

# **SODELOVANJE UČITELJEV PRI PRIPRAVI INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA**

(Raziskovalna naloga)

## KAZALO VSEBINE

POVZETEK .....	2
ABSTRACT .....	2
1 UVOD .....	3
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA .....	3
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE.....	5
1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU .....	5
1.4 RAZISKOVALNA METODA .....	5
1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI .....	5
2 TEORETIČNI DEL.....	5
2.1 Inkluzivno izobraževanje .....	5
2.1.1 Otroci s posebnimi potrebami.....	7
2.1.2 Vzgojno-izobraževalni programi za otroke s posebnimi potrebami .....	11
2.1.3 Petstopenjski model pomoči.....	13
2.1.4 Odločba o usmeritvi .....	14
2.2 Individualiziran program .....	15
2.2.1 Sestavni deli .....	16
2.2.2 Stališča učiteljev do inkluzije .....	19
2.3 Strokovna skupina.....	20
2.3.1 Vloga, naloge in odgovornost članov strokovne skupine .....	20
2.4 Timsko delo .....	22
2.4.1 Načini sodelovanja med strokovnimi delavci .....	23
2.4.2 Ovire pri timskem delu .....	24
3 EMPIRIČNI DEL.....	27
3.1 METODOLOGIJA .....	27
3.2 NAMEN .....	27
3.2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE .....	28
1. Vprašanje: Kateri razred oziroma predmet poučujete?.....	28
2. Vprašanje: Koliko let že poučujete? .....	30
3. Vprašanje: Koliko učencev z odločbo trenutno poučujete?.....	31
5. Vprašanje: Kako pogosto sodelujete z drugimi strokovnimi delavci pri pripravi IP? .....	33
6. Vprašanje: S kom vse sodelujete pri pripravi IP? .....	36
7. Vprašanje: Na katerem področju lahko po vašem mnenju s svojim sodelovanjem in poznavanjem učenca najbolj vplivate na vsebino IP?.....	37
8. Vprašanje: Na kakšen način običajno poteka sodelovanje pri pripravi IP? .....	38
9. Vprašanje: Pri naslednji trditvah, ki se navezujejo na pripravo IP, označite svoje strinjanje oziroma nestrinjanje.....	38
10. Vprašanje: Kako je na vaši šoli organizirana priprava IP? .....	39
11. Vprašanje: S čim ste pri pripravi IP zadovoljni in s čim ne?.....	42
12. Vprašanje: Kaj bi predlagali za izboljšavo sodelovanja pri pripravi IP?.....	45
4 ZAKLJUČEK.....	47
5 VIRI IN LITERATURA .....	48

## **POVZETEK**

Raziskovalna naloga obravnava sodelovanje učiteljev pri pripravi individualiziranega programa (IP) za učence s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole. V ospredje postavlja pomen timskega sodelovanja strokovnih delavcev in analizira, v kolikšni meri, na kakšen način ter s kakšnimi izzivi učitelji sodelujejo pri oblikovanju tega ključnega dokumenta.

V teoretičnem delu so predstavljeni razvoj inkluzivnega izobraževanja, zakonski okvir za delo z otroki s posebnimi potrebami, različni vzgojno-izobraževalni programi in petstopenjski model pomoči, struktura in namen individualiziranega programa ter pomen sodelovanja učiteljev, drugih strokovnjakov in staršev.

Empirični del temelji na kvantitativni in kvalitativni analizi podatkov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom, ki so ga izpolnili učitelji slovenskih rednih osnovnih šol. Analiza se osredotoča na stopnjo učiteljevega sodelovanja pri pripravi IP, njihova mnenja, pripravljenost za timsko delo ter ovire, s katerimi se srečujejo.

Rezultati raziskave kažejo, da se učitelji zavedajo pomena sodelovanja pri pripravi IP, vendar je njihova dejanska vključenost pogosto nezadostna. Kot glavne ovire so izpostavili pomanjkanje časa, neustrezno sodelovanje članov strokovne skupine ter nejasne usmeritve glede odgovornosti in postopkov.

**Ključne besede:** učitelji, individualiziran program, timsko sodelovanje

## **ABSTRACT**

The research paper explores the collaboration of teachers in the development of individualized programs (IP) for students with special educational needs included in mainstream primary schools. It emphasizes the importance of teamwork among educational professionals and analyzes the extent, manner, and challenges of teacher participation in creating this key document.

The theoretical part presents the development of inclusive education, the legal framework for working with children with special needs, various educational programs, the five-step support model, the structure and purpose of the individualized program, and the importance of cooperation between teachers, other professionals, and parents.

The empirical part is based on quantitative and qualitative analysis of data collected through a questionnaire completed by teachers from Slovenian mainstream primary schools. The analysis focuses on the level of teacher involvement in the preparation of IPs, their opinions, willingness to engage in teamwork, and the obstacles they face in the process.

The results show that teachers are aware of the importance of participating in the preparation of IPs, yet their actual involvement is often insufficient. The main obstacles identified are a lack of time, inadequate cooperation among team members, and unclear guidelines regarding responsibilities and procedures.

**Keywords:** teachers, individualized program, teamwork

# 1 UVOD

## 1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Vedno več otrok s posebnimi potrebami se vključuje v redno osnovno šolo, v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kar je posledica vse bolj inkluzivne naravnosti vzgoje in izobraževanja. Za vsakega izmed otrok, ki so usmerjeni v ta program, se po pridobitvi odločbe pripravi individualizirani program (IP), ki je ključni dokument pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, saj omogoča prilagojeno poučevanje in podporo glede na individualne zmožnosti in potrebe učenca. Priprava IP zahteva sodelovanje različnih strokovnjakov, med katerimi imajo učitelji ključno vlogo. Učitelji ne le izvajajo prilagoditve v pouku, temveč tudi aktivno sodelujejo pri načrtovanju in spremljanju napredka učenca.

Sodelovanje strokovnih delavcev pri pripravi IP je pomembno, saj omogoča bolj celostno razumevanje potreb učenca, izmenjavo strokovnih mnenj in učinkovitejše prilagoditve učnega procesa. Kljub temu se v praksi pojavljajo različni izzivi, kot so pomanjkanje časa, usklajevanje z drugimi strokovnjaki, preobremenjenost ter nejasna razdelitev vlog in nalog.

Sodelovanje strokovnih delavcev pri pripravi IP vključuje več vidikov. Na podlagi opažanj in ocenjevanj učitelji prispevajo podatke o učenčevih močnih področjih, težavah in prilagoditvah, s katerimi učenec uspešno premaguje svoje primanjkljaje. Na sestankih strokovne skupine strokovni delavci skupaj oblikujejo načrt dela, cilje in strategije za doseg ciljev IP. Na podlagi dogovorjenih ciljev prilagajajo strategije poučevanja, metode in oblike dela, diferencirajo naloge ter izvajajo podporne ukrepe. Pomemben del pri pripravi IP je tudi sodelovanje s starši, ki lahko prispevajo dragocene informacije o učenčevih izkušnjah, znanju in potrebah. Sproti spremljajo in prilagajajo IP na evalvacijskih sestankih ter predlagajo spremembe glede na učenčev napredek.

Učinkovito sodelovanje učiteljev v procesu priprave IP izboljšuje kakovost poučevanja in zagotavlja, da so prilagoditve resnično v korist učenca.

Povše (2024) je v svojem magistrskem delu raziskovala timsko sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči z učitelji, ki učenca poučujejo. Ugotovila je, da učitelji razredne stopnje v večji meri sodelujejo pri pripravi mnenja za uvedbo postopka usmerjanja in tudi pri sami pripravi individualiziranega programa, a je delež učiteljev, ki ne sodelujejo pri pripravi individualiziranega programa, višji od zelenega.

Donša (2024) je v magistrskem delu raziskovala osebna pojmovanja in pričakovanja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter učiteljev na področju timskega dela. Ugotovila je, da učitelji in specialni pedagogi največ timsko načrtujejo v okviru priprave in evalvacije

individualiziranega programa, načrtovanju ciljev prilagoditev ter oblikah in metodah učnega dela.

Škripec (2021) je v magistrskem delu raziskovala vlogo učitelja pri pripravi individualiziranega programa. Ugotovila je, da je vloga učitelja pri pripravi precejšnja, saj razredniki kot nosilci individualiziranega programa menijo, da je njihova vloga pri pripravi pomembna, saj otroke poučujejo v razredu in ga tako podrobneje spoznajo.

Štritof (2015) je v svojem magistrskem delu raziskovala prilagoditve okolja kot dejavnik uspešnosti učencev s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli. Znotraj magistrskega dela je ugotovila, da so učitelji sicer seznanjeni s prilagoditvami, vendar pa v načrtovanje niso nujno vključeni.

Bevc (2016) je v diplomskem delu raziskovala vloge in naloge učitelja pri individualiziranem programu. Ugotovila je, da se učitelji zavedajo, kdo vse naj bi sodeloval pri pripravi individualiziranega programa, a je dejansko sodelovanje odvisno od šole, kadra in težav, ki jih ima učenec s posebnimi potrebami. Učitelji se strinjajo, da je pri pripravi IP-ja pomembno timsko delo in pravijo, da so pripravljeni aktivno sodelovati, saj jim dobro pripravljen IP pomaga pri izboljšanju načrtovanja dela z učenci s posebnimi potrebami. V njeni raziskavi se je hkrati pokazala neskladnost med odgovori, saj se učitelji v veliki meri niso strinjali, da je priprava IP-ja njihova odgovornost. Večjo odgovornost za sodelovanje pri pripravi IP-ja so čutili učitelji, ki so imeli več izkušenj z delom z učenci s posebnimi potrebami. Prav tako učitelji niso bili enotnega mnenja, kateri strokovnjak je najbolj odgovoren za razvoj in uspeh učenca.

Košnik (2021) je v Analizi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ugotovila, da se strokovna skupina pogosto sestaja le po potrebi in ne načrtuje sestankov vnaprej. Do priprave IP-ja ne pristopajo celostno, temveč načrtujejo ločeno. Tako so IP-ji sestavljeni iz delov, pri čemer pogosto manjkajo načrti učiteljev učne pomoči. Učitelji posledično slabše poznajo cilje dela z učencem, lastno vlogo pri pripravi in uresničevanju individualiziranega programa in nimajo celostnega pogleda na otroke, ki ga poučujejo. Raziskava je pokazala potrebo po jasni razdelitvi vlog posameznih članov strokovne skupine, njihovih nalog in odgovornosti ter po dodatnem strokovnem usposabljanju na področju načrtovanja IP-ja.

## **1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge**

Namen raziskovalne naloge je pridobiti vpogled v kvantiteto in kvaliteto učiteljevega sodelovanja pri pripravi individualiziranega programa z učenca s posebnimi potrebami in prepoznati ovire pri tem.

Cilj naloge je ugotoviti, v kolikšni meri in na kakšen način učitelji sodelujejo pri pripravi IP-ja.

### **1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu**

Raziskovalna vprašanja, ki sem si jih zastavila, so povezana s sodelovanjem učiteljev pri pripravi individualiziranega programa, izzivi, s katerimi se pri tem srečujejo ter načini sodelovanja. Omejitev pri obravnavanem problemu je, da obstaja verjetnost odgovarjanja v strokovno zaželeno smer, kljub anonimnosti ankete in neodzivnost učiteljev zaradi preobremenjenosti z drugimi obveznostmi.

### **1.4 Raziskovalna metoda**

V raziskovalni nalogi sem uporabila kvantitativno metodo dela. Učitelje ljubljanskih osnovnih šol sem prosila, da izpolnijo anketni vprašalnik, vezan na njihovo sodelovanje pri pripravi IP.

### **1.5 Izvirni prispevek k praksi**

Za vsakega učenca, ki pridobi odločbo o usmeritvi, je potrebno izdelati individualiziran program, ki naj bi bil strokovno in natančno opredeljen, ter tudi skrbno izvajan. Za to je potrebno sodelovanje strokovne skupine, ki učenca tudi poučuje. Da bi učenec s posebnimi potrebami lahko bil čim bolj uspešen v svojem izobraževalnem razvoju, bi bilo idealno, če bi vsi udeleženi učitelji skupaj načrtovali delo s tem učencem. Raziskovanje tega področja je tako pomembno za izboljšanje pedagoške prakse in povečanje učinkovitosti individualiziranih pristopov. Prav tako lahko prispeva k boljšemu razumevanju dobrih praks ter identifikaciji ključnih ovir in priložnosti za izboljšave.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 Inkluzivno izobraževanje

V preteklosti so otroke s težavami vključevali v posebne šole in zavode, kjer so jim nudili potrebno pomoč. Uveljavljena je bila segregacija, ki je pomenila ločitev otrok s posebnimi potrebami od njihovih vrstnikov. Skozi leta pa sta se začela razvijati koncepta najprej integracije, s katero so učence vključili v redne osnovnošolske programe, kasneje pa tudi inkluzije, s katero so osnovnošolske programe prilagodili potrebam otrok.

Z integracijo se je moral otrok prilagoditi okolju, v tem primeru šoli, v katero je bil vključen. Od njega se je pričakovalo, da bo dosegal enake standarde znanja in vedenja kakor ostali otroci brez posebnih potreb. Učenci so si tako morali sami poiskati dodatno pomoč, če so jo potrebovali. Kljub temu je bila integracija prvi pomemben korak k vključitvi otrok s posebnimi potrebami k njihovim sovrstnikom, saj je zagotovila razvoj medsebojnega razumevanja, sodelovanja, spoštovanja in tolerantnosti med učenci (Resman, 2003, v Maček, 2016).

V sodobnem izobraževalnem sistemu se vedno več pozornosti namenja zagotavljanju enakih možnosti za vse učence, ne glede na njihove učne, socialne ali druge posebnosti. V Sloveniji je v sodobnem času uveljavljena inkluzija, ki naj bi zagotavljala kakovostno izobraževanje za vse učence, upoštevajoč njihove potrebe in sposobnosti ter jim zagotavljala primerne pogoje za učenje in sodelovanje v učnem procesu. Z inkluzijo je vsak učenec postal dobrodošel ter bil obravnavan enakovredno (Resman, 2003, v Maček, 2016). Sprejemati se je začela drugačnost otrok, učenci niso bili več primorani se podrediti ustaljenemu šolskemu sistemu, temveč se je sistem začel prilagajati raznolikosti med učenci.

V inkluzivni šoli naj bi vsak učenec imel možnost biti uspešen s pomočjo in odstranitvijo ovir. Na takšen način se vsi učenci uspešno vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces, ki se glede na njihove potrebe stalno izpopolnjuje, izboljšuje in prilagaja njihovim potrebam. Kadar je inkluzivno izobraževanje ustrezno organizirano, naj bi vsak učenec s posebnimi potrebami dosegal boljše učne dosežke, v tem procesu pa se tudi njegovi vrstniki učijo strpnosti in pomoči ter v socialnih stikih tudi spoštovanja in tolerance (Kavkler, 2008).

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009) je podala ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja. V njih poudarja pomen pozitivnih stališč vseh udeležениh v vzgoji in izobraževanju do inkluzivnega izobraževanja, na kar močno vpliva usposabljanje učiteljev in posledično sposobnost dela tudi z učenci s posebnimi potrebami. Strokovni delavci naj bi pridobili znanje in veščine za diferenciacijo različnih potreb in njihovo zadovoljevanje, sodelovanje in timsko delo z drugimi strokovnimi

delavci ter sodelovanje s starši. Na ravni šole se mora organizirati kultura, ki temelji na pozitivnih stališčih, tako s strani strokovnih delavcev kot tudi vodstva šole, pomembno pa je tudi ustrezno financiranje s strani države, ki omogoča dostop do objektov in storitev, ki jih učenci s posebnimi potrebami potrebujejo za optimalno vključenost.

Dejanska stopnja inkluzivnosti šole je najprej odvisna od vodstva šole, predvsem od ravnatelja in njegovih stališč do inkluzije, otrok s posebnimi potrebami in podpore strokovnim delavcem. Ravnatelji so na splošno naklonjeni inkluzivnemu izobraževanju, vendar menijo, da njihov vpliv ni pomemben. Menijo, da se učitelji premalo posvečajo preostalim učencem in da je učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah preveč. Strinjajo se, da je pomembno timsko sodelovanje strokovnih delavcev, saj je uspešnost inkluzije najbolj odvisna od njih. Opažajo ovire pri zagotavljanju pogojev za uspešno inkluzijo, še posebej pri Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, ki po njihovem mnenju ne upošteva pripomb na pomanjkljivosti in težave pri uresničevanju inkluzije (Kovač in Ščuka, 2015).

Vrhovnik (2013) v svojem magistrskem delu navaja, da imajo učitelji v osnovnih šolah manj pozitivna stališča do inkluzije, še posebej, če imajo v razredu več učencev s posebnimi potrebami. Na njihova stališča vplivajo tudi dodatna izobraževanja o inkluziji. Podobno ugotavlja Hren (2023) v svojem magistrskem delu, v katerem učitelji še niso popolnoma sprejeli inkluzivnega izobraževanja in navajajo, da si želijo dodatnega znanja in izobraževanj na področju dela z učenci s posebnimi potrebami ter boljše okoljske pogoje za izvajanje pouka (večje učilnice, več dodatne opreme, ipd.). Prav tako so manj naklonjeni inkluziji otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami in motnjami avtističnega spektra, pogosteje jih označujejo kot razvijene oziroma nevezgajene in jih težje prepoznajo kot učence s posebnimi potrebami, kar lahko posledično vpliva tudi na njihovo pripravljenost na sodelovanje pri delu s temi učenci.

#### 2.1.1 Otroci s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami - ZUOPP-1 (2011) opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane, dolgotrajno bolne, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z avtističnimi motnjami ter s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Vovk-Ornik, 2015) podrobneje navajajo težave s katerimi se soočajo otroci s posebnimi potrebami:

- a) **Otroci z motnjami v duševnem razvoju** izkazujejo znižano intelektualno funkcioniranje, ki vpliva tudi na njihove zmožnosti učenja, reševanje problemov,

abstraktnega mišljenja in presojanja, skrbi zase in samostojnosti. Otroci imajo lahko različno stopnjo motnje v duševnem razvoju, lažjo, zmerno, težjo ali težko. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju lahko z ustreznimi prilagoditvami še dosežejo temeljna šolska znanja, ki sicer ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, a jim omogočajo usposobitev za manj zahtevna poklicna dela in samostojno življenje. Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju se lahko naučijo osnov branja, pisanja in računanja ter se usposobijo za enostavna, nezahtevna opravila s podporo. Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju potrebujejo varstvo in vodenje, saj je njihovo komuniciranje okrnjeno in se uspešno usposobijo le za najenostavnejša opravila. Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju pa potrebujejo stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje, saj večinoma ne zmorejo odziva na zunanje dražljaje in se lahko usposobijo le za posamezne aktivnosti.

- b) **Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije** imajo zmanjšano ostrino vida, ožje vidno polje ali drugačno okvaro. Slabovidni otroci potrebujejo prilagojene didaktične in učne pripomočke, pripomočke za branje, orientacijske treninge in prilagojeno delo po metodi za slabovidne, da lahko uspešno sledijo pouku. Slepi otroci potrebujejo prilagojeno okolje in didaktične pripomočke, ter tudi posebne pripomočke za slepe (knjige v brajici, palica). Učno snov usvajajo po tipnih in slušnih zaznavnih poteh. Otroci z okvaro vidne funkcije imajo lahko delno okrnjen vid ali pa je v celoti ohranjen. Pri njih so bolj značilne težave vidne pozornosti in kompleksnosti, motnje pogleda in fiksacije, neučinkovita vidna percepcija, idr. Slabovidni otroci in otroci z okvaro vidne funkcije lahko z odločbo pridobijo začasnega spremljevalca, ki jim pomaga pri uvajanju in navajanju na delo življenje v šoli in okolici, vključevanju v izvenšolskih dejavnostih, praktičnem delu, uporabi informacijsko-komunikacijske opreme, ipd.
- c) **Gluhi in naglušni otroci** imajo okvaro sluha, ki vpliva na njihovo sporazumevanje, socializacijo in izobraževanje. Usmerijo se v vzgojno-izobraževalni program, ki je ustrezen za njihovo funkcioniranje. Naglušni otroci in otroci s polževim vsadkom se v tišjem okolju ob glasnem govoru še lahko sporazumevajo po slušni poti ter tudi z veččinami branja z ustnic. Zaradi okrnjenega sluha imajo pogosto tudi govorno-jezikovne težave. Gluhi otroci pri komunikaciji večinoma uporabljajo znakovni jezik, enoročno abecedo in branje z ustnic. Njihovo govorno komuniciranje je posledično skromno in težko razumljivo. Lažje in bolje se sporazumevanje s pomočjo znakovnega jezika ali pisno.
- d) Pri **otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami**, motnja pomembno vpliva na njihovo delovanje, uspešnost in potrebe v vzgojno-izobraževalnem procesu. Imajo primanjkljaje na področju govora, jezika in komunikacije, ki pomembno vplivajo na

njihove vsakodnevne interakcije, učenje in izkazovanje znanja. Govor otroka z lažjo govorno-jezikovno motnjo lje lahko manj razumljiv, a mu s spodbudami še omogoča dovolj učinkovito komunikacijo. Potrebuje pa dodatno podporo in prilagoditve pri učenju in izkazovanju znanja zahtevnejših učnih vsebin. Pri otrocih z zmernimi govornimi-jezikovnimi motnjami je razumljivost govora slabša in učinkovito komunicira le z ljudmi, ki ga poznajo, pri sami komunikaciji pa si lahko pomaga tudi z dopolnilno oziroma nadomestno komunikacijo. Njegove motnje pomembno vplivajo na veščine branja in pisanja ter celotno učno uspešnost. Otrok s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami se sporazumeva večinoma z gestami, posameznimi glasovi in kratkimi povedmi z ljudmi v njegovi bližnji okolici. Njegova učna uspešnost je šibka. Otrok z težkimi govorno-jezikovnimi motnjami se uspe sporazumevati le s pomočjo konkretnih pripomočkov in močno poenostavljenega načina govora. Sam se verbalno ne izraža oziroma zelo nerazumljivo. Potrebuje urjenje pri uporabi enostavne nadomestne in dopolnilne komunikacije, da jo ustrezno uporablja v vsakodnevni komunikaciji.

- e) **Gibalno ovirani otroci** imajo težave na področju gibanja in posledično pri vključevanju ter sodelovanju pri različnih dejavnostih. Otroci z lažjo gibalno oviranostjo nimajo težav pri hoji, lahko pa se pojavijo težave pri teku, hoji na neravnem terenu, slabšem ravnotežju in koordinaciji ter tudi spretnosti rok. Potrebujejo manjše prilagoditve nalog ali okolja, ter tudi prilagojene pripomočke pri pouku (stol, miza, pisalo, ipd.). Otroci z zmerno gibalno oviranostjo so počasnejši, pri hoji pogosto potrebujejo oprijemala, posebno obutev ter pomoč druge osebe pri hoji po stopnicah in nošenju šolske torbe. Prav tako potrebuje prilagojene pripomočke pri pouku, saj ima zelo slabe ročne spretnosti. Otroci s težjo gibalno oviranostjo ne zmorejo samostojne hoje brez pripomočkov, se lahko težje orientirajo in ne zmorejo hoje po stopnicah. Običajno potrebujejo invalidski voziček. Spretnosti rok so močno okrnjene in pomembno ovirajo njegovo delo. Večino časa potrebujejo fizično pomoč druge osebe. Otroci s težko gibalno oviranostjo se ne morejo gibati sami in so odvisno od elektromotornega vozička. Gibi rok se skoraj nefunkcionalni in potrebuje pomoč pri vseh vsakodnevni opravilih. Pri pouku potrebuje zanj posebej izdelane pripomočke.
- f) Med **dolgotrajno bolne otroke** uvrščamo otroke z različnimi boleznimi, ki ne izzvenijo v treh mesecih. Bolezni so lahko fizične ali psihične narave, ki pomembno ovirajo otrokovo vzgojo in izobraževanje. Mednje spada tudi motnja pozornosti in hiperaktivnosti. Ti otroci potrebujejo lahko potrebujejo pomoč pri zdravstvenih postopkih, ki jih morajo izvajati (jemanje zdravil, merjenje krvnega sladkorja, ipd.).
- g) **Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** imajo težjo obliko specifičnih učnih težav na področjih branja, pisanja, pravopisa in/ali računanja. Pomembno ovirajo njihovo avtomatizacijo šolskih veščin in napredek. Mednje spadajo disleksija (motnja

branja in pisanja), disortografija (motnja pravopisa), diskalkulija (motnja računanja), disgrafija (motnja pisanja) in dispraksija (motnja na področju praktičnih in socialnih veščin). Običajno ti primanjkljaji postanejo opazni šele v času osnovnošolskega šolanja, ko otrok prične z učenjem veščin branja, pisanja, pravopisa in računanja ter zmanjšujejo njegovo uspešnost na vseh področjih, kjer to veščino potrebuje. Otrok na področjih primanjkljajev dosega izrazito nižje rezultate, kakor na ostalih področjih in potrebuje dolgotrajno specialnopedagoško, psihopedagoško ali drugo obliko specializirane pomoči. Potrebuje tudi konkretno določene prilagoditve pri poučevanju in izkazovanju svojega znanja. Ne upoštevajo oziroma tolerirajo se napake, ki izhajajo iz njegovih specifičnih težav, kot so na primer menjavanje, obračanje črk in števil, hitrost računanja, šibke finomotorične spretnosti, itn..

- h) **Čustvene in vedenjske motnje** se običajno pojavijo poleg drugih, že obstoječih primanjkljajev, kot so motnje pozornosti in hiperaktivnost, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra, itd.. Motnje pomembno ovirajo otrokovo funkcionalnost v vsakdanjem šolskem in domačem življenju ter so običajno posledica travmatskih dogodkov, doživljanja pomanjkanja uspeha ali sprejetosti. Otroci se posledično izogibajo obveznostim, izgubijo motivacijo, se umaknejo in vdajo v svoj položaj. Ob reakciji okolja lahko vse to vodi v težave v socialni integraciji. Otroci s čustvenimi motnjami doživljajo stiske, tudi depresivnost, imajo nizko samozavest in samopodobo, pomanjkanje energije, kar posledično vodi v izogibanje šoli in ostalim dejavnostim. Otroci z vedenjskimi motnjami se težje učijo socialno sprejemljivega vedenja, so bolj impulzivni in krivdo v konfliktih pripisujejo drugim. Ker njihovo vedenje običajno socialni ni sprejemljivo, jih okolica zavrača, kar pa njihov primanjkljaj še pogloblja.
- i) **Otroci z avtističnimi motnjami** imajo primanjkljaje na področju socialne komunikacije in interakcije ter vedenja, interesov in aktivnosti. V socialnih interakcijah težje vzpostavljajo odnose, jih razumejo in vzdržujejo. Izkazujejo stereotipen, ponavljajoč govor in aktivnosti, v svojem mišljenju so lahko rigidni, nagnjeni k rutinam in ritualom. Ti primanjkljaji se običajno pokažejo že zelo zgodaj v otrokovem razvoju in ovirajo otrokov napredek na socialnem ter izobraževalnem področju. Otrok se neustrezno odziva na socialne pobude in ima manjši interes do interakcije z drugimi, težko sprejema spremembe, pri tem doživlja stisko. Največ pomoči in podpore potrebujejo na področju prilagoditvenih spretnosti, in tako lahko z zgodnjo obravnavo ter ustrezno usmeritvijo v vzgojno-izobraževalni program pomembno prispevamo k njihovem razvoju.

Vidimo, da je vsak otrok enkrat in potrebuje ustrezno in njemu prilagojeno obliko obravnave. Zagotoviti mu je potrebno največjo korist, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, enake možnosti z upoštevanjem njihovih različnih potreb, individualiziran pristop in interdisciplinarnost, čimprejšnjo usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnjo in kontinuirano celostno obravnavo in pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter ustrezne pogoje za doseganje le-tega. Šolsko okolje mora omogočati kakovostno življenje, občutek sprejetosti ter razvoj znanj in spretnosti (Košnik, idr., 2023; ZUOPP-1, 2011).

V Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo so za vsako skupino učencev s posebnimi potrebami predlagane prilagoditve prostora, časa, didaktičnih pripomočkov in poučevanja. Pri vseh pa je močno poudarjen pomen ustrezne izobrazbe in usposobljenost strokovnih delavcev za delo z učenci, ki posledično vpliva na ustrezno poučevanje in ocenjevanje, da učenci lahko dosežejo in izkažejo optimalno raven znanja (Kavkler, idr., Florjančič, idr., Ambrožič, idr., Likar, idr., Ahčin, idr., Bečan, idr., Horvat, idr. 2003). Na tem mestu veliko pripomore dobro sodelovanje med strokovnimi delavci z različnimi znanji, še posebej med izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki so v času svojega izobraževanja pridobili specifična znanja o potrebah teh učencev in učitelji v razredu, ki teh znanj morda nimajo.

#### 2.1.2 Vzgojno-izobraževalni programi za otroke s posebnimi potrebami

Zavod RS za šolstvo (b.d.b.) navaja različne vzgojno-izobraževalne programe, v katere se lahko otroci s posebnimi potrebami usmerijo glede na stopnjo in intenziteto njihovih primanjkljajev in potreb:

- **Posebni program vzgoje in izobraževanja (PPVI):**

Vanj se usmerijo otroci z največ težavami, saj zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti potrebujejo vseživljenjsko pomoč na zaznavnem, miselnem, govornem, socialnem in čustvenem področju ter skrbi za zdravje in pri samostojnem življenju. To so učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter otroci z avtističnimi motnjami, pri katerih izobraževanja lahko traja tudi 20 let in po katerem se običajno vključijo v različne varstveno-delovne centre.

- **Prilagojeni izobraževalni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (NIS):**

Vanj se usmerijo otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti. Pri teh otrocih socialni razvoj poteka enako kot pri njihovih vrstnikih, vendar zanj potrebujejo občutno več časa, kakor tudi za usvajanje znanja. Tako se šolajo v manj zahtevnem osnovnošolskem programu, ki traja 9 let, vendar je po

končanem 9. razredu njihova izobrazba enakovredna 7. razredu redne osnovne šole. Po končanem šolanju se lahko vpišejo v 8. razred programa osnovne šole za odrasle ali pa v dvoletni program nižjega poklicnega izobraževanja.

- **Prilagojeni izobraževalni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom (EIS):**

Program je namenjen otrokom z enakovrednimi intelektualnimi sposobnostmi, kot jih imajo njihovi vrstniki, vendar potrebujejo posebne prilagoditve, ki jih redne osnovne šole niso nujno zmožne nuditi. V ta program se tako lahko vključujejo slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci in otroci z avtističnimi motnjami. Program jim zagotavlja enakovredno izobrazbo, ki jo pridobijo skozi prilagojen učni načrt glede na njihov primanjkljaj, oviro oziroma motnjo. Dodatno pa obvezno sodelujejo pri dodatnih aktivnostih, ki jim pomagajo pri premagovanju primanjkljajev in s katerimi pridobivajo temeljne spretnosti in veščine za nadaljne izobraževanje in življenje.

- **Izobraževalni program devetletne OŠ s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo:**

Ta program se izvaja v rednih osnovnih šolah, vanj pa se lahko usmerijo otroci, pri katerih komisija za usmerjanje oceni, da so njihove učne in razvojne sposobnosti dovolj visoke, da bodo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko dosegli temeljne oziroma vsaj minimalne standarde znanja predmetov v redni osnovni šoli. Učenci, usmerjeni v ta program z odločbo o usmeritvi lahko pridobijo tri vrste dodatne strokovne pomoči in sicer, pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, učno pomoč ter svetovalno storitev. Pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj izvaja specializirani strokovni delavec, ki je določen v odločbi o usmeritvi (specialni pedagog, socialni pedagog, psiholog, logoped, surdopedagogo, tiflopedagog, pedagog ali inkluzivni pedagog). Učno pomoč lahko izvaja katerikoli strokovni delavec in ga določi šola, glede na potrebe učenca. Svetovalno storitev pa izvajajo vsi strokovni delavci strokovne skupine učenca. Natančnejši način izvajanja dodatne strokovne pomoči pa strokovna skupina določi v individualiziranem programu.

Statistični urad RS (2025) hrani podatke o številu otrok v osnovnih šolah v Sloveniji in številu otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne programe osnovne šole v Sloveniji. V šolskem letu 2016/2017 je skupno število otrok s posebnimi potrebami znašalo 10.266, in se do leta 2022/2023 ni izrazito spreminjalo. V šolskih letih 2022/2023 in 2023/2024 pa je opazen visok porast, število otrok s posebnimi potrebami je v zadnjem navedenem šolskem letu kar 16.426. Število vseh otrok vključenih v osnovno šolo v Sloveniji se je v teh letih povečalo za 11%, leta 2016/2017 je bilo v osnovno šolo vključenih 176.898 otrok, leta 2023/2024 pa 196.371. Delež otrok s posebnimi potrebami, pa se je povečal za 60%. Po pričakovanjih je

največ otrok, vključenih v redne programe, opredeljenih kot otroci z več motnjami (37,75%) in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (34,49%). Vključenih otrok z govorno-jezikovno motnjo je 12,48%, pri preostalih opredeljenih otrocih pa se ta delež giblje le do 3%.

### 2.1.3 Petstopenjski model pomoči

Pomoč otroku v rednem programu osnovne šole se začne takoj, ko učitelj opazi težave. Magajna, idr. (2008) opišejo petstopenjski model pomoči in podpore, ki stopnjuje pomoč in podporo učencu v osnovni šoli od pomoči v razredu do dodatne strokovne pomoči:

1. Po omenjenem modelu, je prvi, ki nudi pomoč, učitelj v razredu, saj je običajno tudi prvi, ki opazi, da se pri učencu pojavljajo težave. Že na tej točki je pomembno sodelovanje med različnimi strokovnimi delavci in starši. Učitelj se o svojih opažanjih pogovori z drugimi strokovnimi delavci, svetovalno službo in starši učenca ter si z njimi izmenja informacije. Otroku prilagodi delo pri pouku in/ali podaljšanem bivanju ter ga vključi v dopolnilni pouk. Učencu individualizira oziroma diferencira naloge, pripomočke in učne zahteve pri pouku, po potrebi mu prilagodi tudi način pridobivanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Vso pomoč sproti skrbno načrtuje, beleži in vrednoti.
2. Če otrok kljub temu ne napreduje, učitelj o tem obvesti svetovalno službo oz. mobilno specialno pedagoško službo. Slednja opravi razgovore z učencem, učitelji in starši z namenom opredelitve učenčevega funkcioniranja, njegovih močnih in šibkih področij ter odkrivanja vzroka njegovih učenih težav. Za učenca ustvari osebno mapo v katero vloži soglasje staršev o obravnavi njihovega otroka, poročila učiteljev o učencu in izvirni delovni projekt pomoči (IDPP), ki omogoča uvid v potek in razvoj učenčevega učenja na posamezni stopnji kontinuuma pomoči. IDPP se pripravi s sodelovanjem svetovalnega delavca in učiteljev, vanj zabeležijo učenčevo funkcioniranje, načrtujejo prilagojene metode in oblike dela pri pouku, cilje in potrebne prilagoditve. IDPP postane del uradne šolske dokumentacije.
3. Otroka se na tretji stopnji vključi v dodatno individualno in skupinsko pomoč (ISP), če dopolnilni pouk, učiteljeva pomoč in pomoč šolske svetovalne službe ni dovolj, da bi učenec napredoval. Z ISP se učencu še dodatno nudi pomoč za premagovanje njegovih primanjkljajev in ovir ter težav pri razumevanju učne snovi. Pomoč se odvija individualno, v paru ali manjši skupini v ali izven oddelka. Izvajajo jo lahko učitelji, specialni pedagogi, psihologi, pedagogi ali socialni pedagogi. Izvajalec ISP-ja se ponovno poglubi v učenčeve težave in sproti načrtuje delo s potrebnimi prilagoditvami. Učenčev napredek v sodelovanju z učitelji sproti spremlja in vrednoti. Po potrebi pri bolj zapletenih težavah se lahko že opravi dodatni diagnostični pregledi v ustrezni

zunanji strokovni ustanovi z namenom pridobitve diagnoze (mnenje psihologa, pedopsihiatra, logopeda,...).

4. Kadar so učenčeve težave vztrajajoče in ne napreduje kljub intenzivni pomoči na prejšnjih stopnjah modela pomoči in podpore, šola zaprosi za dodatna strokovna mnenja zunanje institucije, ki učenca celostno obravnavajo (svetovalni center, zdravstvena služba, ipd.). Institucija šoli in staršem poda smernice in priporočila glede oblik in metod dela z učencem, po potrebi pa se tudi sami vključijo v neposredno pomoč učencu, učiteljem in staršem.
5. Na zadnji stopnji modela pomoči in podpore se staršem učenca predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Usmeritev je potrebna, kadar je mnenje zunanje institucije in šole enotno, da učenec potrebuje še več prilagoditev in pomoči kot do sedaj.

Razredni učitelji, ki so pogosti tisti, ki najprej opazijo težave in začnejo z izvajanjem petstopenjskega modela pomoči in podpore, za delo z učenci uporabljajo načela "dobre poučevalne prakse". So pozitivno naravnani za nudenje pomoči učencem, vendar izpostavljajo slabo usposobljenost strokovnih delavcev. Menijo, da v času svojega izobraževanja niso pridobili dovolj znanja za izvajanje modela, ter da jim tudi sedaj ni na voljo zadostno število izobraževanj za nadgraditev svojega znanja. Slednje se kaže v njihovem nepoznavanju stopenj modela in vlogi učitelja na posamezni stopnji. Kot izrazitejšo težavo navajajo tudi izredno nizko stopnjo sodelovanja med strokovnimi delavci, vodstvom in zunanjimi institucijami, ki pa je najbolj pomembno za kvalitetno izvajanje pomoči in podpore učencem s težavami (Praznik, 2021).

#### 2.1.4 Odločba o usmeritvi

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je zakonsko določeno. Njegov namen je uspešno vključevanje teh otrok v proces vzgoje in izobraževanja z usmeritvijo v ustrezen program vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči.

Starši ali izobraževalna ustanova oddajo zahtevo za uvedbo oziroma spremembo odločbe o usmeritvi. Poleg zahteve priložijo poročilo o otroku, ki ga izpolni šola oziroma zavod, v katerega je otrok vključen. V poročilu mora biti dosledno naveden dosednji načrt dela z otrokom, opisana pomoč po stopnjah petstopenjskega modela pomoči in podpore, napredek otroka glede na začetno stanje, opis sodelovanja s starši in predlog potrebne pomoči. Z otrokom se izvede pogovor o usmerjanju na njegovo starost primeren način. Dodajo se tudi opisne/številčne ocene, opažanja drugih učiteljev, ki otroka poučujejo, ter, kadar otrok že

prejema pomoč, zadnja evalvacijska ocena izvajalca pomoči. Starši poleg dokumentacije, ki jo izpolni šola, dodajo vlogi še morebitna poročila zunanjih institucij.

Na Zavodu RS za šolstvo se ustanovi komisija, ki dokumentacijo pregleda in na podlagi te izda strokovno mnenje o usmeritvi otroka. Na šoli preveri pogoje o izvajanju dodatne strokovne pomoči in posreduje strokovno mnenje vlagatelju. Ko so pogoji izvajanja potrjeni in preteče rok za ugovor na strokovno mnenje, komisija izda odločbo, ki jo pošlje staršem in po preteku pritožbenega roka, tudi vzgojno-izobraževalni ustanovi. Z odločbo o usmeritvi se določijo vzgojno-izobraževalne potrebe otroka, program vzgoje in izobraževanja ter izobraževalni zavod, v katerega se otrok vključi. Določi se tudi datum vključitve, obseg, oblika ter izvajalci dodatne strokovne pomoči, pripomočki, prostor, oprema in drugi pogoji, ki jih otrok potrebuje za optimalno vključenost. Po potrebi se lahko določi tudi začasni ali stalni spremljevalec, zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative in rok preverjanja ustreznosti usmeritve. Po izdaji odločbe mora ustanova, v katero je otrok vključen, v roku 30 dni napisati individualiziran program za otroka. Individualiziran program je zakonsko obvezujoč. (Košnik, idr. 2023; ZUOPP-1, 2011; Zavod RS za šolstvo, b.d.a).

Vedno več otrok s posebnimi potrebami se vključuje v redno osnovno šolo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatna strokovna pomoč se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, učna pomoč in svetovalna storitev. Izvaja se lahko individualno ali skupinsko, v oddelku ali izven. Obseg izvajanja se določi skladno z odločbo o usmeritvi, glede na opredelitev posebnih potreb (ZUOPP-1, 2011). Dodatna strokovna pomoč je tako eden ključnih ukrepov za podporo učencem s posebnimi potrebami, saj jim omogoča prilagojen učni proces in boljše pogoje za uspešno šolanje. Za čim bolj uspešno izvajanje dodatne strokovne pomoči pa je pomemben tudi strokovno in natančno zapisan individualiziran program.

## **2.2 Individualiziran program**

Individualiziran program je zakonski dokument za vsakega otroka s posebnimi potrebami in predstavlja smernice strokovnim delavcem, za spodbujanje in podporo otrokovega razvoja. Služi kot sredstvo za uresničevanje didaktičnega načela individualizacije in diferenciacije in je enako pomemben kot učni načrt. S kontinuiranim spremljanjem, prilagajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa in nudenja drugih oblik pomoči ter podpore, individualiziran program spodbuja otrokov optimalni razvoj. Tako je priprava individualiziranega programa zelo pomembna, saj strokovnim delavcem olajša delo z učenci s posebnimi potrebami in jim omogoča učinkovitejši razvoj, poučevanje in doseganje boljših rezultatov (Bela knjiga, 2011; Bevc, 2016; Kiswarday, 2018).

Izvajalci dodatne strokovne pomoči se zavedajo pomena IP za strokovne delavce, saj jim nudi ustrezne informacije, ki jih lahko uporabijo pri načrtovanju in delu z učencem. Kot pomembnejše informacije zapisane v IP izpostavljajo prilagoditve, pripomočke in cilje, saj lahko s tem učencu individualiziramo učni proces in mu omogočimo optimalen napredek. Poudarjajo tudi pomen globalne ocene z močnimi in šibkimi področji, ki omogoča dober vpogled v stanje učenca in razumevanje njegovega funkcioniranja. Kot težave pri uporabi IP pa opozarjajo na neupoštevanje, nepoznavanje in neuresničevanje IP s strani drugih strokovnih delavcev v šoli. Tudi sami izvajalci se bolj osredotočajo na sam zapis IP, kakor pa na njegovo uporabo v praksi. Tako postane IP le dokument, ki mora biti pripravljen, ne pa kot pripomoček, ki nam omogoča optimalno pomoč učencu s posebnimi potrebami (Bašelj, 2023).

### 2.2.1 Sestavni deli

V IP morajo biti zapisani vsi podatki, ki jih učitelji potrebujejo za obravnavo in pomoč učencu s posebnimi potrebami. Po ZUOPP-1 (2011) se v individualiziranem programu, ki ga zavod pripravi za otroka, določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in učne pomoči. Prav tako se določijo cilji in oblike dela, strategije vključevanja otroka v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, po potrebi fizična pomoč in tolmačenje slovenskega jezika, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovni prilagoditvi pouka ter veščine za čim večjo samostojnost in načrt vključitve v zaposlitev.

V Priročniku za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami Košnik, idr. (2023) vključijo v elemente individualiziranega programa:

- **oceno učenčevega funkcioniranja**, ki je eden izmed najpomembnejših sestavin IP. Ocena funkcioniranja opisuje zmožnosti in težave učenca na poglobljen, specifičen način. Pomembno je, da se zapis ocene prilagaja spremembam učenčevega funkcioniranja, torej se vsaj enkrat letno pregleda in opredeli trenutno stanje učenca. Osredotočati se mora na ključne poudarke in ugotovitve, ki niso zapisane preobsežno, temveč jasno, pregledno, razumljivo in konkretno. Vanjo so lahko vključeni povzetki poročil zunanjih institucij, ki učenca obravnavajo, opažanja učiteljev o učenčevem funkcioniranju v razredu, opažanja ostalih strokovnih delavcev, ki učenca poznajo, ter tudi opažanja staršev in učenca samega. Vsebuje opis področij otrokovega razvoja, pri čemer se osredotoča tako na težave, ki jih učenec doživlja na posameznem področju, kot tudi na to, kaj učenec že zmore. Običajno vsebuje opis zdravstvenih stanj in drugih posebnosti, učenčeve motorike (fine, grobe, grafomotorike), zaznavanja (slušnega, vidnega, tipnega, pozornosti in koncentracije,...), kognicije (pomnjenje, priklic, hitrost

procesiranja,...), orientacije (časovne, prostorske, količinske,...), govora in jezika (verbalno in neverbalno izražanje, besedišče, tvorba povedi,...), branja (tehnika in tekočnost, razumevanje), pisanja (poznavanje in priklic črk, pravopis, tvorba povedi,...), matematičnih znanj in spretnosti (številске predstave, reševanje računskih in besedilnih nalog, geometrijsko znanje,...), tujega jezika (fonemska analiza in sinteza, slovnična pravila, izražanje,...), učnih navad, strategij, motivacije, spretnosti in veščin (praktičnih, ustvarjalnih), socialnih odnosov (komunikacija, vključevanje v skupino, prilagajanje skupini,...), vedenjskega in čustvenega področja (samopodobe, vedenja, razumevanja in prepoznavanja čustev,...), izvršilnih funkcij (organizacija, delovni spomin, načrtovanje,...) ter druge posebnosti. Poleg naštetih področij vključimo v globalno oceno tudi rizične in varovalne dejavnike otrokovega napredka ter interese in močna področja. Ocena učenčevega funkcioniranja je pomembno vodilo pri načrtovanju pomoči in podpore učencu, saj strokovnim delavcem, ki se z učencem srečujejo prvič in ga še ne poznajo dovolj dobro, omogoča hitrejše razumevanje njegovega vedenja, sprejemanje težav ter načrtovanje dela.

- **cilje in strategije**, ki bodo pripomogli k učenčevem napredku. Preden načrtujemo cilje, določimo področja, na katerih učenec potrebuje individualizirano delo, dodatno pomoč in podporo, zato so cilji in strategije dela močno povezane z dobro napisano globalno oceno. Področja potem razdelimo po prioriteti, določimo, kaj je trenutno najbolj pomembno, da bo učenec lahko uspešen v šoli. Cilji morajo biti zapisani razumljivo, konkretno in merljivo, morajo pa biti tudi uresničljivi, zato jih ne sme biti preveč, saj se potem težje osredotočimo na njihovo doseganje. Načrtujemo lahko dolgoročno in kratkoročno, pri slednjem pa upoštevamo da so cilji specifični (konkretni, enoznačni in jasni), merljivi (omogočajo merjenje napredka), akcijski (določena je dejavnost in rezultat), realni (relevantni za otrokov razvoj in dosegljivi) in terminski (določen je čas za doseg cilja). Za uspešno evalvacijo zastavljenega cilja mora biti opredeljeno učenčevo vedenje, ki ga pričakujemo, pogoji oziroma okoliščine, v katerih je cilj dosežen in merilo uspešnosti, s katerim vrednotimo uspeh. Potrebujemo tudi zastavljene konkretne strategije, s katerimi bo učenec cilj dosegel. Strategije naj tako določajo načine, kako bo cilj dosežen, kje in kdaj se bo pomoč izvajala ter navajajo pripomočke in ponazorila, ki jih učenec potrebuje pri tem.
- **prilagoditve**, s katerimi bo učenec lahko uspešen pri svojem delu. Osnova prilagoditev za vsakega učenca je "dobra poučevalna praksa", s katero prilagajamo pouk potrebam vsakega posameznika. Pri učencih, kjer to ni dovolj, načrtujemo individualizirane prilagoditve, s katerimi dosega enake standarde kakor njegovi vrstniki. Prilagoditve tako niso privilegij oziroma prednost, temveč ključni pogoj za uspešno vključenost učenca s posebnimi potrebami. Najpogosteje se izvajajo prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer je običajno že v odločbi in strokovnem mnenju zapisano, da

učenec potrebuje podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju, ocenjevanje izven razreda, prilagojene pisne teste (velikost pisave, barva ozadja, razmik, ipd.), ocenjevanje v več delih, idr.. Prilagajamo pa tudi metode poučevanja učenca (dodatna razlaga, preverjanje razumevanja, jasna in enoznačna navodila,...), prostor (sedežni red, umik iz razreda,...), pripomočke (žepno računalno, proprioceptivni pripomočki, kartončki s postopkom, fotokopije zapiskov,...), po potrebi pa tudi fizično pomoč (stalni ali začasni spremljevalec) ali tolmačenje v slovenski znakovni jezik. Pomembno je, da ustreznost prilagoditev sproti preverjamo in vrednotimo, zato morajo biti v IP zapisane konkretno in razumljivo.

- **načrtovanje in izvajanje dodatne strokovne pomoči**, je v osnovi navedeno že v odločbi, kjer so določene ure dodatne strokovne pomoči, do katerih je učenec upravičen in izvajalec/profil strokovnega delavca, ki ga učenec potrebuje. V IP tako določimo, kdaj in kako se bo pomoč izvajala. Lahko se izvaja individualno ali v paru oziroma skupinsko, v oddelku ali izven, glede na učenčeve potrebe se tekom leta tudi spreminja in prilagaja. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja med poukom, pri predmetu, ki učencu povzroča težave ali pa po pouku, kjer upoštevamo, da učenec ne sme biti preobremenjen s tedenskim ali dnevnim številom ur pouka. Največ ur dodatne strokovne pomoči se izvaja izven razreda, individualno, kjer je pomembno sodelovanje z učiteljem, ki poučuje v razredu, da učenec ne zamudi pomembne snovi. Izven razreda se tako lažje osredotočamo na premagovanje specifičnih primanjkljajev in razvijanja strategij za uspešno nadaljnje učenje v razredu. Kadar se dodatna strokovna pomoč izvaja v razredu, morata učitelj in izvajalec dodatne strokovne pomoči še bolj aktivno sodelovati, določiti njune vloge v razredu in potek pouka. Organizacijsko najzahtevnejša oblika dodatne strokovne pomoči je timsko poučevanje v razredu, ki pa, kadar je izvedeno kvalitetno, pripomore k optimalnem uspehu celotnega razreda, saj individualizira in nudi pomoč tudi učencem brez odločbe.
- **svetovalno storitev**, z namenom ustvarjanja podpornega, inkluzivnega okolja, ki omogoči učencu vključenost v razred. V okviru svetovalne storitve ne delamo le z učencem, temveč obsega tudi sodelovanje s starši, učenčevimi vrstniki, šolo in zunanjimi institucijami. Učenec je tako bolj neposredno vključen v lasten načrt dela, pri čemer se pogovarjamo z njim o pripomočkih in prilagoditvah, ki jih potrebuje tako v šoli kot tudi doma, sedaj in kasneje v življenju. Staršem svetujemo, si z njimi izmenjujemo informacije, evalviramo IP in jih na splošno vključujemo v delo z njihovim otrokom. Strokovni delavci se dodatno izobražujejo, spoznavajo specifične učenca s posebnimi potrebami, prilagojene pripomočke in opremo, pomen teh prilagoditev in načine komuniciranja z učencem. V svetovalno storitev spada tudi sodelovanje med strokovnimi delavci pri načrtovanju in pripravi IP, spremljanju ter evalvaciji. Z vrstniki in njihovimi starši lahko izvedemo delavnice, jim predstavimo potrebe učenca v

oddelku in jih svetujemo pri vzpostavljanju stikov, kar pripomore k boljši socialni vključenosti. Pomembno je tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami, s katerimi si izmenjujemo informacije o učencu, ki ga obravnavamo in mu tako zagotavljamo celostno pomoč in podporo. Svetovalna storitev tako na vseh področjih omogoča boljše odnose med učenci in strokovnimi delavci, krepi občutke sprejetosti ter izboljšuje učenčev vključenost v okolje.

- **evalvacijo IP**, s katero se ugotavlja učinkovitost izvajanja dodatne strokovne pomoči in načrtuje nadaljnjo pomoč in podporo. IP naj bi evalvirali vsaj dvakrat letno, ob koncu vsakega semestra, po potrebi pa tudi večkrat oziroma sprotno. Evalviramo lahko kvantitativno, s čimer preverjamo odstotek doseženih ciljev, ali pa kvalitativno, kjer funkcioniranje učenca kratko zapišemo. Pri evalvaciji sodeluje celotna strokovna skupina, ožja strokovna skupina pa se sestane s starši in učencem na evalvacijskem sestanku, pri čemer je pomembno, da slednji niso le slušatelji, temveč aktivno sodelujejo. Na sestanku skupaj pregledajo zastavljene cilje in prilagoditve, učenčev funkcioniranje, vključenost v razred, sledenje pouku in izvedbo dodatne strokovne pomoči. Pomembno je, da se osredotočimo na učenčev napredek, ki ni nujno povezan z učnimi cilji, temveč na njegovo lastno doživljanje uspeha (počutje, ustrezna uporaba strategij,...). Evalvacija služi kot vodilo za nadaljnje načrtovanje ciljev, strategij, podpore in pomoči učencu s posebnimi potrebami ter se priloži k IP.

## 2.2.2 Stališča učiteljev do inkluzije

Stališča strokovnih delavcev močno vplivajo na njihovo mišljenje, vedenje in odnos do dela. Povezana so z znanjem, izkušnjami in informacijami o nekem objektu, dogodku, osebi ali situaciji. Do omenjenega lahko občutimo različna čustva, ki so lahko pozitivna ali negativna (simpatija, privlačnost, jeza, zaničevanje, itd.). Ta čustva posledično usmerjajo našo pripravljenost do delovanja na določenem področju. Sprejeli in podprli bomo tiste situacije, do katerih imamo pozitivna stališča in zavrnil tiste, do katerih imamo negativna stališča (Ule, 2000, v Milošević, 2018). Inkluzija učenca s posebnimi potrebami je tako uresničena šele, ko ga sprejmejo tudi strokovni delavci v šoli in storijo vse, kar je v njihovi moči, da mu omogočijo optimalno vključenost (iščejo vire in strategije dela, se dodatno izobražujejo, ipd.) (Kavkler, 2008). Pozitivna stališča in naravnost tako do otrok s posebnimi potrebami, kot tudi do timskega sodelovanja in drugih strokovnih delavcev, pripomorejo k boljšemu in bolj poglobljenemu sodelovanju pri pripravi IP, upoštevanju dogovorjenega ter rednem izvajanju prilagoditev.

Milošević (2018) ugotavlja, da slovenski učitelji inkluzijo sprejemajo in se strinjajo, da učenci s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah prejema ustrezno pomoč in da je njihova

prisotnost v razredu lahko pozitivna za vse ter ne vpliva na učno uspešnost ostalih učencev v razredu. Delo z učenci s posebnimi potrebami jih sicer dodatno bremeni, saj jim pogosto primanjkuje časa za preostale učence, vendar menijo, da se učenci s posebnimi potrebami uspešno vključujejo v razred, kadar so deležni ustreznih prilagoditev.

Učitelji inkluzijo v večini ocenjujejo kot le delno uspešno. Učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole, so sicer bolj motivirani in posledično uspešnejši, bolj sprejeti med vrstniki, vendar je njihova uspešnost najbolj odvisna od njih samih. Učitelji menijo, da bi kljub prilagoditvam in pripomočkom, ki so jim na voljo, nekateri učenci bili bolj uspešni v osnovni šoli s prilagojenim programom. Nekateri učenci pa po njihovem mnenju prejmejo odločbo brez resnične potrebe, saj bi že z izboljšanjem delovnih in učnih navad lahko napredovali. Prav tako je pouk premalo prilagojen za vedno večje število učencev s posebnimi potrebami, snov prehitro obravnavajo in premalo utrjujejo, dodatno pa jih obremenjuje tudi konstantna, nujna komunikacija z drugimi strokovnimi delavci, ki delajo z učencem in njegovimi starši (Peran, 2016).

## **2.3 Strokovna skupina**

Ravnatelj imenuje strokovno skupino za pripravo in spremljanje individualiziranega programa. Vanjo so vključeni strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa tega učenca (ZUOPP-1, 2011). Strokovno skupino Košnik, idr. (2023) razdelijo na ožjo in širšo. V ožjo spadajo razrednik učenca s posebnimi potrebami, ki je hkrati tudi nosilec individualiziranega programa, izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalni delavec. Ožja strokovna skupina običajno vsebuje 5 do 8 članov, njihove naloge so jasno razdeljene, a med seboj tesno povezane (Tanacek, 2017). V širšo strokovno skupino pa poleg ožje strokovne skupine sodijo učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, ki učenca poučujejo. Strokovna skupina skupaj s starši in učencem identificira učenčeve posebne potrebe in močna področja, glede na svoja strokovna področja pripomore k sestavi globalne ocene učenčevega funkcioniranja ter določi način izvajanja dodatne strokovne pomoči, podporo in prilagoditve, cilje ter strategije dela. Člani strokovne skupine morajo dobro poznati vsebino IP in jo pri svojem delu tudi uresničevati, saj s svojim delom opolnomočijo učenca s posebnimi potrebami in njegove starše (Košnik idr, 2023).

### **2.3.1 Vloga, naloge in odgovornost članov strokovne skupine**

Za ustrezno in kakovostno pripravljen individualiziran program je pomembno aktivno timsko sodelovanje strokovne skupine, tako pri načrtovanju dela, kot tudi pri poučevanju in evalvaciji, saj obravnavajo skupne cilje in interese z namenom doseganja napredka učenca s posebnimi

potrebami (Tanacek, 2017). Košnik, idr. (2023) natančneje opredelijo vloge posameznih članov strokovne skupine.

- **Razrednik**, kot nosilec individualiziranega programa in vodja strokovne skupine, mora dobro poznati značilnosti učenca s posebnimi potrebami, da lahko aktivno sodeluje pri zapisu ocene funkcioniranja učenca, postavljanju ciljev dela in evalvaciji. Sklicuje sestanke strokovne skupine in staršev, ki jim skupaj z izvajalci dodatne strokovne pomoči predstavi individualiziran program in ga evalvira ter vodi vso potrebno dokumentacijo o učencu s posebnimi potrebami, v katero spada tudi osebna mapa učenca. Razrednik nosi tudi največjo odgovornost za vključenost učenca v razred, v katerem zagotavlja inkluzivno okolje, pripomore k sprejemanju različnosti med učenci ter razvija strategije vključevanja. Na evalvacijskih sestankih razrednik poroča o učenčevem učnem uspehu, njegovem funkcioniranju in vključenosti v razred in povzame evalvacije ostalih strokovnih delavcev. Načrtuje tudi nadaljnje delo z učencem in starši.
- **Izvajalec dodatne strokovne pomoči** je koordinator strokovne skupine, saj skrbi za timsko sodelovanje strokovne skupine pri pripravi individualiziranega programa ter jim svetuje pri metodah in oblikah dela, prilagoditvah poučevanja, utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Z učencem dela na področjih njegovih primanjkljajev, zato je prvi, ki pripravi osnutek individualiziranega programa s svojega področja, načrtuje cilje in predlaga prilagoditve. IP potem dopolni še ostali strokovni delavci v strokovni skupini. V sodelovanju z razrednikom se udeležuje sestankov strokovne skupine z namenom seznanjanja učiteljev in staršev o posebnih potrebah učenca. Izvajalec dodatne strokovne pomoči na evalvacijskem sestanku poroča o učenčevem napredku, učinkovitosti strategij, metod in oblik dela ter predlaga spremembe oziroma dopolnitve IP.
- **Izvajalec učne pomoči** pri pripravi individualiziranega programa načrtuje prilagoditve, cilje in strategije za dosego zastavljenih učnih ciljev. Učencu pomaga pri usvajanju ciljev na njemu prilagojen način poučevanja z uporabo različnih pristopov, metod in oblik dela, ki jih pridobi tudi s posvetovanjem z ostalimi strokovnimi delavci. Sodeluje tudi pri evalvaciji individualiziranega programa, kjer strokovni skupini predstavi doseganje zastavljenih ciljev.
- **Svetovalni delavec** že na petstopenjskem modelu pomoči prične svoje delo z učencem in je posledično prvi, ki sodeluje pri pripravi individualiziranega programa, saj učenčeve potrebe že pozna, prav tako ima že vzpostavljen odnos z učencem in njegovimi starši. Pripomore k sestavitvi globalne ocene učenčevega funkcioniranja ter povezuje

strokovne delavce z morebitnimi zunanjimi ustanovami. Šolski svetovalni delavec lahko aktivno sodeluje pri evalvaciji ali pa prevzame vlogo povezovalca udeležencev.

Čeprav starši niso imenovani kot del strokovne skupine, pa je prav tako pomembno, da so vključeni v proces priprave individualiziranega programa, saj svojega otroka najboljše poznajo. Pri pripravi programa preverjamo tudi otrokovo okolje, kamor spadata tako šola kot tudi družina. Starši poročajo o delovanju učenca doma, izrazijo svoje mnenje in pričakovanja ter predlagajo nadaljnje delo. Posredujejo nam informacije o otrokovem družinskem okolju, njihovem socialno-ekonomskem statusu, vzdušju, zdravju, odnosih med starši in otroki, njegovih težavah, itd.. Na evalvacijskem sestanku lahko sodeluje tudi učenec, ki prav tako izrazi svoje mnenje o ciljih in prilagoditvah, vendar je potrebno najprej se z učencem individualno pogovoriti in ga pripraviti na sodelovanje pri evalvacijskem sestanku (Bevc, 2016; Košnik, idr., 2023). Starši in učenci pa v pripravo IP kljub njihovem znanju večinoma niso vključeni, IP ne vsebuje njihovih predlogov (Košnik, 2021), temveč ga dobijo le v pregled in podpis.

Strokovni delavci in starši učenca s posebnimi potrebami se morajo strinjati o ciljih, ki jih bodo poskušali doseči pri učencu in se tudi držati pravil dela (Bela knjiga, 2011). Pri poučevanju učenca s posebnimi potrebami, morajo učitelji skrbeti za izvajanje dogovorjenih prilagoditev in realizacijo zadanih ciljev (Tanacek, 2017). Štritof (2015) je v svojem magistrskem delu ugotovila, da učitelji najbolj upoštevajo prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, s toleriranjem napak, nudenju podaljšane časa in učenjem strategij za uspešno učenje. Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ocenjujejo tudi kot najpomembnejše za uspešnost teh učencev. Menijo, da na učno uspešnost učencev s posebnimi potrebami pomembneje vpliva medvrstniška pomoč, dopolnilni pouk in zmanjšanje kompleksnosti nalog do minimalnih standardov. Ostale prilagoditve pa bolj upoštevajo razredni učitelji in učitelji s širšim znanjem o učencih s posebnimi potrebami.

## **2.4 Timsko delo**

Timsko delo je eden izmed ključnih dejavnikov kakovostnega dela z učenci s posebnimi potrebami. Pri tem je potrebno upoštevati osebne in strokovne kompetence članov strokovne skupine, saj morajo imeti strokovni delavci za uspešno sodelovanje usklajena osebna pojmovanja in medsebojna pričakovanja (Donša, 2024). Prepogosto je še prisotno razmišljanje, da je posamezen učitelj odgovoren le za svoj razred in učence ter ima med delovnim časom le malo možnosti za posvetovanje z drugimi strokovnimi delavci o težavah v svojem razredu. Učitelj se tako uči le na lastnih izkušnjah brez primerjave in izmenjave izkušenj z drugimi strokovnimi delavci. Posledično težje najde boljši, primernejši način dela, temveč pogosteje ustvari lastna prepričanja in lahko gradi delo na napačnih predpostavkah (Resman, 2005).

Če imajo strokovni delavci negativna prepričanja oziroma stališča do sodelovanja ali pa tudi do dodatne strokovne pomoči, sodelovanje med njimi tudi ob temu namenjenih priložnostih ne bo učinkovito. Ključnega pomena je, da si strokovni delavci medsebojno zaupajo in sprejemajo ideje drugega kot dobronamerne. Pomembno je tudi razumevanja znanja drug drugega, medsebojno dopolnjevanje, vzpostavitev optimalne komunikacije in razdelitev nalog. Slednje pa ne pomeni, da učitelj 'preloži' delo na drugega strokovnega delavca in se sam od tega distancira, kadar o tem področju nima dovolj znanja oziroma smatra, da je njegova vloga le poučevanje v razredu. Cilj sodelovanja strokovnih delavcev je izmenjava izkušenj, mnenj in stališč, s katerimi dosegajo boljšo kakovost dela. Smiselno je, da si strokovni delavci odgovornost delijo (Vajdl, 2016).

Za timsko delo morajo biti strokovni delavci tudi notranje motivirani, entuziastični do svojega dela, da je lahko sodelovanje bolj učinkovito (Puzin, 2024). Motivacijo zvišuje občutek enakovredno vloženega truda in časa vseh članov tima ter jasno razdeljene naloge. Motivira jih tudi opazen napredek pri otroku, ter možnost izmenjave izkušenj med strokovnimi delavci z znanji iz različnih področij, kjer pa je pomembno, da se počutijo slišane in da njihovi predlogi vplivajo na odločitve, ki jih sprejemajo. Slednje posledično povečuje tudi njihov občutek odgovornosti za upoštevanje sprejetih odločitev. Motivacijo za timsko delo pa znižuje slaba klima v delovnem okolju, neodgovornost članov tima, osebna neujemanja med strokovnimi delavci v timu in nezaupanje v delo s strani vodstva. Strokovni delavci v timu se morajo biti pripravljene prilagajati, da dosežejo učinkovitost tima in lažje postavijo skupne cilje (Resman, 2005; Kovačič, 2023).

Strokovni delavci se v večini zavedajo pomembnosti timskega dela. Prepoznava prednosti timskega dela tako za lasten strokovni razvoj kot tudi za napredek učencev s posebnimi potrebami (Tanacek, 2017). Mlajši učitelji, ki so pridobili tudi dodatna znanja na področju inkluzije in dela z otroki s posebnimi potrebami, so tem učencem bolj naklonjeni (Vrhovnik, 2013).

#### 2.4.1 Načini sodelovanja med strokovnimi delavci

Načini sodelovanja se razlikujejo od skupine do skupine. Kako bo skupina ljudi delovala, je odvisno od različnih dejavnikov, ki jih Polak (2015) razdeli v 3 sklope: strukturne spremenljivke, kontekstualne spremenljivke in spremenljivke nalog. Strukturne spremenljivke se nanašajo na različnost članov v timu, njihovo znanje, spretnosti in medsebojno zaznavanje, interakcija ter odnosi. Kontekstualne spremenljivke zajemajo fizično okolje, v katerem se skupina nahaja ter njen socialni položaj v okolju. Pri spremenljivkah nalog se osredotočimo na naravo naloge, ki jo ima skupina, situacijske ovire, ki so povezane z nalogo in na samo težavnost naloge.

Dinamika skupine se tako spremeni z vsakim novim članom ali pa tudi že samo s spremembo stališč posameznega člana. Da je strokovna skupina v šoli učinkovita, je pomembno, da so njeni člani prilagodljivi, sprejemajo nove izkušnje, ideje in drug drugega ter sprotno reflektirajo in evalvirajo svoje sodelovanje.

Med strokovnimi delavci najpogosteje poteka izmenjava mnenj, opažanj o učencu, skupaj izvedejo timske sestanke in načrtujejo delo z učencem s posebnimi potrebami (Puzin, 2024). Načini, na katere to lahko storijo, pa so odvisni od njihovih urnikov, dodatnih obremenitev in podpore vodstva. Ravnateljji sicer spodbujajo timsko sodelovanje, vendar po mnenju učiteljev, ne v zadostni meri (Povše, 2024). Prav tako v današnjem času tehnologije vse več načrtovanja poteka preko elektronskih sporočil, kar pa zmanjšuje osebni stik med strokovnimi delavci in posledično kakovost sodelovanja.

Sodelovanja pa je v današnjem času premalo. Specializirani profili učiteljev (specialni pedagogi, socialni pedagogi, psihologi, itd.), ki izvajajo dodatno strokovno pomoč, prepogosto pripravijo IP sami, ostali strokovni delavci pa pri tem ne sodelujejo. Specialni pedagogi so mnenja, da učitelje bolj zanimajo prilagoditve, ki jih morajo upoštevati, preostalih vsebin IP pa ne poznajo oziroma jih niti ne zanimajo. Tako IP služi le kot obvezna dokumentacija, ki jo je potrebno zapisati, o njej obvestiti ostale strokovne delavce in ne kot pripomoček za pomoč otroku s posebnimi potrebami (Bašelj, 2023).

#### 2.4.2 Ovire pri timskem delu

Na sodelovanje močno vpliva mnenje strokovnih delavcev in stališča do timskega dela. Večina strokovnih delavcev ima do timskega dela sicer pozitivna stališča, a čutijo dodatno obremenitev, še posebej, kadar imajo v razredu več učencev s posebnimi potrebami in se zaradi njih ne uspejo dovolj posvetiti ostalim učencem (Peran, 2016). Sodelovanje pomembno vpliva na boljše odnose in delovno zadovoljstvo strokovnih delavcev, a zaradi različnih ovir (slabša podpora vodstva, primanjkovalje časa, nizka motivacija ipd.) pogosto tega ne uspejo izvesti (Sajovic, 2024).

Padaršič (2017) pravi, da se učitelji čutijo obremenjene in pod stresom. Najbolj jih obremenjuje reševanje problemov, administrativna dela in razredništvo. Zaradi tega se počutijo razdražljive, se težje koncentrirajo in potrebujejo več časa za dokončanje zadolžitvev. Da bi delo dobro opravljali, morajo biti učitelji psihično in fizično zdravi. Delo učitelja je zahtevno, odgovorno, prinaša veliko stresa in preobremenjenosti.

Učitelj večino svojega delovnega dne preživi zaprt v učilnici z razredom, ki vsebuje do 28 učencev z različnimi potrebami, znanji, sposobnostmi in razpoloženji. Ves ta čas mora razred

ali različne razrede (na predmetni stopnji) umirjati, voditi in poučevati. Pozoren mora biti na njihovo sledenje pouku, razumevanje ter poleg tega tudi na socialne stike med njimi in še mnogo drugih dogajanj. Ko ugotovi, da ne more ustreči vsem učencem, se zateče k nekemu ustaljenemu, rutinskemu načinu dela, ki ga hkrati narekuje tudi zakonodaja z določitvijo delovnega časa in urnikov učiteljev, časovne razporeditve pouka in števila učencev v razredu (Resman, 2005).

Vajdl (2016) navaja med ovire pri sodelovanju strokovnih delavcev različna in prevelika pričakovanja ter nepoznavanje dela drugega. Njihova pričakovanja se morajo ujemati, zato bi bilo pomembno, da si strokovni delavci pred začetkom sodelovanja predstavijo vloge in področja, za katera so kompetentni in se s tem izognejo razočaranju, če so pričakovanja večja od zmožnosti drugega. Sodelovanje ovira tudi preobremenjenost strokovnih delavcev, pri čemer so za to najpogosteje krivi ravnatelji, ki svojih zaposlenim nalagajo dodatna dela, tudi takšna, ki ne sodijo nujno v opis njihovih delovnih nalog. Strokovni delavci prav tako niso vedno pripravljene sodelovati, ne zaupajo in prenašajo odgovornost na drugega. Lažje je ohraniti način dela, kjer se učenca le napoti k drugemu strokovnjaku, da rešuje njegove težave, kakor prevzeti aktivno vlogo in večjo odgovornost za doseganje uspeha pri tem učencu. Tak način je pogostejši, kadar se učitelji ne čutijo dolžne za ukvarjanje s težavami učenca ali pa so slabše usposobljeni na tem področju. Sodelovanje je lahko okrnjeno tudi kadar strokovni delavec čuti kot da nekdo posega v njegovo strokovno področje oziroma mu vsiljuje svoje načine dela. Za to je tu izredno pomembna komunikacija med strokovnimi delavci in dobro poznavanje dela drugega v strokovni skupini.

Kot je že razvidno iz statističnih podatkov, je vsako leto več učencev usmerjenih v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, hkrati pa je vse bolj poudarjen tudi individualni pristop k učencu. Tako so strokovni delavci še dodatno obremenjeni z različnimi zadolžitvami in odgovornostmi, posledično pa zmanjka časa za kakovostno medsebojno sodelovanje (Vajdl, 2016).

Kot ovire pri sodelovanju so učitelji navajali pomanjkanje časa za timske sestanke, težje usklajevanje urnikov, nepripravljenost na sklepanje kompromisov in prilagajanje drugim, številna nadomeščanja ter druge obveznosti. Kot oviro za izvajanje dogovorjenih prilagoditev pa preveliko število učencev v razredu in pomanjkljivo znanje o otrocih s posebnimi potrebami (Cehner, 2016; Štritof, 2015). Specialni in rehabilitacijski pedagogi navajajo organizacijske težave, časovno stisko, preobremenjenost ter nedostopnost oziroma nezainteresiranost učiteljev (Hrastnik, 2021). Mobilne specialne pedagoge pa še dodatno ovira delovanje na več šolah, saj se zaradi tega težje časovno usklajujejo s strokovnimi delavci na posamezni šoli (Cehner, 2016).

Strokovni delavci za izboljšavo timskega dela predlagajo več časa namenjenega timskeemu delu, manj otrok za obravnavo, boljši pretok informacij in večje zaupanje med sodelujočimi v timu ter tudi zmanjšanje obremenitve učiteljev. Predlagajo tudi možnosti pogovora in mediacije za izboljšanje komunikacije, ki je temelj dobrega timskega dela. Za reševanje ovire časovnega usklajevanja je podana možnost rednih in vnaprej določenih timskih sestankih. Želijo si tudi več izobraževanj tako za strokovne delavce kot tudi za starše (Cehner, 2016; Puzin, 2024).

V pomoč pri organizaciji časa Košnik, idr. (2023) predlagajo umestitev timskega dela v urnike strokovnih delavcev, s čimer se izognejo težavam pri časovnem usklajevanju sestankov ter pomanjkanju časa za načrtovanje in evalvacijo. Vendar, ob naraščanju števila učencev z odločbo o usmeritvi, in dodatnim obremenitvam učiteljev, se pojavlja vprašanje ali bi z umestitvijo dodatnega dela v urnik brez zmanjšanja obsega preostalega dela, res dosegli zelene učinke.

### **3 EMPIRIČNI DEL**

Kot vidimo v literaturi, se z vprašanjem individualiziranega programa ukvarjamo že veliko časa. Pri tem se IP stalno izboljšuje in dopolnjuje. Problematika te raziskovalne naloge se zato ukvarja s tem, koliko strokovni delavci dejansko sodelujejo pri njegovi sestavi, ki je skupaj z izvajanjem ena izmed temeljnih nalog vzgojno-izobraževalnih ustanov pri delu z učenci s posebnimi potrebami. IP omogoča oblikovanje prilagoditev, strategij in ciljev, ki temeljijo na individualnih značilnostih učenca, pri tem pa je ključno sodelovanje vseh strokovnih delavcev, ki so vključeni v učenčev razvoj. Dobro zasnovan IP je prav tako lahko v veliko pomoč pri delu z vedno bolj raznolikimi učenci, a je ob dodatnih dokumentaciji, ki jo morajo voditi strokovni delavci, prav tako lahko smatran kot dodatna obremenitev.

#### **3.1 METODOLOGIJA**

Za namen raziskave smo sestavili anketni vprašalnik za učitelje osnovnih šol. Anketni vprašalnik je vseboval 12 vprašanj, pri čemer sta dve vprašanji vsebovali vsaka po 6 trditev Likartove lestvice strinjanja oziroma nestrinjanja. Vsako vprašanje je imelo možnost tudi dodatnega, prostega odgovora. Vprašanja so zajemala demografske podatke (predmet poučevanja, delovne izkušnje in število poučevanih učencev z odločbo), izkušnje in vlogo pri pripravi IP (sodelovanje, izkušnje in področja vpliva na vsebino IP), načine sodelovanja in stališča (komunikacijski kanali in strinjanje s trditvami) ter kvalitativni vpogled (opis organizacije IP, zadovoljstvo s sodelovanjem in predlogi za izboljšavo).

Ravnatelje 90 osnovnih šol v Sloveniji (46 ljubljanskih, 9 celjskih, 8 koprskih, 5 kranjskih, 15 mariborskih in 7 novomeških) smo prosili, da anketni vprašalnik prepošljejo celotnemu učiteljskem zboru. Prejeli smo odgovore 104 učiteljev, le 80 pa je anketo izpolnilo v celoti.

#### **3.2 NAMEN**

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji in strokovni delavci sodelujejo pri pripravi IP, kakšna je njihova vloga v tem procesu, s katerimi izzivi se srečujejo in katere rešitve predlagajo. Anketni vprašalnik je bil strukturiran v kombinaciji vprašanj zaprtega in odprtega tipa in posledično njegova analiza omogoča tudi kvalitativni vpogled v konkretne izkušnje in mnenja učiteljev, kar je izredno dragoceno za razumevanje kompleksnosti priprave IP.

Vprašalnik obsega 12 sklopov, vsebinsko pokrivajo naslednja ključna področja: demografski podatki anketirancev, pogostost in načini sodelovanja, ocena lastnega vpliva na IP, zadovoljstvo s pripravo in predlogi za izboljšave.

### 3.2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

Vprašalnik je bil sestavljen za vse učitelje, ki poučujejo na osnovnih šolah, ne glede na njihov profil. Četudi je bil vprašalnik vezan na sodelovanje pri pripravi IP, so imeli možnost odgovarjanja tudi učitelji, ki pri IP še niso sodelovali.

Za namen raziskave smo si postavili sledeče hipoteze:

**Hipoteza 1:** Večina učiteljev redno sodeluje pri pripravi IP.

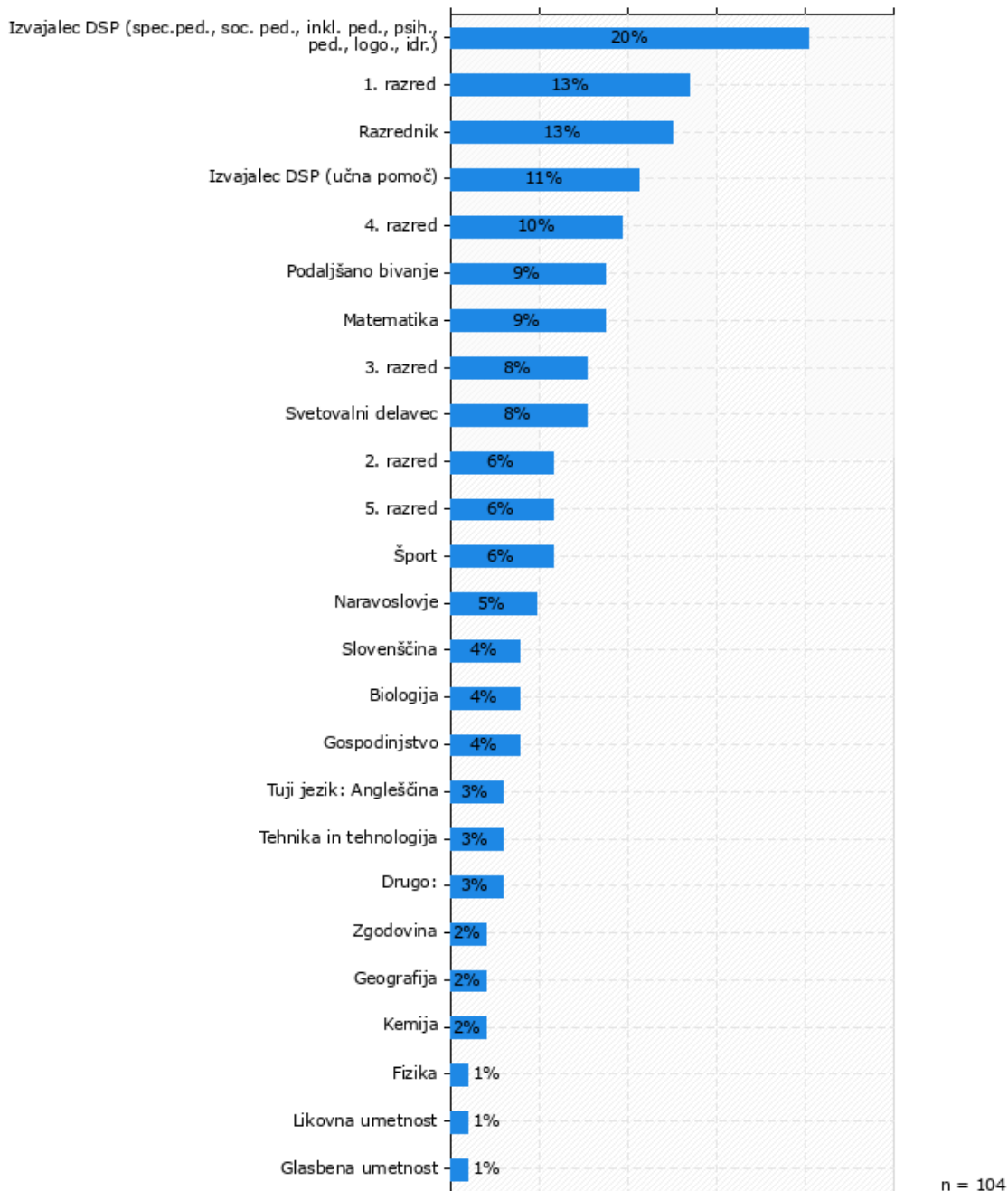
**Hipoteza 2:** Učitelji menijo, da je sodelovanje ključnega pomena za uspešno pripravo IP.

**Hipoteza 3:** Razredni učitelji bolj sodelujejo pri pripravi IP, kakor predmetni.

**Hipoteza 4:** Učitelji kot največjo oviro za učinkovito sodelovanje pri pripravi IP navajajo pomanjkanje časa.

#### 1. Vprašanje: Kateri razred oziroma predmet poučujete?

Vprašanje je imelo možnost več odgovorov in je zajemalo podatke o razredu oziroma predmetu, ki ga učitelj poučuje.



Odgovore smo za lažji pregled združili po naslednjih področjih:

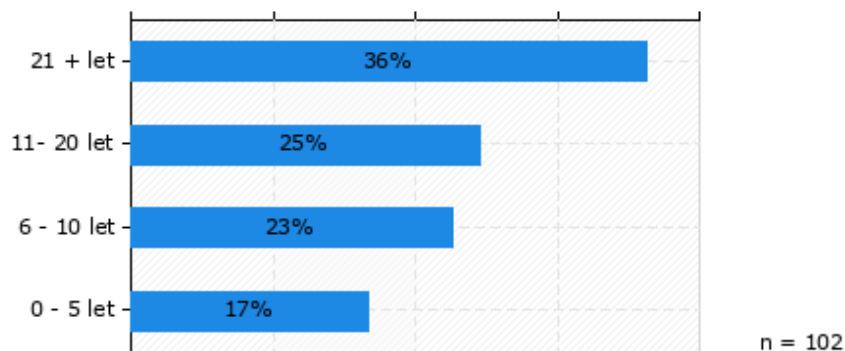
- Razredni pouk (1.-5. razred) - 43%
- Predmetni pouk (6.-9. razred) - 47%
- Strokovni delavci (dodatna strokovna pomoč, svetovalna služba) - 39%
- OPB, razrednik, dodatni predmeti (npr. nemščina, računalništvo) - 25%

Na podlagi odgovorov lahko ugotovimo, da je razmerje med razrednimi in predmetnimi učitelji precej uravnoteženo, kar omogoča dobro primerjavo praks in sodelovanja na različnih stopnjah osnovnošolskega izobraževanja. Prisotni so tudi številni učitelji dodatne strokovne pomoči in svetovalni delavci, kar daje analizi dodatno širino.

Z vidika raziskave je pomembno izpostaviti, da predmet, ki ga učitelj poučuje, lahko vpliva na njegov način sodelovanja pri pripravi IP. Učitelji razrednega pouka so pogosto razredniki in tako bolj vključeni v pripravo, prav tako pa učenca z odločbo tudi poučujejo celoten čas pouka, in je zanje še toliko bolj pomembno, da poznajo otrokove specifike in cilje dela. Predmetni učitelji preživijo z otrokom z odločbo manj tedenskih ur pouka in posledično sodelujejo pretežno vsebinsko in manj organizacijsko.

## 2. Vprašanje: Koliko let že poučujete?

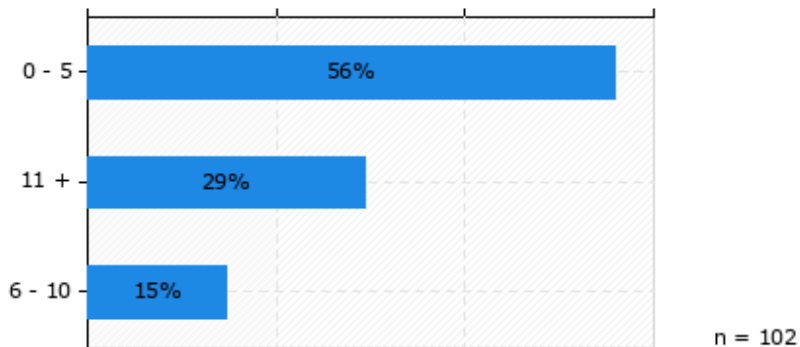
Odgovori so razvrščeni v štiri kategorije:



Rezultati kažejo, da ima več kot polovica anketiranih več kot 11 let delovnih izkušenj. Ta podatek kaže, da ima večina vprašanih dolgoletne izkušnje, kar vpliva na njihovo suverenost pri pripravi IP. Obstaja tudi verjetnost, da so v svoji delovni dobi izkusili tudi že primere dobre prakse sodelovanja med učitelji. Hkrati pa je zanimivo preveriti, ali mlajši učitelji izražajo več izzivov ali manjšo vključenost - kar bomo analizirali v povezavi z vprašanji o sodelovanju in zadovoljstvu.

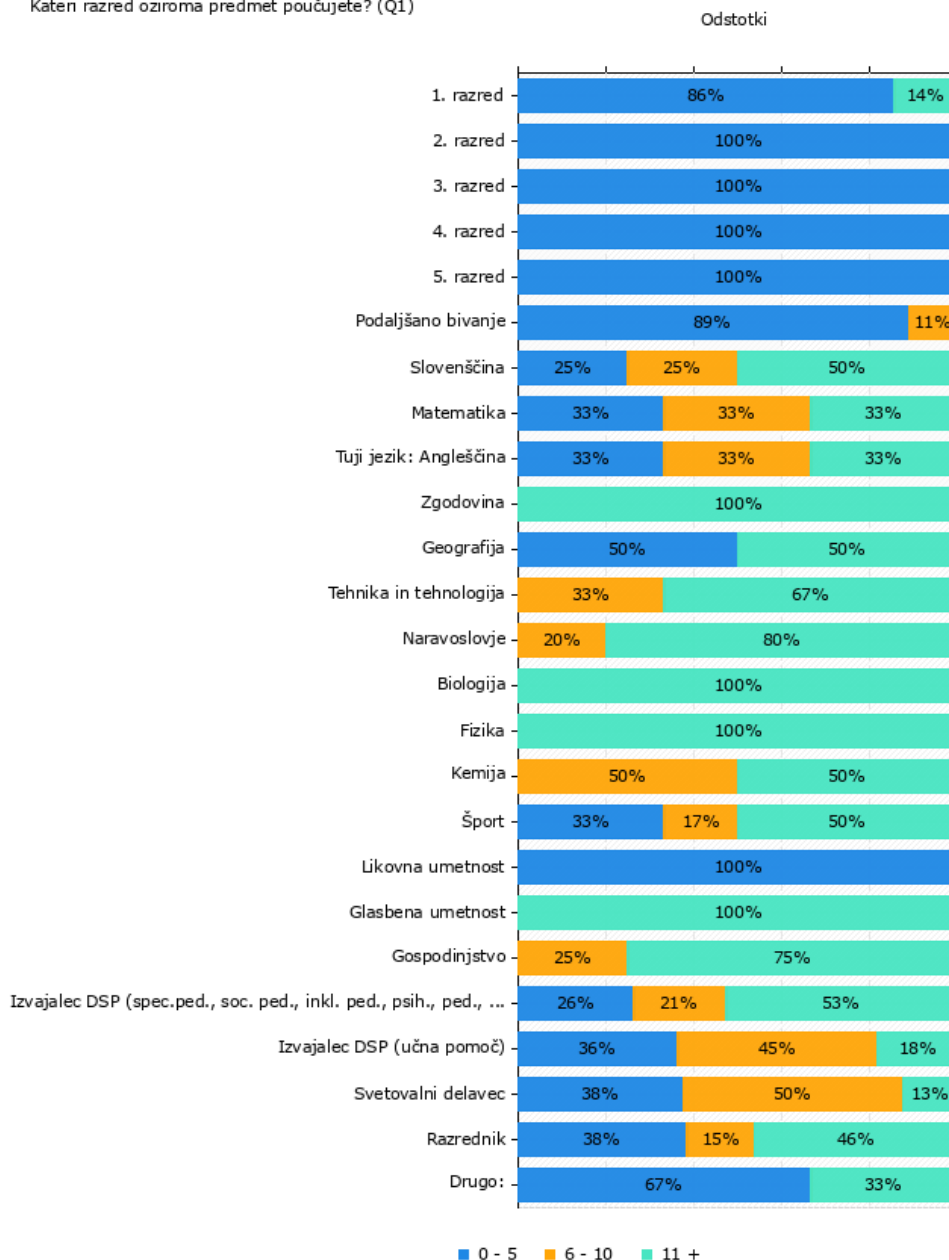
Bolj izkušeni učitelji so pogosteje razredniki in izvajalci dodatne strokovne pomoči, kar vpliva na njihovo vlogo v strokovni skupini. Mlajši učitelji so pogosto predmetni učitelji brez vodstvene vloge, zato se v pripravo IP vključujejo predvsem z vsebinskimi prispevki, vendar jih odgovornost za koordinacijo pogosto ne doseže.

### 3. Vprašanje: Koliko učencev z odločbo trenutno poučujete?



Gre za zelo pomemben pokazatelj dejanske obremenitve učiteljev. Kot je videti že iz statistike, število učencev z odločbo narašča. Poučevanje več kot 10 učencev z odločbo pomeni povečano potrebo po prilagoditvah, individualnem pristopu, dodatni pripravi in sodelovanju. To se pogosto ne odraža v zmanjšanju obsega drugih nalog, kar povzroča občutke preobremenjenosti, kar so učitelji navedli tudi v odprtih vprašanjih. Zanimalo nas je, ali učitelji dejansko čutijo dodatno obremenjenost zaradi večjega števila učencev in ali morda to vpliva tudi na njihovo sodelovanje pri pripravi IP za vsakega posameznika. Pričakovali smo, da učitelji poučujejo veliko število učencev z odločbo, izkazalo pa se je, da več kot polovica učiteljev, ki je anketni vprašalnik izpolnila, poučuje do 5 učencev z odločbo (55%).

Kateri razred oziroma predmet poučujete? (Q1)

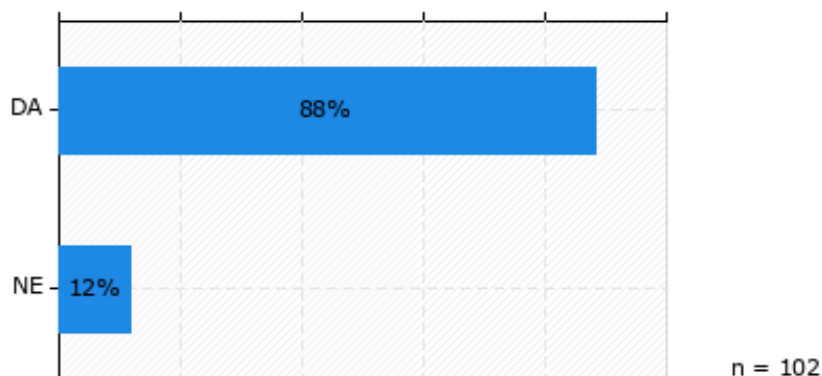


Iz grafa je razvidno, da učitelji razredne stopnje, ki poučujejo le v enem razredu, v večini poučujejo le do 5 otrok z odločbo, kar je v skladu z našimi pričakovanji. Učitelji na predmetni stopnji, ki pa poučujejo učence od 6. do 9. razreda, še posebej učitelji predmetov, kjer je število tedenskih ur pouka manjše (učitelji zgodovine, glasbene umetnosti, biologije, fizike, ipd.) in je posledično na osnovni šoli zaposlen le en učitelj dotičnega predmeta, pa v večini poučujejo več kot 11 učencev z odločbo.

Zanimiv pa je podatek, da so tudi izvajalci DSP (spec. ped., soc. ped., idr.), ki poučujejo le otroke z odločbo, v skoraj polovičnem deležu poučujejo manj kot 10 učencev. Razlogov za to je lahko več. Izvajalec DSP lahko poučuje otroka, ki ima večje tedensko število ur DSP in posledično hitreje zapolni svoj polni delovni čas, ki znaša 22 ur pouka. Nekateri izvajalci DSP so prav tako lahko delno zaposleni tudi na drugih delovnih mestih, kot je npr. svetovalna služba ali podaljšano bivanje.

#### 4. Vprašanje: Ali imate izkušnje z IP?

To vprašanje omogoča osnovno razmejitev med tistimi, ki so že aktivno sodelovali pri pripravi individualiziranih programov, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo. Kar 88% vprašanih je odgovorilo pritrdilno, da imajo izkušnje z IP, kar pomeni, da je velika večina sodelujočih že sodelovala v postopku priprave, izvajanja ali evalvacije IP. V skladu z pričakovanji, imajo učitelji, ki poučujejo več kot 21 let, največ izkušenj s sodelovanjem pri pripravi IP.



Tistih 12% brez izkušenj predstavljajo najverjetneje učitelji začetniki, učitelji redkih predmetov, ki se redkeje srečajo z učenci s posebnimi potrebami, ali učitelji, ki sicer poučujejo take učence, a niso vključeni v pripravo dokumenta. Hkrati se poraja tudi vprašanje, koliko učiteljev je vprašalnik preskočilo ravno zaradi tega, ker izkušenj z IP nimajo in posledično ne čutijo potrebe, da bi vprašalnik s takšno tematiko reševali.

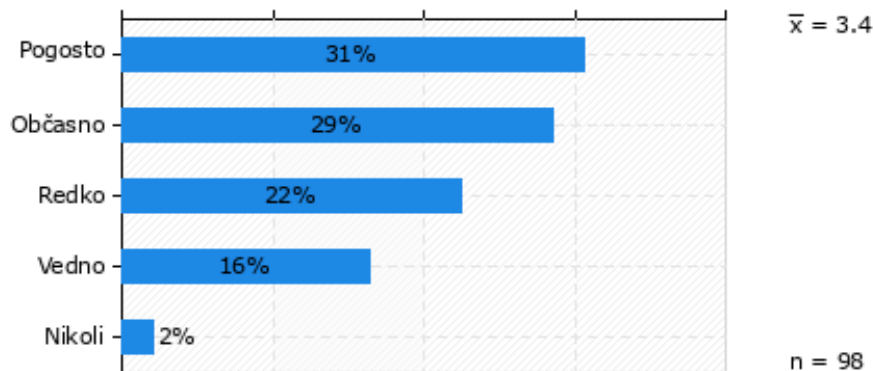
Analiza razkriva tudi, da so izkušnje z IP pogostejše med razredniki in učitelji dodatne strokovne pomoči ter manj pogoste med predmetnimi učitelji. To nakazuje, da v sistemu priprave IP obstajajo strukturne razlike glede vključenosti, ki so pogosto povezane z vlogo in pristojnostmi učitelja znotraj strokovne skupine.

Bolj zaskrbljujoča pa sta podatka pri razredniku, ki je nosilec IP in pri učiteljih učne pomoči, ki IP izvajajo in poskušajo doseči v njem zastavljene cilje, kjer sta dva razrednika in trije učitelji učne pomoči odgovorili, da izkušenj z IP nimajo, kljub temu, da imata ta dva profila za celotno vsebino IP določene pomembne naloge.

Učitelji z izkušnjami poročajo o boljšem razumevanju strukture IP, zavedanju pomena prilagoditev in večji pripravljenosti na sodelovanje. Hkrati pa se pojavljajo težave zaradi neenakomerne razporeditve nalog. Pogosto morata razrednik ali učitelj dodatne strokovne pomoči prevzeti glavno odgovornost.

#### 5. Vprašanje: Kako pogosto sodelujete z drugimi strokovnimi delavci pri pripravi IP?

Vprašanje meri intenzivnost sodelovanja med člani strokovne skupine. Odgovori so razporejeni kot prikazano:



Rezultati kažejo, da skoraj polovica (47%) učiteljev vedno ali vsaj pogosto sodeluje pri pripravi IP, kar je spodbuden podatek. Vendar pa preostali del sodeluje le občasno, redko ali sploh nikoli, kar opozarja na potrebo po izboljšani organizaciji in vključevanju vseh deležnikov.

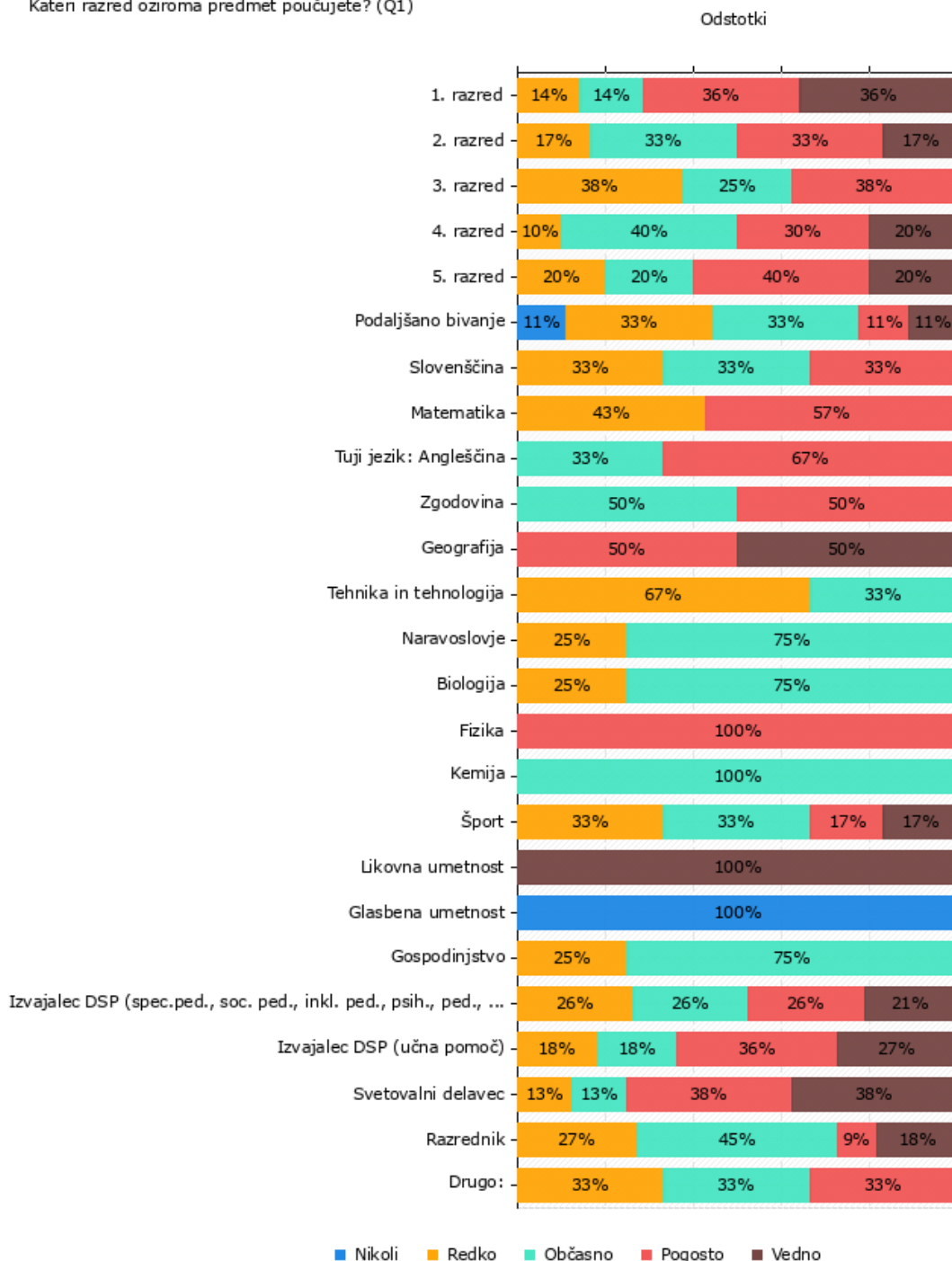
Razlogi za nizko pogostost sodelovanja so iz različnih odprtih odgovorov razvidni:

- Nejasna razdelitev nalog med člani skupine,
- časovna stiska in neuskladen urnik,
- občutek, da njihovo mnenje ne vpliva na vsebino IP,
- formalnost priprave brez dejanskega upoštevanja prispevkov učiteljev.

Statistično je višja pogostost sodelovanja zaznana pri učiteljih dodatne strokovne pomoči, svetovalnih delavcih in razrednikih, nižja pa pri predmetnih učiteljih, kar se sklada s podatki prejšnjega vprašanja. Učitelj dodatne strokovne pomoči lahko kot strokovnjak na svojem področju veliko doprinese k razumevanju učenčevih specifičnih težav in tudi prvi pripravi osnutek IP. Razrednik, kot nosilec IP, pa mora učenca dobro spoznati in usklajevati delo med različnimi učitelji.

Pri tem vprašanju naše prve hipoteze, ki navaja, da večina učiteljev redno sodeluje pri pripravi IP, ne moremo ne potrditi ne ovreči, saj le polovica anketiranih učiteljev navaja, da redno sodelujejo, medtem ko druga polovica pogosteje ne sodeluje.

Kateri razred oziroma predmet poučujete? (Q1)

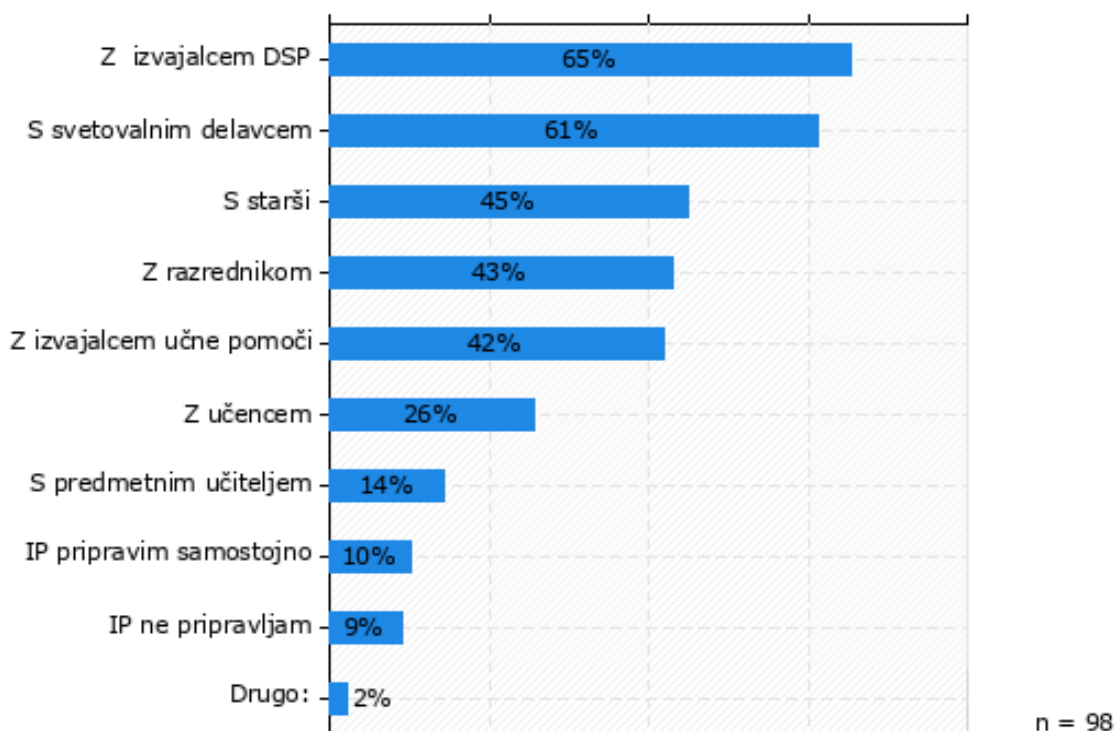


V zgornji preglednici je vidno, kateri učitelji bolj sodelujejo pri pripravi IP. Učitelji razredne stopnje so v večini pogosto udeleženi v pripravi IP, pri učiteljih predmetne stopnje pa se pojavljajo večja razhajanja med odgovori. Učitelji slovenščine, matematike in angleščine zelo pogosto sodelujejo, bolj občasno ali redko pa sodelujejo učitelji predmetov z manj tedenskim številom ur pouka. Razlog za to je lahko, da učenci z odločbo v redni osnovni šoli običajno več težav doživljajo na področjih slovenščine, matematike in angleščine, vendar kljub temu ne smemo zanemariti medpredmetnega povezovanja veščin in spretnosti in je pomembno, da so tudi preostali učitelji bolj vključeni v pripravo IP in posledično v delo z učencem.

Tretjo hipotezo, ki pravi, da razredni učitelji bolj sodelujejo pri pripravi IP, kakor predmetni, lahko potrdimo, spodbudno pa je videti, da tudi veliko predmetnih učiteljev sodeluje pri pripravi IP, kljub večjemu številu učencev z odločbo, ki jih poučujejo in s tem povezani večji obremenitvi.

#### 6. Vprašanje: S kom vse sodelujete pri pripravi IP?

Vprašanje je imelo možnost več odgovorov in je bilo namenjeno identifikaciji različnih strokovnjakov in oseb, ki so vključeni v pripravi IP. Najpogosteje navedeni sodelujoči so:



Razvidno je, da je sodelovanje z izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalno službo najbolj razširjeno, kar je razumljivo, saj so ti strokovnjaki pogosto glavni nosilci priprave IP, svetovalni delavec pa učenca tudi že predhodno vodi v postopku usmerjanja in ga pri tem podrobneje spozna. Prav tako v skoraj polovici odstotkov sodelujejo tudi s starši, razrednikom in učiteljem učne pomoči. Iz tega razvidimo, da se učitelji dajejo poudarek znanju strokovnih delavcev, ki imajo možnost učenca individualno bolje spoznati in tudi staršem, ki učenca najbolj poznajo. Slednje nakazuje na pozitiven premik k partnerstvu v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar je ključnega pomena za uspešno izvajanje IP. Manjši delež učiteljev sodeluje tudi z učencem, kljub temu, da strokovnjaki vedno bolj poudarjajo pomen vključitve učenca v pripravo lastnega IP.

Bolj zaskrbljujoč pa je nizko sodelovanje predmetnih učiteljev (le 14%), čeprav so ravno oni tisti, ki izvajajo večji del učnih prilagoditev.

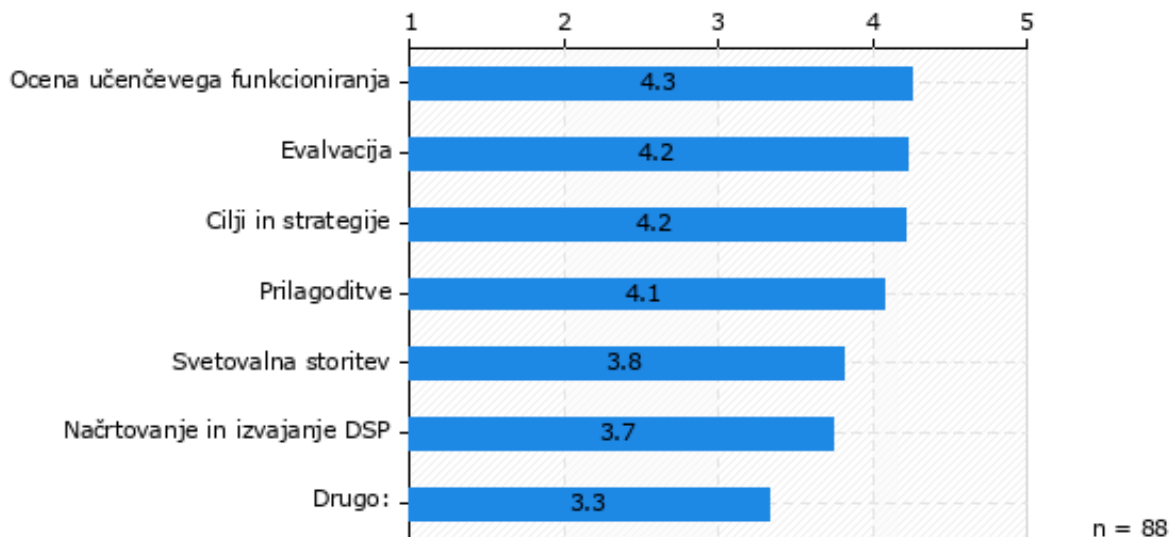
V odprtih odgovorih so učitelji navedli tudi:

- *“Večino IP pripravim sama, se pa posvetujem z ostalimi.”*
- *“Z učiteljem tujega jezika in OPB.”*

To kaže na različno prakso in razumevanje sodelovanja. Pri nekaterih šolah gre za celostno timsko delo, drugod pa za individualno odgovornost, kjer ostali prispevajo le občasno ali simbolično.

7. Vprašanje: Na katerem področju lahko po vašem mnenju s svojim sodelovanjem in poznavanjem učenca najbolj vplivate na vsebino IP?

To vprašanje se nanaša na samooceno učiteljevega vpliva na posamezne elemente IP. Učitelji so ocenjevali svoj vpliv na več področjih, pri čemer so bile podane povprečne ocene (na lestvici 1-5):



Učitelji torej največji vpliv zaznavajo pri ocenjevanju učenčevega funkcioniranja in določanju cilje, kar je razumljivo - gre za področja, ki se neposredno povezujejo z učiteljevim vsakodnevnim stikom z učencem. Po drugi strani pa imajo občutek, da imajo najmanj vpliva pri organizaciji izvajanja dodatne strokovne pomoči, kar je pogosto v domeni svetovalne službe in izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Na splošno pa je pozitivno, da učitelji čutijo, da imajo vpliv na vseh področjih oblikovanja IP, kar posledično lahko nakazuje tudi na to, da se pri deljenju svojih opažanj in informacij ne čutijo zavržene oziroma neslišane.

To kaže na določeno porazdelitev pristojnosti in odgovornosti med člani strokovne skupine. Pri tem je pomembno, da tudi tam, kjer učitelj formalno ni glavni izvajalec (npr. pri dodatni strokovni pomoči), še vedno obstaja možnost sooblikovanja in posredovanja informacij.

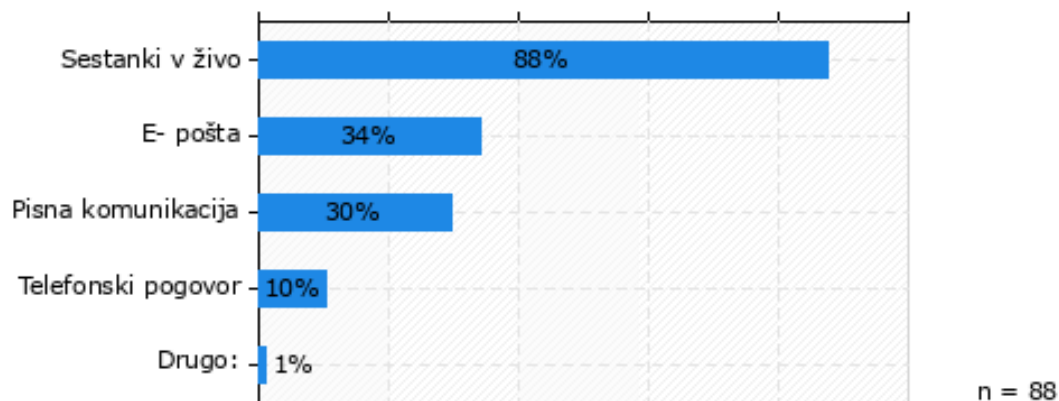
Učitelji so v odprtih odgovorih poudarili:

- *“Lahko najboljše prispevam s tem, da vsakodnevno opazujem učenca.”*
- *“Pri določitvi ciljev vidim največjo vlogo, ker poznam njegove meje in možnosti.”*

Rezultati tako podpirajo tezo, da učitelj - predvsem razrednik - igra ključno vlogo pri oblikovanju vsebine IP, vendar le, če ima priložnost in podporo za aktivno sodelovanje.

#### 8. Vprašanje: Na kakšen način običajno poteka sodelovanje pri pripravi IP?

Pri tem vprašanju so učitelji lahko izbrali več načinov sodelovanja. Najpogosteje navedeni načini so:



Srečanja v živo ostajajo najpogostejša in, po mnenju številnih učiteljev, tudi najučinkovitejša oblika sodelovanja. Omogočajo neposredno izmenjavo mnenj, dogovor o skupnih ciljih in boljše razumevanje konteksta.

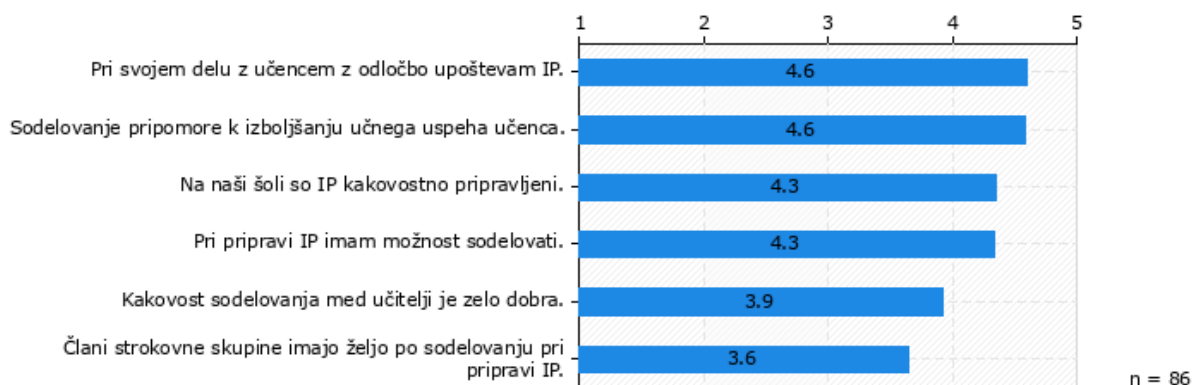
Elektronska pošta in pisna komunikacija služita kot dopolnilo, vendar jih učitelji pogosto doživljajo kot manj osebni in manj učinkovit način. Telefonski pogovori se uporabljajo redko, predvsem zaradi časovne omejitve in pomanjkanja možnosti za zapisovanje.

Med odprtimi odgovori je bil omenjen "pogovor v živo", kar potrjuje potrebo po času in prostoru za skupno načrtovanje. V realnosti pa "pogovor v živo" lahko prepogosto pomeni komentiranje in deljenje informacij kar na šolskih hodnikih ali sanitarijah, kar onemogoča strokovnost in poglobljen premislek, hkrati pa nakazuje na neupoštevanje zaupnosti podatkov.

Učitelji poudarjajo pomen timskih sestankov ob začetku šolskega leta, ob pregledu odločbe in evalvaciji IP. Praktične ovire, kot so neusklajen urnik, veliko število učencev z odločbo in pomanjkanje časa, so najpogosteje navedeni razlogi, zakaj sestanki ne potekajo redno.

#### 9. Vprašanje: Pri naslednji trditvah, ki se navezujejo na pripravo IP, označite svoje strinjanje oziroma nestrinjanje.

Anketiranci so ocenjevali naslednje trditve na lestvici od 1 (ne strinjam se) do 5 (popolnoma se strinjam):



Rezultati kažejo visoko splošno zadovoljstvo s kakovostjo IP in njihovo uporabo v vsakodnevni praksi. Prav tako učitelji prepoznajo povezavo med kakovostnim sodelovanjem in izboljšanim učenčevim napredkom.

Nižja povprečna ocena pri trditvi o motivaciji članov strokovne skupine ( $M = 3,6$ ) kaže, da želja po sodelovanju ni vedno prisotna ali enakomerno razporejena. V odprtih komentarjih so učitelji večkrat izpostavili pasivnost nekaterih sodelavcev, ki IP zgolj podpišejo, brez prispevka k vsebini.

Te ugotovitve potrjujejo potrebo po jasnem vodenju, boljšem usklajevanju in zavedanju vseh vpletenih o pomenu sodelovanja za uspeh učenca.

S pomočjo rezultatov lahko potrdimo drugo hipotezo, ki pravi, da učitelji menijo, da je sodelovanje ključnega pomena za uspešno pripravo IP. V veliki večini se učitelji strinjajo, da sodelovanje izboljša učni uspeh učenca, da je kakovost sodelovanja med učitelji dobra in da imajo člani strokovne skupine željo po sodelovanju pri pripravi IP.

#### 10. Vprašanje: Kako je na vaši šoli organizirana priprava IP?

Odgovori na odprto vprašanje o organizaciji priprave IP razkrivajo zelo raznolike prakse med posameznimi šolami, pri čemer so razlike opazne tako glede strukture priprave kot tudi glede vključenosti različnih strokovnih delavcev. V analizi smo uporabili tematsko kodiranje, pri čemer smo odgovore razvrstili v naslednje ključne kategorije:

- **Model A: IP pripravi izvajalec dodatne strokovne pomoči (dominanten model)**

Najpogostejša oblika priprave IP, kot jo navaja največje število učiteljev, vključuje osnutek, ki ga pripravi izvajalec dodatne strokovne pomoči. Ostali strokovni delavci dokument večinoma pregledajo, dopolnijo ali zgolj podpišejo. Primeri odgovorov so bili:

- "IP pripravi izvajalec DSP, ostali ga le podpišemo."
- "Večino dela opravi izvajalka DSP. Sama ga le preberem in podpišem."
- "Pripravi svetovalna služba oz. izvajalec DSP."
- "Učiteljice DSP pripravijo programe."

- *"Pripravi vodja strokovne skupine ali izvajalec DSP, nato ga pošlje v pregled in dopolnitev razredniku."*
- *"V glavnem ga sestavi učitelj DSP po predhodnem pogovoru z razrednikom na podlagi odločbe."*
- *"IP naredi izvajalec DSP. Ostali člani sodelujemo ustno."*
- *"Učitelj DSP načeloma pripravlja IP. Za dodatne informacije ali pomoč se obrne na razrednika, učitelje ali svetovalno službo."*
- *"Imamo obrazec po katere izvajalke DSP pripravimo IP same."*
- *"Ponavadi ga pripravi izvajalec dsp/svetovalni delavec."*
- *"Naj bi ga pripravil razrednik v sodelovanju z ostalimi člani, v resnici pa ga pripravljamo izvajalke DSP."*
- *"IP pripravijo učiteljice DSP, pregledajo predloge zunanjih institucij. Govorijo z učitelji v razredu in nam predstavijo delo."*

V tem modelu je sicer prisotna strokovna natančnost, a manjka večplastno sodelovanje. Veliko anketirancev poudarja, da bi morala biti priprava bolj timska, saj lahko razrednik ali predmetni učitelj bistveno prispeva k oceni funkcioniranja učenca v konkretnih učnih situacijah, kar je razvidno tudi iz 7. in 9. vprašanja, kjer učitelji navajajo, da imajo velik vpliv na vsebino IP in da imajo možnost pri pripravi sodelovati.

#### ● **Model B: Razrednik kot glavni nosilec priprave**

Nekateri anketiranci navajajo, da priprava IP večinoma pade na razrednika, kljub temu, da ne izvaja dodatne strokovne pomoči ali ni edini, ki pozna učenca. Primeri odgovorov so bili:

- *"Večino IP napišem sama kot razrednik."*
- *"Sama napišem osnutek IP, nato svetovalna služba doda tehnične podrobnosti."*
- *"Glede na obrazec izpolni razrednik, ostali, vključeni v strokovno skupino, dodajo svoj del."*
- *"Razrednik, izvajalec DSP v sodelovanju s svetovalno službo."*
- *"IP pripravi razrednik s pomočjo izvajalcev DSP."*

Ta model kaže na povečano administrativno obremenjenost razrednikov in pogosto tudi na pomanjkanje podpore ostalih članov tima. Učitelji izražajo potrebo po razbremenitvi in bolj pravični razdelitvi nalog.

#### ● **Model C: Priprava IP kot timski proces (najbolj zaželen model)**

Ta model vključuje začetni sestanek strokovne skupine, pregled odločbe, opazovanje učenca in oblikovanje skupnih ciljev. Pogosti elementi tega modela so:

- Priprava osnutka s strani svetovalne službe ali dodatne strokovne pomoči.
- Pregled in dopolnitev s strani razrednika in predmetnih učiteljev.
- Vključevanje staršev v začetni ali evalvacijski sestanek.

Primeri odgovorov, ki nakazujejo ta model, so bili:

- *"IP pripravimo skupaj - specialni pedagog, razrednik, svetovalna služba, starši."*
- *"Najprej se dobimo vsi v timu. Se pogovorimo o tem kaj piše v odločbi. Nekaj časa opazujemo učenca. Ponovno se sestanemo in naredimo načrt, označimo prilagoditve. pokličemo starše in jih seznanimo z vsem o čemer smo se pogovarjali na sestankih in jih vprašamo, če se strinjajo s našim načrtu. Vprašamo jih, če bi še kaj dodali. Se zmenimo za naslednji sestanek."*
- *"Priprave IP se lotimo timsko. Osnovni obrazec je vnaprej pripravljen, nato ga dopolnimo spec. ped. in učitelji pos. področij."*
- *"Seznanimo se s priporočilo, spoznamo učenca, učenko, se sestanemo s širšim strokovnim aktivom ter poiščemo najboljše možnosti, ki jih imamo, da kar najbolje sestavimo IP ter ga tako tudi izvajamo."*
- *"Sodelujemo vsi strokovni delavci."*
- *"Pri pripravi IP celotnostno sodelujemo učitelji, specialni pedagog, pedagoginja in starši."*
- *"Sodelujemo svetovalni delavci, učeči učitelji in razrednik v živo na sestankih. Na prvi sestanek povabimo tudi starše, ki imajo možnost povedati še svoja opažanja."*
- *"Preko timskih sestankov s starši, izvajalci ip, razrednikom, učitelji."*
- *"Seznanimo se z učnimi in drugimi težavami ter se pogovorimo o poudarkih pri delu."*
- *"Osnutek IP pripravi šolska svetovalna služba in mi ga da kot razredniku in članu strokovnega tima v pregled in morebitno dopolnitev. Osnutek se pošlje staršem, ki imajo prav tako možnost, da komentirajo, kaj dodajo, predlagajo,... Na uvodnem skupnem sestanku pregledamo IP, ga po potrebi spremenimo, dopolnimo in podpišemo."*

To je model, ki po mnenju učiteljev najbolje odraža smisel IP: sodelovanje, refleksijo in sprotno prilagajanje. Pogosto se omenja tudi, da je IP "živ dokument", ki se mora nadgrajevati tekom šolskega leta.

#### ● **Model D: Tehnična priprava v svetovalni službi**

Nekatere šole imajo utečeno prakso, kjer svetovalna služba pripravi predlogo ali obrazec IP, ki ga nato strokovni tim le izpolni. Včasih so predloge zelo podrobne, drugič bolj formalne. Primeri odgovorov so bili:

- *"Svetovalna služba pripravi osnutek, mi le dodamo opazovanja."*
- *"IP je že pripravljen po obrazu. Dopolnimo ga na sestanku."*
- *"Svetovalna služba pripravi osnutek, tehnični vidik IP. Individualni učitelj doda prilogo z globalno oceno ter cilji in prilagoditvami."*
- *"IP v osnovi napiše svetovalna služba, ostali zaposleni, ki učenca učijo, lahko dodajo kakšne predloge."*

Prednost tega modela je standardizacija in enostavnost, saj se na takšen način lahko IP sproti in pogosteje spreminja ter ne vzame veliko časa, posledično učiteljev ne preobremeni. Slabost pa je, da vsebina IP včasih ne odraža realnih potreb učenca, temveč ostaja na formalni ravni, saj takšen IP ni nujno poglobljen. Slednje se lahko najbolj odraža na okrnjeni oceni učenčevega trenutnega funkcioniranja, določanju primernih prilagoditev za posameznega otroka in postavljanju individualiziranih, učencu primernih ciljev.

- **Model E: Pomanjkanje sodelovanja oziroma neorganiziranost**

Manjši del anketirancev je izpostavil, da na njihovi šoli priprava IP ni sistemsko urejena, ali da sodelujejo zgolj simbolično. Primeri takšnih odgovorov so bili:

- *“Ne vem, kdo pripravi IP.”*
- *“Premalo vem, da bi odgovoril.”*
- *“Sestanki so redki, IP dobimo v podpis.”*

Ti odgovori kažejo na potrebo po oblikovanju notranjih pravilnikov in protokolov sodelovanja, ki bi izboljšali vključevanje vseh strokovnjakov v proces priprave IP.

#### 11. Vprašanje: S čim ste pri pripravi IP zadovoljni in s čim ne?

Vprašanje o zadovoljstvu je bilo prav tako odprtega tipa, odgovori pa razkrivajo široko paleto izkušenj - od pohval za dobro timsko delo in jasnost IP, do izrazitega nezadovoljstva zaradi prevelikega bremena, pomanjkanja sodelovanja in administrativnih obveznosti. Za lažjo interpretacijo smo tudi to odgovore tematsko kodirali in razvrstili v dva glavna sklopa: zadovoljstvo in nezadovoljstvo.

- **Zadovoljstvo pri pripravi IP**

Najpogosteje izpostavljene pozitivne strani priprave IP so bile:

- ❖ **IP kot “živ” dokument** - učitelji cenijo možnost, da se lahko IP spreminja tekom leta:

- *“Všeč mi je, ker se poudarja, da je IP živ dokument, ki ga dopolnjujemo.”*
- *“Da se lahko spreminja po potrebi.”*
- *“Sestavine IP v aktivu stalno izboljšujemo, dopolnjujemo.”*

- ❖ **Timsko sodelovanje in podpora sodelavcev:**

- *“Zadovoljna sem, kadar sodelujem s srčnimi sodelavci, ki imajo posluš za otroka.”*
- *“Pohvalila bi timsko delo, kjer se poslušamo in upoštevamo mnenja.”*
- *“Dobra komunikacija, priprava in sodelovanje.”*

- *“Se pogovarjamo in izmenjujemo mnenja, skupaj pišemo zapisnike, v timu se podpiramo in si pomagamo.”*

❖ **Evalvacija IP in strukturiranost dokumenta:**

- *“Všeč mi je evalvacija s starši in strokovnim timom.”*
- *“IP so jasno strukturirani in vsebujejo potrebne prilagoditve.”*
- *“Natančne opredelitve, ki se jih moramo držati.”*
- *“Nazorna predstavitev prilagoditev ter učenčevih močnih in šibkih področij.”*

❖ **Dostopnost svetovalne službe in pripravljenost za pomoč:**

- *“Sodelovanje s svetovalno službo je dobro, odzivni so.”*
- *“Zadovoljna sem s sodelovanjem s svetovalno službo.”*

● **Nezadovoljstvo pri pripravi IP**

Glavne izpostavljene teme nezadovoljstva so bile:

❖ **Prevelika obremenitev posameznikov (najpogosteje razrednikov):**

- *“Večino dokumentacije pripravim sama, čeprav ne izvajam DSP.”*
- *“IP je pretežno breme razrednika.”*
- *“Predolga poročila.”*

❖ **Pomanjkanje sodelovanja drugih članov strokovne skupine:**

- *“Nekateri učitelji ne prispevajo mnenj, ne napišejo globalne ocene.”*
- *“Pogrešam aktivno sodelovanje vseh članov, ne samo formalno udeležbo.”*
- *“Premalo ljudi aktivno vključenih - nekateri le pri evalvaciji.”*
- *“Učitelji ne sodelujejo.”*
- *“Premajhna vključenost svetovalne službe.”*
- *“Premalo sodelovanja in zanimanja s strani preostale strokovne skupine.”*

❖ **Slaba evalvacija in preveč splošni cilji:**

- *“Cilji so pogosto kopirani, prilagoditve generične.”*
- *“Evalvacija je formalna, brez poglobljenega pregleda.”*
- *“Preveč stvari, ki jih je potrebno vključiti. Nekateri stvari so nepotrebne.”*

- *"IP je zapisan po smernicah, težava se pojavi še vedno pri evalvaciji in zastavljanju primernih ciljev. Pogosto tudi pozabljamo, da je IP "živ" dokument, ki ga med letom lahko tudi spreminjamo."*
- *"Svetovalni delavci preveč posplošeno zapišejo, za vse enako."*

#### ❖ **Dostopnost dokumenta in digitalna organizacija:**

- *"IP ni enostavno dostopen - če želim vpogled, se moram posebej dogovoriti."*
- *"Dokument ni dostopen učiteljem predmeta, v kolikor želim vpogled, se moram najaviti pri svetovalni službi."*

#### ❖ **Pomanjkanje časa in usklajevanja:**

- *"Zaradi različnih urnikov težko najdemo skupni čas."*
- *"Ni dovolj časa za pripravo kakovostnega IP."*

#### ❖ **Vloga staršev in učencev:**

- *"Starši so včasih premalo vključeni."*
- *"Premalo sodelovanja staršev."*
- *"Učence bi bilo treba bolj vključiti v postavljanje ciljev."*

Analiza pokaže, da kakovost sodelovanja in organizacije odločilno vplivata na zadovoljstvo učiteljev. Tam, kjer je prisotna strokovna podpora, redna komunikacija in evalvacija, učitelji izražajo visoko zadovoljstvo. Nasprotno pa občutki preobremenjenosti, pomanjkanje sodelovanja in birokratizacija IP vodijo v nezadovoljstvo in zmanjšano učinkovitost dokumenta.

Učitelji si v veliki večini želijo več timskega sodelovanja, več prostora za komunikacijo in bolj pravično porazdelitev nalog. Poudarjajo tudi pomen evalvacij IP in potrebo po večji operativnosti - torej, da se vsebina IP ne konča s podpisom dokumenta, ampak se aktivno izvaja spremlja in prilagaja.

Četrta hipoteza pravi, da učitelji kot največjo oviro za učinkovito sodelovanje pri pripravi IP navajajo pomanjkanje časa. V odgovorih pa je razvidno, da je razlog njihovega nezadovoljstva bolj nepripravljenost na sodelovanje, kar je sicer lahko posledica pomanjkanja časa, lahko pa tudi preobremenitve. Torej lahko to hipotezo sicer potrdimo, z opombo, da je pomanjkanje časa le ena izmed ovir in kot večjo oviro učitelji doživljajo neaktivnost članov strokovne skupine.

## 12. Vprašanje: Kaj bi predlagali za izboljšavo sodelovanja pri pripravi IP?

Tudi zadnje vprašanje v anketnem vprašalniku je bilo odprtega tipa in usmerjeno v pridobivanje konkretnih predlogov anketirancev za izboljšanje sodelovanja pri pripravi IP. Najbolj nas je zanimalo, kakšne ovire učitelji doživljajo pri sodelovanju in ali obstajajo kakšni primeri dobre prakse, ki so uspešni kljub velikim obremenitvam učiteljev. Učitelji so predstavili številne sistemske, organizacijske in odnosne vidike, ki bi lahko izboljšali proces sodelovanja. Odgovore smo tematsko razvrstili v šest osrednjih kategorij.

### ● Razdelitev vlog in odgovornosti

Najpogosteje izpostavljen predlog je uvedba jasnejših pristojnosti posameznih članov strokovne skupine:

- *"IP naj ne bo večinsko breme razrednika - vsak naj napiše svoj del."*
- *"Vsak učitelj naj pripravi vsebinski prispevek za svoj predmet."*
- *"Pripravi razrednik ter vsak učitelj deloma za svoj predmet."*
- *"Več sodelovanja in prevzemanja odgovornosti vseh učiteljev."*

Učitelji menijo, da bi bolj uravnotežena razdelitev nalog okrepila občutek odgovornosti in pripadnosti k skupnemu načrtovanju.

### ● Sistematično timsko sodelovanje

Več predlogov se nanaša na organizacijo rednih in strukturiranih sestankov:

- *"Uvesti bi bilo treba timske sestanke ob začetku, sredi in koncu leta."*
- *"Določiti vnaprej znane termine za IP sestanke."*
- *"Več pogovora v živo, vendar je to težko izvedljivo, saj vsem primanjkuje časa."*

Predlogi kažejo napotrebno po več usklajevanja in načrtovanju, saj trenutno sestanki potekajo neformalno ali le ob nastanku težav.

### ● Digitalna podpora in dostopnost dokumenta

Veliko učiteljev predlaga uvedbo bolj dostopne digitalne rešitve za delo z IP:

- *"V zbornici bi morala obstajati mapa z vsemi IP-ji, zaščiten z geslom."*
- *"Uvesti skupni sistem (npr. Drive), kamor vpisujemo cilje, globalne ocene in prilagoditve."*

Cilj je omogočiti enostaven dostop, sprotno dopolnjevanje in večjo preglednost, brez nepotrebne administrativnega bremena.

### ● Usposobljenost in ozaveščanje učiteljev

Velik del učiteljev opozarja na pomanjkanje znanja in razumevanja pomeni IP, zlasti med predmetnimi učitelji:

- *“Potrebujemo več izobraževanj o pripravi IP in izvajanju dodatne strokovne pomoči za učitelje.”*
- *“Večja ozaveščenost o pomenu sodelovanja in prilagoditev.”*
- *“Večja ozaveščenost učiteljev o določenih specifikah in upoštevanje prilagoditev.”*

Predlagajo se tudi praktične delavnice, kjer bi učitelji spoznali zakonodajni okvir, dobre prakse in primere konkretnih prilagoditev.

#### ● **Vključevanje učencev in staršev**

Nekateri predlogi izpostavljajo potrebo po aktivnejši vlogi učenca in staršev:

- *“Učenec bi moral sodelovati pri pripravi ciljev, vsaj v višjih razredih.”*
- *“Starše je treba bolj vključiti - ne le informirati, temveč vključiti v evalvacijo.”*
- *“Več razgovora s samim udeležencem.”*
- *“Sodelovanje staršev, ki otroka dobro poznajo.”*

To izhaja iz prepričanja, da je IP lahko učinkovit le, če se vanj vključi tudi perspektiva in izkušnje učenca ter njegovih staršev.

#### ● **Poenostavitev obrazcev in zmanjšanje administrativnega bremena**

Več učiteljev predlaga racionalizacijo obrazcev IP:

- *“Potrebujemo enostavnejše obrazce z možnostjo obkroževanja in kratkega zapisa.”*
- *“Preveč birokracije nas odvrača od dejanskega sodelovanja.”*
- *“Da se način priprave IP sistematsko uredi ter porazdeli vloge in naloge, ne da je celotna zadeva stvar interpretacije vsakega zavoda.”*
- *“Obrazci za predloge, v katere učitelji napišejo svoja opažanja.!”*

Ti predlogi kažejo, da bi bolj operativni in manj obsežni obrazci povečali uporabnost IP in olajšali sodelovanje.

Če povzamemo, si učitelji želijo bolj strukturiranega, preglednega in sodelovalnega sistema priprave IP. Ključna priporočila, ki izhajajo iz odgovorov, vključujejo jasne protokole priprave in razdelitve nalog vseh udeleženih v procesu priprave IP, uvedbo digitalnih orodij, ki bi olajšala sodelovanje in hkrati nudila možnost sprotnega dopolnjevanja IP tudi med šolskim letom, sistematične časovne okvire za sestanke, s pomočjo katerih bi učitelji lahko organizirali svoj delovni čas, večje vključevanje vseh učiteljev, s katerim pridobimo na resnično poglobljenem in celostnem pregledu potreb učenca z odločbo ter razbremenitev razrednikov in poenostavitev dokumentacije.

Z odgovori se izraža močna pripravljenost za sodelovanje, a tudi potreba po izboljšavah, ki bi omogočile lažjo, bolj učinkovito in usklajeno pripravo individualiziranih programov.

## 4 ZAKLJUČEK

Individualizirani programi so lahko močno orodje za podporo učencem s posebnimi potrebami, vendar le, če jih pripravimo premišljeno, sodelovalno in z občutkom za individualnost. Celovita analiza anketnega vprašalnika o sodelovanju učiteljev pri pripravi individualiziranega programa razkriva številne pomembne vpoglede v delovanje slovenskih osnovnih šol v procesu inkluzije. Rezultati so pokazali, da večina učiteljev že ima izkušnje z IP in se zaveda njegovega pomena za učenčev napredek, a se pri tem srečuje z različnimi pomanjkljivostmi. Učitelji imajo voljo, znanje in ideje - potrebujejo pa več časa, podpore in sistemskih pogojev, da bi ta potencial tudi uresničili.

Iz raziskovalne naloge lahko povzamemo, da je vloga učiteljev ključna, a pogosto premalo strukturirano vključena v proces priprave IP. Prepogosto IP sestavljajo le izvajalci DSP ali svetovalna služba, od učiteljev, še posebej učiteljev na predmetni stopnji, pa se pričakuje le strinjanje, ki ga izrazijo s podpisom in upoštevanje prilagoditev, zapisanih v IP. Potrebna bi bila jasna razdelitev nalog med člani strokovne skupine, kjer ne nosi največjega bremena le ena oseba, temveč se delo porazdeli, s čimer se zmanjša tudi dodatna obremenitev posameznega učitelja. Torej bi natančneje določili, kdo prispeva katere vsebine in kako poteka njihovo usklajevanje ter hkrati okrepili sodelovanje predmetnih učiteljev in tudi vseh ostalih učiteljev, ki so v stiku z učencem z odločbo.

Zaželen način sodelovanja je pretežno v obliki sestankov v živo, kjer učitelji lažje izrazijo svoje mnenje in se čutijo slišane. Takšen način doprinese k bolj kvalitetnemu IP, vendar je časovno zelo zahteven zaradi različnih urnikov učiteljev in velikega števila učencev z odločbo. Sestanki v živo bi prav tako pripomogli tudi k večji konkretizaciji ciljev in bolj poglobljeni evalvaciji IP. Priporočljivo bi bilo, da se uvedejo redni timski sestanki, ki so načrtovani vnaprej, obvezni in operativni, z evalvacijo in sprotnimi spremembami IP. Na teh sestankih bi bili prisotni tudi starši in učenec, da imajo možnost aktivnega sodelovanja pri načrtovanju in evalvaciji IP ter niso o tem le informirani.

Na splošno je zadovoljstvo učiteljev visoko, kadar je način sodelovanja timski, odprt, kadar so sprejeta njihova mnenja in je njihovo delo podprto s strani vodstva. Njihovo nezadovoljstvo pa izhaja večinoma iz administrativnega bremena, pomanjkanja časa in slabega sodelovanja. Priporočljivo bi bilo uvesti več izobraževanj in praktičnih usposabljanj učiteljev o vsebini IP, prilagoditvah, evalvaciji in zakonodaji, s čimer bi učitelji bolj spoznati proces priprave IP in posledično lažje in kvalitetneje prispevali k njegovi vsebini. Prav tako bi z poenostavitvijo in poenotenostjo obrazcev, kjer bi bil poudarek na operativni in ciljni naravnosti obrazca, slednje izboljšalo uporabo v praksi.

Vse bolj je izražena tudi želja po digitalizaciji priprave IP, s katero bi učitelji pridobili dostop do dokumenta v času, ki ustreza njim, brez vnaprejšnjega potrebnega napovedovanja na sestanek in usklajevanja časa. Na nekaterih šolah je že uveden sistem, kjer se v spletni zbornici nahaja mapa z dokumenti IP, do katere imajo učitelji dostop z geslom. Smiselno bi bilo tudi, da imajo učitelji možnost te dokumente dopolnjevati sproti.

V nadaljnjih raziskavah bi se lahko osredotočili na primerjalno analizo med šolami z različnim pristopom k pripravi IP. Zanimalo bi nas, kako učinkovit je posamezen način pristopa priprave glede na število učencev z odločbo, ki so vključeni v določeno šolo ter tudi na samo upoštevanje in izvajanje IP. Preverili bi lahko tudi, kako digitalne rešitve, kot so npr. spletne platforme vplivajo na kakovost sodelovanja, torej ali se s tem sodelovanje med učitelji izboljša, ali je zaradi tega odvzet glavni vidik sodelovanja v živo, izmenjava informacij in mnenj. Analizirali bi lahko pripravljenost učiteljev za inkluzivno prakso glede na poklicno usposobljenost, kjer bi se osredotočili tudi na število izobraževanj, do katerih imajo učitelji dostop.

## 5 VIRI IN LITERATURA

1. Ahčin, B., Morel Bera, I., Čuk, M. in Fučka, Z. (2003). Navodila za delo z gibalno oviranimi učenci. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 25-27). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
2. Ambrožič, K., Košir, S., Likar, L., Somrak, T. in Majer, T. (2003). Navodila za delo z gluhihimi in naglušnimi učenci. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 19-21). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
3. Bašelj, N. (2023). *Pojmovanja in stališča do individualiziranega programa pri izvajalcih dodatne strokovne pomoči v redni osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=177395&lang=slv>
4. Bečan, T., Klinec, A. in Čuk, M. (2003). Navodila za delo z dolgotrajno bolnimi učenci. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 28-30). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
5. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
6. Bevc, M. (2016). *Vloga in naloge učitelja pri individualiziranem programu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3479/1/DIPLOMA\\_Bevc.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3479/1/DIPLOMA_Bevc.pdf)
7. Cehner, A. (2016). *Zaznavanje timskega dela pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli z vidika ravnatelja in strokovne skupine*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3962/1/Alenka\\_Cehner\\_%2D\\_diplomsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3962/1/Alenka_Cehner_%2D_diplomsko_delo.pdf)
8. Donša, T. (2024). *Osebna pojmovanja in pričakovanja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter učiteljev na področju timskega dela*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v

Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=180909&lang=slv>

9. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009). *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja - priporočila načrtovalcem politik*, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Dostopno na [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-SL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-SL.pdf)
10. Florjančič, S., Gerbec, I. in Hafnar, M. (2003). Navodila za delo s slepimi in slabovidnimi učenci. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 15-18). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
11. Horvat, J., Juhant, M., Kožuh, B., Ravnikar, F. in Škoflek, I.. (2003). Navodila za delo z učenci z motnjo v vedenju in osebnosti. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 31-34). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
12. Hrastnik, M. (2021). *Ovire in težave pri timskem delu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov z učitelji v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/6760/1/magistrsko\\_delo\\_Ma%C5%A1a\\_Hrastnik.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/6760/1/magistrsko_delo_Ma%C5%A1a_Hrastnik.pdf)
13. Hren, S. (2023). *Stališča učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne programe izobraževanja*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://dk.um.si/Dokument.php?id=167879&lang=slv>
14. Kavkler, M., Magajna, L., Čačinovič V., G., Pečjak, S., Klug M., Vernik, H. in Bregar G., K. (2003). Navodila za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 8-14). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
15. Kavkler, M. (2008). Opredelevitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9 - 20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

16. Kiswarday, V. (2018). Individualiziran program v inkluziji. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar, E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, konferenčni zbornik (47-58). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
17. Kovač, J. in Ščuka, T. (2015). *Inkluzija učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev osnovnih šol*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://dk.um.si/Dokument.php?id=79198&lang=slv>
18. Kovačič, M. (2023). *Dejavniki motivacije pri timskem delu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov z učitelji v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=174807&lang=slv>
19. Košnik, P. (2021). *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [https://www.zrss.si/pdf/analiza\\_individualiziranih\\_programov.pdf](https://www.zrss.si/pdf/analiza_individualiziranih_programov.pdf)
20. Košnik, P., Plavčak, D., Vovk - Ornik, N., Pulec Lah, S. in Mohar, M. (2023). *Individualizirani program*. Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. Likar., L., Grobler, M. in Jelenc, D. (2003). Navodila za delo z učenci z učenci z govorno jezikovnimi motnjami. V *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (str. 22-24). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
22. Maček, T. (2016). *Socialna integracija v različnih šolskih programih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3569/1/Diplomsko\\_delo\\_-\\_Tina\\_Ma%C4%8Dek.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3569/1/Diplomsko_delo_-_Tina_Ma%C4%8Dek.pdf)
23. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Koncept_dela_Ucne_tezave.pdf)
24. Milošević, N. (2018). *Stališča učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v Sloveniji in na Češkem*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5503/1/MAGISTRSKO\\_DELO\\_milosevic\\_nikola\\_PefPrints.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5503/1/MAGISTRSKO_DELO_milosevic_nikola_PefPrints.pdf)

25. Padaršič, A. (2017). *Obremenjenost učiteljev v slovenskih osnovnih šolah*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Dostopno na <https://core.ac.uk/download/pdf/141730269.pdf>
26. Peran, A. (2016). *Stališča učiteljev do dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=83228>
27. Polak, A. (2015). Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja. V *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1) (str. 16-21). Dostopno na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GEP8WfV6/cee9e69a-716f-4601-a5ab-ef40bdc7b131/PDF>
28. Povše, A. (2024). *Sodelovanje učitelja za dodatno strokovno pomoč z učitelji in vodstvom*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=187954&lang=slv>
29. Praznik, A. (2021). *Stališča učiteljev razrednega pouka do petstopenjskega modela pomoči in uporaba modela v praksi*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/7132/1/CD\\_magistrsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/7132/1/CD_magistrsko_delo.pdf)
30. Puzin, A. (2024). *Izkušnje učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči s timskim delom pri obravnavi učencev v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=192374&lang=slv>
31. Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? V *Sodobna pedagogika* 3/2005 (str. 80 - 96). Ljubljana. Dostopno na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-DU0GPGVC/f348074b-650d-4313-be53-cd9a53b550d7/PDF>
32. Sajovic, T. (2024). *Stališča učiteljev razrednega pouka do timskega dela s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=161697>
33. Statistični urad RS (2025). Pridobljeno 8. 3. 2025 z <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952765S.PX/table/tableViewLayout2/>
34. Škripec, S. (2021). *Vloga učitelja pri pripravi individualiziranega programa otrok s posebnimi potrebami*. Magistrsko delo, Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=23157&lang=slv>

35. Štritof, R. (2015). *Prilagoditve učnega okolja kot dejavnik uspešnosti učencev s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <https://core.ac.uk/download/pdf/67597713.pdf>
36. Tanacek, T. (2017). *Prepoznavanje in prednosti timskega dela v osnovni šoli pri delu z učenci s posebnimi potrebami*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/4622/1/Tina\\_Tanacek\\_Kon%C4%8Dna.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/4622/1/Tina_Tanacek_Kon%C4%8Dna.pdf)
37. Vajdl, T. (2016). *Sodelovanje učiteljev in šolske svetovalne službe*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/4068/1/Tanja%2C\\_diploma\\_za\\_tisk.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/4068/1/Tanja%2C_diploma_za_tisk.pdf)
38. Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
39. Vrhovnik, K. (2013). *Stališča učiteljev osnovnih in srednjih poklicnih šol do inkluzije učencev s posebnimi potrebami*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Dostopno na <https://core.ac.uk/download/pdf/67557261.pdf>
40. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). *Uradni list RS*, št.58/11, 40/12 - ZUJF, 90/12, 41/17 - ZOPOPP in 200/20 - ZOOMTVI. Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
41. Zavod RS za šolstvo (b.d.a). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-osebne-potrebe/>
42. Zavod RS za šolstvo (b.d.b). *Izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami*. Dostopno na <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>