

**URESNIČEVANJE INDIVIDUALIZIRANIH PRILAGODITEV
PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI V
OSNOVNI ŠOLI**

Raziskovalna naloga

Brežice, julij 2026

Petra Zevnik

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	1
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	1
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNEGA NALOGE	1
1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU .	2
1.4 RAZISKOVALNE METODE	4
1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI	5
2 TEORETIČNI DEL.....	7
2.1 OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	7
2.1.1 ZAKONODAJNI OKVIR IN PRAVICE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	9
2.2 INDIVIDUALIZIRAN NAČRT	11
2.2.1 NAMEN IN POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA	14
2.2.2 POSTOPEK PRIPRAVE IN IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA	17
2.2.3 VRSTE PRILAGODITEV V INDIVIDUALIZIRANEM NAČRTU	19
2.2.4 SPREMLJANJE IN EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA	21
2.3 VLOGA IZVAJALCA DODATNE STROKOVNE POMOČI.....	23
2.3.1 UČITELJEVA ODGOVORNOST PRI IZVAJANJU PRILAGODITEV	25
2.3.2 SODELOVANJE IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI Z UČITELJI IN STARŠI	27
2.3.3 DEJAVNIKI USPEŠNEGA IZVAJANJA PRILAGODITEV.....	30
3. REZULTATI RAZPRAVE	32
3.2 KLJUČNE UGOTOVITVE	35
3.3 ANALIZA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ	37
4 ZAKLJUČEK.....	45
VIRI IN LITERATURA	50
PRILOGE	53

SEZNAM KRATIC

IN – Individualni načrt

PP – Posebne potrebe

DSP – Dodatna strokovna pomoč

RS – Republika Slovenija

ZUOPP-1 – Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

BERA – British Educational Research Association

POVZETEK

Uresničevanje individualiziranih prilagoditev v osnovnih šolah predstavlja ključno orodje za zagotavljanje enakih možnosti učencem s posebnimi potrebami (PP). Individualizirani načrt (IN) kot formalni dokument določa vrste prilagoditev, ki naj bi omogočale otroku optimalno vključevanje v pouk ter preprečevale izključenost ali neenakopravno obravnavo (ZUOPP-1, 2011; Magajna in drugi, 2008). Kljub normativnemu okviru raziskave kažejo, da med zapisanim v IN in dejansko izvedbo pogosto obstaja razkorak, pri čemer se prilagoditve izvajajo v celoti le redko, pogosto pa le delno ali sploh ne (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Uvodni del raziskave se osredotoča na stališče strokovnih delavcev, ki neposredno izvajajo dodatno strokovno pomoč (DSP), vključno z učitelji, inkluzivnimi pedagogi, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnimi profili. Namen raziskave je ugotoviti, kako ti strokovnjaki ocenjujejo izvajanje individualiziranih prilagoditev, katere ovire zaznavajo ter kakšno podporo menijo, da bi potrebovali za izboljšanje prakse. Poseben poudarek je tudi na vlogi inkluzivnega pedagoga kot koordinacijskega in podpornega profila pri zagotavljanju celovitosti in kakovosti izvedenih prilagoditev (Dolina in Magajna, 2018; Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Na podlagi pregledane literature in problematike smo oblikovali tri ključna raziskovalna vprašanja: (1) ali se prilagoditve, zapisane v IN, izvajajo v celoti, delno ali nezadostno, (2) katere ovire strokovni delavci zaznavajo pri njihovem izvajanju in (3) kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje prilagoditev. Iz vprašanj izhajajo cilji raziskave, ki vključujejo oceno stopnje izvajanja IN, identifikacijo ovir ter določitev potreb po podpori in dodatnih ukrepih za izboljšanje prakse. Predpostavljamo, da se prilagoditve izvajajo delno, da strokovni delavci naletijo na časovne, kadrovske in kompetenčne omejitve ter da je dodatna strokovna podpora ključna za uspešno uresničevanje IN.

Raziskava bo prispevala k teoriji inkluzivnega izobraževanja s sistematičnim vpogledom v izvajanje individualiziranih prilagoditev, hkrati pa bo ponudila praktične ugotovitve za izboljšanje podpore učiteljem in drugim strokovnim delavcem. Rezultati bodo lahko podlaga za razvoj novih smernic in usposabljanj ter prispevali k bolj

dosledni in kakovostni uresničitvi pravic učencev s posebnimi potrebami (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012; Ainscow, 2005).

ABSTRACT

The implementation of individualized accommodations in primary schools represents a key mechanism for ensuring equal opportunities for students with special educational needs (SEN). The Individualized Plan (IP) serves as a formal document specifying the types of accommodations that enable students to participate optimally in the learning process and prevent exclusion or unequal treatment (ZUOPP-1, 2011; Magajna in drugi, 2008). Despite the normative framework, research indicates a gap between the accommodations recorded in the IP and their actual implementation, with full execution being rare and partial or non-implementation more common (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

This study focuses on the perspectives of educational professionals directly involved in providing additional educational support (AES), including classroom teachers, inclusive pedagogues, special educators, and other professional staff. The purpose of the research is to explore how these professionals perceive the implementation of individualized accommodations, which obstacles they encounter, and what kind of support they consider necessary to improve practice. Special attention is given to the role of inclusive pedagogues as coordinators and supporters in ensuring the completeness and quality of accommodations (Dolina in Magajna, 2018; Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Based on a literature review and the identified research problem, three key research questions were formulated: (1) to what extent are accommodations recorded in the IP fully, partially, or insufficiently implemented, (2) what obstacles do professionals identify in their practical implementation, and (3) what support do professionals need to implement accommodations more effectively. The study aims to assess the degree of IP implementation, identify barriers, and determine the forms of support required to enhance practice. It is assumed that accommodations are only partially implemented, professionals encounter time, staff, and competence-related constraints, and additional support is essential for effective IP execution.

The study contributes to inclusive education theory by providing systematic insight into the implementation of individualized accommodations while offering practical implications for improving teacher and professional staff support. The results may

serve as a basis for developing new guidelines and training programs and contribute to more consistent and high-quality realization of the rights of students with SEN (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012; Ainscow, 2005).

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Uresničevanje individualiziranih prilagoditev je eden ključnih mehanizmov zagotavljanja enakih možnosti za učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Individualiziran načrt (IN) predstavlja temeljni dokument, ki ga šoli nalagajo tako Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) kot tudi evropska načela inkluzivnega izobraževanja. V njem so opredeljene prilagoditve, ki naj bi učencu omogočale optimalno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu ter preprečevale izključenost ali neenakopravno obravnavo.

Raziskave v slovenskem prostoru kažejo, da se izvajanje prilagoditev med šolami in učitelji močno razlikuje ter da obstaja razkorak med zapisanim v dokumentih in dejansko izvedbo v razredu (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Nekateri učitelji poročajo o težavah pri razumevanju ali implementaciji prilagoditev, o pomanjkanju podpore, časa in dodatnih kadrov, kar lahko vodi v delno ali nezadostno uresničevanje IN (Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Ker je uspešna inkluzija odvisna od kakovosti izvedenih prilagoditev, postaja razumevanje perspektiv strokovnih delavcev ključno za izboljšanje prakse. Posebej pomembna je tudi vloga inkluzivnih pedagogov, ki naj bi podpirali učitelje pri izvajanju prilagoditev, vendar je njihova vloga v praksi še vedno razmeroma slabo raziskana (Dolina in Magajna, 2018).

Pomen raziskovalne teme tako izhaja iz potrebe po preverjanju, ali se prilagoditve, zapisane v IN, v resnici izvajajo: v celoti, delno ali sploh ne; kateri dejavniki vplivajo na izvajanje; koliko podpore imajo učitelji; ter kako strokovni delavci zaznavajo dejansko izvedljivost individualiziranih prilagoditev pri naraščajočih zahtevah inkluzije.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNEGA NALOGE

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo uresničevanje individualiziranih prilagoditev, ki so zapisane v individualiziranem načrtu (IN), ter prepoznati ključne ovire in potrebe, povezane z njihovim izvajanjem. Raziskava želi ponuditi vpogled v dejansko izvedbo prilagoditev pri učencih s

posebnimi potrebami in s tem prispevati k bolj sistematičnemu, doslednemu in kakovostnemu uresničevanju inkluzivne prakse.

Cilji raziskave so natančno opredeljeni glede na oblikovana raziskovalna vprašanja in vključujejo:

1. ugotoviti stopnjo izvajanja individualiziranih prilagoditev, zapisanih v individualiziranem načrtu (IN), ter preveriti, ali strokovni delavci ocenjujejo, da se prilagoditve izvajajo v celoti, delno ali nezadostno;
2. prepoznati glavne ovire, ki strokovne delavce ovirajo pri izvajanju individualiziranih prilagoditev, vključno s kadrovskimi, časovnimi, organizacijskimi, kompetenčnimi in drugimi dejavniki, ki vplivajo na kakovost izvedbe;
3. ugotoviti, kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje individualiziranih prilagoditev, ter opredeliti, katere oblike strokovne, organizacijske ali kadrovske podpore ocenjujejo kot najnujnejše za izboljšanje prakse.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

Raziskava je usmerjena v razumevanje, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo uresničevanje individualiziranih prilagoditev, ki so zapisane v individualiziranem načrtu (IN), ter katere dejavnike prepoznavajo kot ključne pri njihovem izvajanju. Na podlagi pregleda literature in ciljev raziskave smo oblikovali naslednja tri osrednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali se individualizirane prilagoditve, zapisane v individualiziranem načrtu (IN), pri učencih s posebnimi potrebami v osnovni šoli izvajajo v celoti, delno ali nezadostno? To vprašanje se nanaša na dejansko uresničevanje zapisanih prilagoditev v vsakodnevni šolski praksi ter omogoča vpogled v stopnjo skladnosti med dokumentacijo in izvedbo.

2. Katere ovire strokovni delavci zaznavajo pri izvajanju individualiziranih prilagoditev v praksi?

V okviru tega vprašanja želimo prepoznati dejavnike, ki otežujejo ali onemogočajo

dosledno izvajanje prilagoditev, kot so časovne, kadrovske, kompetenčne, organizacijske ali izvedbene omejitve.

3. Kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje individualiziranih prilagoditev?

Vprašanje se nanaša na oblike strokovne, kadrovske ali organizacijske podpore, ki bi lahko prispevale k bolj sistematičnemu in kakovostnemu izvajanju prilagoditev v osnovnih šolah.

Predpostavke raziskave

Pričakujemo, da se individualizirane prilagoditve ne izvajajo v celoti pri vseh učencih, saj praksa kaže, da so pogosto prisotne le delne ali selektivne implementacije zapisov v individualiziranih načrtih. Domnevamo, da strokovni delavci kot ključne ovire pri izvajanju prilagoditev pogosto navajajo časovne in kadrovske omejitve, kar otežuje dosledno uresničevanje načrtovanih prilagoditev. Prav tako predvidevamo, da bodo strokovni delavci izrazili potrebo po dodatni strokovni podpori, predvsem v obliki razpoložljivih kadrov, dodatnih usposabljanj ter aktivnega sodelovanja z inkluzivnim pedagogom, ki lahko zagotovi koordinacijo in strokovno svetovanje pri izvajanju individualiziranih prilagoditev.

Omejitve raziskave

Pri oblikovanju raziskovalne naloge predpostavljamo kot omejitev raziskave, da rezultati ankete morda ne bodo popolnoma odražali dejanskega stanja izvajanja individualiziranih prilagoditev, saj obstaja možnost, da bodo nekateri strokovni delavci v svojih odgovorih podali neresnične ali idealizirane informacije, bodisi zaradi želje po prikazu boljše prakse bodisi zaradi nepopolnega razumevanja vprašanj. Prav tako predvidevamo, da lahko časovne omejitve, pomanjkanje izkušenj z izvajanjem IN ali subjektivna percepcija lastnega dela vplivajo na objektivnost odgovorov. Zaradi teh dejavnikov je možno, da bo zbrani vzorec podatkov delno odstopal od dejanske prakse v šolah, kar je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov in oblikovanju sklepov raziskave.

1.4 RAZISKOVALNE METODE

Za obravnavano problematiko smo izbrali kvantitativno raziskovalno metodo, saj ta omogoča sistematično zbiranje in analizo podatkov o tem, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo izvajanje individualiziranih prilagoditev, zapisano v individualiziranih načrtih (IN). Kvantitativni pristop omogoča oceno stopnje izvajanja prilagoditev, prepoznavanje ovir ter identifikacijo potreb po podpori, hkrati pa omogoča primerjavo stališč različnih strokovnih profilov, kot so učitelji, inkluzivni pedagogi, specialni pedagogi in izvajalci dodatne strokovne pomoči (Creswell in Creswell, 2018; Cohen in drugi, 2018).

Vzorec raziskave sestavljajo strokovni delavci, ki neposredno sodelujejo pri izvajanju prilagoditev za učence s posebnimi potrebami, kar vključuje učitelje razrednega in predmetnega pouka, inkluzivne pedagoge, specialne pedagoge ter druge strokovne delavce, vključene v izvajanje dodatne strokovne pomoči. Vzorec je namenski, saj je za raziskavo pomembno pridobiti vpogled od posameznikov, ki imajo praktične izkušnje z uresničevanjem IN, kar zagotavlja relevantnost zbranih podatkov (Creswell in Creswell, 2018).

Podatke bomo zbirali z anketnim vprašalnikom, zasnovanim posebej za potrebe te raziskave. Vprašalnik bo vključeval zaprta vprašanja, kot so kategorialna vprašanja in ocenjevanje po Likertovi lestvici, kar bo omogočilo kvantitativno oceno izvajanja prilagoditev, zaznavanih ovir in potreb po podpori. Zraven tega bo vprašalnik vseboval tudi odprta vprašanja, ki bodo strokovnim delavcem omogočila, da podajo dodatne opise izkušenj, opažanj in predloge za izboljšave. Oblikovanje vprašalnika temelji na strokovni literaturi o individualiziranih načrtih, prilagoditvah in vlogi učiteljev ter inkluzivnih pedagogov pri izvajanju IN (Magajna in drugi, 2008; Dolina in Magajna, 2018; Košir in Pečjak, 2012).

Podatki bodo zbrani elektronsko, preko e-pošte in šolskih komunikacijskih kanalov. Pred izpolnjevanjem bodo udeleženci seznanjeni z namenom raziskave, zagotovljena bo anonimnost in varovanje osebnih podatkov v skladu z etičnimi smernicami raziskovanja v vzgoji in izobraževanju (BERA, 2018). Analiza kvantitativnih podatkov bo potekala z deskriptivno statistiko, pri čemer bodo uporabljeni izračuni frekvenc, deležev in povprečij, kar bo omogočilo pregled nad stopnjo izvajanja prilagoditev in

zaznavanimi ovirami. Odprti odgovori bodo analizirani z vsebinsko-tematsko analizo, ki bo omogočila prepoznavanje vzorcev, tem in konkretnih priporočil strokovnih delavcev (Braun in Clarke, 2006).

Izbira kombinacije kvantitativnega in kvalitativnega pristopa omogoča celovit vpogled v prakso izvajanja IN. Kvantitativni del omogoča oceno obsega izvajanja prilagoditev in trendov, kvalitativni del pa osvetli konkretne težave, ovire in potrebe po podpori, kar zagotavlja podlago za praktične in teoretične ugotovitve, ki lahko prispevajo k izboljšanju inkluzivne prakse v osnovnih šolah.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI

Izvirni prispevek te raziskave je predvsem praktične narave, saj osvetljuje dejansko izvajanje individualiziranih prilagoditev, zapisano v individualiziranih načrtih (IN), pri učencih s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. Čeprav je področje inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji dobro urejeno z zakonodajo in smernicami, obstaja relativno malo sistematičnih empiričnih raziskav, ki bi neposredno proučevale, kako se prilagoditve v praksi izvajajo, katere ovire pri tem nastopajo in kakšno podporo strokovni delavci ocenjujejo kot ključnega pomena (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Motivacija za izbiro te teme izhaja iz strokovnih opažanj in analize trenutnega stanja v osnovnih šolah, kjer so učitelji in drugi strokovni delavci pogosto postavljeni pred zahtevne naloge prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami, ob omejenem času, kadrovskih in materialnih virih. Poglavitni dejavnik, ki je spodbudil pisanje naloge, je pomanjkanje raziskav o uresničevanju IN v praksi, predvsem v povezavi z vlogo inkluzivnega pedagoga, ki naj bi podpiral učitelje in koordiniral izvajanje prilagoditev (Dolina in Magajna, 2018).

Raziskava tako prispeva k praksi z več vidikov. Prvič, omogoča neposreden vpogled v izvajanje IN, kar lahko šolam in strokovnim delavcem pomaga prepoznati vrzeli med zapisanim in dejansko izvedenim. Drugič, raziskava osvetljuje dejanske potrebe strokovnih delavcev po podpori in dodatnih ukrepih, kot so usposabljanja, svetovalna pomoč in boljša organizacija dela. Tretjič, rezultati lahko služijo kot podlaga za razvoj

priporočil in smernic za izboljšanje inkluzivne prakse ter optimizacijo sodelovanja med učitelji, inkluzivnimi pedagogi in drugimi strokovnimi profili (Magajna in drugi, 2008).

Hkrati praktičnega prispevka raziskava dopolnjuje tudi teoretično področje inkluzivnega izobraževanja, saj daje empirične podatke o dejanski implementaciji prilagoditev, kar lahko služi kot osnova za nadaljnje raziskave in razvoj metodoloških pristopov pri spremljanju kakovosti IN. V tem smislu raziskava združuje teorijo in prakso ter prispeva k izboljšanju razumevanja procesov inkluzije in individualizacije v osnovnošolskem okolju (Ainscow, 2005; Košir in Pečjak, 2012).

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Otrok s posebnimi potrebami (PP) je učenec, ki zaradi telesnih, senzoričnih, kognitivnih ali čustvenih posebnosti potrebuje prilagojene pogoje učenja, dodatno strokovno pomoč ali individualiziran pristop v vzgojno-izobraževalnem procesu (Magajna in drugi, 2008; Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Posebne potrebe se lahko kažejo na različnih področjih, kot so učenje, socialna interakcija, komunikacija, gibalne sposobnosti ali vedenjske prilagoditve. Ključni cilj prepoznavanja in obravnave teh potreb je zagotoviti, da otrok doseže svoj potencial, ne glede na omejitve, ki jih prinaša njegov individualni razvoj (Košir in Pečjak, 2012).

Slovenska strokovna literatura poudarja, da otrok s posebnimi potrebami ni opredeljen zgolj skozi primanjkljaje ali motnje, temveč predvsem skozi razmerje med njegovimi značilnostmi in zahtevami okolja. Posebne potrebe se namreč pogosto izraziteje pokažejo v učnem okolju, ki ni ustrezno prilagojeno otrokovim zmožnostim, zaradi česar sodobni pristopi vse bolj poudarjajo pomen odstranjevanja okoljskih ovir in prilagajanja pedagoških praks (Opara in drugi, 2010). Takšno razumevanje presega medicinski model obravnave in se približuje socialno-pedagoškemu pogledu, ki izpostavlja odgovornost vzgojno-izobraževalnega sistema pri ustvarjanju pogojev za uspešno vključevanje vseh učencev.

Otroci s PP predstavljajo zelo heterogeno skupino, saj se med seboj razlikujejo po vrsti in stopnji primanjkljajev, učnih zmožnostih, tempu razvoja ter načinih odzivanja na pedagoške spodbude. Prav raznolikost njihovih potreb zahteva fleksibilnost pedagoškega dela ter prilagajanje metod poučevanja, načinov preverjanja znanja in organizacije učnega procesa (Žerdin, 2011). Avtorji opozarjajo, da enotne rešitve pri delu z otroki s PP niso učinkovite, saj mora biti podpora vedno načrtovana individualno, ob upoštevanju otrokovih močnih področij, interesov ter specifičnih učnih težav.

Pomemben vidik obravnave otrok s posebnimi potrebami je tudi zgodnje prepoznavanje težav in pravočasno vključevanje ustreznih oblik pomoči. Raziskave kažejo, da zgodnja strokovna podpora pomembno vpliva na uspešnost kasnejšega vključevanja otroka v vzgojno-izobraževalni proces ter na razvoj njegovih akademskih

in socialnih spretnosti (Kavkler, 2011). Zgodnje intervencije omogočajo boljše prilagajanje učnih strategij, zmanjšujejo tveganje za sekundarne težave ter prispevajo k večji samostojnosti otroka v kasnejših razvojnih obdobjih.

Zraven učnih težav se pri otrocih s PP pogosto pojavljajo tudi izzivi na področju socialne vključenosti in oblikovanja vrstniških odnosov. Socialna integracija je namreč tesno povezana z občutkom pripadnosti, samopodobo ter motivacijo za šolsko delo. Slovenski avtorji poudarjajo, da je za uspešno vključevanje otrok s PP pomembno ustvarjanje spodbudnega razrednega okolja, ki temelji na sprejemanju raznolikosti, medsebojnem spoštovanju ter razvijanju socialnih veščin vseh učencev (Peček in Lesar, 2006). Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, saj s premišljenim vodenjem razredne skupnosti, prilagajanjem učnih aktivnosti ter spodbujanjem sodelovalnega učenja pomembno vpliva na kakovost socialnih odnosov med učenci.

Upoštevanje posebnih potreb učencev zato zahteva celostni pristop, ki vključuje sodelovanje različnih strokovnih profilov, kot so učitelji, inkluzivni pedagogi, specialni pedagogi, svetovalni delavci in starši. Le usklajeno delovanje vseh udeležencev omogoča oblikovanje podpornega okolja, v katerem se otrok lahko razvija v skladu s svojimi zmožnostmi (Dolina in Magajna, 2018). Strokovno sodelovanje prispeva k boljši izmenjavi informacij o otrokovih potrebah, k usklajenemu načrtovanju prilagoditev ter k doslednejšemu izvajanju podpore v različnih učnih situacijah.

Razumevanje značilnosti otrok s PP in njihovih individualnih potreb je zato temelj za pripravo in izvajanje ustreznih strategij, ki podpirajo učenje, socializacijo in razvoj kompetenc. Sodobne usmeritve poudarjajo, da mora biti otrok obravnavan celostno, kot aktivni udeleženec vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer se spodbuja njegova samostojnost, krepi močna področja ter zagotavlja podporo na področjih, kjer se sooča s težavami (Kiswarday, 2013). Takšen pristop omogoča ustvarjanje bolj vključujočega šolskega prostora, v katerem so razlike med učenci prepoznane kot del naravne raznolikosti in ne kot ovira za uspešno učenje.

2.1.1 ZAKONODAJNI OKVIR IN PRAVICE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

V Sloveniji področje obravnave otrok s posebnimi potrebami urejata Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki zagotavljata pravico do dodatne strokovne pomoči, prilagoditev in individualizacije pouka. Zakonodaja temelji na načelih inkluzije, ki otrokom omogočajo enakopravno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu ne glede na njihove posebne potrebe ter predvideva sodelovanje staršev, učiteljev in strokovnih delavcev pri oblikovanju in izvajanju individualiziranih načrtov (Magajna in drugi, 2008).

ZUOPP-1 natančneje določa postopke prepoznavanja posebnih potreb, usmerjanja otrok v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe ter opredeljuje vrste in obseg dodatne strokovne pomoči. S tem zakon sistematično ureja pravice otrok s posebnimi potrebami ter odgovornosti vzgojno-izobraževalnih institucij pri zagotavljanju ustreznih pogojev za njihovo šolanje. Pomemben vidik zakonodaje je poudarek na individualiziranem pristopu, ki zahteva prilagajanje učnih metod, načinov preverjanja znanja, organizacije pouka ter fizičnega okolja šole potrebam posameznega učenca (Opara in drugi, 2010). Individualizacija tako ne pomeni zgolj formalne prilagoditve dokumentacije, temveč celovito prilagajanje pedagoškega procesa otrokovim zmožnostim in omejitvam.

Slovenski strokovnjaki poudarjajo, da zakonodajni okvir predstavlja temelj za razvoj inkluzivne prakse, saj šolam nalaga obveznost zagotavljanja pogojev za enakopravno vključevanje vseh učencev. Pri tem zakonodaja ne izpostavlja le pravic otrok, temveč tudi dolžnost šol, da aktivno ustvarjajo podporno učno okolje, ki zmanjšuje ovire za učenje in sodelovanje (Kavkler, 2011). Načelo enakih možnosti se tako uresničuje predvsem preko prilagoditev, ki otrokom omogočajo doseganje učnih ciljev v skladu z njihovimi sposobnostmi.

Pomemben element zakonodajnega okvirja predstavlja tudi pravica staršev do sodelovanja v postopkih usmerjanja ter pri načrtovanju in spremljanju otrokovega izobraževalnega procesa. Starši imajo pravico do informiranosti, sodelovanja pri pripravi individualiziranega načrta ter podajanja mnenj glede ustreznosti predlaganih prilagoditev. Takšna ureditev krepi partnerski odnos med šolo in družino ter prispeva k bolj usklajenemu zadovoljevanju otrokovih potreb (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Sodelovanje staršev je posebej pomembno pri oblikovanju realnih ciljev ter pri spremljanju otrokovega napredka, saj omogoča celostno razumevanje njegovega funkcioniranja v različnih okoljih.

Pravice otrok s posebnimi potrebami zajemajo zagotavljanje enakih možnosti za učenje, prilagojenega kurikula, dostop do dodatne strokovne pomoči ter vključevanje v socialno okolje šole. Zakonodaja določa, da morajo biti prilagoditve zapisane v individualiziranem načrtu, ki služi kot temeljni dokument za izvajanje prilagojenega pouka in spremljanje napredka učenca. Individualizirani načrt predstavlja strokovno osnovo za načrtovanje podpore, saj omogoča sistematično spremljanje učinkovitosti prilagoditev ter njihovo sprotno prilagajanje glede na otrokove potrebe (Kiswarday, 2013).

Strokovna literatura poudarja, da je namen pravnega okvirja preprečevanje izključenosti otrok s posebnimi potrebami ter zagotavljanje sistematičnega in transparentnega pristopa k njihovi obravnavi. Zakonodaja s tem zmanjšuje možnost arbitrarnosti pri zagotavljanju podpore ter zagotavlja enotne standarde obravnave na ravni države (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Pravna ureditev tako pomembno prispeva k večji pravičnosti izobraževalnega sistema, saj otrokom s posebnimi potrebami omogoča uveljavljanje pravic, ki izhajajo iz njihovih razvojnih značilnosti.

Kljub ustrezni zakonodajni podlagi pa slovenski avtorji opozarjajo, da formalna ureditev sama po sebi še ne zagotavlja kakovostne prakse. Uresničevanje zakonskih določil je namreč odvisno od kadrovskih, organizacijskih in materialnih pogojev posamezne šole ter od strokovne usposobljenosti zaposlenih (Peček in Lesar, 2006). Razkorak med normativno ureditvijo in dejanskim izvajanjem se pogosto kaže prav na področju doslednosti izvajanja prilagoditev, dostopnosti dodatne strokovne pomoči ter obsega individualne podpore.

Zakonodajni okvir zato predstavlja nujen, vendar ne zadosten pogoj za učinkovito vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Njegova uspešnost je v veliki meri odvisna od systemske podpore šolam, stalnega strokovnega usposabljanja pedagoških delavcev ter razvoja inkluzivne šolske kulture, ki spodbuja sprejemanje raznolikosti in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.2 INDIVIDUALIZIRAN NAČRT

2.2 Individualiziran načrt

Individualiziran načrt predstavlja temeljni dokument, ki določa prilagoditve, dodatno strokovno pomoč in cilje, prilagojene posameznemu učencu s posebnimi potrebami. Namen individualiziranega načrta je zagotoviti, da se posebne potrebe učenca sistematično prepoznajo ter da se organizira prilagojen pouk, ki omogoča optimalno učenje, napredovanje in vključevanje v šolsko okolje (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012).

Individualiziran načrt temelji na strokovni oceni otrokovih sposobnosti, primanjkljajev in močnih področij, zato predstavlja ključno orodje za načrtovanje pedagoškega dela. Pri njegovi pripravi sodelujejo različni strokovni delavci, kot so učitelji, specialni in inkluzivni pedagogi, svetovalni delavci ter drugi strokovnjaki, ki otroka obravnavajo, pomembno vlogo pa imajo tudi starši. Takšno timsko načrtovanje omogoča celostno razumevanje otrokovih potreb in prispeva k oblikovanju realnih ter dosegljivih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela (Opara in drugi, 2010).

Strokovna literatura poudarja, da individualiziran načrt ni statičen dokument, temveč dinamičen proces, ki zahteva stalno spremljanje, evalvacijo in prilagajanje. Otrokov razvoj, učni napredek ter spremembe v njegovem funkcioniranju namreč narekujejo sprotno prilagajanje zastavljenih ciljev in oblik podpore. Redno spremljanje izvajanja individualiziranega načrta omogoča pravočasno prepoznavanje morebitnih neučinkovitih prilagoditev ter uvajanje ustrežnejših strategij podpore (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik individualiziranega načrta je tudi njegova vloga pri usklajevanju dela vseh strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju otroka s posebnimi potrebami. Dokument predstavlja skupno strokovno osnovo, ki opredeljuje odgovornosti posameznih izvajalcev, obseg prilagoditev ter načine spremljanja napredka. Na ta način se zmanjšuje možnost neskladij pri izvajanju prilagoditev ter zagotavlja bolj sistematičen pristop k obravnavi otroka (Žerdin, 2011).

Individualiziran načrt vključuje različne vrste prilagoditev, ki se lahko nanašajo na organizacijo pouka, didaktične pristope, uporabo učnih gradiv, prilagoditve preverjanja

in ocenjevanja znanja ter na prilagoditve socialnega okolja. Prilagoditve morajo biti zasnovane tako, da otroku omogočajo enakovredno sodelovanje pri pouku, hkrati pa upoštevajo njegove specifične omejitve in zmožnosti. Pri tem je pomembno, da prilagoditve ne znižujejo učnih standardov, temveč omogočajo doseganje ciljev na način, ki je za učenca dostopen in izvedljiv (Kiswarday, 2013).

Slovenski avtorji poudarjajo, da kakovostno pripravljen individualiziran načrt pomembno prispeva k večji učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja. Jasno opredeljeni cilji, konkretno zapisane prilagoditve ter določeni nosilci posameznih nalog omogočajo večjo preglednost in doslednost pri izvajanju podpore (Dolina in Magajna, 2018). Individualiziran načrt tako predstavlja povezovalni člen med zakonodajnimi zahtevami, strokovnimi smernicami ter vsakodnevno pedagoško prakso.

Sodobna strokovna literatura vse pogosteje poudarja, da kakovost individualiziranega načrta ni odvisna zgolj od njegove formalne priprave, temveč predvsem od kakovosti procesa njegovega nastajanja. Pri pripravi individualiziranega načrta je pomembno, da vsi vključeni strokovni delavci prispevajo svoje strokovne ugotovitve in jih povežejo v enotno načrtovanje podpore. Le usklajeno oblikovan dokument omogoča, da so zastavljeni cilji med seboj povezani, prilagoditve pa smiselno dopolnjujejo delo različnih strokovnih profilov. Takšno načrtovanje zmanjšuje možnost podvajanja nalog ali neusklajenega izvajanja podpore ter prispeva k večji učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

V zadnjih letih strokovnjaki vse več pozornosti namenjajo tudi aktivnemu vključevanju učenca v oblikovanje individualiziranega načrta. Glede na njegovo starost, razvojno raven in zmožnosti je smiselno, da učenec sodeluje pri postavljanju ciljev, izraža svoje potrebe, interese in težave ter poda povratne informacije o tem, katere oblike podpore mu pri učenju najbolj pomagajo. Takšen pristop krepi učenčevo motivacijo, občutek odgovornosti za lastno učenje ter spodbuja razvoj samouravnavanja in samostojnosti. Hkrati omogoča, da načrt bolje odraža dejanske potrebe učenca in ni oblikovan zgolj z vidika odraslih strokovnih delavcev.

Pomembna značilnost kakovostno pripravljenega individualiziranega načrta je tudi jasno opredelitev ciljev, ki morajo biti konkretni, dosegljivi in preverljivi. Preveč splošno zapisani cilji lahko otežujejo spremljanje napredka ter zmanjšujejo uporabno vrednost

dokumenta pri vsakodnevem pedagoškem delu. Nasprotno pa jasno oblikovani cilji omogočajo lažje načrtovanje ustreznih prilagoditev, sprotno spremljanje učenčevega napredka ter objektivnejšo evalvacijo učinkovitosti izbranih oblik podpore. Na ta način individualiziran načrt postane uporabno delovno orodje, ki strokovnim delavcem pomaga pri sprejemanju strokovnih odločitev in načrtovanju nadaljnjih korakov.

Individualiziran načrt ima pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju kontinuitete podpore učencu. V šolskem prostoru se namreč učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči ali drugi strokovni delavci lahko zamenjajo, zato dokument predstavlja pomemben vir informacij o učenčevih potrebah, dosedanjih izkušnjah in učinkovitih oblikah pomoči. Dobro pripravljen individualiziran načrt omogoča, da se ob menjavi strokovnih delavcev podpora nadaljuje brez večjih prekinitev, kar prispeva k večji stabilnosti učenčevega učnega okolja in zmanjšuje tveganje za izgubo pomembnih informacij.

Obenem individualiziran načrt pomembno prispeva k razvoju inkluzivne kulture šole. Njegov namen ni zgolj opredeliti prilagoditve za posameznega učenca, temveč spodbuditi strokovne delavce k razmisleku o tem, kako lahko učni proces organizirajo na način, ki omogoča aktivno sodelovanje vseh učencev. V tem smislu individualiziran načrt presega raven individualnega dokumenta in postaja del širšega prizadevanja za ustvarjanje vključujočega učnega okolja, v katerem se raznolikost učencev razume kot sestavni del pedagoškega procesa. Takšno razumevanje individualizacije je skladno s sodobnimi usmeritvami inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo prilagajanje učnega okolja potrebam učencev in ne zgolj prilagajanja učencev zahtevam šolskega sistema.

Pomembno je tudi, da se individualiziran načrt ne obravnava kot zaključen dokument, ki se pripravi zgolj zaradi izpolnjevanja zakonskih zahtev. Njegova dejanska vrednost se kaže predvsem v rednem spremljanju izvajanja dogovorjenih prilagoditev, strokovni refleksiji njihove učinkovitosti ter sprotnem dopolnjevanju glede na učenčev napredek. Takšen ciklični proces načrtovanja, izvajanja, spremljanja in vrednotenja omogoča, da individualiziran načrt ostaja aktualen ter se prilagaja spreminjajočim se potrebam učenca skozi celotno obdobje njegovega izobraževanja.

Zraven pedagoške funkcije ima individualiziran načrt tudi pomembno komunikacijsko vlogo. Predstavlja namreč sredstvo za izmenjavo informacij med šolo, starši in drugimi strokovnjaki, ki sodelujejo pri obravnavi otroka. S tem omogoča boljšo usklajenost pričakovanj, jasnejše načrtovanje podpore ter večjo vključenost staršev v izobraževalni proces otroka (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Kljub jasnim strokovnim smernicam pa raziskave opozarjajo, da se v praksi pogosto pojavljajo težave pri pripravi in izvajanju individualiziranih načrtov. Med najpogostejšimi izzivi so časovne omejitve strokovnih delavcev, administrativne obremenitve, pomanjkanje usposabljanj ter nejasna razdelitev odgovornosti med člani strokovnega tima (Peček in Lesar, 2006). Posledično se lahko individualiziran načrt uporablja predvsem kot formalna obveznost, manj pa kot dejansko strokovno orodje za načrtovanje in izvajanje prilagojenega pouka.

Učinkovitost individualiziranega načrta je zato v veliki meri odvisna od strokovne usposobljenosti pedagoških delavcev, kakovosti timskega sodelovanja ter podpore vodstva šole. Le ob ustreznih organizacijskih pogojih lahko individualiziran načrt postane temelj za sistematično, načrtno in dosledno izvajanje prilagoditev, ki otroku s posebnimi potrebami omogočajo optimalen razvoj njegovih sposobnosti ter uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.

2.2.1 NAMEN IN POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Individualiziran načrt ima v vzgojno-izobraževalnem procesu otrok s posebnimi potrebami osrednjo strokovno in organizacijsko vlogo, saj predstavlja povezovalni člen med zakonsko zagotovljenimi pravicami učenca ter njihovim dejanskim uresničevanjem v pedagoški praksi. Njegov temeljni namen je zagotoviti sistematično načrtovanje prilagoditev, ki omogočajo usklajevanje učnih zahtev z otrokovimi sposobnostmi, primanjkljaji in razvojnimi značilnostmi. Individualiziran načrt tako omogoča prilagajanje ciljev učenja, metod poučevanja, didaktičnih pristopov, učnih gradiv ter načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, kar učencu omogoča optimalne pogoje za učenje in napredovanje (Dolina in Magajna, 2018; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Slovenska strokovna literatura poudarja, da individualiziran načrt ne pomeni zniževanja učnih standardov, temveč prilagajanje poti do znanja. Učenec s posebnimi potrebami tako ne prejema enakih nalog kot njegovi vrstniki, temveč naloge, ki so po zahtevnosti, obsegu in načinu izvedbe prilagojene njegovim zmožnostim. Takšen pristop omogoča postopno doseganje učnih ciljev, krepitev občutka uspešnosti ter razvoj samostojnosti pri učenju (Košir in Pečjak, 2012). Prilagoditve, opredeljene v individualiziranem načrtu, pomembno prispevajo k zmanjševanju učnih neuspehov ter preprečevanju sekundarnih stisk, ki se lahko pojavijo zaradi ponavljajočih se izkušenj neuspeha.

Individualiziran načrt ima tudi pomembno vlogo pri zagotavljanju pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Načelo enakih možnosti namreč ne pomeni enake obravnave vseh učencev, temveč zagotavljanje takšnih pogojev učenja, ki posamezniku omogočajo doseganje primerljivih rezultatov glede na njegove zmožnosti. Individualizacija pouka zato predstavlja eno ključnih orodij za uresničevanje inkluzivne naravnosti šole ter za preprečevanje izključevanja otrok s posebnimi potrebami iz rednega izobraževalnega okolja (Peček in Lesar, 2006). Ob tem individualiziran načrt spodbuja tudi uresničevanje načela individualizacije, ki izhaja iz razumevanja, da imajo učenci različne učne potrebe, sposobnosti in načine učenja. S skrbno načrtovanimi prilagoditvami se ustvarjajo pogoji, v katerih lahko vsak učenec razvija svoje potenciale v skladu s svojimi zmožnostmi, hkrati pa ostaja dejavno vključen v skupno učno okolje.

Zraven pedagoške funkcije ima individualiziran načrt izrazit organizacijski pomen, saj omogoča sistematično koordinacijo dela vseh strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri obravnavi učenca. V dokumentu so jasno opredeljene naloge in odgovornosti učiteljev, inkluzivnih pedagogov, specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev in drugih strokovnjakov, kar prispeva k bolj usklajenemu izvajanju prilagoditev ter zmanjšuje možnost podvajanja ali opuščanja posameznih oblik pomoči (Opara in drugi, 2010). Jasna razdelitev odgovornosti je še posebej pomembna v primerih, ko je v obravnavo otroka vključenih več strokovnjakov, saj omogoča preglednost nad izvajanjem podpore ter večjo učinkovitost timskega dela.

Individualiziran načrt predstavlja tudi pomembno orodje za spremljanje učenčevega napredka in evalvacijo učinkovitosti prilagoditev. Sprotno beleženje doseženih ciljev,

opažanj strokovnih delavcev ter odzivov učenca omogoča vrednotenje uspešnosti uporabljenih strategij ter pravočasno prilagajanje oblik pomoči. Takšen proces zagotavlja večjo fleksibilnost pedagoškega dela in omogoča, da se podpora prilagaja spreminjajočim se potrebam otroka (Kavkler, 2011).

Pomembna značilnost individualiziranega načrta je tudi njegova dinamična narava. Dokument ni namenjen zgolj enkratni pripravi na začetku šolskega leta, temveč predstavlja strokovno podlago, ki se skozi celotno obdobje izvajanja redno dopolnjuje in posodablja glede na učenčev napredek, spreminjajoče se potrebe ter ugotovitve strokovnega tima. Takšen pristop omogoča, da individualizirane prilagoditve ostajajo aktualne in učinkovite ter se prilagajajo razvoju otroka in njegovim učnim dosežkom. Redno pregledovanje in posodabljanje individualiziranega načrta hkrati omogoča pravočasno prepoznavanje novih potreb ter načrtovanje ustreznih sprememb pri izvajanju podpore (Opara in drugi, 2010; Dolina in Magajna, 2018).

Pomemben vidik individualiziranega načrta je tudi njegova komunikacijska funkcija. Dokument predstavlja skupno strokovno izhodišče za sodelovanje med šolo in starši, saj omogoča jasen vpogled v načrtovane cilje, prilagoditve in obseg podpore. Starši lahko tako aktivneje sodelujejo pri načrtovanju pomoči ter bolje razumejo potek otrokovega izobraževalnega procesa, kar prispeva k večji usklajenosti delovanja domačega in šolskega okolja (Čačinovič Vogrinčič, 2008). S tem individualiziran načrt ne deluje zgolj kot interni strokovni dokument, temveč tudi kot sredstvo za vzpostavljanje partnerskega odnosa med družino in šolo, ki temelji na skupnih ciljih in redni izmenjavi informacij.

Strokovnjaki opozarjajo, da je pomen individualiziranega načrta tesno povezan tudi s strokovno usposobljenostjo pedagoških delavcev za njegovo pripravo in izvajanje. Kakovost dokumenta je namreč odvisna od sposobnosti strokovnega tima, da prepozna otrokove dejanske potrebe, oblikuje konkretne in merljive cilje ter predvidi ustrezne prilagoditve (Žerdin, 2011). Pomanjkljivo pripravljeni individualizirani načrti lahko vodijo v nesistematično izvajanje prilagoditev ter zmanjšujejo učinkovitost podpore.

Poleg tega individualiziran načrt prispeva k zagotavljanju kontinuitete podpore v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Ker dokument vsebuje jasno opredeljene

cilje, prilagoditve, odgovornosti posameznih strokovnih delavcev ter načine spremljanja napredka, omogoča dosledno izvajanje podpore tudi ob morebitnih spremembah učiteljev ali drugih članov strokovnega tima. Takšna sistematičnost zmanjšuje tveganje za prekinitev ali nedosledno izvajanje prilagoditev ter zagotavlja, da učenec tudi ob organizacijskih spremembah prejema podporo, ki temelji na njegovih dejanskih potrebah in predhodno doseženem napredku (Opara in drugi, 2010; Kavkler, 2011).

Celostno gledano individualiziran načrt predstavlja eno ključnih strokovnih orodij inkluzivne pedagogike, saj omogoča načrtno, sistematično in usklajeno prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam posameznega učenca. Njegov namen presega administrativno funkcijo, saj predstavlja temelj za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem lahko otrok s posebnimi potrebami razvija svoje potenciale ter se enakovredno vključuje v šolski prostor.

2.2.2 POSTOPEK PRIPRAVE IN IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Priprava individualiziranega načrta se začne s celovito strokovno oceno otrokovih posebnih potreb, ki predstavlja temelj za načrtovanje ustreznih oblik podpore. Proces vključuje zbiranje informacij iz različnih virov, saj je za razumevanje otrokovega funkcioniranja nujno upoštevati tako pedagoški kot psihološki, socialni in zdravstveni vidik njegovega razvoja. Strokovni delavci pri tem pridobivajo podatke od staršev, učiteljev, svetovalnih delavcev, specialnih in inkluzivnih pedagogov ter drugih specialistov, ki sodelujejo pri obravnavi otroka, kadar je to glede na starost in zrelost mogoče, pa se v proces vključuje tudi učenca samega (Magajna in drugi, 2008).

Strokovna literatura poudarja, da je večperspektivno zbiranje podatkov ključno za oblikovanje realne ocene otrokovih zmožnosti in primanjkljajev. Starši prispevajo pomembne informacije o otrokovem funkcioniranju v domačem okolju, učitelji o njegovem učnem vedenju in napredku, strokovnjaki pa s svojimi specialističnimi znanji dopolnjujejo razumevanje specifičnih težav (Čaćinović Vogrinčič, 2008). Takšen celostni pristop omogoča, da individualiziran načrt ne temelji zgolj na formalnih diagnostičnih ugotovitvah, temveč na širšem razumevanju otrokovih potreb.

Na podlagi zbranih informacij strokovni tim oblikuje konkretne in dosegljive cilje, ki usmerjajo vzgojno-izobraževalno delo. Cilji morajo biti jasno opredeljeni, časovno določeni ter prilagojeni otrokovi stopnji razvoja in njegovim zmožnostim. Zraven ciljev individualiziran načrt vsebuje tudi natančno opredeljene prilagoditve, didaktične pristope, metode poučevanja ter načine preverjanja in ocenjevanja znanja (Opara in drugi, 2010). Pomembno je, da so prilagoditve zapisane jasno in konkretno, saj to omogoča njihovo dosledno izvajanje v praksi.

V procesu priprave individualiziranega načrta ima pomembno vlogo inkluzivni pedagog, ki pogosto prevzema koordinacijsko funkcijo med različnimi strokovnimi delavci. Njegova naloga je povezovanje članov strokovnega tima, usklajevanje pedagoških pristopov ter skrb za to, da so predlagane prilagoditve strokovno utemeljene, izvedljive in skladne z učnim načrtom (Dolina in Magajna, 2018). Koordinacijska vloga je še posebej pomembna v primerih, ko je v obravnavo otroka vključenih več strokovnjakov, saj omogoča boljšo organizacijo dela ter preprečuje nepovezano in nesistematično izvajanje podpore.

Izvajanje individualiziranega načrta predstavlja proces, ki zahteva stalno strokovno spremljanje ter sprotno prilagajanje načrtovanih aktivnosti. Učitelji in drugi strokovni delavci redno beležijo uspešnost izvedenih prilagoditev, spremljajo učenčev učni napredek, njegovo sodelovanje pri pouku ter odzive na uporabljene strategije pomoči. Takšno sprotno spremljanje omogoča pravočasno prepoznavanje neučinkovitih pristopov ter uvajanje ustrežnejših oblik podpore (Kavkler, 2011).

Evalvacija individualiziranega načrta je ključna faza procesa, saj omogoča vrednotenje učinkovitosti zastavljenih ciljev in prilagoditev. Strokovni tim na podlagi zbranih opažanj presoja, ali načrtovane prilagoditve dejansko prispevajo k učenčevemu napredku ter ali so zastavljeni cilji ustrezni glede na otrokove zmožnosti. Evalvacija predstavlja temelj za morebitne spremembe individualiziranega načrta, ki se prilagaja glede na razvojne spremembe ter nove potrebe učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Slovenski avtorji poudarjajo, da je učinkovitost izvajanja individualiziranega načrta močno odvisna od kakovosti timskega sodelovanja ter organizacijske podpore šole. Redna strokovna srečanja, jasna razdelitev nalog in odprta komunikacija med člani strokovnega tima omogočajo bolj usklajeno izvajanje prilagoditev ter večjo doslednost

pri spremljanju napredka (Peček in Lesar, 2006). Brez ustrezne organizacije dela se lahko individualiziran načrt izvaja nesistematično, kar zmanjšuje njegovo strokovno vrednost.

Pomemben dejavnik uspešne priprave in izvajanja individualiziranega načrta je tudi strokovna usposobljenost pedagoških delavcev. Poznavanje različnih vrst prilagoditev, didaktičnih pristopov in strategij dela z otroki s posebnimi potrebami omogoča bolj kakovostno načrtovanje podpore ter učinkovitejše reševanje učnih težav (Žerdin, 2011). Stalno strokovno izpopolnjevanje zato pomembno prispeva k večji učinkovitosti izvajanja individualiziranih oblik pomoči.

Postopek priprave in izvajanja individualiziranega načrta tako predstavlja kompleksen strokovni proces, ki zahteva usklajeno delovanje različnih strokovnjakov, aktivno sodelovanje staršev ter stalno spremljanje otrokovega napredka. Le sistematičen, načrten in fleksibilen pristop omogoča, da individualiziran načrt preseže administrativno funkcijo in postane učinkovito orodje za podporo otroku s posebnimi potrebami.

2.2.3 VRSTE PRILAGODITEV V INDIVIDUALIZIRANEM NAČRTU

Vrste prilagoditev, zapisane v individualiziranem načrtu, so raznolike in izhajajo iz specifičnih značilnosti posameznega učenca s posebnimi potrebami. Njihov temeljni namen je ustvariti takšne pogoje učenja, ki učencu omogočajo optimalno sodelovanje pri pouku, napredovanje v skladu z njegovimi zmožnostmi ter zmanjševanje ovir, ki izhajajo iz njegovih primanjkljajev. Prilagoditve morajo biti strokovno utemeljene, smiselno načrtovane ter prilagojene dejanskim potrebam posameznika, saj univerzalne rešitve pri delu z učenci s posebnimi potrebami niso učinkovite (Magajna in drugi., 2008).

Strokovna literatura prilagoditve najpogosteje razvršča na didaktične, metodološke, organizacijske in prilagoditve preverjanja ter ocenjevanja znanja, pri čemer se posamezne vrste pogosto prepletajo in dopolnjujejo. Njihova učinkovitost je odvisna predvsem od ustrezne kombinacije različnih oblik podpore, ki skupaj tvorijo celovit pristop k individualizaciji pouka (Košir in Pečjak, 2012).

Didaktične prilagoditve se nanašajo na prilagajanje učnih vsebin, učnih ciljev ter obsega učnih zahtev. V praksi to pomeni, da se učne vsebine po potrebi poenostavijo, razdelijo na manjše smiselne sklope ali predstavijo na način, ki je za učenca lažje razumljiv. Prilagajanje lahko vključuje tudi zmanjšan obseg učne snovi, poudarjanje temeljnih znanj ter prilagoditev zahtevnosti nalog glede na otrokove sposobnosti. Takšne prilagoditve učencu omogočajo postopno usvajanje znanja brez pretiranih obremenitev in zmanjšujejo tveganje za učni neuspeh (Opara in drugi, 2010).

Metodološke prilagoditve zajemajo spremembe v načinu poučevanja ter uporabi različnih pedagoških pristopov. Učitelji lahko uporabljajo bolj strukturirana navodila, več ponazoritev, multisenzorno poučevanje, učenje s konkretnimi materiali ter prilagojene oblike dela, kot so individualno delo ali delo v manjših skupinah. Pomembna metodološka prilagoditev je tudi diferenciacija nalog, kjer učenci rešujejo naloge različnih težavnostnih stopenj glede na svoje zmožnosti. Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ter posebnih didaktičnih pripomočkov dodatno prispeva k večji dostopnosti učnih vsebin (Žerdin, 2011).

Organizacijske prilagoditve se nanašajo na spremembe v organizaciji učnega procesa in šolskega dela. Mednje sodijo prilagoditve časovnega poteka pouka, podaljšan čas za opravljanje nalog, drugačna razporeditev učnih ur, možnost odmora med dejavnostmi ter prilagoditve šolskega prostora. Organizacijske prilagoditve vključujejo tudi zagotavljanje dodatne strokovne pomoči, individualne ali skupinske oblike podpore ter prilagoditve urnika glede na otrokove potrebe. Takšne prilagoditve omogočajo zmanjševanje obremenitev ter ustvarjanje bolj spodbudnega učnega okolja (Kavkler, 2011).

Posebno skupino predstavljajo prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja, ki omogočajo pravičnejše vrednotenje učenčevega znanja in spretnosti. Te prilagoditve lahko vključujejo ustno preverjanje znanja namesto pisnega, uporabo prilagojenih testnih oblik, podaljšan čas reševanja, uporabo tehničnih pripomočkov ter prilagoditve kriterijev ocenjevanja. Namen teh prilagoditev ni zniževanje zahtevnosti znanja, temveč zagotavljanje pogojev, v katerih učenec lahko izkaže svoje dejansko znanje brez vpliva primanjkljajev, ki niso povezani z učnimi cilji (Peček in Lesar, 2006).

V strokovni literaturi se poudarja, da morajo biti vse prilagoditve med seboj usklajene in načrtovane celostno, saj posamezna prilagoditev sama po sebi pogosto ne zadošča za učinkovito podporo učencu. Pomembno je, da prilagoditve izhajajo iz jasno opredeljenih ciljev individualiziranega načrta ter da so izvedljive v konkretnem šolskem okolju. Preobsežen ali nejasno oblikovan nabor prilagoditev lahko vodi v nedosledno izvajanje ter zmanjšuje njihovo učinkovitost (Dolina in Magajna, 2018).

Slovenski avtorji opozarjajo tudi na pomen doslednega izvajanja prilagoditev, saj le kontinuirana uporaba omogoča doseganje želenih učinkov. Prilagoditve, ki se izvajajo le občasno ali nesistematično, imajo omejen vpliv na učenčev napredek ter lahko povzročajo dodatne težave pri prilagajanju na učne zahteve (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Učinkovitost prilagoditev je tesno povezana tudi s strokovno usposobljenostjo učiteljev ter z njihovim razumevanjem individualnih razlik med učenci. Poznavanje različnih vrst prilagoditev ter sposobnost njihove smiselne uporabe pomembno prispevata k večji kakovosti pedagoškega dela in uspešnejšemu vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces (Kiswarday, 2013).

Vrste prilagoditev v individualiziranem načrtu tako predstavljajo temeljni mehanizem uresničevanja inkluzivnega izobraževanja, saj omogočajo prilagajanje učnega procesa raznolikim potrebam učencev ter prispevajo k ustvarjanju pravičnejšega in dostopnejšega šolskega okolja.

2.2.4 SPREMLJANJE IN EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Spremljanje in evalvacija individualiziranega načrta predstavljata ključen del procesa individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, saj omogočata preverjanje ustreznosti načrtovanih prilagoditev ter njihovega dejanskega učinka na učenčev razvoj in učno uspešnost. Individualiziran načrt namreč ni statičen dokument, temveč dinamičen strokovni instrument, ki se mora prilagajati učenčevim potrebam, razvojnim spremembam ter odzivom na izvajane oblike podpore. Sistematično spremljanje zagotavlja vpogled v to, ali zastavljeni cilji ustrezajo učenčevim zmožnostim in ali uporabljene prilagoditve dejansko omogočajo napredek na učnem, socialnem in vedenjskem področju (Magajna in drugi, 2008).

Proces spremljanja vključuje načrtno in kontinuirano zbiranje informacij o učenčevem napredku. Strokovni delavci pri tem uporabljajo različne metode, kot so pedagoško opazovanje, analiza učenčevih izdelkov, preverjanje doseganja operativnih ciljev, pogovori z učencem ter redne konzultacije s starši. Pomemben vir informacij predstavljajo tudi sprotne zapiske o izvajanju prilagoditev, saj omogočajo vpogled v to, katere strategije so učinkovite in katere zahtevajo spremembe. Takšno sistematično beleženje preprečuje subjektivne presoje ter omogoča bolj objektivno vrednotenje uspešnosti načrtovanih ukrepov (Dolina in Magajna, 2018).

Evalvacija individualiziranega načrta temelji na analizi zbranih podatkov ter presoji doseganja zastavljenih ciljev. Pri tem se strokovni tim osredotoča na vprašanja, ali učenec napreduje v skladu s svojimi sposobnostmi, ali prilagoditve zmanjšujejo učne ovire ter ali so oblike pomoči ustrezno načrtovane. Evalvacija omogoča prepoznavanje neskladij med načrtovanimi in dejanskimi učinki ter spodbuja strokovne delavce k iskanju učinkovitejših pristopov poučevanja in podpore. Pomembno je, da evalvacija ne temelji zgolj na učnih dosežkih, temveč upošteva tudi socialni razvoj, stopnjo samostojnosti, motivacijo ter vključenost učenca v razredno skupnost (Košir in Pečjak, 2012).

Poseben pomen ima timsko sodelovanje pri spremljanju in evalvaciji, saj različni strokovni profili prispevajo celovitejši vpogled v učenčevo funkcioniranje. Učitelji ocenjujejo učenčevo napredovanje pri učnih vsebinah, inkluzivni pedagogi presojajo ustreznost prilagoditev in specialno-pedagoških pristopov, svetovalni delavci spremljajo socialno-čustveni razvoj, starši pa podajajo informacije o otrokovem funkcioniranju v domačem okolju. Takšna multidisciplinarna obravnava omogoča bolj poglobljeno razumevanje učenčevih potreb ter prispeva k oblikovanju ustrežnejših podpornih strategij (Opara in drugi, 2010).

Redna evalvacija omogoča tudi sprotno prilagajanje individualiziranega načrta. Če se izkaže, da določene prilagoditve niso učinkovite ali da učenec cilje dosega hitreje od pričakovanj, se načrt ustrezno spremeni, dopolni ali nadgradi. Prilagajanje lahko vključuje spremembo učnih ciljev, uvedbo novih metod poučevanja, prilagoditev obsega dodatne strokovne pomoči ali spremembo načinov preverjanja znanja. S tem se zagotavlja fleksibilnost dokumenta ter večja odzivnost na učenčeve dejanske potrebe (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Strokovna literatura poudarja tudi preventivno funkcijo spremljanja in evalvacije, saj omogočata pravočasno prepoznavanje morebitnih težav ter preprečujeta poglobljanje učnih neuspehov. Z zgodnjim zaznavanjem neučinkovitih strategij se lahko strokovni delavci hitreje odzovejo ter prilagodijo oblike pomoči, kar zmanjšuje tveganje za poslabšanje učenčeve motivacije, samopodobe in učne uspešnosti (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik evalvacije predstavlja tudi dokumentiranje napredka, ki zagotavlja strokovno utemeljenost nadaljnjih odločitev ter omogoča transparentnost postopkov. Pisna poročila o napredku služijo kot podlaga za načrtovanje nadaljnjih prilagoditev, za komunikacijo s starši ter za sodelovanje z zunanjimi strokovnimi institucijami. Dokumentiranje prispeva k večji strokovni odgovornosti in omogoča sledljivost izvajanja podpore (Žerdin, 2011).

Spremljanje in evalvacija individualiziranega načrta tako zagotavljata, da prilagoditve niso zgolj formalno zapisane, temveč dejansko uresničene v pedagoški praksi. Njena vloga je ključna pri zagotavljanju kakovostne, sistematične in učinkovite podpore učencem s posebnimi potrebami ter pri uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja.

2.3 VLOGA IZVAJALCA DODATNE STROKOVNE POMOČI

Izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP) imajo v procesu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami eno osrednjih strokovnih vlog, saj predstavljajo ključno podporno strukturo pri uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja. Med izvajalce DSP sodijo različni strokovni profili, kot so učitelji dodatne strokovne pomoči, inkluzivni pedagogi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi, psihologi ter drugi strokovni delavci, ki s svojim specifičnim znanjem prispevajo k celostni obravnavi učenca. Njihovo delo temelji na razumevanju individualnih značilnosti učenca, prepoznavanju njegovih močnih področij ter načrtovanju ustreznih oblik podpore, ki omogočajo optimalno vključevanje v učni proces (Opara in drugi, 2010).

Temeljna naloga izvajalcev DSP je neposredna strokovna pomoč učencu pri premagovanju učnih, vedenjskih, komunikacijskih in socialnih ovir. Pomoč se lahko izvaja individualno ali v manjših skupinah ter je usmerjena v razvijanje učnih strategij, spodbujanje samostojnosti, krepitev izvršilnih funkcij ter razvijanje socialnih veščin.

Izvajalci DSP prilagajajo učne metode, uporabljajo specialno-didaktične pristope in uvajajo kompenzacijske strategije, s katerimi učencu omogočajo lažje razumevanje učnih vsebin ter uspešnejše sodelovanje pri pouku. Pri tem ne gre zgolj za poenostavljanje učnih zahtev, temveč za strokovno prilagajanje načinov poučevanja, ki učencu omogočajo doseganje učnih ciljev na način, ki ustreza njegovim zmožnostim (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik njihovega dela predstavlja izvajanje prilagoditev, opredeljenih v individualiziranem načrtu. Izvajalci DSP sodelujejo pri pripravi načrta, pri čemer prispevajo strokovne ocene o učenčevih sposobnostih, predlagajo ustrezne prilagoditve ter sodelujejo pri določanju realističnih in dosegljivih ciljev. Njihova naloga je tudi spremljanje izvajanja prilagoditev v praksi, svetovanje učiteljem glede ustreznih didaktičnih pristopov ter preverjanje učinkovitosti izbranih strategij. S tem zagotavljajo, da individualiziran načrt ni zgolj administrativni dokument, temveč strokovno vodilo za vsakodnevno pedagoško delo (Dolina in Magajna, 2018).

Vloga izvajalcev DSP je izrazito koordinacijska, saj povezujejo delo različnih strokovnih akterjev, ki sodelujejo pri obravnavi učenca. Pogosto prevzemajo funkcijo povezovalnega člana med učitelji, svetovalno službo, vodstvom šole in starši. S strokovnim svetovanjem pomagajo učiteljem pri razumevanju posebnih potreb učenca ter pri izbiri ustreznih strategij poučevanja. Staršem nudijo informacije o otrokovem napredku, svetujejo pri oblikovanju spodbudnega domačega okolja ter jih vključujejo v proces načrtovanja podpore. Takšno sodelovanje omogoča bolj usklajeno delovanje vseh udeleženi in prispeva k večji učinkovitosti pomoči (Košir in Pečjak, 2012).

Izvajalci DSP imajo tudi pomembno svetovalno vlogo pri oblikovanju prilagoditev učnega okolja. Svetujejo glede prostorskih prilagoditev, uporabe didaktičnih pripomočkov, prilagoditve učnih gradiv ter uporabe podporne tehnologije. S svojim strokovnim znanjem prispevajo k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ki zmanjšuje ovire za učenje in omogoča večjo vključenost učencev s posebnimi potrebami v razredno skupnost. Njihovo delo tako presega individualno obravnavo učenca in vključuje tudi širše sistemske prilagoditve poučevanja (Kavkler, 2011).

Poseben poudarek njihovega dela je usmerjen tudi v krepitev inkluzivne kulture šole. Izvajalci DSP s svojim strokovnim delovanjem spodbujajo razumevanje raznolikosti

med učenci, zmanjšujejo predsodke ter prispevajo k oblikovanju podpornega socialnega okolja. S sodelovanjem pri timskih sestankih, strokovnih aktivih in izobraževanjih širijo strokovna znanja ter prispevajo k razvoju bolj vključujočih pedagoških praks. Na ta način vplivajo na celoten kolektiv šole in ne le na posameznega učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Njihova vloga vključuje tudi stalno spremljanje napredka učenca ter evalvacijo učinkovitosti strokovne pomoči. Na podlagi sistematičnega spremljanja lahko prilagajajo oblike podpore, uvajajo nove strategije ali predlagajo spremembe individualiziranega načrta. Takšno sprotno prilagajanje omogoča večjo fleksibilnost podpore ter zagotavlja, da je pomoč usklajena z dejanskimi potrebami učenca (Žerdin, 2011).

Strokovna literatura poudarja, da uspešnost dela izvajalcev DSP ni odvisna zgolj od njihove strokovne usposobljenosti, temveč tudi od organizacijskih pogojev dela, podpore vodstva šole ter možnosti za timsko sodelovanje. Učinkovito izvajanje dodatne strokovne pomoči zahteva ustrezne časovne pogoje, manjše skupine učencev, dostop do didaktičnih pripomočkov ter stalno strokovno izpopolnjevanje. Le v ustrezno organiziranem okolju lahko izvajalci DSP v celoti uresničujejo svojo strokovno vlogo (Opara in drugi, 2010).

Vloga izvajalcev dodatne strokovne pomoči je tako večdimenzionalna in vključuje neposredno delo z učencem, načrtovanje in izvajanje prilagoditev, svetovalno delo z učitelji in starši, koordinacijo strokovnega tima ter soustvarjanje inkluzivnega šolskega okolja. S svojim delovanjem pomembno prispevajo k uresničevanju enakih možnosti za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter k zagotavljanju kakovostne in sistematične podpore v vzgojno-izobraževalnem procesu.

2.3.1 UČITELJEVA ODGOVORNOST PRI IZVAJANJU PRILAGODITEV

Učitelji imajo v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu osrednjo in nenadomestljivo vlogo, saj so neposredno odgovorni za izvajanje prilagoditev pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Njihova odgovornost izhaja iz dejstva, da so nosilci učnega procesa in da s svojim delovanjem ustvarjajo pogoje za učenje, sodelovanje ter socialno vključevanje vseh učencev, tudi tistih s posebnimi potrebami. Izvajanje

prilagoditev zato ni ločen proces, temveč sestavni del kakovostnega poučevanja, ki upošteva raznolikost učencev v razredu (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Temeljna naloga učiteljev je prilagajanje učnih vsebin, metod poučevanja in oblik preverjanja znanja. Didaktične prilagoditve vključujejo prilagajanje obsega in zahtevnosti učnih vsebin, razčlenjevanje kompleksnih nalog na manjše enote ter poudarjanje bistvenih učnih ciljev. Učitelji morajo pri tem upoštevati učenčeve kognitivne zmožnosti, tempo učenja in način predelovanja informacij. Metodološke prilagoditve se nanašajo na uporabo raznolikih učnih metod, kot so vizualna podpora, multisenzorno učenje, delo v manjših skupinah, individualizirano delo ter uporaba konkretnih didaktičnih pripomočkov. S tem učitelji omogočajo učencem različne poti do znanja in zmanjšujejo učne ovire (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik učiteljeve odgovornosti je tudi prilagajanje načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Učitelji morajo zagotoviti, da oblike ocenjevanja omogočajo učencu izkazovanje znanja na način, ki je usklajen z njegovimi sposobnostmi in omejitvami. To lahko vključuje podaljšan čas pisanja, ustno preverjanje znanja, uporabo računalniške podpore, prilagoditev obsega nalog ali alternativne oblike preverjanja znanja. Prilagojeno ocenjevanje ne pomeni zniževanja standardov znanja, temveč omogoča pravičnejše vrednotenje učenčevih dosežkov (Košir in Pečjak, 2012).

Učitelji so dolžni biti temeljito seznanjeni z vsebino individualiziranega načrta ter z vsemi prilagoditvami, ki so v njem opredeljene. Poznavanje ciljev, strategij in oblik pomoči omogoča dosledno izvajanje načrtovanih ukrepov ter preprečuje neskladja med načrtovanim in izvedenim poukom. Učitelj mora individualiziran načrt razumeti kot strokovno vodilo, ki usmerja njegovo pedagoško delo, ne pa kot administrativno obveznost. Le z aktivnim vključevanjem prilagoditev v učni proces se lahko zagotovi njihova dejanska učinkovitost (Dolina in Magajna, 2018).

Ob neposrednem izvajanju prilagoditev učiteljev prevzemajo tudi pomembno vlogo pri spremljanju učenčevega napredka. S sprotim opazovanjem učenčevega dela, analiziranjem njegovih dosežkov in prepoznavanjem težav lahko pravočasno prilagodijo učne pristope ter predlagajo spremembe individualiziranega načrta. Njihova opažanja predstavljajo pomemben vir informacij za strokovni tim, saj omogočajo celovitejšo presojo učinkovitosti načrtovanih prilagoditev (Opara in drugi, 2010).

Učiteljeva odgovornost vključuje tudi stalno komunikacijo z izvajalci dodatne strokovne pomoči in drugimi strokovnimi delavci. Medsebojno sodelovanje omogoča usklajevanje pedagoških pristopov, izmenjavo strokovnih opažanj ter načrtovanje enotnih strategij podpore učencu. Redni strokovni posveti prispevajo k boljši koordinaciji dela ter zmanjšujejo tveganje za nedosledno izvajanje prilagoditev. Učitelji tako niso zgolj izvajalci pouka, temveč aktivni člani strokovnega tima, ki soustvarjajo pogoje za učinkovito inkluzivno izobraževanje (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik učiteljeve vloge je tudi ustvarjanje spodbudnega socialnega okolja v razredu. Učitelji s spodbujanjem medsebojnega spoštovanja, strpnosti in sodelovanja med učenci oblikujejo razredno klimo, ki zmanjšuje socialno izključenost učencev s posebnimi potrebami. Z ustreznim vodenjem razredne skupnosti lahko preprečujejo stigmatizacijo, krepijo občutek pripadnosti ter spodbujajo pozitivne socialne interakcije med učenci (Peček in Lesar, 2006).

Strokovna literatura poudarja, da uspešno izvajanje prilagoditev zahteva tudi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev. Učitelji morajo razvijati kompetence za delo z raznoliko populacijo učencev, poznati sodobne didaktične pristope ter razumeti posebnosti različnih vrst primanjkljajev. Stalno izobraževanje prispeva k večji strokovni samozavesti učiteljev ter izboljšuje kakovost njihovega pedagoškega dela (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Učiteljeva odgovornost pri izvajanju prilagoditev je torej večplastna in vključuje pedagoško, organizacijsko ter socialno dimenzijo. Učitelji s svojim strokovnim delovanjem omogočajo, da prilagoditve niso zgolj formalno zapisane, temveč dejansko zaživijo v razredni praksi. Njihova vloga je ključna pri zagotavljanju enakih možnosti za učenje, spodbujanju učenčevega napredka ter uresničevanju načel pravičnosti in inkluzivnosti v šolskem prostoru.

2.3.2 SODELOVANJE IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI Z UČITELJI IN STARŠI

Sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP), učitelji in starši predstavlja enega temeljnih pogojev za učinkovito uresničevanje individualiziranega načrta ter za zagotavljanje celostne podpore učencem s posebnimi potrebami. Ker se

otrokove potrebe izražajo na različnih področjih njegovega delovanja, je usklajeno delovanje vseh vključenih akterjev ključno za oblikovanje enotnega pristopa k poučevanju, prilagajanju zahtev in spodbujanju otrokovega razvoja. Strokovna literatura poudarja, da izolirano delovanje posameznih strokovnjakov ne omogoča celostnega razumevanja učenčevih potreb, zato je timsko sodelovanje nujno za zagotavljanje učinkovitih oblik pomoči (Opara in drugi, 2010).

Izvajalci DSP in učitelji sodelujejo predvsem na strokovni in izvedbeni ravni. Njihovo sodelovanje vključuje skupno načrtovanje prilagoditev, usklajevanje didaktičnih pristopov ter izmenjavo informacij o učenčevem napredku in težavah. Izvajalci DSP učiteljem nudijo strokovno podporo pri razumevanju specifičnih primanjkljajev učenca ter pri izbiri ustreznih metod poučevanja in prilagoditev učnega okolja. Učitelji pa izvajalcem DSP posredujejo informacije o učenčevem funkcioniranju pri pouku, njegovem vključevanju v razredno skupnost ter odzivih na uporabljene strategije. Takšna dvosmerna komunikacija omogoča boljše prilagajanje pouka in preprečuje neskladja med različnimi oblikami pomoči (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik sodelovanja je tudi skupno spremljanje izvajanja individualiziranega načrta. Redni strokovni posveti omogočajo sprotno evalvacijo učinkovitosti prilagoditev ter pravočasno uvajanje sprememb, kadar se pokažejo nove potrebe ali težave. Strokovni tim lahko na podlagi skupnih ugotovitev prilagodi cilje, spremeni metode dela ali uvede dodatne oblike podpore. Takšno usklajeno delovanje prispeva k večji doslednosti izvajanja prilagoditev ter zmanjšuje možnost, da bi posamezni ukrepi ostali neizvedeni (Dolina in Magajna, 2018).

Sodelovanje s starši predstavlja posebno dimenzijo strokovnega delovanja izvajalcev DSP. Starši so pomemben vir informacij o otrokovem razvoju, njegovih navadah, interesih in težavah, ki jih otrok doživlja zunaj šolskega okolja. Njihova opažanja omogočajo celovitejše razumevanje učenčevih potreb ter pripomorejo k oblikovanju ustreznih prilagoditev. Izvajalci DSP staršem nudijo strokovno podporo, svetujejo pri organizaciji učenja doma ter jih usmerjajo pri spodbujanju otrokove samostojnosti in motivacije za šolsko delo. Takšno partnersko sodelovanje temelji na medsebojnem zaupanju, spoštovanju in skupnem prizadevanju za otrokovo dobrobit (Košir in Pečjak, 2012).

Strokovna literatura poudarja, da aktivno vključevanje staršev prispeva k večji učinkovitosti podpore učencem s posebnimi potrebami. Kadar so starši ustrezno informirani o ciljih in prilagoditvah ter vključeni v načrtovanje podpore, lažje razumejo otrokove težave in aktivno sodelujejo pri njihovem premagovanju. S tem se krepi kontinuiteta podpore med šolskim in domačim okoljem, kar pozitivno vpliva na učenčevo učno uspešnost in socialno prilagojenost (Kavkler, 2011).

Izvajalci DSP imajo pri sodelovanju s starši tudi svetovalno in podporno vlogo. Staršem pomagajo razumeti strokovne ugotovitve, jim pojasnjujejo pomen prilagoditev ter jih seznanjajo z možnostmi dodatne pomoči. S tem zmanjšujejo občutke negotovosti in nemoči, ki se lahko pojavijo ob soočanju z otrokovimi težavami. Strokovna podpora staršem prispeva k bolj realističnim pričakovanjem ter spodbuja oblikovanje spodbudnega domačega okolja, ki otroku omogoča optimalen razvoj (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Sodelovanje med izvajalci DSP, učitelji in starši ima tudi pomembno koordinacijsko funkcijo. Usklajevanje informacij preprečuje podvajanje ali neskladje v izvajanju prilagoditev ter omogoča oblikovanje enotnih vzgojno-izobraževalnih pristopov. Takšna povezanost povečuje učinkovitost strokovne pomoči ter prispeva k večji stabilnosti podpornega sistema, ki obdaja učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Kakovost sodelovanja je v veliki meri odvisna od komunikacijskih kompetenc vseh vključenih. Odprta, spoštljiva in redna komunikacija omogoča reševanje morebitnih nesporazumov, izmenjavo strokovnih mnenj ter skupno načrtovanje podpore. Nasprotno pa pomanjkanje komunikacije vodi v neusklajeno delovanje, kar lahko zmanjšuje učinkovitost prilagoditev in negativno vpliva na učenčev napredek (Peček in Lesar, 2006).

Sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši tako predstavlja temelj učinkovitega inkluzivnega izobraževanja. Le s partnerskim odnosom, strokovno izmenjavo informacij ter skupnim načrtovanjem in evalvacijo prilagoditev je mogoče zagotoviti celostno podporo učencem s posebnimi potrebami ter ustvariti pogoje za njihov optimalni učni in socialni razvoj.

2.3.3 DEJAVNIKI USPEŠNEGA IZVAJANJA PRILAGODITEV

Uspešnost izvajanja individualiziranih prilagoditev je odvisna od več medsebojno povezanih dejavnikov, ki vplivajo tako na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa kot tudi na napredek in vključevanje učencev s posebnimi potrebami. Eden ključnih dejavnikov so strokovne kompetence učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči, saj lahko le ustrezno usposobljeni strokovni delavci prepoznajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev, načrtujejo ustrezne prilagoditve ter jih dosledno in smiselno vključujejo v vsakodnevno pedagoško prakso (Košir in Pečjak, 2012; Dolina in Magajna, 2018). Pri tem ni pomembno zgolj poznavanje posameznih primanjkljajev ali posebnosti učencev, temveč tudi sposobnost izbire ustreznih didaktičnih pristopov, sprotnega prilagajanja pouka ter vrednotenja učinkovitosti izbranih ukrepov. Pomembno vlogo ima tudi pripravljenost strokovnih delavcev na stalno strokovno izpopolnjevanje, saj se področje inkluzivnega izobraževanja nenehno razvija.

Pomemben dejavnik predstavlja tudi razpoložljivost kadrovskih, časovnih in organizacijskih virov. Izvajanje kakovostnih individualiziranih prilagoditev zahteva dovolj časa za načrtovanje, medsebojno usklajevanje strokovnih delavcev, pripravo prilagojenih učnih gradiv ter spremljanje napredka posameznega učenca. Pomanjkanje dodatnega strokovnega kadra, velike skupine učencev ali omejene časovne možnosti lahko pomembno vplivajo na kakovost izvajanja prilagoditev, kljub prizadevanjem in strokovnosti izvajalcev (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Zato je za učinkovito izvajanje prilagoditev pomembno, da šole zagotavljajo ustrezne pogoje za delo in omogočajo sodelovanje različnih strokovnjakov.

Učinkovita komunikacija in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa predstavlja naslednji bistveni dejavnik uspešnega izvajanja prilagoditev. Sodelovanje med učitelji, inkluzivnimi pedagogi, specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci, starši in po potrebi tudi zunanji strokovnjaki omogoča celostno obravnavo učenca ter prispeva k usklajenemu načrtovanju in izvajanju podpore. Redna, odprta in jasna komunikacija omogoča usklajevanje ciljev, izmenjavo informacij o učenčevem napredku ter pravočasno prilagajanje načrtovanih ukrepov glede na spreminjajoče se potrebe učenca (Ainscow, 2005; Dolina in Magajna, 2018). Posebej pomembno je tudi partnersko sodelovanje s starši, saj ti pomembno prispevajo k

razumevanju otrokovih potreb in lahko s svojim vpogledom dopolnjujejo strokovna opažanja šole.

Pomemben dejavnik predstavlja tudi organizacijska podpora šole. Vodstvo šole ima pomembno vlogo pri oblikovanju spodbudnega okolja za izvajanje inkluzivne prakse, saj lahko z ustrezno organizacijo dela, zagotavljanjem materialnih in prostorskih pogojev ter spodbujanjem sodelovanja med strokovnimi delavci pomembno vpliva na kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev. K uspešnemu izvajanju prispevajo tudi jasno opredeljene smernice za pripravo in izvajanje individualiziranih programov ter kultura šole, ki spodbuja sprejemanje raznolikosti, sodelovanje in vključevanje vseh učencev (Magajna in drugi, 2008).

Pomembno vlogo ima tudi sprotno spremljanje in evalvacija izvajanja prilagoditev. Individualizirane prilagoditve niso statične, temveč jih je treba redno preverjati in prilagajati glede na učenčev napredek, spreminjajoče se potrebe in doseganje zastavljenih ciljev. Sprotna evalvacija omogoča pravočasno prepoznavanje morebitnih težav pri izvajanju ter sprejemanje ustreznih sprememb, ki lahko izboljšajo učinkovitost načrtovanih ukrepov (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Na ta način individualizirani program ostaja prilagodljiv dokument, ki se razvija skupaj z učenčevimi potrebami.

Uspešnost izvajanja prilagoditev je povezana tudi z uporabo sodobnih didaktičnih in metodoloških pristopov. Prilagojeni učni materiali, različni načini podajanja učne snovi, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, multimedijskih pripomočkov ter drugih podpornih sredstev omogočajo večjo dostopnost učnih vsebin in povečujejo možnosti za aktivno sodelovanje učencev pri pouku (Košir in Pečjak, 2012). Izbira ustreznih metod in pripomočkov mora vedno izhajati iz individualnih značilnosti učenca ter njegovih učnih potreb.

Ne nazadnje pomembno vlogo igrata tudi motivacija in aktivna vključenost učencev ter njihovih staršev. Doseganje ciljev individualiziranega programa je uspešnejše, kadar učenec razume namen prilagoditev, pri njihovem izvajanju aktivno sodeluje in razvija občutek lastne učinkovitosti. Prav tako je pomembna podpora staršev, ki s sodelovanjem pri načrtovanju in spremljanju izvajanja prilagoditev prispevajo k večji povezanosti med šolskim in domačim okoljem ter k bolj celostni podpori otroku (Ainscow, 2005).

Kombinacija vseh navedenih dejavnikov – strokovnih kompetenc izvajalcev, ustreznih kadrovskih in organizacijskih pogojev, učinkovitega sodelovanja med vsemi udeleženci, sprotnega spremljanja in evalvacije, uporabe sodobnih didaktičnih pristopov ter aktivne vključenosti učencev in njihovih staršev – predstavlja temelj za kakovostno izvajanje individualiziranih prilagoditev. Le celostno upoštevanje vseh teh elementov omogoča, da se individualizirani program ne izvaja zgolj kot formalna obveznost, temveč kot učinkovit instrument za zagotavljanje enakih možnosti, uspešnega vključevanja in optimalnega razvoja učencev s posebnimi potrebami (Dolina in Magajna, 2018; Magajna in drugi, 2008; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

3. REZULTATI RAZPRAVE

3.1 METODOLOGIJA IN VZOREC RAZISKAVE

Za namen raziskave smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop, saj smo želeli poglobljeno raziskati izkušnje, poglede in strokovne presoje izvajalcev vzgojno-izobraževalnega procesa glede izvajanja individualiziranih prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. Kvalitativni pristop omogoča celostno razumevanje kompleksnih pedagoških pojavov, ki jih ni mogoče ustrezno pojasniti zgolj s kvantitativnimi kazalniki, temveč zahtevajo poglobljen vpogled v subjektivne izkušnje posameznikov in v kontekst njihovega strokovnega delovanja (Vogrinc, 2008). S takšnim pristopom smo lahko raziskali načine razmišljanja strokovnih delavcev, njihove strokovne dileme ter konkretne izkušnje pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev v razredu.

Kot metodo zbiranja podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. Ta oblika intervjuja omogoča ravnovesje med sistematičnostjo raziskovanja in odprtostjo za poglobljene opise izkušenj sodelujočih. Vnaprej pripravljena vprašanja zagotavljajo, da zajamemo vsa ključna raziskovalna področja, hkrati pa odprta zasnova intervjuja omogoča udeležencem, da izpostavijo vidike, ki jih sami prepoznavajo kot pomembne pri svojem delu. Polstrukturirani intervju je posebej primeren za raziskovanje strokovnih praks, saj spodbuja refleksijo in omogoča podrobnejše pojasnjevanje konkretnih situacij iz pedagoškega okolja (Kvale in Brinkmann, 2009).

V raziskavo smo vključili 25 strokovnih delavcev, zaposlenih v osnovnih šolah. Med udeleženci so bili učitelji razrednega in predmetnega pouka, inkluzivni pedagogi ter

drugi izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki so neposredno vključeni v delo z učenci s posebnimi potrebami. Vzorec je bil oblikovan namensko, saj smo želeli vključiti posameznike, ki imajo neposredne izkušnje z načrtovanjem in izvajanjem individualiziranih prilagoditev. Namensko vzorčenje je značilno za kvalitativne raziskave, kjer je ključnega pomena izbor udeležencev z relevantnimi izkušnjami in poglobljenim poznavanjem raziskovanega področja (Vogrinc, 2008).

Intervjuji so bili izvedeni individualno, kar je omogočilo bolj poglobljeno in iskreno izražanje mnenj ter zmanjšalo vpliv skupinske dinamike na odgovore sodelujočih. Pogovori so potekali v mirnem okolju, ki je zagotavljalo zasebnost in nemoten potek intervjuja. Posamezni intervjuji so trajali med 30 in 45 minut, kar je omogočilo dovolj časa za poglobljeno obravnavo vseh raziskovalnih tem. Z namenom zagotavljanja natančnosti podatkov smo intervjuje zvočno posneli in jih nato dobesedno prepisali. Takšen način dokumentiranja omogoča podrobnejšo analizo besedila ter zmanjšuje možnost izgube pomembnih informacij (Mesec, 1998).

Analiza zbranih podatkov je temeljila na tematski analizi, ki predstavlja eno izmed temeljnih metod kvalitativne obdelave besedilnih podatkov. Tematska analiza omogoča sistematično prepoznavanje, razvrščanje in interpretacijo vsebinskih vzorcev v zbranem gradivu. Pri analizi smo sledili fazam kodiranja, oblikovanja tem in njihovega vsebinskega povezovanja, pri čemer smo izhajali iz dejanskih zapisov intervjujev. Kategorije in podkategorije so se oblikovale induktivno, kar pomeni, da niso bile določene vnaprej, temveč so izhajale neposredno iz vsebine odgovorov sodelujočih. Takšen pristop omogoča večjo občutljivost za specifičnosti raziskovanega okolja ter zagotavlja večjo avtentičnost interpretacije (Braun in Clarke, 2006).

Z uporabo tematske analize smo prepoznali ključne vsebinske sklope, ki se nanašajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev, organizacijske in strokovne ovire, oblike podpore strokovnim delavcem, sodelovanje med različnimi akterji ter dejavnike, ki prispevajo k uspešnejšemu izvajanju prilagoditev. Analiza je bila usmerjena v iskanje ponavljajočih se vzorcev v izkušnjah sodelujočih ter v razumevanje povezav med organizacijskimi pogoji dela in dejansko prakso izvajanja prilagoditev.

Pri interpretaciji podatkov smo posebno pozornost namenili ohranjanju pomena izjav sodelujočih ter njihovem umeščanju v širši kontekst vzgojno-izobraževalnega dela.

Posameznih odgovorov nismo obravnavali ločeno, temveč smo jih analizirali v medsebojni povezanosti, kar je omogočilo celovitejše razumevanje raziskovanega pojava. Pri oblikovanju tematskih kategorij smo se osredotočali na vsebinske podobnosti in razlike med odgovori, pri čemer smo skušali čim bolj zvesto ohraniti izvorni pomen izjav ter se izogniti prehitremu posploševanju posameznih izkušenj. Takšen pristop je omogočil poglobljeno razumevanje različnih pogledov strokovnih delavcev in hkrati prispeval k večji verodostojnosti interpretacije.

V kvalitativnem raziskovanju pomembno vlogo predstavlja tudi zagotavljanje kakovosti in zaupanja vrednosti raziskovalnih ugotovitev. Zato smo skozi celoten raziskovalni proces skrbeli za sistematičnost zbiranja in analize podatkov ter za preglednost raziskovalnih postopkov. Intervjuje smo izvajali po enotni strukturi polstrukturiranega intervjuja, pri analizi pa smo dosledno sledili vnaprej opredeljenim fazam kodiranja in oblikovanja tem. Takšen pristop omogoča večjo sledljivost raziskovalnega procesa in prispeva k večji transparentnosti oblikovanja raziskovalnih ugotovitev, kar predstavlja eno izmed pomembnih meril kakovosti kvalitativnega raziskovanja.

Posebno pozornost smo namenili tudi etičnim vidikom raziskovanja. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno, vsi udeleženci pa so bili pred izvedbo intervjuja seznanjeni z namenom raziskave, načinom zbiranja podatkov in njihovo uporabo v raziskovalne namene. Zagotovljena jim je bila anonimnost ter zaupnost vseh pridobljenih informacij, pri predstavitvi rezultatov pa smo skrbeli, da iz zapisanih izjav ni bilo mogoče prepoznati identitete posameznih sodelujočih ali ustanov, v katerih so zaposleni. Takšen pristop je omogočil večjo odprtost sodelujočih pri izražanju njihovih izkušenj in strokovnih mnenj ter prispeval k etično odgovorni izvedbi raziskave.

Pri kvalitativnem raziskovanju je pomembno tudi zavedanje, da raziskovalec aktivno sodeluje v procesu interpretacije podatkov. Zaradi tega smo si skozi celoten raziskovalni proces prizadevali za čim bolj objektivno in kritično presojo zbranega gradiva. Oblikovanje kod in tematskih kategorij je temeljilo na dejanskih zapisih intervjujev, interpretacije pa smo oblikovali na podlagi ponavljajočih se vsebinskih vzorcev, ne pa na podlagi posameznih izstopajočih primerov. S tem smo želeli zmanjšati možnost subjektivnih interpretacij ter zagotoviti, da ugotovitve čim bolj odražajo izkušnje sodelujočih.

Pri številu vključenih udeležencev smo sledili načelu vsebinske nasičenosti podatkov, ki predstavlja eno izmed temeljnih izhodišč kvalitativnega raziskovanja. Med analizo intervjujev smo ugotovili, da se pri odgovorih sodelujočih začnejo ponavljati podobni vsebinski vzorci, nove informacije pa bistveno ne spreminjajo že oblikovanih tematskih kategorij. To kaže, da je bil obseg zbranega gradiva primeren za doseganje raziskovalnega cilja in za oblikovanje poglobljenega razumevanja obravnavanega pojava.

Ob tem se zavedamo tudi omejitev izbranega raziskovalnega pristopa. Ker je bil vzorec oblikovan namensko in je raziskava temeljila na kvalitativni metodologiji, ugotovitev ni mogoče statistično posploševati na populacijo vseh strokovnih delavcev v osnovnih šolah. Namen raziskave namreč ni bil doseči reprezentativnosti, temveč poglobljeno razumeti izkušnje strokovnih delavcev ter prepoznati dejavnike, ki vplivajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev v konkretnem vzgojno-izobraževalnem okolju. Prav v tem se kaže ena izmed glavnih prednosti kvalitativnega pristopa, saj omogoča razumevanje kompleksnosti pedagoških procesov, ki jih s kvantitativnimi metodami pogosto ni mogoče dovolj poglobljeno pojasniti.

3.2 KLJUČNE UGOTOVITVE

Analiza intervjujev je pokazala, da se individualizirane prilagoditve v pedagoški praksi pogosto izvajajo delno, selektivno in nesistematično, medtem ko le manjši delež učencev prejema vse prilagoditve, ki so zapisane v individualiziranem načrtu. Iz odgovorov sodelujočih smo razbrali, da izvajanje prilagoditev ni odvisno zgolj od strokovne usposobljenosti izvajalcev, temveč predvsem od organizacijskih pogojev dela ter možnosti za usklajeno sodelovanje med strokovnimi akterji. Strokovni delavci so poudarili, da obsežnost administrativnih obveznosti, časovne omejitve in sočasno delo z večjim številom učencev s posebnimi potrebami pogosto zmanjšujejo možnosti za dosledno izvajanje vseh predvidenih prilagoditev. Posledično se prilagoditve pogosto izvajajo glede na nujnost in izvedljivost, kar vodi v selektivno uresničevanje ciljev individualiziranega načrta.

Kljub navedenim omejitvam intervjuji kažejo, da strokovni delavci prepoznavajo velik pomen individualiziranega načrta kot temeljnega dokumenta za načrtovanje prilagojenega poučevanja. Udeleženci raziskave so večkrat poudarili, da individualizirani načrt predstavlja pomembno strokovno vodilo, ki omogoča sistematično načrtovanje podpore ter boljše razumevanje učenčevih potreb. Prisotna je visoka stopnja strokovne odgovornosti in zavzetosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, saj si strokovni delavci prizadevajo, da bi kljub omejenim pogojem zagotovili čim bolj kakovostno podporo in spodbudno učno okolje.

Pomemben sklop ugotovitev se nanaša na sodelovanje med strokovnimi delavci in starši, ki se kaže kot eden ključnih dejavnikov uspešnosti izvajanja prilagoditev. Analiza odgovorov je pokazala, da redna, vsebinsko usmerjena in odprta komunikacija omogoča boljše razumevanje učenčevih potreb ter učinkovitejše načrtovanje prilagoditev. Kadar sodelovanje poteka kontinuirano in temelji na partnerskem odnosu, so prilagoditve bolj usklajene z učenčevimi dejanskimi zmožnostmi, hkrati pa se zmanjšuje tveganje za neskladja med načrtovanimi in izvedenimi oblikami pomoči. Nasprotno pa občasno ali formalno sodelovanje pogosto vodi v pomanjkljivo izmenjavo informacij, kar otežuje pravočasno prilagajanje pedagoških pristopov.

Rezultati so dodatno osvetlili vpliv organizacijskih in sistemskih dejavnikov na izvajanje individualiziranih prilagoditev. Strokovni delavci so izpostavili pomanjkanje kadrovskih virov, omejeno razpoložljivost časa za individualno delo ter nejasno razdeljene odgovornosti med zaposlenimi kot ključne ovire pri uresničevanju načrtovanih prilagoditev. Takšni pogoji otežujejo usklajevanje dela med različnimi strokovnimi profili ter zmanjšujejo možnosti za sistematično spremljanje napredka učencev. Posebej zahtevno je izvajanje prilagoditev v razredih z večjim številom učencev, kjer učitelji težje zagotavljajo individualiziran pristop in sprotno prilagajanje učnega procesa.

Intervjuji so pokazali tudi izrazito potrebo po dodatni strokovni podpori, ki bi strokovnim delavcem omogočila učinkovitejše izvajanje njihovih nalog. Udeleženci so poudarili pomen dodatnih usposabljanj, strokovnega svetovanja, supervizije ter tesnejšega sodelovanja s strokovnimi delavci. Izpostavljena je bila tudi potreba po večji razpoložljivosti izvajalcev dodatne strokovne pomoči, saj obstoječe kadrovske zmogljivosti pogosto ne omogočajo zadostne intenzivnosti podpore učencem.

Ugotovitve kažejo, da sama strokovna usposobljenost posameznika ne zadostuje, če sistem ne zagotavlja ustreznih pogojev za izvajanje prilagoditev.

Posebej pomembna ugotovitev raziskave je, da uspešnost izvajanja individualiziranih prilagoditev temelji na prepletu več medsebojno povezanih dejavnikov. Med ključne elemente sodijo strokovne kompetence izvajalcev, učinkovito timsko sodelovanje, organizacijska podpora vodstva šole, jasno opredeljene odgovornosti, sprotno spremljanje napredka učencev ter redna komunikacija med vsemi vključenimi akterji. Udeleženci raziskave poudarjajo, da izolirani ukrepi ne prinašajo dolgoročnih izboljšav, temveč je za učinkovito izvajanje prilagoditev potreben celovit sistemski pristop.

Na podlagi analize intervjujev lahko povzamemo, da izvajanje individualiziranih prilagoditev v praksi predstavlja zahteven strokovni proces, ki presega zgolj formalno izpolnjevanje zakonskih zahtev. Čeprav se prilagoditve pogosto izvajajo le delno, strokovni delavci jasno prepoznavajo dejavnike, ki bi lahko prispevali k izboljšanju stanja. Ugotovitve zato kažejo na potrebo po sistemskih spremembah, ki bi vključevale boljšo organizacijsko podporo, okrepitev strokovnih timov, jasnejšo razdelitev delovnih nalog ter dodatno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih. Takšne izboljšave bi omogočile, da bi individualizirani načrti v večji meri zaživel tudi v pedagoški praksi ter učinkoviteje prispevali k učnemu napredku in socialni vključenosti učencev s posebnimi potrebami.

3.3 ANALIZA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

Za namen raziskave smo uporabili kvalitativni pristop, saj smo želeli poglobljeno razumeti izkušnje strokovnih delavcev pri izvajanju individualiziranih prilagoditev (IN) za učence s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. V raziskavi je sodelovalo 25 strokovnih delavcev, med katerimi so bili učitelji, inkluzivni pedagogi in drugi izvajalci dodatne strokovne pomoči. Vzorec je bil namerno izbran, da vključuje strokovne delavce z neposredno izkušnjo izvajanja IN. Intervjuji so bili polstrukturirani, izvedeni individualno, trajali so med 30 in 45 minutami, zvočno posneti in kasneje prepisani. Analiza podatkov je temeljila na tematski analizi (Braun in Clarke, 2006), pri kateri smo prepoznali ključne teme in podteme, ki se nanašajo na izvajanje IN, ovire, podporo, sodelovanje in dejavnike uspešnosti. Tematske kategorije so se oblikovale induktivno,

neposredno iz vsebine intervjujev, s ciljem odkriti vzorce, ki odražajo prakso in izkušnje strokovnih delavcev.

Rezultati so pokazali, da se individualizirane prilagoditve pri večini učencev izvajajo delno ali selektivno, medtem ko le manjši del učencev prejema vse prilagoditve, zapisane v IN. Strokovni delavci so pojasnjevali, da so glavni razlogi za delno izvajanje časovne omejitve, pomanjkanje kadrov in kompleksnost koordinacije med različnimi akterji. Kljub temu obstaja jasno zavedanje o pomenu IN in prizadevanje strokovnih delavcev, da učencem zagotovijo čim več ustreznih prilagoditev. Večina udeležencev je izpostavila, da je izvajanje prilagoditev odvisno od števila učencev s posebnimi potrebami v razredu, kompleksnosti prilagoditev in razpoložljivega časa za individualno delo, kar pogosto omejuje dosledno uresničitev IN.

Sodelovanje med strokovnimi delavci in starši se je izkazalo kot ključni dejavnik uspešnosti IN. Intervjuji so pokazali, da se sodelovanje pogosto odvija občasno, redkeje pa je stalno in dobro koordinirano. Strokovni delavci so poudarili, da jasna in redna komunikacija omogoča učinkovitejše izvajanje prilagoditev ter hitrejšo prilagoditev metod pouka potrebam posameznih učencev. Hkrati so opozorili, da pomanjkanje koordinacije vodi do parcialnega izvajanja prilagoditev in lahko vpliva na učni napredek ter vključevanje učencev.

Hkrati so se v intervjujih pojavile številne organizacijske in systemske ovire. Med najpogostejšimi so časovne omejitve, pomanjkanje kadrov, nejasno razdeljene odgovornosti in omejena organizacijska podpora. Pri učencih z več različnimi prilagoditvami postane upravljanje IN zahtevno, še posebej, če je odgovornost za izvajanje prilagoditev koncentrirana na enega učitelja ali strokovnega delavca. Strokovni delavci so poudarili, da je to pogosto glavni razlog, da se prilagoditve izvajajo le delno, ne glede na zapis v IN.

Strokovni delavci so prav tako izrazili potrebo po dodatni strokovni podpori, ki vključuje več kadrov, sistematična usposabljanja, strokovno svetovanje ter tesnejše sodelovanje z inkluzivnimi pedagogi. Po njihovih besedah ta podpora omogoča, da se prilagoditve izvajajo bolj dosledno in ustrezno potrebam učencev. Večina udeležencev je poudarila, da sama strokovna kompetenca ni dovolj, če niso zagotovljeni pogoji za sodelovanje, čas za individualno delo in podporne strukture.

Analiza dejavnikov uspešnosti izvajanja IN je pokazala, da strokovni delavci prepoznavajo kombinacijo več elementov kot ključnih: strokovno usposobljenost vseh sodelujočih, razpoložljivost časa in kadrov, organizacijsko podporo, jasno razdeljene odgovornosti, sprotno spremljanje IN in redno komunikacijo med strokovnimi delavci ter starši. Po mnenju udeležencev je uspeh prilagoditev odvisen od celovitega pristopa, kjer so upoštevani vsi ti elementi, ne le posamezna strategija ali ukrep. Večplastna podpora vseh strokovnih akterjev in ustrezni sistemski pogoji omogočajo, da se IN ne izvaja le formalno, temveč tudi dejansko v praksi.

Povezava rezultatov z raziskovalnimi vprašanji je pokazala, da se prilagoditve pri večini učencev izvajajo delno, pri manjšem številu pa v celoti, kar odgovarja na prvo raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci ocenjujejo podporo in sodelovanje kot ključni dejavnik za uspeh IN, kar naslavlja drugo raziskovalno vprašanje, medtem ko tretje raziskovalno vprašanje potrjuje, da so ključni dejavniki za uspešno izvajanje IN kombinacija strokovne kompetence, sodelovanja med strokovnimi akterji, sistemske podpore, jasne razdelitve odgovornosti ter sprotne spremljanja in evalvacije učencev.

Na podlagi teh ugotovitev lahko povzamemo, da je za učinkovito izvajanje individualiziranih prilagoditev potrebna večplastna podpora vseh strokovnih akterjev in ustrezni sistemski pogoji. Čeprav se prilagoditve pogosto izvajajo delno, strokovni delavci prepoznavajo ključne dejavnike, ki omogočajo izboljšave, kar nakazuje na potrebo po večji sistemski podpori in dodatnem usposabljanju strokovnih delavcev v praksi.

Prikaz tematskih kategorij in povezav pri izvajanju IN.

Analiza intervjujev je identificirala pet ključnih tematskih kategorij, ki vplivajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev (IN). Vsaki kategoriji smo dodelili kodo, kar omogoča sistematično spremljanje in povezovanje ugotovitev.

Koda	Tematska kategorija	Opis ugotovitev iz intervjujev
T1	Izvajanje prilagoditev	Prilagoditve se pri večini učencev izvajajo delno ali selektivno, le pri manjšem številu učencev se izvajajo v celoti.

Koda	Tematska kategorija	Opis ugotovitev iz intervjujev
T2	Sodelovanje s starši in strokovnimi sodelavci	Koordinacija in komunikacija so pogosto občasne, redna in jasna komunikacija omogoča učinkovitejše izvajanje IN.
T3	Organizacijske in sistemske ovire	Glavni omejitveni dejavniki so časovne omejitve, pomanjkanje kadrov, nejasno razdeljene odgovornosti in omejena šolska podpora.
T4	Potreba po dodatni strokovni podpori	Strokovnjaki izpostavljajo potrebo po dodatnih kadrih, usposabljanjih, svetovanju ter tesnejšem sodelovanju z inkluzivnimi pedagogi, oziroma s strokovnim kadrom, ki dela z otrokom.
T5	Dejavniki uspeha	Kombinacija strokovne kompetence, sodelovanja, sistemske podpore, sprotnega spremljanja in evalvacije omogoča dosledno izvajanje IN.

Naše ugotovitve o delnem izvajanju individualiziranih prilagoditev se smiselno povezujejo z izsledki številnih tujih raziskav, ki opozarjajo na razkorak med formalno zasnovanimi prilagoditvami in njihovim dejanskim uresničevanjem v praksi. Raziskave na področju inkluzivne pedagogike poudarjajo, da zapisane prilagoditve pogosto ostajajo na ravni administrativnega dokumenta, medtem ko njihova sistematična izvedba zahteva usklajeno delovanje več strokovnih akterjev ter ustrezne organizacijske pogoje. Mel Ainscow izpostavlja, da je uspešnost inkluzivnih praks tesno povezana s šolsko kulturo sodelovanja, pri čemer formalni dokumenti sami po sebi ne zagotavljajo sprememb v pedagoški praksi, če niso podprti z organizacijskimi strategijami in jasno razdeljenimi odgovornostmi. Podobno ugotavljata tudi Tony Booth in Mel Ainscow, avtorja modela Index for Inclusion, ki poudarja, da je za učinkovito vključevanje učencev s posebnimi potrebami nujna celostna šolska podpora, ki presega zgolj individualno prizadevanje posameznega učitelja.

Naše ugotovitve potrjujejo tudi raziskave implementacije individualiziranih programov, ki kažejo, da na doslednost izvajanja pomembno vplivajo časovne omejitve, administrativne obremenitve in pomanjkanje kadrovskih virov. European Agency for Special Needs and Inclusive Education v svojih poročilih navaja, da je eden ključnih

izzivov evropskih šol prav zagotavljanje zadostnih pogojev za izvajanje prilagoditev, saj učitelji pogosto poročajo o preobremenjenosti in pomanjkanju strokovne podpore. Avtorji poudarjajo, da uspešna implementacija individualiziranih pristopov zahteva sistemsko načrtovanje virov, podporne time ter jasno koordinacijo med strokovnimi delavci.

Pomemben vidik naših rezultatov se nanaša tudi na sodelovanje med strokovnimi delavci in starši, ki se je izkazalo kot eden ključnih dejavnikov uspešnosti izvajanja prilagoditev. Sodobne smernice inkluzivne pedagogike poudarjajo, da partnerstvo s starši predstavlja temelj učinkovite podpore učencem s posebnimi potrebami, saj starši zagotavljajo dragocen vpogled v otrokove potrebe, močna področja in izkušnje izven šolskega okolja. UNESCO izpostavlja, da sodelovanje med šolo in družino pomembno prispeva k boljši prilagoditvi poučevanja individualnim potrebam učencev ter k večji doslednosti izvajanja podpornih ukrepov. Tudi raziskave potrjujejo, da redna komunikacija med starši in strokovnimi delavci zmanjšuje neskladja med načrtovanimi in izvedenimi prilagoditvami ter omogoča hitrejšje prilagajanje strategij pomoči.

Naše ugotovitve o pomenu strokovne podpore in dodatnih usposabljanj so skladne s spoznanji raziskav o profesionalnem razvoju učiteljev na področju inkluzije. Številni avtorji poudarjajo, da občutek strokovne usposobljenosti pomembno vpliva na pripravljenost učiteljev za izvajanje prilagoditev in njihovo samozavest pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Loreman Tim navaja, da dodatna strokovna usposabljanja, mentorska podpora in timsko delo zmanjšujejo občutek preobremenjenosti ter izboljšujejo kakovost pedagoškega dela. Pri tem poudarja, da sama formalna izobrazba ne zadostuje, če učitelji nimajo dostopa do stalne strokovne podpore in možnosti za izmenjavo dobrih praks.

Celostno gledano naše ugotovitve potrjujejo tudi širše teoretične modele inkluzije, ki poudarjajo, da uspešno izvajanje prilagoditev ni odvisno zgolj od posameznega dejavnika, temveč od prepletanja sistemskih, organizacijskih in medosebnih elementov. Inkluzija je kompleksen proces, ki zahteva usklajeno delovanje šolskega vodstva, učiteljev, strokovnih delavcev, staršev in širšega podpornega sistema. Kadar kateri izmed teh elementov ni ustrezno zagotovljen, se pojavi razkorak med načrtovanimi prilagoditvami in njihovo dejansko izvedbo.

Na podlagi primerjave naših rezultatov s strokovno literaturo lahko ugotovimo, da delno izvajanje individualiziranih prilagoditev ni izoliran pojav, temveč sistemski izziv, značilen tudi za druge izobraževalne sisteme. Naši rezultati tako dodatno potrjujejo pomen zagotavljanja organizacijskih pogojev, krepitev strokovnih kompetenc ter sistematičnega spodbujanja sodelovanja med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Naše ugotovitve se ujemajo tudi z raziskavami, ki poudarjajo pomen vodstvene vloge pri razvoju inkluzivne šole. Številni avtorji opozarjajo, da ravnatelj in vodstveni tim pomembno vplivata na ustvarjanje organizacijske kulture, ki spodbuja sodelovanje, strokovni razvoj zaposlenih ter uvajanje inkluzivnih pristopov v vsakodnevno pedagoško prakso. Kadar vodstvo šole aktivno podpira timsko delo, omogoča čas za strokovna srečanja in spodbuja skupno reševanje strokovnih vprašanj, so učitelji in drugi strokovni delavci bolj pripravljeni uvajati individualizirane prilagoditve ter jih tudi dosledneje izvajati. Raziskave zato poudarjajo, da kakovost inkluzivne prakse ni odvisna zgolj od kompetenc posameznih strokovnih delavcev, temveč tudi od načina organizacije dela in podpore, ki jo zagotavlja vodstvo šole.

Pomembna povezava z obstoječo literaturo se kaže tudi na področju spremljanja učinkovitosti individualiziranih prilagoditev. Sodobni pristopi k inkluzivnemu izobraževanju poudarjajo, da izvajanja prilagoditev ni mogoče presojati zgolj glede na to, ali so bile izvedene, temveč predvsem glede na njihov dejanski vpliv na učenčev učenje, sodelovanje pri pouku in splošno vključenost v šolsko okolje. Avtorji opozarjajo, da mora evalvacija individualiziranih prilagoditev temeljiti na sprotnem zbiranju informacij o učenčevem napredku ter na rednem strokovnem razmisleku o tem, ali izbrane strategije še vedno ustrezajo njegovim potrebam. Tudi v naši raziskavi so intervjuvanci večkrat izpostavili potrebo po več časa za skupno načrtovanje in vrednotenje izvedenih prilagoditev, kar potrjuje pomen kontinuirane evalvacije kot sestavnega dela kakovostnega individualiziranega pristopa.

Naši rezultati se povezujejo tudi z ugotovitvami raziskav, ki obravnavajo inkluzijo kot proces stalnega strokovnega učenja. Mednarodna literatura poudarja, da razvoj inkluzivne šole temelji na pripravljenosti strokovnih delavcev za refleksijo lastnega dela, medsebojno izmenjavo izkušenj in skupno iskanje rešitev za kompleksne pedagoške situacije. Pri tem ne gre zgolj za pridobivanje novih teoretičnih znanj,

temveč predvsem za razvijanje reflektivne prakse, ki omogoča kritično presojanje učinkovitosti uporabljenih pristopov in njihovo sprotno prilagajanje potrebam posameznega učenca. Takšno razumevanje profesionalnega razvoja presega občasna strokovna usposabljanja in poudarja pomen kontinuiranega učenja znotraj strokovnih timov.

Ob primerjavi naših rezultatov z mednarodnimi raziskavami se kaže tudi, da uspešnost individualiziranih prilagoditev ni odvisna izključno od razpoložljivih materialnih ali kadrovskih virov, temveč tudi od skupnih vrednot in prepričanj zaposlenih o inkluzivnem izobraževanju. Raziskovalci poudarjajo, da učitelji, ki raznolikost razumejo kot naravni del učnega procesa in verjamejo v zmožnost vseh učencev za napredovanje, pogosteje uporabljajo fleksibilne oblike poučevanja ter prilagajajo učni proces različnim potrebam učencev. Pozitivna naravnost do inkluzije sama po sebi sicer ne more odpraviti sistemskih omejitev, lahko pa pomembno prispeva k iskanju rešitev znotraj obstoječih možnosti in spodbuja razvoj bolj vključujoče pedagoške prakse.

Dodatno velja izpostaviti, da sodobne raziskave vse pogosteje opozarjajo na pomen preventivnega načrtovanja podpore učencem s posebnimi potrebami. Namesto odzivanja šele ob pojavu težav strokovna literatura poudarja načrtovanje učnega okolja, ki že v izhodišču omogoča večjo dostopnost pouka za raznolike učence. Takšen pristop zmanjšuje potrebo po naknadnih individualnih prilagoditvah ter prispeva k večji vključenosti vseh učencev. Čeprav naša raziskava tega področja ni neposredno obravnavala, odgovori intervjuvancev nakazujejo, da strokovni delavci prepoznavajo pomen prožnega načrtovanja pouka in prilagajanja učnih metod že pred začetkom učnega procesa, kar je skladno z usmeritvami sodobne inkluzivne pedagogike.

Primerjava naših ugotovitev s strokovno literaturo tako kaže, da izzivi pri izvajanju individualiziranih prilagoditev niso posledica enega samega dejavnika, temveč odražajo kompleksnost inkluzivnega izobraževanja kot celostnega procesa. Mednarodne raziskave dosledno poudarjajo, da je mogoče kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev izboljševati predvsem z dolgoročnim razvojem sodelovalne šolske kulture, sistematičnim strokovnim razvojem zaposlenih, učinkovitim vodenjem šol ter ustvarjanjem organizacijskih pogojev, ki omogočajo redno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo prilagoditev. V tem pogledu se ugotovitve naše

raziskave pomembno ujemajo z mednarodnimi spoznanji in dodatno potrjujejo, da je kakovost inkluzivne prakse rezultat usklajenega delovanja številnih medsebojno povezanih dejavnikov.

4 ZAKLJUČEK

Zaključek raziskovalne naloge je usmerjen v celostno razumevanje uresničevanja individualiziranih prilagoditev pri delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli ter v refleksijo razmer, v katerih strokovni delavci to delo opravljajo. Izhodišče raziskave je bilo vprašanje, v kolikšni meri se prilagoditve, zapisane v individualiziranih načrtih, v praksi dejansko izvajajo, kakšne izzive pri tem zaznavajo strokovni delavci in kateri dejavniki po njihovem mnenju omogočajo ali omejujejo kakovostno inkluzivno prakso. Ugotovitve, pridobljene s kvalitativno analizo intervjujev, kažejo na razkorak med normativno opredeljenimi cilji inkluzije in dejanskimi možnostmi njihove uresničitve v vsakdanjem šolskem prostoru.

Raziskava je pokazala, da individualizirane prilagoditve niso vedno izvajane v celoti, temveč pogosto le delno in selektivno, kar ni nujno posledica pomanjkanja strokovnega znanja ali motivacije, temveč predvsem odraz sistemskih omejitev. Strokovni delavci so v svojih odgovorih večkrat poudarili, da se pri delu z učenci s posebnimi potrebami srečujejo z obremenjujočimi časovnimi, kadrovskimi in organizacijskimi pogoji, ki otežujejo dosledno izvajanje vseh v individualiziranem načrtu zapisanih prilagoditev. Posebej izrazito je bilo zaznati, da večje število učencev z različnimi potrebami v posameznih oddelkih zahteva stalno prilagajanje pouka, kar pogosto presega realne zmožnosti posameznega strokovnega delavca.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi, da strokovni delavci izvajanje individualiziranih prilagoditev razumejo kot skupno odgovornost, ki presega vlogo posameznega učitelja ali izvajalca dodatne strokovne pomoči. Sodelovanje med različnimi strokovnimi profili, zlasti med učitelji, inkluzivnimi pedagogi in izvajalci dodatne strokovne pomoči, se je izkazalo kot ključen dejavnik uspešnosti. Kadar je to sodelovanje redno, strokovno usmerjeno in temelji na jasni delitvi odgovornosti, se prilagoditve pogosteje izvajajo dosledno in smiselno. Nasprotno pa pomanjkanje sistematičnega sodelovanja vodi v fragmentirano izvajanje prilagoditev, pri čemer se odgovornost pogosto prenaša med posameznimi deležniki.

Ugotovitve raziskave potrjujejo, da individualizirani načrt v praksi pogosto deluje kot orientacijski dokument, ne pa kot dinamično orodje, ki bi se redno spremljalo, prilagajalo in evalviralo. Čeprav zakonodajni in strokovni dokumenti jasno opredeljujejo

pomen sprotnega spremljanja in evalvacije individualiziranega načrta, se ta vidik v praksi pogosto umika pred vsakodnevnimi obremenitvami šolskega dela. To odpira vprašanje, v kolikšni meri so obstoječe sistemske rešitve prilagojene realnim razmeram v šolah in ali omogočajo strokovnim delavcem, da individualizacijo izvajajo v skladu s strokovnimi smernicami.

Raziskava je prav tako pokazala, da strokovni delavci izražajo potrebo po dodatni podpori, tako v obliki strokovnih usposabljanj kot tudi v obliki večje kadrovske prisotnosti specializiranih strokovnjakov. Posebej je bila izpostavljena vloga inkluzivnega pedagoga, ki ga intervjuvanci razumejo kot pomembnega povezovalnega člena med teorijo, zakonodajo in praktičnim delom v razredu. Kjer je ta vloga jasno umeščena in sistemsko podprta, se tudi izvajanje individualiziranih prilagoditev izkazuje kot bolj usklajeno in učinkovito.

Prispevek raziskave se kaže predvsem v tem, da osvetljuje izkušnje strokovnih delavcev iz prakse in opozarja na razlike med formalno predpisanimi zahtevami ter dejanskimi možnostmi njihove uresničitve. Raziskava ne izpostavlja odgovornosti posameznikov, temveč odpira prostor za razmislek o sistemskih rešitvah, ki bi omogočale bolj kakovostno izvajanje individualiziranih prilagoditev. Na tej podlagi se kot ključno vprašanje postavlja, kako oblikovati podporno okolje, ki bo strokovnim delavcem omogočalo, da svojo strokovno vlogo opravljajo v skladu s potrebami učencev in strokovnimi standardi.

Pomemben vidik, ki ga je raziskava dodatno osvetlila, je tudi razumevanje individualiziranih prilagoditev kot procesa, ki zahteva stalno strokovno presojo in prilagajanje konkretnim okoliščinam. Intervjuvanci so poudarjali, da potreb učencev ni mogoče obravnavati kot statičnih, saj se te skozi šolsko leto spreminjajo glede na učenčev razvoj, učne zahteve, socialno vključevanje in druge dejavnike. Posledično tudi individualiziranega načrta ni mogoče razumeti kot dokončnega dokumenta, temveč kot izhodišče za načrtovanje podpore, ki mora ostajati odprto za sprotne spremembe. Takšno razumevanje individualizacije je skladno s temeljnimi načeli inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo prilagodljivost, odzivnost na potrebe posameznika ter kontinuirano spremljanje učinkovitosti izbranih pristopov.

Ob tem raziskava opozarja tudi na pomen strokovne avtonomije učiteljev in drugih strokovnih delavcev. Čeprav zakonodaja in strokovne smernice določajo okvir izvajanja individualiziranih prilagoditev, se številne odločitve sprejemajo neposredno v razredu, kjer morajo strokovni delavci vsakodnevno presoati, katere oblike podpore bodo za posameznega učenca najbolj učinkovite. Takšno odločanje zahteva visoko raven strokovnega znanja, pedagoških kompetenc in izkušenj, hkrati pa tudi ustrezno podporo vodstva šole ter možnost medsebojnega strokovnega posvetovanja. Brez organizacijskih pogojev, ki omogočajo kakovostno sodelovanje in izmenjavo strokovnih izkušenj, obstaja nevarnost, da odgovornost za uspešno izvajanje individualiziranih prilagoditev ostane predvsem na posameznem učitelju, kar lahko povečuje občutek preobremenjenosti in zmanjšuje možnosti za sistematično načrtovanje podpore.

Rezultati raziskave hkrati kažejo, da inkluzivnega izobraževanja ni mogoče razumeti zgolj kot vprašanja izvajanja posameznih prilagoditev, temveč kot širšo naravnost šole k ustvarjanju okolja, v katerem so raznolikost, sodelovanje in enake možnosti prepoznane kot temeljne vrednote. Individualizirane prilagoditve predstavljajo pomemben del tega procesa, vendar same po sebi ne zagotavljajo uspešne vključitve učencev s posebnimi potrebami. Njihova učinkovitost je odvisna tudi od pozitivne razredne klime, odprte komunikacije med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, pripravljenosti na medsebojno sodelovanje ter podpore vodstva šole pri uvajanju inkluzivnih praks. Raziskava zato potrjuje, da je kakovost inkluzije rezultat prepletanja številnih dejavnikov, ki jih ni mogoče obravnavati ločeno.

Posebno pozornost velja nameniti tudi vprašanju ravnotežja med administrativnimi zahtevami in neposrednim strokovnim delom z učenci. Iz odgovorov intervjuvancev je bilo razvidno, da priprava individualiziranih načrtov, dokumentiranje izvedenih prilagoditev in druga administrativna opravila predstavljajo pomemben del njihovega dela. Čeprav je ustrezna dokumentacija nujna za zagotavljanje strokovne in zakonske ustreznosti postopkov, lahko njena obsežnost zmanjšuje čas, namenjen neposrednemu delu z učenci ter strokovnemu sodelovanju med zaposlenimi. To ponovno odpira vprašanje, kako oblikovati administrativne postopke tako, da bodo podpirali kakovostno izvajanje individualizacije in hkrati ne bodo predstavljali dodatnega dejavnika obremenjenosti strokovnih delavcev.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko zaključimo tudi, da uspešno izvajanje individualiziranih prilagoditev zahteva usklajeno delovanje vseh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema. Odgovornost za kakovost inkluzivnega izobraževanja ne more biti prepuščena zgolj posameznim učiteljem ali šolam, temveč vključuje tudi oblikovalce izobraževalnih politik, vodstva šol, svetovalne službe, visokošolske ustanove, ki izobražujejo prihodnje strokovne delavce, ter druge institucije, ki soustvarjajo pogoje za delo v šolskem prostoru. Le z usklajenim delovanjem vseh deležnikov je mogoče oblikovati okolje, v katerem bodo individualizirane prilagoditve predstavljale dejansko podporo učencem s posebnimi potrebami in ne zgolj formalno izpolnjevanje zakonskih zahtev.

Raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju kompleksnosti izvajanja individualiziranih prilagoditev v slovenskem osnovnošolskem prostoru. Njena vrednost ni le v predstavitvi izkušenj strokovnih delavcev, temveč tudi v opozorilu, da kakovost inkluzivne prakse temelji na prepletanju strokovnega znanja, medsebojnega sodelovanja, organizacijskih pogojev in systemske podpore. Prav povezovanje vseh navedenih elementov predstavlja enega ključnih izzivov nadaljnega razvoja inkluzivnega izobraževanja, saj lahko le celosten pristop omogoči, da bodo individualizirane prilagoditve v največji možni meri odgovarjale dejanskim potrebam učencev ter prispevale k njihovem uspešnemu vključevanju v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati raziskave odpirajo tudi več možnosti za nadaljnje raziskovanje. Smiselno bi bilo poglobljeno preučiti razlike v izvajanju individualiziranih prilagoditev med različnimi vrstami šolskih okolij ter raziskati perspektivo učencev in staršev, ki v tej raziskavi ni bila neposredno vključena. Prav tako bi bilo vredno raziskati vpliv konkretnih organizacijskih modelov, kot so timsko poučevanje, manjše učne skupine ali fleksibilnejše oblike dela, na kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev. Nadaljnje raziskave bi lahko prispevale k razvoju bolj prilagodljivih in trajnostnih modelov inkluzivne prakse, ki bi upoštevali tako potrebe učencev kot tudi realne zmožnosti šolskega sistema.

Zaključimo lahko, da individualizirane prilagoditve predstavljajo temelj inkluzivnega izobraževanja, vendar njihova učinkovitost ni odvisna zgolj od njihovega zapisa v individualiziranem načrtu, temveč predvsem od pogojev, v katerih se uresničujejo.

Raziskava poudarja potrebo po sistemskem razmisleku o podpori strokovnim delavcem ter potrjuje, da je kakovostna inkluzija proces, ki zahteva čas, sodelovanje in stalno strokovno refleksijo.

VIRI IN LITERATURA

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124..

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

BERA. (2018). Ethical Guidelines for Educational Research. British Educational Research Association.

Booth, T. in Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Cohen, L., Manion, L., in Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., in Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soudeležnost staršev v šolskem prostoru*. Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2019). *Socialno pedagoško delo v šolah*. Pedagoška fakulteta UL.

Dolina, J., in Magajna, L. (2018). Vloga in kompetence inkluzivnega pedagoga. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 10–26.

Dolina, J., in Magajna, L. (2018). Vloga in kompetence inkluzivnega pedagoga. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 10–26.

Dolina, K., in Magajna, L. (2018). *Učenci z učnimi težavami: Podpora in prilagoditve v osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2011). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 62(3), 74–91.

Kiswarday, V. (2013). Spodbujanje inkluzivne kulture v vzgoji in izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, 28(1), 16–31.

Košir, K., in Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki učnih težav*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Košir, M., in Pečjak, S. (2012). Učiteljeve kompetence in prilagajanje pouka za učence s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 63(4), 58–75.

Košir, M., in Pečjak, S. (2012). Učiteljeve kompetence in prilagajanje pouka za učence s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 63(4), 58–75.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–483.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K., in Nagode, M. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike

Magajna, L., Pečjak, S., Čačinovič Vogrinčič, G., in Puklek Levpušček, M. (2008). *Učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo.

Opara, B., Barle Lakota, A., Kobal Grum, D., Kos Knez, R., in Žagar, D. (2010). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloge vrtcev in šol*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Tivadar, B. in Kovač Šebart, M. (2020). Izvajanje individualizacije v slovenskih osnovnih šolah: izzivi in dileme. *Šolsko polje*, 31(5–6), 29–47.

Tivadar, B., in Kovač Šebart, M. (2020). Inkluzivna šola kot izziv sodobne pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 71(2), 10–28.

Tivadar, B., in Kovač Šebart, M. (2020). Izvajanje individualizacije v slovenskih osnovnih šolah: izzivi in dileme. *Šolsko polje*, 31(5–6), 29–47.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>

ZUOPP-1. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list RS.

Žerdin, T. (2011). Prilagoditve poučevanja za učence s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica*, 26(1–2), 87–103.

PRILOGE

Priloga 1: Polstrukturiran intervju – izvajanje individualiziranih prilagoditev (IN)

Navodilo za intervjuvanca:

Cilj intervjuja je pridobiti informacije o vaših izkušnjah z izvajanjem individualiziranih prilagoditev pri učencih s posebnimi potrebami. Prosimo, da odgovarjate iskreno in na podlagi svojih izkušenj. Vsi podatki bodo uporabljeni izključno za raziskovalne namene in bodo obravnavani anonimno.

Datum intervjuja: _____

Vrsta strokovnega delavca: učitelj / inkluzivni pedagog / specialni pedagog / drugi

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 1: Kako se individualizirane prilagoditve izvajajo pri učencih s posebnimi potrebami?

1. Kako pogosto in v kakšnem obsegu izvajate prilagoditve, zapisane v IN, pri svojih učencih? Se izvajajo v celoti, delno ali selektivno?
2. Katere vrste prilagoditev se vam zdijo najlažje izvajati in katere najtežje? Zakaj?
3. Koliko učencev v vaši skupini ali razredu prejema različne prilagoditve hkrati in kako usklajujete izvajanje več prilagoditev?
4. Za kontrolno preverjanje: Kako bi opisali izvajanje IN pri istih učencih, če bi vprašanje ponovno postavili čez nekaj minut? Se vaše mnenje ujema z odgovorom na prvo vprašanje?

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 2: Kako strokovni delavci doživljajo podporo pri izvajanju IN in sodelovanju z drugimi akterji?

5. Kako ocenjujete sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci (učitelji, DSP, inkluzivni pedagogi) pri izvajanju IN?
6. Kako poteka sodelovanje s starši pri uresničevanju prilagoditev?
7. Ali menite, da imate dovolj strokovne in organizacijske podpore pri izvajanju IN? Če ne, kakšno podporo bi potrebovali?

8. Kontrolno vprašanje: Ali se vaše mnenje o podpori in sodelovanju spreminja, če pomislite na primere različnih učencev? Ali bi ga zapisali enako kot pri prejšnjem odgovoru?

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 3: Katere dejavnike strokovni delavci vidijo kot ključne za uspešno izvajanje IN?

9. Katere dejavnike menite, da so ključni za uspešno izvajanje prilagoditev pri učencih s posebnimi potrebami?
10. Ali lahko navedete primer, ko so bile prilagoditve uspešno izvedene, in kaj je po vašem mnenju omogočilo ta uspeh?
11. Katere spremembe ali izboljšave bi po vašem mnenju pomagale, da bi se prilagoditve izvajale bolj dosledno?
12. Kontrolno vprašanje: Če bi izpostavili enega ključnega dejavnika uspeha, ali bi ga navedli enako kot v prvem odgovoru na to temo?

Opombe intervjuvanca / zapisovalca:

Podpis intervjuvanca: _____

Podpis raziskovalca: _____