S pomočjo letno zastavljenih ciljev v IP le-tem lažje tudi sledimo, jih uresničujemo in jih dosegamo. Nekaj odgovorov tudi poudari, da s pomočjo IP učenci lažje dosegajo cilje, kljub primanjkljajem, ki jih imajo. Pet izmed odgovorov pa ciljev konkretno ne omenja, vendar je vanje zapisano, da s pomočjo IP vemo »kam želimo priti« oziroma »kam gremo«. Nekateri izmed bolj konkretnih odgovorov, povezani s cilji, pa so naslednji:

»Menim, da je največji pomen IP, da se poglobimo v učenca, res izhajamo iz njegovih prednosti in primanjkljajev ter tako določimo cilje, za katere želimo, da jih učenec doseže.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Menim, da je to temeljni dokument, v katerega so vključena vsa bistvena spoznanja o učencu, v katerem je pripravljen načrt: opredeljeni bistveni cilji, ki jih zasledujemo pri delu z njim (in niso vezani na posamezen predmet, saj ima ta cilje že definirane v učnem načrtu!) [...].« (strokovni profil: psiholog)

»Vključuje oceno otrokovega funkcioniranja na vseh področjih, prilagoditve, ki jih otrok potrebuje v tekočem letu, in letne cilje za odpravljanje šibkih področij.« (strokovni profil: SRP)

»Z vsemi učenci pa je treba delati na področju organizacije, delovnih navad ter socializacije znotraj razreda – pomembnost opredeljevanja ciljev na teh področjih dela.« (strokovni profil: SRP)

»Z njegovo pomočjo najprej ocenimo trenutno funkcioniranje otroka, identificiramo težave/ primanjkljaje in tudi močna področja, nato pa zastavimo cilje, ki jih želimo z obravnavo doseči.« (strokovni profil: SRP)

Globalna ocena funkcioniranja je eden izmed elementov, ki v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) ni opredeljen kot potreben, je pa po raziskavi Košnik (2021) vključen v kar 89,1 % analiziranih IP. Globalna ocena naj bi zajemala pregled vseh močnih in šibkih področij učenca s PP na psihološkem, telesnem in socialnem področju ter oceno otrokovega okolja (Galeša, 1995; Končar, 2003a; Pulec Lah, 2005a; Pulec Lah, 2005b). Na to pa so se osredotočili tudi odgovori respondentov, kjer je bilo, v kategoriji *vsebina*, 24,03 % kod 1. reda, vključenih v eno izmed naslednjih kod 2. reda: *globalna ocena funkcioniranja, močna področja* ter *šibka področja/primanjkljaji*. Nekateri odgovori gledano v celoti pa so vključevali tudi več omenjenih kod 2. reda skupaj. Med drugim je smiselno omeniti, da so vsi odgovori, ki so vsebovali močna področja, vključevali tudi šibka področja oziroma primanjkljaje, medtem ko je 9 odgovorov vsebovalo zgolj usmerjenost na primanjkljaje in ne tudi na močna področja posameznika.

»Vsak otrok ima močna in šibka področja. Zato moramo vsi, ki smo člani strokovne skupine za pripravo IP, ta področja zaznati in jih vključiti v otrokov IP.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

Pri ciljeh omenjeni odgovori »da vemo, kam gremo« pa so se povezovali tudi z odgovori pod kategorijo *globalna ocena funkcioniranja*, kjer je bilo zapisano, da nam IP daje vpogled »kje smo«.

Z globalno oceno funkcioniranja se povezujejo tudi posebne potrebe učencev s posebnimi potrebami. IP je v osnovni šoli, ne glede na program, v katerega je učenec usmerjen (Jurišič, 2008), zagotovljen vsem učencem, ki so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Le-ti pa so opredeljeni kot otroci, ki zaradi svojih pridobljenih ali prirojenih značilnosti v razvoju, potrebujejo dodatno nego in skrb. V Sloveniji je na podlagi *Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, opredeljenih devet skupin oseb s posebnimi potrebami* (Vovk-Ornik, 2015). V manjšem delu so potrebe omenjene tudi v analiziranih odgovorih, ki pravijo, da so v IP potrebe zapisane in nadalje upoštevane. Eden izmed odgovorov je tudi naslednji:

»Če so prilagoditve usklajene s potrebami učencev in v praksi tudi realizirane, ima učenec dobre pogoje za uspešno šolanje.« (strokovni profil: SRP)

V zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so, poleg že omenjenih elementov, opredeljeni kot obvezni del IP tudi oblike dela ter časovna razporeditev pouka (ZUOPP-1, 2011). To je bilo v odgovorih anketirancev omenjeno v manjši meri. Strategije, oblike in metode dela so bile omenjene devetnajstkrat (v 5,25 % znotraj kategorije *vsebina*). Zapisano

je bilo predvsem, da so v IP opredeljene metode in oblike dela z učenci s PP ter da IP omogoča njihovo prilagajanje. Urnik in izvajanje pa sta bila v zapisih omenjena šestnajstkrat. Izpostavljeno je bilo predvsem, da se z IP določi oziroma je v njem opredeljeno izvajanje (DSP) ter organizacija dela. V dveh primerih pa je bilo tudi zapisano, da IP vsebuje urnik oziroma čas izvajanja DSP, v drugih dveh pa, da je v IP zapisana tudi vloga vsakega, ki z učencem dela ter v enem primeru, da je v IP opredeljena strokovna skupina. IP pa naj bi podatke o delitvi nalog članov strokovne skupine, po mnenju Galeša (1995), tudi vseboval.

Manjši delež odgovorov v tej kategoriji (1,66 %) je vključeval tudi to, da IP vsebuje področja dela oziroma pomoči, na primer:

»V njem so zbrane smernice za delo s posameznim otrokom, prilagoditve zanj, osnovna področja dela, okvirne vsebine.« (strokovni profil: socialni pedagog)

Eden izmed odgovorov, ki se je v celoti navezoval na vsebino IP, pa je, poleg že naštetih elementov, vključeval tudi še nekaj v zakonu opredeljenih elementov, in sicer: strategije vključevanja otroka s PP v skupino, veščine za čim večjo samostojnost v življenju, načrt vključitve v zaposlitev ter izvajanje fizične pomoči ali tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku (ZUOPP-1, 2011).

»Z individualiziranim programom se določi organizacija in izvedba vseh oblik dodatne strokovne pomoči, cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije in po potrebi tudi izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovna razporeditev pouka in veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) ter načrt vključitve v zaposlitev.« (strokovni profil: SRP)

Eden izmed anketirancev pa je omenil tudi, da IP vsebuje načine sodelovanja s starši.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa, da je IP treba evalvirati vsaj v vsakem izobraževalnem obdobju (ZUOPP-1, 2011), vendar v zakonu ni navedeno, da mora biti ta evalvacija zapisana v IP. Tudi Košnik (2021) ugotavlja, da je evalvacija le v majhnem deležu vključena v sam IP. Kljub temu pa je ta kot vsebinski del IP desetkrat (2,76 %) omejena tudi v analiziranih odgovorih. Le-ti se usmerjajo predvsem na to, da so v IP predstavljeni napredki otroka oziroma evalvacija, nekdo pa je zapisal tudi, da IP vsebuje evalvacijo, ki prikazuje otrokov napredek ob polletju in ob koncu šolskega leta. Odgovor enega izmed pedagogov pa evalvacijo izpostavi celo kot najpomembnejši del IP.

»IP služi kot nekakšen dokument, s katerim lažje spremljamo učenca s PP. Najpomembnejši del se mi zdi sama evalvacija programa, saj je pomembno, da obdržimo

dobro prakso, hkrati pa spremenimo/odpravimo določene neustrezne prilagoditve.»
(strokovna izobrazba: pedagog)

– *Proces*

Individualiziran program pa ni zgolj vsebina, temveč je veliko več, je proces (Pulec Lah, 2005a) in program, ki ga oblikujejo, izvajajo in evalvirajo strokovni delavci šole (Končar, 2003a). IP kot proces ima štiri glavne funkcije: (1) *spoznavanje otrokovega funkcioniranja in okolja oziroma diagnosticiranje*; (2) *načrtovanje programa pomoči*; (3) *izvajanje programa* ter (4) *evalvacija oziroma vrednotenje uspešnosti dela in napredka otroka* (Galeša, 2002; Končar, 2003b; Pulec Lah, 2002), ki se med seboj tesno in vsestransko povezujejo, kar se kaže tudi v odgovorih, vključenih v analizo, kjer se te faze v odgovorih večkrat prepletajo.

Na posamezne faze IP oziroma celoten proces IP se je bolj ali manj neposredno navezovalo 148 (10,99 %) kod 1. reda. Znotraj te kategorije pa so bile nadalje ustvarjene 4. kode 2. reda, ki se skladajo s štirimi omenjenimi fazami nastajanja in vpeljevanja IP.

Preglednica 161: Kode 2. reda znotraj kategorije *Proces*

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
<i>Proces</i>	Ocenjevanje/diagnostično ocenjevanje	6	4,05
	Načrtovanje	42	28,38
	Izvajanje	22	14,87
	Vrednotenje/evalvacija	78	52,7
	Skupaj	148	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 148

Več kot polovica (52,7 %) kod 1. reda v kategoriji *proces*, se je navezovala na vrednotenje oziroma evalvacijo, ki je, kot že omenjeno, eden od zakonsko določenih delov oblikovanja IP glede na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Odgovori v tej kodi 2. reda so zajemali predvsem odgovore usmerjene, da IP omogoča evalvacijo oziroma spremljanje dela in napredka otroka ter tudi delo strokovnih delavcev. Nekaj odgovorov pa je pri tem dodalo tudi to, da se evalvira predvsem zastavljene cilje. Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami naj bi bila evalvacija izvedena vsaj enkrat v vsakem izobraževalnem obdobju, nekaj respondentov pa je poudarilo to, da mora biti ta evalvacija bolj pogosta (mesečna/večkrat letna/sprotna evalvacija) (ZUOPP-1, 2011), kar je večkrat, kot to pričakuje omenjeni zakon.

Poleg tega pa je bilo večkrat omenjeno tudi načrtovanje. Pri tem je večji del respondentov omenil, da je pomen IP v tem, da določa načrt dela oziroma je pomen v izdelavi načrta dela in pomoči, kar pravi tudi Končar (2003a, 2003b), da je IP načrt aktivnosti in prilagoditev

programa za posameznika. Eden izmed odgovorov, ki je bil umeščen v kodo načrtovanje pa je ta:

»IP je pomemben instrument, s katerim načrtujemo delo, usmeritev skozi celo leto.«
(strokovni profil: pedagog)

Ostali odgovori, umeščeni v to kodo, so se navezovali še na to, da nam je evalvacija v pomoč pri načrtovanju dela vnaprej, da s pomočjo IP načrtujemo, poleg samega dela tudi strategije pomoči, cilje, prilagoditve ter izvedbo DSP. Pri tem poudarjajo pomen kakovostnega načrtovanja.

»Je neka orientacija, pomoč pri delu, je pa pomembno, da je dobro načrtovan.«
(strokovni profil: socialni delavec)

To pa poudarjata tudi Končar (2003b) in Pulec Lah (2002), ki izpostavita tudi pomembnost timskega dela ne samo pri načrtovanju, temveč tudi pri ostalih fazah IP, na kar se je navezovalo tudi nekaj odgovorov.

»Menim, da je to pomemben dokument, saj se tekom priprave celoten tim zares posveti učencu, njegovim prednostim in manj močnim področjem in pripravi načrt za nadaljnje delo.« (strokovni profil: psiholog)

»Program, ki ga strokovna skupina oblikuje in prilagodi učencu, njegovim potrebam in njegovemu napredku.« (strokovni profil: pedagog)

V manjšem odstotku pa je bilo omenjeno tudi izvajanje ter ocenjevanje/diagnostika. Izvajanje je bilo tudi manj direktno zapisano kot prej predstavljena evalvacija in načrtovanje, v odgovorih namreč ni direktno zapisano s takšnimi ali drugačnimi izrazi »izvajanje programa« in smo lahko o vključenosti izvajanja kot procesa sklepali posredno.

»Daje možnost uporabiti fleksibilne načine dela in ocenjevanja učenca. Omogoča, da se z učencem dela na prilagojen način tako, da lahko usvoji in pokaže največ znanja.«
(strokovni profil: psiholog)

»IP je po mojem mnenju okvir, v katerem načrtujemo in delamo, tu so podane glavne poti. Pri samem delu pa je potrebno veliko prilagajanja, iznajdljivosti in znanja.«
(strokovni profil: SRP)

Omenjeno je še, da s pomočjo IP učencu zagotavljamo njemu prilagojeno izvajanje pouka oziroma prilagojeno delo; dosegamo cilje; IP omogoča sistematično delovanje ter izvajanje DSP.

Kot je razvidno iz preglednice 160, je bilo najmanj kod 1. reda, uvrščenih pod kodo *ocenjevanje/diagnostično ocenjevanje*. Odgovori, usmerjeni na diagnostično ocenjevanje (prepoznavanje in ocenjevanje otrokovih močnih, šibkih področij, posebnih potreb in značilnosti okolja) kot proces, so bili redki, vendar v večini neposredni. V odgovorih je bilo

zapisano, da IP služi identifikaciji težav in potreb ter z njegovo pomočjo ocenimo učenčevo trenutno funkcioniranje.

»Menim, da je največji pomen IP, da se poglobimo v učenca, res izhajamo iz njegovih prednosti in primanjkljajev [...].« (strokovni profil: socialni pedagog)

Manjša vključenost ocenjevanja in diagnostičnega ocenjevanja pa je lahko tudi posledica tega, da te informacije izvajalci DSP pogosto pridobivajo s strani drugih deležnikov, ki otroka bolj poznajo ali pa za diagnostično ocenjevanje niso usposobljeni oziroma nimajo ustreznega znanja (Pulec Lah, 2002). Večkrat pa se strokovni tim zanaša tudi na že zbrano dokumentacijo o otroku (npr. strokovno mnenje komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami) in s pomočjo le-te pripravi IP (Končar, 2003b). Lahko bi torej sklepali, da se izvajalci DSP s samim ocenjevanjem oziroma diagnostičnim ocenjevanjem ne ukvarjajo v večji meri.

– *Načini obravnave/glavni principi*

Sam proces oblikovanja in uvajanja IP se povezuje tudi z načini obravnave oziroma glavnimi principi uresničevanja IP. V tej kategoriji so bile oblikovane štiri kode 2. reda. To so prilagajanje, celostna obravnava/razvoj, vključenost staršev in učenca ter timsko delo oziroma sodelovanje strokovnih delavcev. V to kategorijo so bile uvrščene kode, ki so nakazovale na določen način obravnave oziroma glavne principe procesa IP kot takega.

Preglednica 162: Kode 2. reda znotraj kategorije Načini obravnave/glavni principi

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
Načini obravnave/glavni principi	Prilagajanje	53	31
	Celostna obravnava/razvoj	15	8,77
	Vključenost staršev in učenca	42	24,56
	Timsko delo/sodelovanje strokovnih delavcev	61	35,67
	Skupaj	171	100

Opomba: f – število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 171

Timsko sodelovanje oziroma sodelovanje med strokovnimi delavci je pomemben del IP v vseh štirih fazah njegovega oblikovanja in uvajanja. Glede na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami naj bi IP pripravila in izvajala strokovna skupina, katero določi ravnatelj VIZ zavoda (ZUOPP-1, 2011). Tudi številni avtorji (Galeša, 1995; Galeša, 2002; Končar, 2003a; Pulec Lah, 2002; Pulec Lah, 2005a; Pulec Lah, 2005b; Opara, 2015; Stroggilos in Xanthacou, 2006, v Končar in Žolgar, 2010 idr.) poudarjajo pomen timskega sodelovanja različnih strokovnjakov in deležnikov pri pripravi IP, da je le-ta lahko učinkovit. To pa opažajo tudi izvajalci DSP, ki so odgovarjali na vprašanje o pomenu IP, saj jih več poudarja, da je pomembno medsebojno sodelovanje oziroma timsko delo, pri tem pa izpostavljajo predvsem sodelovanje pri načrtovanju in oblikovanju IP.

»Pri oblikovanju in doseganju ciljev IP se mi zdi ključno medsebojno sodelovanje.«
(strokovni profil: socialni pedagog)

»Predstavlja "živ dokument", ki se sprti evalvira in prilagaja in je rezultat multidisciplinarnega sodelovanja strokovnih delavcev šole, staršev in učencev.«
(strokovni profil: psiholog)

»Pomembno je, da pri ustvarjanju IP-ja medsebojno povežejo in sodelujejo vsi deležniki, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje.« (strokovni profil: pedagog)

Preostali odgovori, umeščeni v to kodo 2. reda, pa so bili usmerjeni še na to, da IP omogoča (boljše) sodelovanje med strokovnimi delavci.

»[...] Bolj usmerjeno delo in sodelovanje strokovnih delavcev v namen pomoči učencu.«
(strokovni profil: socialni pedagog)

»Menim, da s pomočjo dobro pripravljenega IP-ja omogočimo usklajeno delo vseh na šoli, ki bo podprlo otroka.« (strokovni profil: psiholog)

Ter tudi, da je pomembno, da se vsi, ki z učencem sodelujejo, zavedajo pomembnosti IP in skladno z IP sodelujejo pri izvajanju pouka in prilagoditev, torej so ti odgovori predvsem usmerjeni na upoštevanje zapisanega v IP.

»IP ima veliko vlogo pri optimalnem razvoju, če je dobro zastavljen in upošteva vse vse težave otroka s PP, predvsem pa ga morajo upoštevati vsi strokovni delavci, ki delajo s tem otrokom.« (strokovni profil: pedagog)

»Vsi učitelji, ki delajo z učencem, se morajo držati prilagoditev in težiti k uresničevanju zastavljenih ciljev.« (strokovni profil: pedagog)

Poleg medsebojnega sodelovanja strokovnjakov pa je pomembno tudi sodelovanje oziroma vključevanje staršev in učenca v proces uresničevanja IP. Tudi to predvideva Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki pravi, da pri pripravi in spremljanju IP sodelujejo tudi starši in otrok s PP, glede na svojo zrelost in starost (ZUOPP-1, 2011). Pomembnost tovrstnega sodelovanja pa poudarjajo tudi različni avtorji (npr. Galeša, 1995; Končar, 2003a; Končar in Žolgar, 2010; Opara, 2015; Pulec Lah, 2005a), ki pravijo, da imajo starši pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok. Le-ti namreč otroka najbolj poznajo, saj z njim preživijo največ časa in tako nudijo koristne informacije, ki pripomorejo k oblikovanju kakovostnega IP (Galeša, 1995; Končar, 2003a; Končar in Žolgar, 2010; Opara, 2015; Pulec Lah, 2005a). Z vključitvijo učenca v oblikovanje IP učencu omogočamo soodločanje o vsebini in ciljih ter s tem prevzem odgovornosti za lasten napredek (Pulec Lah, 2005a).

Pomembnost vključenosti staršev v skupino za pripravo IP pa opažajo tudi nekateri anketirani strokovni delavci, ki poudarjajo, da morajo pri pripravi IP sodelovati tudi starši.

»IP je dokument, ki v sodelovanju s starši opredeljuje individualizirane cilje za posameznega učenca, da lahko doseže optimalni razvoj glede na svoje sposobnosti, značilnosti.« (strokovni profil: SRP)

Nekoliko manjši del odgovorov pa je usmerjen tudi na vključenost učenca s PP v sodelovanje in s tem v pripravo in izvajanje IP.

»Je uradni dokument, plod timskega dela in mora nastajati v sodelovanju z učencem in njegovimi starši.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»IP je program, načrt dela, ki ga strokovna skupina v sodelovanju s starši pripravi z(a) UPP [...]« (strokovni profil: SRP)

Ostali odgovori, umeščeni v to kodo 2. reda, so bili usmerjeni tudi v to, da IP daje smernice in okvir za delo z učencem tudi v domačem okolju:

»Daje usmeritev, jasne smernice za delo z otrokom za starše.« (strokovni profil: socialni pedagog)

Nekateri so tudi izpostavili, da IP omogoča uresničevanje pravic in dolžnosti, ki jih imajo učenec ter starši, ter da deluje povezovalno in omogoča kontakte med starši in šolo, ki so pomembni. V nekaj odgovorih pa je bilo zapisano tudi, da šola starše s pomočjo IP seznanja o prilagoditvah, načinih dela, napredkih itd. učenca, pri tem pa aktivna vloga vključenosti staršev ni bila izpostavljena.

Ostale raziskave na tem področju se med seboj razlikujejo, saj nekatere ugotavljajo, da se manj kot polovica strokovnih delavcev in staršev strinja s popolno vključenostjo staršev v proces oblikovanja IP (Končar in Žolgar, 2010) ter da se zgolj 24 % učiteljev in 14,5 % SRP strinja z vključenostjo učenca s PP v proces IP (Končar in Žolgar, 2010). Košnik (2021) pa v svoji analizi ugotavlja, da so predlogi otroka za pripravo IP eden izmed elementov, ki je najmanj vključen v sam IP.

Druge raziskave pa kažejo, da pri pripravi IP aktivno sodeluje nekaj manj kot 70 % staršev učencev s PP v rednih osnovnih šolah (Pančur, 2012, v Odar, 2019). Strokovni delavci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom so v večini pozitivno naravnani do timskega dela s starši, saj menijo, da je kakovostno delo s starši pomemben dejavnik pri samem napredku učenca; pri pripravi IP naj bi aktivno sodelovalo kar 87 % staršev (Odar, 2019).

Poleg timskega dela in sodelovanja staršev in učenca pa je bilo kot način obravnave izpostavljeno tudi sprotno prilagajanje, spreminjanje in dopolnjevanje IP, ki se zelo povezuje s pojmovanjem IP kot »živega« dokumenta in evalvacijo. IP je kot že omenjeno, glede na pojmovanje Končar (2003a) fleksibilen dokument in neprekinjena aktivnost zapisov, ki omogoča neprekinjeno diagnostiko, načrtovanje, izvajanje in evalvacijo razvoja posameznika.

To pa poudarjajo tudi respondenti, ki so v kategoriji načini obravnave/glavni principi v 31 % izpostavili pomembnost sprotne prilagajanja, spreminjanja in dopolnjevanja IP glede na PP posameznika ter njegov napredek in razvoj. Največji del odgovorov v tej kodi 2. reda je bilo usmerjeno na to, da je IP program, ki se prilagodi posamezniku, njegovim potrebam in razvoju ter se, povezano z evalvacijo, sproti spreminja ter dopolnjuje glede na posameznikov razvoj in napredek. Ostale kode 1. reda pa so bile usmerjene še na to, da mora biti IP »živ« oziroma fleksibilen dokument.

»Program, ki ga strokovna skupina oblikuje in prilagodi učencu, njegovim potrebam in njegovemu napredku.« (strokovni profil: pedagog)

»Ni dovolj, da se IP v začetku šolskega leta le sestavi in napiše. Pomembno ga je "v roke vzeti" večkrat v šolskem letu ter ga po potrebi spremeniti, dopolniti, prilagoditi ... Ker se spreminja učenec, se mora sorazmerno z njim tudi program dela.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Gre pa gotovo za dokument, ki se mora neprestano spreminjati in s tem odgovarjati na vedno nove posebnosti, spremembe pri funkcioniranju UPP.« (strokovni profil: socialni delavec)

»Menim, da je zavedanje, da gre za živ dokument, ki se razvija in napreduje skupaj z učencem, pomembno med vsemi vpetimi v proces pomoči posameznemu učencu.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»IP je pomemben kot osnova za delo z UPP. Je fleksibilen dokument, ki se ga po potrebi spreminja in prilagaja glede na učenčev napredek, njegove potrebe, težave...« (strokovni profil: SRP)

»Je "živ" dokument, kamor vsak, ki dela z otrokom lahko prispeva svoj načrt pomoči ter ga sproti dopolnjuje s svojimi opažanji o otroku.« (strokovni profil: SRP)

Nekajkrat (8,77 %) pa je bil omenjen tudi celostni pristop k učencu oziroma omogočanje celostnega razvoja oziroma razvoja različnih področij, tudi neakademiških. Izpostavljeno je bilo predvsem, da IP omogoča, da otrok napreduje na različnih področjih ter se pri tem osebno razvija ter da nas IP opominja, da na otroka gledamo celostno. Primer odgovora, vključenega v to kodo, je naslednji:

»Okolico prilagaja z učenčevimi zmožnostmi, pomaga jim, da se celostno razvijajo, da raziskujejo in se učijo graditi in sprejemati sebe, da ozavestijo svojo specifičnost in jo dojemajo, kot del njih in ne kot njihovo problematiko. Omogoča jim, da pomagajo vrstnikom v stvareh, kjer so močnejši.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

– Pomoč

IP je opredeljen kot program, ki ga pripravijo strokovni delavci, da jim pomaga pri nudenju pomoči učencu v njegovem razvoju ter kot dokument za osebo s PP ter vse druge, ki tej osebi pomagajo doseči cilje, ki so zastavljeni (Končar, 2003a). Nudenje pomoči s pomočjo IP pa izpostavlja tudi Pulec Lah (2005a).

Strokovni delavci, ki so odgovorili na vprašanje o pomenu IP, so v 5,42 % zapisali tudi, da IP nudi pomoč staršem, učencu, strokovnim delavcem in v enem primeru tudi vrstnikom.

Preglednica 163: Kode 2. reda znotraj kategorije Pomoč

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
Pomoč	Pomoč učencu	33	45,21
	Pomoč staršem	2	2,74
	Pomoč strokovnim delavcem/učiteljem	37	50,68
	Pomoč vrstnikom	1	1,37
	Skupaj	73	100

Opomba. f - število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% - delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 73

Večinski del kod 1. reda v kodi 2. reda pomoč sta zajemala pomoč strokovnim delavcem in pomoč učencu. V kodah je največkrat omenjena pomoč oziroma podpora pri načrtovanju dela/pouka ter pri delu na sploh, pri organizaciji dela z UPP, pri realizaciji in oblikovanju prilagoditev ter samo kot opora oziroma smernik izvajalcu DSP ali učitelju.

»IP je osnovni dokument. S pomočjo njega se določi organizacijo in izvedbo oblik dodatne strokovne pomoči.« (strokovni profil: SRP)

»IP je velika podpora pri uspešnem delu z UPP.« (strokovni profil: SRP)

»Vodi nas k sistematični pomoči pri odpravljanju primanjkljajev, učni pomoči in pri iskanju ustreznih prilagoditev.« (strokovni profil: SRP)

»IP je ključni živi dokument, ki vsem strokovnim delavcem pomaga, da je delo z UPP čim bolj prilagojeno njegovim potrebam.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»IP vodi vse sodelujoče, ki učenca kakorkoli spremljamo pri pouku, da uspešno pomagamo učencu, da lahko doseže svoj maksimum.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

Poleg tega pa je bilo omenjeno še, da IP nudi pomoč pri uresničevanju, spremljanju in evalvaciji ciljev ter samega napredka učenca. Nekaj odgovorov pa je izpostavilo, da s pomočjo IP učitelji lažje sledijo uram DSP, da pomaga pri oblikovanju gradiv in določanju standardov znanja, nudi pomoč pri zastavljanju novega IP, ter strokovnim delavcem pomaga pri razumevanju učenčevih težav, njegovih močnih in šibkih področij. Nekdo je omenil tudi, da je to koristen dokument v primeru zamenjave izvajalca DSP.

»DSP, da načrtuje delo in lažje evalvira napredek učenca kot tudi preverja sebe (če je morebiti premalo pozornosti namenil kateremu od šibkih/močnih področij). Prav tako je koristen dokument, če pride do zamenjave izvajalca (bolniška, porodniška).« (strokovni profil: SRP)

»Menim, da je IP zelo pomemben dokument, ki povzame glavne primanjkljaje in močna področja učenca z učnimi težavami, hkrati pa je učencu in strokovnim delavcem v oporo pri realizaciji prilagoditev za doseg učenčevih najboljših rezultatov/zmožnosti.« (strokovni profil: SRP)

»IP predstavlja orodje, ki je pomoč vsem vpletenim v pedagoški proces; učenec spremlja svoj napredek; učitelju opora pri delu.« (strokovni profil: SRP)

Poleg pomoči strokovnim delavcem in učiteljem je bila v večjem delu omenjena tudi pomoč učencu s PP. Odgovori se med seboj jezikovno in izrazoslovno razlikujejo, vendar vsi v glavnem poudarjajo, da IP učencem pomaga pri optimalnem razvoju, napredku in doseganju standardov v skladu z njihovimi PP na različnih področjih razvoja ter da lahko z njegovo pomočjo premagujejo svoje težave in razvijajo močna področja. Nekaj primerov odgovorov, ki so bili umeščeni v to kodo, je zapisanih spodaj.

»IP je namenjen kot pomoč učencu pri premagovanju ovir in razvijanju močnih področij, ki jih lahko vsi vpleteni še bolj usmerjeno spoznamo in ozavestimo ter prilagodimo učencu.« (strokovni profil: SRP)

»IP je namenjen otrokom, da preko svojih močnih področij izboljšajo šibkejša ob potrebnih prilagoditvah učnega procesa in spoznavanju /"kompenzatornih/" strategij in ob tem gradijo svojo pozitivno osebnostno in šolsko samopodobo.« (strokovni profil: SRP)

»Dobro pripravljen IP je UPP vsekakor v pomoč, da lahko napreduje v skladu s svojimi potenciali.« (strokovni profil: psiholog)

»[...] pomaga jim, da se celostno razvijajo, da raziskujejo in se učijo graditi in sprejemati sebe, da ozavestijo svojo specifičnost in jo dojemajo, kot del njih in ne kot njihovo problematiko.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Nujno potreben, saj predstavlja nek vpogled v učenca, ki mu lahko z ustreznim IP nudimo ustrezno pomoč (različni strokovni delavci v VIZ).« (strokovni profil: pedagog)

V treh primerih je bila omenjena tudi pomoč staršem in vrstnikom.

»Daje usmeritev, jasne smernice za delo z otrokom za starše.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»IP je namenjen predvsem meni in staršem. Meni, da se orientiram in se bolj sistematično osredotočam na cilje, ki jih želim z otrokom doseči, in staršem, da tudi sami vedo, kaj z otrokom počnemo, čemu dajati poudarek tudi doma.« (strokovni profil: SRP)

»Omogoča jim, da pomagajo vrstnikom v stvareh, kjer so močnejši.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

– Pomanjkljivosti

Odgovori respondentov pa niso bili usmerjeni zgolj na pozitivne vidike IP kot takega ali njegovega uresničevanja v praksi, temveč je bilo 135 kod umeščenih tudi v kategorijo pomanjkljivosti, ki so usmerjene na različna področja težav, ki jih navaja tako strokovna literatura kot strokovni delavci v praksi. Večina odgovorov v tej kategoriji izpostavlja težave, ki jih respondenti opažajo v praksi. Razhajanje med strokovnimi opredelitvami IP in uresničevanje IP v praksi so že izpostavili tudi nekateri drugi avtorji, npr. Jurišić (2008), Končar (2003a), Končar in Žolgar (2010) ter Košnik (2021).

Preglednica 164: Kode 2. reda znotraj kategorije Pomanjkljivosti

Kategorija	Koda 2. reda	f	f%
Pomanjkljivosti	Neupoštevanje/nezanimanje/nepoznavanje	42	31,11
	Nima pomena	2	1,48
	Pomanjkanje timskega dela	19	14,08
	Birokracija/zgolj formalnost	31	22,96
	Neuporaben/nefunkcionalen	10	7,41
	Neustrezno/pomanjkljivo znanje	5	3,7
	Časovni/obremenitveni vidik	6	4,44
	Nerazumevanje vodstva	2	1,48
	Pomanjkljivosti v povezavi s starši	2	1,48
	Pomanjkljivosti v povezavi z zapisom in cilji	9	6,67
	Ni obravnavan kot pomoč učencu	4	2,97
	Drugo	3	2,22
	Skupaj	135	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kode 2. reda; N = 135

Največ težav respondenti opažajo na področju neupoštevanja, nezanimanja in nepoznavanja celotne vsebine IP med strokovnimi delavci (31,11 %). Izpostavljeno je bilo, da so v praksi upoštevane predvsem prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, za druge elemente IP pa se strokovni delavci ne zanimajo, jim ne pripisujejo ustreznega pomena ali pa jih celo ne poznajo. Na primer:

»IP je sicer pomemben dokument, vendar se v praksi premalo upošteva, predvsem otrokova močna področja ter prilagoditve, ki so bolj ali manj vezane na preverjanje in

ocenjevanje znanja, premalo pa so prilagoditve, upoštevane pri pouku.» (strokovni profil: SRP)

»[...] Upoštevajo prilagoditve pri ocenjevanjih znanja, prilagajanje metod dela pri usvajanju snovi med poukom pa ostaja zelo pomanjkljivo.« (strokovni profil: SRP)

»Koristi predvsem na področju prilagoditev pri ocenjevanju« (strokovni profil: SRP)

»V IP so najpomembnejše prilagoditve za posameznika, ostalo je manj pomembno.« (strokovni profil: SRP)

»Če izhajam iz tega, kako poteka delo z IP v praksi, lahko rečem, da je IP zelo pomemben predvsem glede opredelitve PRILGODITEV, ki se jih potem v glavnem vsi držijo.« (strokovni profil: SRP)

»Predvsem so v praksi najbolj pomembne zapisane prilagoditve, ki učencu pripadajo.« (strokovni profil: SRP)

»Če je učenec vključen v enakovreden izobraževalni program in so njegove sposobnosti dovolj visoke, da sledijo temu programu, potem so v IP-jih bistvene le natančno opredeljene prilagoditve, ki jih za učenca v času šolanja moramo zagotoviti v okviru pouka v razredu, manjši skupini ali individualnega dela.« (strokovni profil: SRP)

Ostali odgovori pa nakazujejo, da v praksi nekateri strokovni delavci ne upoštevajo IP kot celote oziroma ga ne upoštevajo in uporabljajo tako, kot bi bilo treba ter ga po oblikovanju velikokrat zgolj odložijo in upoštevajo pri vsakodnevem delu z otrokom.

»Ima veliko vlogo, samo nekateri ga žal ne upoštevajo.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»IP je koristen in uporaben dokument. Pogostokrat se dogaja, da ga vsi deležniki, ki vstopajo v kontakt z otrokom, ne upoštevajo do te mere, kot bi bilo potrebno.« (strokovni profil: pedagog)

»Je dokument, ki je obvezen, a hkrati, ko ga enkrat podpišejo vsi člani strokovne skupine, samo odložen in se ga več ne jemlje v roke.« (strokovni profil: SRP)

»Mora imeti velik pomen, a je pri učiteljih še vedno papir, dokument, ki je nujno potreben in ne diha v praktičnem pomenu, da bi se ga redno dopolnjevalo, pregledovalo, bralo.« (strokovni profil: SRP)

»Včasih imam občutek, da ga premalokrat vzamejo v roke in bolj podrobno preučijo vsebino npr. bolj natančno preberejo globalno oceno funkcioniranja, ki da učitelju boljši vpogled v razumevanje učenca in njegovih primanjkljajev in s tem potreb.« (strokovni profil: SRP)

»Ker gre za dokument, ki se ga hrani v šolski svetovalni službi v ognjevarni omari, je težko doseči, da bi bil živ dokument.« (strokovni profil: socialni pedagog)

Nekateri tudi izrazijo, da opažajo, da se vsi strokovni delavci ne zavedajo pomembne vloge IP ali pa z njegovo vsebino niti niso dovolj seznanjeni in si niti ne vzamejo časa, da bi IP vsaj prebrali.

»Nekateri učitelji si včasih sploh ne vzamejo časa, da bi si prebrali prilagoditve, in so na njih pozorni šele pred ocenjevanji znanja.« (strokovni profil: pedagog)

»Žal pa ga v praksi nekateri učitelji pogosto niti ne preberejo in z njim niso niti podrobno seznanjeni.« (strokovni profil: SRP)

Manjši del odgovorov (2,97 %) v kategoriji *pomanjkljivosti* pa se navezuje tudi na to, da IP ni obravnavan kot pomoč učencu. V tej kodi 2. reda so odgovori naslednji:

»V večji meri je obravnavan kot dokument, ki zakonsko mora biti zapisan, ne toliko kot pomoč pri delu z otrokom.« (strokovni profil: SRP)

»[...] Še vedno pri teh prevladuje mnenje, da se mora posameznik prilagoditi povprečju, večini.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»[...] Razni komentarji učiteljev - on pa tega res ne potrebuje, samo bolj se mora učiti.« (strokovni profil: pedagog)

»[...] ga nekateri učitelji jemljejo kot zgolj papir ali pa da s prilagoditvami UPP preveč razvijamo in jim dajemo potuho.« (strokovni profil: psiholog)

Drugi večji del odgovorov v tej kategoriji (22,96 %) pa je bil usmerjen na to, da je IP zgolj papirologija oziroma neka »nepotrebna« obveznost, kar ugotavlja tudi Pulec Lah (2005b), ki povzema, da učitelji in strokovni delavci pogosto pojmujejo IP kot nepotrebno papirno delo. Odgovori v naši analizi pa se v povezavi s tem delijo na dva približno enakomerno porazdeljena dela.

Prvi del odgovorov nakazuje na to, da se IP v procesu uresničevanja pri učiteljih pogosto pojmuje zgolj kot del birokracije. Kot dokument oziroma zgolj papir, ki ga je treba napisati in se med letom ne uporablja; formalnost, da se v praksi z njim zgolj zadosti minimalnim zakonskim ureditvam .

»Idejno se mi zdi dobro zasnovan za doseganje timskega dela, sprotne evalvacije in sodelovanja pri doseganju čim bolj optimalnega razvoja UPP. V praksi pa žal opažam, da je razumljen predvsem kot dodatno birokratsko delo, ki ga je potrebno opraviti.« (strokovni profil: SRP)

»IP za učenca s PP mnogi učitelji še zmeraj doživljajo kot nekaj, s čimer morajo zadostiti minimalnim zakonskim ureditvam in ne kot program, ki bo resnično pripomogel k napredku učenca.« (strokovni profil: SRP)

»[...] A imam žal občutek/izkušnje, da ga nekateri učitelji jemljejo kot zgolj papir [...]« (strokovni profil: psiholog)

»Velik pomen, če se ga upošteva in ima v mislih to kar je v njem zapisano. Če ne je to samo formalnost zaradi formalnosti.« (strokovni profil: socialni pedagog)

Drugi del odgovorov pa nakazuje na to, da tudi izvajalci DSP menijo, da je IP zgolj formalnost, obveza, birokratsko delo, dokument, ki je sam sebi namen. Nekaj odgovorov pa izpostavlja, da je pomen IP odvisen od izvajalca DSP. Primeri tovrstnih odgovorov :

»Nima velikega pomena. Če je šola velika in je v njej veliko število UPP, je to zgolj formalnost.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Trenutno je IP samo \"papir\" in nima posebne vloge pri samem delu z UPP.« (strokovni profil: SRP)

»Menim, da je to postala bistveno preveč formalna oblika.« (strokovni profil: logoped)

»Odvisno od pedagoga, ki izvaja DSP. Lahko je pomemben dokument, v katerem se zapišejo cilji, ki se jim sledi. Lahko pa zgolj nekaj, kar je treba narediti.« (strokovni profil: pedagog)

»Je sicer neko birokratsko delo, ki vzame precej časa, vendar je zelo koristno, če je načrtovano kvalitetno in dobro.« (strokovni profil: pedagog)

Zadnji izpostavljen odgovor nakazuje še na eno težavo, ki so jo navedli nekateri respondenti, in sicer je to časovni vidik oziroma vidik preobremenjenosti, ki ga izpostavlja tudi Pulec Lah (2005b). Ta ugotavlja, da učitelji in strokovni delavci izpostavljajo kot slabost IP tudi preveliko obremenitev, odgovornost, časovno zahtevnost in preobsežnost IP (Pulec Lah, 2005b). Poleg zgornjega so odgovori, ki to izpostavijo, še naslednji:

»V praksi zaradi preobremenjenosti IP in ideja o stalnem evalviranju in spreminjanju glede na učenčev napredek ne zaživi. To storimo le ob koncu šolskega leta.« (strokovni profil: socialni delavec)

»Pogostokrat se dogaja, da ga vsi deležniki, ki vstopajo v kontakt z otrokom, ne upoštevajo do te mere, kot bi bilo potrebno. Razlogov je več (učitelj uči preveč učencev, med njimi tudi številni UPP - predmetna stopnja, v razredu je več učencev s specifikami - ne samo UPP, tudi priseljenci, učenci s počasnejšim tempom dela ipd.).« (strokovni profil: pedagog)

»Ima velik pomen, je pa res, da zahteva zelo veliko dela (vabila, sestanki s strokovnimi delavci in posebej sestanki s starši, priprava, zapisovanje, shranjevanje evalvacije ...) [...]« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Tekom leta se premalo spreminja oz. vsaj fizično vanj ne vnašamo sprememb zaradi obilice dela.« (strokovni profil: SRP)

»Pogosto ni dovolj časa za načrtovanje in vsak izvajalec pripravi svoj IP.« (strokovni profil: socialni delavec)

Kakor je zapisano v zadnji izjavi, tudi Pulec Lah (2005b) kot pomanjkljivost opozori na pomanjkanje timskega sodelovanja, ki pa je po mnenju različnih avtorjev (Galeša, 1995; Galeša, 2002; Končar, 2003a; Pulec Lah, 2002; Pulec Lah, 2005a; Pulec Lah, 2005b; Opara, 2015; Stroggilos in Xanthacou, 2006, v Končar in Žolgar, 2010 idr.), ključno, kakor je že omenjeno v podpoglavju *načini obravnave/glavni principi*.

Pomanjkanje timskega dela je bilo izpostavljeno tudi v aktualni raziskavi, kjer so respondenti v največji meri izpostavili, da učitelji pri pripravi IP ne sodelujejo, izvajalci DSP zgolj posredujejo informacije o učencu, učitelji pa se od IP distancirajo, jim je odveč hoditi na sestanke strokovne skupine itd.

»Učiteljem izvajalke DSP posredujemo ključne informacije glede prilagoditev (predvsem pri pisnem ocenjevanju znanja) in jim to zadostuje.« (strokovni profil: inkluzivni pedagog)

»Ostali učitelji učenca se za IP ne zanimajo, pri izdelavi ne sodelujejo.« (strokovni profil: SRP)

Poleg tega pa je nekdo omenil še:

»Nekateri učitelji ne podpirajo prisotnosti specialnega pedagoga v oddelku, saj razumejo njegovo prisotnost kot ocenjevanje učiteljevega dela in ne podpora, ki bi jo lahko dobili pri delu z učenci z UPP« (strokovni profil: SRP)

IP pogosto pripravijo in nato tudi uresničujejo zgolj izvajalci DSP.

»Pomen IP-ja je velik, je pa še vedno težava, da le-ta ni rezultat timskega dela strokovne skupine, ampak posameznika ali dveh (specialni pedagog, razrednik), ki ga napiše/ta sam/a.« (strokovni profil: SRP)

»Predvsem pa se dogaja, da ga napiše samo specialno-rehabilitacijski pedagog, namesto da bi ga sooblikovala celotna strokovna skupina.« (strokovni profil: SRP)

»Učitelji navadno samo na evalvacijskem sestanku, ko cilj na glas preberem, podajo svoje mnenje.« (strokovni profil: SRP)

Končar in Žolgar (2010) ugotavljata, da pri oblikovanju IP pogosto pride do prelaganja odgovornosti, tako s strani SRP kot s strani ostalih članov strokovne skupine. Na to je usmerjen tudi eden izmed odgovorov, ki pravi:

»Pomen bi moral imeti, a je večkrat težava že pri zapisu in prelaganju odgovornosti - ne ve se točno, kdo je za kaj zadolžen ... Veliko je odvisno tudi od sestave strokovne skupine in vodenja le-te.« (strokovni profil: SRP)

Pulec Lah (2005b) ugotavlja tudi, da strokovni delavci kot pomanjkljivost vidijo nefunkcionalnost IP. To pa v 7,41 % v kategoriji *pomanjkljivosti*, izpostavljajo tudi naši

respondenti. Omenjeno je, da ni smiselno v primeru, da učitelji delajo po načelih formativnega spremljanja; če je obravnavan zgolj kot še en dokument, je nepotreben; ni najbolj praktičen. Poleg tega pa je omenjeno še:

»Sproti moramo spreminjati cilje, jih prilagajati, oblikovati protokole ravnanj, kazni/nagrade za vedenje itd. Vse to pa je težko zajeti v IP.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Če je le še en "nebodigatreba", če učitelji v njem ne vidijo smisla, je neučinkovit, neuporaben, nepotreben.« (strokovni profil: SRP)

Dva odgovora pa sta se navezovala tudi na odsotnost obrazca, saj trenutno v Sloveniji še nimamo enotnih obrazcev ali smernic za oblikovanje IP (Jurišić, 2008; Kiswarday, 2018), razen smernic iz analize Košnik (2021), ki nam lahko nudijo zgolj glavne usmeritve pri pripravi IP.

»Moti me, ker ni natančneje opredeljen (vsebina, oblika, kdo se mora podpisati ...), zato so si med seboj zelo različni.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»IP je zagotovo pomemben del v vzgoji in izobraževanju, vendar konkretno na naši šoli menim, da nimamo dovolj izpopolnjenega obrazca, zato ni tako funkcionalen.« (strokovni profil: pedagog)

V povezavi z odsotnostjo konkretnih smernic in navodil za pripravo in uresničevanje IP pa respondenti v manjši meri izpostavljajo tudi pomanjkanje znanja, saj naj bi strokovnjaki tudi po mnenju Jurišić (2008) imeli pomembno znanje za oblikovanje IP, saj se o IP v času študija izobražujejo zgolj SRP in inkluzivni pedagogi (Končar in Žolgar, 2010; Opara, 2015). To pa ugotavlja tudi raziskava Končar in Pretnar (2005), ki povzema, da večina učiteljev, vključenih v raziskavo, meni, da nimajo ustreznega znanja za sodelovanje pri oblikovanju IP. Odgovori naših respondentov, ki se na to nanašajo, pa so med drugim naslednji:

»Razredniki in učitelji učne pomoči kljub prizadevanjem še vedno ne razumejo, kaj morajo prispevati k temu dokumentu. Študentje, ki prihajajo na prakso, pa sploh nimajo pojma, v veliki večini.« (strokovni profil: pedagog)

»Opažam pa težavo tudi pri mlajših strokovnih delavcih (učiteljih), ki prihajajo na delo po končanem faksu, da niso dovolj informirani o posebnih potrebah, o tem, kaj je to IP in kako prilagajati šolski proces ter ocenjevanje učencem s PP.« (strokovni profil: SRP)

»Učiteljice imajo pomembno znanje o tem, kako izdelati IP, še posebej na področju postavljanja ciljev, ki bi morali izhajati iz opredelitve izhodiščnega stanja.« (strokovni profil: psiholog)

6,67 % odgovorov v kategoriji pomanjkljivosti se dotakne tudi pomanjkljivosti, povezanih z zapisom IP kot celote (npr. da je IP preobsežen, da se informacije v njem ponavljajo ali so zapisane premalo strukturirano in razumljivo) in s cilji v IP (npr. da se pojavlja kopiranje ciljev iz leta v leto, da so cilji preveč splošni ali pa prepisani iz učnega načrta). Poleg tega pa še:

»Sicer stremiš k nekim ciljem (in je prav, da si jih postaviš ter da so zapisani), ampak zelo pogosto jih je težko točno določiti in evalvirati (npr. razvoj pozitivne samopodobe).«
(strokovni profil: socialni pedagog)

»Težko je na začetku leta načrtovati cilje, ker se sprti kažejo cilji in prilagoditve.«
(strokovni profil: SRP)

Podobno pa je ugotovila tudi Pulec Lah (2005b) v svoji analizi vsebine IP, ki je pokazala, da so cilji neustrezno oblikovani, da je vsebina IP pomanjkljiva ter da so IP po mnenju učiteljev in strokovnih delavcev preobsežni (Pulec Lah, 2005b).

Preostali odgovori, umeščeni v to kategorijo, pa so se nanašali še na nerazumevanje vodstva, kjer je izpostavljeno, da se na nekaterih šolah vodstvena politika ne zaveda velikega pomena, ki ga IP ima, ter da vodstvo ne razume količine dela in usklajevanja za pripravo IP. Dva odgovora pa sta bila povezana tudi s starši, in sicer, da se le-ti ne zavedajo pomembnosti IP kot takega oziroma pomembnosti vaj in strategij za delo z otrokom doma. En odgovor pa je združeval oba vidika, torej starše in vodstvo:

»Ravnateljica ne razume, koliko dela in usklajevanja je pri sami pripravi IP, sestankih, pri starših pa je problem premalo zanimanja za napredek učenca oz. za pomembnost določenih vaj, strategij za delo doma.« (strokovni profil: SRP)

V kategorijo pomanjkljivosti pa so bili umeščeni še naslednji odgovori, ki niso vezani na preostale kode 2. reda, ki so predstavljene zgoraj.

»Manjka pa nam dobra diagnostika (tima strokovnjakov), ki bi omogočila strokovno delo z otrokom.« (strokovni profil: socialni pedagog)

»[...] žal ni ovrednoteno tako kot bi moralo biti (časovno in finančno)!« (strokovni profil: socialni pedagog)

»Ključni pomen za sledenje napredku in sistemu dela. A hkrati ga je potrebno spraviti v realnost.« (strokovni profil: socialni pedagog)

Iz tega odgovora lahko razberemo, da IP v praktičnem uresničevanju še ni ustrezno uveljavljen.

– *Predstavljena vodila za delo in konkreten predlog*

Poleg osnovnih šestih kategorij pa smo tekom analize naleteli še na odgovore, ki so poleg drugih kategorij predstavljali tudi vodilo oziroma predloge za uresničevanje in oblikovanje IP. Predlogi so že bili vključeni v vsaj eno izmed v analizo vključenih kategorij, vendar je smiselno še enkrat navesti, kaj izvajalci DSP konkretno izpostavljajo kot predloge oziroma smernice za kakovostno uresničevanje IP. Izvajalci DSP izpostavljajo predvsem pomen jasne opredelitve ciljev ter timskega dela in sodelovanja pri pripravi IP. Poleg tega pa navajajo še nujnost

rednega seznanjanja in upoštevanju IP s strani vseh, ki z učencem sodelujejo; potrebo po jasno opredeljenih prilagoditvah; potrebo po kakovostnem oblikovanju IP in njegovi redni evalvaciji.

Podan pa je bil tudi konkreten predlog v povezavi z IP, in sicer:

»Mislím, da bi bilo dobro razmisliti o digitalni verziji IP, morda tudi s kakimi posnetki dela s tem učencem itd.« (strokovni profil: SRP)

4.8.1.3 Povzetek ugotovitev

V okviru raziskovalnega vprašanja, kako osnovnošolski šolski svetovalni delavci pojmujejo pomen oz. vlogo individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju povzemamo v nadaljevanju glavne ugotovitve.

Lahko rečemo, da se je največ izvajalcev DSP v svojih odgovorih na vprašanje *Opređelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, IP v vzgoji in izobraževanju UPP*, osredotočilo na prednosti IP, njegov namen in razloge, pri tem pa je bilo izpostavljeno predvsem to, da IP nudi oporo in usmeritve pri načrtovanju dela in samem delu z učenci s PP. To pa je tudi sam namen IP, ki ga med drugim izpostavlja tudi Pulec Lah (2005a), ki pravi, da je IP proces prilagajanja VIZ procesa individualnim značilnostim posameznega otroka s PP. IP torej lahko pojmuje kot »most« do ustrezne individualizacije (Galeša, 1995). Poleg razlogov, prednosti in namena IP so se respondenti v svojih odgovorih večji meri usmerili tudi na samo vsebino IP, kjer so izpostavili predvsem prilagoditve ter cilje, kar so za izvajalce DSP najbolj ključni deli IP. Tako cilji kot prilagoditve so zakonsko določeni elementi IP in tudi po mnenju različnih strokovnjakov pomembni za zagotavljanje individualizacije UPP (Galeša, 1995; Končar, 2003a; Končar, 2003b; Pulec Lah, 2005b idr.). Več kod 1. reda je bilo umeščenih tudi v kodi 2. reda *vrednotenje/evalvacija* v kategoriji *proces* ter *timsko delo/sodelovanje* v kategoriji *načini obravnave/glavni principi*. To pa nakazuje na to, da izvajalci DSP pripisujejo pomen timskemu delu in potrebi po sodelovanju in uresničevanju IP s strani vseh strokovnih delavcev, ki z učencem delajo, ter evalvaciji in vrednotenju tako učenčevega dela kot uresničevanja programa.

Večji del odgovorov je izpostavljala velik pomen IP v vzgoji in izobraževanju UPP, kar posredno poudarjajo tudi različni slovenski avtorji, ki vidijo pomembnost uresničevanja IP v praksi za zadovoljevanje posebnih VIZ potreb UPP. Tudi sami menimo, da je IP pomemben del vzgoje in izobraževanja UPP, vendar se tudi zavedamo težav, ki se pojavljajo v praksi v povezavi z njegovim uresničevanjem (neenotna praksa uresničevanja IP tudi zaradi odsotnosti smernic za pripravo IP, nezadostna usposobljenost in/ali nepripravljenost nekaterih strokovnih delavcev za soustvarjanje in uresničevanje IP, pomanjkanje časa za timsko sodelovanje ipd.). Na te so delno opozorili tudi izvajalci DSP v svojih odgovorih. Kljub nekaterim izpostavljenim pomanjkljivostim in izzivom uresničevanja IP v praksi pa vseeno lahko zaključimo, da imajo izvajalci DSP v večini pozitiven pogled in pojmovanje IP. Pozitivna pojmovanja in stališča pa so pomembna, ker vplivajo na naše vedenje in s tem posledično na

učinkovitost sodelovanja pri pripravi IP ter na samo delo z učenci s PP (Davis, 1997, v Odar, 2019; Martin, 2007, v Jurišić, 2008).

4.8.2 Pojmovanje pomena, vloge individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev v srednji šoli

4.8.2.1 Metoda

– Udeleženci

Na vprašanje *opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, individualiziran program v vzgoji in izobraževanju dijakov s PP*, je odgovorilo 350 anketiranih – 296 učiteljev in 54 šolskih svetovalnih delavcev (ŠSD) in drugih podpornih strokovnih delavcev iz 35 srednjih šol, vključenih v raziskavo.

Preglednica 165: Sociodemografska struktura vzorca

Kategorije	Učitelji SŠ		Šolski svetovalni delavci SŠ	
	N	%	N	%
moški	76	25,7	2	3,7
ženski	209	70,6	52	96,3
drugo	11	3,7	0	0
skupaj	296	100	54	100

Med učitelji jih je 76 moškega spola (25,7 %), 209 ženskega spola (70,6 %), preostalih 11 (3,7 %) pa jih spada v skupino »drugo«. Med ŠSD sta 2 predstavnika moškega spola (3,7 %), preostalih 96,3 % (52) pa je predstavnic ženskega spola.

– Pripomočki

Podatke smo pridobili s pomočjo dveh nestandardiziranih anketnih vprašalnikov: vprašalnika za učitelje ter vprašalnika za ŠSD in druge podporne strokovne delavce OŠ. V analizi smo se osredotočali na pojmovanje individualiziranega programa srednješolskih svetovalnih delavcev in učiteljev. V okviru vprašalnika so tako odgovarjali na sledeče odprto vprašanje: »*Opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, individualiziran program v vzgoji in izobraževanju dijakov s posebnimi potrebami?*«

– Postopek

Pri kodiranju podatkov, ki smo jih dobili v okviru anketnih vprašalnikov, smo uporabili kodni sistem, ki je bil deloma pripravljen vnaprej, deloma pa smo ga dopolnjevali v času kodiranja. Pri analizi in prikazu podatkov smo si pomagali s programom MaxQda. Ob koncu kodiranja je kodni sistem vključeval 6 kategorij najvišjega reda, in sicer tako za srednješolske strokovne delavce kot tudi za srednješolske učitelje (*Proces, Pomanjkljivosti IP, Razlog in*

prednosti IP, Pomoč, Temeljni principi uresničevanja IP, Vsebina). V nadaljevanju raziskave bomo prikazali rezultate za našete kode najvišjega reda:

- Proces, ki vključuje
 - Spoznavanje učenca, Izvajanje, Sprotno spremljanje in evalviranje, Načrtovanje (pri ŠSD);
 - Fleksibilnost in prilagodljivost, Spoznavanje učenca, Sprotno spremljanje napredka in evalvacija, Načrtovanje (pri učiteljih);
- Pomanjkljivosti IP, ki vključuje
 - Premalo sredstev, volje in časa, Formalnost, Brez pomena (pri ŠSD);
 - Premalo znanja strokovnih delavcev, Neizvedljiv/se ne izvaja, Izkoriščanje s strani dijakov, Brez pomena/nepotreben, Formalnost, Preveč okviren (pri učiteljih);
- Razlog in prednosti IP, ki vključuje
 - Pomemben, Vir informacij o učencu, Osnova za delo/ključen, Zakonska obveza/dokument, Podpora učencu (pri ŠSD);
 - Dober pomen/pomemben, Omogoča razvoj dijakov, Individualni pristop, Podpora učencu, Osnova za delo/ključen, Zakonska obveza/dokument (pri učiteljih);
- Pomoč, ki vključuje
 - Pomoč učiteljem, Pomoč dijaku, Pomoč vsem sodelujočim (pri ŠSD);
 - Pomoč učiteljem, Pomoč dijaku, Pomoč vsem sodelujočim (pri učiteljih);
- Temeljni principi uresničevanja IP, ki vključuje
 - Upoštevanje in omogočanje prilagoditev, Sodelovanje, Timsko delo (pri ŠSD);
 - Upoštevanje prilagoditev, Celostna obravnava, Sodelovanje, Timsko delo (pri učiteljih);
- Vsebina, ki vključuje
 - Opredelitev ciljev, Ocena funkcioniranja učenca, Načini in oblike dela, Opredelitev prilagoditev, Opredelitev pripomočkov (pri ŠSD);
 - Opredelitev ciljev, Ocena funkcioniranja učenca, Načini in oblike dela, Opredelitev prilagoditev, Opredelitev pripomočkov (pri učiteljih).

Zaradi boljšega pregleda nad kategorijami in kodami prilagamo preglednico, v kateri so predstavljene kode, ki so se najpogosteje pojavljale pri določeni kategoriji za vsakega izmed profilov.

Preglednica 166: Prikaz kategorij in kod za srednješolske ŠSD in učitelje

Kategorija najvišjega reda	Kode 2. reda (šolski ŠSD SŠ)	Kode 2. reda (učitelji SŠ)
<i>Proces</i>	Spoznavanje učenca, Izvajanje, Sprotno spremljanje in evalviranje, Načrtovanje	Fleksibilnost in prilagodljivost, Spoznavanje učenca, Sprotno spremljanje napredka in evalvacija, Načrtovanje
<i>Pomanjkljivosti IP</i>	Premalo sredstev, volje in časa, Formalnost, Brez pomena	Premalo znanja strokovnih delavcev, Neizvedljiv/se ne izvaja, Izkoriščanje s

Kategorija najvišjega reda	Kode 2. reda (šolski ŠSD SŠ)	Kode 2. reda (učitelji SŠ)
		strani dijakov, Brez pomena/nepotreben, Formalnost, Preveč okviren
<i>Razlog in prednosti IP</i>	Pomemben, Vir informacij o učencu, Osnova za delo/ključen, Zakonska obveza/dokument, Podpora učencu	Dober pomen/pomemben, Omogoča razvoj dijakov, Individualni pristop, Podpora učencu, Osnova za delo/ključen, Zakonska obveza/dokument
<i>Pomoč</i>	Pomoč učiteljem, Pomoč dijaku, Pomoč vsem sodelujočim	Pomoč učiteljem, Pomoč dijaku, Pomoč vsem sodelujočim
<i>Temeljni principi uresničevanja IP</i>	Upoštevanje in omogočanje prilagoditev, Sodelovanje, Timsko delo	Upoštevanje prilagoditev, Celostna obravnava, Sodelovanje, Timsko delo
<i>Vsebina</i>	Opredelitev ciljev, Ocena funkcioniranja učenca, Načini in oblike dela, Opredelitev prilagoditev, Opredelitev pripomočkov	Opredelitev ciljev, Ocena funkcioniranja učenca, Načini in oblike dela, Opredelitev prilagoditev, Opredelitev pripomočkov

4.8.2.2 Rezultati

V nadaljevanju so interpretirani pridobljeni rezultati, in sicer po danih kategorijah (Preglednica 167) za posamezni profil. Da so podatki bolj pregledni, so pri analizi posamezne kategorije dodani konkretni primeri odgovor srednješolskih svetovalnih delavcev ali srednješolskih učiteljev. V preglednici 168 prikazujemo pogostost pojavljanja kategorij znotraj vseh 350 odgovorov srednješolskih strokovnih delavcev ter srednješolskih učiteljev. Posamezen respondent je lahko pri svojem odgovoru zajel več kategorij hkrati, zaradi česar se nekateri izmed odgovorov pojavljajo večkrat, ko prikazujemo posamezne odgovore v povezavi s kategorijami.

Preglednica 167: Pogostost pojavljanja kategorij znotraj odgovorov, ki so jih podali srednješolski ŠSD in srednješolski učitelji

Kategorija	f	f%
Proces	57	9
Pomanjkljivosti IP	48	7,6
Razlog in prednosti IP	208	32,8
Temeljni principi uresničevanja IP	41	6,5
Pomoč	200	31,6
Vsebina	79	12,5
Skupaj	633	100

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kategorije; f% – delež števil kod 1. reda znotraj določene kategorije; N = 633

V preglednici 168 je prikazano, pod katerimi kategorijami so glede pojmovanja individualiziranega programa najpogostejši odgovori srednješolskih svetovalnih delavcev, v

preglednici 169 pa je prikazana pogostost izbire določene kategorije pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 168: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih ŠSD

Kategorija	f	f%
Proces	24	12,7
Pomanjkljivosti IP	9	4,7
Razlog in prednosti IP	53	27,9
Temeljni principi uresničevanja IP	26	13,7
Pomoč	35	18,4
Vsebina	43	22,6
<i>Skupaj (število kod)</i>	<i>190</i>	<i>100</i>

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 190.

Preglednica 169: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih učiteljih

Kategorija	f	f%
Proces	33	7,5
Pomanjkljivosti IP	39	8,8
Razlog in prednosti IP	155	35
Temeljni principi uresničevanja IP	15	3,5
Pomoč	165	37
Vsebina	36	8,2
<i>Skupaj (število kod)</i>	<i>443</i>	<i>100</i>

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 443.

Pri podajanju odgovor so tako ŠSD kot tudi srednješolski učitelji pogosto zajeli več kategorij hkrati, kar je prikazano spodaj. V preglednici 169 je prikazano kodiranje enega izmed danih odgovorov ŠSD.

Preglednica 170: Primer kodiranja enega izmed odgovorov

Odgovor respondenta	Delitev odgovora na manjše dele	Kode 1. reda	Kategorije
Določitev prilagoditev glede na težave dijaka, določitev načina dela in pripomočkov, evalvacija napredovanja, dodajanja oz. opuščanja prilagoditev,	Določitev prilagoditev glede na težave dijaka	Opredelitev prilagoditev	<i>Vsebina</i>
	Določitev načina dela	Način dela	<i>Vsebina</i>
	Določitev pripomočkov	Opredelitev pripomočkov	<i>Vsebina</i>

Odgovor respondenta	Delitev odgovora na manjše dele	Kode 1. reda	Kategorije
sodelovanje s starši, boljše sodelovanje, izmenjava informacij med učitelji, svetovalno službo in dijakom.	Evalvacija napredovanja	Evalvacija (napredovanja)	<i>Proces</i>
	Dodajanje oz. opuščanje prilagoditev	Sprotno spremljanje oz. evalviranje	<i>Proces</i>
	Sodelovanje s starši	Sodelovanje	<i>Temeljni principi uresničevanja IP</i>
	Boljše sodelovanje	Sodelovanje	<i>Temeljni principi uresničevanja IP</i>
	Izmenjava informacij med učitelji, svetovalno službo in dijakom	Timsko delo	<i>Temeljni principi uresničevanja IP</i>

– *Proces*

Individualiziran program ni le dokument, ampak je proces, kot ga opredeljuje Pulec Lah (2005). Avtorica razloži, da gre za dolgotrajnejši proces, saj ni nikoli zaključen – gre za stalno prilagajanje otrokovim posebnim potrebam v vseh fazah oblikovanja IP (načrtovanje, izvajanje in vrednotenje/evalvacija). Eden izmed respondentov je kot pojmovanje IP navedel naslednji odgovor:

»Ni smiselno, ker je preveč okviren, premalo informacij za profesorja in ves čas šolanja nespremenljiv.« (strokovni profil: učitelj)

Na tem mestu je pomembno izpostaviti, da se lahko IP med šolskim letom spreminja (dopolnjuje, nadgrajuje), saj se otroku in njegovim potrebam stalno prilagajamo, kot smo omenili že zgoraj. Kot navaja tudi avtorica Poklukar (2004): »Po potrebi se strokovna skupina sestane in timsko preveri ustreznost programa. Program po potrebi med letom lahko spreminja, dopolnjuje in prilagaja potrebam učenca.« (str. 27)

V kategorijo »proces« smo tako uvrstili odgovore, ki so se uvrščali v sam proces IP (torej v vse faze – načrtovanje, izvajanje in vrednotenje). Odgovore smo razdelile v kode 2. reda, ki se nanašajo na:

- načrtovanje IP (spoznavanje učenca, načrtovanje);
- izvedba IP (izvajanje IP, sprotno spremljanje) in
- vrednotenje oz. evalvacija IP (evalvacija (napredovanja)).

IP je sestavljen iz bistvenih sestavin individualiziranega načrtovanja, ki jih potrebujejo učenec, učitelj, drugi strokovni in svetovalni delavci na šoli in zunaj nje, starši ter vodstvo šole. Pri pripravi IP morajo tako sodelovati vsi, ki so v kontaktu z otrokom, saj gre za odraz timskega dela (Končar, 1997).

Izmed vseh kod smo jih 57 (9 %) uvrstili v to kategorijo. V preglednici 172 je razvidna primerjava pogostosti izbire te kategorije med srednješolskimi šSD in srednješolskimi učitelji.

Preglednica 171: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Proces" med srednješkolskimi ŠSD in srednješkolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješkolski svetovalni delavci	24	42,1
Srednješkolski učitelji	33	57,9
Skupaj (število kod)	57	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 57

Primeri odgovorov srednješkolskih ŠSD in učiteljev, ki se nanašajo na 1. fazo (načrtovanje) priprave individualiziranih programov:

»IP je bistvenega pomena, saj vključuje strokovno mnenje različnih strokovnjakov, ki določene prilagoditve opredelijo glede na otrokove primanjkljaje in je zato zelo dobro, da jih vključimo, prav tako pa pri pripravi IP-ja sodeluje celi tim - [...].« (strokovni profil: svetovalni delavec).

»[...] Sestavimo ga skupaj z dijakom in njegovimi starši, z njim seznanimo vse učitelje v učiteljskem zboru, [...].« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Gre bolj za dogovor o tem, kaj bo dijaku s PP omogočeno na podlagi odločbe oz. strokovnega mnenja.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Pomembno je, da se čim bolj natančno določijo odgovornost in obveznosti dijakov s PP ter prilagoditve zanje, tako da so ta določila jasna za obe strani (dijake in starše ter učitelje).« (strokovni profil: učitelj)

»V IP se določijo timi, ki bodo delali z dijakom, cilji, ki se bodo sproti spremljali, urnik izvajanja DSP, skupaj s starši, dijakom in učitelji.« (strokovni profil: učitelj)

Sledijo primeri odgovorov, ki se nanašajo na 2. fazo (izvajanje) in 3. fazo (evalvacija) priprave IP. Sem uvrščamo odgovore, ki se omenjajo sprotno spremljanje napredka, saj gre za proces, v katerem se otroku skozi celo šolsko leto prilagajamo (pri odgovorih je podčrtan del odgovora, ki se nanaša na 2. in 3. fazo priprave IP):

»Predstavlja izhodišče za strokovno delo z dijakom in je vodilo vsem udeleženi v procesu vzgojno-izobraževalnega dela v smislu postavljanja in doseganja ciljev ter definiranja potrebnih in možnih/dopustnih prilagoditev v procesu učenja in ocenjevanja znanja.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Dobro poznavanje dijaka, njegovo odzivanje in možnosti prilagajanja njegovim potrebam.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Določitev prilagoditev glede na težave dijaka, določitev načina dela in pripomočkov, evalvacija napredovanja, dodajanja oz. opuščanja prilagoditev [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Seveda se potem dijaka spoznava in sproti prilagaja vse cilje, a omogoči lažji začetek.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Seveda ga lahko tudi med letom spreminjamo.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Poleg tega nam nudi podlago za vsakoletno evalvacijo in spremljanje napredka dijaka.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Omogoča fleksibilnost in prilagodljivost, da dijak lahko izkaže znanje na zanj optimalen način.« (strokovni profil: učitelj)

»Predvsem prilagajanje dani situaciji.« (strokovni profil: učitelj)

»[...] Hkrati pa omogoča hiter pregled napredka oz. možne šibke točke.« (strokovni profil: učitelj)

– Pomanjkljivosti IP

V to kategorijo uvrščamo odgovore, pri katerih izražajo respondenti negativno mnenje o individualiziranem programu. Izmed vseh skupno 633 kod jih je bilo le 48 (7,6 %) uvrščenih v to kategorijo. V preglednici 172 vidimo primerjavo pogostosti izbire te kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih in pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 172: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Pomanjkljivosti IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješolski svetovalni delavci	9	18,75
Srednješolski učitelji	39	81,25
Skupaj (število kod)	48	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 48

Opazimo lahko, da so pri pojmovanju IP srednješolski učitelji pogosteje omenjali pomanjkljivosti kot pa srednješolski svetovalni delavci. Slednji so se pri pomanjkljivostih nanašali predvsem na neupoštevanje IP, formalnost z negativnimi prizvokom, in nezanimanje za cilje. Na drugi strani so srednješolski učitelji pogosteje omenjali še izkoriščanje IP s strani dijakov, neizvajanje IP, nepomembnost IP ter prav tako formalnost z negativnim prizvokom.

Eden izmed respondentov je navedel kot pojmovanje individualiziranega programa naslednji odgovor:

»Opredelitev ciljev za delo, ki so splošni in posledično težje sledljivi.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

Končar (1997) pa navaja, da morajo biti cilji v individualiziranem programu operacionalizirani, kar pomeni, da izberemo za vsakega učenca posebej specifične cilje, ki jih prilagodimo njegovim potrebam in značilnostim. Hkrati mora biti ob vsakem cilji naveden evalvacijski kriterij, saj lahko na ta način spremljamo napredek učenca. Dva izmed respondentov menita, da je IP le formalnost in brez pomena, medtem ko se zdi enemu, da je individualiziran program v teoriji sicer pomemben, a je v praksi premalo časa, volje ter sredstev za njegovo uresničevanje.

V nadaljevanju navajamo nekatere odgovore srednješolskih ŠSD, ki orisujejo negativen vidik na izvajanje individualiziranih programov.

»V teoriji ima, v praksi je za uresničevanje malo časa, volje, sredstev.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Menim, da nima posebnega pomena. Večji pomen ima strokovno mnenje.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Formaliziranje prilagoditev v procesu šolanja dijakov s posebnimi potrebami.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

Sledijo odgovori srednješolskih učiteljev, ki se prav tako nanašajo na negativen vidik individualiziranih programov. Naslednji odgovori se nanašajo predvsem na formalnost z negativnim prizvokom, nepotrebno, neizvedljivost in neizvajanje:

»Izobraževanje dijakov s PP je odvisno od posameznega profesorja, nikakor pa ne od IP. Papir prenese vse.« (strokovni profil: učitelj)

»Je samo birokracija, nihče se ga ne drži ali ga spremlja, je nepotreben, razen mogoče na začetku, da se dijaku s PP da neke začetne smernice za delo.« (strokovni profil: učitelj)

»Menim, da je IP velikokrat le črka na papirju. [...]« (strokovni profil: učitelj)

»Namenjen je samemu sebi in konča v fasciklu.« (strokovni profil: učitelj)

»Redko se ti individualizirani programi sploh izvajajo. [...]« (strokovni profil: učitelj)

»Je bistven, vendar so včasih te prilagoditve neizvedljive, [...]« (strokovni profil: učitelj)

Naslednji odgovori se nanašajo na izkoriščanje IP s strani dijakov, kar učitelji pogosto omenjajo. Primeri učiteljev, ki so omenjali izkoriščanje IP:

»Na papirju pomaga dijaku, v praksi ga večina dijakov izkorišča – izigrava.« (strokovni profil: učitelj)

»Večkrat IP pomaga, veliko je tudi izkoriščanje priložnosti s strani učencev.« (strokovni profil: učitelj)

»Nekateri dijaki v resnici potrebujejo pomoč, vedno več pa je takih, ki želijo zastopj inštrukcije; [...]« (strokovni profil: učitelj)

Sledeč odgovor, ki ga je podal eden izmed srednješolskih učiteljev, omenja predvsem to, da je IP preveč okviren in ves čas šolanja nespremenljiv. Kot smo pojasnili že pri analizi kategorije »Proces«, ne drži, da je IP nespremenljiv. Avtorji (Pulec Lah, 2005; Poklukar, 2004) namreč omenjajo, da gre pri IP za stalen proces, torej za stalno prilagajanj otrokovim posebnim potrebam v vseh fazah oblikovanja IP. Odgovor se glasi:

»Ni smiselno, ker je preveč okviren, premalo informacij za profesorja in ves čas šolanja nespremenljiv.« (strokovni profil: učitelj)

V odgovorih je opaziti, da se respondenti pogosto nanašajo na področja težav, ki jih opazijo v praksi. Kljub temu pa lahko sklepamo, da v večini srednješolski ŠSD in učitelji pojmujejo individualiziran program kot nekaj pozitivnega in ga upoštevajo v skladu z zakoni, saj je le 7,6 % vseh kod zajemali negativni vidik individualiziranega programa.

– Razlogi in prednosti IP

V to kategorijo uvrščamo odgovore, pri katerih izpostavljajo respondenti pozitivno mnenje in prednosti v zvezi z IP. Izmed vseh skupno 633 kod jih je bilo 208 (32,8 %) uvrščenih v to kategorijo. To pomeni, da se je pri pojmovanju IP največ srednješolskih ŠSD in učiteljev osredotočalo ravno na pozitivne vidike in prednosti IP, kar lahko vidimo tudi v preglednici 172. V preglednici 173 je prikazana primerjava pogostosti izbire te kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih in pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 173: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Razlogi in prednosti IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješolski svetovalni delavci	53	25,5
Srednješolski učitelji	155	74,5
Skupaj (število kod)	208	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 208

Iz zgornje preglednice lahko razberemo, da so se srednješolski učitelji v večjem % nanašali na pozitivne vidike IP kot pa srednješolski svetovalni delavci. Učitelji so v večini pri svojih odgovorih najpogosteje zapisali le, da je IP pomemben, brez dodatne razlage, medtem ko so drugi omenili, da omogoča individualni pristop, razvoj dijaka, da je dijaku v podporo ter da

omogoča doseganje ciljev. Svetovalni delavci pa so pri pojmovanju IP omenjali predvsem zakonsko pravico, obveznost, strokovno nujnost, jasen načrt, dober pomen, temeljni dokument, osnovo za delo ter formalnost. Na tem mestu je pomembno poudariti, da se v to kategorijo uvrščajo odgovori, pri katerih imata formalnost ter obveznost pozitiven prizvok. Primeri odgovorov te kategorije, ki pojmujejo IP kot formalnost, so prikazani spodaj.

»[...] Predvsem bi rekla, da je pomemben iz vidika dogovora med šolo in dijakom, kakšne prilagoditve se mu lahko nudijo – neke vrste zaveza, da se bodo prilagoditve upoštevale ter izvajale.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»V IP-ju so navedene prilagoditve, ki se jih morajo učitelji držati. Gre bolj za dogovor o tem, kaj bo dijaku s PP omogočeno na podlagi odločbe oz. strokovnega mnenja.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

V nasprotju s tem so odgovori, ki spadajo v prejšnjo kategorijo »pomanjkljivost«, saj le-ti izražajo negativna vidike in naravnost do individualiziranega programa.

Večina respondentov, katerih odgovori spadajo v to kategorijo, je zapisalo, da je individualiziran program ključnega pomena ali pa da ima pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju. Omenjajo, da je individualiziran program osnova za delo z dijakom s posebnimi potrebami, saj so v njem zapisane vse informacije ter ključni podatki, ki jih potrebuje učitelj za delo z učencem.

To je razvidno iz spodnjih odgovorov:

»IP je osnova za delo in pomoč otroku s posebnimi potrebami. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP je podlaga za izvajanje prilagoditev, tako da je za dijake nujen dokument. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP je temeljni dokument, ki je osnova vključevanja dijaka s PP v vzgojno-izobraževalno delo. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP predstavlja okvir in usmeritev za delo z dijaki s PP. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Pomemben je kot vir informacij o dijaku in je vodilo za delo z njim.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Ima dober pomen.« (strokovni profil: učitelj)

»Ima velik pomemben pomen.« (strokovni profil: učitelj)

»Je osnovni okvir za delo z OPP.« (strokovni profil: učitelj)

»Po mojem mnenju zelo velik, saj posamezniku omogoča uspešno šolsko delo, osebno rast in razvoj. Zelo podpiram IP.« (strokovni profil: učitelj)

»Velik pomen, je osnova dela z dijakom s PP.« (strokovni profil: učitelj)

»Menim, da je IP pomemben, saj se pouk in obveznosti lahko individualno prilagajajo dijaku.« (strokovni profil: učitelj)

Zadnji izmed navedenih odgovorim pri tej kategoriji pa se prepleta tudi s kodo 2. reda »individualni pristop.« Srednješolski učitelji so se pri pojmovanju individualiziranih programov pogosto nanašali na to, da IP omogoča dijakom s PP individualni pristop, kar pa posledično pozitivno vpliva na njihov razvoj ter napredek. Več tovrstnih odgovorov je zapisanih spodaj:

»Zelo dobrodošla pomoč, saj omogoča individualno delo z dijakom in razlago oz. delo, ki je prilagojeno potrebam dijaka.« (strokovni profil: učitelj)

»Zelo velik pomen, saj se le tako lahko prilagodi delo vsakemu dijaku s PP.« (strokovni profil: učitelj)

»Mislim, da ključno prispeva k napredku, saj je vsak tak dijak specifičen in potrebuje individualno obravnavo.« (strokovni profil: učitelj)

»Da je resnično prilagojen vsakemu posamezniku.« (strokovni profil: učitelj)

Nekaj respondentov je navedlo, da je individualiziran program obveza, in sicer v smislu, da se morajo strokovni delavci držati vseh prilagoditev, ki so v njem zapisane. Tudi Opara (2015) v svoji definiciji individualiziranega programa navaja, da je le-to ključen dokument za vsakega učenca s posebnimi potrebami ter da je načrt, kako delati z njimi in kako prilagoditi razmere. Primer, kjer respondenti pojmujejo individualiziran program kot obvezo, pa prikazujeta spodnja citata:

»V IP-ju so navedene prilagoditve, ki se jih morajo učitelji držati. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»To je dokument, kjer lahko zapišemo veliko stvari prilagoditev, dogovore med šolo in starši, ki se ga potem moramo držati. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

Glede na to, da so se tako srednješolski ŠSD kot tudi srednješolski učitelji pri svojih pojmovanjih IP najpogosteje opirali na pozitivne vidike in razloge IP (srednješolski svetovalni delavci v 27,9 %, srednješolski učitelji v 35 %), lahko sklepamo, da vidijo IP kot pozitiven dokument, ki je v pomoč dijakom s PP. Pomaga jim namreč pri doseganju minimalnih standardov znanja, poleg tega pa jim omogoča napredek in jim nudi oporo pri vzgojno-izobraževalnem procesu.

– Temeljni principi uresničevanja IP

Pod kategorijo »temeljni principi uresničevanja individualiziranega programa« smo uvrstili odgovore, ki so se nanašali na sodelovanje med strokovnimi delavci in/ali starši, timsko delo ter upoštevanje/omogočanje prilagoditev dijakom s posebnimi potrebami s strani učiteljev in

šolskih svetovalnih delavcev. Izmed vseh kod smo jih le 41 (6,5 %) uvrstili pod to kategorijo. Glede na ta podatek lahko sklepamo, da se srednješolski svetovalni delavci in učitelji pri pojmovanju IP v majhni meri zavedajo pomena timskega dela ter sodelovanja med strokovnimi delavci. Namreč, izmed vseh kategorij, je v kategorijo »temeljni principi uresničevanja IP« uvrščenih najmanj kod. V preglednici 174 vidimo primerjavo pogostosti izbire te kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih in pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 174: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Temeljni principi uresničevanja IP" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješolski ŠSD	26	63,4
Srednješolski učitelji	15	36,6
Skupaj (število kod)	41	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 41

Iz zgornje preglednice 174 je razvidno, da se kljub redki omembi sodelovanja in timskega dela pri pojmovanju IP obeh profilov, odgovori srednješolskih ŠSD v primerjavi z učitelji še vedno pogosteje nanašajo na to, da sta sodelovanje in timsko delo ključna za napredek otroka in sinhrono delovanje vseh strokovnih delavcev ter staršev. Srednješolski ŠSD so tako pri svojih odgovorih večkrat omenjali naslednje vidike sodelovanja: sodelovanje s starši, izmenjava informacij (med učitelji, svetovalno službo, starši in dijaki), upoštevanje različnih mnenj in pričakovanj ter timsko delo. Pod to kategorijo smo uvrstili tudi kodo 2. reda »upoštevanje/omogočanje prilagoditev«, saj je le-to eden izmed temeljnih principov uresničevanja individualiziranih programov. Tudi srednješolski učitelji so se pri odgovorih opirali na timsko delo, sodelovanje ter upoštevanje prilagoditev. Navajamo primere odgovorov, ki se nanašajo na sodelovanje med ŠSD, timsko delo ter upoštevanje prilagoditev s strani srednješolskih učiteljev:

»[...] Sestavimo ga skupaj z dijakom in njegovimi starši, z njim seznanimo vse učitelje v učiteljskem zboru, [...].« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] neke vrste zaveza, da se bodo prilagoditve upoštevale ter izvajale.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Predvsem je dokument, ki dijaku omogoča uresničitev prilagoditev pri pouku, ki ga morajo vsi učitelji upoštevati.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] sodelovanje s starši, boljše sodelovanje, izmenjava informacij med učitelji, svetovalno službo in dijakom.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Zelo je pomemben, saj dijak s PP usvaja znanje po svojem tempu na različne načine. Kolektiv je o tem jasno obveščen in sodelujemo. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Ima velik pomen, seveda če ga upoštevajo vsi udeleženci.« (strokovni profil: učitelj)

»V IP se določijo timi, ki bodo delali z dijakov, cilji, ki se bodo sproti spremljali, urnik izvajanja DSP, skupaj s starši, dijakom in učitelji.« (strokovni profil: učitelj)

»Vsekakor mora omogočiti vključitev, podati napotke za sodelovanje vseh, vsak člen je pomemben.« (strokovni profil: učitelj)

»IP omogoča, da deluje šola skupno s starši v dobro otroka s PP. [...]« (strokovni profil: učitelj)

Pri tej kategoriji gre predvsem za vidike pomembnosti timskega dela in medsebojnega sodelovanja, kar omenja tudi Končar (1997), ki pravi, da ima timsko delo ključno vlogo pri pripravi individualiziranih programov, in sicer v vseh fazah – priprava, izvajanje in evalvacija. Ključno vlogo pri individualiziranih programih imajo prav tako cilji in pripomočki, s pomočjo katerih dosežemo zastavljene cilje.

– Pomoč

Pod to kategorijo je pomoč mišljena kot pomoč otroku in strokovnim delavcem. Respondenti so v naši raziskavi kot v mnogih primerih izpostavili, da je individualiziran program v pomoč otroku in tudi strokovnim delavcem. Tako se je skupno 200 (31,6 %) kod srednješolskih ŠSD in srednješolskih učiteljev nanašalo na kategorijo, ki vključuje pojmovanje individualiziranega programa kot pomoč dijaku in/ali strokovnim delavcem. Pri kodah 2. reda smo tako pomoč razdelili na pomoč otroku in strokovnim delavcem, saj so se v večini vsi odgovori vezali na ti dve področji pomoči. V spodnji preglednici 175 je prikazana primerjava pogostosti izbire te kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih in pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 175: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Pomoč" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješolski svetovalni delavci	35	17,5
Srednješolski učitelji	165	82,5
Skupaj (število kod)	200	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 200

Oba profila sta v odgovorih, ki so se nanašali na kategorijo »pomoč« najpogosteje izpostavili, da je individualiziran program v pomoč otrokom oz. dijakom. In sicer menijo, da si učenci z njegovo pomočjo krepijo samopodobo, krepijo zaupanje vase, vsebina individualiziranega programa pa jih pripelje do uspešnega zaključka šolanja, omogoča jim napredovanje ter nudi ustrezno pomoč in prilagoditve, ki jih potrebujejo za doseganje minimalnih standardov znanja. Hkrati pa pomaga dijakom s posebnimi potrebami lažjo vključenost v vsakdan. Primeri tovrstnih odgovorov so zapisani spodaj:

»Precejšen, tako se jim omogoči normalno vključenost v življenje.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Ima ključen pomen. S prilagoditvami in dodatno strokovno pomočjo dijaki okrepijo samopodobo in dobijo zaupanje v to, da s prilagoditvami zmorejo.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP opredeljuje ustrezne prilagoditve in oblike pomoči, ki jih dijak s PP potrebuje v učnem procesu in ki mu omogočajo optimalni napredek.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP omogoča dijakom, da dosegajo in izkazujejo standarde znanja, ki so bolj skladni z njihovimi zmožnostmi.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP je zelo pomemben, nujen za doseganje cilja, da je dijak s PP lahko uspešen v največji možni meri.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

Nekaj odgovorov se je nanašal tudi na organizacijo dijaka, saj naj bi dijakom individualiziran program nudil oporo, hkrati pa bi se dijaki zavedali svojih pravic in dolžnosti.

»Dijaki se lažje organizirajo, jim je veliki lažje, vedo, kaj so njihove pravice in dolžnosti, imajo podporo.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP ima veliko vlogo, saj omogoča prilagoditve dijakom s PP.« (strokovni profil: učitelj)

»IP olajšuje izobraževalno delo (dijaki vedo, kaj (konkretno) in kdaj in kako morajo biti ocenjeni.« (strokovni profil: učitelj)

»Po mojem mnenju zelo velik, saj posamezniku omogoča uspešno šolsko delo, osebno rast in razvoj. Zelo podpiram IP.« (strokovni profil: učitelj)

»S pomočjo IP zagotovo spodbujamo pozitivne spremembe pri izobraževanju dijakov-pri tem ne mislim samo na boljše učne rezultate, ampak predvsem na možnost svetovanja tudi na drugih področjih, kjer se pojavljajo težave. [...]« (strokovni profil: učitelj)

»Boljši napredek.« (strokovni profil: učitelj)

»Da dijaki s PP pridobijo ustrezen nivo znanja.« (strokovni profil: učitelj)

Kot pomoč strokovnim delavcem so respondenti poudarjali, da je individualiziran program okvir in usmeritev za delo z učenci s posebnimi potrebami. Menijo, da je izhodišče za strokovno delo z otrokom in je vodilo vsem udeleženiim v procesu vzgojno-izobraževalnega

dela. S pomočjo individualiziranega programa dobijo vsi udeleženci informacije o svojih dolžnostih in obveznostih, učitelje ter druge strokovne delavce pouči o dijakovih težavah ter posebnih potrebah. Primeri odgovorov, ki se nanašajo na to, da je individualiziran program v pomoč učiteljem, so naslednji:

»Ključen za uspešno delo učiteljev. Učiteljem olajša delo z dijaki s PP.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»IP je osnova, podlaga za učiteljevo delo z dijaki.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Pomaga tako dijakom kot učiteljem, da lažje pripeljejo dijaka do uspešnega zaključka šolanja.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Menim, da je pomemben predvsem z vidika, da »formalizira« delo z dijaki s posebnimi potrebami. Učitelji (nekateri bolj, drugi manj) to namreč rabijo – kot neko izhodišče, na katero se naslonijo pri pristopu do dijaka s posebnimi potrebami in pri delu z njim. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Ima pomen, v njem so zapisane prilagoditve, kar mi omogoča lažje delo.« (strokovni profil: učitelj)

Nekateri izmed respondentov pa so izpostavili, da je IP v pomoč več udeležencem hkrati, kot je prikazani v spodnjih odgovorih:

»Je pomemben za dijaka, učitelje in starše.« (strokovni profil: učitelj)

»IP je lahko dobra pomoč in osnovno vodilo vsem sodelujočim, [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Predstavlja izhodišče za strokovno delo z dijakom in je vodilo vsem udeleženi v procesu vzgojno-izobraževalnega dela v smislu postavljanja in doseganja ciljev ter definiranja potrebnih in možnih/dopustnih prilagoditev v procesu učenja in ocenjevanja znanja.« [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»V njem so zapisane vse ključne stvari, ki so vsem, ki z dijakom delajo v veliko pomoč.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

Odgovori respondentov, ki spadajo v kategorijo »pomoč« se povezujejo predvsem z enim izmed ciljev individualiziranega programa (Galeša, 1995). In sicer gre za cilj, da omogoča individualiziran program otroku s posebnimi potrebami optimalni razvoj, k temu pa pripomoremo s pomočjo ustrezno načrtovanega in izvedenega le-tega, saj z njim prilagajamo vsebine, načine in pogoje glede na zmogljivosti in interese vsakega posameznega otroka.

– Vsebina

Pod to kategorijo višjega reda se uvrščajo predvsem sestavine oziroma vsebina individualiziranih programov (Končar, 1997; Krek in Metljak, 2011). Respondenti v naši

raziskavi so za odgovore na vprašanje »Opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, IP v vzgoji in izobraževanju dijakov s posebnimi potrebami?« omenjali naslednje komponente individualiziranih programov: cilji, prilagoditve, funkcioniranje otroka, ocena funkcioniranja, močna področja, primanjkljaji, način dela in pripomočki, mnenja različnih strokovnjakov. Izmed vseh 633 kod se jih 79 (12,5 %) nanaša na to kategorijo. V preglednici 175 je prikazana primerjava pogostosti izbire te kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih in pri srednješolskih učiteljih.

Preglednica 176: Primerjava pogostosti izbire kategorije "Vsebina" med srednješolskimi ŠSD in srednješolskimi učitelji

Profil	f	f%
Srednješolski svetovalni delavci	43	54,4
Srednješolski učitelji	36	45,6
Skupaj (število kod)	79	100

Opomba. f – število kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; f% – delež števil kod 2. reda znotraj posamezne kategorije; N = 79).

Iz preglednice 176 lahko razberemo, da je razmerje pogostosti izbire te kategorije med profiloma približno enako, kar pomeni, da se oba profila pri pojmovanju IP v približno enaki meri osredotočata na sestavine le-tega. ŠSD so izpostavili predvsem prilagoditve, cilje, funkcioniranje ter primanjkljaje dijakov, ki jim je individualiziran program namenjen. Gre za sestavine individualiziranega programa, ki jih omenja Končar (1997), poleg tega pa so zapisane tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011). Primeri odgovorov, ki se nanašajo na sestavine individualiziranih programov, so naslednji:

»Določitev prilagoditev glede na težave dijaka, določitev načina dela in pripomočkov, evalvacija napredovanja, dodajanja oz. opuščanja prilagoditev [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Dokument opredeljuje posebnosti otroka s težavami, potrebne prilagoditve in obveznosti vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki otroku pomagajo premostiti njegove težave. [...]« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] Vsebuje ključne podatke o primanjkljajih posameznega dijaka in strnjene prilagoditve, ki jih upošteva učiteljski zbor.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»[...] V IP-ju podrobno napišemo in opredelimo pripomočke in prilagoditve dijaka.« (strokovni profil: svetovalni delavec)

»Omogoča jim prilagajanje pouka in časa.« (strokovni profil: učitelj)

»Opredeli potrebe.« (strokovni profil: učitelj)

»Prilagoditve dela konkretnim potrebam dijaka.« (strokovni profil: učitelj)

»Velik pomen. Različne prilagoditve, različni pristopi poučevanja.« (strokovni profil: učitelj)

»IP ima zelo pomembno vlogo pri pomoči otroku s posebnimi potrebami. V njem so podrobno opredeljeni pripomočki in prilagoditve. [...]« (strokovni profil: učitelj)

»IP je za dijake s PP zelo pomemben, saj je v IP opredeljeno, kakšne prilagoditve ima dijak pri pouku oz. ocenjevanju znanja. [...]« (strokovni profil: učitelj)

Če povzamemo, so odgovori respondentov, vključenih v to kategorijo, poudarili, da je individualiziran program temeljni dokument, ki omogoča vsem strokovnim delavcem, da spoznajo otroka ter njegove posebnosti, otroku pa omogoča napredek z zastavljenimi cilji, prilagoditvami ter pripomočki. Ugotovili smo, da se odgovori respondentov skladajo z opredelitvami in sestavinami individualiziranega programa različnih avtorjev.

4.8.2.3 Povzetek ugotovitev

V okviru raziskovalnega vprašanja, *kako srednješolski učitelji in šolski svetovalni delavci pojmujejo pomen oz. vlogo individualiziranega programa v vzgoji in izobraževanju*, smo ugotavljali tudi, kakšne razlike se pojavljajo med pojmovanji, ali vidijo individualiziran program pretežno kot nekaj pozitivnega ali kot nekaj negativnega, in kakšne slabosti ter prednosti opažajo pri individualiziranem programu.

Ob koncu analize odgovorov, ki so jih podali srednješolski ŠSD in učitelji o pojmovanju IP, smo ugotovili, da se odgovori učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev v veliki večini nanašajo predvsem na pozitivne vidike IP, in sicer na same prednosti, ki jih izpostavljajo, ter na pomoč, ki jo nudijo individualizirani programi za dijake ter vse strokovne delavce, ki so v stiku z njim. Menijo, da je IP ključen in pomemben dokument, ki nudi oporo učiteljem, ki poučujejo dijake (pomoč pri načrtovanju dela in oblik pomoči), v največji meri pa nudi oporo dijakom, ki jim je IP namenjen. Na osnovi analize odgovorov ugotavljamo, da večjih razlik med pojmovanji obeh strokovnih profilov ni, saj se v večini osredotočajo na enake vidike IP (oba profila najpogosteje izpostavljala prednosti IP ter pomoč, najredkeje pa pomanjkljivosti, IP kot proces ter temeljne principe uresničevanja IP).

Pri kategoriji *»Proces«* so tako srednješolski ŠSD kot tudi učitelji največkrat izpostavili pomembnost sprotnega spremljanja napredka ter evalviranje. Obojnim se zdi pomembno, da se lahko IP spreminja glede na dijakove potrebe in zmožnosti. Omenjajo pa tudi končno evalvacijo, s katero lahko ocenijo dijakove napredke čez celo šolsko leto. Pri procesu priprave IP pa se v manjši meri osredotočajo na samo načrtovanje, saj ga je omenil redkokateri izmed anketirancev. Tako kot slednje kategorije so anketiranci pri pojmovanju IP prav tako redko izpostavili pomanjkljivosti, ki jih opazijo. Večina jih je omenila predvsem, da je IP le formalnost in da le-tega ne upoštevajo oz. ne izvajajo. Učitelji pa so še mnenja, da so IP izkoriščeni s strani dijakov, saj imajo na ta način *»zastonj inštrukcije«*, prilagoditev pa naj ne bi potrebovali. V nasprotju s kategorijama *»Proces«* in *»Pomanjkljivosti«* pa so respondenti večkrat omenili

prednosti IP ter pomoč, ki jo nudijo vsebine, zapisane v IP. Obojni so pri prednostih omenili individualni pristop, ki se nudi dijakom s PP, največkrat pa so ga pojmovali le kot ključnega, pomembnega ali kot osnovo za delo, brez dodatne razlage. Iz tega lahko sklepamo, da se jim zdi IP pomemben za delo z dijaki s PP, nudi pa oporo tako dijakom kot tudi strokovnim delavcem, ki delajo z njim. Tako IP pojmujejo tudi kot pomoč, bodisi dijaki bodisi strokovnim delavcem, s čimer najpogosteje mislijo na učitelje. Menijo, da je IP v pomoč obojnim, največ koristi pa ima od njega dijak, saj lahko s prilagoditvami in pripomočki, zapisanimi v IP, napreduje v največji možni meri, s čimer mu strokovni delavci omogočijo optimalni razvoj ter napredek. Strokovni delavci na drugi strani s pomočjo IP dobijo vse potrebne informacije o otroku, torej o njegovih posebnih potrebah, tj. šibkosti oz. pomanjkljivostih, ter tudi o njegovih sposobnostih, močnih področjih in interesih. S pomočjo naštetega lahko učitelji oblikujejo ter prilagajajo poučevalni proces v tolikšni meri, da bo učenec lahko napredoval ter dosegal minimalne standarde znanja. Respondenti pa so se nanašali tudi na samo vsebino IP, kjer so omenjali njegove sestavine. In sicer največkrat omenjajo cilje, prilagoditve, funkcioniranje učenca, učenčeva močna področja, način dela in pripomočke. V zadnjo kategorijo »*Temeljni principi IP*« spada manjši del odgovorov anketirancev, ki se nanašajo na timsko delo in sodelovanje med strokovni delavci, starši in dijaki. Iz tega sklepamo, da srednješolski svetovalni delavci in učitelji menijo, da je pri pojmovanju IP pomembnejše zajeti druge vidike (vsebina, pomoč, prednosti) kot pa timsko delo, ki ima prav tako ključno vlogo pri vseh fazah priprave IP.

Področje, ki smo ga raziskovali, je široko in menimo, da bi ga lahko razširili na več področij.

4.8.3 Izzivi, dileme in odprta vprašanja šolskih svetovalnih delavcev in drugih podpornih strokovnih delavcev ob izvajanju dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve

4.8.3.1 Metoda

– Udeleženci

Na vprašanji o izzivih, dilemah in odprtih vprašanjih so s prostimi odgovori odgovarjali osnovnošolski in srednješolski izvajalci svetovalne storitve – šolski svetovalni delavci in drugi podporni strokovni sodelavci (v nadaljevanju ŠSD). Na obravnavani vprašanji je odgovoril manjši delež udeležencev.

– *Predstavitev vzorca udeležencev, ki so odgovorili na prvo vprašanje »zakaj se ne strinjate s sistemsko ureditvijo izvajanja svetovalne storitve«*

Na vprašanje je odgovorilo 143 sodelujočih, ki izvajajo svetovalno storitev v osnovni ali srednji šoli.

Preglednica 177: Sociodemografska struktura vzorca

Spol	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
moški	2	1,4	0	0	2	1,4
ženski	124	86,7	14	9,8	138	96,5
drugo	3	2,1	0	0	3	2,1
skupaj	129	90,2	14	9,8	143	100

Opomba. f – število udeležencev znotraj razdelitve na spol; f% – delež skupine glede na vse udeležene (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči; N = 143)

Na vprašanje je odgovorilo 138 žensk, 2 moška in 3 osebe, ki so glede na spol ostale neopredeljene. 2 moška v tem primeru predstavljata zgolj 1,4 % vseh, ki so odgovorili s prostim odgovorom na vprašanje, medtem ko ženske, kar 96,5 % vseh anketiranih. Sodelujoča moška sta zaposlena na osnovni šoli. V raziskavi ni sodeloval noben moški, ki bi svoje delo opravljal na srednji šoli. Ženski strokovne delavke so v večjem delu zaposlen na osnovni šoli (124 oz. 86,7 %). Svoje delo opravlja na srednji šoli le 14 sodelujočih izvajalk, ki so predstavljale 9,8 % vseh, ki so posredovali odgovor.

Preglednica 178: *Struktura vzorca glede na število let delovnih izkušenj*

Delovne izkušnje	ŠSD v OŠ		ŠSD v SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
0-5 let	59	41,3	1	0,7	60	42
5-10 let	25	17,5	3	2,1	28	19,6
10-15 let	11	7,7	3	2,1	14	9,8
15-20 let	14	9,8	0	0	14	9,8
20-25 let	7	4,9	2	1,4	9	6,3
25-30 let	7	4,9	5	3,4	12	8,3
30 - 35 let	3	2,1	0	0	3	2,1
nad 35 let	3	2,1	0	0	3	2,1
Skupaj	129	90,2	14	9,8	143	100

Opomba. f – število udeležencev znotraj skupine delovnih izkušenj; f% – delež skupine glede na vse udeležene (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči; N = 143)

Delovne izkušnje sodelujočih so se gibale med 0 in 38 let. Največ sodelujočih (60 oz. 42 %) ima pod 5 let delovnih izkušenj. Le en sodelujoči je zaposlen na srednji šoli, vsi ostali na osnovni šoli. Sledila ji je skupina z 28 (19,6 %) anketiranih, ki ima od 5 do 10 let delovnih izkušenj. Tudi v tej skupini jih je velika večina zaposlenih na osnovni šoli (25 oz. 17,5 %), 3 oz. 2,1 % pa na srednji šoli. Med srednješolskimi ŠSD jih je največ tistih, ki imajo 25–30 let delovnih izkušenj (5 oz. 3,4 %). Z največ let delovnih izkušenj so bili trije osnovnošolski ŠSD.

Preglednica 179: *Profil udeležencev*

Profil strokovnih delavcev	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
psiholog	18	11,7	9	5,8	27	17,5
pedagog	31	20,1	2	1,3	33	21,4
socialni delavec	5	3,2	1	0,7	6	3,9
specialni pedagog	51	33,1	1	0,7	52	33,8
socialni pedagog	21	13,6	1	0,7	22	14,3
inkluzivni pedagog	7	4,5	0	0	7	4,5
logoped	1	0,7	0	0	1	0,7
tiflopedagog	1	0,7	0	0	1	0,7
drugo	5	3,2	0	0	5	3,2
Skupaj	140	90,9	14	9,1	154	100

Opomba. f – število udeležencev znotraj skupine strokovne izobrazbe; f% – delež skupine glede na vse udeležene, kategorija je lahko izbrana večkrat (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči; N = 154)

Sodelujoči so navedli tudi svojo strokovno izobrazbo. Največ sodelujočih strokovnih delavcev je po izobrazbi specialni in rehabilitacijski pedagog (52 oseb oz. 36,4 %). Med njimi je 51 (33,1 %) zaposlenih na osnovni šoli in le 1 (0,7 %) specialni in rehabilitacijski pedagog, ki je zaposlen na srednji šoli. Najmanj izvajalcev svetovalne storitve je po izobrazbi logoped ali tiflopedagog. Nekaj sodelujočih je izbralo več možnih odgovorov. Pod kategorijo drugo pa so sodelujoči zapisali sledeče: učitelj in surdopedagog, pedagoška in andragoška izobrazba, montessori pedagoginja, matematik in nedokončan študij specialne in rehabilitacijske pedagogike. Največ sodelujočih (9 oz. 5,8 %), ki so zaposleni na srednji šoli, imajo izobrazbo psihologa.

- *Predstavitev vzorca udeležencev, ki so odgovorili na drugo vprašanje »katere dejavnosti vzgoje in izobraževanja izvajate kot svetovalno storitev«*

Na vprašanje odprtega tipa je odgovorilo 398 oseb, ki izvajajo svetovalno storitev na osnovni ali srednji šoli. Sodelujoči so morali pojasniti, katere dejavnosti sami izvajajo v okviru svetovalne storitve.

Preglednica 180: Sociodemografska struktura vzorca

Kategorije	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
moški	9	2,3	1	0,2	10	2,5
ženski	332	83,4	47	11,8	379	95,2
drugo	9	2,3	0	0	9	2,3
skupaj	350	88	48	12	398	100

Opomba. f – število udeležencev znotraj razdelitve na spol; f% – delež skupine glede na vse udeležene (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči; N = 398)

Svoj spol je opredelilo 379 žensk, 10 moških in 9 oseb, ki so glede na spol ostale neopredeljene. Moški v tem primeru predstavljajo zgolj 2,5 % vseh, ki so odgovorili na vprašanje, medtem ko je žensk 332 oz. 95,2 %. Le eden izmed sodelujočih moških je zaposlen na srednji šoli. Ženske zaposlene na osnovni šoli predstavljajo 83,4 % celotnega vzorca, 47 zaposlenih na srednji šoli pa 11,8 % celotnega vzorca.

Preglednica 181: Struktura vzorca glede na število let delovnih izkušenj

Delovne izkušnje	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
0–5 let	209	52,5	22	5,5	230	57,8
5–10 let	44	11,1	6	1,5	50	12,6
10–15 let	25	6,2	5	1,2	30	7,5

Delovne izkušnje	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
15–20 let	35	8,8	2	0,5	37	9,3
20–25 let	15	3,8	4	1	19	4,7
25–30 let	11	2,8	8	2	19	4,7
30–35 let	7	1,7	0	0	7	1,8
nad 35 let	4	1	1	0,2	5	1,3
Skupaj	1	0,2	0	0	1	0,3

Opomba. f – število udeležencev znotraj skupine delovnih izkušenj; f% – delež skupine glede na vse udeležene (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči; N = 398)

Delovne izkušnje sodelujočih so se gibale med 0 in 39 let. Največ sodelujočih (57,8 %) ima pod 5 let delovnih izkušenj. Med njimi jih je 209 (52,5 %), ki delajo na osnovni šoli in 22 (5,5 %) izvajalcev, ki delajo na srednji šoli. Sledili sta skupini strokovnih delavcev, ki imajo od 5 do 10 let in 15 do 20 let delovnih izkušenj. Od 5 do 10 let izkušenj ima 50 oseb, kar je 12,6 % vseh sodelujočih. Od teh jih 6 dela na srednji šoli (1,5 %). 37 strokovnih delavcev ima 15 do 20 let delovnih izkušenj (9,3 %), vendar med njimi le dva, ki delo opravljata na srednji šoli (0,5 %). Najvišji zabeležen odgovor je bil 39 let delovnih izkušenj. Kar 117 oseb pa je izpolnilo, da nimajo niti enega leta delovnih izkušenj.

Preglednica 182: *Profil udeležencev*

Profil ŠSD	ŠSD OŠ		ŠSD SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
psiholog	35	8,4	16	3,8	51	12,2
pedagog	84	20,1	15	3,6	99	23,7
socialni delavec	12	2,9	3	0,7	15	3,6
specialni pedagog	131	31,3	2	0,5	133	31,8
socialni pedagog	50	12,0	5	1,2	55	13,2
inkluzivni pedagog	27	6,5	1	0,2	28	6,7
logoped	5	1,2	0	0	5	1,2
tiflopedagog	1	0,2	0	0	1	0,2
drugo	25	6,0	6	1,5	31	7,4
Skupaj	370	88,5	48	11,5	418	100

Opomba. f – število udeležencev znotraj skupine strokovne izobrazbe; f% – delež skupine glede na udeležene (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi sodelujoči, ki so izobrazbo opredelili, ena oseba je lahko označila več polj; N = 418)

Sodelujoči so navedli tudi svojo strokovno izobrazbo. Največji strokovnih delavcev, ki so odgovorili na vprašanje, so po izobrazbi specialni in rehabilitacijski pedagog (133 oz. 31,8 %). Večji delež med strokovnimi delavci so po izobrazbi pedagog (99 oz. 23,7 %). Najmanj izvajalcev svetovalne storitve ima izobrazbo logopeda (5) ali tiflopedagoga (1). Nekaj sodelujočih pa je označilo več možnosti, kar kaže, da imajo več različnih izobrazb. Pod kategorijo drugo so sodelujoči dodatno navajali sledeče izobrazbe: profesor, predmetni učitelj, sociolog, učitelj, učitelj in surdopedagog, učitelj s pedagoško in andragoško izobrazbo, vzgojitelj predšolskih otrok. Sodelujoči, ki delo opravljajo na srednji šoli, so največkrat navedli, da so po izobrazbi psihologi (16 oz. 3,8 %) ali pedagogi (15 oz. 3,6 %).

– *Pripomoček*

Podatke smo pridobili s pomočjo nestandardiziranega anketnega vprašalnika za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce osnovne šole ter za šolske svetovalne delavce in druge podporne strokovne delavce srednje šole. V okviru vprašalnika so anketirani podali prost odgovor, s katerim so pojasnili svoj odgovor, *zakaj se ne strinjajo s sistemsko ureditvijo izvajanja svetovalne storitve ter katere dejavnosti vzgoje in izobraževanja anketirani izvajajo kot svetovalno storitev.*

– *Postopek*

Odgovori so bili analizirani s pomočjo kvalitativne analize in sistemom kodiranja s poizkusno različico programa MaxQda (<https://www.maxqda.com/homepage-2>).

Odgovori anketirancev so bili različno dolgi in različno kompleksni. Znotraj enega odgovora se je lahko pojavilo več vsebinsko različnih idej oz. delov. Enota analize tako niso bili posamezni odgovori, temveč ideje oz. deli odgovorov, ki so predstavljali smiselno celoto. V zbranih odgovorih smo prepoznali več vsebinskih celot oz. delov, kot je bilo samih udeležencev.

4.8.3.2 Rezultati

– *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o nestrinjanju anketiranih s sistemsko ureditvijo izvajanja svetovalne storitve*

143 osnovnošolskih in srednješolskih udeležencev, ki so na večstopenjski lestvici pri trditvi *Izvajanje svetovalne storitve je ustrezno sistemsko urejeno* odgovorili, da se s trditvijo (zelo) ne strinjajo, je svoj odgovor tudi pojasnilo. Njihove odgovore smo s kodiranjem (kode 1. reda) razvrstili v sedem kategorij (kode 2. reda).

Preglednica 183: Kategorije

Kategorije	f	f%
Nejasnost, nesistematiziranost – vsebinska in organizacijska	153	35,09
Kadrovske težave/neopredeljenost	29	6,65
Dodatno breme (tudi administrativno), brez pravega učinka	76	17,43
Izvedba vsebine tudi izven SS	33	7,57
Prikrajšanost učencev	40	9,17
Problematika glede ur SS	85	19,50
Drugo	20	4,59

Opomba. f – število kod 1. reda znotraj določene kategorije; f% – delež števila kod 1. reda znotraj določene kategorije; N = 436

Odgovori anketiranih ŠSD so se večinoma navezovali na vsebinsko in organizacijsko nejasnost in nesistematiziranost (35,09 %), na problematiko glede ur svetovalne storitve (19,5 %) in dodatno breme oz. delo brez pravega učinka (17,43 %). Del sodelujočih je izpostavilo tudi pomislek glede prikrajšanosti učencev (9,17 %) in izvajanju vsebine tudi izven ur svetovalne storitve (7,57 %). Težave so tudi na kadrovske področju, kjer je pomanjkljiva opredeljenost (6,65 %). Izpostavljenih pa je bilo tudi nekaj specifičnih pojasnil, ki so bile razvrščene v kategorijo *Drugo* (4,59 %).

V nadaljevanju so interpretirani pridobljeni rezultati, in sicer po danih kategorijah (Preglednica 183) za posamezni profil. Da so podatki bolj pregledni, so pri analizi posamezne kategorije dodani konkretni primeri odgovor srednješolskih svetovalnih delavcev ali srednješolskih učiteljev. V preglednici 182 prikazujemo pogostost pojavljanja kategorij znotraj vseh 436 odgovorov srednješolskih ŠSD ter srednješolskih učiteljev. Posamezen respondent je lahko pri svojem odgovoru zajel več kategorij hkrati, zaradi česar se nekateri izmed odgovorov pojavljajo večkrat, ko prikazujemo posamezne odgovore v povezavi s kategorijami.

V preglednici 184 je prikazano, pod katerimi kategorijami so glede na nestrinjanje s trditvijo *Izvajanje svetovalne storitve je ustrezno sistemsko urejeno* najpogostejši odgovori osnovnošolskih ŠSD, v preglednici 184 pa je prikazana pogostost izbire določene kategorije pri srednješolskih svetovalnih delavcih.

Preglednica 184: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri osnovnošolskih ŠSD

Kategorija	f	f%
Nejasnost, nesistematiziranost – vsebinska in organizacijska	141	32,34
Kadrovske težave/neopredeljenost	22	5,05
Dodatno breme (tudi administrativno), brez pravega učinka	67	15,37
Izvedba vsebine tudi izven SS	32	7,34
Prikrajšanost učencev	37	8,49
Problematika glede ur SS	74	16,97
Drugo	18	4,13
Skupaj	391	89,68

Opomba. f – število dokumentov, v katerih se pojavi koda; f% – delež dokumentov, v katerih se pojavi koda (pri izračunu so kot celota upoštevani vse možne ideje; N = 436).

Preglednica 185: Prikaz pogostosti izbire kategorije pri srednješolskih ŠSD

Kategorija	f	f%
Nejasnost, nesistematiziranost – vsebinska in organizacijska	12	2,75
Kadrovske težave/neopredeljenost	7	1,61
Dodatno breme (tudi administrativno), brez pravega učinka	9	2,06
Izvedba vsebine tudi izven SS	1	0,23
Prikrajšanost učencev	3	0,69
Problematika glede ur SS	11	2,52
Drugo	2	0,46
Skupaj	45	10,32

Opomba. f – število dokumentov, v katerih se pojavi koda; f% – delež dokumentov, v katerih se pojavi koda (pri izračunu so kot celota upoštevani vse možne ideje; N = 436).

– *Nejasnost, nesistematiziranost – vsebinska in organizacijska*

Preglednica 186: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Nejasnost in nesistematiziranost« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	141	92,2
Srednješolski ŠSD	12	17,8
Skupaj (število kod)	153	100

Preglednica 187: Kode 2. reda znotraj kategorije »Nejasnost in nesistematiziranost«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Nejasnost in nesistematiziranost	Sistemska neurejenost / nedorečenost - delovna obveznost	93	60,8
	Nejasna/preširoko opredeljena	23	15
	Raznoliko razumevanje koncepta SS	9	5,9
	Raznolika izvedba in vodenje ur	28	18,3
	Skupaj	153	100

Vsebinsko in organizacijsko nejasnost in nesistematiziranost je bila na različne načine izpostavljena kar 153-krat, kar v celoti predstavlja 35 % vseh pojasnil nestrinjanja. Znotraj prevladujoče kategorije so to najpogosteje pojasnili prek neurejenosti in nedorečenosti glede delovne obveznosti. Ta odgovor se je pojavil v 93. primerih. Pojavlja se tudi raznolika izvedba in vodenje ur med šolami, kar je bilo izpostavljeno v 28. primerih. Svetovalna storitev naj bi bila tudi nejasno oz. preširoko opredeljena, kar je bilo izpostavljeno 23-krat. Pojavlja se tudi raznoliko razumevanje koncepta svetovalne storitve med vpletenimi in deležniki, s čimer se je strinjalo 9 sodelujočih.

Primeri sodelujočih, ki so izpostavili problematiko sistemske neurejenosti/nedorečenosti svetovalne storitve in delovne obveznosti:

»Izvajanje svetovalne storitve ni ustrezno sistemsko urejeno, saj si jo člani UZ podajamo iz rok v roke - svetovalna storitev bi morala biti sistemizirana in na ta način bi se dosledno izvajala, sedaj pa se je vsi na veliko otepajo.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

»Menim, da bi ura morala biti opredeljena v okviru delovne obveznosti posameznika in vnaprej dodeljena posameznikom, za katere se predvidi, da jo bojo izvajali.« (socialna pedagoginja, osnovna šola)

– Ure svetovalne storitve

Preglednica 188: Primerjava pogostosti izbire kategorije »ure svetovalne storitve« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	74	87,1
Srednješolski ŠSD	11	12,9
Skupaj (število kod)	85	100

Preglednica 189: Kode 2. reda znotraj kategorije »Ure svetovalne storitve«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Ure svetovalne storitve	Deljenje ur med delavci	11	12,9
	Neenotno odmerjene ure/nepriлагоjenost	15	17,7
	Finančna (ne)ovrednotenost in omejenost	28	32,9
	(ne)razpoložljivost ur	31	36,5
	Skupaj	85	100

Izvajalci so kot pomemben dejavnik izpostavili tudi dogovore glede ur svetovalne storitve. Ta odgovor je navedlo kar 85 sodelujočih, kar predstavlja 19 % vseh informacij, zabeleženih v odgovorih. Večinoma so se odgovori nanašali na nerazpoložljivost ur, saj svetovalne storitve pogosto ni mogoče izvesti znotraj delovnega časa. Kar nekaj oseb je izpostavilo tudi to, da ure niso smiselno odmerjene in bi morale biti prilagojene glede na potrebe učenca. Znotraj problematike glede ur je bila izpostavljena tudi finančna (ne)ovrednotenost in finančna omejenost. Problem pa nekaj izvajalcev vidi tudi v delitvi ur med več strokovnimi delavci.

Primer sodelujoče, ki je izpostavila problematiko nerazpoložljivosti ur:

»Kot svetovalna delavka bi potemtakem morala izvesti 21 ur svetovalne storitev tedensko. Moja tedenska obveza svetovalnega dela pa je 65 % (26 ur tedensko). Skratka, nemogoče in tako je svetovana storitev bremenitev, ki si jo razdelimo, da je opravljena (in je), vendar smotrna zagotovo ni.« (inkluzivna pedagoginja, osnovna šola)

Primer sodelujoče, ki je izpostavila problematiko finančne neovrednotenosti in omejenosti:

»Vsi vemo, da je bila svetovalna storitev "varčevalni ukrep", očitno v strokovni celofan svetovalne storitve.« (psihologinja, osnovna šola)

– Breme in neučinkovitost

Preglednica 190: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Breme in neučinkovitost« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	67	88,2
Srednješolski ŠSD	9	11,8
Skupaj (število kod)	76	100

Preglednica 191: Kode 2. reda znotraj kategorije »Breme in neučinkovitost«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Breme in neučinkovitost</i>	Dodatno breme, brez učinka	33	43,4
	Beleženje dela	23	30,3
	Neizvajanje, pomanjkljivo izvajanje, formalnost	20	26,3
	Skupaj	76	100

Udeleženci so mnenja, da svetovalna storitev večkrat predstavlja dodatno breme (tudi administrativno) oz. delo brez pravega učinka. Delež med vsemi odgovori oz. idejnimi zasnovami, ki je nakazoval to problematiko, je bil kar 17 %. Od zbranih odgovorov je 33 udeležencev izpostavilo, da jih izvajanje storitve dodatno bremeni in da izvedba nima ustreznega učinka. Kar nekaj pojasnil se je nanašalo na beleženje dela, ki je včasih popolnoma odsotno ali pa je neenotno (23 oz. 30,3 %). Ostali odgovori pa so nanašali na neizvajanje storitve, pomanjkljivo izvajanje oz. na svetovalno storitev zgolj kot formalnost (20 oz. 26,3 %).

Primeri sodelujočih, ki so izpostavili problematiko, vezano na dodatno breme in delo brez pravega učinka:

»Slednje torej v praksi dodaja le še en nepotreben birokratski dokument, v praksi pa ne prinese spremembe. Le dodatno obremenitev.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

»Svetovalna storitev bi morala biti sistemizirana in na ta način bi se dosledno izvajala, sedaj pa se je vsi na veliko otepajo (bodisi zaradi preobremenjenosti bodisi zaradi neustrezne systemske ureditve). Svetovalna storitev je s tem načinom ureditve popolnoma neustrezna in se le redko izvaja, večinoma jo dojemamo kot nepotrebno dodatno breme, zato bi bilo potrebno te ure sistemizirati!« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– *Prikrajšanost učencev*

Preglednica 192: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Prikrajšanost učencev« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	37	92,5
Srednješolski ŠSD	3	7,5
Skupaj (število kod)	40	100

Preglednica 193: Kode 2. reda znotraj kategorije »Prikrajšanost učencev«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Prikrajšanost učencev	Prikrajšanost učencev	40	100
	Skupaj	40	100

Kot razlog za nestrinjanje s sistemsko ureditvijo je bila navedena tudi prikrajšanost učencev, saj z uvedbo zakona učencem odvzeli uro individualnega dela. Ta razlog je izpostavilo 40 izvajalcev svetovalne storitve, kar se je pojavilo v 9 % odgovorov.

Primeri sodelujočih, ki so izpostavili problematiko, vezano na prikrajšanost učencev:

»Otroci z njo niso nič pridobili, kvečjemu so izgubili 1 uro neposrednega dela.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

»Mislim, da bi bilo pametneje, da se ta ura doda učencu za pomoč in ne kot nekaj, kar "visi v zraku". Ta ura je bila otrokom ukradena ... verjetno spet zaradi denarja.« (socialna pedagoginja, osnovna šola)

– Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve

Preglednica 194: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	32	97
Srednješolski ŠSD	1	3
Skupaj (število kod)	33	100

Preglednica 195: Kode 2. reda znotraj kategorije »Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Izvedba vsebine izven ur svetovalne storitve	Izvedba izven ur SS	10	30,3
	Že pred spremembo zakona	23	69,7
	Skupaj	33	100

Problem je izpostavljen tudi glede izvedbe svetovalne storitve. Sledeče je bilo izpostavljeno v 8 % vseh odgovorov. Svetovalna storitev je pogosto izvajana izven predvidenih ur, ki bi bile namenjene zgolj temu. To je izpostavilo 33 sodelujočih, 23 pa je takšne ure že izvajalo pred uvedbo samega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011).

Primer osebe, ki je izpostavila problematiko, vezano na izvedbo svetovalne storitve izven na novo predvidenih ur:

»Vse, kar počnemo v okviru svetovalne storitve, smo počeli tudi pred to uvedbo in ne vidim smisla, da je sedaj ta ura v okviru ur, ki so dodeljene učencu.« (pedagoginja, osnovna šola)

– Kadrovske težave

Preglednica 196: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Kadrovske težave« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	22	75,9
Srednješolski ŠSD	7	24,1
Skupaj (število kod)	29	100

Preglednica 197: Kode 2. reda znotraj kategorije »Kadrovske težave«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Kadrovske težave	Poklicni profil izvajalca	12	41,4
	Kadrovske stiske, pomanjkljiv kader, kadrovsko neopredeljeno	17	58,6
	Skupaj	29	100

Udeleženci so izpostavili tudi kadrovske težave, kar je predstavljalo 7 % vseh pridobljenih odgovorov. Med te težave so uvrstili predvsem težave, vezane na poklicni profil izvajalca, kar je izpostavilo 12 oseb (41 % odgovorov znotraj kategorije). Ostalih 17 oseb je pojasnilo, da prihaja do kadrovskih stisk, da je kader večkrat pomanjkljiv ali pa je kadrovska opredeljenost neustrezna (59 % odgovorov znotraj te kategorije).

Primer osebe, ki je izpostavila problematiko, vezano na izvedbo svetovalne storitve izven na novo predvidenih ur:

»Ni ustreznih kadrovskih pogojev, da bi jo učinkovito izvajali. Pogosto je potrebno prositi, motivirati učitelje, da neko aktivnost, ki jo tako ali tako izvedejo, zapišejo pod svetovalno storitev.« (psihologinja, osnovna šola)

– *Drugo*

Preglednica 198: Primerjava pogostosti izbire kategorije »Drugo« med osnovnošolskimi in srednješolskimi ŠSD

ŠSD	f	f%
Osnovnošolski ŠSD	18	90
Srednješolski ŠSD	2	10
Skupaj (število kod)	20	100

Preglednica 199: Kode 2. reda znotraj kategorije »Drugo«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Drugo</i>	Drugo	20	100
	Skupaj	20	100

V kategoriji *Drugo* so zajeti odgovori, ki niso ustrezali nobeni zgoraj naštetih. To je predstavljalo 5 % vseh idej v odgovorih. Vanjo so všteti predlogi in mnenja, ki se neposredno ne navezujejo na pojasnjevanje nestrinjanja s sistemsko ureditvijo, temveč izražajo odnos do storitve. Nekateri odgovori so bili dokaj negativno naravnani (70 % znotraj kategorije), nekaj pa jih je nakazovala na precejšnje angažiranost in zavzetost za delo (30 % znotraj kategorije).

Primer osebe, ki je izpostavila problematiko, ki je bila razvrščena v kategorijo *Drugo*:

»Sistemska urejena svetovalna storitev bi "povečala, utrdila ..." sodelovanje vseh, ki delajo z otrokom s PP.« (pedagoginja, osnovna šola)

- *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o dejavnostih, ki jih anketirani izvajajo kot svetovalno storitev*

Na vprašanje, katere dejavnosti izvajate kot svetovalno storitev, je odgovorilo 398 šolskih svetovalnih in drugih podpornih strokovnih delavcev (350 oz. 87,9 % osnovnošolskih ter 48 oz. 12,1 % srednješolskih svetovalnih in drugih podpornih strokovnih delavcev).

Njihove odgovore smo s kodiranjem razvrstili v 16 kategorij.

Preglednica 200: Kategorije

Kategorije	f	f%
Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv	93	4,12
Hospitacije	28	1,24
Konference in izobraževanja	56	2,48
Druženja z učenci	5	0,22

Kategorije	f	f%
Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb	10	0,44
Evalvacije	40	1,77
Vzgojni ukrepi	4	0,18
Individualiziran program	170	7,54
Preventivne dejavnosti in ukrepi,	3	0,13
Vodenje in sodelovanje na sestankih	66	2,93
Dokumentacije, poročila, administrativna dela	48	2,13
Delo z učencem	536	23,77
Reševanje konfliktov	23	1,02
Organizacija	85	3,77
Sodelovanje	1065	47,23
Drugo	23	1,02
skupaj	2255	100

Opomba. f – število dokumentov, v katerih se pojavi koda; f% – delež dokumentov, v katerih se pojavi koda (pri izračunu so kot celota upoštevani vse zabeležene ideje; N = 2255)

Največ idej iz odgovorov se je nanašalo na kategorijo sodelovanja, ki je predstavljala kar 47,23 % vseh odgovorov. V veliko odgovorih je bilo navedeno tudi delo z učencem, ki je bilo zastopano s 23,77 %. Nekoliko več navedb pa je prav tako bilo glede dela individualiziranega programa, ki je dosegel 7,54 % vseh navedb.

V nadaljevanju so interpretirani pridobljeni rezultati, in sicer po danih kategorijah (Preglednica 199) glede na ustanovo zaposlitve. Da so podatki bolj pregledni, so pri analizi posamezne kategorije dodani konkretni primeri odgovor osnovnošolskih in srednješolskih strokovnih delavcev. V preglednici 200 prikazujemo pogostost pojavljanja kategorij znotraj vseh 398 odgovorov srednješolskih strokovnih delavcev. Posamezen respondent je lahko pri svojem odgovoru zajel več kategorij hkrati, zaradi česar se nekateri izmed odgovorov pojavljajo večkrat, ko prikazujemo posamezne odgovore v povezavi s kategorijami.

– *Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv*

Preglednica 201: Kode 2. reda znotraj kategorije »Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv</i>	Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv	93	100
	Skupaj	93	100

Udeleženci so v svojih odgovorih zabeležili 93 idejnih zasnov, ki so se znotraj njihovega svetovalnega dela, navezovala na svetovanje, pripravo, izdelavo pripomočkov, prilagoditev in gradiv. Ta kategorija je predstavljala 4,1 % vseh idej, ki so bile zabeležene v odgovorih.

Primer osebe, ki v okviru svetovalne storitve izvaja svetovanje, pripravo, izdelavo pripomočkov, prilagoditev in gradiv:

»Prilagajanje ocenjevanj znanja - Priprava didaktičnih materialov, učnih pripomočkov in vaj za posamezno področje učenja.« (pedagoginja, osnovna šola)

»Izdelava didaktičnega materiala za posameznega učenca (tabele s formulami, abecede za priklic črk, pretvorniki merskih enot ...).« (specialna in rehabilitacijska pedagoginja, osnovna šola)

– *Hospitacije*

Preglednica 202: Kode 2. reda znotraj kategorije »hospitacije«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Hospitacije	Hospitacije	28	100
	Skupaj	28	100

Udeleženci so v svojih odgovorih v 28. primerih navedli dejavnost hospitacij, ki jo opravljajo znotraj njihovega svetovalnega dela. Kategorija je predstavljala 1,3 % zabeleženih navedb.

Primer osebe, ki v okviru svetovalne storitve izvaja hospitacije:

»Hospitacije v otrokovem razredu, da vidim, kako je vključen v razredu, ali je sprejet.« (inkluzivna pedagoginja, osnovna šola)

»Hospitacije staršev, učiteljev, študentov pri individualni uri dodatne strokovne pomoči ter evalvacije s predlogi za naprej.« (specialna in rehabilitacijska pedagoginja, osnovna šola)

– *Konference in izobraževanja*

Preglednica 203: Kode 2. reda znotraj kategorije »Konference in izobraževanja«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Konference in izobraževanja	Konference in izobraževanja	56	100
	Skupaj	56	100

V okviru svetovalne storitve se 56 sodelujočih udeležuje raznih izobraževanj in konferenc. Med odgovori je bil ta zastopan z 2,5 %.

Primer osebe, ki se v okviru svetovalne storitve udeležuje izobraževanj in konferenc:

»Izobraževanje in samoizobraževanje glede novih metod, strategij za premagovanje posameznih primanjkljajev, izmenjava mnenj in znanja s sodelavci.« (pedagoginja, osnovna šola)

– Druženja z učenci

Preglednica 204: Kode 2. reda znotraj kategorije »Druženja z učenci«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Druženja z učenci	Druženja z učenci	5	100
	Skupaj	5	100

Manjši delež udeležencev je navedlo, da med dejavnosti svetovalne storitve štejejo tudi razna druženja z učenci. Ta odgovor je predstavljal 0,2 % vseh naštetih dejavnosti.

Primer osebe, ki se v okviru svetovalne storitve na različne načine družijo z učenci:

»Popoldanska druženja izven šole za otroke z MAS in ostalimi učenci s težavami na socialnem področju.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb

Preglednica 205: Kode 2. reda znotraj kategorije »Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb	Diagnostika/prepoznavanje/ocenjevanje potreb	10	100
	Skupaj	10	100

Med dejavnostmi so udeleženci naštetili tudi diagnostiko, prepoznavanje in ocenjevanje potreb otrok. Ta odgovor je izbralo 10 sodelujočih in je predstavljal 0,4 % vseh zbranih idej.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve izvaja diagnostiko, prepoznavanje in ocenjevanje potreb:

»Diagnostika učnih težav pri učencih, ki še niso usmerjeni (testiranje, vrednotenje rezultatov, timski sestanki, pisanje poročil).« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– *Evalvacije*

Preglednica 206: Kode 2. reda znotraj kategorije »evalvacija«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Evalvacija</i>	Evalvacija	40	100
	Skupaj	40	100

Med dejavnostmi so bile kar nekajkrat izpostavljene tudi evalvacije, ki jih sodelujoči izvajajo znotraj svetovalne storitve. To je navedlo 40 oseb in je predstavljalo 1,8 % predlogov.

Primer navedbe oseb, ki v okviru svetovalne storitve izvajajo evalvacije:

»Evalvacija napredka, evalvacija izvedbe kratkoročnih ciljev in načrtov na tedenski ravni.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

»Evalvacijski sestanki ob začetku šolskega leta, ob polletju in ob koncu šolskega leta ter vmesni evalvacijski sestanki.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– *Vzgojni ukrepi*

Preglednica 207: Kode 2. reda znotraj kategorije »Svetovanje/priprava/izdelava pripomočkov, prilagoditev in gradiv«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Vzgojni ukrepi</i>	Vzgojni ukrepi	4	100
	Skupaj	4	100

Manjši delež oseb je navedlo tudi izvajanje raznih vzgojnih ukrepov. Med odgovori se je to pojavilo v 4. primerih in je predstavljalo 0,2 % zabeleženih dejavnosti.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve, izvajajo vzgojne ukrepe:

»Ob primerih kršitev šolskih pravil vodenje pri restitucijskih nalogah.« (pedagoginja, osnovna šola)

– *Individualiziran program*

Preglednica 208: Kode 2. reda znotraj kategorije »Individualiziran program«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Individualiziran program</i>	Postopek usmerjanja	3	1,7
	Predstavitev IP/PP/prilagoditev	32	18,8
	Načrtovanje in izdelava IP	80	47,1
	Evalvacija IP	55	32,4
	Skupaj	170	100

Udeleženci so v 170 primerih navedli dejavnosti, povezane z individualiziranim programom. Glede na vse zbrane ideje je to predstavljalo 7,6 % vseh odgovorov. Odgovori, ki so se pojavljali, so bili vezani na postopek usmerjanja, predstavitev individualiziranega programa, posebnih potreb ali prilagoditev drugim, na njegovo načrtovanje in izdelavo ter na evalvacijo. Znotraj kategorije je največ omemb dobilo načrtovanje in izdelava individualiziranega programa (47,1 % odgovorov znotraj kategorije). Velik delež (32,4 %) pa jih je prejela tudi evalvacija. Znotraj svetovalne storitve posamezniki skrbijo tudi za predstavitev individualiziranega programa, posebnih potreb ali prilagoditev drugim, kar je predstavljalo 18,8 % odgovorov, zabeleženih v kategoriji Individualiziran program.

Primeri sodelujočih, ki so izpostavili delo z individualiziranim programom:

»Obvestim razrednika in učiteljski zbor o novi odločbi, prilagoditvah, IP-ju - na začetku šolskega leta učitelje seznanim z UPP, odločbami in prilagoditvami.« (psihologinja, osnovna šola)

»Evalvacija individualiziranega programa in napredka, polletne in letne evalvacije s starši.« (inkluzivna pedagoginja, osnovna šola)

– *Preventivne dejavnosti in ukrepi*

Preglednica 209: Kode 2. reda znotraj kategorije »Preventivne dejavnosti in ukrepi«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
<i>Preventivne dejavnosti in ukrepi</i>	Preventivne dejavnosti in ukrepi	3	100
	Skupaj	3	100

Manjši delež oseb je med dejavnostmi navedlo izvedbo preventivnih dejavnosti in ukrepov. Med odgovori se je to pojavilo v treh odgovorih in je predstavljalo 0,1 % znotraj vseh zabeleženih dejavnosti.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve izvajajo preventivne dejavnosti in ukrepe:

»Preventivne dejavnosti za zmanjševanje nasilja (NEON), izvajanje dejavnosti za spodbujanje povezovanja in vključevanja, solidarnost, prostovoljstvo ...« (pedagoginja, osnovna šola)

- *Vodenje in sodelovanje na sestankih*

Preglednica 210: Kode 2. reda znotraj kategorije »Vodenje in sodelovanje na sestankih«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Vodenje in sodelovanje na sestankih	Vodenje in sodelovanje na sestankih	66	100
	Skupaj	66	100

Vodenje in sodelovanje na sestankih je predstavljalo 2,9 % vseh zbranih dejavnosti znotraj svetovalne storitve. Za odgovor se je odločilo 66 udeležencev.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve vodi in sodeluje na raznih sestankih:

»Timski sestanki za otroka s PP, sestanki strokovnih skupin, evalvacijski sestanki, sestanki z učitelji, ko skupaj načrtujeva primerne oblike dela, pomoč učitelju ipd.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

- *Dokumentacija, poročila, administrativna dela*

Preglednica 211: Kode 2. reda znotraj kategorije »Dokumentacija, poročila, administrativna dela«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Dokumentacija, poročila, administrativna dela	Dokumentacija, poročila, administrativna dela	66	100
	Skupaj	66	100

Med odgovori je bilo 48 teh uvrščenih v kategorijo dokumentacije, poročil in administracijskih del. Ta ideja je predstavljala 2,1 % vseh zbranih dejavnosti, ki so jih navajali sodelujoči.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve uvršča tudi urejanje dokumentacije, poročila in administracijska dela:

»Pisna poročila za šolo (IP, delna, zaključna, po potrebi vmesna dodatna evalvacija) - pisna poročila za zunanje institucije (ob prešolanju, ob preverjanju ustreznosti usmeritve po odločbi o usmeritvi).« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– Delo z učencem

Preglednica 212: Kode 2. reda znotraj kategorije »Delo z učencem«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Delo z učencem	Delo z učencem – splošno	8	1,5
	Učna pomoč	39	7,3
	Svetovanje, podpora, reševanje težav	275	51,3
	Pomoč učencem brez odločbe	3	0,6
	Spremljanje učenca	9	1,7
	Prilagojeno ocenjevanje in preverjanje znanja	38	7,2
	Učenje učenja, učnih strategij	21	3,9
	Delo v razredu (delavnice, predavanja za razrede, razredne ure, socialna vključenost učenca)	142	26,5
	Skupaj	536	100

Delo z učencem je bila druga najbolj zastopana kategorija, kamor se je razvrstilo 23,8 % vseh odgovorov. Dejavnosti povezanih s konkretnim delom je bilo navedenih 536. Od je večina sodelujočih tui pojasnila, kako je delo mišljeno. Največ jih je pojasnilo, da v okviru dela z učencem opravlja razna svetovanja, mu nudi podporo in pomaga pri reševanju težav. To je bilo izpostavilo v kar 275 odgovorih in predstavlja 12,2 % vseh zabeleženih idej. Veliko oseb je izpostavilo tudi delo v samem razredu, ki je bilo zabeleženo 142-krat. Delo znotraj razreda je predstavljalo 6,3 % vseh dejavnosti, ki jih sodelujoči izvajajo. V tej kategoriji so sodelujoči navajali delavnice in predavanja za razrede, razredne ure in delo na socialni vključenosti učenca.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve izvaja konkretno delo z učencem:

»Pomoč, podpora učencu s PP v času izven ur dodatne strokovne pomoči (pogovor, pomoč pri težavah, organizaciji lastnega učenja, svetovanje glede poklica, glede učenja doma ...).« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– Reševanje konfliktov

Preglednica 213: Kode 2. reda znotraj kategorije »Reševanje konfliktov«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Reševanje konfliktov	Vodenje in sodelovanje na sestankih	23	100
	Skupaj	23	100

Izvajalci svetovalne storitve na šolah rešujejo konflikte. Dejavnost se je navedla v 23 primerih in je predstavljala 1 % vseh idejnih zasnov.

Primer navedbe osebe, ki v okviru svetovalne storitve rešuje konflikte:

*»Razreševanje (mediiranje) morebitnih nesporazumov med učitelji, starši, učencem.«
(pedagoginja, osnovna šola)*

– Organizacija

Preglednica 214: Kode 2. reda znotraj kategorije »Organizacija«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Organizacija	Načrtovanje dela, urnika	23	27
	DSP	9	10,6
	Predavanj, delavnic, izobraževanj (za starše in zaposlene)	53	62,4
	Skupaj	85	100

Znotraj svetovalne storitve udeleženci organizirajo različne dejavnosti. Organizacija je bila skupno navedena 85-krat (3,5 %). Največkrat organizirajo predavanja, delavnice in izobraževanja, ki so namenjena staršem ali zaposlenim. Preostala organizacija pa je namenjena načrtovanju dela, urnika in dodatne strokovne pomoči.

Primer navedbe osebe, ki je v okviru svetovalne storitve navedla organizacijo:

»Organizacija delavnic, predavanj, dogodkov za večje razumevanje in brisanja mej med otroki s PP in brez teh potreb.« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– Sodelovanje

Preglednica 215: Kode 2. reda znotraj kategorije »Sodelovanje«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Sodelovanje	Znotraj šole (s sodelavci)	533	50,1
	Z zunanjimi strokovnjaki (NPZ, matura, zaključni izpiti)	141	13,2
	S starši (roditeljski sestanek, govorilne ure)	391	36,7
	Skupaj	1065	100

Največ odgovorov se je navezovalo na najrazličnejša sodelovanja. Izvajalci svetovalne storitve so dejavnost omenili, kar 1065-krat, kar je predstavljalo 47,2 % vsebine vseh odgovorov. Znotraj kategorije so naštevili predvsem sodelovanja znotraj šole (s sodelavci), kar je bilo izpostavljeno v 23,6 % vseh odgovorov. Izpostavili so tudi sodelovanja s starši (17,3 %) in zunanjimi strokovnjaki (6,3 %). S starši sodelujejo predvsem preko roditeljskih sestankov in govorilnih ur. Sodelujejo tudi z najrazličnejšimi zunanjimi strokovnjaki, med katere spada tudi sodelovanje pri NPZ, matura in zaključni izpiti.

Primer navedbe osebe, ki je v okviru svetovalne storitve navedla organizacijo:

»Sodelovanje s strokovnimi delavci in vodstvi šol glede potrebe po dodatnih izobraževanjih, didaktičnem materialu, pripomočkih.« (študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike, osnovna šola).

»Dnevno, tedensko sodelovanje z razrednikom, z učitelji (izmenjava mnenj, opažanj glede funkcioniranja, prilagajanje učnega procesa, uporaba pripomočkov).« (specialna pedagoginja, osnovna šola)

– Drugo

Preglednica 216: Kode 2. reda znotraj kategorije »Drugo«

Kategorija	Koda 1. reda	f	f%
Drugo	Drugo	23	100
	Skupaj	23	100

Odgovori, ki niso spadali v nobeno od zgornjih skupin, so bili razvrščeni v kategorijo Drugo. V njej se je znašlo 23 idej, ki so med vsemi zbranimi predstavljale 1 %. V tej kategoriji so se pojavili odgovori, da udeleženci svetovalne storitve sploh ne izvajajo, znotraj tega izvajajo kar dodatno strokovno pomoč oz. izvajajo vse, kar je znotraj tega predvideno, vendar tega niso posebej pojasnjevali.

Primer navedbe osebe, ki je v okviru svetovalne storitve bila razvrščena v kategorijo Drugo:

»Ne izvajam, ker nisem razrednik. Na naši šoli to izvajajo razredniki.« (psihologinja, osnovna šola)

4.8.3.3 Povzetek

V okviru raziskovalnega vprašanja, *s kakšnimi izzivi in dilemami se strokovni delavci srečujejo ob izvajanju dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve*, smo ugotovili, da je velik delež izvajalcev svetovalne storitve, nezadovoljnih s sistemsko ureditvijo storitve. Sodelujoči so največkrat kot razlog za to navedli vsebinsko in organizacijsko nejasnost ter nesistematiziranost, problematiko glede določanja ur svetovalne storitve ter prikrajšanost učencev. Vsebinska in organizacijska nejasnost. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je sicer opredelilo obseg, izvedbo in izvajalce svetovalne storitve v okviru DSP, vendar ima dokument kar nekaj pomanjkljivosti (Svetovalna storitev v okviru DSP, b. d.). Ugotovimo lahko, da so sodelujoči velikokrat v dilemi, saj so zapisane smernice zapisane preširoko. Večkrat se zgodi, da si šola koncept svetovalne storitve razlaga po svoje, kar prinaša številne razlike med izvedbo. Razlike se pojavljajo v vsebini izvedbe, delitvi svetovalne storitve, obsegu ur, beleženju in vodenju. Težave se pojavljajo tudi zaradi časovne omejenosti oz. nedoločene

delovne obveznosti. Kot piše v dokumentu ministrstva: »Iz navedenega izhaja, da se lahko svetovalna storitev izvaja v strnjeni obliki, za več otrok skupaj, v obliki izobraževanj za strokovne delavce, svetovalnih delavnic za starše, zato plačilo ni vezano na posamezno uro in to delo ni sistemizirano, temveč sodi med drugo delo, izven učne obveznosti oz. med redno delo svetovalnih delavcev« (Svetovalna storitev v okviru DSP, b. d., str. 20). S tem se velik del izvajalcev svetovalne storitve ne strinja, saj ni opredeljeno kdo naj bi storitev izvajal in ta ni znotraj smiselnega časovnega okvirja delovnih obveznosti. Na časovni obseg ur opozarja tudi Kovšca (2014), saj se obseg ur svetovalne storitve pretvori v 35 do 40 ur v enem šolskem letu. Znotraj te dejavnosti pa je potrebno točno določiti število ur, ki so zapisane tudi v individualnem programu. Sodelujoči so v raziskavi podprli ugotovitve glede časovne nerazpoložljivosti ur. Predvidene dejavnosti niso predvidene kot redne aktivnosti v šoli ali delovna obveznost posameznika. Dejavnosti glede na vsebino in obseg presegajo delovno obveznost tistega, ki dodatno strokovno pomoč izvaja (Kovšca, 2014).

Raziskali smo tudi, katere dejavnosti izvajalci svetovalne storitve štejejo znotraj izvedbe ure. Ugotovili smo, da se odgovori zelo razlikujejo. Največkrat znotraj svetovalne storitve štejejo najrazličnejša sodelovanja – najpogosteje s sodelavci. Izpostavili pa so tudi sodelovanja s starši in zunanjimi ustanovami. To je predvideno tudi v uradni vsebinski zasnovi svetovalne storitve. Za čim kakovostnejše delo je nujno potrebno sodelovanje s širšim okoljem – starši, učitelji, strokovno skupino, vrstniki in zunanjimi ustanovami (Kovšca, 2014). Večina sodelujočih v raziskavi se tako zaveda pomembnosti usklajevanja in sodelovanja z okolico otroka, saj le to pripomore k celostni obravnavi in kakovostni strokovni pomoči. Veliko število glasov so izvajalci svetovalne storitve pripisali samemu delu z otrokom, ki poteka skozi številne različne oblike. Znotraj dela z otrokom so najpogosteje navajali svetovanje, podporo in pomoč otroku pri reševanju težav. Konkretno delo z učenci ima velik pomen, kar dokazujejo tudi analize študije. Takšno je med drugim izvedel Reddy s sodelavci (2000) in dokazal, da ima svetovalna storitev številne pozitivne učinke na učence. Kovšca (2014) navaja, da je cilj svetovalne storitve v tem, da je otrok čustveno in socialno zadovoljen. Pomembno pa je tudi to, da mu pri tem nudimo podporo in mu pomagamo pri vključevanju v družbo, izobraževanje in delo.

Rezultati nakazujejo, da bi bilo treba glede zakonske ureditve in s tem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011), kjer je svetovalna storitev zakonsko opredeljena, uvesti številne spremembe. Velika večina udeležencev nakazuje na nezadovoljstvo s sistemsko ureditvijo in za to navaja najrazličnejše razloge. Sodelujoči se počutijo obremenjeni in se spopadajo s številnimi vprašanji ter dilemami, na katere ne najdejo pravih odgovorov. Razberemo lahko, da bi si izvajalci želeli, da bi bilo delo izvedeno kvalitetnejše, kar pa se začne s spremembo sistemske ureditve svetovalne storitve, ki se navezuje na delovno obveznost, obseg dela in izvajalce.

Dejavnosti, ki so izvedene v okviru ur svetovalne storitve, nakazujejo, da si izvajalci pogosto koncept storitve razlagajo na različne načine. Šola v tem primeru sama določi, kaj se

pod določeno aktivnostjo izvaja, zato prihaja med izobraževalnimi ustanovami do velikih razlik. Opazimo lahko, da nekateri svetovalno storitev vidijo kot pomemben prispevek k celostni obravnavi otroka in jo izvajajo kvalitetno. Prav tako pa so tudi posamezniki, ki jim ta ura predstavlja odpor in ji ne posvetijo veliko časa. To pa lahko razložimo ravno preko neustrezne sistemske ureditve, saj ure niso v njihovi delovni obveznosti in jih dodatno časovno obremenjujejo.

4.8.4 Vidik staršev pri pojmovanju vključujoče vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami

4.8.4.1 Metoda

– Udeleženci

Vprašalnik za starše je rešilo 1390 anketirancev, katerih otroci so vključeni v različne oblike izobraževanja (osnovnošolsko izobraževanje, osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim izobraževalnim programom z enakovrednim izobrazbenim standardom, osnovnošolsko izobraževanje s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom znanja, srednje splošno/gimnazijsko izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje, poklicno-tehnično izobraževanje, nižje poklicno izobraževanje, poklicni tečaj).

Starši so imeli možnost posredovati svoj prosti odgovor na več vprašanj, ki je dopolnjeval izbiro odgovora na večstopenjski lestvici pri posamezni trditvi. V preglednici 216 podajamo informacije o številu staršev, ki so podali prosti odgovor na posamezna vprašanja v vprašalniku za starše.

Preglednica 217: Število staršev, ki so podali odgovor na posamezno vprašanje odprtega tipa

Vprašanje odprtega tipa	Število staršev, ki so podali svoj komentar, odgovor
Dodaten komentar o postopku prepoznavanja otrokovih oz. mladostnikovih PP in postopku usmerjanja	325
Glavne težave v procesu pridobivanja pomoči za vašega otroka pod izbiro <i>drugo</i>	155
Dodaten komentar h glavnim težavam v procesu pridobivanja pomoči za vašega otroka	293
Druge oblike podpore/pomoči, ki jo ima otrok na šoli	155
Na kaj se je nanašala vaša pritožba? Komu ste se pritožili?	423

– Pripomoček

Podatke smo pridobili s pomočjo nestandardiziranega anketnega vprašalnika za starše otrok in mladostnikov s PP. V okviru vprašalnika so anketirani starši podali prost odgovor na vprašanje odprtega tipa: »*Opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, individualiziran program v vzgoji in izobraževanju učencev s posebnimi potrebami.*«

– Postopek

Odgovori so bili analizirani s pomočjo kvalitativne analize in sistemom kodiranja s poizkusno različico programa MaxQda (<https://www.maxqda.com/homepage-2>).

Odgovori respondentov so bili razdeljeni na kodirne enote, ki so bile nadalje oblikovane v kode 1. reda, te pa nadalje uvrščene v ustrezne kode 2. reda (Vogrinc, 2008). Odgovori anketirancev so bili različno dolgi in različno kompleksni. Znotraj enega odgovora se je lahko pojavilo več vsebinsko različnih idej oz. delov. Enota analize tako niso bili posamezni odgovori, temveč ideje oz. deli odgovorov, ki so predstavljali smiselno celoto. V zbranih odgovorih smo prepoznali več vsebinskih celot oz. delov, kot je bilo samih udeležencev.

4.8.4.2 Rezultati

Z analizo smo odgovore na vprašanje, *opredelite, kakšen pomen ima, po vašem mnenju, IP v vzgoji in izobraževanju učencev s PP*, s kodiranjem razvrstili v šest kategorij, povezanih z obstoječo literaturo tujih in slovenskih avtorjev.

- *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o postopku prepoznavanja otrokovih oz. mladostnikovih PP in postopku usmerjanja*

Starši so o postopku usmerjanja otrok s PP dodajali tudi svoje lastne komentarje. V preglednici 217 so prikazane kode 1. in 2. reda za vseh 325 odgovorov. Anketiranci so zapisali svoje komentarje, znotraj katerih so bile poiskane kode. Kode drugega reda so bile: Postopek usmerjanja in odločba o usmerjanju, vključevanje staršev, prepoznavanje otrokovih/mladostnikovih (posebnih) potreb, prilagoditve in pomoč otroku/mladostniku, epidemija, pogoji za delo (prostorski, materialni, finančni ...) in drugo.

Preglednica 218: Kode 1. in 2. reda o postopku prepoznavanja otrokovih/mladostnikovih posebnih potreb in postopku usmerjanja

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
<i>Postopek usmerjanja in odločba o usmerjanju</i>	Nezadovoljstvo s postopkom usmerjanja in odločba o usmerjanju	15	4,6
	Zadovoljstvo s postopkom usmerjanja in odločba o usmerjanju	9	2,8
	Dolgotrajnost postopka usmerjanja	19	5,8
	Potreba po ponovni evalvaciji/spremembi odločbe, pomoči	5	1,5
<i>Vključenost staršev</i>	Težave z razumevanjem/znanjem pri starših	5	1,5
	Zadovoljstvo s strokovnimi delavci/institucijami	36	11,1
	Dovolj strokovne pomoči, podpore za starše	4	1,2
	Nezadovoljstvo s strokovnim delom šole/strokovnih delavcev	30	9,2
	Premalo strokovne podpore, pomoči staršem	9	2,8
	Izključevanje staršev in neupoštevanje njihovega mnenja	20	6,2
	Dodatna (finančna) obremenitev za starše	9	2,8
	Starševsko mnenje o otroku	7	2,2

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
<i>Prepoznavanje otrokovih/mladostnikovih (posebnih) potreb</i>	Ustrezno in pravočasno prepoznavanje	7	2,2
	Neustrezno prepoznavanje/diagnostika	24	7,4
	Pomanjkljivo znanje učiteljev	20	6,2
	Starši prepoznajo težave/sprožijo postopek usmerjanja	17	4,6
	(Pre)usmerjen v posebni program	2	0,6
	Izboljšanje postopka	3	0,9
<i>Prilagoditve in pomoč otroku/mladostniku</i>	Prednosti/pomen ustrezne pomoči/prilagoditve	7	2,2
	Potreba po več strokovne pomoči za učenca	9	2,8
	Neupoštevanje prilagoditev/potrebe po pomoči	13	4,0
	Neustrezne prilagoditve/pomoč	5	1,5
	Alternativne metode pomoči (npr. prisotnost živali)	3	0,9
<i>Epidemija</i>	Epidemija	12	3,7
<i>Pogoji za delo (prostorski, materialni, finančni ...)</i>	Pomanjkanje kadrovskih in drugih virov	9	2,8
	Arhitekturna (ne)ustreznost/prostorske težave	3	0,9

V zvezi s postopkom usmerjanja in odločbi o usmeritvi, je največ staršev izpostavilo dolgotrajnost postopka usmerjanja. Ena mati je zapisala:

»Postopek usmerjanja traja predolgo. Razumem, da je situacija takšna ko je. Ampak vsi mi delamo in se ne moremo in ne smemo sklicevat na situacijo in ne opraviti svojih delovnih nalog. Tukaj gre za občutljive stvari in ne smemo si dovoliti, da zaradi banalnih stvari otrok čaka, ker se mu s takšnim načinom povzroča še dodatna škoda.« Starši so poleg dolgotrajnosti postopka, poudarili tudi svojo nezadovoljstvo s postopkom usmerjanja in odločbo o usmeritvi, na primer: *»Postopek za usmerjanje je bil zelo dolg (zahtevo vložili konec 3. razreda, odločbo smo dobili v začetku 5. razreda). Enkrat sem se obrnila na Zavod za šolstvo, imeli smo sestanek v OŠ, kjer sem jaz posebej povedala, da privolim v sestanek le, če ga bomo imeli vsi skupaj in ne najprej s šolo, nato pa še z mano.«*

Naslednja koda 2 reda je bila *vkjučevanje staršev*, kjer je večina staršev izpostavila predvsem zadovoljstvo s strokovnimi delavci in šolo, v katero je otrok vključen:

»Starši imamo radi nase otrok, ampak se srečujemo večkrat z veliko problematiko, kako pomagat otroku. Presrečna sem z odločbo in srečna, ker smo na poti do uspešnosti srečevali in spoznali same dobre, predvsem ljudi, šele nato delavce«

»Odkar obiskuje to šolo ne vemo, da jo obiskuje. Postal je samozavesten, odgovoren in ocene med prav dobrim in odličnim. Škoda, da ga nismo prej dali, bi bili vsi manj obremenjeni.«

Omenjeni komentarji staršev so bili pozitivni, kar kaže na uspešnost šole pri vključevanju staršev in otrok. Poleg teh pa so komentarji tudi nasprotni, in sicer:

»V OŠ pa so bile zelo velike težave s sodelovanjem šole. Ni bilo posluha, kljub zelo velikemu trudu strokovne pomoči, ki jo (še) ima hčer na Metelkovi (psihologinja, specialna pedagoginja). Zelo razočarani in veliko težkih dni je bilo tako za hčer kot tudi za vse nas okoli nje.«

Veliko komentarjev staršev pa je bilo tudi na temo njihove izključenosti in neupoštevanja njihovega mnenja. Starši se po komentarjih pogosto počutijo kot »laiki«, saj »učitelji ne upoštevajo njihovih predlogov o spremembah ali neučinkovitosti posameznih prilagoditev«, »učitelji njihove predloge vzamejo kot grožnjo njihovega dela«, »strokovni delavci ne vzamejo resno njihovih opozarjanj otrokovih težav«.

V zvezi s prepoznavanjem otrokovih/mladostnikovih (posebnih) potreb so starši izpostavljali predvsem neustrezno prepoznavanje in diagnostiko. Menijo, da šola ne prepozna otrokovih posebnih potreb in staršev ne obvesti o njih v ustreznem času:

»Pri mojem otroku je učiteljica v 4. razredu opazila učne težave že takoj na začetku šolskega leta. Tudi sama sem opazila, da mu ne gre pa opozorila učiteljico v prvi triadi je bil odgovor: "saj bo, fantki so bolj počasni."«

Starši poročajo tudi, da na šoli nimajo posluha za odkrivanje posebnih potreb, zato pogosto sami naredijo korak naprej in otroka/mladostnika dajo v postopek diagnosticiranja:

»Žal mi je le to, da do otrokovega 17 leta starosti ni noben pedagog, kljub stalnim težavam pri pisanju in branju, podal suma na diagnozo. Do suma smo prišli bolj kot ne naključno, šli v samoplačniško diagnostiko, kjer se je diagnoza potrdila. Lahko bi bilo otroku mnogo hudega prihranjenega.«

Starši težave v odkrivanju posebnih potreb otroka/mladostnika, neupoštevanju njegovih prilagoditev in posebnosti, pogosto pripisujejo pomanjkanju znanja učiteljev, kar kažejo tudi odgovori staršev:

»Zaradi nepoznavanja strokovnih prijemov so v vrtcu še dodatno otežili zadevo s tem, da se je otrok začel zavedati svojih govornih težav in zaradi vpliva na njegovo samozavest/samopodobo posledično ni več govoril z ljudmi izven domačega okolja.«

Pogosto učitelji po mnenju staršev tudi ne upoštevajo prilagoditev, kar je izpostavilo 13 staršev (prilagoditve in pomoč otroku/mladostniku):

»Kljub zelo natančnemu strokovnemu mnenju, ki v celoti določa obvezne prilagoditve ter dopušča šoli možnost določitve še drugih, šola večine prilagoditev ne upošteva. Šola ne upošteva niti predloga staršev po uporabi v IP-ju določene prilagoditve, niti, ko je očitno, da je treba uporabiti dodatno prilagoditev.«

Starši predvsem izpostavljajo, da učitelji prilagoditev ne prilagajajo potrebam otroka/mladostnika, da prilagoditev v odločbi ne upoštevajo ali pa prilagoditev oz. pomoči predvidene v odločbi otrok/mladostnik sploh nima.

Tudi **epidemija** je bila ena izmed kot 2. reda, saj so starši pogosto izpostavljali njen vpliv na vzgojno-izobraževalno delo z otroki/mladostniki s posebnimi potrebami. Povedali so predvsem, da so imeli v času šolanja na daljavo težave dobiti podporo za otroka, da pomoč ni bila prilagojena otroku, da je epidemija vplivala na postopek usmerjanja in predvsem na samozavest otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami.

- *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o drugih glavnih težavah v procesu pridobivanja pomoči za otroka*

V okviru trditve, *glavne težave v procesu pridobivanja pomoči za otroka/mladostnika s posebnimi potrebami*, so starši med ponujenimi štirimi možnostmi (*dolgotrajen postopek, birokracija, ni bilo ustreznih strokovnjakov in pa šola ni imela posluha za nudenje pomoči*), lahko izbrali tudi peto možnost *drugo* (312 staršev), v okviru katere je 155 staršev tudi napisalo svoje izkušnje s procesom pridobivanja pomoči za svojega otroka/mladostnika s posebnimi potrebami.

Preglednica 219: Kode 1. in 2. reda o težavah v procesu pridobivanja pomoči – drugo

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
<i>Razlogi vezani na starše/osebni razlogi staršev</i>	Razlogi, vezani na starše/osebni razlogi staršev	2	1,3
<i>Težave s postopkom usmerjanja</i>	Težave s postopkom usmerjanja	9	5,8
<i>Brez težav</i>	Brez težav	68	43,9
<i>Težave na šoli</i>	Težave s kadrom	13	8,4
	Premalo pomoči staršem	3	1,9
	Premalo spodbujanja močnih področij	1	0,6
	Ne prejemanje ustrezne pomoči	11	7,1
	(ne)prepoznavanje težav otroka/mladostnika	15	9,7
	Neupoštevanje mnenja (staršev)	8	5,1
	Ni testiranj na šoli	1	0,6
<i>Epidemija in šolanje na daljavo</i>	Epidemija in šolanje na daljavo	7	4,5
<i>Neustrezna obravnava zunanje ustanove</i>	Neustrezna obravnava zunanje ustanove	2	1,3

Največ staršev je napisalo, da v procesu pridobivanja pomoči nimajo težav (45,9 %). Nato pa so sledile težave na šoli (35,1 %), kamor sodijo težave s kadrom, premalo pomoči/vodenja staršev, premalo spodbujanja močnih področij, brez ustrezne pomoči/prilagoditev,

(ne)prepoznavanje težav otroka/mladostnika, neupoštevanje mnenja staršev, ni testiranja na šoli. Primer težav na šoli, ki jih izpostavljajo starši:

»Šola nima redno zaposlenih strokovnjakov, hodijo zunanji in se menjajo.« (težave s kadrom)

»Osnovna šola tega ni prepoznala kot težavo, zato smo s pomočjo zasebne psihologinje sprožili postopke za pridobivanje pomoči.« (neprepoznavanje težav otroka /mladostnika)

- *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o glavnih težavah v procesu pridobivanja pomoči za otroka – dodatni komentar*

Starši pa so lahko dodali tudi svoj komentar, vezan na težave v procesu pridobivanja pomoči. Komentar je napisalo 293 staršev. Na osnovi njihovih odgovorov je bilo oblikovanih devet kod 2. reda: brez težav, epidemija, upoštevanje odločbe/prilagoditev, tehnični, materialni in kadrovski pogoji, sodelovanje s starši, postopek usmerjanja, postopek prepoznavanja na šoli ter postopek prepoznavanja v zunanjih ustanovah.

Preglednica 220: Kode 1. in 2. reda glede težav v procesu pridobivanja pomoči – komentar

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
Brez težav	Brez težav	22	7,5
Epidemija	Epidemija	6	2,0
Upoštevanje odločbe, prilagoditev	Neustrezna pomoč, prilagoditve	4	1,4
	Ni posluha za zagotavljanje pomoči	31	10,6
	Neupoštevanje, neizvajanje pomoči	9	3,1
	Več pomoč šole	4	1,4
	Ustrezno zagotavljanje	23	7,8
	Prednosti strokovne pomoči	2	0,7
	Angažiranost učiteljev	2	0,7
	Spremljevalec	5	1,7
Tehnični, materialni in kadrovski pogoji	Arhitekturna (ne)prilagojenost	1	0,3
	Oddaljenost pomoči od kraja bivanja	1	0,3
	Kadrovske težave	19	6,5
	Prosta mesta na šoli	3	1,0
Sodelovanje s starši	Aktivna vključenost staršev (angažiranost, pomoč, podpora)	11	3,8
	Dobro/ustrezno sodelovanje s starši	5	1,7
	Melo vodenja, nejasen postopek	6	2,0
	Slaba komunikacija in pomanjkanje informacij	20	6,8
Postopek usmerjanja	Obnavljanje odločbe	1	0,3
	Komisija za usmerjanje	1	0,3
	Hiter postopek	8	2,7

	Neoseben in dolgotrajen postopek	28	9,6
<i>Postopek prepoznavanja na šoli</i>	Šola prepozna težave	3	1,0
	Šola ne prepozna težav	22	7,5
	Pomanjkanje znanja o posebnih potrebah	10	3,4
<i>Postopek prepoznavanja v zunanji ustanovi</i>	Vodenje staršev, zagotavljanje informacij	6	2,0
	Neustrezna obravnava	5	1,7
	Birokracija	2	0,7
	Pozno prepoznavanje s strani strokovnih delavcev	6	2,0
	Čakalna doba za obravnavo	7	2,4

Pri **upoštevanju odločbe/prilagoditev** so starši večinoma izpostavljali, da ni posluha za zagotavljanje pomoči otroku/mladostniku. Ena od mamic je zapisala:

»Pri pridobivanju pomoči smo imeli največjo težavo ravno z učitelji, ki so otrokovo vedenje vedno pripisovali slabi vzgoji in niso bili pripravljeni prisluhniti nam ali prilagoditi svoje vzgajanje/poučevanje našemu otroku.«

Starši so med odgovori podali tudi nasprotno izjavo, v katerih so izrazili zadovoljstvo z zagotavljanjem pomoči. Veliko jih je napisalo, da je vse odvisno od šole: *»v sedanji srednji šoli je popolnoma drugače ... v pozitivnem smislu.«* Starši so izpostavili, da so zadovoljni s strokovno pomočjo in z angažiranostjo učiteljev za pomoč otroku.

Na proces pridobivanja pomoči vplivajo tudi **tehnični, materialni in kadrovski pogoji** šole. Predvsem so starši izpostavljali kadrovske težave, in sicer da šola nima ustreznih strokovnih delavcev, bodisi so te bolniško odsotni, se pogosto menjavajo ali na šoli ni denarja za potreben kader. Starši poročajo o redkosti obravnave ali o njihovi slabi kakovosti zaradi neustreznega izvajalca.

»Na šoli ni možnosti izvajanja delovne terapije in fizioterapije, ker je to na njihovi dislocirani enoti in imata obe terapevtki polovični delovni čas in nimata časa in možnosti, da bi pomagale vsem otrokom ...«

Staršem **sodelovanje** s šolo veliko pomeni. Predvsem izpostavljajo, da je komunikacija med njimi in strokovnimi delavci slaba ter da jim te ne nudijo dovolj informacij: *»Osebnost zelo, zelo pogrešam vse informacije, glede avtizma, na enem mestu in pa pomoč na domu.«* Starši pogosto ne vedo kako naj pomagajo svojem otroku/mladostniku, šola pa jim po njihovem mnenju ne nudi zadostne količine informacij.

Poleg omenjenega pa so starši izpostavljali, da na težaven proces pridobivanja pomoči vpliva tudi **postopek prepoznavanja na šoli in v zunanjih ustanovah**. Na šoli so ponovno izpostavili, da šola ne prepozna težav otrok/mladostnikov in ga zato ne napoti v postopek. Večina jih je povedala, da so morali sami začeti postopek usmerjanja s tem, ko so izvedli samoplačniško diagnostiko:

»V našem primeru so odkrili, da gre za otroka z motnjo ADHD in disleksijo šele na pobudo naju staršev na inštitutu za odkrivanje teh motenj. V šoli smo ves čas poslušali, da je z otrokom vse v redu.«

»Težave so bile prisotne že v nižjih razredih osnovne šole. Imela sem občutek, da so jih delavci šole namenoma prezrli, eni zato, ker niso vedeli, kako se spopadati s težavami, drugi zato, ker so se bali dodatnega dela. Na šoli so me skušali prepričati, da so sinove težave samo njegove osebne značilnosti. Sama sem sprožila postopek za pridobitev odločbe.«

– *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o drugih oblikah pomoči in podpore otrok in mladostnikov v šoli*

V okviru vprašanja, kakšne oblike podpore ima njihov otrok v šoli, so imeli starši možnost izbirati med petimi ponujenimi možnostmi (*DSP kot učna pomoč, DSP za premagovanje primanjkljajev, svetovalna storitev, fizična pomoč in pomoč tolmača*) lahko izbrali tudi možnost šesto možnost *drugo* in napisati svoj prosti odgovor, za kar se je odločilo 155 anketirancev (11,9 %). V svojih odgovorih so zapisali, katero obliko podpore njihov otrok/mladostnik prejme v šoli. V preglednici 220 je prikazana pogostost pojavljanja posameznega odgovora (kode 1. in 2. reda) znotraj 148 podanih odgovorov.

Preglednica 221: *Oblika podpore, ki jo ima otrok/mladostnik v šoli*

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
<i>Prilagoditve v okviru pouka</i>	Prilagoditve gradiva (kopiranje, pisava, domače naloge ...)	8	5,4
	Sedežni red	1	0,7
	Pomoč strokovnega delavca šole in dopolnilni pouk	11	7,4
	IKT pripomočki in njihova uporaba	3	2,0
	Prilagojen predmet šport	1	0,7
<i>Dodaten/podaljšan čas (neopredeljen in pri ocenjevanju)</i>	Dodaten/podaljšan čas (neopredeljen in pri ocenjevanju)	43	29,1
<i>Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja</i>	Napovedano ocenjevanje	16	10,8
	Test (vsebina in oblika – tisk)	6	4,1
	Ustno ocenjevanje	5	3,4
	Prilagojeni pogoji pisanja (kriteriji)	3	2,0
	Prilagojeno ocenjevanje (izven razreda, tabele)	4	2,7
<i>Izvajalec in količina pomoči</i>	Količina dodatne strokovne pomoči	6	4,1
	Spremljevalec	10	6,8
	Logoped, fizioterapevt ...	6	4,1
<i>Prevoz v šolo</i>	Prevoz v šolo	1	0,7
<i>Brez pomoči</i>	Brez pomoči – bi jo potreboval	4	2,7

	Brez pomoči – dodatna strokovna pomoč ni potrebna	5	3,4
	Brez pomoči (nespecifično)	4	2,7

Največji delež otrok/mladostnikov ima pri pouku dodaten/podaljššan čas pisanja (29,1 %), sledijo pa mu prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja (25,7 %). Pod prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja so starši zapisali napovedano ocenjevanje znanja (10,8 %), prilagoditve testa – vsebina, oblika (4,1 %), ustno ocenjevanje (3,4 %), prilagojeni pogoji pisanja (2,0 %) in prilagojeno ocenjevanje (2,7 %). Velik delež otrok/mladostnikov ima tudi prilagoditve v okviru pouka (20,9 %), kamor so starši uvrščali prilagoditve gradiva, spremenjen sedežni red, pomoč strokovnega delavca in dopolnilni pouk, IKT pripomočki in njihova uporaba in prilagojen predmet šport.

- *Kvalitativna analiza prostih odgovorov o pritožbi zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka oz. mladostnika*

Starši so zapisovali tudi svoje izkušnje o pritožbi zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka oz. mladostnika. V preglednici 221 so prikazane kode 1. in 2. reda za vseh 239 odgovorov. Anketiranci so zapisali svoje komentarje, znotraj katerih so bile poiskane kode. Starši so se pritožili na (kode 2. reda): postopek usmerjanja ali odločbo o usmeritvi, neupoštevanje odločbe in prilagoditev, otrokov/mladostnikov izobraževalni proces, prilagoditve, čez zaposlene na šoli, odnos do staršev in njihovo mnenje ter šolanje na daljavo.

Preglednica 222: Kode 1. in 2. reda glede pritožb zaradi nezadovoljstva, povezanega s šolanjem otroka

Kategorija – Koda 2. reda	Koda 1. reda	f	f%
<i>Pritožba na postopek ali odločbo o usmeritvi</i>	Na odločbo o usmeritvi	4	1,7
	Dolgotrajnost postopka usmeritve	1	0,4
	Strokovno mnenje komisije za usmerjanje	2	0,8
<i>Neupoštevanje odločbe, prilagoditev</i>	Neupoštevanje odločbe	27	11,3
	Neupoštevanje prilagoditev	29	12,1
	Neustreznost prilagoditev	5	2,1
	Preverjanje in ocenjevanje znanja	19	7,9
	Neupoštevanje IP	4	1,7
<i>Pritožba na otrokov izobraževalni proces</i>	Premestitev ali prešolanje	3	1,3
	Negativen odnos med učenci, nasilje	4	1,7
	Drugo	3	1,3
	Organizacija pouka, šole v naravi	4	1,7
	Neprimerno kaznovanje	2	0,8
<i>Pritožba na prilagoditve</i>	Dostopnost, prilagojenost šole	4	1,7
	Delo spremljevalca	5	2,1
	Pritožba na izvajanje DSP	8	3,3
	Pritožba na delo izvajalca DSP	6	2,5

<i>Pritožba čez zaposlene na šoli</i>	Zaposleni na šoli	5	2,1
	Razumevanje in upoštevanje PP	14	5,9
	Odnos učiteljev do otroka	45	18,8
	Delo učitelja, strokovnega delavca	25	10,4
<i>Odnos do staršev, njihovega mnenja</i>	Odnos do staršev, njihovega mnenja	9	3,7
<i>Pritožba na šolanje na daljavo</i>	Izvajanje DSP	2	0,8
	Učni proces in količino dela	9	3,8

Nekateri starši so lahko v nadaljevanju tudi zapisali razlog pritožbe, in sicer je bilo dokaj največ **pritožb čez zaposlene na šoli** – razumevanje in upoštevanje posebnih potreb, odnos učiteljev do otroka in delo učitelja.

»V 9. razredu je sin ponoči veliko bruhal in se izogibal šoli. Ker mu je bilo zelo hudo sem mu predlagala, da mi napiše kako se počuti. Počutil se je neumnega zaradi izjav učiteljev kot so "imaš meglo v glavi", "Zvezdico sem ti dala, ker imaš odločbo, kar pomeni, da višje ocene nisi sposoben dobiti"... Meni je učiteljica na sestanku povedala, da če bi ona imela takega sina bi ga zagotovo vpisala strunjansko osnovno šolo, da sem kot mati naredila dovolj in da neham podpirat njegovo lenobo. Pisala sem tudi ravnateljici a odgovora nisem dobila. Po posredovanju pa je naenkrat moj sin lahko čudežno pisal NPZ matematike za šolsko oceno kar 4. Pred tem pa je bil deležen grdih kritik«

Pogoste pritožbe staršev so se nanašale tudi na **neupoštevanje, neizvajanje odločbe** (kode 2. reda), kjer so izpostavljali predvsem neupoštevanje prilagoditev, neustreznost prilagoditev, neupoštevanje IP ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri slednjem so starši predvsem izpostavili, da učitelji ne upoštevajo posebnih potreb otroka/mladostnika, nestrokovnost pri ocenjevanju, neupoštevanje potrebnih prilagoditev ...).

Nekaj pritožb je bilo tudi na **postopek ali odločbo o usmeritvi** (dolgotrajnost postopka, strokovno mnenje komisije za usmerjanje), na **izobraževalni proces** (prešolanje, nasilje v šoli ...), na **prilagoditve** (neustrezno prilagojenost šole, delo spremljevalca, izvajanje in tudi izvajalca dodatne strokovne pomoči), **odnos do staršev** in **šolanje na daljavo**.

Večina pritožb je bila podanih na vodstvo šole, neposredno učiteljem ali izvajalcem dodatne strokovne pomoči, nekaj pa jih je pritožbo podalo tudi na Zavod za šolstvo ali drugo zunanjo ustanovo.

4.8.4.3 Povzetek

V okviru raziskovalnega vprašanja, kako starši otrok s PP pojmujejo vključujočo vzgojo in izobraževanje učencev in dijakov s PP, smo analizirali proste odgovore staršev v zvezi s postopkom prepoznavanja posebnih potreb njihovega otroka in postopkom usmerjanja, težav v procesu pridobivanja pomoči, oblik podpore, ki jih imajo oz jih prejemajo njihovi otroci na

šoli ter odgovore v zvezi s pritožbami zaradi nezadovoljstva nad šolanjem njihovega otroka oz. mladostnika.

Starši so v zvezi s postopkom usmerjanja in odločbi o usmeritvi izpostavili, da je postopek usmerjanja dolgotrajen. Menijo namreč, da se otrokove/mladostnikove PP pozno prepozna, kasneje pa tudi postopek usmerjanja traja predolgo – starši opisujejo minimalno leto in pol čakanja na odločbo. Tudi Plešec (2021) izpostavlja, da po mnenju staršev postopek usmerjanja traja predolgo, ter da je v postopku preveč dokumentacije, kar postopek upočasni. Po mnenju avtorice so za dolgotrajen postopek odgovorne posamezne institucije, ki izvajajo usmerjanje otrok oz. mladostnikov s PP.

Učitelji imajo pomembno vlogo pri izvajanju pomoči in podpore, obenem pa so ključen člen v procesu odkrivanja učencev, ki so rizični za težave (Kavkler, 2011). Čakanje na napotitev v postopek usmerjanja lahko namreč pusti posledice na učni uspešnosti učenca (Magajna, 2011a). Veliko staršev izraža svoje nezadovoljstvo s prepoznavanjem otrokovih/mladostnikovih PP na šoli. Učitelji namreč po mnenju staršev, ne prepoznajo posebnih potreb otroka/mladostnika, kar povzroči, da ta ni ustrezno obravnavan. Starši tako sami pričnejo s postopkom prepoznavanja, da otrok/mladostnik hitreje dobi odločbo in ustrezno podporo. Veliko staršev tudi pove, da učitelji nimajo znanja, s katerim bi prepoznali posebne potrebe otroka/mladostnika, kar oteži postopek prepoznavanja PP.

Četudi je otrok/mladostnik usmerjen in ima odločbo ter prilagoditve, starši menijo, da učitelji premalo upoštevajo ali sploh ne upoštevajo prilagoditev. Veliko staršev tudi pove, da njihovi otroci/mladostniki ne prejmejo količine ur strokovne pomoči, saj mu te ure odpadejo – kadrovska stika ali drugi razlogi.

Glede vključenosti staršev nekateri menijo, da so izključeni in se njihovega mnenja ne upošteva. Starši se pogosto počutijo kot »laiki«, saj učitelji ne upoštevajo njihovih predlogov, te predloge vzamejo kot grožnjo njihovem delu in ne vzamejo resno njihovih opozarjanj o težavah otroka/mladostnika. Nekateri starši pa so z vključitvijo zadovoljni. Izpostavijo tudi zadovoljstvo s strokovnimi delavci šole. Na različna občutka staršev po mnenju Šteh (2008) vplivajo stališča učiteljev. Te starše vidijo različno – kot problem, laike, potrebne pomoči ipd., kar vpliva na njihovo mnenje, bodisi bodo do staršev vzpostavili distanco ali pa jih bodo obravnavali kot sodelavce.

Večji delež staršev meni, da njihov otrok/mladostnik ni imel težav v procesu pridobivanja pomoči. Tisti, ki pa so opozorili na težave, pa so izpostavili, da so se te pojavile pri neupoštevanju odločbe ali prilagoditev s strani učiteljev ali pa so bile posledica kadrovske stiske strokovnih delavcev, zaradi česar otroku/mladostniku ni bila zagotovljena ustrezna pomoč. Kot težavo so izpostavili tudi sodelovanje učiteljev ali strokovnih delavcev z njimi.

Sodelovanje temelji na izmenjevanju informacij med vsemi, ki so v delo z otrokom vključeni. Učitelji imajo pomembno vlogo pri zagotavljanju podpore staršem z informiranjem o razpoložljivih virih, načinih dela ipd. (Adams, Harris in Jones, 2016). Starši pogrešajo dodatne

informacije, nasvete za delo z otroki/mladostniki ipd., ki bi jih lahko dobili od strokovnih delavcev ali učiteljev. In ravno manko informacij naj bi bilo po mnenju Wilhelmsen in Sorensen (2019) eden od glavnih razlogov za nezadovoljstvo s sodelovanjem.

Glede oblik podpore, ki jo ima otrok v šoli, je največ staršev napisalo, da ima otrok/mladostnikov pri pouku dodaten oz. podaljšan čas pisanja ter prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, bodisi je to napovedano ocenjevanje, prilagojeni testi, ustno ocenjevanje, prilagojeni kriteriji pisanja ali prilagojeno ocenjevanje (npr. pisanje izven razreda, pripomočki ...). Veliko otrok/mladostnikov ima tudi prilagoditve pri pouku, kot so prilagoditve gradiva, pomoč strokovnega delavca pri pouku, možnost uporabe IKT pripomočkov, prilagojen sedežni red. Nekaj staršev izpostavi, da njihovi otroci/mladostniki nimajo pomoči, a bi to potrebovali.

V okviru odgovorov glede *pritožb zaradi nezadovoljstva nad šolanjem njihovega otroka* so starši v svojih odgovorih zapisali, da so se pritožili zaradi več razlogov. Nekateri so se pritožili čez zaposlene na šoli, saj te niso upoštevali in razumeli otrokovih/mladostnikovih posebnih potreb, so imeli do otroka/mladostnika slab odnos in njihovo delo v razredu ni bilo kakovostno. Pritožili so se tudi čez neupoštevanje odločbe, in sicer natančneje prilagoditev v odločbi, otrokovega/mladostnikovega IP ter čez preverjanje in ocenjevanje znanja (nestrokovnost pri ocenjevanju, neupoštevanje posebnih potreb otroka/mladostnika ...). Pritožili so se tudi čez postopek usmerjanja in odločbo o usmeritvi (dolgotrajnost postopka, strokovno mnenje komisije za usmerjanje), čez izobraževalni proces, prilagoditve (npr. neprilagojenost šole potrebam otroka/mladostnika, delo spremljevalca, izvajanje dodatne strokovne pomoči), čet odnos šole do staršev in šolanje na daljavo.

Te pritožbe so starši najprej posredovali neposredno učiteljem ali strokovnim delavcem, nato pa na vodstvo šole. Nekateri so pritožbe poslali tudi na Zavod za šolstvo ali druge zunanje ustanove.

4.9 Analiza fokusnih skupin

V januarju in februarju 2022 so bile izvedene fokusne skupine za predstavnike vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol. Namen fokusnih skupin je identifikacija dobrih rešitev in težav v sistemu obravnav otroka in nudenja pomoči z vidika različnih deležnikov, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

4.9.1 Potek izvajanja fokusnih skupin

Celotna izvedba fokusnih skupin je potekala na daljavo na spletni platformi ZOOM. Na vsak termin glede na vrsto zavoda so bili povabljeni štiri zavodi in po štiri predstavniki posameznega zavoda. Za fokusne skupine namenjene učencem in dijakom s posebnimi potrebami sta bila povabljeni po dva učenca oz. dijaka iz ene šole, skupno po 10 učencev oz. 10 dijakov vabljenih v fokusne skupine. Udeleženci vseh fokusnih skupin za strokovne delavce so imeli na platformi Padlet dodatno možnost za pisno podajanje mnenj glede na zastavljena vprašanja v času izvajanja fokusne skupine in še en teden po fokusni skupini. Nekateri so dodatna razmišljanja poslali po elektronski pošti tudi vodji fokusnih skupin. Prejeta pisno izražena mnenja so vključena v raziskavo.

Načrt dela oz. protokol fokusnih skupin je predvideval pet ciljnih skupin, in sicer a) predstavnike vodstva in vzgojitelje v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih, b) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovnih šolah s prilagojenim programom, c) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in učiteljev v osnovni šoli, d) predstavnike vodstva, šolske svetovalne službe in profesorjev v srednji šoli ter e) učence in dijake s posebnimi potrebami.

Podatke smo pridobili s polstrukturirani intervjuji, pri čemer smo zbrane podatke vpisovali v pripravljen protokol za zapisnik in po zaključeni fokusni skupini pripravili poročilo. Pri izvedbi fokusne skupine sta zmeraj sodelovala vodja fokusne skupine in zapisnikar. Vse opravljene fokusne skupine smo tudi posneli, da smo lahko kasneje še preverili točnost zapisov in posameznih izjav.

Strukturiran zapisnik v okviru protokola za izvedbo fokusnih skupin, ki se je zapisoval v času izvedbe intervjujev, je vseboval naslednje vsebinske sklope:

- dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov;
- dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok;
- učinkovite rešitve z vidika individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja strokovnih delavcev in partnerskega sodelovanja med starši in šolo;
- izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok;

- izzivi z vidika kompetentnosti učiteljev z vidika spodbujanja (učne uspešnosti, socialnega vključevanja, soudeležbe otrok v VIZ procesu);
- izzivi z vidika podpore (organizacijske, podpore strokovnih centrov, sodelovanja staršev);
- izzivi z vidika prilagoditev (fizičnega, didaktičnega, socialnega okolja in kurikularnega področja) in
- soudeležnost (vključevanje staršev in učencev v pripravo IP, kako starši spremljajo izvedbo IP).

4.9.2 Postopek analize podatkov

Postopek analize je potekal po naslednjih zaporednih korakih:

- izdelava zapiskov oz. dobesednega zapisa,
- postopek kodiranja ali analize besedila z iskanjem najmanjših pomenskih delov besedila, ki odgovarjajo na raziskovalno vprašanje oz. namen raziskave,
- postopek kategoriziranja ali sinteza kod v tematske kategorije,
- osno kodiranje ali ugotavljanje odnosov med kategorijo in njenimi kodami, prestrukturiranje, združevanja kategorij,
- odnosno kodiranje ali ugotavljanje odnosov med dobljenimi temami.

Zbiranje podatkov je potekalo v skladu s temeljnimi etičnimi načeli kvalitativnega raziskovanja. Vsi udeleženci so k skupinskemu intervjujem pristopili prostovoljno, z možnostjo prekinitve sodelovanja brez posledic v katerikoli fazi raziskave. Sama izvedba intervjuja in predvsem analiza zbranih podatkov sta potekali na način zagotavljanja anonimnosti udeležencev. Celoten postopek zbiranja podatkov je potekal v skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov.

Polstrukturirani intervjuji z zaposlenimi v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih, osnovnih šolah s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šolah so potekali po predhodnem dogovoru s koordinatorjem, v trajanju od 60 do 90 minut, po predvidenem protokolu. Število udeležencev v teh intervjujih je bilo različno; najmanj 6 in največ 15 udeležencev na skupino. Analiza podatkov je bila izvedena v programu QDA Miner.

4.9.3 Vzorec

Vzorec vzgojnih zavodov in šol je bil namenski in priložnostni, pri vzorčenju zavodov in šol smo izbirali tiste, ki so bili pripravljeni sodelovati.

V fokusno skupino s predstavniki vzgojnih zavodov smo povabili Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, Vzgojni dom Veržej, Mladinski dom Malči Beličeve in Mladinski dom

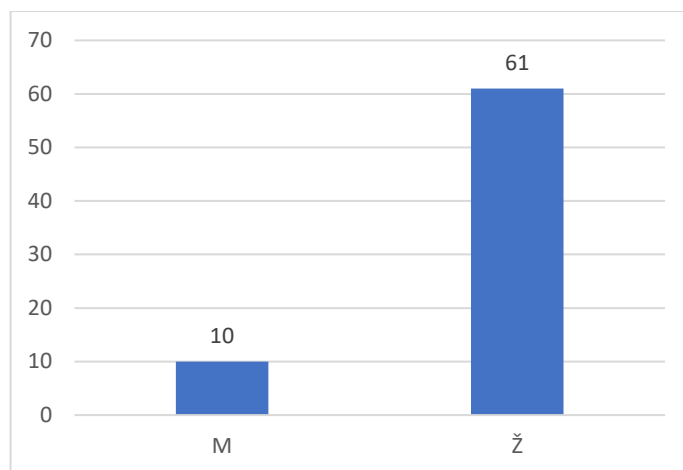
Maribor, ki so se povabilu tudi odzvali. V fokusni skupini je sodelovalo 10 vzgojiteljev in 2 predstavnika vodstva.

Fokusne skupine za osnovne šole s prilagojenim programom, so se je udeležili predstavniki Osnovne šole Antona Janše Radovljica, Centra IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne Ljubljana), Centra Janeza Levca Ljubljana in Centra za sluh in govor Maribor. V fokusni skupini so sodelovale 4 mobilne specialne pedagoginje, 4 učiteljice in 3 predstavnice šolske svetovalne službe. Povabilu na fokusno skupino so se odzvali tudi 3 predstavniki vodstev. Skupaj je na fokusni skupini sodelovalo 14 udeležencev.

V dveh fokusnih skupinah za predstavnike osnovnih šol so v prvem terminu sodelovali predstavniki Osnovne šole Bojana Iliča Maribor, Osnovne šole Center Novo mesto, Osnovne šole Mladika Ptuj in I. osnovne šole Celje, v fokusni skupini je bilo 15 udeležencev. V drugem terminu so se fokusne skupine udeležili predstavniki iz Osnovne šole Horjul, Osnovne šole Janka Glazerja Ruše in Osnovne šole Alojzija Šuštarja od vabljenih štirih OŠ. OŠ Juršinci se ni udeležila fokusne skupine zaradi nepredvidenega podaljšanja redovalne konference. V tej fokusni skupini je sodelovalo skupno 7 udeležencev.

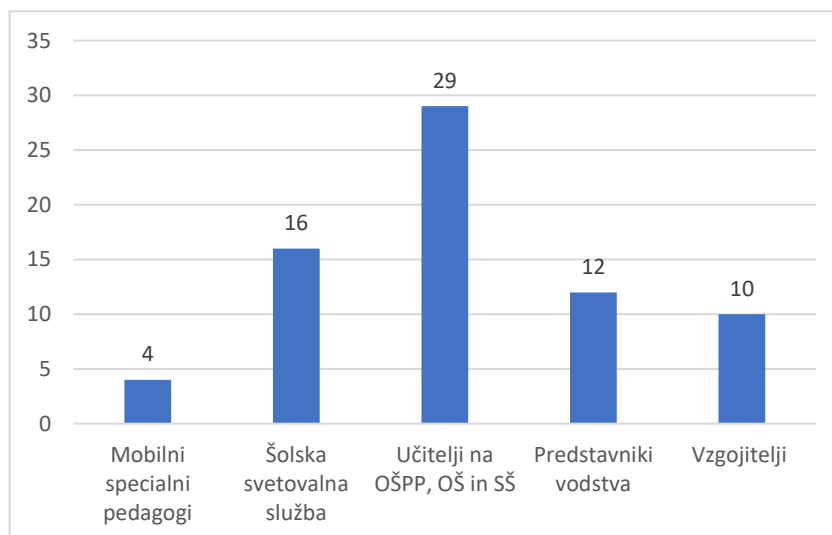
V dveh fokusnih skupinah za predstavnike srednjih šol so v prvem terminu sodelovali predstavniki štirih srednjih šol, in sicer Srednja zdravstvena šola Ljubljana, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici, Srednja šola Izola, Srednja trgovska šola Ljubljana. V prvem terminu je bilo 14 udeležencev fokusne skupine. V drugem terminu so se fokusne skupine udeležile 3 srednje šole, in sicer Gimnazija Moste, Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor in Srednja šola za gostinstvo in turizem Novo mesto. V drugi skupini je bilo 9 udeležencev. Fokusne skupine se ni udeležila Gimnazija Murska Sobota zaradi nepredvidenega sestanka. Udeleženci so podali predloge za spremembe pri vzgoji in izobraževanju dijakov s posebnimi potrebami.

V nadaljevanju predstavljamo spolno strukturo udeležencev fokusne skupine in udeleženosť v fokusnih skupinah glede na delovno mesto intervjuvancev.



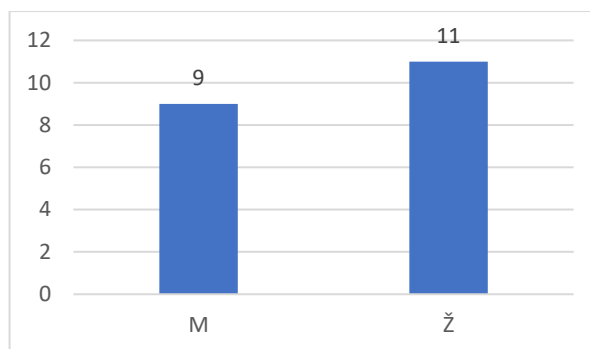
Slika 6: Udeleženci fokusnih skupin glede na spol

V vseh fokusnih skupinah je sodelovalo skupaj 71 udeležencev, od tega 61 (86 %) predstavnic ženskega in 10 (14 %) predstavnikov moškega spola.



Slika 7: Udeleženci fokusnih skupin glede na delovno mesto v vzgojno-izobraževalnem zavodu

Glede na strukturo delovnih mest je bilo največ udeležencev učiteljev oz. profesorjev, in sicer 29 (41 %). Sledili so zaposleni v šolskih svetovalnih službah, teh je bilo 16 (22 %), le nekaj manj je bilo predstavnikov vodstva, to je 12 (17 %), vzgojiteljev v vzgojnih zavodih je bilo 10 (14 %) in 4 (6 %) mobilno specialne pedagoginje.



Slika 8: Udeleženci fokusne skupine za učence in dijake glede na spol

V fokusni skupini za učence in dijake s posebnimi potrebami je sodelovalo 9 (45 %) učencev oziroma dijakov in 11 (55 %) učenk oziroma dijakinj. Skupno je sodelovalo 20 predstavnikov učencev oziroma dijakov s posebnimi potrebami, od tega 10 iz osnove in 10 iz srednje šole.

4.9.4 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju so po vsebinskih sklopih povzete informacije, ki smo pridobili ob analizi podatkov iz fokusnih skupin vzgojnih zavodov in mladinskih domov, osnovnih šol s prilagojenim programom, osnovnih in srednjih šol ter iz fokusnih skupin z učenci in dijaki s posebnimi potrebami. Rezultate predstavljamo po posameznih skupinah zavodov oz. fokusnih skupin, pri čemer pri vsaki skupini predstavljena vsebinska zasnova vsake posamezne teme, njenih podkategorij in kod, ki so ponazorjene z avtentičnimi izjavami intervjuvancev.

V tabelah je prikazana glavna tema oziroma kategorija, ki jo sestavljajo različne kode. Kodam je določena vrednost glede na pogostost njihove pojavnosti. Izračunana je tudi frekvenca pojavnosti kode glede na celotno analizo fokusnih skupin.

4.9.4.1 Rezultati fokusnih skupin v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih

- *Dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti, soudeležnosti otrok in drugih deležnikov*

Preglednica 223: Kode za področje učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – učna uspešnost	Odnos do mladostnika	2
	Notranja motivacija	1
	Model družinske vzgoje	1
	Kader	1
	Sodelovanje z učitelji	1
	Tehnike in strategije učenja	1

Na področju učne uspešnosti lahko prepoznamo zelo raznolike dobre prakse, ki so vezane na a) odnos do mladostnika, b) notranjo motivacijo, c) model družinske vzgoje, d) sodelovanje z učitelji in e) tehnike in strategije učenja. Udeleženci fokusnih skupin so poudarili, da je ključna dobra praksa vzpostavljanja dobrega odnosa z otroki in mladostniki, ki posledično otroka tudi notranje motivira, primer izjave:

»Mislím, da je prva in zelo pomembna zadeva kakšen odnos ima vzgojitelj do mladostnika in na ta način ga lahko največ motivira tudi za učno delo.« (VZ-1)

Preglednica 224: Kode za področje socialne vključenosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – socialna vključenost	Razvijanje socialnih veščin	3
	Delo s starši	1
	Interakcija s širšim okoljem	2
	Vrstniška sprejetost	1

Kot dobri praksi na področju socialne vključenosti so udeleženci fokusne skupine izpostavili predvsem razvijanje socialnih veščin in interakcijo s širšim okoljem. Primer izjave o dobri praksi vezani na razvijanje socialni veščin:

»Pomemben vidik je tudi vključevanje otrok v zunanje aktivnosti. Da vidijo, da se preverijo, kako pa je moje vedenje v skupini, kjer mogoče manj tolerirajo in tudi krepitev močnih področij. Na žalost so nekatere stvari res drage in se jih lahko malo otrok udeleži, ampak vseeno smo pri nas hvaležni ravnatelju, da to odobri. Pionirski dom ima take delavnice, kjer je [...] sam s sabo in potem v tisti skupini, kako se znajde.« (VZ-6)

Primer izjave o dobri praksi vezani na interakcijo s širšim okoljem:

»Konkretno en primer dobre prakse, ko so začeli naši hoditi septembra, oktobra so bili protesti po Ljubljani in potem so bili avtobusi, kdaj so zamujali ali so ustavili na kakšni drugi postaji, ali pa kje niso in je to vse [...] mi je bil kar velik strah in potem ta ponos, ko je prišel fant, ko je našel avtobusno postajo. Konkretna izkušnja, dobra praksa. Opremili smo ga z informacijami, potem pa ne vemo, ali se bo znašel ali ne, ampak je ta stik z zunanjimi institucijami takšnimi ali drugačnimi pomemben.« (VZ-6)

Preglednica 225: Kode za področje soudeležnosti otrok in drugih deležnikov

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – soudeležnost otrok in drugih deležnikov	Otrokov odnos	1
	Vzgojiteljeva osebnost	2
	Model družinske vzgoje	2
	Dnevne in tedenske evalvacije	1

Kategorija	Koda	Vrednost
	Vrstniško sodelovanje	1
	Interakcija s širšim okoljem	2
	Doživljajska pedagogika	1
	Skupinski pogovori	1

Dobre prakse na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov se prepletajo tudi s socialno vključenostjo. Izjemno pomemben je odnos z otrokom, da »se otrok čuti varnega in sprejetega«. Udeleženci so izpostavili tudi model družine (družinske celice), ki ga izvajajo. S pomočjo interaktivnega zvezka potekajo dnevne evalvacije, kjer otroci zapisujejo, narišejo v zvezek, kako so se počutili in se o tem pogovorijo. Kot dobra praksa je bilo izpostavljeno tudi vrstniško sodelovanje, ko otroci drug drugega pohvalijo, opazujejo svoj in napredek drugih.

– *Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok*

Preglednica 226: Kode za dejavnike, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok	Odnos učitelj - otrok	1
	Doslednost in vztrajnost	1
	Ažurnost informacij	1
	Vrednotenje truda	1
	Sodelovanje resorjev	1
	Dobra klima v kolektivu	1
	Dobro timsko delo	2

Med dejavnike, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok, po mnenju udeležencev fokusne skupine, sodijo dobro timsko delo, dobra klima v kolektivu, sodelovanje resorjev, vrednotenje truda, ažurnost informacij, doslednost in vztrajnost ter odnos učitelj – otrok.

- Učinkovite rešitve na področju individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja strokovnih delavcev in partnerskega sodelovanja med šolo in starši

Preglednica 227: Kode za učinkovite rešitve na področju IP in podpore, timskega in partnerskega sodelovanja med šolo in starši

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – IP in podpora	Krepitev otrokovih močnih področij	2
	Individualizacija	1
	Delo z družino	2
Učinkovite rešitve – timsko sodelovanje	Odnos z otrokom	2
	UR Doslednost in vztrajnost	1
	Timsko delo s starši	3
	Intervizija	1
	Doživljajska pedagogika	1
	Ažurnost informacij	2
Učinkovite rešitve – partnersko sodelovanje med šolo in starši	Vključevanje staršev v celostno delovanje zavoda	3
	Vključevanje zunanjih strokovnjakov	1
	Vzgojitelj pomaga pri prehodu domov	1

Na področju individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja in partnerskega sodelovanja med starši in šolo so udeleženci fokusne skupine povedali različne učinkovite rešitve, na vseh treh področjih pa je najbolj izpostavljeno delo s starši (delo z družino, timsko delo s starši, vključevanje staršev v celostno delovanje zavoda).

Primer izjave, ki poudarja pomen odnosov, enotnost tima in komunikacijo:

»Temelj vsega je odnos. Jaz bi dodal tukaj še povezanost, se pravi odnos med mladostniki in starši, da se dela na temu. Da se starši vključijo, da prepoznajo našo skrb za ozadje tega, kar se je dogajalo, razrešiti te stvari in ga pridobiti, motivirati za delo. Poudaril bi tudi enotnost tima in izmenjave informacij.« (VZ-11)

- Izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti vseh deležnikov

Preglednica 228: Kode za izzive na področju IP in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti otrok z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – IP in podpora	Zgodnja obravnava	1
	Individualizacija	1

Kategorija	Koda	Vrednost
	Pomanjkanje pogojev za individualno delo	2
Izzivi – ustrezna socialna klima	Vzpostavljanje odnosa z otrokom	1
	Potrebe po psihoterapiji	1
Izzivi – udeležnost z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok	Zakonodaja	1
	Izzivi dela z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami	3
	Podpora staršem	1
	Delo s starši	2

Izzivov, s katerimi se udeleženci fokusne skupine v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih srečujejo vsakodnevno, je veliko. Na področju individualizirane pomoči in podpore so najbolj izpostavili pomanjkanje pogojev za individualno delo, tako je ena izmed udeleženk izjavila:

»individualizacija trpi na račun pomanjkanja pogojev za individualno delo.« (VZ-9)

Med izzive, s katerimi se vse pogosteje srečujejo predvsem vzgojitelji, sodi tudi delo z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami. Primer izjave o izzivih pri delu z otroki s ČVM:

»Jaz se pri svojem delu v zadnjem obdobju srečujem ravno s to težavo spremembe zakonodaje in pa nameščanja otrok s težjimi motnjami, s kombiniranimi motnjami. To je velika škoda za tega otroka kot tudi do drugih otrok [...] tudi jaz ne opažam sistematskega pristopa v šolah pri obravnavi otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami. Se pravi, tudi šole, razen izrekanja vzgojnih opominov, nimajo nekih programov preventive ali da bi nudili podporo.« (VZ-4)

- *Izzivi kompetentnosti učiteljev z vidika spodbujanja učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v VIZ procesu*

Preglednica 229: Kode na področju kompetentnosti z vidika spodbujanja učne uspešnosti in soudeležbe otrok v VIZ procesu

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – učna uspešnost	Učenje za življenje	1
	Vrstniška evalvacija	1
Izzivi – soudeležba otrok v VIZ procesu	Usposobljenost strokovnih delavcev	1
	Preobremenjenost strokovnih delavcev	2

Pomanjkanja kompetentnosti se ne zavedajo zgolj vzgojitelji sami, pač pa na omenjen izziv pogosto opozarjajo vodje vzgojno-izobraževalnih institucij, ki ta kader zaposlujejo.

Primer izjave vodstvenega delavca glede izzivov vezanih na kadre v vzgojnih zavodih:

»Prvi izziv [...] vzgojiti vzgojitelja, ki je kos vsem tem vzgojnim situacijam, to vsekakor, da že dobimo. Če ste na začetku poslušali imamo kar težave s kadrom, menjavanje, ni obstoja. Vsaj te mlajše generacije, meni se zdi, ko pridejo k nam ne vedo, kam pravzaprav pridejo. Vzgojiti vzgojitelja, ki je zmožen otrokom in mladostnikom pomagati pri premagovanju, bom kar rekla, travm, s katerimi pridejo k nam, da zna poskrbeti za lastno mentalno higieno [...] neprestano izobraževati in biti človek, ki nudi otroku šolo za življenje [...] izziv vsekakor, s tem se zdaj srečujemo, ob vseh teh zakonodajah, bom kar rekla omejitve enega in drugega resorja. Vsak ima neko področje, neke zakone, neka pravila in smo omejeni in te povezanosti ni.« (VZ-8)

– Ocena organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Preglednica 230: Kode na področju organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Kategorija	Kode	Vrednost
Ocena – organizacija	Normativi	2
	Lastna mentalna higiena	1
	Povezanost resorjev	2
	Zakonodaja	1
	Pomanjkanje finančnih sredstev za izobraževanje	1
	Pomanjkanje moškega kadra	1
	Usposobljenost strokovnih delavcev	1
	Stalna strokovna izpopolnjevanja	1
	Kadrovski problem	3
Ocena – strokovni centri	Strokovni centri sodelujejo z institucijami	1
	Potrebe po psihoterapiji	1
	Neformalna druženja in povezovanja centrov	1

Organizacijski izzivi na področju zakonodaje, normativov, povezanosti resorjev in pomanjkanju finančnih sredstev za izobraževanje so med seboj zelo prepleteni, kot ilustrira udeleženec fokusne skupine:

»Ustrezen kader je težko dobiti [...] druga stvar, ki je zelo pereča je tudi pomanjkanje denarja za izobraževanje. Denar za izobraževanje je bil včasih namenski, na vsakega delavca, danes je to v okviru skupnih stroškov, tako da niti ne veš, kdaj komu kaj. Tretji problem, recimo supervizija, v takem kolektivu [...] je to sredstev 1600 evrov, vemo, koliko je supervizijska ura in vemo, kaj pomeni za 40 strokovnih delavcev, kaj lahko dobijo glede normative, ki naj bi veljali za supervizijo. Skratka, kadrovski problem je velik, poleg tega pa ko gre za kombinirane motnje za duševne motnje in bolezni, pa čustveno-vedenjske motnje je edino Planina tisti strokovni center, ki lahko obravnava te otroke,

ker ima tudi medicinski kader, vsi ostali smo glede tega podhranjeni [...] z Zakonom o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v VIZ smo padli noter, da moramo take otroke sprejemati, nimamo pa ustreznega kadra [...] nimamo niti še normativov in standardov.» (VZ-3)

Nekateri vzgojni zavodi so hkrati tudi strokovni centri. Začetek in zasnova strokovnih centrov se je na začetku zdela dobra in je funkcionirala, vendar pa lahko iz izjave spodaj razberemo tudi težave:

» ... v bistvu mi smo strokovni center, istočasno spadamo pod to isto mesto. Tako da od takrat, ko te stvari tečejo na tak način, vsaj mi, ki smo vzgojitelji, nekako nimamo jasne slike, kje, v čem se lahko mi povezujemo, v čem lahko mi sodelujemo, kaj je v bistvu možno tudi kar se tiče našega strokovnega napredovanja in tako dalje. Nekako nam je to v megli. Mogoče vseh stvari ne vemo, jih še ne vemo, jih še moramo izvedeti [...] stvari stagnirajo in nam niso jasne.» (VZ-9)

- *Izzivi glede prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja*

Preglednica 231: Kode na področju didaktičnega okolja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – didaktično okolje	Stalna strokovna izpopolnjevanja	1
	Delo z didaktičnimi materiali	1

Udeleženci fokusne skupine so izrazili želje po stalnem strokovnem izpopolnjevanju, izobraževanju in povezovanju, da bi lažje izvajali prilagoditve didaktičnega okolja.

4.9.4.2 Rezultati fokusnih skupin v osnovnih šolah s prilagojenim programom

- *Dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti, soudeležnosti otrok in drugih deležnikov*

Preglednica 232: Kode na področju učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – učna uspešnost	Sodelovanje z učitelji	1
	Individualizacija	1
	Starše naučiti tehnik učenja	1
	Komunikacija	1
	Delo v manjši skupini	1
	Prenos znanja učitelj - učitelju	1

Dobre prakse na področju učne uspešnosti udeleženci fokusne skupine povezujejo z različnimi dejavniki, ki smo jih združili v kode a) sodelovanje z učitelji, b) obremenjenost z neuspešnostjo, c) individualizacija, d) starše naučiti tehnik učenja, e) komunikacija, f) delo v manjši skupini in g) prenos znanja učitelj – učitelju. Primer izjave vezane na dobro prakso dela v manjših skupinah:

»Jaz mislim, da je za marsikoga, bom rekel delo v manjših učnih skupinah, kjer je več možnosti za individualizacijo, kjer se lahko učitelj posveti potrebam vsakega posameznika, kjer lahko ustvari okolje, kjer je vsak vsaj nekje uspešen, da se to zelo hitro pozna tudi na drugih področjih ne samo na učni uspešnosti.« (OP-1)

Preglednica 233: Kode na področju socialne vključenosti in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – socialna vključenost	Potrebe po psihoterapiji	1
	Potrebe po povezovanju	2
	Delo s starši	1
Dobre prakse – soudeležnost otrok in drugih deležnikov	Prilagajanje učnih gradiv	1
	Izobraževanje o otroku	1

Na področju dobrih praks z vidika socialne vključenosti in soudeleženci otrok in drugih deležnikov udeleženci fokusne skupine izpostavljajo pomembnost povezovanja, ki zadeva otroka, starše in strokovni tim. Udeleženka je kot dobro prakso izpostavila tudi izobraževanje o otroku pred prihodom v vzgojno-izobraževalno institucijo:

»Pri nas je praksa, da se učitelji udeležijo izobraževanja [...] naredimo kratko predstavitev tega otroka, da se tega ne prestrašijo [...] na kratko predstavimo, kako bomo z otrokom delali. Ko pa je otrok že enkrat v šoli pa so učitelji vabljeni na daljše izobraževanje.« (OP-4)

– *Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok*

Preglednica 234: Kode dejavnikov, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok	Dobra klima v šolskem kolektivu	1
	Zunanji podporni sistem	1
	Zakonodaja	1
	Sistematizacija delovnih mest	1

Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otok so zelo raznoliki, ena izmed udeleženk je pojasnila:

»Izpostavila bi naslednje dejavnike, za katere mislim, da so res pomembni in na katerih je treba delati, da se to (inkluzivno) okolje še izboljša. Eno izmed njih je razumevanje vodstva [...] drugo je usposobljenost učiteljev oziroma vseh strokovnih delavcev in podpornega osebja [...] potem zagotoviti ustrezna strokovna znanja [...] potem je tukaj zelo pomemben podporni sistem, to smo centri, različne svetovalne institucije [...] potem bi se dotaknila še fleksibilnega načina financiranja, to velja za vse v šolskem sistemu.« (OP-5)

- *Učinkovite rešitve na področju individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja strokovnih delavcev ter partnerskega sodelovanja med šolo in starši*

Preglednica 235: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – IP in podpora	Prilagajanje učnih gradiv	1
	Učitelj zna izluščiti bistvo učnega načrta	2
	Odnos s starši	1
	Individualizacija	1
	Pomoč pri prehodu iz šolskega v domače okolje	1

Veliko učinkovitih rešitev na področju individualizirane pomoči in podpore smo združili v večje kode. Strokovni delavci rešitve vidijo v prilagajanju učnih gradiv, dobrem odnosu s starši, individualizaciji in pomoči pri prenosu iz šolskega v domačo okolje. Še posebej pa izpostavljajo pomen razumevanja učnega načrta:

»Najpomembnejša stvar se meni zdi, da iz učnega načrta, s katerim smo vsi obremenjeni izluščimo bistvo. Da se ukvarjamo s tem, kar je za otroke pomembno. Mi konkretno delamo z otroki, ki imajo težave na govorno-jezikovnem področju, kar pomeni, da je zanje celoten pouk velik izziv. Pomembno se mi zdi, da se od začetka dela z učenci stvari, ki so zanje pomembne. Pri nas konkretno, da se krepí njihov govor, jezik. Pri meni se je najbolje pokazalo, da sama presodim, kaj je pomembno in kaj ni.« (OP-6)

Preglednica 236: Kode učinkovitih rešitev na področju socialnega vključevanja in partnerskega sodelovanja med šolo in starši

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – timsko sodelovanje	Medpredmetno povezovanje	1
	Izdelava didaktičnih materialov	1
	Identifikacija šibkih in močnih področij otroka	1

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – partnersko sodelovanje med šolo in starši	Participacija učencev pri IP	1
	Konkretizacija IP	2
	Zgodnja obravnava	1
	Celostna obravnava otroka	1
	Delavnice za starše in otroke	1
	Strukturiran pogovor	1
	Mesečne evalvacije	1
	Zbiranje predlogov vseh deležnikov	1

Učinkovite rešitve, ki jih prakticirajo strokovnih delavci iz osnovnih šol s prilagojenim programom, so raznolike. Najbolj je izstopala konkretizacija individualiziranega programa. Udeleženci so na tem mestu izpostavili, da se morajo cilji konkretizirati. Dobro je, da starš poda en cilj, enega tudi otrok. Ko so cilji konkretizirani, se lahko začne izvedba individualiziranega programa.

– *Izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore in udeležnosti vseh deležnikov*

Preglednica 237: Kode na področju izzivov IP in podpore ter udeležnosti z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – IP in podpora	Usposobljenost strokovnih delavcev	2
	Stalna strokovna izpopolnjevanja	1
	Trend povečevanja duševnih težav	1
	Izzivi dela z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami	1
Izzivi – udeležnost z vidika str. delavcev, staršev in otrok	Zagotavljanje kadrov	1
	Delo s starši	2
	IP kot formalnost	1

Izzivi strokovnih delavcev na področju individualizirane pomoči in podpore so predvsem vezana na kompetentnost strokovnih delavcev (usposobljenost strokovnih delavcev, stalna strokovna izpopolnjevanja, izziv dela z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami, trend povečevanja duševnih težav).

- Izzivi z vidika kompetentnosti učiteljev glede spodbujanja učne uspešnosti in socialnega vključevanja

Preglednica 238: Kode na področju kompetentnosti učiteljev glede spodbujanja učne uspešnosti in socialnega vključevanja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi –učna uspešnost	Usposobljenost kadra	2
	Izzivi dela z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami	2
	Nerealna pričakovanja staršev	1
Izzivi – socialno vključevanje	Prilagajanje na prehode iz ene stopnje izobraževanja na drugo	1

Izzivi kompetentnosti z vidika učne uspešnosti in socialnega vključevanja se v nekaterih točkah prekrivajo z izzivi individualizirane pomoči in podpore. Pomembno pa je izpostaviti tudi prehajanje iz ene stopnje izobraževanja na drugo. Primer izjave vezane na izziv socialnega vključevanja in prehodov:

»Potrebna bi bila neka fleksibilnost. Nas že izvajanje podpore v času pouka zelo ovira, da bi lahko izpeljali podporo tako, kot je potrebno. Zelo en konkreten primer. Če gre za prehod otroka v OŠ in potem v SŠ ga je potrebno z novim okoljem seznaniti. Mi ne moremo začeti z izvajanjem DSP prvega septembra [...] otroka je potrebno pripraviti konec julija, avgusta. Mi pa tega ne smemo izvajati.« (OP-9)

- Ocena organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Preglednica 239: Kode na področju organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – organizacija	Izvajanje kombiniranih oddelkov	2
	Usklajevanje snovi in metod v povezavi z motnjami	1
	Usmerjanje otrok	3
Izzivi – strokovni centri	Strokovni centri sodelujejo z institucijami	1
	Ni finančnih sredstev	1
	Ni sistemske ureditve	1
	Ni ustreznih učbenikov	1

Velik izziv učiteljem v OŠPP predstavlja izvajanje kombiniranih oddelkov, kot ilustrira ena izmed udeleženk:

»Mi se srečujemo s kombinirani oddelki. Z dvojnimi ali trojnimi kombiniranimi oddelki, kjer učitelj poučuje sam. Pri nas so otroci, ki že vsak zase potrebuje IP in potem si

predstavljajte to strukturo pouka. Če je v razredu 5 otrok, ura traja 45 minut, vsak potrebuje pomoč, torej koliko je ta otrok deležen teh 45 minut pouka. Drugo, kar je, večina teh otrok ima tudi motnje pozornosti [...] tu se mi zdi, da bi bilo nujno potrebno, da sta v razredu dva otroka, ne glede na starost otrok.» (OP-2)

Osnovne šole s prilagojenim programom imajo različne izkušnje s strokovnimi centri. Ena izmed šol je še zmeraj strokovni center:

»Jaz pa moram reči, da strokovni center nadaljuje, ne v takem polnem obsegu kot smo prej, ampak nadaljujemo z nalogami, ki smo jih zastavili. Res je, da smo to bili primorani že veliko prej početi, kot je bil zasnovan ta pilotni projekt [...] pridobili tri dodatna delovna mesta. Mi kot strokovni center ponujamo večino teh aktivnosti, ki smo jih zastavili in si ne predstavljamo, da bi to otrokom in staršem vzeli. Naše področje, ki šepa je trenutno zagotavljanje ustreznih učbenikov [...] smo pa uspeli zagotoviti ustrezno količino didaktičnih materialov in specialne opreme.« (OP-5)

– Izzivi glede prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja

Preglednica 240: Kode glede prilagoditve fizičnega okolja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – fizično okolje	Dostopnost	1
	Prostorska stiska	1

Fizično okolje tudi osnovnim šolam predstavlja problem, izpostavljata se predvsem prostorska stiska in fizična dostopnost, zaradi česar je vključevanje otrok s posameznimi posebnimi potrebami oteženo. Primer izjave glede prostorske stiske:

» ... težavi s prostorsko stisko. Učenci se v OŠPP vključujejo na podlagi odločbe o usmeritvi in se dogaja, da se na neko šolo vključujejo učenci iz več občin [...] nastanjajo prostorske težave in za zagotavljanje materialnih pogojev.« (OP-1)

4.9.4.3 Rezultati fokusnih skupin v osnovnih šolah

V petek, 28. 1., ob 11.00 in 13.00 uri sta potekali fokusni skupini za predstavnike osnovnih šol. V prvem terminu so sodelovale tri osnovne šole, v drugem terminu pa tri. Skupno je sodelovalo 22 udeležencev. Fokusne skupine se je udeležilo 7 predstavnikov šolske svetovalne službe, 3 predstavniki vodstva. Najštevilčnejšo skupino znotraj fokusne skupine predstavljajo učitelji razrednega pouka in predmetne stopnje (n = 12).

- *Dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti, otrok in drugih deležnikov*

Preglednica 241: Kode na področju učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – učna uspešnost	Timsko sodelovanje	2
	5-stopenjski model	2
	Govorilne ure za učence	1
	Diferenciacija	1

Med dobre prakse na področju učne uspešnosti po mnenju udeležencev fokusne skupine sodijo a) timsko delo, b) 5-stopenjski model, c) govorilne ure za učence in d) diferenciacija. Ena izmed intervjuvank je takole pojasnila pomembnost diferenciacije v razredu:

»Jaz bi mogoče tukaj izpostavila samo pomen diferenciacije znotraj razreda [...] se mi zdi zelo pomembna oblika diferenciacije. Prvič, zato ker opažam pri pouku slovenščine, kako je delati npr. z romski učenci, kako je delati z učenci tujci, kako je pomembno, da se diferencira recimo delo, ker imamo v razredu tudi veliko nadarjenih [...] je težko usklajevati, ampak mislim, da je to bistvenega pomena, če želimo pri otroku doseči nek napredek ... v sklopu njegovih zmožnosti.« (OŠ-2/1)

Preglednica 242: Kode na področju socialne vključenosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – socialna vključenost	Vloga razrednika	1
	Opolnomočenje učencev	2
	SV 5-stopenjski model	1
	Socialna vrstniška pomoč	2

Na področju socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami so udeleženci izpostavili predvsem opolnomočenje učencev in socialno vrstniško pomoč.

Socialna vrstniška pomoč lahko poteka tudi s pomočjo učne pomoči, kot je povedala udeleženka fokusne skupine:

»Jaz imam čez to tutorstvo, ko starejši učenci pomagajo mlajšim. Se srečujemo sestankih, rednih sestankih s tutorji, da povedo, kaj so kaj delali, kje bi potrebovali pomoč, pa če sem jim na voljo, da lahko pridejo v moj kabinet, da vzamejo kakšen material pa z njim, s pomočjo njega pomagajo učencu. Dobro se mi je izkazalo tudi [...] imamo učenca, ki ima PP, zelo močno disleksijo, da pomaga, da je tudi on tutor [...] kar zrastle na tak način, on ima težave na področju branja, ampak pomaga pa lahko na področju matematike, matematika mu pa šiba.« (OŠ-4/2)

Preglednica 243: Kode na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – soudeležnost otrok in drugih deležnikov	Timsko sodelovanje	2
	Dovolj kadrov	1
	Odnos učitelj in učenec	1
	Vključevanje vseh deležnikov	2

Poleg timskega sodelovanja je za otroke pomembno tudi vključevanje drugih deležnikov, torej njihovih staršev, sovrstnikov, drugih učiteljev. Vključevanje deležnikov lahko poteka na različne načine:

»Sicer mi na predmetni stopnji organiziramo projektne tedne, ko ima vsak razred določen projektni teden [...] v tem tednu pridejo tudi v ospredje učenci s PP, ker ni tak klasičen pouk [...] ampak so različne delavnice, kjer lahko oni dajo tisto, kar imajo. Drugače imamo tudi družinske dneve, to se mi zdi pomembno za socialno vključenost, kjer gremo za vikend, gre cel razred z razrednikom in še s sorazrednikom in imamo tam različne igre tudi take za vključevanje in tam se razred res poveže, ne glede na to, ali ima otrok PP ali ne. Delamo na tem, da ga res sprejmejo.« (OŠ-3/2)

– Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Preglednica 244: Kode dejavnikov, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Dejavniki	Timsko sodelovanje	2
	Redna komunikacija	1
	Iskanje izboljšav	1
	Profesionalni razvoj učiteljev	1
	Socialna vključenost	2

Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok so zelo raznoliki, tako so udeleženci navajali timsko sodelovanje, redno komunikacijo, iskanje izboljšav, profesionalni razvoj in socialno vključenost. Primer izjave, ki združuje več dejavnikov:

»Dejavniki, ki omogočajo, spodbujajo vključenost [...] se mi zdi predvsem so to učitelji tudi njihovi predsodki, njihovo videnje teh otrok [...] doma, starši, tudi okolje je en velik dejavnik pa tudi osebnostne lastnosti otrok samih, ker so si tudi različni.« (OŠ-6/2)

- Učinkovite rešitve na področju individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja in partnerskega sodelovanja med šolo in starši

Preglednica 245: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – IP in podpora	Kontinuiteta	1
	Individualizacija	2
	Komunikacija vseh deležnikov	2

Individualizirana pomoč in podpora sta področji, ki ju udeleženci povezujejo z individualizacijo, komunikacijo vseh deležnikov in kontinuiteto.

Preglednica 246: Kode učinkovitih rešitev na področju timskega sodelovanja

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – timsko sodelovanje strokovnih delavcev	Reorganizacija urnika	1
	Sodelovalno poučevanje	1
	Timsko sodelovanje	4
	Celostni pristop	1
	Šolska klima	1

Učinkovite rešitve na področju timskega sodelovanja se kažejo v sodelovanju, sodelovalnem poučevanju, celostnem pristopu, šolski klimi in kakovostnih in učinkovitih sestankov šolskih timov.

Primer izjave glede učinkovitega timskega sodelovanja:

» ... se mi zdi zelo ključno timski sestanki recimo [...] ali pa sestanki učiteljskega razrednega zbora, kjer si med seboj podelimo izkušnje, ki jih imamo z določenim učence. Sej se strinjam, te naključne so super [...] ampak namensko usesti skupaj in na določeno temo, na učenca spregovoriti. In to mi počnemo tako, najmanj polletno in tudi vmes, ko je neka težava [...] skličemo sestanek učiteljskega razrednega zbora in tam dobimo tudi ideje, kaj funkcionira kaj pri kakšnem učitelju s tem otrokom, kakšne metode, kakšne oblike dela, kaj je za njega bolje.« (OŠ-5/2)

Preglednica 247: Kode učinkovitih rešitev na področju partnerskega sodelovanja

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – partnersko sodelovanje	5-stopenjski model pomoči	1
	Sodelovanje s starši	2
	Pozitiven pristop	1

Partnersko sodelovanje šole in staršev je včasih izziv, ugotavljajo udeleženci fokusne skupine. Rešitve, ki so se do sedaj dobro obnesle, so vezane na 5-stopenjski model pomoči in pozitiven pristop. Ena izmed intervjuvank je podala svoje izkušnje in videnje sodelovanja s starši:

»Bi izpostavila to pravočasno prepoznavanje teh prvih učnih težav in pač sledenje kontinuumu učne pomoči, torej, da gredo po stopnjah in pridobivanje staršev, torej sodelovanje z njimi se meni zdi zelo ključnega pomena [...] starše s pozitivno naravnostjo in da jim damo vedeti, da smo skupaj v situaciji in da želimo skupaj pomagati otrokom in predvsem, da jih vključimo.« (OŠ-13/1)

- Izzivi na področju individualizirane pomoči in podpore ter udeležnosti z vidika strokovnih delavcev, staršev in otrok

Preglednica 248: Kode na področju IP in podpore ter soudeležnosti deležnikov

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – IP in podpora	Sistematizacija ur	1
	Usposobljenost učiteljev	4
Izzivi – udeležnost deležnikov	Premalo kadra	1

Izzivi, s katerimi se srečujejo predstavniki fokusnih skupin, so različni. Na področju individualizirane pomoči in podpore pa je najbolj izpostavljena usposobljenost učiteljev za spoprijemanje z različnimi težavami, kot navaja ena izmed učiteljic:

»[...] smo vsi sklepčni na tem, da se čutimo premalo usposobljene in da se kdaj zaradi tega tudi malo ustrašimo. Ne zaradi tega, ker bi imeli kakršnekoli predsodke, bolj zaradi tega, ker dejansko se kdaj ne najdemo oz. se bolj bojimo, da se ne bomo znašli. No, to je ena stvar, usposobljenost [...] druga stvar pa je, pri velikih razredih, ki jih imamo na šolah, da je kar izziv potem biti skoncentriran na vse ostale, na 24 ostalih otrok in na tega ali še več otrok s PP.« (OŠ-2/2)

- Izzivi kompetentnosti učiteljev z vidika spodbujanja socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v VIZ procesu

Preglednica 249: Kode na področju kompetentnosti učiteljev z vidika socialnega vključevanja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – kompetentnost uč. iz vidika socialnega vključevanja	Razvoj socialnih kompetenc pri učencih	1

Izzivi, ki so jo predstavniki fokusne skupine izpostavili po področju socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu, so kompleksnejši in vezani tudi na organizacijske izzive. Pri socialnem vključevanju pa ena izmed udeleženk čuti premalo kompetentnosti za učenje oziroma razvijanje empatije, ki je pomembna pri razumevanju otrok s posebnimi potrebami s strani ostalih učencev in lokalnega okolja, s katerim se povezujejo:

»Mi je v izziv [...] razvijanje empatije in sprejetosti otrok s PP pa v tem smislu, da se povezujemo z lokalnim okoljem.«

– Ocena organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Preglednica 250: Kode na področju organizacijske podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Ocena – organizacija	Menjava kadrov	1
	Komunikacija	1
	Izvedba učnih pomoči zaradi sistematizacij	1
	Premalo kadra	1
	Normativi	4

Izzivi na področju organizacijske podpore so kategorizirani v a) menjava kadrov, b) komunikacija, c) izvedba učnih pomoči zaradi sistematizacij, d) premalo kadra in e) normativi. Normativi so večkrat izpostavljen problem:

»Ja, jaz bi prav normativi tudi izpostavila, ker dejansko se nam dogaja, da glede na število otrok prihaja tudi do tretjine otrok v razredu, ki imajo odločbe take in drugačne in s tem je delo zelo, zelo oteženo.« (OŠ-5/2)

Preglednica 251: Kode na področju podpore strokovnih centrov

Kategorija	Koda	Vrednost
Ocena – strokovni centri	Nimajo strokovnega centra v bližini oz. ne poznajo	2
	Slabo sodelovanje s CSD	1

Poznavanje in posledično sodelovanje s strokovnimi centri se med šolami, zelo razlikuje. Šole pogosto sodelujejo z zunanjimi institucijami, kot so centri za svetovalno delo, center Pika, društva itd. Ne poznajo pa delovanja strokovnih centrov.

- Izzivi glede prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja

Preglednica 252: Kode na področju prilagoditev fizičnega in didaktičnega okolja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi prilagoditve – fizično okolje	Senzorične sobe	1
	Normativ	2
	Stalnost prostora	1
Izzivi prilagoditve – didaktično	Izdelava pripomočkov	2
	Pridobitev licenc za diagnostiko	3

Poleg normativov, ki so jih udeleženci fokusne skupine uvrstili med omejitve tudi fizičnega okolja, so izpostavili tudi druge želje po boljši ureditvi in opremljenosti šolskih prostorov. Kot je poudaril predstavnik vodstva, je pomembno, da lahko otroci s posebnimi potrebami razvijajo svoje potenciale v primernem okolju:

»Ti učenci s PP so zelo čutno občutljivi in zelo pomembno je, da nekako pridemo do stopnje, da znajo uravnati svoje potenciale in da se znajo spopadati z ovirami. In meni se zdi zelo pomembno, večina nas to pomoč seveda izvaja v pisarnah ali pač v nekem prostoru na šoli, seveda pa smo šole na tem področju zelo omejene. Jaz sem imel pred dvema letoma izkušnjo, da sem izkusil senzorno sobo [...] jaz vidim ta izziv tudi dolgoročno v nekaterih primernih prostorih [...] tudi po sistemski ureditvi.« (OŠ-6/1)

Didaktični materiali za šole predstavljajo finančni zalogaj, zato si predvsem svetovalne šole želijo »knjižnico«, kjer bi si posamezne materiale lahko izposojali. Prav tako se jim zdi pomembno pridobiti licence, s katerimi bi lahko bolj poglobljeno diagnosticirali otroke.

»Prav tako bi poudarila, da včasih zna biti problem didaktični material, ki ni na voljo tudi zaradi denarnih sredstev in pa tudi nimamo vseh licenc, da bi lahko sami testirali otroke, kar bi bila velika prednost, zagotovo.« (OŠ-5/2)

- Ocena soudeležnosti staršev in učencev pri pripravi IP

Preglednica 253: Kode soudeležnosti staršev in učencev pri pripravi IP

Kategorija	Koda	Vrednost
Soudeležnost – vključevanje učencev in staršev v pripravo IP	Vključenost deležnikov	4
	Uporaba vprašalnikov	1
	Pomanjkanje časa	1
	Zbiranje predlogov	3
	Pomen vodje	1

Na osnovnih šolah se trudijo v pripravo individualiziranega načrta vključevati tako učence kot njihove starše. Pri tem si pomagajo na različne načine (uporaba vprašalnikov, zbiranje predlogov). Udeleženci so izpostavili tudi, da je pomembno, kdo vodi pripravo individualiziranega načrta in vključenost vseh deležnikov:

»V IP so vključeni starši, učenci, če želijo in učitelji. Če gre za učitelje razrednega pouka potem oni, če pa potem predmetne stopnje pa poskusimo čim več učiteljev, sicer je to včasih težko uskladiti na urniku [...] za pripravo IP je zadolžena svetovalna služba [...] skličemo sestanek s starši, pa jim povemo, kaj predlagamo, če se s tem strinjajo, če bi oni kaj dodali, kaj spremenili, enako s strani učiteljev, tako da v bistvu so vsi vključeni.« (OŠ-6/2)

4.9.4.4 Rezultati fokusnih skupin v srednjih šolah

- *Dobre prakse na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti in soudeležnosti dijakov in drugih deležnikov*

Preglednica 254: Kode na področju učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – učna uspešnost	Interes dijakov	1
	Fleksibilnost pri prilagoditvah	3
	Sodelovanje in pomoč učiteljev	2
	Individualizacija	2
	Krepitev močnih področij dijaka	2
	Redno izvajanje DSP	1

Udeleženci fokusnih skupin kot dobre prakse na področju učne uspešnosti najpogosteje navajajo a) prilagajanje učne snovi oziroma gradiva, b) fleksibilnost pri prilagoditvah in c) sodelovanje in pomoč učiteljev. Primer izjave o individualizaciji kot dobri praksi za učno uspešnost:

»Prilagajamo vsakemu posamezniku, kot so to otroci z dokaj različnimi težavami, mogoče nekateri bolj govorno šibki, drugi boljši v pisanju, bolj pa recimo bolj odprti. Skratka, zelo slabi z znanjem slovnice in obratno. Mi v glavnem uporabljamo ta individualen pristop, ena na ena.« (SŠ-3/2)

Preglednica 255: Kode na področju socialne vključenosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – socialna vključenost	Skupinske ure DSP z dijaki	1
	Tabor z dijaki	1
	Socialno in emocionalno učenje z dijaki	3
	Zunanji izvajalci	1
	Tematske razredne ure	2
	Informiranje razreda o dijakih s PP	1

Dobre prakse na področju socialne vključenosti so nekoliko bolj raznolike. V šolski svetovalni službi organizirajo tabore z dijaki, tematske razredne ure in na sploh dajejo velik poudarek na socialnem in emocionalnem področju dela z dijaki. Primer izjave ŠSS o skrbi za socialno vključenost dijakov s PP:

»Pri nas v svetovalni službi smo zdaj ravno sredi elevacijskih sestankov in tudi vedno preverjamo tudi socialno vključenost [...]. Večinoma se ti dijaki počutijo dobro v razredu, kar je v bistvu nekako normalno, ker imamo 83 odločb in v vsakem razredu je še en poleg v razred, tako da ni norčevanja [...] stvari se normalizirajo. So pa dijaki dostikrat osamljeni, ker ne znajo navezati stika. Tam pa dostikrat najdemo kakšnega sošolca, ki je socialno bolj spreten, pripravljen pomagati. In potem ju povežemo med seboj [...] se bomo lotili tematskih razrednih ur.« (ŠS-4/2)

Preglednica 256: Kode na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – soudeležnost otrok in drugih deležnikov	Vrstniška pomoč	1
	Sistemsko izvajanje tutorstva	2
	Redno sodelovanje strokovne skupine	1
	Podpora staršev	1
	Diferenciacija in individualizacija	1
	Veliko čustvene podpore	1
	IND ure za izvedbo tutorstva	1

Udeleženci fokusnih skupin se poslužujejo številnih različnih dobrih praks na področju soudeležnosti otrok in drugih deležnikov. Ena izmed udeleženk fokusne skupine je ilustrirala potek dobro organiziranega tutorstva na njihovi srednji šoli:

»Ja, letos, no v bistvu že drugo leto se izvaja to tutorstvo, čisto sistemsko. To pomeni jaz sem koordinatorica tutorjev, kar pomeni, da sem na začetku šolskega leta poslala čisto vsem dijakom, malo manj kot 1000 jih je na naši šoli, mail, če se čuti, da je dober v

določenem predmetu, predstavila sem plakate, ki so vidni v prvem nadstropju, dodala moj kontakt [...] moram reči, da so se mi v prvi vrsti javili dijaki kar sami tudi kateri predmet bi radi tutorirali, potem pa sem izbrala [...] ko so se začele prve ocene že kar [...] imam dogovor, da dam ime in telefonsko številko, tisti tutorji se strinjajo s tem [...] ure se jim štejejo za IND [...] spodbujam pa tudi učitelje, da že v bistvu tutorstvo spodbudijo znotraj razreda.« (SŠ-6/1)

- Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Preglednica 257: Kode za dejavnike, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok	Krepitev medosebnih odnosov znotraj razreda	1
	Informiranje o PP	1

Pomemben dejavnik, ki je bil izpostavljen že v zgoraj omenjenih dobrih praksah, je krepitev medosebnih odnosov.

»V razredu gojimo medosebne odnose [...] ob rojstnih dnevih si zapojemo in voščimo [...] dijakinja s PP je v razredu predstavila svojo bolezen, učenci so jo dobro sprejeli [...] v razredu smo vzpostavili podporno okolje.« (SŠ-7/1)

- Učinkovite rešitve na področju individualizirane pomoči in podpore, timskega sodelovanja in partnerskega sodelovanja med starši in šolo

Preglednica 258: Kode učinkovitih rešitev na področju IP in podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – IP in podpora	Individualizacija	4
	Govorilne ure za dijake	1
	Učna pomoč kot celostno delo	1
	Individualizacija gradiva	1
	Na dijaka osredinjeno učenje	1
	Zunanji izvajalci DSP	1
	Razvijanje močnih področij	1
	Neizkoriščene ure DSP dajo tistim, ki jih potrebujejo/želijo	1
	Redna udeležba na urah DSP	1
	Sodelovanje staršev in učiteljev	1
	Dinamično poučevanje	1

Učinkovita rešitev na področju individualizirane pomoči in podpore, ki je bila omenjena s strani udeležencev fokusne skupine, je individualizacija.

»Težava je z individualizacijo [...] vzpostaviti razmere, da bi bila individualizacija res možna. Ob veliki količini dijakov je težko individualno z vsakim.« (SŠ-9/1)

Preglednica 259: Kode učinkovitih rešitev na področju timskega sodelovanja

Kategorija	Koda	Vrednost
Učinkovite rešitve – timsko sodelovanje	Zunanji izvajalci DSP	2
	Pomoč ŠSS pri dijakih s ČVM	1
	Komunikacija z razredniki, profesorji	1
	Dobro timsko delo učiteljev	1
	Pomoč študentov	1

Učinkovite rešitve na področju timskega sodelovanja definirajo kategorije zunanji izvajalci DSP, pomoč dijakom s ČVM, komunikacija z razredniki, profesorji in dobro timsko delo učiteljev. Udeleženka fokusne skupine je izpostavila dobro sodelovanje z zunanjimi sodelavci:

»Mi imamo zunanje sodelavce za izvajanje pomoči v štiriletnih programih, ker seveda to naj ne bi bila učna pomoč. Ker ni. Sodelujemo z [...] imamo tri krasne socialne pedagoginje, eno specialno, no ... sodelujemo z učitelji, razredniki.« (SŠ-3/1)

Učinkovite rešitve na področju partnerskega sodelovanja med šolo in starši:

»Ključnega pomena se mi je (kot razredničarki) zdelo, da dobro sodelujem s starši [...] ker sem imela dijake s posebnimi potrebami, zelo različni dijaki z različnimi potrebami, sem se odločila ob začetku šolskega leta 1. letnika, da skličem oddelčni učiteljski zbor in da na ta zbor povabim tudi starše. Menim, da starši najboljše poznajo svojega mladostnika in da nam mogoče majčkeno pridejo naproti, povedo kakšne specifikke, s katerimi vsakodnevno ravnaajo živijo, nam pa bodo morda nove, drugačne in da tudi nas oborožijo s tem vedenjem«. (SŠ-6/2)

– Izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore, ustrezne socialne klime in udeležnosti vseh deležnikov

Preglednica 260: Kode na področju IP in podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – individualizirana podpora	Realizacija individualizacije	1
	Identifikacija težav	1
	Sodelovanje s starši	2

Kategorija	Koda	Vrednost
	Obremenjenost učiteljev z urami	2
	Obsežni urniki	1
	Prostorska stiska	1
	Organizacijska stiska	1
	Pomanjkanje empatije pedagoških delavcev	1
	Normativi	3
	Usposobljenost učiteljev za delo z UPP	3
	Sistematizacija ur učne pomoči	1
	Premalo kadrov	1
	Problematičen prehod na programu 3+2 z vidika učne pomoči	2
	Usklajevanje urnikov	1
	Plačilo ur je neustrezno	3
	Premalo časa za priprave	1

Izzive na področju individualizirane podpore predstavlja veliko različnih kod, najpogosteje omenjene zasledimo a) normativi, b) usposobljenost učiteljev za delo z UPP, c) plačilo ur je neustrezno, d) sodelovanje staršev, e) obremenjenost učiteljev z urami in f) problematičen prehod na programu 3+2 z vidika učne pomoči. V ta sklop sicer še sodijo vprašanja glede izzivov vezanih na vzpostavljanje ustrezne socialne klime in udeležnosti vseh deležnikov, vendar smo jih v pogovoru z udeleženci izpustili, saj so odgovori implicitno podani že v prvi kategoriji.

Primer izjave udeleženke, ki navede nekaj izzivov, s katerimi se vsakodnevno srečujejo v šoli:

»Mi bi rabili, dobesedno, toliko kolikor imamo učiteljev, bi rabili še izvajalcev DSP. Tako za učitelje kot za dijake [...] tudi učitelji rabijo pomoč. Prva stvar prenatrpani so urniki, druga stvar, če ima dijak 7 ur pouka [...] vsak učitelj želi, da si 100 % pri miru, da pišeš, sodeluješ, si pripravljen, da te lahko nenapovedano vpraša. In to je res stiska. Stisko imamo vsi. Zato je na prvem mestu ta občutek, človeškost, srce, če sploh hočemo delat.« (SŠ-12/1)

- Izzivi na področju kompetentnosti učiteljev z vidika učne uspešnosti, z vidika socialnega vključevanja in z vidika soudeležbe otrok

Preglednica 261: Kode na področju kompetentnosti učiteljev glede učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – kompetentnost uč. iz vidika učna uspešnost	Premagovanje pasivnosti dijakov pri pouku	1
	Motiviranje dijakov za pripravo na pouk	1
	Spodbujanje dijakov k samoiniciativnosti	1
Izzivi – kompetentnost uč. iz vidika socialno vključevanje	Premalo praktičnih znanj učiteljev	1
	Obremenjenost učiteljev	2
	Potrebne različne kompetence učiteljev	1
Izzivi – kompetentnost uč. iz vidika soudeležbe otrok v VIZ	Izvedba individualizacije in diferenciacije	1
	Usposobljenost učiteljev	1
	Enakovredna udeležba dijakov s PP v VIZ procesu	1

Strokovni delavci so na področjih učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu takoj prepoznali primanjkljaje kompetentnosti. Kot so povedali, so zato začeli z organiziranjem strokovnih izobraževanj, a tudi ta niso prinesla praktičnih nasvetov:

»Smo takoj začutili potrebo, da se moremo izobraževati in smo seveda takoj povabili kar nekaj ljudi. In v teh letih smo tudi nekaj izobraževanj izvedli pa nekaj so jih tudi naši učitelji poslušali sami v individualni obliki. Ampak očitek tem izobraževanjem je bil predvsem to, da je veliko teoretičnega znanja, ki se ponavlja je pa malo konkretnih idej, predlogov, kako bi to v praksi izvedli«. (SŠ-8/1).

- Ocena organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Preglednica 262: Kode organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov

Kategorija	Koda	Vrednost
Ocena – podpora iz vidika organizacije	Sistematizacija ur	5
	Normativi	3
	Optimalno izvajanje prilagoditev	2
	Kako uskladiti realnost z odločbo	3
	Čas pri pisanju priprav za DSP ni realen	1
Ocena – podpora strokovni centrov	Ne sodelujejo s centri	2
	Ne poznajo strokovnih centrov	2
	Strokovni centri ne delujejo	2

Organizacijsko velik problem večini udeležencev in udeleženk predstavlja sistematizacija ur in normativi, kar opisuje tudi ena izmed udeleženk:

»Odločevalci bi morali znižati število dijakov v oddelkih. Hkrati bi morali učitelji dobiti sistematizirane ure k določeni kvoti izvedenih ur. Te ure bi bile namenjene za individualno delo. (Tako ne bi potrebovali nobenih odločb). To si predstavljam tako, da bi bil učitelj določen čas na voljo dijakom v neki »prijazno opremljeni«, ne preveliki sobi, za pogovor o stroki ali pa o čem drugem.« (SŠ-8/1)

Srednje šole strokovnih centrov ne poznajo oziroma z njimi ne sodelujejo. Da delovanja in namena strokovnih centrov ne poznajo, je opisala ena izmed udeleženk:

»Vem, da se je zakonodaja spreminjala na tem področju in je uvedla ta institut strokovnih centrov [...] samo mi zares sodelovanja niso vzpostavili, tako da niti pravzaprav ne vem, s kakšno pomočjo bi nam lahko prišli na proti. Bi na pa bilo zelo dragoceno.« (SŠ-2/1)

– Izzivi glede prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja

Preglednica 263: Kode prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega področja

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – prilagoditve fizično okolje	Potrebni ustrezno opremljeni prostori	2
	Potrebni prostori za individualno pisanje testov	1
Izzivi – prilagoditve didaktično okolje	Doseganje minimalnih standardov	1
	Odločba ni več realna	1
	Spremljanje IP-jev	1
	Preobsežni testi	1
	Izvajanje prilagoditev	1
	Dijak ne zmore praktičnega dela v programu	1
	Preveč učnega gradiva	1
Izzivi – prilagoditve socialno okolje	Preobremenjenost dijakov	1
	Ustvarjanje tekmovalnosti, psihološki pritiski	1
	Čustvena nepismenost dijakov	1
Izzivi – prilagoditve kurikularno področje	Drugačne metode poučevanja	2
	Drugačne metode ocenjevanja	2
	Prilagojeno opravljanje letnika	1
	Stiska učiteljev zaradi zniževanja standarda znanja	1
	Preobremenjenost učiteljev	1
	Prepis dijaka s PP na drugi program	1

Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči in prilagoditev se strokovni delavci na šolah včasih srečujejo z zahtevnimi prilagoditvami, ki včasih niso realno izvedljive:

»Jaz bi mogoče izpostavila to, da so nekatere prilagoditve, ki nam jih priporočijo v strokovnem mnenju včasih težko realno izvedljive. Mi imamo veliko dijakov z odločbo, od tega jih ima kar velika večina možnost pisanja pisnih preizkusov v individualni situaciji. To sicer trenutno rešujemo tudi s tem, da pišejo pri izvajalcu DSP, ampak tam, kjer pa nimajo DPS pri tem predmetu pa tudi pomagava svetovalni delavki. Ampak ko je ogromno testov imava po 5, 6 dijakov, kar pomeni, da trpi najino drugo delo in se res trudimo najti čim boljše rešitev, kako izvajati te prilagodite čim bolj optimalno.« (SŠ-4/2)

Poleg težav s prilagoditvami, metodami poučevanja in ocenjevanja, preobremenjenostjo dijakov pa so izpostavili tudi razmere v slovenskem šolskem okolju. Udeleženka je pojasnila videnja šolskega prostora in splošne klime pri nas:

»Mi ustvarjamo ene take razmere v OŠ, ne sodelovalne, ampak tekmovalne, preobremenjujemo otroke. Sistem sam ustvarja otroke s PP. Ker dejansko vsi otroci, bi rabili neko individualno pomoč, razumevanje, nek posluh. Dajmo prerešetat učne načrte [...] cilji so postavljeni, ampak ni treba, da vse uresničimo. Otroci prihajajo v SŠ ne znajo brat, ne zanjo pisat, ne zanjo računskih operacij. Nas sistem ustvarja take težave, mi pa jih rešujemo.« (SŠ-3/1)

– *Ocena soudeležnosti staršev in dijakov pri pripravi IP*

Preglednica 264: Kode soudeležnosti staršev in dijakov pri pripravi IP

Kategorija	Koda	Vrednost
Soudeležnost – vključevanje učencev in staršev v pripravo IP	Sodelovanje s starši	1
	Sestanek s starši, učiteljskim zborom, vodstvom in ŠSS	1
	Evalvacijski sestanki	1
	Dijak v položaju dejavnega akterja	1

Učenci se vključujejo v pripravo individualiziranih programov, v nekaterih srednjih šolah se vključujejo tudi starši. S starši potekajo začetni in evalvacijski sestanki. O potrditvi individualiziranih načrtov je šolska svetovalna delavka povedala:

»Pri nas pa vsako šolsko leto sprejmemo individualiziran program. Pri nas pa so povabljeni dijak, starši in pa celoten oddelčni učiteljski zbor ter jaz z razrednikom, ki pripravim individualiziran načrt, ter ravnateljica. Starši po navadi ne želijo priti [...] ali pridejo, in se strinjajo.« (ŠS-2/2)

4.9.4.5 Rezultati fokusnih skupin učencev s PP v osnovnih šolah

- Dobre prakse na področju pridobivanja znanja, vrstniškega počutja in vključevanja v dejavnosti

Preglednica 265: Kode za dobre prakse na področju pridobivanja znanja in vrstniškega počutja

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – pridobivanje znanja	Učni listi	1
	Dodatna razlaga snovi	1
	Interaktiven učni proces	1
	Učenje v mirnem okolju	1
Dobre prakse – vrstniško počutje in vključevanje v dejavnosti	Dobri vrstniški odnosi	4
	Strategije prilagajanja v razredu	4

Na vprašanje o dobrih praksah, vezanih na pridobivanje znanja, so učenci odgovarjali različno. V podporo pri učenju so jim učni listi, mirno okolje (v ozadju se predvaja mirna glasba) in dodatna razlaga učitelja, pomemben pa je tudi interaktiven učni proces:

»Nama najbolj pomaga pač, da nam učitelj naredi bolj zabavno, zanimivo. Pa mogoče še kaj prinese, neke predmete in nam govori, kaj je to, pol pa dobesedno nas začne bolj zanimat [...] recimo pri zgodovini, ko nam je učiteljica govorila o Egipčanih pa to, ampak takrat nam ni mogla nič prineset je pa pokazala zelo različnih slik pa nam je govorila, recimo, kako so živeli pa zanimivosti [...] pač, da ni na dolgo povedala.« (U5)

Udeleženci se v večini dobro razumejo z vrstniki. Nekaj pa jih je razvilo različne strategije prilagajanja v razredu oziroma vključevanju v dejavnosti:

»Jaz sem v redu, nimam problemov s sošolci in tem [...]. Če gredo oni na kakšne dramske krožke ali pa kaj takega, jaz pač ne grem, ker ne morem slediti branju tako kot oni. In potem grem raje na likovno ali kaj takega, ker pač vem, da mi gre boljše.« (U2)

- Zadovoljstvo z učitelji in pedagogi ter sodelovanje s starši

Preglednica 266: Kode na področju zadovoljstva z učitelji in pedagogi

Kategorija	Koda	Vrednost
Zadovoljstvo – učitelji in pedagogi	Učne strategije	1
	Prepoznavanje težav	2

Učenci poročajo, da so z učitelji in pedagogi najbolj zadovoljni, kadar jim pomagajo pri prepoznavanju težav in učenju učnih strategij:

»Recimo imam probleme z B pa D-jem pa zamenjam črke pri slovenščini [...]. Učiteljica me je naučila, kak lahko to zaustavim. Pač da si v zraku narišem in potem ugotovim, v katero stran je obrnjeno.« (U5)

»Moja najboljša izkušnja je bila [...] prilagoditve, da lahko pišem teste na računalnik, da jih ne rabim na roko.« (U10)

– Izzivi na področju izvajanja DSP

Preglednica 267: Kode izzivov na področju izvajanja DSP

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – izvajanje DSP	Obveščенost učiteljev o prilagoditvah	3
	Način izvajanja DSP	3
	Prilagoditve in strategije učenja	2

Izzivi na področju izvajanja DSP so najbolj vezani na to, da učitelji niso dovolj obveščeni o prilagoditvah ter na način izvajanja DSP, pri čemer učenci izpostavljajo, da imajo raje individualne ure:

»Ko si ven iz razreda, ne. Nimaš tistih motečih faktorjev, sošolcev, ko se skozi oglašajo, pa to ne. In pol ni tega in pač sam si in delaš z učiteljem ...« (U2)

Občasno se še vedno pojavlja izziv, da je učitelje treba spomniti, da ima učenci prilagoditve. Primer izjave učenca glede obveščенosti učiteljev o prilagoditvah:

»Mogoče se kdaj zgodi, da kak učitelj pozabi, ampak ga pač potem opozorim pa pol dobim [...] recimo, če pozabi dat na večjo pisavo, ni težava, da naredijo na novo.« (U4)

»Razen včasih morem opomnit pred testom, da moram imeti večjo pisavo, več razmaka pa z zeleno, ker mi je lažje brat. Mogoče kdo kdaj pozabi, pa moramo večkrat spomniti.« (U1)

– Predlogi učencev za izboljšave na področju učne uspešnosti/izvajanju DSP

Preglednica 268: Kode sprememb na področju učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost	
Spremembe – učna uspešnost	Izbira izvajalca DSP	1	1 %
	Čas izvajanja DSP	2	2 %

Udeleženci fokusne skupine si želijo proste izbire izvajalca dodatne strokovne pomoči in drugačne časovne razporeditve ur dodatne strokovne pomoči:

»Mogoče samo to, da ne bi bilo vse 6., 7. uro, da bi bilo nekatero, da te med uro vzamejo ven.« (U2)

– Poznavanje IP in vključevanje učencev v pripravo IP

Preglednica 269: Kode na področju poznavanja in vključevanja učencev v pripravo IP

Kategorija	Koda	Vrednost
IP – poznavanje	Močna področja	2
	Šibka področja	1
	Različne stopnje vključevanja	2
	Vključevanje staršev	2
	Predlogi za prilagoditve	1

Večina učencev na vprašanje: »Ali kdo od vas ve, kaj je to individualiziran program?« odkimala oz. odgovorila, da individualiziranega programa ne pozna. Edina učenka, ki je potrdila, da pozna individualiziran program, je o njem povedala:

»To so podatki o učencu, recimo, ko ma kakšne težave, kje je boljše, kateri predmeti niso njegovi najljubši, potem pri čem je malo več napak, zmed. Potem še ... tam, kjer pove, kaj mu je zabavno delat, kaj dela v prostem času. To kaj recimo ga muči v njegovem razredu, njegovem okolju.« (U5)

Po pojasnilu, kaj je individualiziran program, so se tudi nekateri učenci spomnili, da so bili s tem dokumentom že seznanjeni. Ugotovili smo različne prakse vključevanja učencev in njihovih staršev.

»V začetku tega šolskega letaja dala pedagoginja prazen IP, pa sem ga jaz moral izpolnit [...]. Moral sem napisati, kateri predmet sem najslabši, kaj delam v prostem času, ali želim, da bi delal čez šolsko leto in razne podatke o sebi.« (U3)

» [...] smo se pogovarjal o IP-ju, če se strinjamo, a ne, učenci s temi prilagoditvami in s tem. In starši so nam to še potlej prebral [...] lahko si tudi, kaj predlagal, kolikor se spomnim.« (U9)

– Izvajanje vrstniške pomoči

Preglednica 270: Kode na področju izvajanja vrstniške pomoči

Kategorija	Koda	Vrednost
Vrstniška pomoč	Ni organizirane vrstniške pomoči	1
	Organizirana pomoč, tutorstvo	3

Prakse pri izvajanju vrstniške pomoči so prav tako različne. Večino učne pomoči oziroma dodatnih ur učne pomoči ponujajo učitelji. Primer izjave učenca glede izvajanja vrstniške pomoči:

»Pač mogoče tudi to, ko imamo zjutraj, včasih pa pred ocenjevanjem. En teden pred ocenjevanjem učitelji organizirajo, da tisti, ki hočemo, da lahko gremo, nekaterim pa prav rečejo, ko morajo iti. Ker vidijo, da jim gre slabo in potem jim dajo to kot da morajo obvezno iti, ampak načeloma jih nič ne zapišejo, če ne pridejo [...] ja, učitelj samo to, organizira med prostim časom... [...] učitelj razloži tisto, kar jim ne gre ravno dobro pri tistem predmetu, a ne.« (U1)

Na podvprašanje raziskovalke fokusne skupine, ali vedo, kaj je to tutorstvo so vsi učenci odkimali, da termina ne poznajo.

– *Splošni predlogi izboljšav učencev s PP v OŠ*

Preglednica 271: Kode splošnih predlogov učencev

Kategorija	Koda	Vrednost
Predlogi izboljšav	Konstantnost učitelja DSP	1
	Ocenjevanje	6
	Več izbirnosti	1
	Učinkovite metode učenja	1
	Učiteljev odnos	1

Zanje vprašanje je bilo namenjeno kakšnim koli predlogom, pobudam s strani učencev. Učenci so se, pričakovano, tukaj zelo razgovorili in podajali raznolike predloge. Izhajali so iz lastnih izkušenj s šolskim sistemom. Zanimivo je, da so se dotaknili področij konstantnosti učitelja DSP (ne vsakoletno menjavanje), izbirnosti, učinkovitih metod učenja in učiteljeva odnosa, največji poudarek pa učenci dajejo ocenjevanju.

Primer izjave učenke glede izbirnosti ocenjevanja:

»Jaz bi še dodala, da meni je veliko boljše, če je več ustnih ocen, kakor pisnih. Ker pri pisnih se moraš res pripravljati. Pri ustnih je lažje, ko poveš svoje mnenje s svojimi besedami.« (U2)

Primer izjave učencev glede obremenjenosti z ocenjevanjem:

»Recimo v času koronavirusa zaradi karantene manjšaš 10 dni. Če v tem času zamudiš ocenjevanje, imaš potem še drugo ocenjevanje. Potem pa te vsi učitelji želijo čimprej vprašati in recimo, da imaš 6 ocenjevanj v enem tednu. To se mi je že dvakrat zgodilo zaradi karantene.« (U4)

» ... učitelji med sabo dogovorijo v bistvu, nam že en mesec naprej povejo, kdaj bodo testi pa da smo vprašani [...] ker mammo recimo v enem tednu ravno na kocu šolskega leta mammo tak največ teh testov pa spraševanja pa ravno z drugimi predmeti ... pri recimo enim predmetih ne moreš odgovarjat in nočeš it ven, ko te nenapovedano vpraša [...] ker se učim matematiko in naravoslovje in se ne morem treh predmetov vprašat, ampak on to presliši in te vpraša.« (U5)

»Ja, in sicer, da ko se sprašuje, niso vsi isti dan vprašani in pri tistem predmetu, če ga pač nimam tisti dan, se snov vedno začne nabirat ... in potem je vedno več snovi, ki jo moraš vedet in jaz mislim, da je boljše, da bi se do tiste ene snovi, pri kateri se začne spraševat, da se samo tisto učiš in se potem ne rabiš vedno več učit, če traja pač spraševanje veliko časa.« (U7)

4.9.4.6 Rezultati fokusnih skupin dijakov v srednjih šolah

- Dobre prakse na področju pridobivanja znanja, vrstniškega počutja in vključevanja v dejavnosti

Preglednica 272: Kode na področju pridobivanja znanja in vrstniškega počutja

Kategorija	Koda	Vrednost
Dobre prakse – pridobivanje znanja	Učenje z razumevanjem, poslušanjem	5
	Miselni vzorci, izpiski	4
	Učenje v mirnem okolju	2
Dobre prakse – vrstniško počutje	Manjše skupine vrstnikov	2
	Dobri vrstniški odnosi	3
	Strategije prilagajanja v razredu	1

Dobre prakse na področju pridobivanja znanja se izražajo s kategorijami, kot so učenje z razumevanjem, poslušanjem, miselni vzorci, izpiski in učenje v mirnem okolju. Učenje z razumevanjem, poslušanjem se je s 5 navedbami pokazalo kot najmočnejša kategorija dobre prakse na področju pridobivanja znanja. To lahko ilustriramo z izjavami dijakov:

»Najbolj pomaga, da pač poslušamo profesorje kaj govorijo in nekako moraš pogruntati profesorja, kaj hoče od tebe. Že ko razlaga snov, kaj podarja ali pa kaj večkrat ponovi in se osredotočit na te stvari, da nimaš cele solate od zvezka za naučit, ampak tisto, kar veš, da hoče.« (D6)

»Meni je še najboljše to, da sem med uro, da res sodelujem, pa to. Ker sem videla v osnovni šoli, 8., 9. razred, ko smo meli na ZOOM-u. Jaz ful nisem snovi razumela, zato rabim učitelja, da on snov razloži in ko tega nisem mela, mi je res manjkalo.« (U7)

»Ja, meni pač pomaga, da poslušam pri pouku in da sodelujem. Potem pa, ko se doma učim, si naredim po navadi kakšne miselne vzorce ali pa, da si izpišem tisto, kar je pomembno.« (D1)

»Ja, jaz v bistvu poskušam čim več odnesti od pouka, ker potem je tudi manj dela doma. Poslušam, potem si tudi zapisujem po povezavi in tudi sprašujem, če me kaj zanima, mogoče, če je treba kaj obrazložiti.« (D5)

Na področju dobrih praks vezanih na vrstniško počutje je zaznati, da so dijakom pomembni dobri odnosi v razredu, da pa se v večini družijo v manjših skupinah:

»Ma ja, mi se zastopimo [...] in se zastopimo, eni so pač, so bolj po skupinicah, ma celoten razred se reš, zelo v redu zastopimo, sem zelo zadovoljna, ker znamo komunicirat, se znamo nekaj dogovorit in mi je zelo fajn, tudi si pomagamo pri učenju.« (D5)

– Zadovoljstvo z učitelji in pedagogi ter sodelovanje s starši

Preglednica 273: Kode zadovoljstva s profesorji in pedagogi

Kategorija	Koda	Vrednost
Zadovoljstvo – profesorji in pedagogi	Značilnosti dobrega učitelja	5

Dijaki zadovoljstvo z učitelji in pedagogi povezujejo z značilnostmi dobrega učitelja oziroma profesorja, kot pojasnjuje udeleženka fokusne skupine, dober profesor je tisti, ki ima dober odnos z dijaki, upošteva njihovo mnenje in jih vključuje v učni proces:

»V mojem primeru mi je najbolj pomagalo pri psihologiji odnos profesorja do učencev, ker je v bistvu vzpostavila takšen, zelo prijateljski odnos. Pa tako, razlagala je snov, nekako skozi pogovor in tudi naše mnenje vključevala in nekako smo bili bolj aktivno prisotni.« (D6)

– Izzivi na področju izvajanja DSP

Preglednica 274: Kode izzivov na področju izvajanja DSP

Kategorija	Koda	Vrednost
Izzivi – izvajanje DSP	Strokovno-specialistična znanja	1
	Način izvajanja DSP	2

Na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči so dijaki v glavnem zadovoljni, saj jim izvajalci dodatne strokovne pomoči ure oziroma način izvedbe ure prilagodijo. Primer izjave glede načina izvajanja dodatne strokovne pomoči:

»Pri meni je vse [...] imam prilagoditve, če rabim kaj izven razreda, mislim, sej imam izven razreda, samo, če rabim še kako dodatno pomoč si vzamejo čas, vsaj 10 min in razložijo.« (D3)

– Predlogi izboljšav na področju učne uspešnosti/izvajanja DSP

Preglednica 275: Kode sprememb na področju učne uspešnosti

Kategorija	Koda	Vrednost
Spremembe – učna uspešnost	Dober učitelj	5
	Metode in oblike dela	4

S kategorijo »spremembe vezane na učno uspešnost« je zelo povezana tudi kategorija »dober profesor«, o čemer so dijaki razmišljali že ob temi »zadovoljstvo z učitelji in pedagogi«. Dijakom je zelo pomembno, da so profesorji sproščeni, zabavni pa tudi da naredijo interaktiven, zanimiv pouk. Dobrega profesorja dijaka ilustrirata z besedami:

»Pri nas je zdaj, čist tak, odvisno, kak imajo profesorji dan. Drugače pa mlajši, ko so na šoli, so po navadi bolj na hece pa to, tisti, ta starejši pa so bolj strogi.« (D8)

»Je zelo fajn profesor, zmer pride nasmejan, dobre volje, dobre vice daje [...] imamo kar par dobrih profesorjev, ki znajo dobro razložiti [...] imamo eno profesorico, ki bo šla letos v penzijo, kakorkoli jo lahko vprašaš, tudi kakšna osebna vprašanja, pač ko se ne moreš na kakšnega obrniti, ti bo znala povedati, svetovati, pomagati.« (D9)

Nadalje je dijakom pomembno tudi, kakšne metode in oblike dela profesor izbire za poučevanje v razredu.

»Ja, eni se res tko potrudijo pa naredijo res zanimiv pouk, eni pa sam v bistvu ta ppt pripravijo in potem sam tam berejo dol, mi pa prepisujemo. Drugače je pa zelo razgibano, na primer, pri slovenščini nas večkrat da v skupine, pa delamo v skupinah, ima vsaka skupino neko nalogo, potem pa predstavimo pa si mogoče tako lažje zapomnimo. Pa delamo tudi plakate.« (D1 in D2)

– Izzivi glede izvajanja prilagoditev

Preglednica 276: Koda na področju prilagoditev z vidika pomoči/podpore

Kategorija	Koda	Vrednost
Prilagoditve – pomoč/podpora	Neupoštevanje izvajanja prilagoditev	1

Na vprašanje raziskovalke, ali imajo dijaki s prilagoditvami kakšne težave s prilagoditvami, odgovoril le en dijak:

»Pri nas na primer, če pišemo test [...] moramo vsakič obvezno reči, da mam podaljšan čas. In potem skoraj noče podaljšat, pol se moraš skoraj kregat, da maš podaljšan čas, 10, 15 minut [...] in potem učitelj, ja, 5 minut vam podaljšam, tako čez odmor [...] in to ni veliko. Pri prilagoditvah piše, da imaš lahko 10 ali 15 minut.« (D2)

– Poznavanje IP in vključevanje dijakov v pripravo IP

Preglednica 277: Kode na področju poznavanja in vključevanja dijakov v pripravo IP

Kategorija	Koda	Vrednost
IP – poznavanje	Šibka področja	1
	Timsko sodelovanje s starši	1
IP – vključevanje	Različne stopnje vključevanja	3
	Vključevanje staršev	1

Na področju poznavanja in vključevanja dijakov v individualiziran program se je izkazalo, da dijaki vedo, kaj pomeni individualiziran program, kar lahko ilustriramo s primeri:

»IP je v bistvu program, ki ga, pri nas vsaj, profesorji in svetovalne delavke spišejo za določenega z DSP-jem, kakšne prilagoditve mu pripadajo in katere se mu bodo upoštevale in tle vključi v DSP in to.« (D6)

»To pri nas je tak, da oni si zapišejo vse naše pomanjkljivosti pa to. Pol pa dajo timski sestanek, dijak pa starši s profesorji, pa gremo čez vse to skozi [...] ne, mi se zmenimo, kaj bi lahko izboljšali, kaj je v redu, če mam kaj za povedati, če mi kaj gre recimo na živce oziroma, če mi kaj ni v redu.« (D8)

Na področju vključevanja v sooblikovanje individualiziranega programa dijaki poročajo o različnih stopnjah vključevanja. Nekateri dijaki so v program vključeni tudi s starši, drugih pa sploh ne vključujejo. Prva izjava se nanaša na pojasnjevanje dijaka, ki ni preveč vključen, medtem ko drugi poudari, da pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi starši:

»Bolj ne, kot ja, po navadi samo pokličejo, kje mam težave.« (D10)

»Ja, mi dobimo napisan ta program in potem doma s starši temeljito pregledamo večkrat in mogoče, če vidimo, da kakšne stvari manjkajo potem dopišemo s svinčnikom in potem se to nese do svetovalne delavke in seveda se pač pogovori in se tudi dopiše, če je potrebno dopisati zraven.« (D5)

Dijak se zaveda tudi pomembnosti individualiziranega programa, kar lahko ilustriramo:

»Jaz mislim, da je pomembno, ker je strnjeno nekako vse prilagoditve in tudi, pač, kako bodo v bistvu potekali moji šolski dnevi.« (D5)

– Izvajanje vrstniške pomoči

Preglednica 278: Kode na področju vrstniške pomoči

Kategorija	Koda	Vrednost
Vrstniška pomoč	Ni organizirane vrstniške pomoči	3
	Organizirana pomoč, tutorstvo	1

Različne šole imajo različne prakse tudi glede izvajanja vrstniške pomoči. Dijaki poudarjajo, da si med seboj pomagajo izven razreda ali med odmori, organizirane pomoči na šoli pa ni:

»Mi na šoli nimamo nič, če že se sami zmenimo pa gremo skozi snov, če kdo rabi, pa tako med odmori tudi, ja.« (D8)

»Mi nimamo tega organizirano, sem slišala, ker je v sklopu šole tudi dijaški dom, da tam imajo med sabo. V šolskem delu tega nimamo. Je pa res, da če kdo kaj rabi v razredu, pride do kakšnega, ki ve, da zna med odmorom.« (D6)

Na drugi strani pa dijakinji opišeta dobro utečen tutorski sistem, ki so ga razvili na šoli:

»Pač mi mamo prav organizirano tutorstvo, to je prav medvrstniška pomoč. Pač starejši pomagajo mlajšim, če rabiš katerikoli predmet. Potem pa pišeš tisti profesorici, ki je organizatorka tega, kaj bi potreboval, potem pa ti določi dijaka iz višjega letnika potem pa se dogovarjaš individualno.« (D1 in D2)

– Splošni predlogi izboljšav dijakov v SŠ

Preglednica 279: Kode splošnih predlogov dijakov

Kategorija	Koda	Vrednost
Predlogi izboljšav	Več ur DSP	1
	Informiranje dijakov o PP	2
	Ocenjevanje	1

Ob zaključku pogovora v fokusni skupini smo dijake povprašali, kakšne spremembe oziroma izboljšave bi si želeli na kateremkoli področju v šoli. Predlogi dijakov so bili kodirani in razvrščeni v tri kategorije izboljšav a) več ur dodatne strokovne pomoči, b) informiranje dijakov o posebnih potrebah in c) ocenjevanje.

Dijaki si želijo, da bi njihovi sošolci razumeli njihove težave in bi razumeli, zakaj potrebujejo določene prilagoditve:

»Meni se zdi, da sošolci ali pa pač razred, ne razume, zakaj imaš ti to in zakaj to rabiš. Med poukom oni vidijo, da ti sodeluješ, ampak ko je pa ocenjevanje pa ti nikoli nimaš

enako kot ostali. Si izven učilnice, maš eno uro več in to noben ne razume in potem mislijo, da maš šenkane ocene pa ne vem kaj.» (U7)

»Pri športni so prilagoditve sprejete [...] je kar nekaj zavisti, ja, zakaj lahko majo tisti prilagoditve.« (U5)

4.9.5 Sklep

Namen fokusnih skupin je bil identifikacija dobrih rešitev in izzivov v sistemu obravnav otrok in mladostnikov s PP na ravni zavodov oz. šol. Iz rezultatov lahko razberemo, da se pojavljajo različne dobre prakse in izzivi glede na vrsto zavoda, saj se zavodi med samo razlikujejo glede na skupine učencev z različnimi motnjami in/ali glede na razvojna obdobja, kar se kaže tudi skozi rezultate. V sklepu povzemamo ključne ugotovitve za posamezne sklope raziskovalnih vprašanj glede na posamezne zavode. V točkah a), b), c) so predstavljene dobre prakse in učinkovite rešitve, v točkah d), e), f), g) so predstavljeni izzivi, v točkah i), j) pa ocene glede soudeležnosti v procesu IP, ocene vrstniške pomoči in splošnih predlogov učencev in dijakov s PP. Pri vsaki točki je na koncu kratek povzetek, v katerem so strnjena ključna spoznanja za posamezno področje.

a) Rezultati glede dobrih praks na področju učne uspešnosti, socialne vključenosti in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov kažejo, da se v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih pojavljajo dobre prakse, ki so vezane predvsem na delo z učenci s ČVM, kot so pomen vzpostavljanja odnosov do otrok in mladostnikov, notranja motivacija za učenje, pomembnost medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev in pomen dobre poučevalne prakse. V vzgojnih zavodih strokovni delavci izpostavljajo, da je za socialno vključenost in soudeležnost otrok izjemno pomembno razvijanje socialnih veščin skozi interakcijo z okoljem in vrstniki ter delo s starši.

- V OŠPP strokovni delavci kot dobre prakse za učno uspešnost poudarjajo pomen medsebojnega sodelovanja in komunikacije med učitelji. Uspešni pedagoški pristopi pa vključujejo individualizacijo dela z učenci, delo v manjših skupinah in podpora staršem pri tem, da bi doma uporabljali tehnike učenja, ki jih sicer uporabljajo v šoli. Dobre prakse v OŠPP glede socialnega vključevanja in soudeležnosti otrok in drugih deležnikov predstavljajo pravočasno usmerjanje otrok s PP v prilagojene programe z nižjim izobraževalnim standardom in delo s starši na področju socialnega vključevanja otrok.
- V OŠ so za učno uspešnost prepoznane dobre prakse, kot je timsko sodelovanje, izvajanje petstopenjskega modela pomoči, izvajanje govornih ur in diferenciacija. Na področju socialnega vključevanja in soudeležnosti otrok so strokovni delavci v OŠ izpostavili medvrstniško pomoč, opolnomočenje učencev, izvajanje petstopenjskega modela pomoči, pomen vključevanja vseh deležnikov, vzpostavljanje dobrih odnosov, timsko sodelovanje in dovolj kadrov, ki bi se ukvarjali s temi področjem socialnega vključevanja. Učenci s PP v OŠ so izrazili

mnenja, da jim pri učni uspešnosti predvsem pomagajo dodatne razlage, gradiva, ustrezno učno okolje in dobra poučevalna praksa. Med vrstniki se pretežno dobro počutijo, vseč jim je, kadar učitelji spodbujajo dobre vrstniške odnose.

- V SŠ so dobre prakse za učno uspešnost fleksibilnost učiteljev pri izvajanju prilagoditev, sodelovanje med učitelji v smislu podpore dijakom, individualizacija dela in krepitev močnih področij dijakov ter redno izvajanje DSP. Dobre prakse za socialno vključenost in soudeležnost deležnikov učitelji izpostavljajo različne aktivnosti za učenje socialnih veščin, vključenost zunanjih izvajalcev ter vrstniško sodelovanje (npr. tutorstvo in vrstniško učenje). Dijaki so kot dobre prakse za učno področje izpostavili učenje z razumevanjem, izdelavo miselnih vzorcev in zapiskov in mirno učno okolje. Za dobro socialno vključenost in soudeležnost pa kot dobro prakso prepoznavajo delo in druženje v manjših skupinah in spodbujanje dobrih vrstniških odnosov.
- **Iz rezultatov vseh navedenih skupin zavodov lahko povzamemo, da je za učno uspešnost predvsem pomembna dobra poučevalna praksa, medsebojno sodelovanje učiteljev, odnosi med učitelji in učenci ter ustrezno usmerjanje otrok in mladostnikov s PP. Glede socialne vključenosti in soudeležnosti lahko povzamemo, da se ta ne zgodi sama po sebi, temveč, da je za to potreben ciljno usmerjen trud v obliki različnih aktivnosti in medsebojno sodelovanje vseh deležnikov.**

b) Dejavniki, ki spodbujajo vključenost, možnost sodelovanja in uspešnost otrok so po mnenju strokovnih delavcev vzgojnih zavodov in mladinskih domov predvsem dobri odnosi na ravni učitelj-otrok, ki se kažejo tudi skozi doslednost in vztrajnost pri reševanju vzgojnih izzivov, temu sledijo dejavniki, vezani na delo strokovnih delavcev, npr. dobra komunikacija (med resorji, ažurnost informacij) in predvsem dobro timsko delo in vrednotenje truda učiteljev.

- V OŠ s PP strokovni delavci med dejavnike dobrega inkluzivnega okolja prištevajo dejavnike, vezane na klimo v kolektivu, zunanje podporne sisteme, ustrezno zakonodajo in sistematizacijo delovnih mest.
- Strokovni delavci v OŠ so prav tako izrazili mnenje, da je ključnega pomena timsko sodelovanje, dobra komunikacija, nenehno iskanje izboljšav ter socialna vključenost otrok.
- V SŠ se v okviru dejavnikov inkluzivnega okolja pojavlja predvsem krepitev medsebojnih odnosov v različnih aktivnostih.
- **Povzamemo lahko, da je kakovostno inkluzivno okolje povezano predvsem z notranjimi dejavniki, torej odnosi in timskim delom ter hkrati z urejenostjo izobraževalnega okolja na sistemski ravni, saj so strokovni delavci poudarili tudi potrebo po vrednotenju dela učiteljev, ustrezni sistemizaciji, urejeni zakonodaji in podpornih sistemih.**

- c) Pri razmisleku o učinkovitih rešitvah z vidika individualizirane pomoči in podpore, **timskega sodelovanja strokovnih delavcev in partnerskega sodelovanja med starši in šolo** so strokovni delavci v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih poudarili, da so dobre rešitve individualizirane pomoči krepitev močnih področij otroka, individualizacija in delo z družino. Dobro timsko sodelovanje zanje vključuje predvsem dober odnos z otrokom, timsko delo s starši, ažurno medsebojno komuniciranje. Kot prakse pri timskem sodelovanju omenjajo doživljajsko pedagogiko, intervizijo in doslednost pri vzgoji otrok in mladostnikov. Za partnersko sodelovanje med zavodi in starši je ključnega pomena vključevanje staršev v delovanje zavoda, vključevanje pedagoških delavcev pri vračanju otrok v prvotno socialno okolje in vključevanje zunanjih strokovnjakov.
- Pri OŠPP je bilo izpostavljeno, da so učinkovite rešitve individualizirane pomoči in podpore prilagajanje učnih gradiv, individualizacija in prilagajanje izvedbe učnega načrta glede na potrebe otrok. Pri timskem sodelovanju so povedali, da je učinkovito, če timsko sodelujejo pri izdelavi in uporabi didaktičnih materialov ter pri medpredmetnem povezovanju. Za dobro partnersko sodelovanje med starši in šolo pa izpostavljajo IP, kot konkreten dokument, pri katerem sodelujejo vsi deležniki, izvajanje strukturiranih pogovorov in mesečnih evalvacij, izvajanje delavnic za starše in otroke ter zgodnjo in celostno obravnavo otrok.
 - Strokovni delavci v OŠ so izpostavili kot učinkovite rešitve individualizirane pomoči in podpore individualizacijo, komunikacijo vse deležnikov in kontinuirano izvajanje pomoči. Kot učinkovite rešitve za dobro timsko sodelovanje v OŠ so izpostavljeni kakovostni in učinkoviti timi, dobra šolska klima, celostni pristop do otroka. Kot dobre prakse za partnersko sodelovanje med starši in šolo pa navajajo izvajanje 5-stopenjskega modela pomoči, sodelovanje s starši in pozitiven pristop do staršev.
 - V SŠ so najpogosteje kot dobro prakso na področju individualizirane pomoči in podpore omenjali individualizacijo in druge različne vidike individualizacije (npr. individualizacijo gradiva, na dijaka osredinjeno učenje, razvijanje močnih področij dijaka, učna pomoč kot celostna pomoč dijaku, razporejanje ur DSP glede na potrebe dijaka). V organizacijskem smislu so učinkovite rešitve tudi zunanji izvajalci DSP, spodbujanje dijakov k redni udeležbi pri urah DSP ter sodelovanje staršev in učiteljev. Kot učinkovite rešitve za timsko delo SŠ so bili izpostavljeni zunanji izvajalci DSP, pomoč študentov, pomoč ŠSS pri delu z dijaki s ČVM ter dobro delo šolskega tima, podprto s komunikacijo med učitelji in razredniki.
 - **Kot ključna učinkovita rešitev z vidika individualizirane pomoči in podpore se pri vseh zavodih skozi rezultate kaže individualizacija v vseh svojih razsežnostih, specifikah, glede na potrebe otrok, ki mora biti podprta s partnerskim sodelovanjem med vsemi deležniki. Učinkovite rešitve za timsko delo so dobri in učinkoviti šolski timi, ki lahko delujejo v pozitivni klimi in komunikaciji, z**

medsebojnim sodelovanjem in podporo. V večini zavodov gre za time, ki jih tvorijo kadri, ki so tam zaposleni z izjemo SŠ, kjer kot dobro prakso navajajo tudi timsko delo, ki vključuje zunanje sodelavce pri izvajanju DSP. Učinkovite rešitve pri partnerskem sodelovanju med starši in zavodi vsaka skupina zavodov zaznava nekoliko drugače, saj gre za specifičnost situacij glede na potrebe staršev in otrok.

d) Rezultati za vprašanja glede izzivov z vidika individualizirane pomoči in podpore, ustreznosti socialne klime in udeležnosti vseh deležnikov kažejo, da se v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih kot izziv pri individualizirani pomoči pojavlja težava sistemskega pristopa pri obravnavi otrok s ČVM, težava je tudi zgodnje prepoznavanje in intervencija ter pomanjkanje pogojev za individualno delo z otroki, ki imajo razen ČVM lahko tudi druge težave in primanjkljaje. Izziva pri vzpostavljanju ustreznosti socialne klime sta težavnost vzpostavljanja odnosov z otroki s ČVM in potrebe po psihoterapijah za otroke s ČVM, ki niso ustrezno podprte. Izzivi z vidika udeležnosti vseh deležnikov so v vzgojnih zavodih predvsem vezani na delo z otroki s ČVM, delo s starši otrok s ČVM in nudenje podpore staršem, kot izziv pa se pojavlja tudi zakonodaja in usklajevanje med različnimi resorji pri obravnavi otrok s ČVM.

- V OŠPP so kot pomembne izzive z vidika individualizirane pomoči in podpore izpostavili usposobljenost strokovnih delavcev in potrebno po stalnem strokovnem izpopolnjevanju, hkrati pa opažajo, da se imajo v OŠPP več otrok, ki imajo kombinacijo motenj, ki vključuje ČVM, kar jim pri delu predstavlja izziv. Pri izzivih glede socialne klime niso izpostavili ničesar posebnega, za izzive, vezane na udeležnost strokovnih delavcev, staršev in otrok pa navajajo težave z zagotavljanjem ustreznih kadrov, težavno je delo s starši otrok v OŠPP in IP se obravnava kot formalnost ter ne vključuje resnične udeležnosti vseh deležnikov.
- Strokovni delavci v OŠ so pri vprašanju o izzivih na področju individualizirane pomoči in podpore izpostavili potrebo po sistematizaciji ur učne pomoči, šibko usposobljenost učiteljev ter premalo kadra. Učenci v OŠ so pri tem vprašanju povedali, da je največji izziv ta, da učitelji niso dovolj obveščeni o njihovih prilagoditvah in načinih izvajanju DSP, pri nekaterih učencih se pojavljajo tudi izzivi, vezani na izvajanje prilagoditev in strategij učenja, vendar večina učencev poroča, da so zadovoljni z izvedbo DSP.
- Kot najbolj pomembni izzivi z vidika individualizirane pomoči in podpore v SŠ so izpostavljeni organizacijski vidiki, kot so normativi glede števila dijakov s PP, ki jih je v posameznem letniku lahko zelo veliko, kadar gre za poklicno in strokovno izobraževanje, sledi šibka usposobljenost učiteljev za delo z dijaki s PP, učitelji menijo, da je plačilo ur za neustrezno, da je potrebna sistematizacija ur učne pomoči. Težava je tudi pri prehodih dijakov v programih 3+2, saj na višji stopnji dijak s PP ne dobijo ur DSP in jim to zelo manjka. Nadalje navajajo tudi, da so učitelji preobremenjeni s številom ur, da se pojavljajo prostorske, organizacijske

stiske in preobsežni urniki za dijake s PP, da je premalo kadrov in premalo časa za priprave. V pedagoške vidike izzivov z vidika izvajanja individualizirane pomoči za dijake s PP po navedbah zaposlenih v SŠ pa lahko uvrstimo težave s prepoznavanjem primanjkljajev, ovir ali motenj dijakov, težave z realizacijo individualizacije in pomanjkanje empatije pedagoških delavcev do dijakov s PP. Dijaki s PP so pri tem vprašanju izrazili na splošno višjo stopnjo zadovoljstva, izpostavili so, da so zadovoljni s prilagoditvami, načinom izvajanja dodatne strokovne pomoči in izvajalci pomoči.

- e) Izzivi na področju **kompetentnosti učiteljev z vidika spodbujanja učne uspešnosti, socialnega vključevanja in soudeležbe otrok v VI procesu** so v zavodih in mladinskih domovih bili izraženi v tem smislu, da je treba otroke predvsem učiti za življenje, na kar bi morali biti učitelji pozorni ter da je učiteljem izziv tudi uspešno izvajanje vrstniške evalvacije na tak način, da se dosežejo želeni učinki. Izpostavili so tudi, da je pri socialnem vključevanju in spodbujanju soudeležbe otrok s ČVM lahko izzivi šibka usposobljenost kadra in preobremenjenost strokovnih delavcev.
- V OŠPP tovrstne izzive predstavlja prenizka usposobljenost kadra, delo z otroki s ČVM in kako se soočiti z nerealnimi pričakovanji staršev otrok. Pri socialnem vključevanju pa zaznavajo izziv prilagajanja na prehode iz ene stopnje izobraževanja na drugo in usposobljenost kadrov za izvajanje teh prehodov.
 - V OŠ je izziv kompetentnosti učiteljev po mnenju ŠSS predvsem na področju socialnega vključevanja, težave pojavljajo pri spodbujanju razvoja socialnih kompetenc učencev.
 - V SŠ učitelji menijo, da je zanje na področju učne uspešnosti velik izziv, kako motivirati dijake s PP (premagovanje pasivnosti dijakov pri pouku, motiviranje dijakov za pripravo pouk, spodbujanje samoiniciativnosti dijakov). Na področju socialnega vključevanja poročajo, da imajo premalo praktičnih znanj in kompetenc ter da so preobremenjeni. Na področju soudeležbe dijakov v VIZ procesu pa kot primanjkljaje v kompetentnosti učiteljev zaznavajo splošno šibko usposobljenost, izzivi so pri izvedbi individualizacije in diferenciacije, ter kako doseči enakovredno udeležbo dijakov s PP v VIZ procesu v primerjavi z vrstniki.
 - **Strokovni delavci poročajo o raznoterih izzivih glede kompetentnosti učiteljev, ki odražajo specifičnost dela v vsaki od skupin zavodov, skupno poročajo o tem, da se čutijo premalo usposobljene za posamezna področja. Za vzgojne zavode to področje predstavlja učenje za življenje in izvedba vrstniških evalvacij, za OŠPP je to delo z otroki s ČVM in delo s starši, v OŠ je razvijanje socialnih kompetenc učencev, v SŠ pa so tovrstni izzivi motivacija dijakov s PP za učenje in izvedba individualizacije in diferenciacije.**
- f) Glede **ocene organizacijske podpore in podpore strokovnih centrov** so v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih poročali, da na področju organizacijske podpore

pogrešajo povezanost resorjev, saj pri obravnavi otrok s ČVM komunicirajo z različnimi ministrstvi, prav tako vidijo izziv v normativih. Vse ostale težave glede organizacijske podpore so povezane s kadri (npr. pomanjkanje moškega kadra, usposobljenost kadra, premalo kadra, zlasti psihoterapevtov, psihiatrov, potrebno so stalna strokovna izpopolnjevanja in skrb za mentalno higieno kadra). Glede ocene strokovnih centrov menijo, da je treba centre med sabo povezati, zastaviti jasne cilje delovanja centrov, vzpostaviti še boljše sodelovanje med centri. Pri delovanju centrov, ki se ukvarjajo s populacijo otrok s ČVM, se pojavljajo večje potrebe po psihoterapiji.

- Zaposleni v OŠPP so pri oceni organizacijske podpore izpostavili, da je težava izvedba kombiniranih oddelkov v OŠPP ter usklajevanje pedagoškega procesa v povezavi z raznoterimi motnjami učencev znotraj posameznega razreda. Glede delovanja strokovnih centrov so poročali, da ni finančnih sredstev, ni systemske ureditve in da prav tako strokovni centri ne razpolagajo z ustreznimi učbeniki, kakor bi to naj bilo. Omenili so tudi, da ni kadra, ki bi izvajal vse raznovrstne naloge, ki sodijo pod okrilje strokovnih centrov.
 - V OŠ poročajo, da so organizacijske težave predvsem v tem, da se pogosto menjuje kader za izvajanje DSP, težava so normativi učencev s PP v razredu. Poznavanje in sodelovanje s strokovnimi centri se med OŠ precej razlikujeta, iz posameznih šol poročajo, da vedo za kaj gre, nekateri pa so poročali, da sodelujejo s CSD, centrom Pika, različnimi društvi in niso poznali delovanja strokovnih centrov.
 - V SŠ glede organizacijske podpore menijo, da so težave s sistematizacijo ur, normativi dijakov s PP v razredu, pogosto ni mogoče optimalno izvajati prilagoditev, ker ni dovolj kadra (npr. podaljšan čas pri pisnih preizkusih). Glede podpore strokovnih centrov udeleženci te skupine poročajo, da ne poznajo strokovnih centrov, niti nimajo vzpostavljenega sodelovanja.
 - **Pri organizacijski podpori lahko opazimo, da se večina zavodov sooča s kadrovskimi izzivi različnih vrst. Najpogosteje gre za premalo kadra in/ali prenizko usposobljenost kadra. Naslednji organizacijski izziv so normativi, zlasti v tistih zavodih, kjer prihaja do večje koncentracije učencev ali dijakov s PP v posameznih skupinah oz. razredih. Glede strokovnih centrov lahko povzamemo, da je delovanje le-teh predvsem zaživel v okviru dela vzgojnih zavodov in OŠPP, manj ali sploh ne pa v okviru dela OŠ in SŠ. Udeleženci fokusnih skupin poročajo še o drugih težavah, ki se pojavljajo glede strokovnih centrov, na primer, povezanost centrov in šol, jasno zastavljeni cilji delovanja centrov, specifične potrebe po kadrih ter systemska ureditev centrov.**
- g) Pri vprašanju o izzivih glede prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja** udeleženci pogosto niso dovolj podrobno diferencirali odgovorov za posamezno vrsto učnega okolja, tem več so izpostavili tiste izzive, ki se pojavljajo v njihovih zavodih glede prilagoditev. Zaposleni v vzgojnih zavodih in

mladinskih domovih poročajo, da so izziv predvsem znanja o tem, kako izvajati posamezne didaktične prilagoditve.

- Udeleženci iz OŠPP so izpostavili izzive pri prilagoditvah fizičnega okolja, predvsem dostopnost prostor za gibalno ovirane otroke in prostorsko stisko.
- Udeleženci iz OŠ so poročali o težavah glede fizičnega okolja, da ni stalnih prostorov, kjer bi se izvajala DSP, da niso ustrezno urejeni normativi (če je npr. v razredu več otrok s PP, ki potrebujejo spremljevalca, ali če je povečano razmerje med otroki s PP in otroki z običajnim razvojem), omenjene so bile tudi senzorne sobe, kot možnost izboljšav pri zagotavljanju prilagajanja fizičnega okolja. Glede didaktičnega okolja so udeleženci izrazili izziv, da morajo vse didaktične pripomočke izdelovati sami in da bi jim pri izvajanju prilagoditev prav prišli že v naprej pripravljene materiali, da bi lahko vzpostavili knjižnico, kjer bi si te material lahko posojali. Prav tako pa si želijo pridobiti licence za diagnostiko težav in primanjkljajev, s katerimi bi si lahko pomagali pri zgodnji obravnavi.
- Udeleženci v SŠ so poročali o največ različnih tovrstnih izzivih. Pri fizičnem okolju so izrazili potrebo po ustrezno opremljenih prostorih, manjših prostorih za individualno delo. Pri didaktičnem okolju zasledimo izzive vezane na doseganje minimalnih standardov oz. zniževanje kriterijev, da ne zmorejo realizirati prilagoditev, ki pišejo v odločbi, da so testi ocenjevanja znanja pogosto preobsežni, da je preveč učnega gradiva in da dijak s PP ne zmore praktičnega dela v posameznem strokovnem programu ter da tovrstnih nalog ni mogoče prilagoditi na način, da bi dijak s PP dosegal minimalne standarde. Pri prilagoditvah socialnega okolja se pogosto pojavljajo izzivi, vezani na preobremenjenost dijakov, ustvarjanje tekmovalnosti in različni psihološki pritiski vezani na socialno okolje in učno uspešnost ter nižje socialne in čustvene kompetence dijakov s PP, zaradi katerih se posledično učitelj lahko znajde v težavah pri izvajanju prilagoditev. Glede kurikularnega okolja so udeleženci izpostavili, da so izzivi, kako uporabiti drugačne metode poučevanja in ocenjevanja, kako omogočiti prilagojeno opravljanje letnika v skladu z učnimi načrti, kako ne popustiti pred pritiski o znižanju standardov znanj ter da se pojavljajo izzivi tudi, ko je potrebno prepisati dijaka s PP na drug program.
- **Izzivi, vezani na izvajanje prilagoditev fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega učnega okolja, sovpadajo z drugimi izzivi, ki smo jih analizirali v fokusnih skupinah. Največ tovrstnih izzivov se pojavlja v srednjih šolah. Vsi zavodi poročajo o izzivih, vezanih na fizično učno okolje (npr. prostorska stiska, dostopnost, neustrezni prostori). Pri izzivih glede didaktičnega učnega okolja strokovni delavci poročajo, da morajo večino didaktičnih pripomočkov izdelati sami. Specifični izzivi v SŠ pa kažejo na to, da je na tej ravni izobraževanja največ tovrstnih težav in da srednje šole potrebujejo v tem smislu tudi največ strokovne podpore.**

- h) O vprašanjih glede **ocene soudeležnosti staršev in učencev pri pripravi in izvajanju IP** se pri vzgojnih zavodih, OŠPP in SŠ nismo neposredno ukvarjali s tem vprašanjem, ker so bile v ospredju druge teme. Strokovni delavci v OŠ so poročali, da se trudijo v pripravo IP vključevati starše in otroke, vendar menijo, da je dejanska vključenost vseh še vedno izziv. Pomagajo si z vprašalniki in različnimi načini za zbiranje predlogov staršev in učencev. Ocenjujejo tudi, da je uspešnost soudeležnosti pogosto odvisna od dobrega vodje tima. Strokovni delavci v SŠ so poročali, da načeloma dobro sodelujejo s starši, ki se udeležujejo sestankov. Le-te organizirajo ponekod tako, da je vključen celoten učiteljsko zbor, vodstvo in ŠSS, trudijo se aktivno vključevati dijake. Srečujejo pa se tudi z manj aktivnimi starši, ki ne prihajajo na sestanke. Učenci v OŠ glede soudeležnosti pri pripravi IP izražajo manj seznanjenosti o tem, kaj je IP in kakšen je njegov namen, pojavljajo se različne prakse glede vključevanja učencev (nekateri so vključeni bolj, drugi manj), podobno je pri vključevanju staršev. Učenci poročajo, da so bili skupaj s starši soudeleženi tako, da so lahko predlagali kakšne prilagoditve in da so izrazili strinjanje s prilagoditvami, ki jih je pripravil strokovni tim.
- Dijaki v SŠ so pri podobnih vprašanjih izrazili več poznavanja o in zavedanja o tem, kaj je namen IP. Dijaki s PP razumejo IP kot dokument, ki služi premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, poročajo, da se izvajajo sestanki glede IP skupaj s starši, sicer so stopnje vključevanja dijakov in staršev različne (nekateri so vključeni bolj, drugi manj).
 - **Pri oceni soudeležnosti staršev in učencev pri pripravi in izvajanju IP lahko sklenemo, da se prakse razlikujejo, nekateri zavodi se bolj trudijo v tej smeri drugi manj. Pretežno je soudeležnost staršev zadovoljiva. Učenci v OŠ še vedno nimajo zadostnega zavedanja o pomenu IP, medtem ko dijaki v SŠ kažejo večjo mero poznavanja IP, učenci in dijaki poročajo o podobni stopnji in načinu soudeležnosti.**
- i) **Izvajanje vrstniške pomoči in splošni predlogi učencev in dijakov s PP.** Glede izvajanja vrstniške pomoči učenci v OŠ poročajo o različnih praksah, da v nekaterih šolah tovrstna pomoč ni organizirana, v nekaterih je organizirana v obliki tutorstva. Izvaja se lahko zjutraj pred poukom ali pred ocenjevanji. Dijaki s PP poročajo podobno kot učenci, prakse so različne, v nekaterih šolah vrstniška pomoč obstaja, v drugih ne. Tam, kjer obstaja, je v obliki tutorstva, starejši dijaki pomagajo mlajšim, pojavljajo se tudi spontane oblike sodelovalnega učenja med odmori ali pred ocenjevanji.
- Pri splošnih predlogih učencev v OŠ glede izboljšanja sistema pomoči smo zasledili, da si želijo predvsem izboljšav na področju ocenjevanja, da bi ocenjevanje potekalo na manj obremenjujoč način in ne v kratkih časovnih obdobjih, predlagali so tudi, da bi si lahko sami izbrali izvajalca DSP izmed tistih, ki so na voljo, da bi imeli konstantno enega izvajalca, ker se prepogosto menjujejo ter da si želijo več učinkovitih metod učenja in dobrih odnosov z učitelji.

- Dijaki s PP si želijo, da bi njihovi vrstniki v letniku bili ustrezno seznanjeni z njihovimi posebnimi potrebami, nekateri si želijo več ur DSP in opozorili so na problematiko ocenjevanja, veliko ocenjevanja v kratkih časovnih obdobjih.
- **Izvedba vrstniške pomoči je različna glede na posamezne šole, v nekaterih je organizirana in se izvaja, v drugih ne, podobna situacija je v OŠ in SŠ. Glede splošnih izboljšav učenci in dijaki izražajo potrebno potem, da se organizacijsko spremeni pritisk ocenjevanja v kratkih časovnih obdobjih. Učenci v OŠ si želijo manj menjav pri izvajalcih DSP, nekateri dijaki pa več ur DSP ter da bi bili sošolci ustrezno seznanjeni glede njihovih posebnih potreb.**

4.10 Učno okolje kot dejavnik učne uspešnosti in socialne vključenosti

4.10.1 Metoda

4.10.1.1 Vzorec

V priložnostni vzorec smo vključili 35 razredov redne osnovne šole od 1. do 8. razreda (glej Preglednica 279). V povprečju je bilo v posamezen razred vključenih 22 učencev ($SD = 3,3$; $Min = 11$; $Max = 28$), med njimi v povprečju 2 učenca s posebnimi potrebami ($SD = 1,5$; $Min = 0$; $Max = 6$). V večini razredov ($f = 32$) je bil prisoten en strokovni delavec, zgolj v treh razredih pa sta bila prisotna 2 strokovna delavca. Ob opazovanju učnega okolja v razredih v 1. triadi, so bili v razredih prisotni učitelji razrednega pouka ($f = 23$), v 2. in 3. triadi pa so bili v 8 primerih v razredu prisotni razredniki, medtem ko za 4 razrede ta podatek ni bil zabeležen. V nobenem razredu v času opazovanja ni bil prisoten podporni strokovni delavec.

Preglednica 280: Število razredov, vključenih v raziskavo.

Razred	<i>f</i>	(%)
1. razred	1	2,9 %
2. razred	14	40,0 %
3. razred	8	22,9 %
4. razred	5	14,3 %
5. razred	5	14,3 %
6. razred	1	2,9 %
7. razred	0	0 %
8. razred	1	2,9 %
9. razred	0	0 %

4.10.1.2 Pripomoček

Učno okolje so opazovalke ocenjevale s pomočjo pripomočka za ocenjevanje učnega okolja, predstavljenega v poglavju 3.1.3 Vprašalnik za ocenjevanje učnega okolja z namenom preverjanja spodbudnosti različnih vidikov učnega okolja.

4.10.1.3 Postopek

S pripomočkom za oceno učnega okolja (Pulec Lah, 2012) smo ocenili kakovost učnega okolja v 35 razredih različnih slovenskih osnovnih šol. Učno okolje so opazovale in ocenile študentke 4. letnika Specialne in rehabilitacijske pedagogike v okviru svoje obvezne študijske prakse.

Zbrani kvantitativni podatki so bili obdelani s programoma Excel in SPSS. Pri zbranih podatkih smo preverili značilnosti posameznih postavk ter notranjo konsistentnost in zanesljivost lestvic. V nadaljevanju so nas zanimale opisne statistike novo oblikovanih lestvic učnega okolja, njihova medsebojna povezanost, povezanost lestvic z osnovnimi informacijami o razredu ter morebitne razlike v spodbudnosti učnega okolja med 1. VIZ obdobjem ter 2. in 3. VIZ obdobjem osnovne šole.

4.10.2 Rezultati

4.10.2.1 Analiza pripomočka

Natančnejša vsebinska in statistična analiza pripomočka je pokazala, da so nekatere postavke neustrezne in/ali neustrezno razporejene v posamezno lestvico (zelo nizka, tudi negativna, povezanost postavk s skupnim rezultatom pri posamezni lestvici). To bi v prihodnosti tudi pri večjem vzorcu onemogočalo primerjavo med obstoječimi kazalniki (izrazito neenakomerna porazdelitev postavk med kazalniki, v razponu od 2 do 9 postavk pri posameznem kazalniku) in nekatere analize za preverjanje strukture pripomočka (npr. konfirmatorno faktorsko analizo). V nadaljevanju smo zato obstoječe postavke, na osnovi natančnega vsebinskega pregleda postavk, povezanosti med postavkami (korelacije), izboljšanja diskriminativnosti postavk in notranje zanesljivosti posameznih lestvic, prerazporedili iz 17 kazalnikov, razporejenih v 4 lestvice v 10 novo oblikovanih lestvic, ki predstavljajo različne vidike učnega okolja in omogočajo boljšo interpretacijo.

Na področju *Fizičnega okolja* smo oblikovali dve lestvici:

- *Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja* (14 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,917$)
- *Pripomočki/Materiali* (9 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,818$).

Didaktično in kurikularno okolje smo preoblikovali v tri lestvice:

- *Dobra poučevalna praksa in aktivno učenje* (13 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,879$),
- *Diferenciacija in individualizacija* (8 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,765$),
- *Preverjanje in ocenjevanje* (9 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,839$).

Socialno okolje pa smo razdelili na:

- *(Ne)spoštljivi odnosi med učenci* (9 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,904$),
- *Ustvarjanje sodelovalne klime* (9 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,824$),
- *Vedenje učitelja – Učitelj kot model* (12 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,886$)
- *Razredna pravila in uravnavanje vedenja* (6 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,733$).

Nekoliko smo prilagodili tudi lestvico *Šolska klima* (6 postavk; Cronbahov $\alpha = 0,782$), in sicer smo izločili dve postavki, ki sta se neustrezno (prenizko) povezovali s skupnim rezultatom. S tem smo izboljšali tudi notranjo zanesljivost lestvice.

Preglednica 281: Opisne statistike novo oblikovanih lestvic pripomočka za ocenjevanje učnega okolja.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skew</i> (<i>SE</i> = 0,398)	<i>Kurt</i> (<i>SE</i> = 0,778)	<i>Kolmogorov-Smirnov t.</i>	<i>p</i>
Fizično okolje:						
Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja	3,38	0,49	-1,272	1,741	0,143	0,068
Pripomočki/Materiali	3,06	0,47	0,088	-0,744	0,070	0,200
Didaktično in kurikularno okolje:						
Dobra poučevalna praksa in aktivno učenje	3,60	0,37	-0,897	0,439	0,150	0,046
Diferenciacija in individualizacija	3,60	0,32	-0,853	0,377	0,163	0,019
Preverjanje in ocenjevanje	3,51	0,42	-1,334	2,536	0,141	0,075
Socialno okolje:						
(Ne)spoštljivi odnosi med učenci ¹	0,97	0,51	1,751	4,049	0,246	< 0,001
Ustvarjanje sodelovalne klime	3,61	0,38	-0,799	-0,299	0,224	< 0,001
Vedenje učitelja - Učitelj kot model	3,76	0,33	-2,22	5,659	0,233	< 0,001
Razredna pravila in uravnavanje vedenja	3,73	0,34	-2,189	7,418	0,216	< 0,001
Šolska kultura	3,73	0,35	-2,135	6,396	0,223	< 0,001

Opomba. ¹ - Lestvica je vrednotena obrnjeno.

Iz prenovljene različice vprašalnika in nadaljnje analize smo izločili 12 postavk, ki jih zaradi neustreznih korelacij (prenizkih ali previsokih), prevelikega pomenskega prekrivanja ali drugih težav, nismo uspeli pridružiti nobeni novo oblikovani lestvici.

Preverili smo tudi medsebojno povezanost novo oblikovanih lestvic (Preglednica 281). Kot je razvidno iz *Preglednice 281*, so vse lestvice med seboj zmerno do visoko pozitivno povezane. Nekoliko izstopata lestvici *(Ne)spoštljivi odnosi med učenci*, ki je vrednotena obrnjeno, in lestvica *Šolska kultura*. Očitno je okolje, ki ga ustvarjajo sošolci (*(Ne)spoštljivi odnosi med učenci*), pomembno, vendar nekoliko nižje povezano z okoljem, ki ga ustvarja učitelj. Podobno se *Šolska kultura* sicer zmerno povezuje z lestvicami *Didaktično kurikularnega okolja* in *Socialnega okolja*, vendar so te povezave nekoliko nižje kot med preostalimi lestvicami.

Ustrezno fizično okolje se statistično značilno in zmerno povezuje s pozitivnim didaktično kurikularnim okoljem, medtem ko povezave med fizičnim in socialnim okoljem niso statistično značilne. Lestvice didaktično-kurikularnega okolja pa so statistično značilno in visoko

pozitivno povezane z lestvicami socialnega okolja (z izjemo *(Ne)spoštljivi odnosi med učenci*). Lestvice socialnega okolja so statistično značilno in visoko pozitivno povezane med seboj, kar lahko nakazuje obstoj latentnega faktorja oz. umetno delitev postavk v izbrane lestvice. Verjetno učitelj s svojim vedenjem (modeliranjem vključujoče naravnosti), jasnimi pravili in uravnavanjem vedenja, korektnim ocenjevanjem, dobro poučevalno prakso ter primerno diferenciacijo in individualizacijo pouka, ustvarja spodbudno in sodelovalno klimo v razredu.

Preglednica 282: Povezanosti (Spearman ρ koeficient korelacije) med posameznimi lestvicami učnega okolja.

	FO_1	FO_2	DKO_1	DKO_2	DKO_3	SO_1	SO_2	SO_3	SO_4
Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja (FO_1)	1								
Pripomočki/Materiali (FO_2)	,522**	1							
Dobre poučevalne prakse in aktivno učenje (DKO_1)	,456**	,621**	1						
Diferenciacija in individualizacija (DKO_2)	,385*	,415*	,651**	1					
Preverjanje in ocenjevanje (DKO_3)	,474**	,560**	,706**	,614**	1				
(Ne)Spoštljivi odnosi med učenci (SO_1) ¹	-0,149	-0,039	-,387*	-0,207	-0,235	1			
Ustvarjanje sodelovalne klime (SO_2)	0,324	,582**	,753**	,572**	,623**	-,372*	1		
Vedenje učitelja – učitelj kot model (SO_3)	,349*	,665**	,705**	,565**	,705**	-0,199	,821**	1	
Pravila in uravnavanje vedenja (SO_4)	0,323	,573**	,761**	,637**	,607**	-0,293	,765**	,801**	1
Šolska kultura	0,190	0,146	,417*	,410*	,478**	-0,235	,410*	,363*	,405*

Opomba. ¹ – Lestvica je vrednotena obrnjeno. * – Statistično značilna razlika med skupinama pri $p < 0,05$. ** – Statistično značilna razlika med skupinama pri $p < 0,001$.

4.10.2.2 Razlike med razredi 1. VIZ obdobja v primerjavi z 2. in 3. VIZ obdobjem

Zanimalo nas je, ali se pojavljajo razlike v učnem okolju med 1. VIZ obdobjem in 2. in 3. VIZ obdobjem. Zaradi nenormalne porazdelitve podatkov in neenakomerne porazdelitve v skupine smo skupine primerjali s pomočjo statističnega preizkusa Mann-Whitney U. Rezultati primerjave med skupinama so prikazani v *Preglednici 282*.

Statistično pomembne razlike so se pojavile pri obeh lestvicah fizičnega okolja, *Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja* in *Pripomočki/Materiali*, pri dveh lestvicah didaktično-kurikularnega okolja, *Dobra poučevalna praksa in aktivno učenje* ter *Preverjanje in ocenjevanje*, prav tako pri dveh lestvicah socialnega okolja, *Ustvarjanje sodelovalne klime* in *Vedenje učitelja - Učitelj kot model*. Pri vseh so bile razlike v prid učnemu okolju v 1. VIZ obdobju.

Preglednica 283: Razlike pri lestvicah učnega okolja med razredi v 1. VIZ obdobju in razredi v 2. ter 3. VIZ obdobju.

	1. VIZ obdobje (n ₁ = 23)			2. in 3. VIZ obdobje (n ₁ = 12)			Mann-Whitney U	p
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD		
Fizično okolje:								
Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja	3,51	3,57	0,45	3,12	3,26	0,47	59,5	0,006*
Pripomočki/Materiali	3,21	3,19	0,44	2,78	2,63	0,41	64,5	0,011*
Didaktično in kurikularno okolje:								
Dobre poučevalne prakse in aktivno učenje	3,76	3,84	0,25	3,31	3,28	0,37	43,5	0,001**
Diferenciacija in individualizacija	3,66	3,73	0,29	3,49	3,55	0,37	101,5	0,202
Preverjanje in ocenjevanje	3,63	3,65	0,30	3,26	3,39	0,53	75	0,028*
Socialno okolje:								
(Ne)Spoštljivi odnosi med učenci ¹	0,97	0,77	0,56	0,98	0,86	0,40	124	0,614
Ustvarjanje sodelovalne klime	3,73	3,84	0,30	3,38	3,50	0,43	66	0,011*
Vedenje učitelja - Učitelj kot model	3,87	3,91	0,15	3,53	3,61	0,46	72	0,019*
Pravila in uravnavanje vedenja	3,81	3,88	0,24	3,58	3,64	0,45	91,5	0,090
Šolska kultura	3,74	3,86	0,39	3,72	3,77	0,28	121	0,536

Opomba. ¹ – Lestvica je vrednotena obrnjeno. * – Statistično značilna razlika med skupinama pri p < 0,05. ** – Statistično značilna razlika med skupinama pri p < 0,001.

4.10.2.3 Korelacije s številom učencev v razredu in številom učencev s posebnimi potrebami v razredu

Preverili smo povezanost med ocenjenimi vidiki učnega okolja in številom učencev v razredu ter številom učencev s posebnimi potrebami v razredu (Preglednica 283). Zaradi nenormalne porazdelitve lestvic smo uporabili Spearmanov ρ koeficient korelacije.

Pri našem vzorcu nismo ugotovili statistično značilnih povezanosti med postavkami vključenimi v analizo. Kljub vsemu želimo izpostaviti statistično neznačilno, vendar zmerno negativno povezanost med številom učencev s posebnimi potrebami v razredu in rabo *dobrih poučevalnih praks in aktivnim učenjem* (Spearmanov $\rho = -0,319$; $p = 0,062$), kar lahko nakazuje, da v razredih z več učenci s posebnimi potrebami učitelji redkeje uporabljajo dobro poučevalno prakso in različne metode aktivnega učenja. Da bi lahko to trdili z večjo gotovostjo, bi morali to preveriti pri večjem vzorcu.

Preglednica 284: Povezanost med ocenjenimi vidiki okolja in številom učencev v razredu ter številom učencev s posebnimi potrebami v razredu.

	Število učencev v razredu		Število učencev s PP v razredu	
	Spearmanov ρ	p	Spearmanov ρ	p
Fizično okolje:				
Ustrezna fizična ureditev za potrebe učenja	-0,218	0,208	-0,091	0,604
Pripomočki/Materiali	-0,059	0,736	-0,208	0,23
Didaktično in kurikularno okolje:				
Dobre poučevalne prakse in aktivno učenje	0,09	0,607	-0,319	0,062
Diferenciacija in individualizacija	0,261	0,13	-0,185	0,288
Preverjanje in ocenjevanje	-0,233	0,178	-0,182	0,294
Socialno okolje:				
(Ne)Spoštljivi odnosi med učenci ¹	0,13	0,457	0,106	0,545
Ustvarjanje sodelovalne klime	0,009	0,959	-0,207	0,234
Vedenje učitelja - Učitelj kot model	0,058	0,74	-0,262	0,129
Razredna pravila in uravnavanje vedenja	0,063	0,721	-0,175	0,314
Šolska kultura	0,096	0,582	0,015	0,934

Opomba. ¹ - Lestvica je vrednotena obrnjeno.

4.10.3 Povzetek

Vprašalnik učnega okolja se je izkazal kot dobro orodje za usmerjanje pozornosti na različne vidike učnega okolja, na katere bi moral biti pozoren učitelj ali posameznik, ki ocenjuje kakovost učnega okolja. Vprašalnik zunanjemu opazovalcu namreč omogoča podrobno in natančno spremljanje ter ocenjevanje različnih vidikov učnega okolja, ki vplivajo na hitrost in kakovost pridobivanja znanja ter učno uspešnost učencev. Lestvice vprašalnika imajo ustrezno notranjo zanesljivost (med $\alpha = 0,733$ in $\alpha = 0,917$).

Zunanji opazovalci so razmeroma dobro ocenili vse lestvice učnega okolja. Med njimi so najbolje ocenili lestvice *Vedenje učitelja - Učitelj kot model* in *Razredna pravila in uravnavanje vedenja*, najslabše pa so ocenili lestvici *Pripomočki/Materiali* in *Nespoštljivi odnosi*. To kaže na to, da učitelji razmeroma dobro uravnavajo vedenje in so kakovosten model primerne vedenja v šoli, modelirajo sprejemanje učencev s PP in so sprejemajoči do različnosti. Nekoliko slabše so bile ocenjene lestvice, ki imajo oprijemljive, vidne rezultate oz. posledice, ki morda niso v celoti odvisne od učitelja in njegovega vedenja.

Opozorili bi tudi, da je fizično okolje pomembno povezano z didaktično-kurikularnim okoljem, kar podpira tezo, da je kakovost poučevalnih praks in posledično učenja neposredno povezana s kakovostjo in količino materialov ter pripomočkov, ki so na voljo posameznikom znotraj šolskega okolja (učiteljem in učencem). Za kakovostno izvedbo pouka nujno potrebujemo tudi ustrezno in kakovostno fizično okolje, ki omogoča in spodbuja izvedbo

aktivnih metod učenja, prilagajanje pouka posamezniku in primerno ocenjevanje posameznikovega znanja. Ustrezna fizična ureditev prostorov za potrebe učenja se ne povezuje niti s kakovostjo medvrstniških odnosov v razredu niti s kakovostjo odnosov med učiteljem in učenci. Opremljenost s primernimi pripomočki in materiali pa se povezuje z različnimi vidiki socialnega okolja, ki so neposredno povezani z vedenjem učitelja. Tu se nam poraja teza, da se manjša kompetentnost učitelja odraža v oblikovanju različnih vidikov okolja, tj. pri pripravi in uporabi ustreznih materialov, pri rabi ustreznih poučevalnih praks in individualizaciji pouka ter pri usmerjanju in uravnavanju vedenja v razredu. Kompetentnost in motiviranost učitelja tako ne vpliva zgolj na posamezen vidik učnega okolja, ampak na celostno zmožnost učitelja oblikovati kakovostno učno okolje.

Boljše učno okolje so oblikovali učitelji 1. triade, kar nas opozarja, da je treba nameniti večjo pozornost predvsem učiteljem in učnemu okolju v 2. in 3. triadi. Pri vseh učiteljih, še posebno pa pri učiteljih 2. in 3. triade oz. predmetnih učiteljih, bi bilo treba razvijati kompetentnost učiteljev na področju dobre poučevalne prakse in aktivnega učenja, diferenciacije in individualizacije ter prilagoditev pri ocenjevanju. Spodbujati bi bilo treba tako pridobivanje znanja in veščin s področja oblikovanja ustreznega učnega okolja, kot tudi spreminjanje stališč do tega, kaj je ustrezna poučevalna praksa, zakaj je potrebno pouk diferencirati in individualizirati ter kaj to v praksi pomeni, zakaj je potrebno uporabljati različne pripomočke itd. Skladno s tem bi se bilo smiselno usmeriti v ozaveščanje učiteljev o pomenu dobre poučevalne prakse za vse učence in učence s PP ter nuditi primerno podporo in pomoč učiteljem, ki imajo v svojem razredu več učencev s PP. Trenutni rezultati namreč nakazujejo, da se večje število učencev s PP negativno povezuje z uporabo dobrih poučevalnih praks, ki pa so nujne za kakovosten napredek učencev s PP, kakor tudi vseh ostalih učencev v razredu.

Ob koncu poročila želimo opozoriti tudi na nekaj pomanjkljivosti, ki bi jih bilo smiselno odpraviti pred ponovno rabo vprašalnika. Uporabljen vprašalnik, ki je sicer bil prilagojen za rabo v slovenskem okolju in preverjen v pilotnih študijah, je imel kar nekaj pomanjkljivosti, ki smo jih delno odpravili s poglobljeno statistično analizo. Kljub sprejetim spremembam bi bilo vprašalnik mogoče še nekoliko izboljšati. Predvsem vidimo smiselno smer prilagoditev in razvoja vprašalnika v oblikovanju krajše različice, ki bi omogočala rabo vprašalnika v vsakdanjih šolskih situacijah (trenutno je namreč vprašalnik precej časovno potraten oz. zamuden). Ponovno bi bilo smiselno preveriti tudi posamezne postavke, saj bi bilo smiselno vprašalnik tudi nekoliko poenostaviti, narediti prijaznejšega uporabniku. Spremeniti bi bilo treba tudi odgovorno lestvico, pri čemer priporočamo povečanje na 5 oz. 6 stopenj. Po sprejetju predlaganih sprememb bi bilo smiselno lastnosti postav ter strukturo vprašalnika ponovno preveriti pri večjem vzorcu razredov, pri čemer predvidevamo, da bi se razkrila hierarhična faktorska struktura.

Druga pomanjkljivost, ki jo želimo izpostaviti, pa je majhen in nereprezentativen vzorec, vključen v ta del raziskave. Učno okolje smo namreč ocenjevali zgolj v 35 razredih osnovne

šole. Trenutnih ugotovitev zato ne smemo nekritično posploševati oz. moramo biti pri posploševanju zelo previdni, saj so naše ugotovitve lahko izkrivljenje tudi zaradi majhnega in verjetno pristranega vzorca (predpostavljamo, da so se na povabilo k sodelovanju odzvali zgolj tisti učitelji, ki so prepričani v to, da delajo dobro in nimajo težav z deljenjem svojega načina poučevanja). Naše ugotovitve bi bilo smiselno in nujno treba preveriti pri večjem vzorcu.

4.11 Soustvarjanje individualiziranih programov z učenci in s starši

Z namenom pridobiti poglobljen in razširjen vpogled v aktualno prakso soustvarjanja individualiziranih programov s starši in učenci, kar je eno od pomembnih strokovnih priporočil in tudi zakonska zahteva za kakovostno uresničevanje IP, sta bili izdelani dve magistrski deli.

V magistrskem delu *Vloga učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri soustvarjanju individualiziranega programa* (Šoštarč, 2022) smo raziskali, kakšna je vloga učencev s PPPU pri pripravi in spremljanju IP ter kakšne so njihove želje glede sodelovanja pri soustvarjanju IP. V kvantitativni raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo raziskovanja. Podatke smo pridobili z nestandardiziranim anketnim vprašalnikom za učence s PPPU, oblikovanim za namen magistrske raziskave. V neslučajnostni namenski vzorec je bilo vključenih 135 učencev s PPPU iz različnih osnovnih šol v Sloveniji, ki so v času raziskave obiskovali vzgojno-izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Sodelujoče učence s PPPU smo najprej povprašali o *sodelujočih pri uresničevanju IP in vsebini IP*. Največ učencev s PPPU, ki so bili vključeni v raziskavo, je kot sodelujočega pri pripravi IP prepoznal učitelja za DSP, nekaj manj jih je kot sodelujoče navedel starše, sledijo svetovalni delavci in drugi učitelji, najmanj pa jih je poročalo, da pri pripravi IP sodelujejo sami – učenci. Med vsebinami IP je največji delež sodelujočih učencev s PPPU navedel, da poznajo prilagoditve, ki so zapisane v njihovem IP, sledi poznavanje primanjkljajev in težav, nato močnih področij in interesov, najmanj učencev pa je poročalo, da poznajo cilje, ki so v njihovem IP.

Z analizo odgovorov na vprašanje, *kako učenci s PPPU ocenjujejo svojo vlogo na sestankih, namenjenih IP*, smo ugotovili, da se zgolj tretjina učencev s PPPU udeležuje sestankov, ki so namenjeni IP, med njimi je svojo vlogo na sestankih kot aktivno ocenila slaba polovica. Med učenci s PPPU, ki se ne udeležujejo sestankov, namenjenih IP, je bilo največ takšnih, ki si tega tudi ne želijo, skoraj tretjina učencev, ki se sestankov ni udeleževala, pa bi si tega želela. V raziskavi smo ugotovili, da največ učencev s PPPU meni, da strokovne delavce pri načrtovanju IP zanima, kaj jim gre dobro in kje imajo težave, pri spremljanju in vrednotenju IP pa, kje težave še vedno vztrajajo. Poročali so, da se pri načrtovanju IP najpogosteje upošteva njihovo mnenje o tem, kaj jim pomaga v šoli in pri učenju.

Glede na rezultate raziskave vzgojno-izobraževalno obdobje, v katerega je vključen učenec, in spol učencev s PPPU ne vplivata bistveno na njihovo poznavanje IP, ocenjevanje

njihove vloge na sestankih, namenjenih IP, in upoštevanje njihovega mnenja pri načrtovanju in spremljanju IP, razen pri oceni o upoštevanju njihovega mnenja o tem, ali se bo DSP izvajala v razredu ali izven njega, kjer statistično pomembno več učencev s PPPU drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, v primerjavi s prvim in tretjim, meni, da strokovni delavci upoštevajo njihovo mnenje. Starejši učenci s PPPU, vključeni v raziskavo, so sicer pogosteje podali mnenje, da poznajo cilje, prilagoditve, težave in primanjkljaje v svojem IP, prav tako pa se jih večji delež vedno udeležuje sestankov, namenjenih IP, kar kaže na to, da so bolj vključeni v proces pomoči kot mlajši učenci. V raziskavi nismo ugotovili statistično pomembne povezave med učenčevo vlogo (pasivna, aktivna) na sestankih, namenjenih IP, in poznavanjem ter zadovoljstvom z IP. Nekoliko večji delež učencev, ki sodelujejo aktivno, sicer pogosteje meni, da pozna vsebine, ki so zapisane v njihovem IP, v primerjavi z učenci, ki sodelujejo le pasivno. Ugotovili smo, da učenci, ki se udeležujejo sestankov, namenjenih IP, statistično pomembno pogosteje ocenjujejo, da poznajo cilje v svojem IP kot tisti, ki se sestankov ne udeležujejo. Nekoliko pogosteje so tudi ocenili, da poznajo interese in močna področja, ki so zapisana v njihovem IP, prav tako pa se kažejo tendence v smeri, da so ti učenci pogosteje zadovoljni s svojim IP kot učenci, ki se sestankov ne udeležujejo.

Rezultati raziskave so pokazali, da je večina učencev s PPPU, vključenih v raziskavo (83,7 %), zadovoljnih s svojim IP, nihče pa ni zabeležil, da s svojim IP ni zadovoljen. Nekaj več kot dve tretjini sodelujočih učencev s PPPU je izrazilo željo po sodelovanju pri pripravi in spremljanju IP, kar predstavlja dobro izhodišče za aktivno sodelovanje pri soustvarjanju IP. Veliko jih želi sodelovati pri vsebinah o njihovih močnih in šibkih področjih, kar je izhodišče tudi za sodelovanje pri oblikovanju ciljev. Učenci s svojim aktivnim sodelovanjem v procesu soustvarjanja IP lahko prevzamejo konkretne naloge in del odgovornosti za svoj napredek, naloga strokovnih delavcev pa je, da jih na aktivno sodelovanje pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju IP tudi ustrezno pripravijo. Za uresničevanje tega bi morali v ospredje postaviti varno okolje, spoštljiv odnos, odprt prostor za pogovor in iskanje učenčevih močnih področij z namenom doseganja zanje (za učence) primernih in pomembnih ciljev. To, da je učenec aktivno vključen v proces načrtovanja in uresničevanja pomoči, ne pomeni, da se uresniči vse, kar si želi, temveč da se njegova perspektiva obravnava resno in enakovredno z ostalimi sodelujočimi člani. Učenec naj bi v procesu pomoči dobil izkušnjo, da ga odrasli opazijo, slišijo in upoštevajo (Čačinovič Vogrinčič, 2013). Pri tem je pomembno je, da strokovni delavci pozitivno naravnani do aktivnega vključevanja otrok v proces pomoči, da imajo dovolj znanja o tem, kako učenca pripraviti na aktivno sodelovanje v procesu pomoči ter da imajo tudi ustrezno sistemsko podporo in pogoje za tovrstno delo.

Celotno delo z bolj podrobni rezultati in ugotovitve s sklepnimi razmišljanji so na voljo v magistrskem delu (<https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=143372>).

Osrednji cilj magistrskega dela *Mnenja staršev in strokovnih delavcev o sodelovanju staršev otrok s posebnimi potrebami v procesu individualizirane pomoči in podpore* (Cvetko, 2022) pa je bil raziskati sodelovanje staršev otrok s posebnimi potrebami v procesu

individualiziranega programa, kjer nas je zanimala aktivna vključenost staršev otrok s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji IP. Primerjali smo doživljanje medsebojnega sodelovanja med starši in strokovnimi delavci, njihovo zadovoljstvo z IP ter mnenje o vključenosti staršev v vseh korakih IP (pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji). Podatke smo pridobili s tehniko anketiranja z uporabo dveh nestandardiziranih vprašalnikov (za starše in strokovne delavce), oblikovanih za namen magistrske raziskave. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo ter kvantitativni raziskovalni pristop. Način vzorčenja je bil neslučajnostni. V prvi del raziskave je bilo vključenih 66 staršev otrok s PP iz različnih osnovnih šol po Sloveniji in 127 strokovnih delavcev, v drugi del raziskave pa 52 staršev otrok s PP in 105 strokovnih delavcev. Rezultati raziskave so pokazali, da čeprav so starši seznanjeni z vsebino IP, le dobra polovica staršev navaja, da so v IP njihovega otroka zapisani določeni strokovno in zakonsko nujni elementi, ki so skupni vsem skupinam otrok s posebnimi potrebami. Starši so v proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije vključeni, a v večini ne sodelujejo aktivno, čeprav se tako starši kot strokovni delavci zavedajo pomena sodelovanja. Izkazalo se je, da se starši otrok iz majhnih šol bolj strinjajo, da je IP rezultat timskega dela, kot pa starši otrok iz velikih šol. Starši poudarjajo, da s iv prihodnje želijo več sodelovati s strokovnimi delavci in prejeti več informacij o virih pomoči, medtem ko si strokovni delavci želijo ohraniti količino sodelovanja s starši, si pa želijo, da bi starši v večji meri upoštevali njihove nasvete za delo z otrokom. Rezultati kažejo, da imajo tako starši kot strokovni delavci pozitivna stališča do odnosov in komunikacije v timu, odgovornost za IP vidijo v vseh članih strokovne skupine, katere pomemben in enakovreden član bi morali biti tudi starši, vendar pa strokovni delavci niso prepričani, ali bi morali biti starši v timu za uresničevanje IP enakovredni člani strokovnim delavcem. Ugotovili smo, da starši najpogosteje sodelujejo z izvajalcem DSP, po informacijah staršev 2-krat ali 3-krat na leto, po informacijah strokovnih delavcev pa enkrat mesečno. Tako starši kot strokovni delavci so kar zadovoljni z vsebino in procesom IP, so pa starši otrok iz majhnih šol z določenimi postavkami bolj zadovoljni od staršev otrok iz velikih šol.

Rezultati raziskave kažejo, da partnerski model sodelovanja med šolo in starši, ki velja za najustreznejši model sodelovanja, saj temelji na enakovredni vlogi tako staršev in strokovnih delavcev (Hornby, 2000, v Šteh, 2008; Šteh, 2008), še vedno ni popolnoma uveljavljen v praksi. Ugotovitve magistrske raziskave kažejo, da je v ospredju še vedno transmisijski model odnosov (po Hornby, 2000, v Šteh, 2008), ki strokovne delavce razume kot strokovnjake za izobraževanje otrok in jih postavlja v nadrejen položaj, starše pa v podrejen položaj. Med naloge učiteljev prišteva tudi svetovanje staršem in dajanje nasvetov za delo z otrokom, starši pa aktivne vloge nimajo. Čeprav si starši želijo biti enakovredni partnerji v procesu IP in si želijo več sodelovanja v prihodnje, si hkrati želijo tudi več nasvetov za delo z otrokom. Na drugi strani pa so strokovni delavci mnenja, da so starši pomembni člani tima, ki bi morali sodelovati skozi celoten IP, a so manj prepričani, da so enako pomembni člani tima kot strokovni delavci, hkrati pa si želijo, da bi starši v prihodnje v večji meri upoštevali njihove

nasvete za delo z otrokom. Slednje nakazuje, da starši in strokovni delavci še niso popolnoma pripravljeni na izvajanje partnerskega modela sodelovanja. Za uveljavljanje takšnega timskega pristopa pri uresničevanju IP v praksi, bi bilo smiselno oblikovati tudi ustrezne sistemske pogoje.

Celotno delo z bolj podrobni rezultati ter ugotovitve s sklepnimi razmišljanji so na voljo v magistrskem delu (<http://pefprints.pef.uni-lj.si/7254/>).

4.12 Pregled rezultatov mednarodnih projektov s slovensko udeležbo s ciljem predstavitve tujih rešitev na identificiranih vsebinah.

V okvir raziskovanja dobrih praks inkluzije sodijo mednarodni projekti, kjer smo raziskovali literaturo in na dokazih utemeljene dobre prakse inkluzije.

- *Mednarodni projekt European Assessment Protocol for Children's SEL Skills (EAP_SEL) 2007-2013*

Projekt je bil financiran prek Evropskega programa financiranja na področju izobraževanja in učenja. Cilja projekta EAP_SEL sta bila razvoj evropskega ocenjevalnega protokola za merjenje socialne in čustvene zrelosti otrok ter implementacija SEL v partnerskih državah.

Kar zadeva prvi cilj, sta se med projektom razvila dva instrumenta. Ta dva instrumenta, sta bila »Kako se počutiš« (HOF) in »Lestvica samoocenjevanja kakovosti vključujočih procesov«.

V okviru projekta EAP_SEL so se vsi partnerji dogovorili za izvedbo programov socialnega in emocionalnega učenja v okviru osnovnošolskih okolij. Italija, Švica, Slovenija in Hrvaška so izvajale program PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy), švedski partner je izvajal program Socio-emocionalni trening, saj ta program raziskujejo in izvajajo zadnjih sedemnajst let.

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; Kusché in Greenberg, 1994) je eden najbolj potrjenih in najuspešnejših kurikulumov socialno-čustvenega učenja za otroke. V več randomiziranih kontroliranih preskušanjih, ki so jih izvajali v različnih okoljih z najrazličnejšimi otroki, se je PATHS izkazal za učinkovitega pri vzpostavljanju pozitivnih sprememb v otrokovem razumevanju čustev, samokontrole, socialne kompetence in vedenjskih težav (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Greenberg, Kusché, Cook in Quamma, 1995). Obstajajo tudi dokazi, da je PATHS zmanjšal težave depresivnih simptomov, opozicionalnega vedenja in fizične agresije (Greenberg, 2006).

Socialno-čustvena kompetenca v zgodnjem otroštvu je večplastna, sestavljena iz spretnosti in znanja, ki so integrirana v čustveno, kognitivno in vedenjsko področje razvoja. Na primer, čustvena kompetenca, ki vključuje zavedanje in izražanje afekta, identifikacijo

čustev, situacijsko znanje in regulacijo čustev (Saarni, 1999; Denham 1998), služi kognitivnim veščinam, kot so pozornost, nadzor in reševanje problemov (Blair, 2002).

Socialne in čustvene veščine blažijo dejavnike za nastanek tveganih oblik vedenja tako, da otrokom omogočajo, da se vključijo v šolo, upoštevajo pravila v razredu in se učinkovito povežejo z učitelji in vrstniki (Zins idr., 2004). Pokazalo se je, da vključevanje SEL izboljšuje akademske dosežke in pozitivno vedenje, hkrati pa zmanjšuje subjektivne stiske in težave v vedenju (Durlak idr., 2011).

V tem okviru je projekt Evropski ocenjevalni protokol za socialno-emocionalne veščine (SEL) otrok (EAP_SEL) predstavljal evropsko prizadevanje za izvajanje kurikulumu socialnih in čustvenih veščin, ki temelji na dokazih, v javnih šolah, s sodelovanjem 3 partnerskih držav, ki že poznajo programe SEL (Hrvaška, Švedska in Švica), in dveh partnerskih držav, ki sta ga izvedli prvič (Italija in Slovenija).

Eden od ciljev projekta EAP_SEL je bil preizkusiti učinkovitost intervencije SEL v kontekstu različnih držav EU (Italija, Hrvaška, Švedska, Slovenija in Švica).

Med pripravo zbiranja podatkov je moralo vseh pet partnerjev EAP_SEL slediti istim korakom, kot je izbira 10 eksperimentalnih in 10 kontrolnih razredov prvega razreda osnovne šole; organiziranje začetnih srečanj tako kontrolnega kot eksperimentalnega pouka, kjer poleg učiteljev, ki sodelujejo v projektu, razložijo postopek raziskovanja in organizirajo roditeljske sestanke v eksperimentalnih in primerjalnih šolah, da jih seznanijo, da bodo otroci biti vključen v program SEL in ta projekt EAP_SEL vključuje raziskave. Starši so dali informirano soglasje in podpisali pismo o soglasju.

Ta študijska zasnova je bila namenjena spremljanju 1000 otrok v obdobju dveh let, od začetka prvega do konca drugega razreda. Vzorec študije je vključeval 876 otrok. Na začetku študije so bili vsi vključeni otroci, stari okoli 7 let, ob koncu drugega razreda pa od 8 do 9 let.

Rezultati eksperimenta so pokazali, da je v vseh državah v šolah, ki so izvajale program socialnega in emocionalnega učenja prišlo do statistično pomembnih razlik na področju socialno emocionalnih kompetenc.

– *Evropski projekt EBE-EUSMOSI (Evidence Based Education. European Strategic Model for School Inclusion) 2016-2019*

Projekt EBE-EUSMOSI je bil triletni projekt, ki je potekal med petimi partnerskimi državami (Italija, Španija, Hrvaška, Slovenija in Nizozemska) in šestimi različnimi univerzami (Univerza v Perugi, Univerza v Vidmu, Univerza v Barceloni, Univerza v Zagrebu, Univerze v Ljubljani in Odprta univerza Nizozemskem). Projekt EBE-EUSMOSI je bil namenjen predvsem razvoju evropskega referenčnega modela, ki bi lahko ocenil kakovost šolske inkluzije z vidika izobraževanja, ki temelji na dokazih. V okviru projekta smo raziskovali, kakšne so dobre prakse in ovire za inkluzijo v Italiji, Hrvaški, Španiji in Sloveniji. Glede na to, da je v vsaki evropski

državi pojem, in razumevanje procesa inkluzije odvisen od kulturnih, zgodovinskih in zakonodajnih dejavnikov, so bili za primerjalne analize potrebni skupni kriteriji, ki jih v vseh državah obravnavajo kot temeljne elemente in pogoje za uspešno vključevanje v izobraževanje. Da bi to dosegli, je bil prvi korak določitev glavnih kriterijev za inkluzijo preko posvetovanja s strokovnjaki za inkluzijo iz različnih držav. Ta merila so bila prepoznana kot splošno skupna in kot osnova za to, kar lahko opredelimo kot dobre prakse za inkluzijo. Na osnovi skupnih kriterijev smo oblikovali vprašalnik za učitelje v državah Hrvaške, Španije, Italije in Slovenije, na osnovi katerega smo identificirali različne prakse inkluzije v teh državah.

– *Erasmus+ projekt – Dystefl2 – Disleksija za učitelje angleščine kot tujega jezika (2014-2016)*

Projekt DysTEFL2 Usposabljanje za izpopolnjevanje učiteljev za poučevanje angleščine kot tujega jezika učence z disleksijo (Dystefl 2: Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language 2³), ki je nadaljevanje projekta DysTEFL, in v katerem je sodeloval tudi Slovenija, je obravnaval vrzel na področju usposabljanja učiteljev angleščine, kjer so potrebe učencev z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami pogosto zanemarjene. S projektom so bile zagotavljane tako trdne teoretične podlage o naravi disleksije kot tudi praktične predloge za poučevanje v razredu, oblikovanje nalog in učnih načrtov ter ocenjevanje. Usposabljanje je edinstveno, saj se osredotoča na učence z disleksijo, pristopa k usposabljanju učiteljev in zagotavlja brezplačno prenosljive priročnike ter celoten nabor gradiv za samostojno učenje. Pomembna inovativna značilnost usposabljanja je, da pri razvoju učiteljev uporablja pristop, ki temelji na nalogah in dejavnostih, ki spodbujajo učenje in razmišljanje. Nove zamisli in informacije so predstavljene z uporabo vseh inovativnih sredstev, ki jih omogoča sodobna tehnologija (npr. videoposnetki YouTube, spletne strani, spletne povezave, podcasti in projekcije). V okviru projekta so se oblikovali sklopi kvizov, testov in izpitov (glede na vsako enoto usposabljanja in vsak način usposabljanja – v živo, spletni samoplačniški in študij na

³Projekt DysTEFL - Disleksija za učitelje angleščine kot tujega jezika je leta 2016 strokovna komisija Generalnega direktorata Evropske komisije za izobraževanje in kulturo izbrala kot "zgodbo o uspehu". Zgodbe o uspehu" so zaključeni projekti, ki so se odlikovali s svojim vplivom, prispevkom k oblikovanju politik, inovativnimi rezultati in/ali ustvarjalnim pristopom ter so lahko vir navdiha za druge.

Projekt DysTEFL je uspel pokazati potrebo po usposabljanju učiteljev angleščine kot tujega jezika, da bi okrepili podporo učencem z disleksijo v rednem izobraževanju, ter razviti odličen inovativen izobraževalni program in gradivo za usposabljanje učiteljev angleščine kot tujega jezika, zato je prejel nagrado British Council ELTon 2014 za "Odličnost v inovativnosti usposabljanja". ELToni (<http://englishagenda.britishcouncil.org/eltons>) so edine mednarodne nagrade, ki priznavajo in nagrajujejo inovacije na področju poučevanja angleškega jezika. Nagrajujejo izobraževalne vire, ki učencem in učiteljem angleščine pomagajo pri doseganju njihovih ciljev.

Projekt DysTEFL je prejel tudi nagrado European Language Label, ki se podeljuje lokalnim, regionalnim in nacionalnim projektom, ki so našli ustvarjalne načine za izboljšanje kakovosti poučevanja jezikov, motiviranje učencev, najboljšo uporabo razpoložljivih virov za raznolikost ponudbe jezikov in druge inovativne pobude. Projekt DysTEFL je del evropske baze podatkov Language Label za inovativne projekte na področju poučevanja in učenja jezikov.

daljavo), ki predstavljajo sestavni del postopkov za potrjevanje učnih rezultatov. Ob koncu projekta se je sestavil trajnostni načrt, ki opredeljuje, kako in zakaj lahko projektne rezultate po koncu projekta uspešno in široko izkoriščajo tako projektne partnerji kot tudi druge zainteresirane strani in deležniki. Rezultati projekta služijo kot referenčna točka za oblikovalce izobraževalne politike, raziskovalne inštitute, organe oblasti, učitelje za usposabljanje in oblikovalce gradiv. Projekt DysTEFL2 podpira znanje učiteljev in dviguje standard izobraževanja učiteljev tujih jezikov. Zagotovljen je odprt dostop do rezultatov projekta, da bi olajšali njihovo razširjanje, kar pomeni, da lahko posamezniki in organizacije uporabljajo usposabljanje v obstoječi obliki ali, kar je z vidika trajnosti še pomembnejše, prilagodijo usposabljanje lastnemu kontekstu poučevanja. Na spletni strani projekta DysTEFL2 (<http://dystefl2.uni.lodz.pl/>) je na voljo brezplačen dostop do usposabljanja s samostojnim učenjem in pdf datotek učbenika DysTEFL2.

- *Erasmus+ projekt z naslovom »Sport: ASporty z uporabnimi rezultati, ki povezujejo šport in posebne potrebe« (2020-2022)*

Glavni cilj projekta, ki je združeval šport in posebne potrebe, je bil izmenjava izkušenj in znanja, posledično pa tudi nadgraditev partnerskega odnosa in bodočega sodelovanja med partnerji, povezovanje strokovnjakov s področja športa in področja specialne pedagogike in krepitev področja športa v vsaki partnerski organizaciji v duhu vključevanja in usposabljanja prostovoljcev za delo z otroki s posebnimi potrebami.

V projektu so sodelovale tri organizacije iz treh različnih držav, vse tri pa delujejo na področju posebnih potreb, s poudarkom na motnji avtističnega spektra. Iz Slovenije je sodelovalo Društvo za kulturo inkluzije, ki je bilo tudi prijavitelj, iz Hrvaške Centar za autizam Rijeka, Islandijo pa je zastopala osnovna šola za otroke z MDR, Klettaskoli iz Reykjavika.

Projekt je bil sestavljen iz treh delov:

- posebni športni program za otroke z avtizmom,
- srečanje vseh treh partnerskih organizacij,
- objava rezultatov projekta.

Cilji so bili:

- nadgraditi že obstoječe športne programe z novimi znanji in metodami,
- spodbujati in spremljati napredek in razvoj vadečih na športnem področju,
- zagotavljati kvaliteten popoldanski prosti čas s športnimi aktivnostmi za spodbujanje socialne vključenosti in enake možnosti v športu,
- ozaveščanje staršev in učiteljev o zdravem in celovitem razvoju otrok,
- oblikovanje temeljev športnega izobraževalnega programa za trenerje ter
- spodbujati pomembnost in pozitivne učinke telesne aktivnosti za otroke.

V okviru projekta je bilo izdanih 8 brošur na različne teme, ki naslavljajo področje športa in posebnih potreb. Poleg tega je vsak izmed sodelujočih partnerjev posnel video na

posamezno obravnavano temo, oboje je dostopno na www.drustvozakulturoinkluzije.eu/projekti/asporty/.

- *Erasmus+ projekt z naslovom »Različne priložnosti: metode dela z mladostniki s posebnimi potrebami, za lažji vstop na trg dela in bolj kvalitetno življenje« (2015-2018)*

CIRIUS Kamnik vzgaja, izobražuje in usposablja gibalno ovirane otroke, mladostnike in mladostnike. V teh okvirih so opazili, da imajo dijaki po končanem šolanju težave pri vstopu na trg dela in nasploh težave pri socialni integraciji. Kot odgovor na to so začeli razvijati program nadaljnega usposabljanja, da bi svoje učence pripravili na delo, večjo samostojnost in samostojno življenje, ko po dolgih letih zapustijo center. Vključili so se v projekt, s katerim so želeli pridobiti nova znanja o vsebinah in metodah s področja uporabnih znanj za mladi s posebnimi potrebami. Zanimale so jih dejanske vsebine in inovativne metode dela v modulih ter načini povezovanja s podjetji za lažji vstop mladih na trg dela. Prav tako so želeli izboljšati praktično uporabo angleškega jezika med udeleženci projekta.

Obiskali so šolo EPA (Escola profissional de Aveiro), ki se na inovativen način ukvarja z izobraževanjem učencev s posebnimi potrebami, organizacijo CERCIAG, ki se ukvarja s posebnim izobraževanjem ter organizacijo ASSOL, ki podpira invalide pri iskanju zaposlitve in jim nudi pomoč pred, med in po zaposlitvi. V okviru projekta so obiskali tudi nekatera podjetja, ki zaposlujejo ljudi s posebnimi potrebami.

Projekt je bil torej izveden kot študijski obisk s predstavitvami posameznih organizacij, razpravami in odgovori na konkretna vprašanja. Organizirali so tudi delavnico, kjer so razmišljali in debatirali o skupnih značilnostih obiskanih institucij in kjer so skušali oblikovati smernice za nadaljnje sodelovanje in uspešen prenos modela dobre prakse v slovensko okolje. Partnerska organizacija je od CIRIUSA pridobila vpogled v model dobre prakse na področju fototerapije (fotografija za osebe s posebnimi potrebami in vse prilagoditve, ki smo jih razvili v našem Centru).

Iz projekta so pridobili nova znanja o neformalnih praksah dela z mladimi invalidi za njihovo večjo zaposljivost in socialno integracijo. Pridobljeno znanje so vključili v proces oblikovanja novih modulov v okviru programa dodatnega usposabljanja, ki bodo povzročili dvig osebne in poklicne samopodobe udeležencev ter jim omogočili razvoj medkulturne zavesti in nadgradnjo praktične uporabe angleškega jezika. Dolgoročni cilj projekta pa je bil zagotoviti višjo kakovost usposabljanja v CIRIUSU, vzpostaviti trajno partnerstvo na področju mladinskih izmenjav in ozaveščati o priložnostih, ki jih ponuja evropski mladinski program Erasmus plus.

Spletni naslov <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/177eb806-b899-45e3-8f8e-8e0214b9953c>

- *Erasmus+ projekt z naslovom »Srce in duša inkluzije« (2014 – 2017)*

Društvo inkluzivne kulture je bilo ustanovljeno z namenom izvajanja humanitarne dejavnosti, izobraževanja in promocije ter delovanja za razvoj inkluzivne kulture, v tem okviru pa tudi skrbi za uresničevanje pravic otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami ter otrok in mladostnikov s tipičnim razvojem. S tem v mislih so organizirali tudi projekt »Srce in duša inkluzije«, ki sta ga sestavljali dve aktivnosti: usposabljanje in mladinska izmenjava. Usposabljanje je bilo zasnovano z namenom, da učitelji, trenerji in mladinski delavci pridobijo dodatna znanja in pripomočke za delo z mladimi z lažjo, zmerno in težko duševno motnjo v tehnikah in metodah neformalnega in priložnostnega izobraževanja. Usposabljanje je temeljilo na metodah neformalnega izobraževanja, kot so skupinske razprave, okrogle mize, predstavitve, igre vlog in podobne dejavnosti, ki spodbujajo ustvarjalnost in aktivno sodelovanje. Znanje in izkušnje, pridobljene na izobraževanju, so v mesecih do mladinske izmenjave uporabili za priprave in dejansko izvedbo mladinske izmenjave. V mladinski izmenjavi je vseh šest skupin (vsaka iz druge nekdanje jugoslovanske republike) ostalim predstavilo različne tehnike sproščanja. Vodila jih je želja doseči inkluzijo - mladim, ki so potisnjeni na rob družbenega življenja, omogočiti ustvarjanje nečesa svojega in jim dati sporočilo o lastni vrednosti in vrednosti.

Spletni naslov <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplplus-project-details/#project/a1fd4961-6c75-44f8-b8a2-680867f4b7a6>

- *Erasmus+ projekt z naslovom »Inovativne metode in novi pristopi za povečanje kompetenc oseb s posebnimi potrebami« (2015 – 2018)*

Projekt so pripravili na OŠ Glazija, saj so želeli izboljšati možnosti za ljudi s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami namreč potrebujejo različne pristope in metode dela glede na njihove zmožnosti in spretnosti, bistveno pa je težiti k temu, da bodo dosegli optimalen razvoj in največjo možno stopnjo samostojnosti in suverenosti v odrasli dobi. Znano je, da so načini dela na področju izobraževanja s posebnimi potrebami zelo različne, obstaja vrsta različnih metod in načinov dela z njimi znotraj samih držav. Zato je zelo pomembno, da so šolski delavci ves čas v procesu pridobivanja dodatnih kvalifikacij, znanj in veščin ter da vzpostavijo široko mrežo učiteljev in organizacij, ki delujejo na podobnih področjih doma in v tujini. Cilji, načrtani v projektu, so bili namenjeni pomembnim področjem dela na OŠ Glazija:

1. Uspešno učenje angleščine kot tujega jezika; izboljšanje in spoznavanje novih metod poučevanja in zgodnjega učenja angleškega jezika,
2. Spodbujanje uporabe IKT v smislu uporabe novih aplikacij in metod, ki se uporabljajo pri vsakodnevnem delu z otroki s PP v različnih programih posebnega izobraževanja.
3. Uporaba inovativnih metod in načinov dela z otroki v inkluzivnem izobraževanju, ki bi morali biti prilagojeni slovenskemu šolskemu sistemu,

4. Pridobivanje teoretičnega in praktičnega znanja o najnovejših nevroznanstvenih raziskavah glede številnih različnih invalidnosti, motenj itd.,
5. Usposabljanje za inovativne metode učenja socialnih in komunikacijskih veščin ter učenja izražanja čustev,
6. Spodbujati dobro komunikacijo in upravljanje osebja.

Iz OŠ Glazija se je seminarjev udeležilo 10 strokovnih delavcev. Glavne aktivnosti projekta so temeljile na strokovnih usposabljanjih in na rezultatih/posledicah teh usposabljanj, ki so bili opaženi po njihovem zaključku. Strokovna izobraževanja so potekala v:

- Združeno kraljestvo; predmet angleški jezik s poudarkom na novih didaktičnih metodah in gradivih jezikovnega poučevanja otrok s posebnimi potrebami in zgodnjega učenja angleškega jezika.
- Španija; izboljšanje in posodabljanje znanja IKT za motivacijo učencev za učenje in za konkretizacijo abstraktnih šolskih vsebin.
- Danska: spoznavanje inkluzivne pedagogike v teoriji in praksi,
- Finska; učenje socialnih in komunikacijskih veščin ter izražanja čustev,
- Združeno kraljestvo; inovativna odkritja v nevroznanosti glede učnih težav, različnih motenj itd.
- Malta; strokovno usposabljanje o vodenju osebja v institucijah, dobri komunikaciji, izogibanju in reševanju konfliktov.

Z aktivnostmi, navedenimi v projektu, so bili doseženi naslednji cilji: usposabljanje kadra, izboljšana kakovost in učinkovitost izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami, izboljšano znanje tujih jezikov med učitelji in posledično učenci, izboljšana uporaba IKT na področju izobraževanja, povečanje v ustvarjalnosti in inovativnih strategijah na vseh področjih izobraževanja in usposabljanja, okrepljen medkulturni dialog, vseživljenjsko učenje in kakovostno osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Z vsemi izobraževanji in seminarji so strokovni delavci napredovali ne le strokovno, ampak tudi osebnostno. Z odpiranjem šole v širši evropski prostor so izboljšali izkušnje, ki se zdaj poznajo na vseh ravneh našega delovanja. Najpomembneje pa je, da se je delo z otroki s posebnimi potrebami na šoli izboljšalo in pridobilo na kvaliteti. Pri vsem tem so bile dosežene globalne spremembe na vseh ravneh šole, kar je pozitivno vplivalo na kakovost izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Spletni naslov <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/bd8f14d1-f2ab-4c2f-b8a6-390e306c2b2f>

5. Zaključek oz. usmeritve in predlogi za sistemske spremembe vzgoje in izobraževanja otrok s PP v Republiki Sloveniji

5.1 Splošne utemeljitve predlaganih usmeritev

Vodilni koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok s PP je koncept inkluzije, ki sodi med temeljne človekove pravice, vrednote in ideale. Demokratične pravice posameznika in inkluzivno izobraževanje temeljijo na splošno sprejetih **demokratičnih vrednotah sprejemanja, vključevanja, sodelovanja in upoštevanja različnosti**.

Inkluzija omogoča participacijo, socialno vključenost in uspešno učenje vseh učencev. Inkluzivna etika pomembno prispeva h kakovosti vzgoje in izobraževanja vseh učencev. Inkluzije ne smemo enačiti z integracijo, ker je ne smemo razumeti le kot dodatek na obstoječo šolsko strukturo, ampak kot proces spreminjanja družbe, okolja in vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bolj upoštevajo in cenijo različnost. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje dolgotrajno zmanjšujeta predsodke do otrok s PP pri vrstnikih brez posebnih potreb (Drabble, 2013; UNICEF, 2007). Prepogosto se v praksi uveljavlja model vključevanja otrok s PP, ki – za razliko od klasičnega pojmovanja socialno-interaktivne inkluzije – ne poudarja pomena prisotnosti, vključenosti in participacije otrok s PP, ampak poudarja izobraževalne rezultate in uspešnost z namenom pridobivanja osnovnih znanj za uspešno zaposlovanje.

Tudi v »Strategiji razvoja Slovenije 2030« (2017) je v vsebinskem sklopu »Znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo« poudarjeno, da sta za vseživljenjsko učenje ključni kakovost poučevanja in dostopnost, s posebno skrbjo za prikrajšane skupine, ter da zmanjševanje vrzeli v znanju in spretnostih vpliva tudi na zmanjševanje tveganja za socialno izključenost. V strategiji pa ni dovolj jasnih usmeritev za uresničevanje kontinuuma programov v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

K razvoju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega sistema so se zavezale vse članice EU, ker inkluzija vsem otrokom s PP uresniči pravico do inkluzivne vzgoje in izobraževanja v domačem okolju skupaj z vrstniki (Kyriazopoulou in Kefallinou, 2022). V EU državah ni več vprašanje inkluzija *da* ali *ne*, ampak *kako jo uresničiti v praksi*. Falwey in Givner (2005) poudarjata, da je inkluzija namenjena reformi šol, saj za razvoj inkluzije ne zadostuje le drugačen program ali prilagojene strategije, ampak sprememba načina življenja vseh, da vsakdo nekaj pridobi, je cenjen, lahko sodeluje in občuti pripadnosti skupnosti. Evropske države so torej zavezane k zagotavljanju bolj inkluzivnih sistemov vzgoje in izobraževanja, ker so ti ključni za bolj socialno usmeritev družb. Zato mora politika izraziti jasno vizijo in konceptualizacijo inkluzivnega izobraževanja za izboljšanje priložnosti za kakovostno vzgojo in izobraževanje za vse učence (Evropska agencija za izobraževanje otrok s PP in inkluzivno izobraževanje, 2015).

Vrsta mednarodnih strokovnih dokumentov, najbolj znana je Salamanška deklaracija (1994), predvsem pa dva pravno zavezujoča dokumenta, in sicer Konvencija OZN za otrokove pravice (28. člen, UL RS Mednar. pog. 9/92) in druga Konvencija za pravice invalidov, ki se nanaša tudi na otroke s PP (24. člen, UL RS Mednar. Pog. 10/08), **zahtevajo od držav podpisnic ureditev vključujočega šolskega sistema za vse učence.**

Odbor za pravice invalidov in podoben organ, ki deluje v okviru Konvencije o otrokovih pravicah, sta Slovenijo že nekajkrat opozorila na pomanjkanje pogojev za izvajanje vključujočega izobraževanja. Prvi v svojih priporočilih izpostavlja dolžnost države, da prizna vsem otrokom s PP pravico do vključujočega izobraževanja, sprejme strategijo in akcijski načrt z jasno določeno časovnico za izvedbo takega izobraževanja na vseh ravneh za vse – če se omejimo le na najbolj značilno med priporočili, ki se vsa tičejo prav vključujočega šolskega sistema. Drugi izmed teh odborov pa opozarja na to, da so v Sloveniji kršene pravice do vključujočega izobraževanja tudi učencem iz ranljivih skupin, zlasti romskim učencem in učencem s PP (Sklepne ugotovitve glede uvodnega poročila Slovenije,⁴ Kavkler idr., 2021, str. 57).

Šole s prilagojenim programom v Sloveniji predstavljajo del šolskega sistema, ki ga odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru konvencije OZN za pravice invalidov, označuje kot »vzporednega« in je do »vzporednega« sistema precej kritičen, kar je razvidno iz sledečih sklepnih ugotovitev Odbora za pravice invalidov. V Sklepnih ugotovitvah Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018, CRPD/C/SUN/CO/1 je navedena ocena izvajanja in priporočila za vse člene Konvencije; posamezni odstavki so označeni s tekočo številko. Navajamo Oceno in pripombe za 24. člen – Izobraževanje; tekoči številki 39 in 40 (Sklepne ugotovitve glede uvodnega poročila Slovenije¹; Kavkler idr., 2021, str. 57).

Izobraževanje (24. člen)

39. Odbor za pravice invalidov je zaskrbljen zaradi:

- (a) obstoječih vzporednih posebnih in splošnih izobraževalnih sistemov za otroke s posebnimi potrebami;
- (b) pomanjkanja konkretnih ciljev in določb za izvajanje inkluzivnega izobraževanja v obstoječih politikah in zakonodaji, ki zagotavlja inkluzivno izobraževanje;
- (c) nezadostnih zmogljivosti rednih šol pri zagotavljanju prilagojenih izobraževalnih programov in inkluzivnega učnega okolja, zlasti zaradi pomanjkanja veščin in znanja učiteljev o metodologijah inkluzivnega poučevanja, ter zaradi nizkih pričakovanj glede možnosti otrok s posebnimi potrebami;

⁴ Sklepne ugotovitve glede uvodnega poročila Slovenije.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/CRPD-sklepne-ugotovitve.pdf>

- (d) pomanjkanja dostopnosti in primernih prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami v terciarnem izobraževanju, vključno z visokošolskimi zavodi in poklicnimi šolami;
- (e) fizičnih ovir pri zagotavljanju dostopa do prevoza študentov s posebnimi potrebami od kraja njihovega prebivališča do fakultet.

40. Ob upoštevanju splošne pripombe št. 4 (2016) o pravici do inkluzivnega izobraževanja in podciljev trajnostnega razvoja 4.5 in 4(a) Odbor za pravice invalidov priporoča Sloveniji kot državi pogodbenici, da:

- (a) prizna pravico otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja in opusti sheme ločenega izobraževanja;
- (b) sprejme strategijo in akcijski načrt z jasnim časovnim okvirom za izvajanje inkluzivnega izobraževanja na vseh ravneh za vse otroke s posebnimi potrebami ter vzpostavi tudi celovit sistem spremljanja za oceno napredka inkluzivnega izobraževanja;
- (c) okrepi zmogljivosti šol, ki izvajajo inkluzivno izobraževanje, z zagotavljanjem usposabljanja učiteljev za inkluzivno izobraževanje, prilagoditev izobraževalnih programov in učnih metod. Država pogodbenica naj izboljša kakovost podpore pri izobraževanju, ko zagotavlja individualni način dela z otroki s posebnimi potrebami in krepitev njihovih sposobnosti in zmožnosti;
- (d) zagotovi osebam s posebnimi potrebami vseživljenjsko učenje, pri čemer naj zagotovi dostopnost vseh zavodov terciarnega izobraževanja in njihovo primerno prilagoditev, vključno s poklicnimi in visokimi šolami;
- (e) zagotovi prevoze za študente s posebnimi potrebami od njihovih prebivališč do izobraževalnih ustanov.

5.2 Raziskovalne ugotovitve za utemeljitev predlaganih usmeritev

Pri identifikaciji težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav učencev in dijakov ter nudenja pomoči so učitelji osnovnih in srednjih šol, šolski svetovalni delavci in drugi podporni strokovni delavci osnovnih in srednjih šol, strokovni delavci v prilagojenih programih osnovnih šol, vzgojitelji zavodov za otroke in mladostnike s ČVM, vodstveni delavci osnovnih in srednjih šol ter starši otrok in mladostnikov s PP zelo pozitivno ocenili vključujočo vzgojo in izobraževanje, individualiziran program v VI učencev s PP, izobraževanje in učno uspešnost učencev in dijakov s PP, izvajanje DSP, sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole ter sistemski pristop razvoja inkluzivne šole. Večina anketiranih udeležencev raziskave je podala ocene, s katerimi so izrazili pozitivno strinjanje, ki je pri večini ključnih trditev za inkluzivno šolo višje od 80 %.

Za boljši uvid v obravnavani problem so bile vključene še dodatne analize, kot so analize informacij, pridobljenih z intervjuji v fokusnih skupinah, primerjalne analize rezultatov, pridobljenih z anketnimi vprašalniki različnih udeležencev znotraj redne osnovne šole in različnih udeležencev znotraj srednje šole, analiza učnega okolja ter kvalitativna analiza prostih odgovorov, pridobljenih z anketnimi vprašalniki za strokovne delavce in starše. V intervjuje fokusnih skupin smo zajeli strokovne delavce rednih osnovnih in srednjih šol, osnovnih šol s prilagojenimi programi, vzgojnih zavodov, učence in dijake ter starše. V analizo prostih odgovorov iz anketnega vprašalnika za starše smo vključili starše učencev in dijakov, ki obiskujejo vse v raziskavo vključene vzgojno-izobraževalne ustanove.

V nadaljevanju podajamo ugotovitve *identifikacije težav in dobrih rešitev v sistemu obravnav učencev in dijakov ter nudenja pomoči* po naslednjih področjih (1) *vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje*, (2) *individualiziran program v VI učencev s PP*, (3) *izobraževanje in učna uspešnost učencev in dijakov s PP*, (4) *izvajanje DSP*, (5) *sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole* ter (6) *sistemski pristop razvoja vključujoče šole*.

(1) Vključujoča (inkluzivna) vzgoja in izobraževanje

V okviru prvega področja povzemamo rezultate in ugotovitve v zvezi z vključenostjo učencev in dijakov s PP na šoli, njihovo sprejetostjo med vrstniki, učinkovitostjo sistema prepoznavanja učencev in dijakov s PP na šoli, s sodelovanjem in podporo staršev ter podpro vodstva za uspešno delo z učenci in dijaki s PP, pri izobraževanju strokovnih delavcev na področju dela z učenci in dijaki s PP, zagotavljanju materialnih virov ipd.

Iz intervjujev s predstavniki vključenih VIZ ustanov⁵ ugotavljamo, da je kakovostno inkluzivno okolje povezano predvsem z notranjimi dejavniki, torej odnosi in timskim delom, ter hkrati z urejenostjo izobraževalnega okolja na sistemski ravni, saj so strokovni delavci

⁵ Učitelji osnovnih in srednjih šol, šolski svetovalni delavci in drugi podporni strokovni delavci osnovnih in srednjih šol, strokovni delavci v prilagojenih programih osnovnih šol, vzgojitelji zavodov za otroke in mladostnike s ČVM, vodstveni delavci osnovnih in srednjih šol

poudarili tudi potrebo po vrednotenju dela učiteljev, ustrezni sistemizaciji, urejeni zakonodaji in podpornih sistemih.

Vodstveni delavci v OŠ v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno slabše ocenjujejo kakovost inkluzivne politike. V primerjavi z učitelji in ŠSD vodstveni delavci v OŠ pogosteje poročajo, da podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje, upoštevajo nasvete drugih strokovnih delavcev, poskrbijo za materialne vire, podpirajo izobraževanje drugih strokovnih delavcev, poročajo o bolj sodelovalni klimi med učenci, ocenjujejo učence s PP v večji meri kot socialno sprejete, v največji meri pa vidijo težavnost dela z učenci s psihosocialnimi stiskami, sistem prepoznavanja težav na ustanovi pa ocenjujejo kot bolj učinkovit kot učitelji in ŠSD. Poročajo tudi o boljših medosebnih odnosih v ustanovi in dobri sodelovalnosti strokovnih delavcev, o bolj konstruktivnem odnosu s starši, pogostejšem nudenju opore staršem in usmerjanju staršev k zunanjim strokovnjakom. V primerjavi z učitelji in ŠSD vodstveni delavci zaznavajo starše kot bolj vključene v vzgojo in izobraževanje svojih otrok, sodelovanje z njimi pa kot manj naporno. Obenem so tudi bolj občutljivi kot učitelji in ŠSD na posege staršev v njihovo strokovno delo. Med vsemi strokovni profili imajo vodstveni delavci najbolj odklonilen odnos do vključevanja prilagojenih VIZ programov z enakovrednim ali znižanim standardom znanja v redne VIZ ustanove.

Tudi *vodstveni delavci* v SŠ v primerjavi z učitelji in ŠSD najpogosteje poročajo, da spodbujajo sodelovalno, pozitivno in vključujočo klimo med vsemi udeleženci, in poudarjajo, da skrbijo za sprejemanje različnosti ter spodbujajo solidarnost in medvrstniško pomoč. Tako kot v OŠ tudi vodstveni delavci v SŠ zaznavajo odnose kot bolj sodelovalne v primerjavi z drugimi profili. Najpogosteje poročajo o upoštevanju predlogov in mnenj strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP in rednem timskem načrtovanju dela. Prav tako kot vodstveni delavci v OŠ so od vseh profilov najbolj prepričani, da poskrbijo za strokovne in materialne vire za uspešno delo z dijaki ter zagotavljajo prisotnost in sodelovanje dijaka zaradi neustreznih arhitekturnih in tehničnih pogojev. Bolj kot učitelji in ŠSD so prepričani, da si strokovni delavci prizadevajo za optimalni napredek dijakov s PP, posebno težavno pa se jim zdi delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami. Med vsemi profili na SŠ poročajo o boljšem sodelovanju s starši in bolj rednem obveščanju staršev o uspešnosti dijaka s PP, da podpirajo starše v njihovem prizadevanju za optimalni razvoj potencialov dijaka s PP. Strokovnim virom pomoči in podpore na šoli pripisujejo večjo pomembnost za učni uspeh kot učitelji ali ŠSD ter v primerjavi z učitelji in ŠSD statistično značilno slabše ocenjujejo kakovost inkluzivne politike.

Šolski svetovalni delavci v OŠ so v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci na področju vključujoče šole bolj kritični do uspešnosti vključevanja otrok s PP in bolj občutljivi na neugodne pogoje, ki jih imajo učenci s PP (kot so: sprejetost učencev med strokovnimi delavci in med vrstniki, predvsem odnos učitelja do učenca s PP, stališči družbe do učencev s PP), imajo statistično pomembno bolj pozitivna stališča do inkluzivne prakse, so bolj naklonjeni prilagojenim VIZ programom z enakovrednim izobrazbenim standardom za skupine in nižjim izobrazevalnim standardom v rednih VIZ ustanovah, kot manj ustrezno v primerjavi z drugimi

strokovnimi delavci zaznavajo inkluzivno politiko, zakonodajo in druge formalno pravne akte ter uresničevanje zakonodaje v šolski praksi, administrativne zahteve in normative.

Šolski svetovalni delavci v SŠ so bolj kot vodstveni delavci in učitelji osredotočeni in pozorni na dijaka, v največji meri prepoznavajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav, mu pogosteje kot učitelji nudijo pomoč in podporo pri razvijanju ustreznih oblik vedenja, spodbujajo solidarnost in vrstniško pomoč. Nanje se med vključenimi profili tudi najpogosteje obrnejo starši dijakov s PP z vprašanji za pomoč in podporo, ki jim pogosteje kot učitelji svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju.

Iz analize izhaja, da različni profili *šolskih svetovalnih delavcev v OŠ in SŠ* v primerjavi z učitelji pogosteje nudijo učencem in dijakom pomoč in podporo pri razvijanju ustreznih oblik vedenja. V primerjavi z drugimi profili pa šolski svetovalni delavci v SŠ v manjši meri spodbujajo solidarnost in vrstniško pomoč.

Učitelji v OŠ v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in vodstvenimi delavci poročajo o najslabšem poznavanju zakonodaje ter protokolov, ki so v veljavi na šolah, in pripisujejo najmanjšo pomembnost spodbudnemu domačemu okolju, bolje pa prepoznavajo problematiko strategij vzgojno-izobraževalnega dela ter pogosteje kot šolski svetovalni delavci ali vodstveni delavci ocenjujejo učence s PP kot socialno zavrnjene. Iz intervjujev s predstavniki vključenih VIZ ustanov pa so razvidne večje razlike predvsem v oceni vključenosti učencev in dijakov s PP v socialne mreže – tesna prijateljstva, skupne dejavnosti itd. Zaključujejo, da je za socialno vključenost potreben ciljno usmerjen trud v obliki različnih aktivnosti in medsebojno sodelovanje vseh deležnikov, ki spodbujajo vključenost in soudeležnost.

Tudi *učitelji v SŠ* so med vključenimi profili najslabše seznanjeni z zakonskimi zahtevami in s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP, hkrati pa zakonodajo in druge formalno pravne akte statistično vrednotijo boljše kot vodstvo in šolski svetovalni delavci. Prav tako boljše kot vodstvo in šolski svetovalni delavci ocenjujejo administrativne zahteve in normative. V primerjavi z drugimi strokovnimi delavci poročajo o slabšem odnosu s starši, ga opisujejo kot manj odprtega, konstruktivnega in zaupnega, prepoznavajo pa tudi najmanjšo zainteresiranost staršev za sodelovanje. Med vključenimi strokovnimi delavci se učitelji v SŠ počutijo tudi najmanj zmožne podpreti starše in jim tudi redkeje svetujejo obisk zunanje ustanove za bolj specialno strokovno pomoč pri učenju.

Socialna vključenost učencev in dijakov s PP med vrstnike je eden od ključnih elementov inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Med ocenami staršev in učiteljev so prisotne razlike v percepciji sprejetosti učencev in dijakov s posebnimi potrebami med vrstnike.

Nekateri *starši* v procesu VIZ izpostavljajo dolgotrajen postopek usmerjanja. Veliko staršev, ki so podali prosti odgovor, izraža svoje nezadovoljstvo s prepoznavanjem otrokovih/mladostnikovih PP na šoli. Učitelji namreč po mnenju staršev ne prepoznajo posebnih potreb otroka/mladostnika, kar povzroči, da ta ni ustrezno obravnavan. Starši tako

sami začnejo postopek prepoznavanja, da otrok/mladostnik hitreje dobi odločbo in ustrezno podporo. Veliko staršev tudi pove, da učitelji nimajo znanja, s katerim bi prepoznali posebne potrebe otroka/mladostnika, kar oteži postopek prepoznavanja PP. Starši navajajo, da se pogosto počutijo kot »laiki«, saj učitelji ne upoštevajo njihovih predlogov, te predloge vzamejo kot grožnjo svojemu delu in ne vzamejo resno njihovih opozarjanj o težavah otroka/mladostnika. Nekateri starši pa so z vključitvijo zadovoljni.

V okviru odgovorov glede *pritožb zaradi nezadovoljstva nad šolanjem svojega otroka* so starši v svojih odgovorih zapisali, da so se pritožili zaradi več razlogov. Nekateri so se pritožili čez zaposlene na šoli, saj ti niso upoštevali in razumeli otrokovih/mladostnikovih posebnih potreb, so imeli do otroka/mladostnika slab odnos in njihovo delo v razredu ni bilo kakovostno. Pritožili so se tudi čez neupoštevanje odločbe, in sicer natančneje prilagoditev v odločbi, otrokovega/mladostnikovega IP ter čez preverjanje in ocenjevanje znanja (nestrokovnost pri ocenjevanju, neupoštevanje posebnih potreb otroka/mladostnika ...). Pritožili so se tudi čez postopek usmerjanja in odločbo o usmeritvi (dolgotrajnost postopka, strokovno mnenje komisije za usmerjanje), čez izobraževalni proces, prilagoditve (npr. neprilagojenost šole potrebam otroka/mladostnika, delo spremljevalca, izvajanje dodatne strokovne pomoči), čez odnos šole do staršev in šolanje na daljavo. Te pritožbe so starši najprej posredovali neposredno učiteljem ali strokovnim delavcem, nato pa na vodstvo šole. Nekateri so pritožbe poslali tudi na Zavod za šolstvo ali druge zunanje ustanove.

Preučevali pa smo tudi stališča staršev otrok s posebnimi potrebami, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev (ŠSD) do možnosti izvajanja prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja z enakovrednim standardom (za otroke, ki so gibalno ovirani, imajo senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju itd.) v rednih osnovnih in srednjih šolah, kjer so stališča staršev bolj pozitivna kot stališča učiteljev OŠ in SŠ ter vodstvenih delavcev. Vsi pa se strinjajo z dodatnimi spodbudami šolskih delavcev za delo z učenci s PP.

(2) Individualizirani programi v VI učencev in dijakov s PP in dodatna strokovna pomoč

V okviru drugega področja povzemamo rezultate in ugotovitve v zvezi z IP, o njegovem pomenu v vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov s PP in v zvezi s procesom priprave IP ter z dodatno strokovno pomočjo.

Pri oceni učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev ter drugih strokovnih podpornih delavcev v osnovni in srednji šoli ter staršev, učencev in dijakov s PP v zvezi s pripravo in izvajanjem IP lahko povzamemo, da se prakse razlikujejo.

Srednješolski šolski svetovalni delavci in učitelji, ki so podali svoje mnenje skozi proste odgovore, v veliki večini navajajo pozitivne vidike IP, predvsem izpostavljajo prednosti ter pomoč, ki jo nudijo IP za dijake s PP ter vse strokovne delavce, ki so v stiku z dijakom s PP. Menijo, da je IP ključen in pomemben dokument, ki nudi oporo učiteljem, ki poučujejo dijake (pomoč pri načrtovanju dela in oblik pomoči), v največji meri pa nudi oporo dijakom, ki jim je

IP namenjen. *Šolski svetovalni delavci v SŠ* kot tudi *učitelji v SŠ* največkrat izpostavljajo pomembnost sprotne spremljanja napredka ter evalviranje IP. Tako enim kot drugim se zdi pomembno, da se lahko IP spreminja glede na dijakove potrebe in zmožnosti. Omenjajo pa tudi končno evalvacijo, s katero lahko ocenijo dijakove napredke čez celo šolsko leto.

V procesu priprave IP pa se v manjši meri osredotočajo na načrtovanje ter na identifikacijo pomanjkljivosti, ki jih opazijo. Delu srednješolskih učiteljev se je zdel IP le formalnost in ga posledično ne upoštevajo in ne izvajajo, del pa jih je celo mnenja, da so IP izkoriščeni s strani dijakov, saj imajo na ta način »zastonj inštrukcije«, prilagoditev pa naj ne bi potrebovali. Na drugi strani pa so srednješolski učitelji in šolski svetovalni delavci, ki se zavedajo prednosti IP ter pomoči vsebin, zapisanih v IP (primanjkljaji, sposobnosti, močna področja in interesi), ki so jim v pomoč pri oblikovanju ter prilagajanju poučevalnega procesa, da učenec lahko napreduje ter dosega vsaj minimalne standarde znanja.

Timsko delo med srednješolskimi strokovnimi delavci, starši in dijaki se srednješolskim šolskim svetovalnim delavcem in učiteljem zdi manj pomembno kot vsebina, pomoč, prednosti, čeprav ima le-to ključno vlogo v vseh fazah priprave IP.

Izvajalcem DSP v OŠ IP nudi oporo in usmeritve pri načrtovanju dela in samem delu z učenci s PP. Zanje so v IP najbolj pomembne predvidene prilagoditve ter cilji, kar je zakonsko obvezujoče za zagotavljanje individualizacije učencem s PP. V večini imajo izvajalci DSP v OŠ tudi pozitiven pogled in pojmovanje IP, velik pomen pa pripisujejo tudi timskemu delu in potrebi po sodelovanju in uresničevanju IP vseh strokovnih delavcev, ki z učencem delajo, ter evalvaciji in vrednotenju tako učenčevega dela kot uresničevanja programa.

Pri oceni soudeležnosti *staršev ter učencev in dijakov* pri pripravi in izvajanju IP ugotavljamo, da se prakse razlikujejo, nekatere VIZ ustanove se bolj trudijo v tej smeri, druge manj. Po mnenju strokovnih delavcev je soudeležnost staršev pretežno zadovoljiva. Nekateri starši pa navajajo, da se pogosto počutijo kot »laiki«, saj učitelji ne upoštevajo njihovih predlogov, te predloge vzamejo kot grožnjo svojemu delu in ne vzamejo resno njihovih opozarjanj o težavah otroka oz. mladostnika. Nekaj staršev pa je z vključitvijo zadovoljnih.

Učenci v OŠ še vedno nimajo zadostnega zavedanja o pomenu IP, medtem ko *dijaki v SŠ* kažejo večjo mero poznavanja IP, oboji pa poročajo o podobno različnih stopnjah in načinih soudeležnosti.

Za razliko od predhodnih ugotovitev iz intervjujev fokusnih skupin ter analiz prostih odgovorov je *iz primerjalne analize* med skupinami udeležencev glede na njihovo mesto zaposlitve (*učitelj, šolski svetovalni delavec*) ter *vodstveni delavec v OŠ in SŠ* razvidno, da *vodstveni delavci v SŠ* menijo, da je protokol uresničevanja IP znan vsem in pogosteje kot učitelji ali šolski svetovalni delavci poročajo, da so starši dijakov vključeni v evalvacijo IP. Po drugi strani pa stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse in individualizirani in diferencirani dejavnosti poučevanja in obravnave, med vsemi tremi vključenimi skupinami profilov, pripisujejo največjo pomembnost za učni uspeh, za razliko od učiteljev v OŠ, ki

individualizirano in diferencirano dejavnost poučevanja in obravnave opredeljujejo kot manj pomembno. *Šolski svetovalni delavci v SŠ* pa v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci v SŠ statistično pomembno bolj upoštevajo mnenja in želje dijakov s PP ter jih vključujejo v pripravo IP. *Učitelji v SŠ* v primerjavi z drugimi profili v SŠ najnižjo pomembnost za učni uspeh dijakov pripisujejo individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse. Prav tako učitelji v OŠ in v SŠ med vsemi vključenimi profili poročajo o najslabšem poznavanju zakonodaje, protokolov, ki so v veljavi na šolah, in strokovnih priporočil za uresničevanje IP. Za učitelje v SŠ pa analiza primerjav z vodstvenimi delavci in šolskimi svetovalnimi delavci v SŠ kaže, da so med vključenimi profili najslabše seznanjeni z zakonskimi zahtevami in s strokovnimi priporočili uresničevanja IP za dijake s PP, hkrati pa zakonodajo in druge formalno pravne akte statistično vrednotijo boljše kot vodstvo in šolski svetovalni delavci v SŠ. Prav tako učitelji v SŠ boljše kot vodstvo in šolski svetovalni delavci ocenjujejo administrativne zahteve in normative.

Iz tega lahko sklepamo, da so učitelji v OŠ in SŠ razmeroma nenaklonjeni individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter inkluzivni praksi, kar se verjetno odraža tudi na (ne)uporabi takih dejavnosti poučevanja, obravnave in prakse. V nasprotju s tem pa so v intervjujih vsi predstavniki vključenih VIZ ustanov menili, da je individualizacija ključna in učinkovita rešitev v vseh svojih razsežnostih in specifikah, glede na potrebe otrok in mladostnikov.

Izvajalci DSP v OŠ pripisujejo pomen timskega delu, potrebi po sodelovanju in uresničevanju IP vseh strokovnih delavcev, ki z učencem delajo, ter evalvaciji in vrednotenju tako učenčevega dela kot uresničevanja programa. Velik izziv jim predstavlja izvajanje svetovalne storitve zaradi vsebinske in organizacijske nejasnosti ter nesistematiziranosti, problematika glede določanja ur svetovalne storitve ter prikrajšanost učencev. Rezultati nakazujejo, da bi bilo treba glede svetovalne storitve uvesti številne spremembe, saj se sodelujoči počutijo obremenjene in se spopadajo s številnimi vprašanji ter dilemami glede delovne obveznosti, obsega dela in izvajalcev.

Iz primerjalne analize kvantitativnih rezultatov med različnimi strokovnimi delavci je razvidno, da *vodstveni delavci SŠ* pogosteje kot drugi profili menijo, da bi učitelji za uspešno vključevanje dijakov s PP v oddelku potrebovali dodatno pomoč.

Tudi *učitelji v OŠ* se v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci statistično značilno bolj strinjajo s trditvijo, da bi za uspešno delo v oddelku potrebovali dodatno pomoč. Po drugi strani pa poročajo, da slabo sodelujejo s pomočniki v razredu (česar vodstvo in šolska svetovalna služba ne zaznavata oz. zaznavata v manjši meri kot učitelji). V primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in vodstvenimi delavci učitelji poročajo o najboljši pomoči in podpori s strani šolskih svetovalnih delavcev.

So pa *učenci v OŠ* v okviru izvedenih intervjujev izpostavili, da si želijo manj menjav pri izvajalcih DSP, nekateri *dijaki* pa so izpostavili potrebo po več urah DSP ter po ozaveščanju njihovih sošolcev glede njihovih posebnih potreb.

(3) Izobraževanje in učna uspešnost učencev in dijakov s posebnimi potrebami (učno okolje)

V okviru tretjega področja povzemamo rezultate in ugotovitve o mnenju učiteljev glede pomembnosti elementov organizacije in izvedbe poučevanja učencev in dijakov s PP, kot so npr. izrazitejša individualizacija in diferenciacija, redukcija kompleksnosti navodil in gradiv, pomoč učencem in dijakom iz neslovenskih družin, učne navade, upoštevanje učnih stilov, prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, sodelovalno učenje, spodbujanje medvrstniške pomoči.

Iz rezultatov intervjujev s predstavniki vključenih VIZ ustanov lahko povzamemo, da je za učno uspešnost učencev in dijakov s PP predvsem pomembna dobra poučevalna praksa oz. kakovostno poučevanje, medsebojno sodelovanje učiteljev, odnosi med učitelji ter učenci in dijaki ter ustrezno usmerjanje otrok in mladostnikov s PP.

Med vključenimi profili *vodstveni delavci v OŠ* pripisujejo največjo pomembnost za učni uspeh stališčem strokovnih delavcev do inkluzivne prakse ter individualizirani in diferencirani dejavnosti poučevanja in obravnave.

Učitelji OŠ in *učitelji SŠ* navajajo, da imajo učenci s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo glede na izkazano znanje. Učitelji OŠ navajajo, da bi potrebovali dodatno pomoč v razredu, pri čemer pa poročajo, da slabo sodelujejo s pomočniki v razredu. Najbolje ocenjujejo pomoč in podporo šolskih svetovalnih delavcev.

Iz analize opazovanj učnega okolja je razvidno, da so učitelji v OŠ manj kompetentni pri oblikovanju različnih vidikov okolja (pri pripravi in uporabi ustreznih materialov, pri rabi ustreznih poučevalnih praks in pri individualizaciji pouka ter pri usmerjanju in uravnavanju vedenja v razredu). Kompetentnost in motiviranost učitelja tako ne vpliva zgolj na posamezen vidik učnega okolja, ampak na celostno zmožnost učitelja oblikovati kakovostno učno okolje.

Za razliko od drugih profilov v OŠ *šolski svetovalni delavci* prepoznavajo kot pomembne dejavnike učne uspešnosti: vrsto in izrazitosti posebnih potreb, socialno-emocionalne kompetence učencev ter socialno-emocionalne kompetence strokovnih delavcev. Kot pomemben dejavnik za sprejetost učencev s PP v razredu pa za razliko od vodstvenih delavcev in šolskih svetovalnih delavcev prepoznavajo tudi odnos učitelja do učenca s PP.

Izzive, vezane na izvajanje prilagoditev (fizičnega, didaktičnega, socialnega in kurikularnega) učnega okolja, so najbolj izpostavili v intervjujih vključeni strokovni delavci različnih *srednješolskih* izobraževalnih ustanov. V intervjujih s predstavniki vključenih VIZ ustanov so vsi strokovni delavci poročali o izzivih, vezanih na fizično učno okolje (npr. prostorska stiska, dostopnost, neustrezni prostori) ter na didaktično okolje, ker morajo večino didaktičnih pripomočkov izdelati sami. Specifični izzivi v SŠ pa kažejo na to, da je na

srednješolski ravni izobraževanja največ težav prav s prilagajanjem učnega okolja in da bi za uresničevanje in prilagajanje potrebovali več strokovne podpore.

Da prilagoditve učnega okolja pomembno vplivajo na dobro poučevalno prakso, je razvidno tudi iz analize podatkov in informacij, pridobljenih z opazovanjem učnega okolja. Pokazalo se je, da ob večjem številu učencev s PP v razredu učitelji v manjši meri izvajajo dobro poučevalno prakso oz. kakovostno poučevanje, ki pa je nujno za napredek učencev in dijakov s PP, kakor tudi vseh ostalih učencev in dijakov v razredu.

Nekateri starši so izpostavili težave v procesu pridobivanja pomoči zaradi neupoštevanja odločbe ali prilagoditev s strani učiteljev ter kadrovskih težav strokovnih delavcev, zaradi česar otroku/mladostniku ni bila zagotovljena ustrezna pomoč. Kot težavo so izpostavili tudi sodelovanje učiteljev ali strokovnih delavcev z njimi. Starši menijo, da učitelji premalo upoštevajo ali sploh ne upoštevajo prilagoditev, da njihovi otroci/mladostniki ne prejmejo zadostne količine ur strokovne pomoči, saj jim te ure odpadejo zaradi kadrovske stiske ali drugih razlogov.

Glede oblik podpore pa starši navajajo, da so njihovi otroci/mladostniki bili deležni podaljšanega časa pisanja ter prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja (napovedano ocenjevanje, prilagojeni testi, ustno ocenjevanj, prilagojeni kriteriji pisanja ali prilagojeno ocenjevanje, kot je npr. pisanje izven razreda, pripomočki ...). Starši so tudi poročali, da ima njihov otrok/mladostnik prilagoditve pri pouku (npr. prilagoditve gradiva, pomoč strokovnega delavca pri pouku, možnost uporabe IKT pripomočkov, prilagojen sedežni red). Nekaj staršev pa je izpostavilo, da njihovi otroci/mladostniki nimajo pomoči, a bi to potrebovali.

V intervjujih v okviru fokusnih skupin pa so učenci in dijaki izrazili potrebo po spremembi organizacije ocenjevanja na način, da ne bi občutili časovnih pritiskov.

(4) Sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole

V okviru četrtega področja povzemamo rezultate in ugotovitve glede medsebojnega sodelovanja vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju (učiteljev, staršev, šolskih svetovalnih in vodstvenih delavcev ter učencev in dijakov) in sodelovanja strokovnih delavcev z zunanjimi ustanovami za uspešno vključevanje učencev s PP) ter glede dobrega počutja in duševnega zdravja zaposlenih na OŠ in SŠ.

Vodstveni delavci SŠ poročajo, da spodbujajo sodelovalno, pozitivno in vključujočo klimo med vsemi udeleženci, skrbijo za sprejemanje različnosti ter spodbujajo solidarnost in medvrstniško pomoč, da posvečajo posebno skrb duševnemu zdravju in dobremu počutju ter nudijo oporo drugim zaposlenim, če se znajdejo v težavah ter da podpirajo izobraževanje strokovnih delavcev, odnose zaznavajo kot bolj sodelovalne v primerjavi z drugimi profili, najpogosteje poročajo o upoštevanju predlogov in mnenj strokovnih delavcev pri organizaciji dela z dijaki s PP in rednem timskem načrtovanju dela. Prepričani so, da si strokovni delavci prizadevajo za optimalni napredek dijakov s PP, da boljše sodelujejo s starši in s strokovnjaki

zunanjih ustanov. Pogosteje kot drugi profili menijo tudi, da bi učitelji za uspešno vključevanje dijakov s PP v oddelku potrebovali dodatno pomoč. Poročajo tudi, da je sodelovanje s šolskimi svetovalnimi delavci dobro in da redno timsko načrtujejo delo vseh strokovnih delavcev. Med vsemi profili na SŠ poročajo o boljšem sodelovanju s starši in bolj rednem obveščanju staršev o uspešnosti dijaka s PP. Najpogosteje strokovnjake zunanjih ustanov na šolo povabijo vodstveni delavci. Prav tako vodstveni delavci najpogosteje sodelujejo z nevladnimi organizacijami, specialnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, izven šolskimi ustanovami, ki obravnavajo dijake s PP, in prostovoljci, ki pomagajo dijaku s PP. Prav tako pa vodstveni delavci v SŠ najpogosteje med vključenimi profili poročajo, da posvečajo posebno skrb duševnemu zdravju in dobremu počutju ter nudijo oporo drugim zaposlenim, če se znajdejo v težavah, da podpirajo izobraževanje ter imajo najpogosteje občutek, da so slišani s strani svojih strokovnih delavcev.

Izvajalci DSP v OŠ pripisujejo večji pomen tudi timske delu in potrebi po sodelovanju vseh strokovnih delavcev, ki z učencem delajo, ter evalvaciji in vrednotenju tako učenčevega dela kot uresničevanja programa.

Iz primerjalne analize kvantitativnih podatkov je razvidno, da *šolski svetovalni delavci v SŠ* med vključenimi profili poročajo o najmanj rednem tiskem načrtovanju dela ter se najredkeje obračajo po pomoč na strokovnjake zunanjih ustanov. Nasprotno pa *učitelji v OŠ* najpogosteje iščejo pomoč pri zunanjih ustanovah, hkrati pa ocenjujejo nasvete zunanjih strokovnjakov kot najmanj koristne in jih tudi najredkeje upoštevajo. *Učitelji v SŠ* pa redkeje upoštevajo predloge in mnenje strokovnih delavcev glede sodelovanja s starši dijakov ter nasvete zunanjih strokovnjakov za delo z mladostniki s PP, saj njihove nasvete pri zagotavljanju podpore mladostnikom s PP opredeljujejo kot manj koristne. Prav tako v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in vodstvenimi delavci ne prepoznavajo pomembnosti vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju dijakovih težav. Počutijo se tudi manj slišane kot vodstvo ali šolski svetovalni delavci.

Učitelji v OŠ zaznavajo vlogo učenca s PP pri razumevanju in reševanju težav kot manj pomembno v primerjavi z drugimi profili, najslabše sodelujejo s starši in jih manj redno obveščajo o napredku učencev s PP, imajo z njimi najmanj konstruktiven odnos in poročajo o najnižji ravni zaupanja s strani staršev. V primerjavi z vodstvenimi delavci in šolskimi svetovalnimi delavci prepoznavajo pri sebi najslabše znanje o tem, kako podpreti starše.

Iz intervjujev v okviru fokusnih skupin pa strokovni delavci poročajo o različnih izzivih v povezavi s kompetentnostjo učiteljev, ki se čutijo premalo usposobljene za posamezna področja, kot npr. učenje za življenje in izvedba vrstniških evalvacij v vzgojnih zavodih, delo z otroki s ČVM in delo s starši v OŠPP, razvijanje socialnih kompetenc učencev v OŠ, ter motivacija dijakov s PP za učenje in izvedba individualizacije in diferenciacije v SŠ. Prav tako ocenjujejo, da so za timsko delo potrebni dobri in učinkoviti šolski timi, ki lahko delujejo v pozitivni klimi in komunikaciji, z medsebojnim sodelovanjem in podporo. Šolske time po večini sestavljajo v ustanovi zaposleni strokovni delavci, z izjemo SŠ, kjer kot dobro prakso navajajo

tudi timsko delo, ki vključuje zunanje sodelavce pri izvajanju DSP. Rešitve za učinkovito partnersko sodelovanje strokovnih delavcev različnih ustanov s starši so različne. Izpostavili pa so tudi vrstniško pomoč, kjer se je izkazalo, da je izvedba vrstniške pomoči različna glede na posamezne šole tako OŠ kot SŠ, saj je v nekaterih organizirana in se izvaja, v drugih ne. Primerjalna analiza kvantitativnih podatkov med različnimi strokovnimi delavci pa je pokazala, da ŠSD v SŠ v manjši meri kot drugi vključeni profili, spodbujajo solidarnost in vrstniško pomoč.

Po drugi strani pa so *šolski svetovalni delavci* v SŠ bolj kot vodstveni delavci in učitelji osredotočeni in pozorni na sodelovanje in vključenost dijakov, saj v največji meri prepoznavajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav, najpogosteje upoštevajo mnenja in želje dijakov. Dijakom tudi pogosteje kot učitelji nudijo pomoč in podporo pri razvijanju ustreznih oblik vedenja.

(5) Sistemski pristop razvoja vključujoče (inkluzivne) šole

V okviru petega področja predstavljamo povzetek ugotovitev o mnenju udeležencev raziskave glede kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev in dijakov s PP, od stališča do inkluzije, zakonodaje, normativov, administrativnih zahtev, strokovnih in materialnih virov in uresničevanje zakonodaje v praksi ter dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje učencev in dijakov s PP v šolo in na razvoj inkluzije (npr. izvajanje NIS v rednih programih, delo z vedenjsko problematičnimi učenci, previsok učni uspeh učencev in dijakov s PP glede na njihove zmožnosti).

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je po mnenju večine udeležencev kakovostno inkluzivno okolje povezano z uresničevanjem vseh elementov systemskega pristopa, od širšega okolja (ustrezna urejenost zakonodaje in podpornih sistemih), do šole, kjer anketirani izpostavljajo pomembnost notranjih dejavnikov (od odnosov med zaposlenimi, zaposlenih z učenci in dijaki ter njihovimi starši) in timskim delom ter hkrati z urejenostjo izobraževalnega okolja na sistemski ravni, saj so strokovni delavci poudarili tudi potrebo po vrednotenju dela učiteljev, ustrezni sistemizaciji, urejeni zakonodaji in podpornih sistemih.

Glede kakovosti različnih vidikov slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja učencev s PP *šolski svetovalni delavci* v OŠ zaznavajo v primerjavi z vodstvenimi delavci ali učitelji stališča družbe do učencev s PP kot bolj negativna, inkluzivno politiko, zakonodajo in druge formalno pravne akte ter administrativne zahteve pa kot manj ustrezne. Prav tako v OŠ *šolski svetovalni delavci* zaznavajo v primerjavi z vodstvenimi delavci in učitelji kot manj ustrezne normative ter poročajo o najmanj ustreznem uresničevanju zakonodaje v šolski praksi v primerjavi z vodstvenimi delavci in učitelji. V SŠ pa so vodstveni delavci tisti, ki med ostalimi profili zaznavajo slabšo kakovost inkluzivne politike, učitelji v SŠ pa v primerjavi z drugimi profili boljše vrednotijo zakonodajo in druge formalno pravne akte, administrativne zahteve in normative.

Med vsemi strokovnimi delavci v OŠ so do uspešnosti vključevanja učencev s PP prav tako najbolj kritični *šolski svetovalni delavci*, ki so tudi bolj občutljivi na neugodne pogoje, ki jih imajo učenci s PP, kot so: sprejetost učencev med strokovnimi delavci in med vrstniki, predvsem odnos učitelja do učenca s PP, stališči družbe do učencev s PP, imajo statistično pomembno bolj pozitivna stališča do inkluzivne prakse, so bolj naklonjeni prilagojenim VIZ programom z enakovrednim izobrazbenim standardom za skupine in nižjim izobraževalnim standardom v rednih VIZ ustanovah.

V SŠ vodstveni delavci pripisujejo strokovnim virom pomoči in podpore na šoli večjo pomembnost za učni uspeh kot učitelji ali šolski svetovalni delavci, prav tako pa pripisujejo boljši učni uspeh individualiziranim in diferenciranim dejavnostim poučevanja in obravnave ter vidijo delo z dijaki s psihosocialnimi stiskami kot posebno težavno. Šolski svetovalni delavci pa so tisti, ki v primerjavi z učitelji in vodstvenimi delavci v največji meri prepoznajo pomembnost vloge dijaka s PP pri razumevanju in reševanju težav, učitelji pa menijo, da imajo dijaki s PP pogosto boljši učni uspeh, kot si ga zaslužijo.

Starši otrok s PP v večjem deležu podpirajo možnost izvajanje prilagojenih programov z enakovrednim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji. Večje pa so razlike med stališči staršev otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, ŠSD in učiteljev do izvajanja prilagojenega programa z znižanim standardom znanja v rednih osnovnih in srednjih šolah (za učence z motnjami v duševnem razvoju). Starši otrok s PP vseh programov podpirajo izvajanje prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z NIS v rednih osnovnih in srednjih šolah v precej večjem deležu v primerjavi z deležem vodstvenih delavcev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev. Skoraj identična pa so stališča staršev otrok s PP, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev do dodatnih finančnih spodbud šolskih delavcev za delo z učenci in dijaki s PP.

Pri organizacijski podpori lahko opazimo, da se večina v raziskavo vključenih izobraževalnih programov sooča s kadroviskimi izzivi različnih vrst. Najpogosteje gre za premalo kadra in/ali prenizko usposobljenost kadra. Izziv jim predstavljajo tudi normativi, zlasti v tistih izobraževalnih programih, kjer prihaja do večje koncentracije učencev ali dijakov s PP v posameznih skupinah oz. razredih.

5.3 Specifični predlogi in usmeritve, oblikovane na osnovi pridobljenih ugotovitev

Obsežne teoretične ugotovitve, v raziskavi pridobljene informacije ter predlogi dokumentov *Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje* vključujejo številne konkretne nasvete o tem, kako realizirati cilje za bolj vključujočo vzgojo in izobraževanje⁶. EU dokumenti so oblikovani z namenom formiranja

-
- ⁶ Donnelly, V. J. in Watkins, A. ur. (2021). *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: Poročilo o politiki*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-policy-brief>
- Drabble, S. (2013). Support for children with special educational needs (SEN). Brussels: European Commission, Directorate-General for Employment. *Social Affairs and Inclusion*.
- European Commission (2010). *Initial Plan to Implement the European Disability Strategy 2010–2020. List of Action 2010–2015. SEC (2010) 1324 Final*. European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2015). *Stališče agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-SL.pdf>
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2012). *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Projektno poročilo*. https://www.european-agency.org/file/11281/download?token=V6Ju_zvV
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2022). *Profil za strokovno izobraževanje o inkluziji za učitelje*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- Konvenciji o otrokovih pravicah – KOP (1989). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-poinstrumentih-o-clovekovih-pravicah/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf>
- Kyriazopoulou, M. in Kefallinou, A. (ur.) (2022). *Changing the role of specialist provision: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Meijer, C. (2003) *Special needs education in Europe. Thematic publication*. Edited by Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. European Agency for Development in Special Needs in Education. Brussels.
- Meijer, C. J. (1999). *Financing of Special Needs Education: a seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J., Soriano, V. in Watkins, A. (ur.). (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Munoz, V. (2007). Implementation of General Assembly resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled »Human Rights Council« The right to education of persons with disabilities. Report of the Special Rapporteur on the right to education. Human Rights Council A/HRC/4/29, 19. February 2007.
- NESSE (The Network of Experts in Social Science of Education and Training) (2012). *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special Educational needs in EU: An independent report prepared for the European Commission by NESSRE network of experts*. [http://www.nesse.fr/nesse\(activities/reports\)](http://www.nesse.fr/nesse(activities/reports)).
- Profil inkluzivnih učiteljev* (2012). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers
- Soriano, V. in Kyriazopoulou, M. (ur.) (2016). *Sprejmite ukrepe za inkluzivno izobraževanje: razmišljanja in predlogi delegatov*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <https://www.european-agency.org/resources/publications/take-action-inclusive-education-delegates-reflections-and-proposals>

vključujoče družbe v državah EU⁷ in skupaj s predlogi sprememb *Odbora za pravice invalidov* predstavljajo temelj za inkluzivno vzgojo in izobraževanje tudi v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. V navedenih dokumentih so natančna, konkretizirana navodila in smernice za predlagane usmeritve.

Na osnovi izbranih teoretičnih dognanj, omenjenih dokumentov in raziskovalnih rezultatov smo oblikovali predloge, s katerimi konkretiziramo uvajanje sprememb, ki jih je predlagal *Odbor za pravice invalidov*. Za boljše razumevanje izzivov smo skupaj navedli zaveze in predloge *Odbora za pravice invalidov* ter jih dopolnili z našimi predlogi za realizacijo predlogov *Odbora za pravice invalidov*.

(a) Odbor za pravice invalidov je zaskrbljen zaradi obstoječih vzporednih posebnih in splošnih izobraževalnih sistemov za otroke s PP, zato je Sloveniji kot državi pogodbenici predlagal, da prizna pravico otrok s PP do inkluzivnega izobraževanja in opusti sheme ločenega izobraževanja.

Naš predlog:

Obseg vzporednih posebnih ustanov vzgoje in izobraževanja za otroke s PP lahko zmanjšamo z uresničevanjem večjega dela kontinuuma (izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim standardom in prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim nižjim standardom) uzakonjenih izobraževalnih programov (v 6. členu, ZUOPP, 2011) v inkluzivno naravnanih rednih osnovnih in srednjih šolah. Del kontinuuma izobraževalnih programov bo za manjši delež otrok s PP, ki imajo težje in težke posebne potrebe, vedno treba izvajati v različnih organizacijskih oblikah, ker ti otroci s PP potrebujejo večje prilagoditve okolja, učenje v manjših skupinah, veliko tehničnih in učnih prilagoditev ter permanentno obravnavo specializiranih strokovnih delavcev. Možne so različne organizacijske oblike vključevanja otrok s PP, in sicer vključevanje v redni razred z ustrežno strokovno pomočjo; v specialni razred in prehajanje v razred z vrstniki pri različnih predmetih; vključevanje v redni razred samo pri praktičnih predmetih (šport, likovna vzgoja, glasbena vzgoja itd.); izobraževanje v specialnem razredu na redni šoli, brez sodelovanja v rednem procesu poučevanja in izobraževanje v specialni šoli, ki je lokacijsko ločena od redne šole.

Uresničevanje pravice vseh učencev in dijakov s PP do inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki omogoča zmanjševanje sheme ločenega izobraževanja, je mogoče izvesti s sistematičnim izvajanjem sistemskega pristopa. Nujno potrebno pa je sistematično in dosledno izvajanje vseh elementov sistemskega pristopa, ki vključuje:

⁷ Vsebinski poudarki dokumentov so predstavljeni in povzeti v teoretičnem delu poročila.

- **podsystem širše okolje** (načrtovanje in izvedbo inkluzivne politike; opredelitev socialno-integracijske paradigme; usmeritev v posebne potrebe otrok s PP s poudarkom na socialni vključenosti; pripravo ustreznih zakonskih osnov; pripravo fleksibilnejšega kurikula; financiranje podpornih specialno-rehabilitacijskih in drugih strokovnih virov in materialnih virov; pomoč in podpora strokovnih centrov; načrtovanje in financiranje usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja; dostopnost do ustreznih učnih gradiv in tehničnih pripomočkov itn.),
- **podsystem šola** (oblikovanje šolske politike uresničevanja inkluzije; izvajanje inkluzije z modelom *Odziv na obravnavo*; skrb za inkluzivno klimo na šoli; omogočanje usposabljanja šolskih strokovnih delavcev za uresničevanje inkluzivne politike; usmeritev v optimalni razvoj potencialov otrok s PP; izvajanje specifičnih treningov, specifične prilagoditve okolja, timsko sodelovanje med strokovnimi delavci in starši itn.),
- **v podsystemu razred** imajo ključno vlogo *učitelji*, ki izvajajo kakovostno poučevanje s specifičnimi učnimi in tehničnimi pripomočki, prilagajanje vseh elementov učnega okolja, skrbijo za socialno počutje, solidarnost in varno okolje za vse učence, timsko sodelujejo s strokovnimi delavci in starši itn. ter *vrstniki brez posebnih potreb*, ki jih je treba ozaveščati o značilnostih in posebnih potrebah otrok s PP, da izboljšajo odnos do otrok s PP, izvajajo vrstniško pomoč itn. ter
- **podsystem otrok s PP**, katerega funkcioniranje je odvisno od njegovih bioloških danosti ter socialno-emocionalnih in vzgojno-izobraževalnih pogojev v ožjem in širšem okolju.

Izvirne ideje razvoja sistema inkluzivne vzgoje in izobraževanja so pomembno odvisne od izbire modela ter še bolj od uresničevanja modela v praksi. Izvedba modela terja specifične, merljive, dosegljive cilje, ki se po izvedbi evalvirajo. Za ilustracijo je predstavljen CRP projekt »Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole« iz obdobja 2002 do 2004 (Kavkler, Tancig, Pulec Lah, Vrhovski Mohorič in Magajna, 2005), s katerim je bilo v praksi evalvirano vključevanje dveh učenk z Downovim sindromom (DS) v redno osnovno šolo. V okviru projekta je bil sistematično načrtovan in v praksi preverjen model systemskega inkluzivnega pristopa, ki je omogočal optimalni razvoj potencialov učenk z DS v redni osnovni šoli, kar potrjuje dejstvo, da je možno tudi v slovenskih rednih osnovnih šolah organizirati inkluzivno vzgojo in izobraževanje učencev z DS in drugimi izrazitimi posebnimi potrebami. Vključeni učenki z DS sta bili motivirani za učenje ter sta imeli intenzivno podporo doma. Strokovni delavci pa so imeli pozitivna stališča do njunega vključevanja, pripravljenost za dodatno delo ter za pridobivanje potrebnih znanj in veščin, delovali so timsko, poučevanje učenk so gradili na njunih močnih področjih, šolski strokovni delavci so ozaveščali sovrstnike učenk z DS in njihove starše, sami pa so bili deležni svetovanja in imeli organizirano specialno-pedagoško strokovno pomoč. Sistematično so bili izvajani potrebni koraki za učinkovito delovanje vseh udeleženi od ozaveščanja staršev vrstnikov, vseh učiteljev šole in vseh učencev o značilnostih in posebnih potrebah obeh učenk z DS pred vključitvijo v razred. Izvedeno je bilo usposabljanje učenkinih učiteljic in drugih strokovnih sodelavk pred vključevanjem učenk v šolo ter mesečna

timska srečanja šolskega tima s starši in projektno skupino Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so jim bila v pomoč pri sprotne reševanju izzivov. Iz leta v leto so imeli šolski strokovni delavci več znanj in veščin, podpore vodstva in svetovanja specialne pedagoginje ter so pridobili občutek samoučinkovitosti, saj so bili uspešni pri delu z učenkami z DS in bolj uspešni tudi pri poučevanju vseh drugih učencev v razredu. Potrebovali so vedno manj podpore in pomoči zunanjih strokovnih sodelavk.

Projektna skupina Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je članom šolskega tima omogočila izobraževanje, svetovanje, supervizijo ter pomoč in podporo pri reševanju aktualnih izzivov. Vodstvo šole je pridobilo možne finančne vire za strokovne in materialne pogoje iz vseh podsistemov systemskega pristopa, nudilo je strokovno podporo in pomoč učiteljem in drugim strokovnim delavcem ter učenkami in staršem vseh devet let osnovnošolskega izobraževanja. Učenki z DS sta se počutili sprejeti, uspešni, saj sta imeli možnost participacije v razredu v skladu s svojimi zmožnostmi in posebnimi potrebami. Vrstniki in njihovi starši so jima nudili pomoč ter razvili pozitivna stališča do vključevanja učencev s posebnimi potrebami. Šolski strokovni delavci pa so razširili znanje in strategije učinkovitejšega poučevanja in obravnave vseh učencev in še posebno tistih s posebnimi potrebami.

Projekt sistematičnega uresničevanja systemskega pristopa inkluzivne šole učenk z DS lahko služi kot okvirni model vključevanja učencev z izrazitejšimi posebnimi potrebami v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim ali znižanim standardom, ki se izvaja v rednih osnovnih in srednjih šolah. Šolskemu timu pa v bodočnosti lahko nudijo podporo in pomoč člani 13 strokovnih centrov, usposobljenih v projektu »Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam« (2016-2020). Strokovni centri imajo po ZUOPP (2011) predvidene številne podobne naloge, kot jih je izvajala projektna skupina Pedagoške fakultete pri vključevanju učenk z DS v redno osnovno šolo.

Razmisliti pa bi bilo potrebno tudi o razvoju in implementaciji modela *mreže šol*, ki bi vključevale določeno skupino učencev s posebnimi potrebami, da bi jim v rednem vzgojno-izobraževalnem inkluzivnem okolju nudili vso potrebno podporo in pomoč od kurikularnih prilagoditev, prilagoditev procesa poučevanja, ustrezno specialno-pedagoško pomoč, vse potrebne materialne vire itn.

*(b) Odbor za pravice invalidov je zaskrbljen zaradi pomanjkanja konkretnih ciljev in določb za izvajanje inkluzivnega izobraževanja v **obstojećih politikah in zakonodaji**, ki zagotavlja inkluzivno izobraževanje, zato je predlagal, da Slovenija sprejme strategijo in akcijski načrt z jasnim časovnim okvirjem za izvajanje inkluzivnega izobraževanja na vseh ravneh za vse otroke s PP ter vzpostavi tudi celovit sistem spremljanja za oceno napredka inkluzivnega izobraževanja;*

Naš predlog:

Z vidika politike bi morali v slovenski koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz pravice vseh otrok do optimalnega razvoja potencialov in pravice do nediskriminacije (*Strategija razvoja Slovenije 2030*, 2017), vgraditi teoretične opredelitve, ki jasno utemeljujejo pravice otrok s PP do inkluzivne vzgoje in izobraževanja, inkluzivno paradigmo, usmeritev v uresničevanje posebnih potreb otrok s PP, določitev inkluzivnih ciljev vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja za vse otroke in mladostnike, preoblikovanje specialno-rehabilitacijskih modelov pomoči, spremljanje kakovosti strokovne obravnave otrok s PP itn.

Iz naših raziskovalnih rezultatov je razvidno, da v Sloveniji nimamo dokumentov, v katerih bi bila jasno opredeljena inkluzivna politika. Šolski strokovni delavci dokumente, v katerih so opredeljene pravice učencev in dijakov s posebnimi potrebami, premalo poznajo, navajajo pa zaželene odgovore glede stališč, kar pa ni v tolikšni meri izraženo pri navedbah, povezanih z uresničevanjem inkluzivne vzgoje in izobraževanja v praksi.

Z vidika zakonodaje bi morali v *dopolnjenem* ali *spremenjenem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* upoštevati mednarodno pravno zavezujoče dokumente (*Salamanška deklaracija, Konvencijo o otrokovih pravicah, Konvencijo o pravicah invalidov, Evropske usmeritve in zaveze o pravicah otrok s PP, EU zaveze* itn.) ter za uresničevanje uzakonjenih pravic oblikovati ustrezne in potrebne zakonske in podzakonske dokumente. Nujna je tudi sistematična in redna evalvacija uresničevanja uzakonjenih pravic otrok s posebnimi potrebami v praksi.

Predlagamo tudi, da januarja 2023 oblikovana delovna skupina za pripravo *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033* v svoja gradiva vključi zavezo za načrtovanje, uresničevanje in evalvacijo večinskega deleža kontinuuma izobraževalnih programov inkluzivne vzgoje in izobraževanja na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja, da se bo čim prej začela v praksi uresničevati inkluzivna vzgoja in izobraževanje.

V Izhodiščih za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 (delovno gradivo, januar 2023) in Izhodiščih za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022, uredila J. Rojc in B. Slovar, ZRSŠ) je inkluzivna vzgoja sicer omenjena, vendar ni dovolj konkretno in zavezujoče opredeljena. Predlagamo, da so pri opredelitvi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za učence in dijake s posebnimi potrebami v Nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 zastavijo specifični, merljivi in časovno opredeljeni cilji uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja v praksi.

(c) Odbor za pravice invalidov je zaskrbljen tudi zaradi nezadostnih zmogljivosti rednih šol pri zagotavljanju prilagojenih izobraževalnih programov in inkluzivnega učnega okolja, zlasti zaradi pomanjkanja veščin in znanja učiteljev o metodologijah, inkluzivnega poučevanja ter zaradi nizkih pričakovanj glede možnosti otrok s PP, zato je predlagal, da Slovenija okrepi zmogljivosti šol, ki izvajajo inkluzivno izobraževanje, z zagotavljanjem

usposabljanja učiteljev za inkluzivno izobraževanje, prilagoditev izobraževalnih programov in učnih metod. Država pogodbenica naj izboljša kakovost podpore pri izobraževanju, ko zagotavlja individualni način dela z otroki s PP in krepitev njihovih sposobnosti.

Naš predlog:

Razvoj inkluzivne šole je kompleksen proces, ker je pomembno odvisen od možnosti uresničevanja v praksi rednih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Za uresničevanje inkluzije v praksi je treba uresničiti tri dejavnike v zvezi (1) s stališči, (2) pridobivanjem znanj in (3) z izvajanjem inkluzije v praksi.

- *Preoblikovanje stališč in prepričanj o inkluziji*, ki izboljšajo dosežke vseh učencev in dijakov, posebno pa tistih s PP, poudarjajo prepričanje, da se vsi učenci in dijaki lahko učijo in da je tako poučevanje učiteljeva odgovornost in ne le naloga za specialiste. Potrebna je sprememba razumevanja otrokovih potreb in prehod od usmeritve »*kaj je narobe z otrokom?*« na usmeritev »*kaj otrok potrebuje za uspešno učenje?*« (Rouse, 2007, v Rouse & Education in the North, 2008). Učitelji najhitreje preoblikujejo stališča z opazovanjem dobrih modelov v praksi in lastnimi pozitivnimi izkušnjami.
- *Pridobivanje znanj vseh strokovnih delavcev za uresničevanje inkluzije v praksi* vključuje poznavanje zakonjenih pravic, odkrivanje značilnosti, posebnih potreb in načinov učenja otrok s PP, oblikovanja individualiziranih programov, obvladovanja strategij prilagojenega poučevanja, poučevanja socialnih veščin, organizacije učnega okolja, strategij timskega dela itn., zato so potrebna strokovna usposabljanja; še zlasti v srednji šoli, saj imajo malo strokovnih delavcev s specialnimi znanji.

Velik delež znanj in veščin za pedagoško delo pedagoški delavci pridobijo v času študija, nekaj tudi za poučevanje učencev s posebnimi potrebami pri predmetu Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, druga pa v okviru različnih oblik profesionalnih izpopolnjevanj. Evalvacija uspešnosti dela šolskih strokovnih delavcev pripelje do večjega interesa za lasten profesionalen razvoj. Profesionalno usposabljanje predstavlja osnovo za zaupanje v lastne sposobnosti za poučevanje in obravnavo zelo raznolike populacije učencev ter pozitivna stališča do vseh učencev in posebno do učencev s posebnimi potrebami in učnimi težavami. V našem šolskem sistemu imamo možnosti za različne oblike profesionalnega usposabljanja:

- ***Intenzivnejša enoletna izpolnjevanja*** za delo z različnimi skupinami učencev in dijakov s posebnimi potrebami izvajajo pedagoške fakultete. Na teh izpopolnjevanjih učitelji in svetovalni delavci pridobijo dodatna znanja in veščine, ki so jim v pomoč v procesu poučevanja teh učencev in dijakov ter pri izvajanju dodatne strokovne pomoči.

- **Svetovalna storitev**, ki jo izvajajo člani strokovnih centrov, specialni pedagogi in svetovalni delavci ter drugi, morajo del svojega delovnega časa nameniti svetovanju učitelju z namenom uresničevanja kakovostnejšega poučevanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami, saj je učitelj ključna oseba za uspešnejše učenje učenca.
- Intenzivnejša usposabljanje šolskih strokovnih delavcev s strani **multidisciplinarnim timov strokovnih centrov**.
- Različne ustanove (npr. svetovalni centri, fakultete, privatne ustanove itn.) in nevladne organizacije izvajajo tudi **seminarje** za usposabljanja strokovnih delavcev za učinkovitejše poučevanje raznolike populacije učencev in dijakov s posebnimi potrebami.
- Med najbolj učinkovitimi načini pridobivanja novih znanj in veščin za obravnavo konkretnega učenca s posebnimi potrebami v razredu je **timsko poučevanje učitelja skupaj z izvajalcem dodatne strokovne pomoči** (European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education, 2014; Haskins-Powell, b.d.; Sparks, 2017).
- Različne druge oblike samostojnega in kolektivnega profesionalnega usposabljanja.

Vključevanje staršev otrok s posebnimi potrebami v šolske timske oblike sodelovanja je vitalni del inkluzivne šole, zato morajo usposabljanja strokovnih delavcev vključevati tudi strategije dela s starši. Najbolj uspešno je sodelovanje šolskih strokovnih delavcev s starši, ki ima za cilj soustvarjanje rešitev. Soustvarjanje rešitev je namreč najbolj učinkovit model za dobro sodelovanje vseh deležnikov procesa vzgoje in izobraževanja (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019).

Na osnovi naših raziskovalnih ugotovitev lahko sklepamo, da strokovni in vodstveni delavci slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov poznajo informacije, povezane z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem, saj je večina anketiranih udeležencev raziskave (več kot 80 %) podala zaželene ocene, s katerimi so izrazili pozitivno strinjanje pri večini ključnih trditev, pomembnih za načrtovanje in uresničevanje inkluzivne šole. Na osnovi podatkov nadaljnjih analiz pa ugotavljamo, da je izvedba pogojev in strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja v praksi problematična tako na ravni izvedbe kot stališč strokovnih delavcev.

- *Izvajane inkluzije v praksi* je odvisno od znanj in stališč vseh strokovnih delavcev v ožjem in širšem okolju ter vključuje izvajanje znanstveno dokazano učinkovitih strategij v okviru modela *Odziv na obravnavo*, kakovostno poučevanje, individualizacijo in diferenciacijo procesa poučevanja, poučevanja socialnih veščin, prilagoditve učnega okolja, specifične treninge, izvajanje reflektivne prakse, sodelovanje s sodelavci in starši itn. ter potrebne strokovne in materialne vire.

Povzetki vseh specifičnih raziskovalnih ugotovitev so na koncu posameznih vsebinskih sklopov, zato smo v specifičnih usmeritvah vključili splošne informacije.

Odbor za pravice invalidov je navedel še dve področji, ki ju mora država pogodbenica uresničiti. Predloga sta bolj vezana na študente, ki niso predmet naše raziskave, predloga sprememb pa sta dosti konkretno oblikovana, zato nismo dodali naših predlogov za uresničevanje. Ti dve področji sta sledeči:

- (d) pomanjkanje dostopnosti in primerne prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami v terciarnem izobraževanju, vključno z visokošolskimi zavodi in poklicnimi šolami, zato predlaga, da država pogodbenica zagotovi osebam s posebnimi potrebami vseživljenjsko učenje, pri čemer naj zagotovi dostopnost vseh zavodov terciarnega izobraževanja in njihovo primerno prilagoditev, vključno s poklicnimi in visokimi šolami.*
- (e) fizičnih ovir pri zagotavljanju dostopa do prevoza študentov s posebnimi potrebami od kraja njihovega prebivališča do fakultet, zato mora država pogodbenica zagotoviti prevoze za študente s posebnimi potrebami od njihovih prebivališč do izobraževalnih ustanov.*

6 Viri in literatura

- Adams, D., Harris, A. in Jones, M. S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 4 (3), 58–72.
- Ainscow, M. (2003). *Developing inclusive education system: what are the levers for change?* International conference on inclusive education. Hong Kong, 16.–19. 12. 2003.
- Ainscow, M. (2005). *From special education to effective schools for all. Inclusion celebrating diversity?* Inclusive and Supportive education congress. Glasgow, 1.–4. 8. 2005.
- Ainscow, M. in Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15–34.
- Ainscow, M. in Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Algraigray, H. in Boyle, C. (2017). *The SEN label and its effect on special education*. British Psychological Society.
- Alton-Lee, A., Rietveld, C., Klenner, L., Dalton, N., Diggins, C. in Town, S. (2000). Inclusive practice within the lived cultures of school communities: Research case studies in teaching, learning and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 179–210.
- Amat, S. (2019). Guidance and Counselling in Schools. *Proceedings of the 3rd International Conference on Current Issues in Education*. <https://doi.org/10.2991/iccie-18.2019.3>
- APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition*. Arlington. American Psychiatric Association.
- Ashman, A. (2015). Embracing inclusion. *Education for inclusion and diversity*, 2–34.
- Balboni, G. in Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 148–159.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Banathy, B. H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. Plenum Press.
- Barrie, W. in McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 23(2), 116–121.
- Berčnik, S. in Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 207–226.
- Bhan, S. in Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54–63.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Braun, A. (2020). *Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education—Referral and identification of special educational needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373657>
- Brooks, B. (2013). *Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and learning disabilities*. http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1107&context=psych_theses
- Bruno, R. M. (1981). Interpretation of pictorially presented social situations by learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities, 14*(6), 350–352.
- Brusling, C. in Pepin, B. (2003). Inclusion in Schools: Who is in Need of What?. *European Educational Research Journal, 2*(2), 197–201.
- Buscaglia, L. (2004). Izziv jutrišnjega dne. *Pet revija za ljudi s posebnimi potrebami, 12*(74–75, 22–24, 37–38).
- Butler, K. G. in Silliman, E. R. (2008). *Speaking, Reading, and Writing. New Paradigms in Research and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cara, M. (2013). Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom. *Journal of Educational and Social Research, 3*(7), 90.
- Carter, E., Swedeen, B., Walter, M. C. M. in Moss, C. K. (2012). “I don't have to do this by myself?” Parent-led community conversations to promote inclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 37*(1), 9–23.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. in Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science, 591*(1), 98–124.
- Cavioni, V. in Zanetti, M. A. (2019). Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. V *Early childhood development: Concepts, methodologies, tools, and applications* (str. 528–547). IGI Global.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. in Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education, 32*(2), 116–130.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. in Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence. *A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway*.
- Cloninger, C. J. (2017). Designing collaborative education services. V F. P. Orelove, D. Sobsey in D. L. Gillies (ur.), *Educating students with severe and multiple disabilities: A collaborative approach* (5th ed.). Brookes Publishing.
- Coleman, M. R., Buysse, V. in Neitzel, J. (2006). *Recognition and response: An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities: Research synthesis and recommendations*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill.

- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473.
- Cullinan, D. (2007). *Students with emotional and behavioral disorders: An introduction for teachers and other helping professionals*. Prentice Hall.
- Cuskelly, M. (2020). Parents and schools: commentary on "Identifying child, parent, and school correlates of stress among parents of children with intellectual and developmental disabilities"(Burke, Rios, in Aleman-Tovar, 2020). *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 7(1), 17–25.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino v šoli. Socialno delo za družino. Soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvitosti*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Davis, K. in Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how. *The Routledge Falmer reader in inclusive Education*, 29–40.
- De Boer, A., Pijl, S. J. in Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- De Vroey, A., Struyf, E. in Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education*, 20(2), 109–135.
- Department for Education (2014). *Special educational needs and disability – A guide for parents and carers*. www.gov.uk/government/publications
- Dijaki s posebnimi potrebami v srednjih šolah na dan 30. 9. 2022*, <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Tabela-dijaki-s-posebnimi-potrebami-2022-23.xlsx>
- Donnelly, V. J. in Kefallinou, A. (ur.) (2017). *Izboljšanje dosežkov vseh učencev v inkluzivnem izobraževanju: Končno zbirno poročilo*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje.
- Donnelly, V. J. in Watkins, A. ur. (2021). *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanja inkluzivnega izobraževanja: Poročilo o politiki*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-policy-brief>
- Drabble, S. (2013). *Support for children with special educational needs (SEN)*. European Commission, Directorate-General for Employment. Social Affairs and Inclusion.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
- Dyson, A. in Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.

- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- Elgart, M. A. (2017). Meeting the promise of continuous improvement insights from the AdvancED continuous improvement system and observations of effective schools. *Advance Education Inc.*
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53–63.
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. in Hailstone, P. (2004). *Inclusion pocketbook*. Management Pocketbooks.
- European Commission (2010). *Initial Plan to Implement the European Disability Strategy 2010–2020. List of Action 2010–2015. SEC (2010) 1324 Final*. European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Evans, L. (2007). *Inclusion*. Routledge.
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2012). *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Projektno poročilo*. https://www.european-agency.org/file/11281/download?token=V6Ju_zvV
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2015). *Stališče agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-SL.pdf>
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2022). *Profil za strokovno izobraževanje o inkluziji za učitelje*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- Falvey, M. A. in Givner, C. C. (2005) What is an inclusive school? V R. A. Villa (ur.) in J. S. Thousand (ur.), *Creating an inclusive school* (str. 1–26). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fan, X. in Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1–22.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. in Smith, A. (2001). *On ... Transformed, Inclusive Schools: A Framework To Guide Fundamental Change in Urban Schools*. National Institute for Urban School Improvement.
- Florian, L. in Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813–828.
- Friend, M. in Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Allyn & Bacon.
- Friend, M. in Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. in Compton, D. L. (2013). Intervention effects for students with comorbid forms of learning disability: Understanding the needs of nonresponders. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 534–548.
- Galeša, M. (1992). *Strokovne osnove za zakonsko načrtovanje razvoja, vzgoje izobraževanja učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Strokovno poročilo. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Didakta.
- Galeša, M. (2002). Individualiziran učni načrt in individualiziran program. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami* (str. 83–87). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Društvo Bravo.
- Garrick Duhaney, L. M. in Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121–128.
- Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloninger, C. in Dennis, R. (1992). My child has a classmate with severe disabilities: What parents of nondisabled children think about full inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21, 77–91.
- Gresham, F. M. in MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377–415.
- Grieco, H. (2019). Students with disabilities deserve inclusion. It's also the best way to teach. *Education Week*, 38(32), 24.
- Grossman, H. (2003). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Halvorsen, A. T. in Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.
- Hamre, B. in Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. V G. G. Bear in K. M. Minke (ur.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (str. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hannes, K., Von Arx, E., Christiaens, E., Heyvaert, M. in Petry, K. (2012). Don't pull me out!?: Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1709–1713.
- Hargreaves, S., Holton, S., Baxter, R. in Burgoyne, K. (2021). Educational experiences of pupils with Down syndrome in the UK. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104115.
- Haskin Powell, D. A. (b. d.) *Designing the K-12 achievement curriculum: Strategies for delivering multi-tiered, equitable instruction*. www.MHEonline.com/TieredSolution
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hegarty, S. (2003). Inclusion and education for all: Necessary partners. V *Proceedings for the international conference on inclusive education (ICIE 2003 inclusive education: A framework for reform)* (str. 23–29).

- Heijnen-Maathuis, E. (2016). *Inclusive Education: What, Why and How: A Handbook for Program Implementers*. Save the Children.
- Heras, A. M., Verdugo, A. M. in Calvo, M. I. (2021). Operationalisation of quality of life for students with intellectual and developmental disabilities to improve their inclusion. *Research in Developmental Disabilities, 119*, 2–10.
- Hodkinson, A. (2015). *Key issues in special educational needs and inclusion*. Sage.
- Iacono, T., McKinstry, C., Wilson, E., Bagley, K. in Kenny, A. (2020). Designing and rating options for special school expertise to support mainstream educational inclusion. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 44*(1), 15–27.
- Inštitut za socialno varstvo (b. d.). *Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje*. <https://irssv.si/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-vkljucenih-v-prilagojene-programe-vzgoje-in-izobrazevanja-glede-na-vrsto-motnje/>
- International Step by Step Association (2004). Format 3 –Step by Step Teacher Standards Observation Form. <https://www.oecd.org/education/school/48706125.pdf>
- Jereb, A. (2011). Ocenjevanje učnega okolja. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 75–86). Univerza v Ljubljano, Pedagoška fakulteta.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 68–79). Univerza v Ljubljano, Pedagoška fakulteta.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education, 40*(3), 237–269.
- Jurišić, D. B. (2008). Starši kot enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa: otroci naj bodo dobri v šoli in odlični v življenju! V M. Rovšek (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju* (str. 33–57). Melior, Educa. <https://icpika.si/wp-content/uploads/2017/09/Starsi-so-enakovredni-partnerji-pri-oblikovanju-individualiziranega-programa-B.-D.-Jurisic-2008.pdf>
- Kalyva, E., Georgiadi, M. in Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education, 22*(3), 295–305.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder (ur.) in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami, Pomoč in podpora*. (str. 8–42). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kavkler, M., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS journal*, 5(1), 31–52.
- Kavkler, M., Šelih, A., Karlo, A., Kolbl, Z., Ros, Š., Perko, K., Peček, T. in Hebar, L. (2021). Vključevanje učencev z Downovim sindromom v osnovno šolo – primera dobre prakse. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 52(1/2), 56–62.
- Kavkler, M., Tancig, S., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M. in Magajna, L. (2005). *Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi. CRP Konkurenčnost Slovenije 2001–2006. Zaključno poročilo*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kisbu-Sakarya, Y. in Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941.
- Kiswarday, V. R. (2018). Individualiziran program v inkluziji. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju, konferenčni zbornik* (str. 47–58). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S. M. in Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, 23(1), 21–43.
- Končar, M. (1997). *Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Končar, M. (2003a). Timski pristop pri oblikovanju individualiziranega programa. V N. Frantar Čučkovič (ur.), *Zbornik posveta Skupaj za otroke s posebnimi potrebami, Amfiteater Pedagoške fakultete v Mariboru, 8. april 2003* (str. 44–46). Osnovna šola Gustava Šiliha.
- Končar, M. (2003b). Individualiziran program. *Defektologica slovenica*, 11(3), 7–23.
- Končar, M. in Pretnar, M. (2005). Učiteljeva usposobljenost za oblikovanje individualiziranega programa. *Defektologica Slovenica*, 13(3), 32–42.
- Končar, M. in Žolgar, I. (2010). Team approach for the development of the individualized education programme. V J. Kovačević in V. Vučinić (ur.), *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo 1* (str. 121–132). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Konvenciji o otrokovih pravicah* – KOP (1989). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf>
- Konzorcij projekta Included (2010). *Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih*. Andragoški center Republike Slovenije.
- Košir, S. idr. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Košnik, P. (2021). *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/analiza_individualiziranih_programov.pdf
- Kovšca, A. (2014). Mnenja: Svetovalna storitev v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi Potrebami ter razlogi za njeno uvedbo. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 18 (1/2), 12–17.
- Krek, J. (ur.) (1996). *White paper on education in the Republic of Slovenia*. Ministry of education and sport.
- Krek, J. (ur.) in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2. izd.). Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Kyriazopoulou, M. in Kefallinou, A. (ur.) (2022). *Changing the role of specialist provision: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Lewis, R. B. in Doorlag, D. H. (1995). *Teaching special students in the mainstream*. Macmillan College.
- Leyser, Y. in Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51(3), 271–285.
- Lorenz, S. (1999). Making inclusion work for children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(4), 175–180.
- Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost - kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna idr. (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 15–22). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih učnih težav pri učenju: problemi in modeli. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 88–104). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izzivi raznolikosti*. Educa.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. in Lovett, D. L. (2006). Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299–316.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(2), 171–192.
- Matthys, W., Cuperus, J. M. in Van Engeland, H. (1999). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(3), 311–321.
- McCausland, D. (2005). *International experience in the provision of individual education plans for children with disabilities* (str. 65). National Disability Authority.

- Meijer, C. (2003) *Special needs education in Europe. Thematic publication*. Edited by Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins. European Agency for Development in Special Needs in Education. Brussels.
- Meijer, C. J. (1999). *Financing of Special Needs Education: a seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J., Soriano, V. in Watkins, A. (ur.). (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mellard, D., McKnight, M. in Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217–225.
- Mikuš Kos, A. (2002). Prostovoljstvo in prostovoljno delo v sedanjem času. V *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok: zbornik prispevkov*. Slovenska filantropija. Združenje za promocijo prostovoljstva.
- Miller, R. J. (2017). *The student-led IEP process and participation*. [Magistrsko delo.] Eastern Oregon University, The Graduate Faculty and the College of Education. <https://www-proquest-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/docview/1868424526>
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Cornell University Press.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. Routledge.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusion education is a multi-faced concept. *CEPS journal*, 5(1), 9–30.
- Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education: Effective ways to reach all learners*. Routledge.
- Mitchell, D., Morton, M. in Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*. Nova Zelandija.
- Munoz, V. (2007). *Implementation of General Assembly resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled »Human Rights Council« The right to education of persons with disabilities. Report of the Special Rapporteur on the right to education*. Human Rights Council A/HRC/4/29, 19. February 2007.
- Nagode, M. (2009). Ovire grajenega okolja in komunikacijske ovire na področju izobraževanja in usposabljanja. V D. Kobal Grum in B. Kobal (ur.), *Poti do inkluzije* (str. 50–62). Pedagoški inštitut.
- NESSE (The Network of Experts in Social Science of Education and Training) (2012). *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special Educational needs in EU: An independent report prepared for the European Commission by NESSRE network of experts*. [http://www.nesse.fr/nesse\(activities/reports\)](http://www.nesse.fr/nesse(activities/reports))
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British journal of educational studies*, 50(4), 482–502.

- Novak, B. (2003). Pravni vidik vključevanja oseb z motnjami v duševnem razvoju. Pospeševanje vključevanja v redno šolo – dolžnost ali prosta presoja države? V A. Šelih (ur.), *Integracija včeraj, danes, jutri: strokovni posvet, Zbornik predavanj* (str. 13–21). Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševnim prizadetim Slovenije.
- NRCLD – National Research Center on Learning Disabilities (2007). *Core concepts of RTI*. Lawrence.
- Odar, M. (2019). *Stališča strokovnih delavcev in staršev do uresničevanja individualiziranega programa* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=108837>
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Cx3.1 Special Education Needs (SEN)*. <https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2007. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Statistics and Indicators.
- Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Centerkontura.
- OZN (2008). *Konvencija o pravicah invalidov*.
- Paseka, A. in Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
- Pavri, S. (2006). Introduction: School-based interventions to promote social and emotional competence in students with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 99–101.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Založba Sophia.
- Pina, F., Marino, F., Spadaro, L. in Sorrentini, L. (2013). Learning disabilities and social problem solving skills. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(2), 1–23.
- Pinterič
- Plešec, N. (2021). Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši otrok s posebnimi potrebami. *Socialno delo*, 60(4), 347–358.
- Poklucar, M. (2004). *Učiteljeva vloga pri oblikovanju individualiziranega programa* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88/13.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2022). Uradni list RS, št. 85/22.
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu* (2016). Uradni list RS, št. 22/16.
- Profil inkluzivnih učiteljev* (2012). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers

- Pulec Lah, S. in Kavkler, M. (2011). Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami–Izbrane teme* (str. 126–142). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pulec Lah, S. (2004). Oblikovanje individualiziranega programa. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja: projekt ciljno raziskovalnega programa na področju vzgoje in izobraževanja (2002-2006): uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi* (str. 15–21). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Pulec Lah, S. (2002). Oblikovanje in uvajanje individualiziranih programov – ni lahka naloga, pa tudi ne nemogoča. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 192–216). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Pulec Lah, S. (2005a). Individualiziran program – kratek vodnik za starše. *Bilten Bravo*, 1(2), 20–23.
- Pulec Lah, S. (2005b). Pomembni vidiki oblikovanja individualiziranega programa. V M. Sardoč in M. Kavkler (ur.), *Konferenca: izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi* (str. 51–58). Pedagoški inštitut.
- Purgar, A. in Tavčar, B. (2006). Odnos učiteljev do učencev z bralno-napisovalnimi težavami. V M. Kavkler, M. Klug, M. Košak Babuder in M. Štrbenk (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč. 2. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 170–174). Društvo Bravo.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. in Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266–286.
- Ramey, C. T. in Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *The American Psychologist*, 53(2), 109–20.
- Reddy, L. A., Barboza-Whitehead, S., Files, T. in Rubel, E. (2000). Clinical Focus of Consultation Outcome Research with Children and Adolescents. *Special Services in the Schools*, 16, 1–22. http://doi.org/10.1300/J008v16n01_01
- Regijski NVO center (b. d.). *Nevladne organizacije*. Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto.
- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.
- Rousse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6–13.
- Rucker, K. in Morgan, J. (2018). *A guide to implementing instructional coaching*. BetterLesson. [Whitepaper_A_Guide_To_Implementing_Instructional_Coaching.pdf](#)
- Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V S. Slokan, B. Kečanović in V. Logaj (ur.) *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 152–167). Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/uporabna-etika.pdf

- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R. in Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(2), 147–157.
- Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming: Creating inclusive Classrooms*. Merrill/Prentice Hall.
- Saloner, M. in Gettinger, M. (1985). Social inference skills in learning disabled and nondisabled children. *Psychology in the Schools*, 22, 201–207.
- Schwab, S., Sharma, U. in Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39.
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F. in Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, 7, 907742.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Skidmore, D. (2004). A theoretical model of pedagogical discourse. V D. Mitchell (ur.), *Special educational Needs and Inclusive education: Major themes in education* (str. 56–72). Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Skoglund, P. (2014). Fundamental challenges and dimensions of inclusion in Sweden and Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 207–221.
- Soriano, V. (2014). *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Od teorije do prakse*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje.
- Soriano, V. in Kyriazopoulou, M. (ur.) (2016). *Sprejmite ukrepe za inkluzivno izobraževanje: razmišljanja in predlogi delegatov*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <https://www.european-agency.org/resources/publications/take-action-inclusive-education-delegates-reflections-and-proposals>
- Stein, M. in Wade, J. M. (2000). *Helping Care Leavers: Problems and Strategic Responses*. Social Work Research and Development Unit University of York.
- Stevens, L. in Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351–365.
- Svetovalna storitev v okviru DSP. (b. d.). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cfa0bb34c0/Svet_storitev_A_Q.pdf
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 64–74.
- Šooš, T., Lautar, K., Urbančič, H., Kobe Logonder, N., Kmet Zupančič, R. in Fajjić (ur.) (2017). *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika* 5, 30–50.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. in Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171.
- Težak, S. (2006). Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov. *Sodobna pedagogika*, 57(123), 350–361.
- Tikondwe Kamchedzera, E. (2011). *Education of pupils with disabilities in Malawi's inclusive secondary schools: policy, practice and experieces*. [Doktorske teze]. University of Warwick, Institute of Education.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V. in Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of primary Prevention*, 20(4), 275–336.
- Todd, A., Boivin, P., Ramírez, J. B., Surian, A., Markauskaite, L., Billett, S. ... in Detienne, L. (2019). 21st century learning environments. *Life Long Learning Platform (LLL) Position Papers*.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J. in Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.
- Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela-ucenci-s-posebnimi-potrebami-2015-22.xlsx>
- United Nations. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for ALL*.
- UNESCO (2009). *Inclusive and Child Friendly Education*. <http://unesco.org.pk/education/icfe/>
- UNESCO (2012). *UNESCO polices*. The UNESCO World OER Congress 2012. <http://www.dyslexia-international.org/Educational%20Authorities/UNESCO%29policies/>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report*.
- Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi: priročnik za strokovno rast in doseganje višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljev in učiteljev (2006). Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Urad za razvoj in kakovost izobraževanja (2020). *Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja*. Delovni dokument Urada za razvoj in kakovost izobraževanja- prvi osnutek.
- Viola, S. (2006). *Inclusive education: A system level and classroom level approach*.
- Vlcek, S., Somerton, M. in Rayner, C. (2020). Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf>

- Voltz, D. L., Brazil, N. in Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in school and clinic*, 37(1), 23–30.
- Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., ... in Lorbek, T. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Pedagoški Inštitut*.
- Weare, K. in Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29–i69.
- WHO – World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneva, WHO.
- Wiig, E. H. in Harris, S. P. (1974). Perception and interpretation of nonverbally expressed emotions by adolescents with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 38(1), 239–245.
- Wilhelmsen, T. in Sørensen, M. (2019). Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830–846.
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, Ø. in Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1061–1078.
- Wilson, S. J. in Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(25), 130–143.
- Ysseldyke, J. E. in Christenson, S. L. (1993). *TIES-II: The Instructional environment system-II: A system to identify a student's instructional needs*. Longmont. Co.
- Zakon o gimnazijah – ZGim 1996). Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996,
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2016) *Uradni list RS*, št. 16/07 – UPB, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21 in 105/22 – ZZNŠPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (1996). Uradni list RS. 12., št. 879–889.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju – ZPSI-1 (2006). Uradni list RS, št. 79/06
- Zakon o prostovoljstvu – ZProst-A (2015). Uradni list RS, št. 82/15.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP (2000). Uradni list RS. št. 54. str. 7105–7110.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1. (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zakon o vrtcih – ZVrt (1996). Uradni list RS, št. 12/96.

- Zhang, C. in Bennett, T. (2003). Facilitating the Meaningful Participation of Culturally and Linguistically Diverse Families in the IFSP and IEP Process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 51–59.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. in Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. V J. Zins, R. Weissberg, M. Wang in H. J. Walberg (ur.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (str. 1–22). Teachers Press, Columbia University.