

**MNENJE VZGOJITELJEV O
IZOBRAŽEVANJU ZA DELO Z OTROKI S
POSEBNIMI POTREBAMI**

Raziskovalna naloga

Dol pri Hrastniku, december 2023

Veronika Matjašič

POVZETEK

V prvem delu raziskovalne naloge smo opredelili pojem segregacija, integracija in inkluzija ter predstavili pogoje in ovire pri uresničevanju inkluzije. Osredotočili smo se na inkluzijo v predšolskem okolju. Predstavili smo pomen zgodnje obravnave otrok in vlogo centrov za zgodnjo obravnavo ter sodelovanje med omenjenim centrom in institucijami, ki izvajajo predšolsko vzgojo. Navezujoč na to, smo opredelili vlogo vzgojiteljev za uspešno inkluzijo. Le-to smo povezali s pomembnostjo tako začetnega izobraževanja kot tudi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vzgojiteljev.

V drugem delu raziskovalne naloge smo raziskali izkušnje vzgojiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami in preverjali, kakšno je njihovo mnenje o lastni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je tudi njihovo mnenje o začetnem izobraževanju in ali so študijski programi potrebni sprememb oziroma ali je le-te potrebno obogatiti z inkluzivnimi vsebinami. V nadaljevanju nas je zanimalo ali potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami in kaj jih pravzaprav ovira, da se izobraževanj in usposabljanj ne udeležujejo bolj pogosto. Da smo dobili jasnejšo sliko o začetnem izobraževanju vzgojiteljev in nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju smo podrobno pregledali predmetnike študijskih programov in Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (KATIS) za dve šolski leti.

Rezultati kažejo, da ima večina vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Svojo usposobljenost za delo z njimi so ocenili z oceno 2,95. Menijo, da jih začetno izobraževanje ni dovolj usposobilo in izražajo potrebe po dodatnih znanjih. Med najpogostejše ovire, da se dodanega izobraževanja in usposabljanja ne udeležujejo pogosteje so navedli finančne ovire, pomanjkanje časa in preutrujenost.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, vzgojitelj, inkluzija, izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev.

Opomba: V raziskovalni nalogi je uporabljena moška oblika zapisa »vzgojitelj« za oba spola.

ABSTRACT

Opinions of preschool teachers on education in working with disabled children

In the first part of the research paper, we defined the concepts of segregation, integration, and inclusion. We laid out the conditions for and obstacles to achieving inclusion, focusing on inclusion in the preschool environment. We presented the importance of early childhood intervention and the role of Early Childhood Intervention Centers, also touching upon cooperation between the said centers and institutions that provide preschool education. In regard to this, we defined the role of preschool teachers in the successful achievement of inclusion, which we linked to the importance of initial teacher education as well as further education and training.

In the second part of the research paper, we investigated the experience of preschool teachers in working with disabled children, asking them about their opinions on their own qualification for working with disabled children. We were also interested in their opinions on initial teacher education and whether they thought study programs had to be changed or supplemented with additional content on inclusion. Furthermore, we wanted to find whether preschool teachers required any additional knowledge on working with disabled children and learn why they did not take-up educational courses and trainings more frequently. To get a clear picture of the initial education of preschool teachers and further education and training, we thoroughly reviewed the curricula of the study programs concerned and the Catalog of Further Education and Training Programs for Education Staff (KATIS) for two academic years.

The results indicate that most preschool teachers have experience in working with disabled children. They rated their own qualification for working with disabled children with an average rating of 2.95. They believe initial teacher education failed to provide them with sufficient qualifications, and they have expressed a need for acquiring additional knowledge. Among the most frequently mentioned obstacles to taking up additional educational courses and trainings are financial reasons, lack of time, and overtiredness.

Keywords: disabled children, preschool teachers, inclusion, preschool teacher education and training.

Note: The masculine form of the term “preschool teacher” in the research paper is used to refer to any gender.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	1
1.2	NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE.....	1
1.3	HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU	2
1.4	RAZISKOVALNA METODA	3
1.5	IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI	3
2	TEORETIČNI DEL	4
2.1	POGLED SKOZI ZGODOVINO	4
2.2	OBRAZLOŽITEV POJMOV SEGREGACIJA, INTEGRACIJA, INKLUZIJA ..	5
2.3	POGOJI ZA INKLUZIJO	9
2.4	OVIRE ZA INKLUZIJO	10
3	INKLUZIJA V PREDŠOLSKI VZGOJI	11
3.1	ZGODNJA OBRAVNAVA PREDŠOLSKIH OTROK.....	12
3.1.1	Center za zgodnjo obravnavo otrok.....	14
3.1.2	Individualni načrt družini	15
3.1.3	Zgodnja obravnavava v vrtcu	15
3.1.4	Pomen inkluzivnih oddelkov	17
3.2	VLOGA VZGOJITELJA ZA USPEŠNO INKLUZIJO	20
3.2.1	Kompetence vzgojiteljev	20
3.2.2	Stališča vzgojiteljev	24
3.2.3	Pomen rezilientnosti vzgojiteljev	25
4	IZOBRAŽEVANJE IN NADALJNJO USPOSABLJANJE VZGOJITEJEV... 28	
4.1	ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE VZGOJITELJEV	28
4.2	NADALJNJO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE VZGOJITELJEV ...	29
5	EMPIRIČNI DEL	32
5.1	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	32
5.2	VZOREC	32
5.3	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV	34
6	RAZPRAVA IN REZULTATI	35
6.1	IZKUŠNJE Z DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	35

6.2	SAMOOCENA USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	37
6.3	SAMOOCENA VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DELOVNO DOBO IN STROKOVNI NAZIV	38
6.4	MNENJE VZGOJITELJEV O ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU	41
6.5	MNENJE O SPREMEMBAH OBSTOJEČIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ...	53
6.6	POTREBE VZGOJITELJEV PO DODATNIH ZNANJIH ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	54
6.7	OVIRE PRI DODATNEM IZPOPOLNJEVANJU ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	55
7	ZAKLJUČEK.....	58
8	LITERATURA	60

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008)	7
Preglednica 2: Kaj je inkluzivno izobraževanje? Povzeto po What is inclusive education. .	8
Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po spolu.....	32
Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po zaključeni fakulteti	33
Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na delovno dobo	33
Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na naziv	34
Preglednica 7: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti	35
Preglednica 8: Število vzgojiteljev z izkušnjami (f) in strukturni odstotek (f %) glede na skupino otrok s posebnimi potrebami.....	35
Preglednica 9: Povprečna vrednost samoocene usposobljenosti vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami.....	37
Preglednica 10: Doživljanje stisk zaradi neustrezne usposobljenosti	38
Preglednica 11: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo.....	38
Preglednica 12: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na strokovni naziv.....	40
Preglednica 13: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (začetno izobraževanje) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti.....	41
Preglednica 14: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Ljubljana (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)	42
Preglednica 15: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Maribor (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov).....	43
Preglednica 16: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Koper (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov).....	43
Preglednica 17: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – področja dela, za katera vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja.....	45
Preglednica 18: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024).....	47
Preglednica 19: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024).....	47

Preglednica 20: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)	50
Preglednica 21: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)	50
Preglednica 22: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (spremembe obstoječih programov) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti.....	53
Preglednica 23: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (potrebe po dodatnem izobraževanju) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti	54
Preglednica 24: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – ovire pri izobraževanju in usposabljanju vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami.....	56

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011) zasledimo, da imajo vsi otroci, tudi otroci s posebnimi potrebami pravico, da se vključujejo v skupine svojih vrstnikov. Še več kot to, potrebno jim je zagotoviti enake možnosti in nuditi pogoje, ki omogočajo vsem otrokom optimalen razvoj. To pa pravzaprav pomeni, da mora vzgojitelj prepoznati edinstvenost posameznega otroka in ustvarjati možnosti, da le-ta napreduje in se razvija.

Tej odgovorni nalogi lahko vzgojitelj sledi le, če je za svoje delo ustrezno usposobljen. Vzgojitelj mora končati ustrezen izobraževalni program in z zaključkom le-tega se izobraževanje vzgojitelja ne konča. Da je pri svojem delu uspešen, mora nenehno skrbeti tako za profesionalni kot osebni razvoj in to lahko stori le, če se nenehno izobražuje in usposablja.

V raziskavi smo ugotavljali kakšno je mnenje vzgojiteljev o svojem začetnem izobraževanju oziroma ali menijo da jih je začetno izobraževanje pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je tudi, kje vidijo pomanjkljivosti oziroma za katere skupine otrok menijo, da niso dovolj usposobljeni in ali si poiščejo dodatno izobraževanje, v kolikor čutijo, da jim določenega znanja primanjkuje. V zaključku raziskave so nas zanimale tudi ovire, ki vzgojiteljem preprečujejo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Rezultate raziskave smo primerjali z rezultati raziskave (Matjašič, 2003) med osnovnošolskimi učitelji glede začetnega izobraževanja učiteljev in njihovega mnenja glede usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE

NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, ali so se vzgojitelji pri opravljanju svojega dela že srečali z otroki s posebnimi potrebami, kako ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z njimi in predvsem kakšen je njihov pogled na začetno izobraževanje in nadaljnjo usposabljanje za delo z njimi. In nenazadnje, ugotoviti potrebe vzgojiteljev po dodatnem izobraževanju in usposabljanju.

CILJI RAZISKAVE

Postavili smo si cilje:

- Preučiti literaturo in raziskave s področja dela vzgojiteljev in izobraževanja vzgojiteljev in njihove usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti, ali imajo vzgojitelji izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti, kako vzgojitelji ocenjujejo svojo lastno usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju oziroma ali jih je začetno izobraževanje usposobilo za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti potrebe vzgojiteljev po dodatnih znanjih za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Pri vzgojiteljih preveriti ovire za dodatno izobraževanje in usposabljanje v kolikor menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Na podlagi pridobljenih rezultatov pripraviti priporočila za oblikovanje načrta profesionalnega razvoja vzgojiteljev, ki bo vseboval predloge za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Vrtcu pri Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica, kjer opravljamo delo svetovalne delavke.

1.3 HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

H1: Predpostavljamo, da ima več kot 50 % vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

H2: Predpostavljamo, da vzgojitelji svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo kot slabo (z oceno nižjo od 3).

H3: Predpostavljamo, da so med vzgojitelji razlike v samooceni usposobljenosti glede na delovno dobo in strokovni naziv.

H4: Predpostavljamo, da večina vzgojiteljev meni, da med začetnim izobraževanjem (študijem) niso pridobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

H5: Predpostavljamo, da več kot 50 % vzgojiteljev meni, da je potrebno obstoječe študijske programe obogatiti z vsebinami o delu z otroki s posebnimi potrebami.

H6: Predpostavljamo, da vzgojitelji menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

H7: Predpostavljamo, da vzgojitelji kot ovire pri izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami navajajo pomanjkanje časa, neustrezno ponudbo izobraževanj in usposabljanj ter finančne ovire.

Kot omejitev moramo omeniti, da je bila raziskava opravljena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu, kar pomeni, da pridobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljev v Sloveniji.

1.4 RAZIKSOVALNA METODA

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativni pristop.

Metoda raziskovanja: deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda raziskovanja.

K sodelovanju smo povabili vzgojitelje vrtcev v Sloveniji.

Podatke, ki smo jih pridobili, smo statistično obdelali s pomočjo programa SPSS.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI

Z raziskavo smo želeli raziskati mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju in ugotoviti ali se čutijo dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave bomo uporabili za pripravo priporočil za oblikovanje načrta profesionalnega razvoja vzgojiteljev, ki bo vseboval predloge za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Vrtcu pri Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica, kjer opravljamo delo v svetovalni službi.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 POGLED SKOZI ZGODOVINO

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) najdemo strnjen pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Leta 1840 je v Gorici svoja vrata odprla prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke. Otroci z motnjami v duševnem razvoju so bili prvič nameščeni v oddelke leta 1911 v Ljubljani, nekaj let kasneje, natančneje leta 1919, pa je bila ustanovljena tudi prva specializirana šola za slepe.

Zametki kategorizacije otrok s posebnimi potrebami sežejo v leto 1958, ko je bil sprejet Splošni zakon o šolstvu. V tem zakonu je bilo opredeljeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje. Dve leti kasneje je bil sprejet Zakon o posebnem šolstvu, ki ga je leta 1968 nadomestil Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta zakon pa je bil pravzaprav osnova sodobni specialni pedagogiki in rehabilitaciji v Sloveniji.

Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, na podlagi tega zakona je bil leto dni kasneje sprejet Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta pravilnik je otroke razvrstil v skupine: otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, duševno moteni otroci, vedenjsko in osebnostno moteni, otroci z drugimi telesnimi motnjami in otroci z več vrst motenj.

Prve strokovne pobude za delo z otroki s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju so se pojavile konec 60-ih let. V Mariboru je bil prvi razvojni oddelek vrtca ustanovljen leta 1971, v Ljubljani pa tri leta kasneje. Ti oddelki so organizacijsko sodili pod matični vrtec. V tistem času, otroci, ki so imeli motnje v razvoju in so bili vključeni v redne oddelke vrtca, še niso imeli dodatne strokovne pomoči, ki bi bila urejena po zakonu. Mobilna specialno pedagoška služba, za pomoč otrokom v šolah in vrtcih, je pričela s svojim delovanjem v začetku 80-ih let, in sicer kot projekt pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. V osemdesetih letih se je zgodil pomemben premik tudi na področju srednješolskega izobraževanja. Namesto tako imenovanih poklicnih oddelkov osnovnih šol s prilagojenim programom v okviru srednješolskega poklicnega izobraževanja, so se razvili dvoletni programi, v katere so se lahko vključili tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995) so prišle večje spremembe. Le-ta je botrovala mnogim zakonskim spremembam (nov Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Zakon o organizaciji in financiranju

vzgoje in izobraževanja) in reforma v devetdesetih letih je prinesla širšo opredelitev otrok in uvedla je usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe.

Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000:

- Uvedba termina »otroci s posebnimi potrebami«, ki je vključeval vse do tedaj poznane skupine otrok s posebnimi potrebami ter dodal skupino dolgotrajno bolnih otrok in skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Razširitev skupin je povzročila, da je več otrok evidentiranih kot otroci s posebnimi potrebami in to povečanje se je zgodilo tudi v vrtcih. To je bila zagotovo posledica povečanega števila vseh otrok v vrtcih (posledično je bilo tudi otrok s posebnimi potrebami več) kot tudi uvedba predšolskega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.
- Uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. To otrokom pravzaprav omogoča šolanje v programu z enakovrednim izobrazbenim standardom. Poleg dodatne strokovne pomoči jim je zagotovljena tudi pravica do prilagoditev učnega okolja.
- Prehajanje med programi tako v vrtcih kot šolah in v rednih šolah je bila možnost izvajanja prilagojenih programov.

Žal pa država ni pravočasno zagotovila ustreznih ukrepov za kakovostno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V praksi ni bilo pogojev za prehajanje med programi in pogojev za izvajanje prilagojenih programov v redni osnovni šoli, prav tako ni bilo pogojev za izvajanje načela organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje domu in vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja. Posledično so ustanove različno zagotavljale pravice, ki so izhajale iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Šele tri leta po sprejetju zakona je bil sprejet podzakonski akt, ki je vseboval postopek in merila za usmerjanje.

Glavni cilj nove zakonodaje je bila vpeljava bolj inkluzivnih oblik šolanja in na drugi strani zmanjševanje ločenih oblik šolanja.

2.2 OBRAZLOŽITEV POJMOV SEGREGACIJA, INTEGRACIJA, INKLUZIJA

Tako kot vsako področje, je tudi področje vzgoje in izobraževanja, doživljalo skozi čas spremembe in ob prebiranju literature se srečamo s pojmi segregacija, integracija in inkluzija. A kaj se pravzaprav skriva za temi pojmi?

Hiter pogled v Slovar slovenskega knjižnega jezika nas seznanja pri pojmu segregacija z razlago »ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, rasno razlikovanje.« (Slovar slovenskega knjižnega jezika,

2014). Upoštevač zgolj to razlago bi povsem napačno lahko zaključili, da je segregacija nekaj slabega, saj določene otroke loči od ostalih. Na področju vzgoje in izobraževanja bi to pomenilo ločevanje otrok glede na neke značilnosti – telesne, razvojne ipd. Na začetke segregacijskih oblik vzgoje in izobraževanja moramo pogledati pravzaprav pozitivno, saj so se pričeli ukvarjati z otroki, za katere pred tem ni bilo poskrbljeno (Vršnik, 2003). Prve ustanove, ki so bile namenjene otrokom, ki niso zmogli vzgojno-izobraževalnega dela v rednih šolah, so bile pri nas ustanovljene pred prvo svetovno vojno in njihov idejni oče je bil specialni pedagog Anton Skala, ki je avtor mnogih strokovnih člankov, ki obravnavajo to tematiko (Schmidt, 2001).

Kljub vsemu pa ne moremo mimo dejstva, ki ga poudarita tako Lesar (2008) kot tudi Opara (2015), da je bila v segregaciji vsa pozornost usmerjena v motnjo posameznika in v ospredju so bile posameznikove nezmožnosti. Pravzaprav ni bilo pomembno, kaj ta posameznik vendarle zmore. Torej, v ospredju je bil medicinski diskurz in strokovnjaki, ki so postavili diagnozo (poimenovali motnjo) in le-ti strokovnjaki so bili usposobljeni za nudenje pomoči posamezniku z motnjo.

A pogled na otroke s posebnimi potrebami se je spreminjal in tako je pričela zoreti ideja o integraciji, ki pa je pravzaprav pomenila nek napredek za delo z otroki s posebnimi potrebami. Lahko bi rekli, da je integracija pravzaprav naslednik segregacije in predhodnik inkluzije. Sama ideja integracije je v bistvu odgovor na »izločanje prizadetih«, ki nekako niso imeli možnosti izbire. Izločeni so bili v razne institucije po vrsti motnje in integracija je za te ljudi pomenila vključevanje v normalno okolje (Barle Lakota idr., 2010). Ideja o integraciji se je rodila na Danskem in njihov minister za socialne zadeve Mikkelsen jo je opredelil kot »*vključevanje razvojno motenih v normalno okolje v čim večji možni meri.*« (Opara, 2015, str. 10). Opara (2005) pravi, je integracija pomenila veliko spremembo in da so njeni zagovorniki poskušali dokazati, da je izločevanje posameznikov v posebne institucije v nasprotju s človekovimi pravicami in enakopravnostjo. Če povzamemo, gre pri integraciji za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni sistem, s poudarkom na tem, da jim je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje dela in ustrezen način dela.

Vendar pa ne moremo mimo dejstva, da integracija pomeni, da se mora posameznik prilagoditi okolju, kar poudari tudi Corbett (1999), poleg tega pa mora biti sposoben slediti svojim vrstnikom.

Kljub temu da integracija pravzaprav pomeni nek napredek pri delu z otroki s posebnimi potrebami in nenazadnje tudi napredek v videnju otrok s posebnimi potrebami, je veliko staršev (še posebej gluhih), ki podpirajo vključitev v segregirano obliko vzgoje in izobraževanja (npr. v zavode za gluhe in naglušne). Njihova odločitev oziroma podpora segregaciji je v veliki meri povezana s tem, da imajo pozitivne izkušnje z lastnim izobraževanjem v takšni ustanovi in svet gluhih jim je znan. Ker sami niso bili del rednega

vzgojno-izobraževanega sistema, ne verjamejo v vključevanje gluhih/naglušnih v redno predšolsko vzgojo in kasneje v redno šolanje (Čagran in Schmidt, 2006 povzeto po Ivasovič, 2002).

In kaj je inkluzija, če že integracija pomeni vključevanje v redni sistem vzgoje in izobraževanja? Še nedolgo nazaj sta se pojma pogosto pojavljala kot sinonima, kar se danes le še redko zgodi.

Številni avtorji (Kavkler, 2008; Resman, 2003; Schmidt, 2001) izpostavljajo med pojmom razlike, ki so izjemno pomembne za razumevanje. Kavkler (2008) in Resman (2003) opisujeta integracijo zelo podobno in sicer kot organizacijski ukrep, kar pomeni, da se otrok prilagodi okolju. Torej, gre preprosto za to, da otroka namestimo v okolje, a se mora prilagoditi otrok, ne okolje. In če bi si na tem mestu dovolili poenostaviti, bi torej lahko preprosto zapisali, da je inkluzija nameščanje otroka v okolje, a prilagaja se okolje in ne otrok. Torej, poudari se okolje, ki na nek način nudi oporo posamezniku in se odziva na njegove potrebe in posebnosti. Kavkler (2008a) pravi, da gre pri inkluziji za popolnoma drugačno vključevanje posameznikov v okolje, saj se spoštujejo individualne potrebe posameznika kot tudi sprejemajo se posebnosti, ki izhajajo iz motnje, ovire, pomanjkljivosti. Pravzaprav, inkluzija omogoča, da se vsak posameznik vključuje, kolikor pač zmore. Inkluzija je na nek način nadgradnja integracije, ki pozornost z otroka z motnjo preusmeri na vse otroke.

V preglednici 1 prikazujemo razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008).

Preglednica 1: Razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008)

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
ne zajema vseh otrok s posebnimi potrebami – namenjena le nekaterim	namenjena vsem otrok (s posebnimi potrebami ali brez)
selekcija, tekmovanje	različnost učencev je cenjena
poudarek na motnji otroka	poudarek na razvoju vsakega otroka
otrok se mora prilagoditi okolju	okolje se prilagaja otroku
otroku predvsem pomaga specialist	otroku pomaga učitelj, ki ima podporo specialista
pomoč se večinoma izvaja izven oddelka	oblike pomoči se večinoma izvajajo v oddelku

število ur pomoči je vse več, izvaja se izven oddelka in večinoma ves vsa leta šolanja	pomoč se začne izvajati čim bolj zgodaj, fleksibilno in za čim krajši čas
pomoč je individualna	učitelj je kompetenten za odstranjevanje ovir vsem učencem
specialist pomaga otroku, malo svetovanja namenjenega učitelju	specialist je v podporo otroku in učitelju
usmerjenost na učitelja	usmerjenost na otroka – šola
evalvacija usmerjena v uspeh otroka	evalvacija usmerjena v napredek otroka in pomoč
odpori pri uvajanju novosti	šola je učeča ustanova, nenehno spreminjanje

Zaključili bi lahko, da inkluzija privede do enakopravnejše in nenazadnje strpnejše družbe, kjer imamo vsi ljudje enako vrednost in priložnost za vsestranski razvoj v skladu z našimi možnostmi.

Za še lažje razumevanje smo v preglednici 2 povzeli kaj inkluzivno izobraževanje je in kaj to ni.

Preglednica 2: Kaj je inkluzivno izobraževanje? Povzeto po What is inclusive education.

Inkluzivno izobraževanje je ...	Inkluzivno izobraževanje ni ...
... proces sprememb in izboljšav v izobraževalnem sistemu, ki se nenehno razvija z namenom, da bi bilo izobraževanje koristno za širok krog ljudi.	... enkratni projekt, ki ga je mogoče v kratkem času zaključiti.
... spreminjanje izobraževanja na način, da se odziva na različnost vseh otrok, ne glede na spol, starost, vero, invalidnost ipd.	... osredotočeno zgolj na razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v redne oblike izobraževalne programe.
... sprememba izobraževalnega sistema na način, da je dovolj prožen, da sprejme vsakega otroka.	... poskus spreminjanja otroka, da se lahko vključi v nespremenjen izobraževalni sistem.
... stalno prizadevanje za prepoznavanje in odstranjevanje ovir, ki otroka izključujejo.	... sledenje nekim dejanjem oziroma ukrepom, ki jih je mogoče uporabiti v vsaki situaciji.

... prepoznavanje in odstranjevanje ovir, ki otroku onemogočajo: dostop do izobraževanja, sodelovanje v izobraževalnem procesu in doseganje izobraževalnih in družbenih dosežkov.	... osredotočeno zgolj na pomoč otrokom pri dostopu do šol/vrtca ali učilnic/igralnic.
... osredotočeno na reševanje ovir v praksi, okolju, politiki.	... zgolj reševanje oziroma premagovanje finančnih in okoljskih izzivov.
... proces, v katerem bi morali sodelovati vsi - otroci, vzgojitelji, učitelji, člani skupnosti, lokalni in državni voditelji, nevladne organizacije ipd.	... projekt, ki ga lahko izvajajo izključno zunanji strokovnjaki.
... proces, ki se lahko odvija v formalnem izobraževanju in prav tako v učnih okoljih, ki so neformalni. Udeleženci so lahko od majhnih otrok do starejših oseb.	... le proces, ki se odvija v formalnem izobraževanju.

2.3 POGOJI ZA INKLUZIJO

Za uspešnost uresničevanja inkluzivnega izobraževanja zagotovo ni dovolj, da država poskrbi za inkluzivno usmerjeno zakonodajo in v nadaljevanju predstavljamo pogoje, ki se nam zdijo ključni za uspešno uresničevanje inkluzije.

Na prvem mestu bi poudarili pomen samih učiteljev in vzgojiteljev, saj so ključni pri vnašanju sprememb v vzgojno-izobraževalni sistem. Le-ti imajo veliko vlogo pri spodbujanju inkluzivnega okolja ali zaviranju inkluzije. Številne raziskave potrjujejo, da je neustrezen, morda celo negativen odnos vzgojiteljev oziroma učiteljev velika ovira za inkluzivno izobraževanje (Mahat, 2008; Malinen, 2012). Njihov odnos je zagotovo v tesni povezavi z njihovimi stališči do inkluzije in vrednotenji otrok s posebnimi potrebami. Galeša (1997) ugotavlja, da se je le-ta skozi leta močno spreminjal od popolnega nesprejemanja otrok s posebnimi potrebami do uvida, da so to pravzaprav le otroci z drugačnimi razvojnimi potrebami, kar pa je pomemben korak k inkluziji.

Vloga učitelja je torej ključna, zato je zelo pomembno, da se učiteljem in vzgojiteljem pomaga, da se pripravijo in usposobijo za delo v inkluziji. Tudi Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) izpostavijo pomembnost začetnega izobraževanja, ki mora učitelje in vzgojitelje opremiti z veščinami, da se bodo lažje spoprijemali z izzivi v okviru svojega poklica.

Učitelj oziroma vzgojitelj mora poskrbeti tudi za ustrezne vzgojno-izobraževalne pogoje, kar pa je dejansko mogoče le ob podpori širšega tima (drugi strokovni delavci, svetovalna

služba, vodstvo). In tu se lahko navežemo na socialno odgovornost vseh vključenih udeležencev, saj pravica otroka do vključevanja v neizključujoče okolje ne sme biti odvisna le od enega strokovnega delavca, temveč je tu odgovornost razpršena na vse (Kavkler, 2008).

Izpostaviti je potrebno tudi vlogo staršev in sicer ne le staršev otroka s posebnimi potrebami, temveč tudi staršev ostalih otrok, ki so vključeni v oddelek. Starši namreč predstavljajo zelo pomemben del trikotnika vzgojitelj/učitelj-otrok-dom. Čagran, Kovač in Ščuka (2017) poudarijo, da starši otrok morajo dobiti zagotovilo, da zaradi vključitve otroka s posebnimi potrebami njihovi otroci ne bodo prikrajšani. In na drugi strani je potrebno starše otrok s posebnimi potrebami seznaniti z vsemi prilagoditvami, ki jih njihov otrok potrebuje. Hkrati pa se moramo zavedati, da so starši otroka s posebnimi potrebami pomemben vir informacij za vzgojitelja, saj svojega otroka poznajo najboljše.

Za uresničevanje inkluzije so zagotovo pomembni tudi materialni in strokovni viri, kar povzema tudi Galeša (1997). Potrebna je zagotovitev ustreznih prostorov, didaktičnih in drugih pripomočkov, ustrezna oprema, prevoz in nenazadnje odstraniti je potrebno vse morebitne komunikacijske in arhitektonske ovire. Pri vsem tem pa je seveda potrebno paziti, da se otroku ponudi pomoč in podpora, ki jo potrebuje skladno s težavami, povedano drugače, pomoči in podpore ne sme biti ne premalo in ne preveč.

2.4 OVIRE ZA INKLUZIJO

Vzgojitelji/učitelji se soočajo s številnimi težavami oziroma ovirami pri zagotavljanju inkluzivnega izobraževanja. V nadaljevanju predstavljamo najpogostejše.

Kot prve izpostavljamo ovire, ki izhajajo pravzaprav iz otrok. Meijer (2003) izpostavlja, da za vzgojitelja/učitelja predstavlja poseben izziv npr. gluhi otrok ali otrok s hujšimi čustvenimi težavami ipd., kar pomeni, da oviro predstavlja že neka biološka značilnost otroka. Morse (2020) poleg bioloških značilnosti otroka poudari še nizko samopodobo otroka, ki pravzaprav predstavlja oviro otroku samemu in tudi vzgojitelju.

Določene ovire izhajajo iz vzgojiteljev oziroma učiteljev. Najpomembnejša je zagotovo njihovo znanje in usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami (Meijer, 2003; Morse, 2000). Kot pomembno oviro bi lahko izpostavili tudi strah vzgojiteljev/učiteljev, ki ga doživljajo ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Ta strah se navezuje tako na pomisleke o svoji usposobljenosti za uresničevanje inkluzije kot tudi na strah za vzpostavljanje kontrole v oddelku, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami. Pojavlja se tudi strah pred tem ali bodo zmogli sami ali bodo potrebovali pomoč in nenazadnje pojavlja se tudi strah pred spremembami vzgojno-izobraževalnega procesa (Forest in Pearpoint, 1992 v Galeša, 1997).

Na ravni institucije je smiselno izpostaviti finančne ovire in Meijer (2003) opozarja, da se te težave lahko kažejo v smislu zagotavljanja ustreznih didaktičnih in drugih pripomočkov. Poleg tega opozori tudi na zaposlene v specializiranih ustanovah, saj se le-ti lahko čutijo ogrožene, saj se lahko pojavi strah za njihovo zaposlitev. Galeša (1995) pa kot pomembno oviro predstavi stališče vodstva zavoda do inkluzije, saj vendarle je vodstvo tisto, ki je na nek način odgovorno, da v duhu inkluzije vodi svoj strokoven kader.

Poglavje zaključujemo z mnenjem, da ima pravzaprav vsaka stvar v življenju svoje prednosti in pomanjkljivosti ali povedno drugače svoje »pluse in minuse.« A iz izkušenj vemo, da osredotočanje na pomanjkljivosti nas vsekakor ne pripelje do izboljšav in sprememb. Zato je izjemnega pomena, da vzgojitelj pristopa do vpeljevanja inkluzivnega okolja in inkluzivnih pristopov dela pozitivno in s pogledom kot da je to izziv, v katerega bo »zagrizel«. Vsi otroci si namreč zaslužijo, da so obravnavani točno tako, kot potrebujejo in da se razvijajo in napredujejo po svojih največjih možnostih in v okolju, v katerem se čutijo priznane, videne in sprejete.

3 INKLUZIJA V PREDŠOLSKI VZGOJI

Med načeli uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce (1999) najdemo *načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma*, ki govori o tem, da smo v vrtcu dolžni omogočiti enakovredne pogoje za optimalni razvoj vsakega otroka in upoštevati njihove individualne razvojne razlike. Še več kot, dolžni smo vključevati predšolske otroke s posebnimi potrebami (stalno ali občasno) v redne oddelke vrtca.

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami pa je izjemnega pomena, da pravočasno zaznamo njihove posebnosti in jih ustrezno obravnavamo. Le tako lahko otroku omogočimo napredovanje skladno z njegovimi zmožnostmi. To omogoča zgodnja obravnava otrok, ki ima ključno vlogo pri spodbujanju razvoja in izboljšanju kakovosti življenja posameznega otroka.

3.1 ZGODNJA OBRAVNAVA PREDŠOLSКИH OTROK

Ob prebiranju literature smo zasledili več definicij zgodnje obravnave.

Guralnik (2001 v Globačnik, 2012, str. 17) pravi, da *»je zgodnja obravnava sistem podpore družinskim vzorcem interakcije, ki na najboljši način spodbuja otrokov razvoj.«* Zanj so torej pomembni odnosi v družini, pomoč, ki jo družina prejema in otrokove izkušnje.

Po Shonkoffu in Meiselsu (2000 v Globačnik, 2012, str. 17) *»pomeni zgodnja obravnava multidisciplinarne storitve, ki so namenjene otrokom od rojstva do starosti petih let.«* Med glavne cilje sodi spodbujanje družinske vloge, spodbujanje otrokovega zdravja in razvijanje otrokovih sposobnosti, zmanjševanje otrokovih razvojnih zaostankov ipd.

Po Dunstu (1985 v Globačnik, 2012, str. 18) je zgodnja obravnava *»oblika pomoči družinam majhnih otrok, ki jo zagotavljajo člani neformalnih in formalnih mrež socialne podpore in ki vplivajo neposredno in posredno na ravnanje staršev, družine in otroka.«*

Blackman (2003 v Globačnik, 2012, str. 17) pa pravi, da *»je cilj intervencije v zgodnjem otroštvu preprečiti ali do največje možne mere zmanjšati telesne, kognitivne in čustvene omejitve ter omejitve, ki pomenijo biološke ali okoljske dejavnike tveganja.«*

Razbrati je mogoče, da so si vse definicije enotne v tem, da zgodnja obravnava poteka od rojstva do vstopa v šolo.

Čas zgodnje obravnave lahko delimo v tri obdobja (Marjanovič Umek idr., 2009 v Globačnik, 2012):

- Čas od spočetja do rojstva otroka, ki ga imenujemo prenatalno obdobje.
- Čas od rojstva do treh let starosti, ki ga imenujemo obdobje dojenčka in malčka.
- Čas od treh do šestih let starosti (oziroma do vstopa v šolo). To obdobje imenujemo zgodnje otroštvo.

Skrb zdravstvene službe je močno prisotna v prvem in drugem obdobju, a v drugem obdobju se že začnejo pedagoške in rehabilitacijske intervencije (obrnave).

Za izvajanje zgodnje obravnave je potrebno upoštevati načela in Globačnik (2012) v knjigi z naslovom Zgodnja obravnava povzame sledeča načela:

- Krajevna bližina. To načelo zahteva, da so službe oziroma centri za zgodnjo obravnavo blizu otrokovega doma (na lokalni in regijski ravni).
- Dostopnost. To načelo zagotavlja, da morajo storitve zajeti vse otroke in družine, ki potrebujejo pomoč, neodvisno od tega, kje živijo. Načelo je v tesni povezavi z načelom

krajevne bližine, država je dolžna zagotoviti centre za zgodnjo obravnavo na lokalni in nacionalni ravni.

- Cenovna dostopnost. Financiranje naj bi bilo zagotovljeno iz javnih sredstev in storitve naj bi bile otrokom in družinam dostopne brezplačno ali za minimalno ceno.
- Raznolikost storitev. Zgodnjo obravnavo pokrivajo različne službe, ki se medsebojno povezujejo - socialne, zdravstvene in izobraževalne službe.
- Interdisciplinarno delo. Ker prihajajo strokovnjaki, ki delajo z otrokom iz različnih služb, je pomembno, da med njimi teče izmenjava informacij, zato je nujno interdisciplinarno delo.
- Timsko delo. Za uspešnost zgodnje obravnave je zagotavljanje tega načela nujno. Za to morata biti izpolnjena dva pogoja: sodelovanje vseh (vključno staršev) in interdisciplinarno delo.

Evropska agencija za razvoj izobraževanja izpostavlja pomembnost zgodnje obravnave in kot prednosti tovrstne obravnave izpostavlja:

- Zgodnja obravnava omogoča pospešen razvoj pri otroku, pri katerem se zaznajo razvojni zaostanki in tako se zmanjša možnost za razvoj trajnih posebnih potreb.
- Zgodnja obravnava zmanjšuje stroške izobraževanja, saj lahko zmanjša potrebe po posebnem izobraževanju.
- Zgodnja obravnava zmanjša verjetnost institucionalizacije oseb s posebnimi potrebami.
- Zgodnja obravnava opremlja družine, da lažje in bolje zadovoljujejo posebne potrebe otrok.
- Zgodnja obravnava omogoča vsem družinam in otrokom pomoč, ki je dostopna in brezplačna, tudi tistim z nižjimi osebnimi dohodki in tistim, ki živijo na podeželju (Jakič, Šoln in Švalj, 2016).

V Sloveniji zgodnjo obravnavo otrok ureja Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami – v nadaljevanju ZOPOPP (Uradni list RS, št. 41/17, 2017).

Ko govorimo o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami govorimo pravzaprav tako o obravnavah otroka kot obravnavah družine in sicer z namenom, da spodbudimo razvoj otroka, okrepimo zmogljivosti družine in spodbujamo socialno vključenost družine (ZOPOPP, 2017).

Murgel (2019) v članku z naslovom Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji poudari, da je namen omenjenega zakona opredeliti otroke s posebnimi potrebami bolj opisno, kar je vsekakor bolj vključujoče in ne delitev otrok na posamezne razvojne motnje. In tako v zakonu najdemo opredelitev, da so to otroci, ki imajo razvojne primanjkljaje oziroma imajo motnje na sporazumevalnem, zaznavnem, telesnem, spoznavnem in socialno-čustvenem področju ali otroci, ki so dolgotrajno bolni. Posebej so

opredeljeni otroci z rizičnimi dejavniki. To so otroci, pri katerih zaznamo rizične dejavnike, ki lahko pripeljejo do zaostankov v razvoju oziroma se razvije neka motnja (prav tam, 2017).

Zakon nas seznanja tudi s cilji celostne zgodnje obravnave in smiselno je, da jih izpostavimo:

- *»zagotavljanje največje koristi otroka in pospešitev razvoja otroka ter zmanjšanje možnosti za razvoj trajnih posebnih potreb,*
- *zagotavljanje vseh informacij za starše, rejnike oziroma zakonite zastopnike (v nadaljnjem besedilu: starši),*
- *zgodnje prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki,*
- *zagotavljanje psihosocialne pomoči staršem ob rojstvu otroka, v zdravstvenih ustanovah, v vrtcih ter v predšolskih oddelkih v okviru zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in socialnovarstvenih zavodov,*
- *zagotavljanje strokovne ocene otrokovih zmožnosti in posebnih potreb,*
- *individualizirani pristop pomoči otroku in družini,*
- *sodelovanje strokovnjakov in staršev pri izdelavi individualnega načrta pomoči družini,*
- *zagotavljanje celovite zdravstvene oskrbe otroka,*
- *zagotavljanje celovite in koordinirane pomoči otroku in družini,*
- *avtonomnost, strokovnost in odgovornost strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom in družino;*
- *informiranost staršev o otrokovih obravnavah in napredku ter utrjevanje samozavesti staršev, sooblikovanje njihove aktivne vloge, s tem pa povečanje zmogljivosti družin pri skrbi za otroka,*
- *ozaveščanje strokovne in najširše javnosti o nujnosti celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok.« (ZOPOPP, 2017, 2. člen).*

3.1.1 Center za zgodnjo obravnavo otrok

V Sloveniji po zakonu (prav tam, 2017) celostno zgodnjo obravnavo izvajajo centri za zgodnjo obravnavo in na njihov predlog storitve zgodnje obravnave izvajajo tudi vzgojno-izobraževalni zavodi, centri za socialno delo, svetovalni centri, socialno-varstveni zavodi in centri za duševno zdravje. Storitve zgodnje obravnave so zelo različne in prilagojene posameznemu otroku, od same diagnostike in nudenja zdravstvenih storitev, nudenja pomoči v obliki logopedskih obravnav, delovnih terapij, psihosocialne pomoči, fizioterapevtskih terapij, specialno pedagoških obravnav in storitev iz socialnega varstva in vse do zagotavljanja ustrezne opreme in nudenja pomoči pri sporazumevanju in gibanju ter nudenje pomoči pri vzpostavljanju ustreznih prilagoditev v otrokovem domačem okolju. Izpostaviti pa je potrebno, da med storitve zgodnje obravnave sodi tudi usposabljanje družine kot osnovnega okolja otroka, svetovanje družini in v ta namen izvajalci lahko otroka obišejo tudi na domu.

Pričakovano je, da morajo biti centri za zgodnjo obravnavo dobro organizirani in kadrovske raznoliki, v kolikor želijo slediti cilju izvajanja kakovostnih storitev. Tako v centrih najdemo zaposlene zdravnike specialiste pediatre, fizioterapevte, delovne terapevte, medicinske sestre, specialne in rehabilitacijske pedagoge, psihologe, logopede, socialne delavce in po potrebi tudi druge strokovnjake, ki morajo biti usposobljeni skladno z zahtevanimi predpisi (prav tam, 2017).

3.1.2 Individualni načrt družini

V centru za zgodnjo obravnavo prvi pregled otroka opravi zdravnik specialist pediater, ki po svoji strokovni oceni starše in otroka napoti k posameznim strokovnjakom znotraj centra za zgodnjo obravnavo. Presodi tudi ali starše morebiti napoti tudi na pristojni center za socialno delo za vključitev v storitev prve socialne pomoči. Hkrati oblikuje multidisciplinarni tim, ki ga sestavi iz članov, ki so potrebni, da bodo otroku in staršem nudili pomoč, ki jo potrebujejo.

Ko je zaključena ocena potreb in zmožnosti otroka ter družine in če je to potrebno, multidisciplinarni tim oblikuje individualni načrt družine, v katerem je opredeljena zdravstvena, socialna in pedagoška pomoč, namenjena otroku in staršem. Cilji, ki so v individualnem načrtu družini določeni, se preverjajo enkrat letno in skladno z evalvacijo se načrt spreminja ali/in dopolnjuje.

V kolikor se zdravnik specialist pediater ne odloči za izdelavo individualnega načrta družini, se pomoč določi v dogovoru s starši in ta dogovor se zapiše v obliki zapisnika (prav tam, 2017).

3.1.3 Zgodnja obravnava v vrtcu

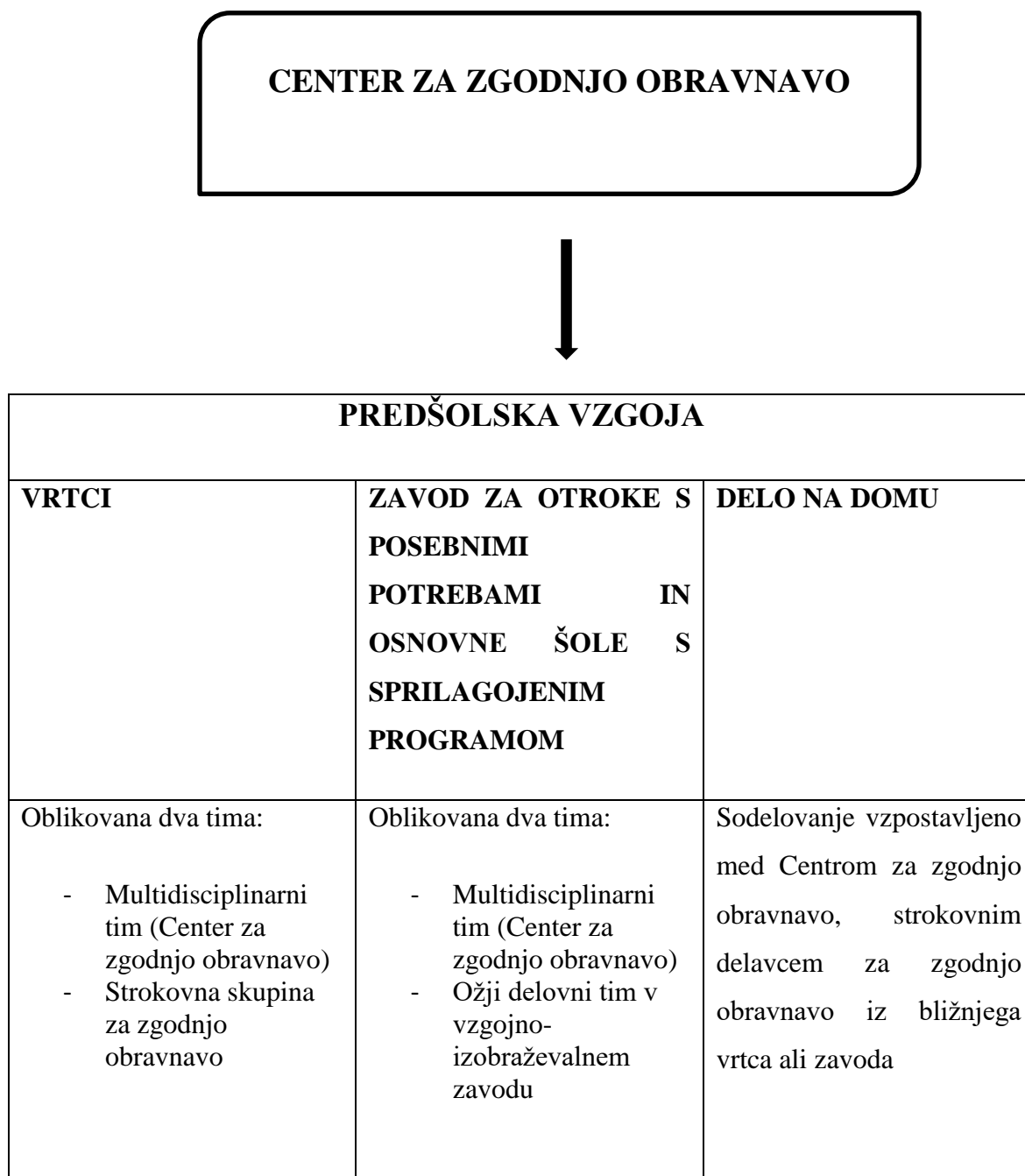
Predšolska vzgoja je pomemben del sistema vzgoje in izobraževanja in lahko bi preprosto rekli, da pravzaprav na nek način ustvari temelje za nadaljnji razvoj otrokovih tako telesnih kot duševnih sposobnosti.

Osnovni zakon, ki ureja predšolsko vzgojo je Zakon o vrtcih (Zakon o vrtcih, v nadaljevanju ZVrt, 1996) in med načeli predšolske vzgoje prav tako najdemo načelo enakih možnosti za otroke in starše ob upoštevanju različnosti med otroki. To načelo je izjemnega pomena tako za zgodnjo obravnavo otrok kot tudi za spodbujanje oblikovanja inkluzivnih oddelkov v vrtcu. Zakon v 8. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke, ki potrebujejo vključitev v prilagojen program za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali vključitev v prilagojene programe za predšolske otroke (ZVrt, 1996). V tem poglavju se bomo osredotočili na program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

V programih za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se otroku zagotovi izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki jo izvajajo strokovni delavci za zgodnjo obravnavo in drugi strokovni delavci, ki morajo imeti ustrezno izobrazbo, skladno s predpisi. Poleg dodatne strokovne pomoči se otroku prilagodi tudi organizacija in način izvajanja programa. Na predlog multidisciplinarnega tima lahko otroci pridobijo tudi pravico do zagotovitve fizične pomoči, pomoč strokovnega delavca za delo z gluhoslepimi ali gluhi otroki. Po potrebi se lahko zniža tudi normativ v skupini, v katero je otrok vključen (ZOPOPP, 2017).

V vrtcu se oblikuje strokovna skupina za zgodnjo obravnavo, ki na podlagi individualnega načrta pomoči družini izdelava interni individualni program dela z otrokom (za delo z otrokom v vrtcu). Strokovna skupina delo skrbno spremlja, evalvira in na podlagi ugotovljenega individualni program spreminja in/ali dopolnjuje. V delo vključi tudi otroka in starše posameznega otroka. Pri tem si člani strokovne skupine za zgodnjo obravnavo pomagajo z dokumentom Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003), kjer so predlagane prilagoditve, ki jih pri organizaciji dela z otrokom lahko uporabimo.

Slika 1: Prikaz sodelovanja med centrom za zgodnjo obravnavo in vrtcem (povzeto po Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinč in Švalj, 2016)



3.1.4 Pomen inkluzivnih oddelkov

Kot smo že zapisali predšolska vzgoja postavlja temelje nadaljnjemu razvoju otroka, kar izpostavljata tudi Hočevar in Šebart (2020), ki sta zapisali, da je predšolska vzgoja pravzaprav osrednji steber celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtorici poudarjata

številne raziskave, ki kažejo, da vključevanje otrok v vrtec pozitivno vpliva na otrokov razvoj, pa tudi na otrokove učne dosežke. Prav tako izpostavljata pomembno vlogo vrtea pri zagotavljanju enakih možnosti za izobraževanje, zlasti v primeru otrok, ki prihajajo iz socialno ogroženih okolij. In na tem mestu bi lahko trdili, da to velja tudi za otroke s posebnimi potrebami, ovirami ali različnimi motnjami.

Torej, raziskave potrjujejo prednosti vključevanja otrok v vrtec, mnoge raziskave pa gredo še korak dlje in dokazujejo tako akademske kot tudi razvojne prednosti vključevanja otrok v inkluzivne oddelke vrtea (Dickson, 2000; Holahan in Costenbader 2000; Hanline in Daley 2002).

In ko govorimo o prednostih in koristih vključevanja otrok v inkluzivne oddelke, lahko pravzaprav govorimo o prednostih tako za otroke kot za družine in nenazadnje tudi o koristih za vzgojitelje in koristih za samo skupnost oziroma družbo (Daniels in Stafford, 2003). Izpostavljam po našem mnenju najpomembnejše.

Koristi za otroke

V inkluzivnih oddelkih pridobivajo tako otroci s posebnimi potrebami kot tudi njihovi vrstniki. Le-ti so otroku s posebnimi potrebami pravzaprav model oziroma vzor za komuniciranje, vzpostavljanje stikov oziroma oblikovanje odnosov. Otroci s posebnimi potrebami dobijo pravzaprav možnost, da razvijajo spretnosti, ki jih nujno potrebujejo za uspešno življenje v skupnosti (prav tam, 2003).

In kaj pridobijo vrstniki otrok s posebnimi potrebami? Na prvem mestu lahko izpostavimo razumevanje in sprejemanje drugačnosti. Nič manj pomembno ni razvijanje razumevanja za težave, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami in nenazadnje postajajo bolj občutljivi za potrebe drugih ljudi (prav tam, 2003). Omenjeno potrjujejo tudi raziskave (Staub in Peck, 1995), ki dokazujejo, da so otroci, ki so bili vključeni v inkluzivne oddelke spremenili oziroma izboljšali odnose do ljudi, ki so drugačni od njih samih. To pa vsekakor pomeni, da so razvili socialno odgovornost. Na kratko bi lahko povzeli, da otroci v inkluzivnih oddelkih pridobijo večine oziroma znanja, ki jih nobena knjiga na svetu ne more naučiti.

Koristi za družine

Sperling (2003) poudarja, da posamezniki, ki vstopajo na pot starševstva, pravzaprav ta korak naredijo brez kakršnegakoli usposabljanja, izkušenj in formalne izobrazbe. A kljub temu se od staršev zahteva oziroma pričakuje, da na svoje otroke prenašajo ljubezen, potrpežljivost, strpnost, etične vrednote in mnoge druge lastnosti. Brez dvoma lahko trdimo, da gre za težko nalogo in da mnogi starši na tej poti potrebujejo pomoč in usmeritve.

In to dejstvo najverjetneje drži tudi za starše otrok s posebnimi potrebami, saj se ti srečujejo z vprašanji starševstva kot vsi ostali, le da njihova vprašanja pogosto spremljajo skrbi glede otrokovih posebnosti in morebitnih razvojnih pomanjkljivosti.

In vključitev otroka v inkluzivni oddelek v lokalnem okolju zagotovo nalogo starševstva olajša. Družini prinaša zagotovo manjšo izoliranost, kar zagotovo posledično bistveno vpliva tudi na njihovo oblikovanje odnosov v skupnosti in povečuje sodelovanje z drugimi starši. Poleg tega se zmanjšuje starševska zaskrbljenost glede prihodnosti otroka, saj se na nek način pravzaprav usposobijo za skrbnike svojih otrok in mu tako lahko pomagajo skozi celotno življenje (Daniels in Stafford, 2003). A pomembno se je zavedati, da vključitev otroka s posebnimi potrebami v oddelke lokalnega vrtca ne prinaša koristi le za družino tega otroka temveč tudi za vse ostale družine.

Pomembna korist za druge družine je zagotovo ta, da spoznavajo individualne razlike med otroki in imajo vpogled v načine dela z otroki drugih družin. Tako odkrivajo načine in poti za medsebojno pomoč in s tem pomembno vplivajo tudi na skupnost in medosebne odnose, saj se priključujejo mnogim aktivnostim, ki so namenjene družinam otrok s posebnimi potrebami (prav tam, 2003).

Koristi za vzgojitelje

Zagotovo ni potrebno poudarjati, da potrebujejo vzgojitelji za delo z otroki široko znanje o razvoju otrok. In delo v inkluzivnih oddelkih vzgojitelje opolnomoči za ocenjevanje individualnih dosežkov kot tudi za predvidevanje potrebne pomoči otrokom. Poleg tega postajajo bolj suvereni pri prepoznavanju močnih področij otroka, njihovih stilov učenja in učnih potreb. Skozi delo v inkluzivnem oddelku razvijajo tudi sposobnosti za prilagajanje dela individualnim potrebam posameznega otroka (prav tam, 2003).

Koristi za skupnost

Kot prvo korist bi lahko izpostavili finančni prihranek, saj je ceneje vključiti otroke s posebnimi potrebami v oddelek lokalnega vrtca kot ustanavljati ustanove/programme, namenjene prav njim. In nenazadnje otroke, ki jim pravočasno nudimo ustrezno pomoč in podporo pravzaprav lahko opremimo za nadaljnje izobraževanje (prav tam, 2003). To pa pravzaprav pomeni, da jih opremimo za delo in življenje v družbi in tako lahko postanejo pomemben doprinos družbi.

Smotrno pa je tudi omeniti, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami v oddelke lokalnega vrtca zagotovo prispeva tudi k osveščenosti širše javnosti o tem, kaj sploh posebne potrebe so (prav tam, 2003).

Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinc in Švalj (2017) so v članku Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji povzele, da je zgodnja obravnava tesno povezana s pravico otrok in družin do potrebne pomoči in da je cilj zgodnje obravnave dati družinam vso podporo, ki jo potrebujejo. Delimo njihovo mnenje, da je zgodnja obravnava bistvenega pomena za razvoj inkluzivne družbe.

3.2 VLOGA VZGOJITELJA ZA USPEŠNO INKLUZIJO

Pri uresničevanju inkluzije ne gre zgolj za vključevanje otrok s posebnimi potrebami, temveč gre pravzaprav za človekovo pravico (Dearth, 2023). Tudi Kroflič (2003) se osredotoča na pravice otrok, ko govori o inkluziji in uresničevanju inkluzije. In ključna oseba pri uresničevanju te pravice je pravzaprav vzgojitelj. Le-ta lahko s svojim znanjem, odnosom, vztrajnostjo, sočutnostjo ipd. bistveno vpliva na počutje in napredek posameznega otroka. Pravzaprav mora prepoznati posebnosti slehernega otroka v skupini in ustvariti okolje, v katerem bo ta malček napredoval in se razvijal v vseh svojih zmožnostih.

V Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003) je jasno zapisano, da imajo vzgojitelji zelo odgovorno nalogo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami in ta naloga od njih zahteva ogromno znanja. A samo znanje žal ni dovolj. Menimo, da je poleg znanja, pomemben tudi odnos vzgojitelja tako do otrok s posebnimi potrebami kot tudi do same inkluzije, njegova stališča in nenazadnje tudi njegova rezilientnost.

3.2.1 Kompetence vzgojiteljev

Morda si je na tem mestu smiselno postaviti vprašanje, kaj kompetence sploh so? Razdevšek Pučko (2004, v Javornik Krečič, 2008) povzema, da je gre za realno znanje v teoriji in kako to znanje pravzaprav v praksi uporabimo. Watkins (2012) pa pravi, da je področje kompetenc sestavljeno iz znanja, stališč in veščin. Če želimo oblikovati neko stališče, za to potrebujemo znanje in da to naprej uporabimo v praksi, potrebujemo veščine.

V nadaljevanju navajamo kompetence vzgojitelja iz objavljenega dokumenta Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja (2023) Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani:

»Splošne (generične) kompetence visokošolskih diplomantov:

- 1. Sposobnost sporazumevanja, sodelovalno/timsko delo.*
- 2. Sintetično, analitično, ustvarjalno mišljenje ter reševanje problemov.*
- 3. Fleksibilna uporaba znanja v praksi.*

4. *Avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo) evalviranje in prizadevanje za kakovost.*
5. *Splošna razgledanost, sposobnost sporazumevanja s strokovnjaki z drugih strokovnih in znanstvenih področij.*
6. *Iniciativnost, ambicioznost, vrednota stalnega osebnega napredovanja in strokovnega usposabljanja.*
7. *Informacijska pismenost.*
8. *Sposobnosti za upravljanje s časom, za samopripravo in načrtovanje, samokontrola izvajanja načrtov.*
9. *Sporazumevanje v tujem jeziku.*
10. *Komuniciranje v tujem jeziku.*

(B) Splošne (generične) kompetence vseh diplomantov – strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

1. *Poznavanje in razumevanje socialnih sistemov (posebej procesov v vzgoji in izobraževanju).*
2. *Občutljivost/odprtost za ljudi in socialne situacije.*
3. *Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika.*
4. *Znanje o vzgojnih in izobraževalnih konceptih, njihovih filozofskih in zgodovinskih temeljih.*
5. *Poznavanje in upoštevanje institucionalnih okvirov dela (zahtev, zakonodaje, dokumentacijskih potreb, pravni vidiki vzgojno-izobraževalnega dela).*
6. *Usposobljenost za raziskovanje v vzgoji in izobraževanju.*
7. *Organizacijske in vodstvene spretnosti v vzgoji in izobraževanju, mentorstvo študentom in pripravnikom.*
8. *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.*
9. *Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov, obvladovanje profesionalno-etičnih vprašanj.*
10. *Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturalnost.*

Predmetnospecifične kompetence, ki se pridobijo s programom:

1. *Poznavanje vsebine in metodike področja.*
2. *Razumevanje in uporaba kurikularnih teorij ter splošnega in didaktičnega znanja na predmetnem področju.*

3. *Interdisciplinarno povezovanje vsebin.*
4. *Uporaba specialno pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami.*
5. *Pedagoško vodenje razreda in/ali skupine.*
6. *Organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje.*
7. *Usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja in dosežkov učencev ter oblikovanje povratnih informacij.*
8. *Komuniciranje s strokovnjaki iz različnih vzgojno-izobraževalnih področij.*
9. *Sodelovanje s starši.*
10. *Razumevanje odnosov med vzgojno izobraževalno institucijo in socialnim okoljem. Sistemsko gledanje in delovanje.*
11. *Poznavanje in razumevanje teoretičnih osnov svetovalnega dela.*
12. *Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih) z ustreznimi postopki in instrumenti.*
13. *Obvladanje postopkov in principov svetovalnega dela in načrtovanje ter izvajanje intervencijskih programov.*
14. *Zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja partnerskega odnosa z drugimi uporabniki oz. skupinami (starši, lokalna skupnost, svetovalne službe, gospodarstvo ipd.).*
15. *Zavzemanje za take spremembe sistema, ki zagotavljajo osnovne pravice in potrebe uporabnika oz. skupine.*
16. *Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.*
17. *Poznavanje vsebin, oblik in metod dela ter avtonomno izvajanje kurikuluma za vrtce in kurikuluma prvega razreda devetletne OŠ.*
18. *Poznavanje vseh področij dejavnosti v vrtcu in predmetov v 1. razredu devetletne OŠ ter njihovo (interdisciplinarno) povezovanje v procesu učenja.*
19. *Učinkovita ter fleksibilna organizacija prostora in časa: ureditev igralnice za različne dejavnosti in igre, kotički za igro in umik, izbira didaktičnih in igralnih pripomočkov, fleksibilno časovno razporejanje dejavnosti in prehodov med njimi.*
20. *Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok.*
21. *Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu.*

22. *Nudnje čustvene varnosti otrokom in spodbujanje samostojnosti v skladu z njihovo zrelostjo.*

23. *Negovanje radovednosti otrok, upoštevanje notranje motivacije in interesov, širjenje interesov ter spodbujanje raziskovalnega in aktivnega učenja.*

24. *Poznavanje timskega dela in sodelovanje v paru s pomočnico vzgojiteljice ali učiteljico, v kolektivu oz. strokovnem timu.*

25. *Učinkovita komunikacija s starši ter poznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.*«

In ob vsem zapisanem, se postavlja vprašanje »Kdaj pa govorimo o inkluzivnih kompetencah?«

Kroflič (2003) poudarja, da inkluzivnih kompetenc ne smemo omejiti na samo specialno-pedagoška znanja oziroma da inkluzija ne sme pomeniti le stabilizacijo otroka na način, da mu ponudimo sisteme pomoči, da bo dosegal cilje kot njegovi vrstniki. Inkluzija mora pravzaprav pomeniti sprejemanje različnosti, kar privede do učenja, ki se zgodi med specialno-pedagoškimi pristopi, teorijo in dobro poučevalno prakso.

Izpostaviti želimo, da je Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb oblikovala Profil inkluzivnih učiteljev (Watkins, 2012), v katerem so povzeli štiri vrednote, na katerih slonijo področja kompetenc:

- Spoštovanje raznolikosti – omogočanje inkluzivnega pristopa vsem in ne le otrokom s posebnimi potrebami.
- Pomoč vsem – kompetence se navezujejo na učne pristope.
- Delo z drugimi – kompetence se povezujejo oziroma navezujejo na delo s starši in strokovnimi delavci.
- Skrb za strokovni razvoj – kompetence se navezujejo na odprtost do novosti, ki prihajajo z roko v roki z inkluzijo.

Ker se kompetence bodočega vzgojitelja pričnejo oblikovati že med začetnim študijem, sta Riccarda Kiswarday in Štemberger (2017) opravili raziskavo med bodočimi vzgojitelji (torej študenti), s katero sta želeli ugotoviti pomembnost inkluzivnih kompetenc za študente in ali obstajajo razlike glede na letnik študija. Ugotovili sta, da bodoči vzgojitelji dajejo velik pomen vsem področjem inkluzivnih kompetenc in opaženo je bilo povečevanje inkluzivne naravnosti skozi leta študija. To pa je vsekakor izjemnega pomena, saj rezultati kažejo na

to, da se bodoči vzgojitelji zavedajo pomena inkluzije in da bodo skrbeli za razvoj lastnega inkluzivnega lika.

3.2.2 Stališča vzgojiteljev

Pozitivna stališča do inkluzije so ključna za uspešno delo vzgojitelja v inkluzivnem okolju, saj omogočajo boljše prilagajanje, podporo in razvoj vseh otrok v skupini. Tudi Galeša (1995) opozarja, da so ravno stališča ključna za uspešnost inkluzije. A ne izpostavlja le stališča pedagoških delavcev, temveč tudi stališča vodstva in otrok.

Ob pregledovanju del različnih avtorjev, zasledimo, da Musek (1994) opredeljuje stališča kot emotivne, kognitivne, motivacijske in vedenjske dispozicije, ki so relativno stabilne. Nastran Ule (2000) pa meni, da se stališča spreminjajo od negativnih do pozitivnih (smer) in od manj ekstremnih do bolj ekstremnih (intenziteta) in da na njihovo spreminjanje vpliva ekstremnost stališč, usklajenost in kompleksnost. Raziskave kažejo, da so odpornejša na spremembe bolj ekstremnejša stališča (od manj ekstremnih) in kompleksnejša stališča torej tista, ki so povezana in usklajena z morebitnimi drugimi stališči. Če poskušamo spreminjati takšno stališče, se celo lahko zgodi, da pride do nasprotnega učinka, torej, da se stališče še bolj utrdi in njegovo intenzivnost povečamo.

Od stabilnosti stališč je pravzaprav odvisna stabilnost vedenja in spremembe stališč vodijo do modifikacije vedenja. Stališča torej na nek način usmerjajo naše vedenje, obnašanje v svetu in spremembe v svetu se najprej odrazijo v naših stališč in posledično le-ta vplivajo na spremembo naših vedenjskih oblik. Zaradi obstoja povezave med stališči in vedenjem, so pravzaprav stališča tista, ki igrajo najpomembnejšo vlogo pri izoblikovanju predstave o nas samih in o drugih. Preprosto lahko povzamemo, da do konfliktov med ljudmi ne prihaja zaradi razlik v inteligentnosti ali kakšnih drugih psihičnih lastnosti, ampak zaradi različnih stališč oziroma razhajanj v stališčih (prav tam, 2000).

Najmočnejše na stališča oziroma njihovo oblikovanje vplivajo informacije, skupinska pripadnost in nenazadnje tudi značilnosti posameznika ter njegove osebne lastnosti (Nastran Ule, 2000).

Vpliv informacij in znanja

Kadar ne moremo pridobiti konkretnih izkušenj (npr. zaradi oddaljenosti dogodkov ipd.), takrat so pri oblikovanju stališč pomembne informacije. Takšna stališča imenujemo »stališča iz druge roke« (second hand attitudes). To pravzaprav pomeni, da se stališče oblikuje na podlagi informacij, ki smo jih pridobili od nekega drugega vira. Zelo pomembno vlogo pri oblikovanju stališč igrajo tudi posameznikove že pridobljene izkušnje in znanje.

Vpliv skupine (prav tam, 2000):

1. S skupnim vrednostnim sistemom skupine.
2. S socialno podporo tistim članom skupine, ki spoštujejo vrednostni sistem skupine.
3. S kaznovanjem tistih članov skupine, ki ne spoštujejo vrednostni sistem skupine.
4. Z izločanjem informacij, ki niso skladne z vrednotnim sistemom skupine. S tovrstnimi informacijami člani skupine niso seznanjeni.

Vpliv osebnostnih lastnosti (prav tam, 2000):

Na oblikovanje stališč pomembno vplivajo osebnostne lastnosti, ki določajo samopodobo in odnos do sebe. Osebe z visoko samopodobo, bodo zagotovo stremele k usklajeni in trdni strukturi stališč. Osebe z nizko samopodobo pa razvijejo nestabilna in pogosto medsebojno neusklajena stališča.

Dokument Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (Watkins, 2009) izpostavi, da se stališča do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami oblikujejo s pomočjo ali na podlagi lastnih izkušenj. Vsekakor pa je mogoče pozitivna stališča spodbuditi in v istem dokumentu so predstavljene strategije. Potrebno je zagotoviti ustrezno usposabljanje za strokovne delavce in v samo odločanje o možnostih izobraževanja je potrebno vključevati tako otroke kot tudi starše. To potrjuje tudi raziskava (Avramidis, Bayliss and Burden, 2000), katere rezultati kažejo, da so imeli pozitiven odnos do inkluzije tisti strokovni delavci, ki so se prepoznavali kot kompetentne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Tudi Kiswarday in Štemberger (2017) sta raziskovali stališča učiteljev in vzgojiteljev do inkluzije. Zanimal ju je odnos na vedenjski, kognitivni in čustveni ravni. Dokazali sta, da se učitelji in vzgojitelji zavzemajo za inkluzijo na vseh treh ravneh.

3.2.3 Pomen rezilientnosti vzgojiteljev

Večkrat slišimo, da so edina stalnica v življenju spremembe. Nenehno se z njimi moramo soočati, pa če nam je to všeč ali ne. Zagotovo pedagoški poklic na spremembe ni imun.

Ravno nasprotno, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju smo spremembam nenehno priča in različno uspešno se z njimi soočamo oziroma spopadamo.

Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) izpostavijo, da bi se, ravno zaradi nenehnih sprememb, morali bodoči pedagoški delavci opolnomočiti za izgrajevanje lastne rezilientnosti že tekom začetnega izobraževanja. A kaj to pravzaprav pomeni?

Kiswarday (2013) v prispevku Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja povzame, da se v literaturi pojem rezilientnosti navezuje na prilagodljivost in prožnost ljudi v težjih situacijah življenja. In to je tudi osnova slovenskemu terminu »življenjska odpornost in prožnost.« Življenjska zato, ker se izkazuje na vseh področjih posameznikovega življenja in v vseh življenjskih obdobjih. Odpornost zato, ker gre za posameznikov odpor (odziv) ne neke neugodne situacije in prožnost, ker posameznik, kljub stresu, ki ga ob neki situaciji doživi in kljub temu, da na začetku lahko posameznika to ohromi in zavira njegov pozitiven odziv, nato najde pot oziroma odziv, ki vodi v to, da zavzame aktiven položaj pri sprejemanju/reševanju situacije.

Povsem varno bi lahko trdili, da je rezilientnost v tesni povezavi z izobraževanjem in usposabljanjem oziroma vseživljenjskim učenjem, saj na osnovi raziskovanj lahko z zagotovostjo trdimo, da rezilientnost ni ena izmed prirojenih lastnosti.

Najbolj uveljavljena definicija opredeljuje rezilientnost kot *dinamičen proces, zmožnost ali rezultat uspešne prilagoditve posameznika ali skupine navkljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam*« (po Masten, Best in Garnezy, 1990 v Kiswarday, 2013).

Za pravilno razumevanje rezilientnosti so teoretiki postavili dva pogoja, ki mota biti istočasno izpolnjena, da sploh lahko upravičeno govorimo o rezilientnosti (Luthar, Cicchetti in Becker, 2000; Masten in Obradovič, 2006 v prav tam, 2013):

- Izpostavljenost posameznika hudim stiskam oziroma težavam in **kljub temu**
- je oseba pozitivna naravnana in se na te okoliščine odziva prilagajanja ali/in spreminjanja, kar preprečuje njeno ogroženost in zmanjšuje morebitno škodo.

Grotberg (Kiswarday, 2013) razvoj rezilientnosti postavlja na tri stebre. Opredeli jih kot sisteme, v katerih raziskujemo, spodbujamo in razvijamo vire moči. Ti sistemi/stebri rezilientnosti se vzajemno gradijo, dopolnjujejo in ustvarjajo možnosti za kvalitetnejši osebnostni razvoj in življenje posameznika:

1. Socialno kohezivni viri – gre pravzaprav za vire moči in podpore v okolju, ki jih posameznik doživlja kot »imam.....dejavnike.« Ti dejavniki postavijo temelje občutku varnosti in zaupanju.
2. Notranji viri moči, ki jih posameznik doživlja kot »jaz sem...dejavniki«. Povezani so s tem, kako posameznik doživlja sebe in so odgovorni za dobro samopodobo, izgrajujejo samostojnost in odgovornost.
3. Široko znanje, kompetence in obvladovanje različnih življenjskih spretnosti, ki jih posameznik doživlja kot »znam...dejavnike«. Ti dejavniki so v tesni povezavi z vseživljenjskim učenjem in gradijo učinkovitost ter iniciativnost.

Pri izgradnji rezilientnosti imajo veliko vlogo notranji in zunanji varovalni dejavniki ter dejavniki tvornega soočanja z izzivi (Grotberg, 1995; Knight, 2007; Masten in O'Dougherty wright, 2009 v Drljić, Kiswarday in Štemberger, 2019). V preteklosti so se raziskovalci posvečali predvsem raziskovanju varovalnih dejavnikov rezilientnosti otrok in drugih oseb, šele v zadnjih letih so se pojavile raziskave, ki so se nanašale na varovalne dejavnike rezilientnosti učiteljev. Redke pa so raziskave, ki se nanašajo na rezilientnost vzgojiteljev (Sumsion, 2004 v prav tam, 2019).

Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) na osnovi opredelitev različnih avtorjev razdelijo varovalne dejavnike rezilientnosti pedagoških delavcev v tri sklope:

- Osebne in profesionalne lastnosti. Dejavniki v tem sklopu se med seboj prepletajo, saj se rezilientnost posameznika izraža tako v profesionalnem kot zasebnem življenju. Kaže se kot zmožnost uravnavanja ali vzdrževanja zdravega ravnovesja med zasebnim in profesionalnim življenjem.
- Socialna kontekstualna podpora, ki se pravzaprav nanaša na vidike socialnega konteksta (npr. oblike podpore posamezniku pomembnih oseb).
- Tvorni pristop k izzivom. Tu je zajeta zmožnost soočanja z izzivi in proaktivno delovanje (kljub oviram).

4 IZOBRAŽEVANJE IN NADALJNJO USPOSABLJANJE VZGOJITEJEV

Bruns in Mogharreban (2009) poudarjata, da si vsi majhni otroci, ne glede na svoje razvojne specifičnosti, zaslužijo primeren individualni pristop, ki zahteva od vzgojiteljev predanost in nenazadnje dobro usposobljenost. In iz zapsanega lahko preprosto sklenemo, da je izobraževanje vzgojiteljev izjemno pomembno in da bi jih dodiplomsko izobraževanje moralo pripraviti na tako odgovorno in zahtevno nalogo, vsaj v tej meri, da bi v skupini otrok lahko nastopali samozavestno in suvereno.

Pogled skozi preteklost nas seznanja z različnimi definicijami izobraževanja in vsem je skupno to, da gre pri izobraževanju za proces informiranja in formiranja, ki nas pripelje do spreminjanja lastne osebnosti (Lepičnik Vodopivec, 2018).

Drlić, Kisswarday in Štemberger (2019) poudarijo, da bi moralo izobraževanje vseh pedagoških delavcev pripraviti bodoče učitelje in vzgojitelje, da bi se znali soočiti z vsemi tako nepredvidljivimi kot tudi zahtevnimi situacijami pri delu. To pa vsekakor pomeni, da bi moralo začetno izobraževanje pedagoške delavce opremiti ne le s potrebnim znanjem in veščinami temveč bi moralo biti osredotočeno tudi na razvijanje rezilientnosti bodočih zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Pantić in Florian (2015) pa izpostavita tudi, da je potrebno v okviru začetnega izobraževanja bodoče pedagoško osebje pripraviti, da bodo tudi oni sami začetniki oziroma pobudniki za spremembe v inkluziji in ne le na ravni svojega oddelka oziroma skupine, temveč tudi na ravni vzgojno-izobraževalne politike.

4.1 ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE VZGOJITEJEV

Začetno izobraževanje bodočih vzgojiteljev se izvaja po akreditiranih programih, kar pomeni, da bodoči vzgojitelj ob zaključku študija prejme javno veljavno listino. Programi morajo ustrezati merilom, določenim v Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (v nadaljevanju merila). Institucija, ki program izvaja mora torej pridobiti ustrezno akreditacijo pri Nacionalni agenciji za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Pri akreditaciji poda mnenje tudi pristojno ministrstvo za izobraževanje (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela mora vzgojitelj izpolnjevati tudi splošne izobrazbene pogoje, ki jih določa šolska zakonodaja. Obvladati mora slovenski knjižni jezik in mora imeti uspešno opravljen strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Program za začetno izobraževanje vzgojiteljev je triletni visokošolski strokovni študijski program in je integriran, kar pomeni, da so splošne, poklicne in predmetne vsebine med seboj prepletene. Prevladujejo profesionalne vsebine (vsaj 85 %), obvezna je tudi pedagoška praksa v vrtcu. Po končanem dodiplomskem študiju, se lahko posameznik odloči za nadaljevanje študija na drugi stopnji (2 leti), a poudariti moramo, da že diploma prve stopnje osebi omogoča zaposlitev v predšolski vzgoji (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Diplomanti se usposobijo za vzgojno delo s predšolskimi otroki in otroki v prvem razredu osnovne šole, pridobijo znanja za sodelovanje s starši otrok in drugimi strokovnimi delavci. Pridobijo različna znanja, vezana na otroštvo in razvoj otroka, seznanijo se tudi z različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki jih narekuje Kurikulum za vrtce (1999). Program na drugi stopnji pa oblikuje strokovnjake za razvoj sistema predšolske vzgoje oziroma stroke. Vsebuje tudi metodologijo znanstvenega raziskovanja (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Začetno izobraževanje vzgojiteljev predšolske vzgoje izvajajo Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

4.2 NADALJNJO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE VZGOJITELJEV

Hmelak in Lepičnik-Vodopivec (2013) poudarjata, da posamezniki, ki imajo vpogled v poklic vzgojitelja vedo, da študij ne more ponuditi vsega znanja, ki ga bodoči vzgojitelj potrebuje za uspešno delo in da mora biti pripravljen na učenje skozi celotno poklicno pot.

Pravzaprav govorimo o pravici in dolžnosti vzgojitelja do profesionalnega razvoja, ki je opredeljen tako v zakonu kot tudi v Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja, ki določa, da ima pedagoško osebje pravico do 5 dni nadaljnjega usposabljanja na leto (ali 15 dni v treh letih) (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023).

Dejavniki, ki vplivajo na profesionalni razvoj posameznika so notranji in zunanji. Med notranje štejemo subjektivne teorije in vsa vzgojiteljeva prepričanja. Med zunanje dejavnike pa sodi izobraževanje in usposabljanje, uvajanje novosti in vplivi kot npr. klima v vrtcu (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec, 2008).

Brez obotavljanja lahko zapišemo, da se strinjamo z ugotovitvijo Ivanuš Grmek in Lepičnik-Vodopivec (2008), ki sta zapisali, da je stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje del skrbi za profesionalni razvoj, ki pravzaprav predstavlja okvir kakovostnemu delu.

Na tem mestu se nam zdi smiselno povzeti oblike programov za razvoj strokovnega in disciplinarnega razvoja vzgojiteljev:

- Tematske konference – organizirane pod okriljem vzgojno-izobraževalnih zavodov za potrebe posameznega kolektiva.
- Projektni programi – ti so namenjeni implementaciji nove pedagoške prakse.
- Izredni programi – operativni odziv na neko nepredvidljivo problematiko. Vsebina in način organizacije sodi pod okrilje ministra.
- Programi profesionalnega usposabljanja – krajši programi, ki so namenjeni strokovni rasti pedagoških delavcev (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023).

Ob prebiranju literature smo lahko zaključili, da je manj raziskav o profesionalnem razvoju vzgojiteljev, kot jih na isto temo najdemo pri učiteljih. Smiselno pa se nam zdi izpostaviti raziskavo na vzorcu 296 študentov in 320 vzgojiteljev, katere rezultati kažejo, da je med vzgojitelji in bodočimi vzgojitelji prisotno visoko pričakovanje po nadaljnjem usposabljanju. Zanimivo pa je, da so si nadaljnega usposabljanja bolj želeli vzgojitelji z daljšo delovno dobo kot tisti s krajšo. Avtorica raziskave je to zanimivost utemeljila, da je čas študija pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo bolj oddaljen in vse spremembe teorije in prakse od vzgojitelja zahtevajo stalno izobraževanje oziroma nadgradnjo njihovega znanja (Hmelak, 2012). Ule (2012) pa je na vzorcu 109 vzgojiteljic ugotovila, da se vzgojitelji iz ljubljanske regije za nadaljnjo usposabljanje najpogosteje odločijo sami. Presenetljiv pa je razlog za izobraževanje, saj so rezultati pokazali, da več kot polovica anketiranih se je za izobraževanje odločila, ker so seminar že poznali. Vsekakor pa je zanimiva tudi študija primera, ki je bila izvedena v izbranem slovenskem javnem vrtcu in sicer sta avtorici ugotavljali, kako strokovni delavci vrednotijo nadaljnjo usposabljanje kot del profesionalnega razvoja in kako je za strokovno usposabljanje poskrbljeno v tem vrtcu. Rezultati so pokazali, da se vzgojitelji menja, da je nadaljnjo usposabljanje pomembno za njihov profesionalni razvoj in da menijo, da imajo v svojem zavodu možnosti za strokovno izobraževanje in usposabljanje (Štemberger in Vesel, 2016).

Želimo izpostaviti sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, saj se nam zdi, da je zelo dobro zastavljen. Ta sistem strokovnemu delavcu pravzaprav omogoča, da po začetnem izobraževanju svoje znanje ne samo obnavlja temveč tudi nadgrajuje, pogloblja in nenazadnje se seznanja tudi z vsemi

novostmi s strokovnih področij. Še več kot, imamo tudi možnost pridobitve temeljnih licenc oziroma pridobiti pedagoško-andragoško izobraževanje (Devjak in Polak, 2007).

Pristojno ministrstvo za izobraževanje vsako leto objavi razpis za izbor in sofinanciranje programov profesionalnega usposabljanja. Znotraj razpisa ministrstvo opredeli prednostne teme (na predlog ministrstva te teme določi Strokovni svet za splošno izobraževanje) in temeljna področja. Vsi programi so javno objavljeni in ovrednoteni s točkami, ki jih strokovni delavci lahko uveljavimo pri napredovanju v naziv (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023). Torej, pristojno ministrstvo na nek način ustvari dobre pogoje za izobraževanje in usposabljanje in preko sistema točkovanja programov tudi motivira pedagoško osebje za izobraževanje in usposabljanje.

Zaključimo lahko, da tako začetno izobraževanje kot tudi nadaljnjo izobraževanje in usposabljanje pomembno vpliva na kakovostno delo vzgojitelja v oddelku in tega dejstva bi se pravzaprav morali zavedati vsi, od vzgojiteljev, vodstva in ne nazadnje tudi politični odločevalci, ki na nek način bistveno krojijo izobraževanje pedagoških delavcev.

5 EMPIRIČNI DEL

5.1 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

K sodelovanju smo povabili vzgojitelje vrtcev v Sloveniji. Nagovorili smo jih preko elektronske pošte, naslove smo pridobili iz uradnih spletnih strani slovenskih vrtcev.

V empiričnem delu naloge smo uporabili vprašalnik, ki smo ga izdelali s pomočjo spletnega orodja za izdelavo spletnih anketnih vprašalnikov (1ka). Vprašalnik je bil izdelan za raziskovanje mnenja osnovnošolskih učiteljev o izobraževanju in usposabljanju za inkluzijo. Za namen raziskovanja te tematike pri vzgojiteljih smo vprašalnik prilagodili. Vključili smo 253 vzgojiteljev. Reševanje vprašalnika je potekalo nevodeno in anonimno.

Vprašalnik je sestavljen iz 14 vprašanj zaprtega tipa in 1 vprašanja v obliki ocenjevalne lestvice. Vprašanja se nanašajo na (i) objektivna dejstva ter na (ii) izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami, samooceno usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, mnenje o začetnem izobraževanju (študiju), mnenje o potrebi po dodatnem izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami.

5.2 VZOREC

Raziskava je bila opravljena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu ($n = 253$), kar pomeni, da pridobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljev v Sloveniji. Zajeli smo vzgojitelje v Sloveniji v šolskem letu 2023/2024 v naključno izbranih vrtcih.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f%) vzgojiteljev po spolu

SPOL	F	f %
M	13	5,1
Ž	228	90,2
Brez odgovora	12	4,7
Skupaj	253	100,0

Iz preglednice je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo 253 oseb, od tega 13 vzgojiteljev (5,1 %) in 228 vzgojiteljic (90,2 %). Kar 12 oseb (4,7 %) v vprašalniku ni označilo spola.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po zaključeni fakulteti

ZAKLJUČENA FAKULTETA	F	f %
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani	93	36,8
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru	61	24,1
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem	75	29,6
Drugo	24	9,5
Brez odgovora	253	100,0

Iz preglednice je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo največ vzgojiteljev, ki so svoje začetno izobraževanje zaključili na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (36,8 %), sledijo jim vzgojitelji, ki so zaključili Pedagoško fakulteto Univerze na Primorskem (29,6 %) in njim sledijo vzgojitelji z zaključeno pedagoško fakulteto Univerze Maribor (24,1 %). Preostali sodelujoči (9,5 %) so zaključili študij na drugih fakultetah in opravljajo poklic vzgojitelja ali pa so opravili prekvalifikacijo za vzgojitelja.

Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na delovno dobo

DELOVNA DOBA V VRTCU	F	f %
Do 5 let	36	14,2
5 do 15 let	96	37,9
16 do 26 let	69	27,3
Nad 26 let	50	19,8
Brez odgovora	2	0,8
Skupaj	253	100,0

Največ sodelujočih vzgojiteljev je v vrtcu zaposleno 5 do 15 let (37,9 %), sledijo jim vzgojitelji, ki imajo 16 do 26 let delovne dobe (27,3 %), njim sledijo vzgojitelji z več kot 26 leti delovne dobe (19,8 %). Najmanj sodelujočih vzgojiteljev ima delovno dobo krajšo od petih let (14,2 %). Ena sodelujoča oseba v vprašalniku ni označila delovne dobe.

Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na naziv

STROKOVNI NAZIV	F	f %
Brez naziva	34	13,5
Mentor	80	31,6
Svetovalec	95	37,5
Svetnik	42	16,6
Višji svetnik	0	0
Brez odgovora	2	0,8
Skupaj	253	100,0

Iz preglednice lahko razberemo, da je v raziskavi sodelovalo največ vzgojiteljev z nazivom svetovalec (37,5 %), sledijo vzgojitelji z nazivom mentor (31,6 %) in najmanj je vzgojiteljev, ki imajo naziv svetnik (16,6 %). V raziskavi je sodelovalo 13,5 % vzgojiteljev, ki še niso pridobili naziva.

5.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Za obdelavo podatkov smo uporabili:

- deskriptivno statistiko – frekvence, strukturni odstotki,
- deskriptivno statistiko za numerične spremenljivke,
- Kruskal-Wallisov preizkus, saj pogojev (normalnost porazdelitve in homogenost varianc) za izvedbo preizkusa analize variance nismo potrdili.
- χ^2 – preizkus hipoteze enake verjetnosti.

Vsebinsko veljavnost instrumenta smo zagotovili s tem, da smo ga sestavili na podlagi relevantne literature.

Objektivnost instrumenta smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in z reševanjem vprašalnika v spletni obliki, ki zagotavlja nevodeno reševanje brez vplivanja na odgovor anketiranca.

6 RAZPRAVA IN REZULTATI

6.1 IZKUŠNJE Z DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 7: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti

	IZKUŠNJE PRI DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	
	F	f %
Da	233	92,09
Ne	20	7,91
Skupaj	253	100,0
χ^2	179,324	
g	1	
P	0,000	

Z rezultati lahko potrdimo, da ima več kot 50 % vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami, kar pomeni, da hipotezo 1 lahko potrdimo. Pravzaprav, izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami izkazuje kar 92,09 % sodelujočih vzgojiteljev. Le 20 vzgojiteljev, kar predstavlja 7,91 % vseh sodelujočih teh izkušenj nima. Rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 179,324$, $g = 1$, $P = 0,000$) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki imajo izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in vzgojitelji, ki nimajo izkušenj pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Preglednica 8: Število vzgojiteljev z izkušnjami (f) in strukturni odstotek (f %) glede na skupino otrok s posebnimi potrebami

SKUPINA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	F	f %
otroci z razvojnimi zaostanki, primanjkljaji, ovirami (odstopanje od pričakovanega razvoja glede na starost otroka)	165	65,2

otroci z motnjami na telesnem področju (gibalne spretnosti, telesna odstopanja)	72	28,5
otroci z motnjami na spoznavnem področju (spoznavni razvoj je povezan s socialnim razvojem in s čustveno osebnostnim razvojem)	87	34,4
otroci z motnjami na zaznavnem področju (kognitivne funkcije, spomin, sklepanje, reševanje problemov, učenje, presojanje ipd.)	74	29,2
otroci z motnjami na socialno-čustvenem področju (uravnavanje čustev, izražanje čustev, komunikacija, socialne spretnosti ipd.)	135	53,4
otroci z motnjami na sporazumevalnem področju (govor, jezik)	144	56,9
otroci z dolgotrajnimi boleznimi	41	16,2
izkušnje imam z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami	28	11,1
nimam še tovrstnih izkušenj	7	2,8

Iz preglednice je razvidno, da imajo vzgojitelji največ izkušenj pri delu z otroki z razvojnimi zaostanki (65 %), z otroki z motnjami na sporazumevalnem področju (57 %) in otroki z motnjami na socialno-čustvenem področju (53 %). Zanimivo je, da je le sedem vzgojiteljev označilo (3 %), da tovrstnih izkušenj z delom nima, kar si nasprotuje z rezultatom prejšnje razpredelnice, kjer je 20 vzgojiteljev (7,91 %) označilo, da nima izkušenj pri delu z otroki s

posebnimi potrebami. To pripisujemo temu, da so vzgojitelji ob navedenih skupinah otrok s posebnimi potrebami prepoznali specifične otroke, s katerimi delajo oziroma so delali.

6.2 SAMOOCENA USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 9: Povprečna vrednost samoocene usposobljenosti vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami

	N	\bar{X}	STANDARDNI ODKLON
Samoocena usposobljenosti	253	2,95	0,826
Skupaj	253		

Predvidevali smo, da vzgojitelji v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo kot slabo (z oceno nižjo od 3). Iz preglednice je razvidno, da so vzgojitelji v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenili z oceno 2,95, kar je malenkostno nižje in hipotezo lahko potrdimo. Zanimiva je primerjava z raziskavo (Matjašič, 2023), ki smo jo opravili med učitelji. Le-ti so v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenili z oceno 3,11 (n = 372).

Vzgojitelji se pri delu z otroki s posebnimi potrebami zagotovo srečujejo z raznovrstnimi izzivi in usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami je zagotovo povezana tudi z doživljanjem stisk vzgojiteljev pri tovrstnem delu. Iz preglednice 11 je razvidno, da kar 67,59 % vzgojiteljev pri delu te stiske tudi doživlja. Rezultati raziskave (Matjašič, 2023) kažejo, da zaradi neustrezne usposobljenosti, učitelji prav tako doživljajo stiske pri delu z otroki s posebnimi potrebami. In sicer je bilo med vsemi sodelujočimi učitelji v raziskavi 60,6 % učiteljev (n = 372), ki doživljajo stiske.

Na tem mestu je smiselno izpostaviti raziskavo, ki je dokazala, da je usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v tesni povezavi s stališči strokovnih delavcev do inkluzije (Čagran in Schmidt, 2011). Raziskava je bila sicer izvedena med učitelji, a verjetno bi bilo povsem varno trditi, da povezava obstaja tudi do vseh ostalih pedagoških delavcev.

Preglednica 10: Doživljanje stisk zaradi neustrezne usposobljenosti

	ALI DOŽIVLJATE PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI STISKE, STRES, NEMOČ IPD. ZARADI NEUSTREZNE USPOSOBLJENOSTI ZA DELO Z NJIMI?	
	F	f %
Da	171	67,59
Ne	80	31,62
Brez odgovora	2	0,79
Skupaj	253	100,0

6.3 SAMOOCENA VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DELOVNO DOBO IN STROKOVNI NAZIV

Predvidevali smo, da med vzgojitelji obstajajo razlike v samooceni za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo in strokovni naziv.

Preglednica 11: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo

	DELOVNA DOBA	N	\bar{R}
Ocena usposobljenosti	Do 5 let	36	118,67
	5 do 15 let	96	113,15
	16 do 26 let	69	134,94

	Nad 26 let	50	143,61
	Brez odgovora	2	
	Skupaj	253	
Kruskal-Wallis H		8,595	
G		3	
P		0,035	

Iz preglednice lahko razberemo, da so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v povprečju najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo nad 26 let delovne dobe ($\bar{R} = 143,619$), sledijo jim vzgojitelji, ki imajo od 16 – 26 let delovne dobe ($\bar{R} = 134,94$) in tem vzgojitelji, ki imajo do 5 let delovne dobe ($\bar{R} = 118,67$). Najnižje so v povprečju svojo usposobljenost ocenili vzgojitelji, ki imajo 5 do 15 let delovne dobe. Pričakovali smo, da se bodo najvišje ocenili vzgojitelji z daljšo delovno dobo, saj imajo več izkušenj in nenazadnje so se v letih svojega dela tudi več izobraževali in usposabljali.

Kruskal-Wallisov preizkus nam je pokazal, da gre za statistično pomembno razliko v oceni usposobljenosti glede na delovno dobo.

Pridobljene rezultate smo primerjali z raziskavo, ki smo jo izvedli med učitelji osnovnih šol (Matjašič, 2023). V povprečju so najvišje svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi ocenami ocenili učitelji, ki so imeli do 5 let delovne dobe in najnižje tisti, ki so imeli več kot 25 let delovne dobe. Ti rezultati so nas sicer presenetili, saj smo pričakovali, da se bodo najvišje ocenili učitelji z daljšo delovno dobo. Smiselno je izpostaviti raziskavo Kiswarday in Štemberger (2017), ki pa sta pridobili rezultate, da so se najvišje ocenili tisti učitelji, ki so imeli več delovnih izkušenj.

Preglednica 12: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na strokovni naziv

	STROKOVNI NAZIV	N	\bar{R}
Ocena usposobljenosti	Brez naziva	34	97,53
	Mentor	80	128,38
	Svetovalec	95	133,94
	Svetnik	42	126,56
	Višji svetnik	0	
	Brez odgovora	2	
Kruskal-Wallis H		7,555	
G		3	
P		0,056	

Iz preglednice je razvidno, da so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v povprečju najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo naziv svetovalec ($\bar{R} = 133,94$), tem sledijo vzgojitelji, ki imajo naziv mentor ($\bar{R} = 128,38$) in njim sledijo vzgojitelji, ki so pridobili naziv svetnik ($\bar{R} = 126,56$). Najnižje so se v povprečju ocenili vzgojitelji, ki še niso pridobili naziva ($\bar{R} = 97,53$).

Rezultat izvedenega Kruskal-Wallisovega preizkusa kaže ($H = 7,555$, $g = 3$, $P = 0,056$), da razlike v samooceni glede na strokovni naziv niso statistično pomembne.

V raziskavi med učitelji (Matjašič, 2003) smo dobili podobne rezultate, saj so usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami najvišje ocenjevali učitelji z nazivom svetovalec, sledili so učitelji z nazivom mentor. So se pa za razliko od vzgojiteljev najnižje ocenili učitelji s pridobljenim nazivom svetnik.

6.4 MNENJE VZGOJITELJEV O ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU

Zelo trdno verjamemo v dejstvo, da smo pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela uspešni le, če smo za to delo ustrezno usposobljeni. Ključno pri tem se nam zdi tako začetno izobraževanje kot tudi nadaljnjo izobraževanje. In to je bil razlog, da nas je zanimalo mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju in ali jih je le-to pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami.

Preglednica 13: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (začetno izobraževanje) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti

	STE MED ZAČETNIM IZOBRAŽEVANJEM PRIDOBILI DOVOLJ ZNANJA ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	17	6,7
Ne	235	92,8
Brez odgovora	1	0,5
Skupaj	253	100,0
χ^2	188,587	
g	1	
P	0,000	

Predvidevali smo, da večina vzgojiteljev meni, da med začetnim izobraževanjem (študijem) niso pridobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, kar z rezultati lahko potrdimo. 92,8 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da jih študij ni dovolj pripravil na tako zahtevno delo in da niso pridobili potrebnega znanja. Le 6,7 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da jih je začetno izobraževanje ustrezno opremilo z vsemi potrebnimi znanji za tovrstno delo. Rezultat χ^2 preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 188,5887$, $g = 1$, $P = 0,000$) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki menijo, da so med začetnim

izobraževanjem dobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami in vzgojitelji, ki menijo, da med začetnim izobraževanjem niso dobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Podobne rezultate smo dobili tudi z raziskavo med učitelji (Matjašič, 2023), saj je kar 96,5 % sodelujočih učiteljev (n = 372) bilo mnenja, da med študijem niso pridobili ustreznega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Rezultati so nas spodbudili k pregledu študijskih programov pedagoških fakultet vseh treh univerz. Pri tem smo se osredotočili na predmete z inkluzivno vsebino (Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, prva stopnja - predmetnik; Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, druga stopnja - predmetnik; 1. stopnja: Predšolska vzgoja - predmetnik; 2. stopnja: Predšolska stopnja - predmetnik; Visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja – predmetnik; Magistrski študijski program 2. stopnje Zgodnje učenje).

Preglednica 14 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 14: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Ljubljana (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA		
ŠTUDIJSKI PROGRAM	LETNIK	PREDMET
Predšolska vzgoja, 1. stopnja	3. letnik	Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, obvezni predmet
	3. letnik	Specialna pedagogika, strokovni izbirni predmet
	3. letnik	Otrok s slepoto in slabovidnostjo v predšolskem obdobju, splošni izbirni predmet

Predšolska vzgoja, stopnja	2.	2. letnik	Odzivi na drugačnost in oblikovanje identitet, obvezni predmet
		2. letnik	Institucionalni vidiki drugačnosti, strokovni izbirni predmet

Preglednica 15 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 15: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Maribor (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA V MARIBORU, PEDAGOŠKA FAKULTETA			
ŠTUDIJSKI PROGRAM		LETNIK	PREDMET
Predšolska vzgoja, stopnja	1.	2. letnik	Specialna pedagogika, obvezni predmet
Predšolska vzgoja, stopnja	2.	2. letnik	Zgodnja obravnava in vključevanje staršev, izbirni predmet

Preglednica 16 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 16: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Koper (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA NA PRIMORSKEM, PEDAGOŠKA FAKULTETA			
ŠTUDIJSKI PROGRAM		LETNIK	PREDMET
		2. letnik	Inkluzija v vrtcu, obvezni predmet

Predšolska vzgoja, 1. stopnja	Izbirni predmet	Osnovne metode dela s predšolskimi slepimi in slabovidnimi otroki
		Vzgoja za različnost in socialno pravičnost
Zgodnje učenje, 2. stopnja	1. letnik	Različnost in enake možnosti v izobraževanju, obvezni predmet
	Izbirni predmet	Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v otrokovem zgodnjem obdobju
		Alternative institucionalni vzgoji
		Slep in slaboviden otrok
		Uvod v socialno pedagogiko
		Uravnavanje vedenja v skupini in razredu

Po pregledu predmetnikov smo ugotovili, da študentje predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v prvem in drugem letniku študija nimajo predmetov z inkluzivno vsebino. Tvrsten predmet se pojavi v tretjem letniku pod naslovom Inkluzivna vzgoja in izobraževanje (obvezni predmet). V tretjem letniku imajo študentje možnost izbrati dva predmeta z inkluzivno vsebino med splošnimi oziroma strokovnimi izbirnimi predmeti.

Ker se mnogo študentov odloči za nadaljevanje študija na drugi stopnji, smo pregledali tudi predmetnik druge stopnje študija in ugotovili, da nudi en obvezen predmet in en izbirni predmet z inkluzivno vsebino. Oba študentje poslušajo v drugem letniku.

Pedagoška fakulteta Univerze Maribor študentom nudi manj predmetov z inkluzivno vsebino. V predmetniku smo zasledili le en obvezen predmet na prvi stopnji in en izbirni predmet na drugi stopnji.

Pregled predmetnika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pa nas je seznanil, da bodoči vzgojitelji predšolske vzgoje v drugem letniku poslušajo inkluzivne vsebine pri predmetu Inkluzija v vrtcu, ki je obvezen predmet. Imajo pa možnost izbrati dva izbirna

predmeta, ki pokrivata vsebine inkluzije. Študentje lahko nadaljujejo študij na drugi stopnji v programu Zgodnje učenje.

Predmetnik programa Zgodnje učenje (2. stopnja) na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem nam ponudi v 1. letniku en predmet z inkluzivno vsebino in kar 5 predmetov, ki jih študentje lahko izberejo kot izbirni predmet.

V nadaljevanju predstavljamo izpostavljena področja dela otrok s posebnimi potrebami, za katera vzgojitelji menijo, da so pridobili najmanj znanj v okviru začetnega izobraževanja.

Preglednica 17: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – področja dela, za katera vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja

S KATEREGA PODROČJA STE PRIDOBILI NAJMANJ ZNANJA MED ZAČETNIM IZOBRAŽEVANJEM?		
SKUPINA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	f	f %
otroci z razvojnimi zaostanki, primanjkljaji, ovirami (odstopanje od pričakovanega razvoja glede na starost otroka)	66	26,1
otroci z motnjami na telesnem področju (gibalne spretnosti, telesna odstopanja)	66	26,1
otroci z motnjami na spoznavnem področju (spoznavni razvoj je povezan s socialnim razvojem in s čustveno osebnostnim razvojem)	81	32,0
otroci z motnjami na zaznavnem področju (kognitivne funkcije, spomin, sklepanje, reševanje)	91	36,0

problemov, učenje, presojanje ipd.)		
otroci z motnjami na socialno-čustvenem področju (uravnavanje čustev, izražanje čustev, komunikacija, socialne spretnosti ipd.)	90	35,6
otroci z motnjami na sporazumevalnem področju (govor, jezik)	69	27,3
otroci z dolgotrajnimi boleznimi	94	37,2
med začetnim izobraževanjem nisem dobil znanja za delo z nobeno skupino otrok s posebnimi potrebami	107	42,3
pridobil sem vsa potrebna znanja	8	3,2

Iz preglednice je razvidno, da vzgojitelji potrebujejo največ dodatnega znanja za delo z otroki z dolgotrajnimi boleznimi (37,2 %), za delo z otroki z motnjami na zaznavnem področju (36 %) in za delo z otroki z motnjami na socialno-čustvenem področju (35,6 %). Kar 42,3 % sodelujočih vzgojiteljev je označilo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami in le 3,2 % sodelujočih vzgojiteljev ima znanja za delo z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami.

Rezultate, ki potrjujejo, da vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja z otroki s posebnimi potrebami, smo pričakovali in zanimala nas je ponudba izobraževanj v Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (KATIS). Pregled smo opravili za tekoče šolsko leto 2023/2024 in minulo šolsko leto 2022/2023. Osredotočili smo se na programe namenjene vzgojiteljem (vzgojitelji so del ciljne populacije) in vsebinsko pokrivajo delo z otroki s posebnimi potrebami.

V preglednici 18 in 19 predstavljamo programe, ki so namenjeni vzgojiteljem (KATIS, 2023/2024).

Preglednica 18: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024)

PROGRAMI ZA IZPOPOLNJEVANJE IZOBRAZBE
1. Specialno-pedagoška in socialno-pedagoška pomoč otrokom in mladostnikom Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za učitelje otrok s posebnimi potrebami
Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami (PPPU-ČVT)
2. Specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami (SPIZP-OPP)

Preglednica 19: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024)

PROGRAMI PROFESIONALNEGA USPOSABLJANJA
Inkluzija otrok z Aspergerjevim sindromom
Ko pri otroku težavice prerastejo v težave
Poglobljeno spoznavanje SUT, ADHD IN čustvenih težav za učinkovitejše delo z učenci
Pomoč težavnemu otroku na poti odraščanja

Pravilen pristop učitelja do učencev z učnimi težavami
Preglasni ali pretihi otroci (otroci s čustveno - vedenjsko motnjo)
Predšolski otrok s posebnimi potrebami v vrtcu
Brajica - seminar za vzgojitelje in učitelje slepih otrok ter ostale
Delo z otroki z okvaro vida v predšolskem obdobju
Prilagojena športna vzgoja za gibalno ovirane učence in dijake
Izkustveno učenje v naravi; vključevanje učencev z več motnjami v skupinske aktivnosti
Disleksija - motnja in dar
Govorni razvoj otroka - spletno izobraževanje
Otrok z avtističnimi motnjami v vrtcu in šoli
Razvoj grafomotorike - disgrafija in dispraksija
S sistemom samoregulacije do ciljev nadarjenih in otrok s posebnimi potrebami
Prepoznavna in obravnava otrok s posebnimi potrebami v vrtcu in oš
Igra kot orodje za delo s predšolskimi otroki z avtizmom
Osnove logopedije za vzgojitelje in učitelje - značilnosti govorno-jezikovnega razvoja in govorno-jezikovne motnje
preprečevanje neželenega vedenja otrok z avtizmom - strategije in pristopi za pedagoške delavce
Senzorna integracija - pomen poznavanja posebnosti pri predelavi senzornih informacij otrok

Učenci z ADHD v osnovni šoli. breme ali ustvarjalni impulz za učitelja?
Inplaninec - planinstvo za invalide/OPP
Otrok z avtistično motnjo
Učitelj in spremljevalec kot dober tandem - preprečevanje neželenega vedenja otrok v šoli in vrtcu
Kako poteka tolmačenje v pedagoškem okolju?
Mednarodne kretnje, International sign (IS), 1. stopnja
Metode in oblike dela z gluhih ali naglušnim učencem
Obnovitveni tečaj - konverzacija v slovenskem znakovnem jeziku
Slovenski znakovni jezik 2. stopnja, 3. stopnja, 4. stopnja, 5. stopnja
API pedagogika za otroke s posebnimi potrebami
Podpora otrokom in mladostnikom z avtizmom
Ustvarjanje in uporaba terapevtskih zgodb v vzgojne namene
"Drugačni" otroci - novi pristopi v teoriji in praksi
Uporaba terapevtskih tehnik geštalt igralne terapije za učinkovitejše vzgojno izobraževalno delo vzgojiteljev in učiteljev v vrtcu in šoli
Senzibilnost učiteljev pri delu z učenci s čustveno-vedenjskimi težavami
Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami

V preglednici 20 in 21 predstavljamo programe, ki so bili vzgojiteljem na voljo v šolskem letu 2022/2023 (KATIS, 2022/2023).

Preglednica 20: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)

PROGRAMI ZA IZPOPOLNJEVANJE IZOBRAZBE
1. Specialno-pedagoška in socialno-pedagoška pomoč otrokom in mladostnikom
Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami (PPPU-ČVT)
2. Specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami
Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami (SPIZP-OPP)

Preglednica 21: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)

PROGRAMI PROFESIONALNEGA USPOSABLJANJA – str. 174
Brajica - seminar za vzgojitelje in učitelje slepih otrok ter ostale
Delo z otroki z okvaro vida v predšolskem obdobju
Izobraževanje za delavce v VIZ o skotopičnem sindromu/sindromu Helen Irlen
Seminar za učitelje slepih in slabovidnih učencev in dijakov
Izkustveno učenje v naravi; vključevanje učencev s kombiniranimi motnjami v skupinske aktivnosti
Vpliv nosečnosti, poroda in prvih treh let življenja na otrokov kasnejši razvoj
Disleksija – motnja in dar

Govorni razvoj otroka
Otrok z avtističnimi motnjami v vrtcu in šoli
Otrok z disleksijo - znaki, težave in pomoč od vrtca preko šolskega obdobja
Razvoj grafomotorike - disgrafija in dispraksija
Inkluzija otrok z Aspergerjevim sindromom
Prepoznavna in obravnava otrok s posebnimi potrebami v vrtcu in OŠ
Igra kot orodje za delo s predšolskimi otroki z avtizmom
Osnove logopedije za vzgojitelje in učitelje - značilnosti govorno-jezikovnega razvoja in govorno-jezikovne motnje
Preprečevanje neželenega vedenja otrok z avtizmom
Senzorna integracija - pomen poznavanja posebnosti pri predelavi senzornih informacij otrok in nudenje pomoči
Planinstvo za invalide/OPP
Nikoli sam z disleksijo
Ocena funkcionalnega vedenja s pomočjo ABC-sledilnika - program za otroke z avtizmom, nemirne otroke
Pedopsihiatrija v povezavi s poučevanjem v šoli
Kontinuum pomoči in podpore pri čustvenih in vedenjskih težavah in motnjah otrok in mladostnikov
Od sobivanja do inkluzije
Mednarodne kretnje, International Sign (IS) – 1. stopnja, 2. stopnja

Od čačke do črke
Otroci z jezikovnimi težavami v vrtcu in šoli
Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami
Strukturirano poučevanje
Umirjanje vedenja otrok in mladostnikov – celostni pristop, osebe s posebnimi potrebami, 1. stopnja, 2. stopnja
Podpora otrokom in mladostnikom z avtizmom
Kaj želi sodobna psihologija povedati učiteljem o otrocih s posebnimi potrebami
Otroci s posebnimi potrebami, sočutna šola in sočutna kultura pravičnosti
Teorije inkluzivnosti in transformativnega učenja za inkluzivno izobraževanje in duševno zdravje otrok
Ustvarjanje in uporaba terapevtskih zgodb v vzgojne namene
Izzivi pri delu z ranljivimi skupinami
Uspešno vključevanje otrok iz ranljivih skupin v vzgojno-izobraževalni proces
(Biti) drug z drugim v izzivih vključevanja migrantov v (slovenske) vzgojno-izobraževalne ustanove
Slovenski znakovni jezik 1, 2., 3., 4., 5. stopnja
Inkluzija otrok, mladostnikov in odraslih z gluhoslepoto
Ko pri otroku težavice prerastejo v težave
Pomoč težavnemu otroku na poti odraščanja

Preglasni ali pretihi otroci (otroci s čustveno - vedenjsko motnjo)
"Drugačni" otroci - novi pristopi v teoriji in praksi
Čustvopedija
Učinkovita podpora otroku in mladostniku s čustvenimi in vedenjskimi težavami
Varen odnos kot osnova za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami

6.5 MNENJE O SPREMEMBAH OBSTOJEČIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Preglednica 22: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f%) vzgojiteljev (spremembe obstoječih programov) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti

	ALI MENITE, DA BI BILO POTREBNO V ŠTUDIJSKE PROGRAME VKLJUČITI PODROČJA DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	242	95,7
Ne	10	3,9
Brez odgovora	1	0,4
Skupaj	253	100,0
χ^2	213,587	
g	1	

P	0,000
---	-------

Zanimalo nas je mnenje vzgojiteljev o obstoječih študijskih programih in z rezultati lahko potrdimo našo začetno predpostavko, da več kot 50 % vzgojiteljev meni, da je potrebno obstoječe študijske programe obogatiti z vsebinami o delu z otroki s posebnimi potrebami. Pravzaprav kar 95,7 % vzgojiteljev meni, da so trenutni programi pomanjkljivi oziroma, da jih je potrebno dopolniti z inkluzivnimi vsebinami. Rezultat χ^2 preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 213,587$, $g = 1$, $P = 0,000$) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki menijo, da je potrebno dopolniti obstoječe študijske programe in vzgojitelji, ki menijo, da ni potrebno dopolniti obstoječih študijskih programov. Ta rezultat nas ni presenetil, saj smo pregledali predmetnike pedagoških fakultet vseh treh univerz in ugotovili, da teh vsebin res primanjkuje. To se nam zdi izjemno pomembna ugotovitev, saj se vzgojitelji srečujejo z otroki s posebnimi potrebami vsakodnevno in pravzaprav bi morali biti opremljeni z vsemi potrebnimi znanji za delo z njimi. Smiselno je izpostaviti, da so rezultati raziskave ($n = 372$) med učitelji prav tako pokazali, da večina sodelujočih učiteljev (97,3 %) meni, da obstoječi programi niso dovolj bogati z inkluzivnimi vsebinami (Matjašič, 2023). Kljub temu, da sta bili obe raziskavi opravljeni na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu in rezultatov ni mogoče posploševati, se nam zdijo dovolj zgovoren pokazatelj, da študijski programi predšolske vzgoje in študijski programi za bodoče učitelje, potrebujejo korenite spremembe, saj je potrebno bodoči pedagoški kader ustrezno usposobiti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

6.6 POTREBE VZGOJITELJEV PO DODATNIH ZNANJIH ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 23: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (potrebe po dodatnem izobraževanju) in rezultat χ^2 – preizkusa enake verjetnosti

	ALI MENITE, DA POTREBUJETE DODATNA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	239	94,5

Ne	13	5,1
Brez odgovora	1	0,4
Skupaj	253	100,0
χ^2	202,683	
g	1	
P	0,000	

Ob vedenju, da vzgojitelji menijo, da jih začetno izobraževanje ni pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami nas pravzaprav ne sme presenetiti, da kar 94,5 % sodelujočih vzgojiteljev potrebuje dodatna izobraževanja in usposabljanja. Le 5,1 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da dodatnega izobraževanja s tega področja ne potrebujejo. Rezultat χ^2 preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 202,683$, $g = 1$, $P = 0,000$) kaže, da gre za statistično pomembno razliko. S temi rezultati potrdimo naše začetno predvidevanje, da vzgojitelji menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Če naredimo primerjavo s potrebami po dodatnem izobraževanju pri učiteljih, nam rezultati raziskave ($n = 372$) pokažejo, da tudi učitelji potrebujejo dodatna znanja. Kar 93,2 % sodelujočih učiteljev meni, da dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami potrebujejo (Matjašič, 2023). Zgovorni so tudi rezultati, ki jih je pridobila Štemberger (2013). Tudi rezultati njene raziskave so pokazali, da se kar 64,4 % učiteljev po začetnem izobraževanju odloči za dodatna strokovna usposabljanja, kar vsekakor ponovno kaže na to, da se po zaključenem študiju strokovni delavci ne čutijo dovolj usposobljeni za delo in da potrebujejo dodatna znanja.

6.7 OVIRE PRI DODATNEM IZPOPOLNJEVANJU ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Ker smo predvidevali, da vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, nas je zanimalo, kaj jih pri pridobivanju dodatnega znanja ovira. Predpostavili smo, da vzgojitelji kot ovire pri izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami navajajo pomanjkanje časa, neustrezno ponudbo izobraževanj in usposabljanj ter finančne ovire.

Preglednica 24: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – ovire pri izobraževanju in usposabljanju vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami

	ČE POTREBUJETE DODATNA ZNANJA S PODROČJA DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI, KJE JE VZROK, DA SE LE-TEH NE UDELEŽUJETE BOLJ POGOSTO?	
	f	f %
Pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje	87	34,4
Preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje	86	34,0
Neustrezna ponudba izobraževanja in usposabljanja	66	26,1
Slabe izkušnje preteklih izobraževanj in usposabljanj	20	7,9
Omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje	113	44,7
Neustrezen čas izobraževanja in usposabljanja (prekrivanje)	75	29,6

z delovnimi obveznostmi, zagotavljanje nadomeščanja v skupini ipd.)		
Vodstvo omejuje število dni, ki jih lahko izkoristim za izobraževanje in usposabljanje	32	12,6
Drugo	18	7,1
Brez odgovora	/	/

Iz preglednice lahko razberemo, da postavljeno hipotezo lahko le delno potrdimo. 44,7 % sodelujočih vzgojiteljev je kot oviro navedlo omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje, sledi pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje (34,4 %) in tej oviri sledi preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje (34 %). To kaže na to, da so sodelujoči vzgojitelji zadovoljni z obstoječo ponudbo programov za dodatno izobraževanje in usposabljanje, kar je na nek način spodbudno, saj vendarle pomeni, da se za to delo lahko usposobijo, seveda ob predpostavki, da zaposleni kot vodstvo vrtca zmanjšata učinek ostalih ovir za izobraževanje in usposabljanje.

Zanimiva je primerjava z ovirami, ki so jih navajali učitelji. Tudi učitelji so kot najpomembnejše ovire navedli pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje (45,4 %), sledi preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje (40,8 %) in tej oviri sledi omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje (38,9 %).

Tudi rezultati kvalitativne študije, ki je bila izvedena v izbranem slovenskem javnem vrtcu je pokazala, da so vzgojitelji kot največji oviri za pridobivanje dodatnih znanj navedli prav tako pomanjkanje finančnih sredstev in preutrujenost (Štemberger in Vesel, 2016).

7 ZAKLJUČEK

Z raziskovalno nalogo smo želeli raziskati izkušnje vzgojiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, kako pravzaprav ocenjujejo svojo lastno usposobljenost za to delo in ali v tej samooceni obstajajo razlike glede na njihovo delovno dobo in pridobljen strokovni naziv. Ker tesno povezujemo izobraževanje z usposobljenostjo za delo z otroki s posebnimi potrebami, nas je v nadaljevanju raziskave zanimalo mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju (študiju) in o tem ali menijo, da je obstoječe študijske programe potrebno dopolniti, spremeniti, skratka »prevetriti«. Zanimalo nas je tudi, za katera področja dela z otroki s posebnimi potrebami menijo, da potrebujejo dodatna znanja in če le-ta potrebujejo, kje so ovire, da se pogosteje ne poslužujejo dodatnih izobraževanj in usposabljanj.

Z raziskavo smo potrdili, da ima večina vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami, svojo usposobljenost ocenjujejo z oceno 2,95. Kot smo pričakovali, so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo nad 26 let. Prav tako smo pričakovali, da se bodo najvišje ocenili vzgojitelji s pridobljenim nazivom svetnik, a rezultati tega niso potrdili. Najvišje so se ocenili vzgojitelji s pridobljenim nazivom svetovalec.

Ugotovili smo, da vzgojitelji niso zadovoljni s svojim začetnim izobraževanjem in da čutijo, da za delo z otroki s posebnimi potrebami potrebujejo dodatna znanja. Ob tem so navajali ovire pri lastnem izobraževanju in usposabljanju in med najpogostejše sodijo finančne ovire vzgojno-izobraževalnega zavoda, pomanjkanje časa in utrujenost.

V zaključku naloge bi radi poudarili, da ima vzgojitelj izjemno pomembno nalogo pri oblikovanju otroka in da inkluzivno izobraževanje ne sme postati nov pedagoški termin za označevanje otrok s posebnimi potrebami temveč mora pravzaprav pomeniti, da se pozornost z otroka oziroma njegovih primanjkljajev preusmeri na ustanove, ki naj bi omogočale participacijo vseh vključenih posameznikov, kar poudarja tudi Stubbs (2008). To pa vsekakor zahteva tako kvalitetno začetno izobraževanje kot tudi sistematično in stalno dodatno izobraževanje in usposabljanje vseh strokovnih delavcev. In tako kot Watkins (2009) tudi mi trdimo, da smo dolžni pripraviti pedagoške delavce na tako zahtevno delo, da pridobijo znanje in veščine, ki so potrebne za delo v inkluzivnih okoljih.

Vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda je pravzaprav dolžno odpraviti ovire za bolj pogosto izobraževanje in usposabljanje, v kolikor se potreba zazna, saj med pomembne ovire

za uresničevanje same inkluzije sodi ravno izobraževanje in usposabljanje (Meijer, 2003; Morse, 2020).

8 LITERATURA

1. 1. stopnja: Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/>.
2. 2. stopnja: Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://pef.um.si/studij/2-stopnja/predsolska-vzgoja-mag/>.
3. Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X99000621?token=3A6A1F84110F54629F01DKAZA0817B0AF380DC8DF40D215A8881C03145DC73ED1F20B4AA591D9D3A5891D94EDB09A73BCB2D&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211030071123>.
4. Barle Lakota, A., Bregar Golobič, K., Globačnik, B., Kopal Grum, D., Klavžar, K., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Molan, N., Opara, B., Vovk Ornik, N. in Zorc, D. (2010). Analiza in vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
5. Bruns, D. A. in Mogharreban, C. C. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classrooms: Lessons from the Field. *Early Childhood Education Journal*, 36, str. 407 – 414. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://link-springer-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/article/10.1007/s10643-008-0301-0>.
6. Corbett, J. (1999). Inklusivity and School Culture: The case of special education. Prosser, School Culture. London: Paul Chapman Publishing.
7. Čagran, B., Kovač, J. in Ščuka, T. (2017). Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 19–27. Pridobljeno 5. 11. 2023, dostopno http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2017/1/REI_10_1_cl_2.pdf.
8. Čagran, B., Schmidt, M. (2006). Gluhi in naglušni v integraciji/inkluziji. Maribor: Slavistično društvo.
9. Čagran, B. in Schmidt, M. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1/2), 55–72. Pridobljeno 21. 11. 2023, <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-VOUOXVNS/699421bc-19a8-43ba-916c-c2f56e09f818/PDF>.
10. Daniels, E. R. in Stafford, K. (2003). Oblikovanje inkluzivnih oddelkov Ljubljana: Pedagoški Inštitut – Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
11. Dearth, H. S. (2023). Inclusion in Practice: Educators Who are Working to Build Inclusive Schools and the Systems that Support Them: A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Education. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno

<https://www.proquest.com/docview/2828066289/fulltextPDF/A581892980204458PQ/9?acountid=31479>.

12. Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Dickson, J. (2000). Growing with inclusion: A personal reflection. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), str. 251 – 254. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://link-springer-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/article/10.1023/B:ECEJ.0000003362.44080.f0>.
14. Drljić, K., Kiswarday, V., Štemberger, T. (2019). Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*, 70(136), 10–29. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1620>.
15. Galeša, M. (1995). Stališča ravnateljev osnovnih šol do otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 46(7/8), 378–382.
16. Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997* (str. 57–72). Ljubljana: CenterKontura d. o. o.
17. Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
18. Hanline, M. F. in Daley, S. (2002). Mom, will Kaelie always have possibilities? The realities of early childhood inclusion. *Phi Delta Kappan*, 84(1), str. 73 – 76. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://journals-sagepub-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/pdf/10.1177/003172170208400115>.
19. Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. (Doktorska disertacija). Maribor: Filozofska fakulteta.
20. Hmelak, M. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2013). Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu. *Pedagoška obzorja*. Letnik 28, št. 2, str. 3-20. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_DOC-5YQA6YUZ/index.html.
21. Hočevnar, A. in Šebart K. M. (2020). Delusions of Preschool Education: Does Anyone Care about the Process Quality Anymore? *CEPS Journal*. Vol 10. No 3. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/issue/view/40/10-3>.
22. Holahan, A. in Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains in preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics of Early Childhood Special Education*, 20(4), str. 224 – 235. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://journals-sagepub-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/10.1177/027112140002000403>.
23. Ivanuš Grmek, M. in Lepičnik Vodopivec J. (2008). Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave. V M. Cindrič, V. Domović in M. Matijević (ur), *Pedagogy and the Knowledge Society: collected papers of 2nd Scientific Research Symposium Pedagogy and the Knowledge Society, Zadar, Croatia, November 13 and 14, 2008* [within] 2nd International Conference on Advanced and Systematic Research (str. 113–120). Zagreb: Učiteljski fakultet.

24. Jakič Brezočnik, M., Šoln Vrbinc, P. in Švalj, K. (2016). Zgodnja obravnava: Izhodišča za sistemsko ureditev. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Zgodnja_obravnava.pdf.
25. Jakič Brezočnik, M., Šoln Vrbinc, P. in Švalj, K. (2017). Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji. *Šolsko svetovalno delo*. Lernik XXI, številka 1, pridobljeno 5. 11. 2023, dostopno https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/05/SSD_st1_2017_NR.pdf.
26. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 d. o. o.
27. Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V A. Nagode (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–17). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Kavkler, M. (2008a). Izrazje na področju posebnih potreb. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 149-158). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
29. Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*. Št. 19 (3), str. 46-64.
30. Kiswarday, R. V. in Štemberger, T. (2017). *Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers*. Pridobljeno, 2. 11. 2023, dostopno na https://www.researchgate.net/publication/314984427_Attitude_towards_inclusive_education_on_the_perspective_of_Slovenian_preschool_and_primary_school_teachers.
31. Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Tiskarna Slovenija.
32. Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
33. Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, posebna izdaja, str. 24–35.
34. Kurikulum za vrtce (1999). Sprejeto na 26. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 18. 3. 1999. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
35. Lepičnik-Vodopivec, J. (2018). Motivi in stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. Str. 121-132. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/125/218/3320?inline=1>.
36. Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 90–109.

37. Magistrski študijski program 2. stopnje Zgodnje učenje. Pridobljeno 10. 11. 2023, dostopno <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/2-stopnja/zgodnje-ucenje/od-2016-2017/>.
38. Mahat, M. (2008). "The Development of a Psychometrically – Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education." *International Journal of Special Education* 23 (1): 82–92.
39. Malinen, O. P. (2012). "Beijing in-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education." *Teaching and Teacher Education* 28: 526–534.
40. Meijer, J. W. C. (ur.) (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Pridobljeno 19. 11. 2023, dostopno https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdfMatjašič, V. (2023). Mnenje učiteljev osnovnih šol o izobraževanju in usposabljanju učiteljev za inkluzijo. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta Koper. Magistrsko delo.
41. Morse, R. A. (2020). *Barriers to Inclusive Education: A Qualitative Case Study among Inclusive Elementary Teachers in the General Education Classroom*. Pridobljeno 18. 11. 2023, dostopno <https://www.proquest.com/docview/2390831550/ED66AF99D85842E2PQ/3?accountid=31479>.
42. Murgel, J. (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji: Premik od zdravstvenega modela k socialnemu? *Socialno delo*, Vol. 58 Issue 1, str. 57-70.
43. Musek, J. (1994). Osebnostne poteze in vrednotne usmeritve. *Psihološka obzorja*, 3(1), 13–28.
44. Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, št. 3, str. 333–351.
45. Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev. (2023). Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/profesionalni-razvoj-vzgojiteljev-uciteljev>.
46. Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev. (2022). Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/zacetno-izobrazevanje-vzgojiteljev-uciteljev>.
47. Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, prva stopnja. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2023/05/Predsolaska_vzgoja_1.pdf.
48. Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, druga stopnja. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/12/Predsolaska-vzgoja-1.pdf>.
49. Sperling, S. (2003). Parenting Perceptions and Behaviors of Preschool Parents. A Doctoral Project Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Psychology In the Department of Psychology at Pace University. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno

<https://www.proquest.com/docview/288274453/7B4179C220174DAEPQ/3?accountid=31479>.

50. Staub, D. in Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), str. 36-40.
51. Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education*. The Atlas Alliance. Oslo, Norway.
52. Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
53. Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003). Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Navodila_vrtci.pdf.
54. Opara, B. (2005). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
55. Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
56. Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (konferenčni zbornik)*, 64–83. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji.
57. Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, Založba PeF.
58. Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, elektronska izdaja. (2014). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=segregacija&hs=1>.
59. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Pedagoška obzorja*, 28(3/4), 3–17. Pridobljeno 20. 11. 2023, [https://www.researchgate.net/publication/264533348_Teacher's_rediness_for_inclusionUci teljeva_pripravljenost_na_inkluzijo](https://www.researchgate.net/publication/264533348_Teacher's_rediness_for_inclusionUci_teljeva_pripravljenost_na_inkluzijo).
60. Štemberger, T. in Vesel, N. (2016). Kako strokovni delavci vrtca vrednotijo stalno strokovno izpopolnjevanje kot element svojega profesionalnega razvoja. *Andragoška spoznanja*. Letnik 22, št. A, str. 85-97.
61. Ule, H. (2012). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 10(2), 57–67.
62. Visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno [file:///C:/Users/Veronika%20Matja%C5%A1i%C4%8D/Downloads/PV%201_predmetnik-april_2023_cistopis%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Veronika%20Matja%C5%A1i%C4%8D/Downloads/PV%201_predmetnik-april_2023_cistopis%20(2).pdf).
63. Vršnik, T. (2003). »Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! Sodobna pedagogika, št. 1, letnik 54 (120), Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 140 – 151.

64. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 41/17). Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>.
65. Zakon o vrtcih. Uradni list RS, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17 IN 18/21. Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>.
66. Watkins, A. (ur.) (2012). *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo: Profil inkluzivnih učiteljev*. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sl.pdf.
67. What is inclusive education (b.d.). Pridobljeno 4. 11. 2023, dostopno <https://www.eenet.org.uk/what-is-inclusive-education/defining-inclusive-education/>.