



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Maja Vičar

**SODELOVANJE UČITELJEV DODATNE
STROKOVNE POMOČI S STARŠI OTROK
S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH
PODROČJIH UČENJA**

Magistrsko delo

Maribor, december 2023



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Maja Vičar

**SODELOVANJE UČITELJEV DODATNE
STROKOVNE POMOČI S STARŠI OTROK
S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH
PODROČJIH UČENJA**

Magistrsko delo

Maribor, december 2023

SODELOVANJE UČITELJEV DODATNE STROKOVNE POMOČI S STARŠI OTROK S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Magistrsko delo

Študentka: Maja Vičar
Študijski program: Magistrski študijski program
Smer: Inkluzija v vzgoji in izobraževanju
Mentorica: doc. dr. Bojana Globačnik
Lektorica: Monika Mlakar, univ. dipl. slov., prof. ped.

CC-BY-NC-ND

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Bojani Globačnik za vso strokovno vodenje, odzivnost in podporo tekom nastajanja magistrskega dela.

Zahvaljujem se vsem učiteljem dodatne strokovne pomoči, ki so sodelovali v spletni anketi in pripomogli k temu, da sem lahko izvedla raziskavo v namene pisanja tega dela.

Posebna zahvala gre staršem, ki so mi omogočili študij, in celotni družini, ki mi je skozi vsa leta izobraževanja stala ob strani ter me spodbujala, da sem dosegla, kar sem si želela.

To magistrsko delo posvečam prvi generaciji učencev, s katerimi smo skozi ure dodatne strokovne pomoči dosegali rezultate, na katere smo bili vsi ponosni.

Hvala vam, da sem ob vas imela priložnost občutiti, da je vsaka barva edinstvena, a da le več barv skupaj lahko tvori čudovito celoto, imenovano mavrica.

Sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Ključne besede: sodelovanje, učitelji dodatne strokovne pomoči, starši, otroci, primanjkljaji na posameznih področjih učenja

UDK:

Povzetek

Sodelovanje je temeljna komponenta vsakega odnosa, v našem primeru odnosa med učitelji in starši. Cilj sodelovanja med šolo in domom je omogočiti celostni razvoj otroka ter mu tako zagotoviti uspeh. Namen magistrskega dela je predstaviti sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V teoretičnem delu smo opredelili skupine otrok s posebnimi potrebami in pisali o inkluziji le-teh ter predstavili Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V nadaljevanju smo se posvetili otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri čemer smo opisali vrste specifičnih učnih težav in raziskali, katere so strategije poučevanja za učence s PPPU. Pisali smo tudi o tem, kako pomembna je podpora staršev otroku z učnimi težavami. Sledi tematika dodatne strokovne pomoči, pri kateri smo se osredotočili na prilagojeno izvajanje in organizacijo. Zadnje, a vendar zelo pomembno poglavje teoretičnega dela, je poglavje o sodelovanju med učitelji in starši. Naše magistrsko delo smo usmerili na sam pomen sodelovanja, predstavili smo oblike in načela slednjega, prav tako pa smo pisali o težavah, ki se pojavljajo pri sodelovanju med šolo in domom. V empiričnem delu smo raziskovali, katere so oblike sodelovanja, ki se jih učitelji dodatne strokovne pomoči v komunikaciji s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja največ poslužujejo. Proučevali smo korelacijo let delovnih izkušenj učiteljev s količino strategij, ki jih izbirajo pri vključevanju staršev v sam proces dodatne strokovne pomoči. Ugotavljali smo, v kakšnem obsegu so učitelji v kontaktu s

starši, ali so starši otrok aktivno vključeni v ure dodatne strokovne pomoči, kot zadnje pa smo raziskovali navzočnost ovir pri sodelovanju med učitelji in starši. Raziskava je pokazala, da se učitelji glede na oblike sodelovanja v večini poslužujejo timskih sestankov s starši in dopisovanja preko e-pošte. Izvedeli smo, da leta delovnih izkušenj statistično pomembno vplivajo na količino strategij, ki se jih poslužujejo učitelji pri vključevanju staršev v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči. Z raziskavo smo prav tako ugotovili, da so učitelji v kontaktu s starši na mesečni ravni ali po potrebi. V nadaljevanju nas je presenetil rezultat, da manj kot četrtnina anketiranih učiteljev aktivno vključuje starše v ure dodatne strokovne pomoči. Zanimala nas je tudi navzočnost ovir pri sodelovanju med učitelji in starši, pri čemer smo ugotovili, da je pojavnost teh zelo redka.

Collaboration between teachers for additional professional assistance and parents of children with specific learning disabilities

Keywords: collaboration, teachers for additional professional assistance, parents, children, specific learning disabilities

UDC:

Abstract

Collaboration is a fundamental component of any relationship, in our case the relationship between teachers and parents. School-home collaboration aims to enable the holistic development of the child and thus ensure their success. The purpose of the master's thesis is to present the collaboration of teachers for additional professional assistance to parents of children with specific learning disabilities. In the theoretical part, we define groups of children with special needs, write about their inclusion, and present the Placement of Children with Special Needs Act. Next, we look at children with specific learning disabilities, describing the types of specific learning difficulties and exploring teaching strategies for children with specific learning disabilities. We also discuss the importance of parental support for children with learning difficulties. This is followed by the topic of additional professional assistance, where we focus on adapted implementation and organization. The last, yet very important, chapter of the theoretical part is the one on teacher-parent collaboration. Our master's thesis was focused on the importance of collaboration itself, presenting the forms and principles of collaboration, as well as the problems that arise in school-home collaboration. In the empirical part of the study, we researched which forms of collaboration are most used by teachers for additional professional assistance in their communication with parents of children with specific learning disabilities. We examined the correlation of teachers' years of experience with the amount of strategies they choose to involve the parents in

throughout the process of additional professional assistance. We looked at the extent to which teachers are in contact with parents and whether parents are actively involved in the additional professional assistance lessons. Finally, we investigated the presence of barriers to teacher-parent collaboration. The study showed that, in terms of forms of collaboration, teachers mostly use team meetings with parents and e-mail correspondence. We found that years of experience have a statistically significant effect on the number of strategies used by teachers to involve parents in the process of providing additional professional assistance. The survey also revealed that teachers are in contact with parents on a monthly or as-needed basis. We were further surprised by the finding that less than a quarter of the teachers surveyed actively involved parents in the additional professional assistance lessons. We were also interested in the presence of barriers to cooperation between teachers and parents and found that they were very rare.

**IZJAVA O AVTORSTVU IN ISTOVETNOSTI TISKANE IN ELEKTRONSKE OBLIKE
ZAKLJUČNEGA DELA**

Ime in priimek študentke: **Maja Vičar**

Študijski program: **Inkluzija v vzgoji in izobraževanju**

Naslov zaključnega dela: **Sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok
s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**

Mentorica: **doc. dr. Bojana Globačnik**

Podpisana študentka **Maja Vičar**

- izjavljam, da je zaključno delo rezultat mojega samostojnega dela, ki sem ga izdelala ob pomoči mentorice;
- izjavljam, da sem pridobila vsa potrebna soglasja za uporabo podatkov in avtorskih del v zaključnem delu in jih v zaključnem delu jasno in ustrezno označila;
- na Univerzo v Mariboru neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico ponuditi zaključno delo javnosti na svetovnem spletu preko DKUM; sem seznanjena, da bodo dela deponirana/objavljena v DKUM dostopna široki javnosti pod pogoji licence Creative Commons BY-NC-ND, kar vključuje tudi avtomatizirano indeksiranje preko spleta in obdelavo besedil za potrebe tekstovnega in podatkovnega rudarjenja in ekstrakcije znanja iz vsebin; uporabnikom se dovoli reproduciranje brez predelave avtorskega dela, distribuiranje, dajanje v najem in priobčitev javnosti samega izvirnega avtorskega dela, in sicer pod pogojem, da navedejo avtorja in da ne gre za komercialno uporabo;
- dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v zaključnem delu in tej izjavi, skupaj z objavo zaključnega dela;
- izjavljam, da je tiskana oblika zaključnega dela istovetna elektronski obliki zaključnega dela, ki sem jo oddal/-a za objavo v DKUM.

Uveljavljam permisivnejšo obliko licence Creative Commons: BY-NC-ND

Kraj in datum:

Podpis študentke:

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL	2
2.1	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	2
2.1.1	<i>Skupine otrok s posebnimi potrebami</i>	2
2.1.2	<i>Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami</i>	7
2.1.3	<i>Inkluzija otrok s posebnimi potrebami</i>	8
2.2	OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA	10
2.2.1	<i>Opredelitev primanjkljajev na posameznih področjih učenja</i>	10
2.2.2	<i>Vrste specifičnih učnih težav</i>	11
2.2.3	<i>Strategije poučevanja za učence s PPPU</i>	15
2.2.4	<i>Podpora staršev otroku z učnimi težavami</i>	17
2.3	DODATNA STROKOVNA POMOČ	20
2.3.1	<i>Izvajanje dodatne strokovne pomoči</i>	20
2.3.2	<i>Prilagojeno izvajanje in organizacija</i>	22
2.4	SODELOVANJE UČITELJEV IN STARŠEV	25
2.4.1	<i>Pomen sodelovanja med učitelji in starši</i>	26
2.4.2	<i>Oblike sodelovanja med učitelji in starši</i>	27
2.4.3	<i>Načela sodelovanja med učitelji in starši</i>	32
2.4.4	<i>Težave pri sodelovanju med učitelji in starši</i>	34
3	EMPIRIČNI DEL	37
3.1	NAMEN RAZISKOVANJA	37
3.2	RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV	37
3.2.1	<i>Cilji raziskovanja</i>	37
3.2.2	<i>Raziskovalna vprašanja</i>	37
3.3	METODOLOGIJA	38
3.3.1	<i>Raziskovalna metoda</i>	38
3.3.2	<i>Raziskovalni vzorec</i>	38
3.3.3	<i>Postopki zbiranja podatkov</i>	40

3.3.4	<i>Postopki obdelave podatkov</i>	40
3.4	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	40
3.4.1	<i>Analiza in interpretacija osnovnih rezultatov</i>	40
3.4.2	<i>Analiza raziskovalnih vprašanj</i>	57
4	SKLEP	64
5	VIRI IN LITERATURA	67
	PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK	72

KAZALO TABEL

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na spol	39
Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število let delovne dobe	39
Tabela 3: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število osnovnih šol, na katerih učitelji izvajajo DSP	40
Tabela 4: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število obravnavanih otrok v šolskem letu 2022/2023	41
Tabela 5: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer učitelji izvajajo DSP	42
Tabela 6: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost opravljanja nalog, s katerimi se srečujejo učitelji DSP	42
Tabela 7: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost posluževanja oblik dela izvajanja DSP	43
Tabela 8: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na prostor, kjer učitelji izvajajo DSP	44
Tabela 9: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost sodelovanja obravnavanega otroka pri urah DSP	45
Tabela 10: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na mnenj o pomembnosti sodelovanja s starši otrok s PPPU s strani učitelja DSP	45
Tabela 11: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na mnenje učiteljev o tem, ali sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU	46
Tabela 12: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost sodelovanja učiteljev DSP z navedenimi osebami oziroma institucijami	52
Tabela 13: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost in kakovost sodelovanja učiteljev DSP s starši otrok s PPPU	52
Tabela 14: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost uporabe načinov sodelovanja učiteljev DSP s starši obravnavanih otrok	53
Tabela 15: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na vrednotenje učiteljeve sprejetosti s strani staršev otrok s PPPU	54

Tabela 16: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na strategije vključevanja staršev otrok s PPPU v proces izvajanja DSP.....	55
Tabela 17: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost pojavljanja ovir pri sodelovanju med učitelji DSP in starši otrok s PPPU	56
Tabela 18: Analiza RV1.....	57
Tabela 19: Analiza RV2.....	59
Tabela 20: Analiza RV3.....	61
Tabela 21: Analiza RV4.....	62
Tabela 22: Analiza RV5.....	63

KAZALO SLIK

Slika 1: Levenov test homogenosti, Enosmerna analiza variance (ANOVA) in Brown-Forsythe test	60
--	----

UPORABLJENI SIMBOLI IN KRATICE

DSP – Dodatna strokovna pomoč

IP – Individualizirani program

OPP – Otroci s posebnimi potrebami

PPPU – Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

UDK – Univerzalna decimalna klasifikacija

ZUOPP – Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

1 UVOD

»Otroci bodo bolj uspešno napredovali, če bo med pričakovanji in priložnostmi za učenje harmonija med domom in šolo.«

(Unesco, 2002)

Temeljni namen sodelovanja med učitelji in starši je omogočiti čimbolj optimalnejši razvoj otroka in zagotoviti njegovo uspešnost na različnih področjih. Od tega sta v prihodnosti odvisni tudi otrokova življenjska in poklicna pot. Kalinova (2008) poudarja, da šole, ki aktivno vključujejo starše in skupnost, ustvarjajo boljše ime v skupnosti in tako pridobijo večjo podporo. Šolski programi, ki spodbujajo ter vključujejo starše, navadno delajo bolje ter so bolj kakovostni kot programi, ki staršev ne vključujejo.

Če želimo, da sodelovanje prinaša pozitivne rezultate za učenca s posebnimi potrebami, je pomembno, da je to sodelovanje partnersko. Partnersko sodelovanje med strokovnimi delavci in starši je vse bolj pomembno. Bauer idr. (2009) govorijo celo o tem, da je eden od dejavnikov inkluzivne vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije tudi partnerstvo s starši.

Pomembno je poudariti, da je poleg samega sodelovanja med učitelji in starši, otrokom s posebnimi potrebami potrebno pripraviti določene prilagoditve. Prav tako je ključnega pomena, da staršem predstavimo določene strategije, s katerimi lahko pomagajo svojemu otroku, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Rutar (2015) pravi, da so si otroci med seboj različni, imajo različne možgane, živijo v različnih okoljih, različno mislijo, se razvijajo, različno se vedejo in se različno učijo, zato vsak zase potrebuje prilagojene programe za optimalni razvoj. S tem misli, da dobri programi niso dobri le za otroke s posebnimi potrebami, ampak za vse.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

S prenovno vzgoje in izobraževanja je bil v Sloveniji uveden pojem otrok s posebnimi potrebami. S tem smo tako kot drugod v razvitem svetu želeli odmakniti pozornost od hibe oziroma motnje in se usmeriti v potrebe posameznika. Še toliko bolj, ker so z vidika vzgoje in izobraževanja zanimive zmožnosti ter sposobnosti posameznika, ne pa nesposobnosti. Zanimanje je usmerjeno v vprašanja, kaj in pod katerimi pogoji nekdo nekaj zmore in pod katerimi ne zmore. Ali rečeno drugače, posameznika določajo sposobnosti in ne nesposobnosti (Opara, 2010).

2.1.1 Skupine otrok s posebnimi potrebami

Vprašanje klasifikacije je danes mnogo pomembnejše, kot je bilo nekoč. Klasifikacija se uporablja kot način zbiranja podatkov in kot orodje za razvoj politike, zakonodaje, diagnosticiranja in gradnjo sistemskih rešitev za te posameznike. V današnjem času se s problemi klasifikacije otrok s posebnimi potrebami ukvarja več mednarodnih organizacij (UNESCO, OECD, WHO), ki spreminjajo pojmovanje in klasifikacijo.

Ko smo v Sloveniji s prenovno uvedli krovni naziv otroci s posebnimi potrebami, je bil z njim ne le nadomeščen prejšnji naziv otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, temveč na novo opredeljena populacija. Zajet je bil bistveno večji del populacije – vsi tisti, ki v procesu vzgoje in izobraževanja potrebujejo prilagoditve in pomoč. Torej, uvedel se je naziv otroci s posebnimi potrebami, toda več ali manj smo zadržali staro klasifikacijo otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ob prenovi se je zadržala kategorija mejno inteligentnih, ki se je uporabljala v prejšnji segregativni paradigmi, vendar ni ustrezala novim spoznanjem in se je tako postopoma opustila. Prav tako se je ob prenovi zadržal naziv in kategorija otroci z motnjami vedenja in osebnosti. Tudi ta naziv ni bil skladen z novo paradigmo in se je tekom let preoblikoval v naziv otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V klasifikacijo sta bili takrat uvedeni tudi dve novi kategoriji, in sicer dolgotrajno bolni ter otroci s primanjkljaji na posameznih področjih

učenja. Skratka, s prenovo je bilo vnesenih kar nekaj sprememb v klasifikacijo OPP (Opara, 2010).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2011) opredeljuje naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Omenjene skupine otrok potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

V nadaljevanju bomo vsako od skupin otrok s posebnimi potrebami na kratko predstavili na podlagi opisov Vovk Ornikove (2011):

(1) Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Za skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju je značilno, da imajo nevrološko pogojeno razvojno motnjo, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Potrebujejo prilagojene razmere za učenje in se usmerjajo praviloma v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom ali posebni program vzgoje in izobraževanja. Vključitev v program je odvisna od stopnje motnje v duševnem razvoju.

(2) Slepí in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije

Slepí in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Potrebujejo prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, didaktične pripomočke, prilagojene pripomočke na področju komunikacijskih tehnik ter pripomočke za orientacijo in vsakdanje življenje. Slepí otroci potrebujejo specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik.

(3) Gluhi in naglušni otroci

Gluhi in naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njimi. Lahko se šolajo v specializiranih ustanovah ali v šolah v domačem okolju. Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja – na sporazumevanje, socializacijo in izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike.

(4) Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika ter komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo na otrokovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že v predšolskem obdobju. Govorno-jezikovne motnje pomembno vplivajo na usvajanje veščin branja in pisanja ter posledično na celotno otrokovo učno uspešnost.

(5) Gibalno ovirani otroci

Gibalno ovirani otroci oziroma otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Gibalna oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj. Gibalno ovirani otroci se prav tako lahko šolajo v domačem okolju, kar pa je odvisno tudi od stopnje primanjkljaja. Potrebujejo prilagojene pogoje za izobraževanje, pa ne le v smislu odstranitve arhitekturnih ovir,

temveč predvsem pri izvajanju šolskega dela, ki lahko obsega prilagoditve programa, fizično pomoč druge osebe in uporabo pripomočkov, kot so na primer prilagojen stol, miza, prilagojena pisala, različno prilagojeno orodje, uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.

(6) Dolgotrajno bolni otroci

Skupina dolgotrajno bolnih otrok je ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, ki se je v zadnjem obdobju povečevala. V to skupino sodijo otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki ovirajo otroke pri šolskem delu. V skupino dolgotrajno bolnih otrok uvrščamo otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Dolgotrajna bolezen lahko v določenem obdobju miruje, lahko pa pride do njenih ponovnih zagonov oziroma do ponovnega poslabšanja otrokovega zdravstvenega stanja. Kriteriji navajajo, da je za usmeritev potrebna ugotovitev, da bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. Nekateri otroci z dolgotrajno boleznijo imajo tudi v času vzgojno-izobraževalnega procesa posebne zdravstvene potrebe (npr. jemati morajo zdravila, si meriti vrednosti krvnega sladkorja, potrebujejo vstavev katetra, prekiniti je treba njihove epileptične napade idr.). Posledično otroci potrebujejo izvajanje določenih postopkov oziroma pomoč pri izvajanju le-teh.

(7) Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so glede na delež izdanih odločb o usmeritvi v posameznem koledarskem letu največja skupina otrok s posebnimi potrebami. Po kriterijih se kot otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerja otroke s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj in razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pomembno je vedeti, da je otrok lahko prepoznan kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le, če so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub prilagoditvam

metod in oblik dela (notranja diferenciacija in individualizacija) oziroma z vključevanjem v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči. Sem sodita tudi strokovna pomoč in svetovanje šolske svetovalne službe, ki jo omogoča šola učencu v skladu z *Zakonom o osnovni šoli*. Pri tem je pomembna tudi ugotovitev, da pri učencu kljub vsej navedeni pomoči primanjkljaji vztrajajo, kljub vsaj šestmesečnemu izvajanju prvih treh korakov.

(8) Otroci z avtističnimi motnjami

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oziroma motnje na več področjih, in sicer na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Primanjkljaji se pokažejo v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na delovanje na socialnem, izobraževalnem in drugih pomembnih področjih otrokovega trenutnega delovanja.

(9) Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so skupina otrok, ki je v deležu usmerjenih otrok do zdaj zastopana v najmanjšem deležu. Čustvene in vedenjske motnje se razporejajo v spekter in se praviloma pojavljajo z motnjami z drugih področij, kot so motnje pozornosti in aktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra idr. Izražajo se v treh osnovnih skupinah, in sicer kot čustvene motnje, vedenjske motnje ter v kombinaciji obeh kot čustvene in vedenjske motnje (Vovk Ornik, 2020).

Kot zanimivost smo izbrskali po podatkih Statističnega urada Slovenije (2023), kjer smo izvedeli, da je bilo v šolskem letu 2022/2023 9,34 % otrok s posebnimi potrebami med vsemi osnovnošolci (tj. 2 % več kot v šolskem letu 2021/2022) in 9,48 % otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih osnovne šole (tj. 3,41 % več kot v šolskem letu 2021/2022). Vovk Ornikova (2020) je na vprašanje, ali je otrok s posebnimi potrebami danes dejansko več, ali pa se je le spremenila sposobnost družbe, da prepozna njihove primanjkljaje, odgovorila, da gre verjetno za oboje. Razlogi so lahko po njenih besedah napredek medicine, številčno močnejše generacije osnovnošolcev, vpliv okoljskih dejavnikov in podobno. Poudarja pa, da je gotovo lahko eden od razlogov

tudi ta, da so se spremenila tako imenovana diagnostična merila za prepoznavanje določenih vrst primanjkljajev, hkrati pa tudi ozaveščenost strokovne in laične javnosti glede posebnih potreb posameznika.

2.1.2 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Zakon natančno opredeljuje skupine otrok s posebnimi potrebami, ki smo jih natančneje opisali pri prejšnjem podpoglavju.

Vzgoja in izobraževanje OPP temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, vključevanje staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči, individualizirani pristop, interdisciplinarnost, ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, čim prejšnja usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalna prehodnost in povezanost programov, organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka po:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,

- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih,
- vzgojnih programih (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

ZUOPP navaja, da morajo izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom zagotavljati otrokom s posebnimi potrebami možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja. Za OPP, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, se sprejme prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

V nadaljevanju se zakon osredotoča na dodatno strokovno pomoč, ki jo bomo natančneje opredelili v poglavju 2.3.

2.1.3 Inkluzija otrok s posebnimi potrebami

Inkluzija je beseda, ki jo čedalje večkrat slišimo med pogovori o šoli, šolskem sistemu in izobraževanju. Toda velikokrat se nam inkluzija predstavlja v napačni luči, obdana z mnogimi stereotipi in razmišljanji v smeri nekakšne novosti, ki naj bi bila trenutna modna muha. Zato bi bilo morda dobro osvetliti inkluzijo tudi z druge strani. Inkluzija je paradigma, družbeno mišljenje na ravneh zavedanja, da nismo vsi enaki, prav tako ne drugačni, temveč različni.

Ideja inkluzije pomeni izključitev vseh omenjenih dejavnikov ter izključevalnih postopkov, bodisi na podlagi motenj, primanjkljajev, rase, starosti, spola, vere, spolne orientacije ipd., saj lahko vsi ti dejavniki otrokom otežijo življenje na njihovi izobraževalni poti. Inkluzija pomeni zavezo, da se lahko vsi otroci izobražujejo v največji možni meri v redni šoli ali vrtcu. Sodobnejši koncepti inkluzije, ki se pojavljajo v skandinavskih

državah, izhajajo iz domneve, da so inkluzivni procesi dodana vrednost za vse otroke in učence, ne le za otroke s posebnimi potrebami. V Sloveniji smo glede izvajanja integracije in inkluzije še vedno bolj na stopnji integracije, pri kateri velja, da otroka prilagajamo okolju in ne obratno, da se okolje in metode izobraževanja prilagajajo otrokovim potrebam (Gloščnik, 2012).

Inkluzijo opredeljujejo štiri dejavniki. Prvi dejavnik govori o tem, da je inkluzija proces, kjer nikoli ne prenehamo iskati boljših poti, kako živeti drug z drugim, hkrati pa priznavati in sprejemati različnosti vsakega posameznika. Drugi dejavnik razlaga inkluzijo kot osredotočenje na potrebe, zmožnosti in sposobnosti posameznika ter na odstranjevanje ovir, ki bi posamezniku onemogočale uspeh. Tretji dejavnik se osredotoča na prisotnost, sodelovanje in uspešnost vseh učencev v inkluzivnem izobraževanju. Zadnji dejavnik pa poudarja, da se v inkluziji posebna skrb namenja ranljivejšim skupinam otrok. Sem zraven OPP spadajo tudi otroci, ki so marginalizirani, izključeni, neuspešni in prihajajo iz revnejših družin (Opara, 2015).

Pri ustvarjanju inkluzivne kulture v šolskem kolektivu in v šolskem okolju mora vodstvo imeti pozitiven odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami in zagovarjati koncept inkluzije. Pri delu mora podpirati pedagoške delavce in sodelovati z zunanjimi institucijami. Ključno vlogo v inkluzivni vzgoji in izobraževanju imajo učitelji, ki morajo imeti pozitivna stališča in vrednote do individualnih posebnosti otrok, jih upoštevati ter sprejeti. Imeti morajo ustrezna znanja, da lahko vzgojno-izobraževalni proces prilagajajo posameznikovim potrebam, interesom, zmožnostim in učnim stilom. Svoja prepričanja in inkluzivno naravnost prenašajo tudi v razred med vrstnike otroka. Pomembna povezava med šolo in učenci so tudi starši. Z njihovo aktivno vključenostjo učiteljem dajejo pomembne informacije o otrokovem funkcioniranju (Schmidt Krajnc, 2018).

Inkluzija je po besedah Kavklerjeve (2008) nikoli končan proces, ki ga je vedno mogoče izboljšati, dopolniti, okrepiti in prilagoditi razmeram družbe.

2.2 OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

2.2.1 Opredelitev primanjkljajev na posameznih področjih učenja

Izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev oziroma motenj, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin, kot so branje, pisanje, pravopis in računanje. Težave in motnje pri učenju, ki sodijo v to skupino, so notranje, nevrofiziološke narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.

Ker so zelo raznolika oblika motenj notranje narave, zahteva ugotavljanje tipa motnje, narave in izraženosti primanjkljajev uporabo specialnih postopkov ter specialističnih pregledov. Ugotavljanje in določanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja zahteva interdisciplinarni pristop, sodelovanje otroka in staršev, učitelja in šolske svetovalne službe, specialista šolske ali klinične psihologije, defektologije, pedopsihiatrije ipd.

Ker so tudi splošne učne težave zelo različne, je treba opraviti ustrezne diferencialno-diagnostične postopke ob upoštevanju kriterijev za določanje specifičnih učnih težav (za razmejevanje od splošnih učnih težav) in kriterijev za določanje težje oblike specifičnih učnih težav, imenovane primanjkljaji na posameznih področjih učenja (za razmejevanje od lažjih oblik specifičnih učnih težav), kriterijev, ki so jih številni strokovnjaki različnih disciplin izoblikovali na podlagi več desetletnih izkušenj (Košir idr., 2008).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2015) v *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* opredeljuje tudi kriterije za opredelitev primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Za identifikacijo otroka s PPPU je potrebno izpolnjevanje vseh naslednjih kriterijev:

Prvi kriterij pomeni dokazano neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo na naslednjih področjih učenja, in sicer branja, pisanja, računanja ter pravopisa.

Drugi kriterij so obsežne, izrazite težave (pervazivne) na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki vztrajajo in so izražene do te mere, da otroku izrazito otežujejo napredovanje v procesu učenja.

Tretji kriterij vključuje slabšo učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih in/ali motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij (sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev) in/ali motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij).

Četrty kriterij je dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.

Peti kriterij izključuje senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, druge duševne in nevrološke motnje, čustvene in vedenjske motnje, kulturno in jezikovno različnost ter psihosocialno neugodne okoliščine in neustrezno poučevanje kot glavne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja, čeprav se lahko pojavljajo tudi skupaj z njimi.

2.2.2 Vrste specifičnih učnih težav

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- *vpletenost slušno-vizualnih procesov*, ki zadeva motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, ki temeljijo na jeziku (nekatero oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.) ter
- *vpletenost vizualno-motoričnih procesov*, ki zadeva težave pri pisanju (disgrafija), težave pri matematiki (spacialna diskalkulija), težave pri načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) in primanjkljaje na področju socialnih veščin (Košir idr., 2008).

(a) Primanjkljaji na področju branja, pravopisa in pisanja (disleksija)

Disleksija je specifična motnja branja in pisanja. Je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pravilnega pisanja. Spremljajoče težave so lahko na področju hitrosti predelovanja informacij, kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, ustnega izražanja ter motoričnih spretnosti. Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisnega jezika, ki vključuje abecedno, številčno ter glasbeno notacijo. Operativna opredelitev disleksije navaja prisotnost disleksije, ko se pri posamezniku ne razvije avtomatizacija prepoznavanja besed oziroma ko ta proces poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Težave ljudi z disleksijo se kažejo tako pri branju, pisanju kot tudi v matematiki in pri drugih dejavnostih, ki zahtevajo prevajanje in manipuliranje simbolov (npr. pri glasbenem zapisu).

Disleksijo spremljajo naslednji značilni primanjkljaji oziroma značilnosti kognitivnega funkcioniranja:

- motnje v fonološkem (glasovnem) procesiranju,
- primanjkljaji v delovnem pomnjenju (težave pri ohranjanju verbalnega gradiva v delovnem spominu, še posebej nesmiselnih besed, ki zahtevajo mehanično pomnjenje zaporedij glasov),
- težave pri poimenovanju barv, simbolov, težave pri manipuliranju abstraktnih pojmov levo – desno, merskih enot, kemičnih formulah,
- težnje k vizualnemu mišljenju (dobre vizualno-prostorske zmožnosti),
- primanjkljaji v zaznavanju časa in
- znižan psihomotorični tempo (Košir idr., 2008).

(b) Primanjkljaji pri učenju matematike

Primanjkljaje pri učenju matematike delimo na diskalkulijo in specifične učne težave pri aritmetiki.

Učenci z diskalkulijo imajo kljub normalni inteligentnosti velike težave pri učenju matematike. Prisotne so izrazitejšje učne težave na področju matematičnega

konceptualnega (pojmovnega), deklarativnega (obvladovanja aritmetičnih dejstev) in proceduralnega znanja (obvladovanja aritmetičnih postopkov). Slabše obvladajo že predpogoje za učenje aritmetike (štetje, mestne vrednosti, velikostne odnose itd.) ter uporabljajo razvojno manj razvite strategije reševanja aritmetičnih problemov, zato probleme rešujejo počasi in manj točno.

Učenci s spacialno (prostorsko) diskalkulijo imajo težave pri matematiki zaradi nezmožnosti vizualizacije matematike, bolj izrazite postanejo te težave ob poznejšem učenju geometrije in reševanju enačb. Spremlja jih vrsta težav pri prostorski orientaciji, predvidevanju, prerisovanju. Pogosto pa jih spremljajo tudi težave na področju socialne kognicije in nebesedne komunikacije. Na jezikovnem področju so lahko težave na področju pomenoslovja, skladnje in pragmatike (razumevanje rabe jezika v komunikaciji).

Specifične aritmetične učne težave imajo učenci, ki dosegajo pomembno nižje rezultate kot vrstniki in imajo težave pri obvladovanju osnovnih aritmetičnih sposobnosti ter spretnosti seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, manj pa na področju bolj abstraktnih matematičnih sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije ter geometrije. Na njihove dosežke vplivajo številni in raznovrstni dejavniki: verbalne sposobnosti, ki najbolj vplivajo na matematično uspešnost (pomensko pomnjenje, obvladovanje matematične terminologije, razumevanje matematičnega jezika v navodilih, besednih problemih itd.), perceptivne sposobnosti (sprejem informacij, razlikovanje slišanih in napisanih simbolov, orientacijske sposobnosti itd.), pozornost in koncentracija (usmerjenost pozornosti na določene podrobnosti, vztrajanje pri reševanju problemov itd.), aritmetično deklarativno in proceduralno znanje, metakognitivne sposobnosti (načrtovanje dejavnosti, samonadzor), strah in tesnoba, negativna samopodoba, ki pomembno vpliva na nadaljnjo motivacijo za učenje itd. (Košir idr., 2008).

(c) Nebesedne motnje učenja

Z nebesednimi motnjami učenja so povezane težave v matematiki, pri pisanju (oblike), motnje zavedanja (pravilnega prepoznavanja in interpretiranja) in presoje socialnih situacij. Nebesedni tip motenj vključuje motnje desnohemisfernih procesov, ki nadzorujejo predelovanje nebesednih informacij, kot so zavedanje prostora, prepoznavanje vizualnih vzorcev in koordiniranje vidnih informacij z motoričnimi procesi (vizualno-motorična integracija). Možni primanjkljaji v okviru nebesednih motenj učenja so psihomotorični deficiti in primanjkljaji na taktilno-perceptivnem področju, slabo koordiniranje veščin grobe in fine motorike ter težave organizacije vidnega zaznavanja (Košir idr., 2008).

(d) Dispraksija

Dispraksija je nevrološko pogojena motnja procesov načrtovanja motorične dejavnosti, usvajanja motoričnih veščin in izvajanja naučenih motoričnih veščin. Pogosto se povezuje še s težavami v jezikovnem, zaznavnem in miselnem funkcioniranju. Izrazita dispraksija pomembno vpliva na izobraževalno uspešnost učenca pri številnih predmetih (slovenski jezik, matematika, tehnični pouk itd.). Učenec ima lahko težave na področju fine motorike (npr. ne more avtomatizirati pisave, kar vpliva tudi na kakovost pisnega izdelka, ne le na obliko, težave ima pri geometrijskem risanju, izvajanju dejavnosti z obema rokama ipd.), na področju grobe motorike pa so težave pri izvajanju že običajnih grobo motoričnih dejavnosti (npr. pri teku, igranju z žogo, plezanju ipd.) in težave na področju motorike govoril (artikulacijske težave, nerazločen govor itd.) (Košir idr., 2008).

2.2.3 Strategije poučevanja za učence s PPPU

Pri poučevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je obvezno dobro strukturiranje vseh pomembnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar zahteva jasna in stalno veljavna pravila.

Košir idr. (2008) navajajo komponente, ki so potrebne ob upoštevanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev s PPPU v procesu poučevanja in učenja. To so:

- *uvodne povezave vsake nove teme z že obravnavanimi temami*, da otrok lahko poveže informacije v mreže podatkov ter tako snov bolje razume in potem lažje priključuje podatke,
- *povezavo obravnavnih tem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami*,
- *multisenzorno učenje*, ki zajema sprejem informacij po vseh možnih senzornih poteh, in sicer po slušni, vidni, taktilni poti in tudi s pomočjo vonja ter okusa,
- *kratka in jasna navodila*, pri čemer se upošteva sprotno preverjanje razumevanja navodil in se kombinira ustna ter pisna navodila,
- *pomoč pri organizaciji* zapiskov, učnih pripomočkov, beležk za starše itd.,
- *prednost odprtih vprašanj* pred vprašanji, ki terjajo le priključitev določene informacije (ti učenci tako bolje prikažejo razumevanje snovi, resnično znanje),
- *odgovore večjega števila učencev na isto vprašanje*, ki je pomembno za resnično razumevanje snovi, da si bolje zapomnijo ključne informacije,
- *razdelitev kompleksnih nalog, postopkov in navodil na krajše dele*,
- *rabo vizualnih pripomočkov*, kot so grafi, tabele, slike, videoposnetki itd.,
- *pogosto menjavo dejavnosti*, kar zagotavlja pestrost pouka s spremembo metode, materialov ipd.,
- *sprotne povratne informacije* učitelja o napakah, da jih učenec lahko odpravi in ne pride do razvoja napačnih pojmov ali utrjevanja napačnih vzorcev,
- *sporočanje ocene učencu naj vedno spremlja širša razlaga*, ki naj poleg analize napak vključuje tudi analizo uspešno izkazanega znanja, v zvezi z napakami pa se ne ustavi samo pri njihovem izpostavljanju, temveč pri obveznem skupnem delovnem pogovoru oziroma dogovoru z učencem, kako naprej,
- *več odmorov* med nalogami itd.

Košir idr. (2008) prav tako ob strategijah poučevanja poudarjajo omogočanje razvoja otrokovega samonadzora oziroma otrokove lastne odgovornosti. Učitelj to lahko podkrepí z občasno *telesno bližino ali dotikom* (npr. roka na rami), s pogostejšim *očesnim stikom pred podajanjem pomembne informacije*, z *zastavljanjem primernih vprašanj*, ki spodbujajo oziroma omogočajo učenčevu samoevalvacijo. Pri tem je pomembno poudariti, da je zastavljanje vprašanj pri učencih s PPPU primerneje izpeljati individualno kot pred celotno skupino. Kot zadnjo strategijo v tem sklopu avtorji navajajo *strategijo samonadzora* v smislu *»Vdihni, preden rečeš.«*, *»Daj znak.«*, *»Preštej do ...«*, *»Premisli, ali ti to, kar želiš storiti, koristi.«* ipd.

Pri poučevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je zelo pomemben razvoj učenčeve kompetentnosti na kognitivnem, čustveno-motivacijskem in socialnem področju. Našteto lahko učitelj zagotavlja:

- z razvijanjem prilagojenih načinov pristopanja k učenju (usmerjenost na nalogo, reševanje problemov) in reduciranjem obrambnih pristopov, katerih cilj je predvsem zmanjševanje občutkov negotovosti in ogroženosti (izogibanje, pretirana odvisnost),
- s spodbujanjem in opogumljanjem (to lahko dosežemo s stavki, kot so *»Uspel boš.«*, *»Imaš dobre ideje.«* ipd.),
- s tem, da se znamo otroku približati, mu prisluhniti, prepoznati njegove stiske, ki mu jih povzročajo primanjkljaji, in mu pri tem dati ustrezno podporo,
- s tem, da zares pozorno spremljamo otrokovo napredovanje, da opazimo vsak njegov uspešen korak,
- s spodbujanjem in usmerjanjem k primerjanju/tekmovanju s samim sabo, ne pa z drugimi,
- z razporeditvijo v skupino otrok, ki ga sprejema in se z njimi dobro počuti,
- z odkrivanjem, spodbujanjem in poudarjanjem učenčevih močnih področij,
- s strpnostjo, potrpežljivostjo in razumevanjem (Košir idr., 2008).

2.2.4 Podpora staršev otroku z učnimi težavami

Poleg učitelja in strategij poučevanja, ki jih zagotavlja učencu s PPPU, pa mora za otroka biti tudi na voljo tudi podpora staršev. V nadaljevanju izpostavljamo nekatere pomembne in učinkovite predloge za podporo staršev pri urjenju ključnih učnih spretnosti učencev z učnimi težavami, ki jih je v svojem članku navedla Jerebova (2011).

Starši naj *pomagajo učencu sestaviti seznam njegovih šolskih obveznosti doma*. V veliko pomoč je, če učenec vidi, da si starš, preden gre v trgovino, napiše listek, kaj vse mora kupiti ali preden gredo na počitnice, da napiše seznam stvari, ki jih mora vsak družinski član vzeti s seboj. Kot pomoč otroku lahko starši sestavijo dnevni seznam vseh opravil v gospodinjstvu in ostalih dnevnih obveznosti, vsi člani družine pa se napišejo kot posamezni nosilci teh obveznosti. Če učenec večkrat vidi konkretno uporabo seznama obveznosti, lažje ob pomoči vsak dan sestavi seznam šolskih obveznosti, ki jih mora opraviti doma do prihodnjega dneva. Seznam lahko vsebuje tudi materiale, ki jih mora učenec naslednji dan prinesiti v šolo. S tem učenec lažje vidi svoje obveznosti in si jih razporedi po prioritetah. Za dvig motivacije naj se najprej loti lažjih in krajših obveznosti. Ko jih uspešno opravi, naj naloge na seznamu obveznosti prečrta. Po vsaki uspešno opravljeni nalogi naj ga starši pohvalijo, po obsežnejši ali dlje časa trajajoči nalogi pa ga starši nagradijo z nečim, kar otroku veliko pomeni (npr. skupna igra, sprehod ...). Na ta način otrok pozitivno doživi uspešno dokončanje zadanih nalog.

Na začetku šolskega leta starši *pomagajo otroku pravilno organizirati domače naloge*. Preden začne otrok z opravljanjem šolskih obveznosti doma, si jih napiše na list papirja ter jih razporedi glede na zahtevnost, potreben čas in priljubljenost predmeta, pri katerem ima domačo nalogo. Potem naj mu starši glede na otrokovo pripravljenost, motivacijo za delo, spočitost/utrujenost in razpoložljiv čas pomagajo določiti prioritete opravljanja nalog.

Pred začetkom učenja je pomembno, da si učenec *uredi učni prostor*. Starši že od začetka šolanja navajajo otroka na stalni učni prostor, kjer se bo učil. Ta ima primerno dnevno svetlobo in ne vsebuje motečih dejavnikov (prižgan radio, računalnik, vključen mobilni telefon ...). Miza mora biti prazna, na njej ali na steni je lahko nekaj spodbud za učenje

oziroma nekaj učenčevih ciljev za življenje, glede poklica, šolanja itd. Učenca spodbujajo k učenju ob mizi in ne leže na postelji, ki ga spominja na počitek. Če je učenec mlajši, mu bo lažje, če bodo v bližini starši, da jih lahko vpraša za nasvet, kadar ga potrebuje.

Starši ob sodelovanju z učencem določijo *redni dnevni čas učenja*. Tako učenec ve, da je določen čas dneva namenjen učenju in opravljanju domačih nalog. Ponavadi je najboljši čas po prihodu iz šole, ko je otrok sit in spočit. Starši pomagajo učencu, da si sam določi čas za domače delo in razporedi naloge. Četudi učenec ta dan nima domače naloge, naj si določen čas vzame za utrjevanje določenih učnih spretnosti, obnovitev težje razumljive snovi ali označevanje ključnih vsebin snovi. Na ta način pridobi dnevno rutino za učenje, kar bo pripomoglo predvsem k hitrejši zbranosti na začetku učenja.

Učenec se bo veliko lažje učil, če bo imel *organizirane in urejene zapiske*. Za učenje pripravljeno gradivo ne sme imeti napak in mora biti pregledno ter berljivo.

Učne liste, priprave na preverjanje znanja in različne vaje za določen predmet ima učenec v posebnih mapah, obvestila učiteljev v drugi mapi ali pa si gradivo doma zloži v registrator, kjer so z razdelilniki in podmapami pregledno ločena različna gradiva. Učenec naj si *tedensko uredi šolsko gradivo*. Starši ga spodbudijo, da vsak konec tedna še enkrat pregleda učne liste, vaje, obvestila staršem, ki jih hrani v določeni mapi, ter iz nje odstrani vsa gradiva, ki za sledeči teden niso več aktualna ter jih premesti v arhivsko mapo določenega predmeta.

Koristno je, da starši navajajo učenca na *dnevno rutino dela* ob delovnikih in vikendih. To pomeni, da vstaja otrok vsak dan ob istem času ter ob istem času tudi zaspi, ima ob istih urah dnevne obroke, čas za učenje in sprostitev, čas za pomoč pri opravljanju domačih opravil, za srečanja s prijatelji in pristočasne aktivnosti. Starši naj omejijo čas gledanja televizije ali pa z otrokom skupaj gledajo zanimive poučne oddaje. Prav tako mu omejijo čas igranja iger na računalniku in ga namesto tega spodbudijo k računalniškim igram, ki spodbujajo otrokova močna področja, so v pomoč pri učenju določene spretnosti ali nudijo otroku predstavitev in utrjevanje šolske snovi na bolj zabaven način (Jereb, 2011).

Že od prvega šolskega leta starši navajajo učenca, da si *vsak večer pripravi šolsko torbo*, v katero da vse potrebno gradivo za šolo za prihodnji dan ter na koncu še enkrat preveri, da zagotovo ni česa pozabil. Na ta način se otrok izogne jutranji naglici in se nauči načrtovati.

Zelo priporočljivo je, da ima učenec zvezek, v katerega si lahko že v šoli, zagotovo pa pri delu doma, izpiše besede, ki jih v šolski snovi ali svojih zapiskih ne razume in prosi učitelja ali starše za pojasnilo. Podoben zvezek lahko služi tudi za izpis bistva neke snovi, glavne matematične formule, neznane nove besede, ki jih obravnavajo pri tujem jeziku itd. Lahko si zapiše strategije reševanja določenega tipa nalog, slovnična pravila ali izgovarjavo besed v tujih jezikih. Tak zvezek je lahko tudi odlično sredstvo za popravo napak v kontrolnih ali domačih nalogah.

Mnogi učenci z učnimi težavami težko določajo bistvo v besedilu, zato to spretnost začno utrjevati že z učitelji v šoli, ko se učijo povzemanja snovi. Ponavadi pomaga učitelj s tem, da si samo bistvo snovi tudi zapišejo v zvezke in jim to služi kot osnova za učenje. Če ima otrok lastne šolske knjige, lahko učitelj in doma starši pomagajo tako, da z različnimi barvami označijo ključne dele vsebine. Še bolj priporočljivo je, da pokažejo učencu sistem barvnega označevanja, pri čemer vsaka barva pomeni neko kategorijo (letnice, obdobja, avtorje, naslove del, teorij ...). Na ta način pomagajo učencu z učnimi težavami, ki ima večkrat težave pri razvrščanju v kategorije, da to ob pomoči postopoma osvoji ter vsakodnevno utrjuje med učenjem. S tem se uči prepoznavanja bistvene snovi v učnem gradivu. Zaradi vsakodnevnega utrjevanja se uči tudi samostojnega dela z besedilom. Tako mu bo tudi obravnavana snov bolj razumljiva, doživil bo zadovoljstvo, da zmore vedno bolj samostojno obdelati učno besedilo in ga razumeti, s čemer si ga tudi lažje zapomni.

V višjih razredih osnovne šole postane pomembna tudi spretnost oblikovanja zapiskov iz učiteljeve razlage. Pri tem je najprej pomembno, da se učenca nauči aktivnega, zbranega poslušanja, ob tem izbiranja bistva povedanega in zatem zapisovanja bistva, seveda z učenčevimi lastnimi besedami in na način, ki je najbližji njegovi učni inteligentnosti – lahko si zapiše le ključne besede, ki jih poveže v diagram poteka, lahko

izdela miselni vzorec, vezano besedilo, izpis po ključnih točkah ali si kako drugače naredi zapiske. Da bi se učenec z učnimi težavami tega lažje naučil, naj začne učitelj v šoli dnevno vaditi oblikovanje izpiskov iz pisnega gradiva. Ko učenec to obvlada, učitelj počasi preide na učenje spretnosti aktivnega poslušanja, iskanje bistva povedanega, iskanje učencu najučinkovitejšega načina zapisovanja ter končno učenje priklica skupka snovi iz nekaj izpisanih ključnih točk. Podobno lahko doma vadijo starši, vendar ne nujno s šolsko snovjo, temveč v vsakodnevnem pogovoru z otrokom, v okviru opravljanja domačih nalog itd. (Jereb, 2011).

2.3 DODATNA STROKOVNA POMOČ

Dodatna strokovna pomoč se izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2021). DSP je oblika podpore otrokom, ki imajo posebne potrebe in so vključeni v večinske šole. Namen je otrokom s posebnimi potrebami nuditi takšno pomoč, da bodo kljub svojim primanjkljajem oviram oziroma motnjam imeli enake možnosti kot njihovi vrstniki in bodo uspešni (Opara, 2015).

2.3.1 Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot:

- (a) pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- (b) svetovalna storitev ali
- (c) učna pomoč.

Dodatna strokovna pomoč, ki se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali kot učna pomoč, se izvaja skupinsko ali individualno v oddelku ali izven oddelka. Praviloma se izvaja tedensko, lahko pa tudi v strnjeni obliki in občasno, če je to strokovno utemeljeno in če se otroku na podlagi njegove potrebe zagotovi izvajanje pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj v javnem zavodu, ki ima organizirano takšno obliko izvajanja dodatne strokovne pomoči.

Ura dodatne strokovne pomoči traja 45 minut in jo izvajajo strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje v času vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Skupno število ur pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalne storitve. Obseg, oblika ter izvajalec dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2021).

Dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj se lahko določi:

- v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo največ štiri ure tedensko, razen za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja največ dve uri,
- v srednješolskih izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo največ dve uri tedensko.

Dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj se otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami lahko zagotovi kot del vzgojnega programa za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (vzgojni, socialno-integrativni, preventivni, kompenzacijski in korekcijski programi).

Slepim in slabovidnim otrokom ali otrokom z več motnjami, se lahko skupno število ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj poveča praviloma v prvem izobraževalnem obdobju za največ tri ure tedensko.

Z dodatno strokovno pomočjo kot svetovalno storitvijo se zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje OPP, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem, ki vzgajajo in poučujejo otroka ter drugim otrokom, učencem oziroma dijakom iz skupine oziroma oddelka, v katerega je OPP vključen. Svetovalno storitev izvajajo svetovalni delavci šole ali javnega zavoda za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, učitelji za DSP izven učne obveznosti ter ostali strokovni delavci, ki so opredeljeni v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI). Dodatna strokovna pomoč kot svetovalna storitev se lahko določi v

izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo največ eno uro tedensko (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2021).

Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč se lahko določi največ dve uri tedensko:

- v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP,
- v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in DSP,
- izjemoma pa tudi v drugih izobraževalnih programih srednješolskega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in DSP, če je bil otrok s posebnimi potrebami zaradi dolgotrajne bolezni odsoten od pouka več kot dva meseca (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2021).

Mobilna specialno-pedagoška služba za strokovno pomoč otrokom v rednih osnovnih šolah in vrtcih se je začela razvijati šele v začetku 80-ih let kot projekt v okviru Zavoda RS za šolstvo. Na področju srednješolskega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je pomembno spremembo prineslo usmerjeno izobraževanje v osemdesetih, ko so namesto enoletnih programov t. i. poklicnih oddelkov osnovnih šol s prilagojenim programom v okviru srednješolskega poklicnega izobraževanja razvili dvoletne programe, v katere so se lahko vključili tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (Bužan, Hafnar, Košir, Lipec Stopar, Macedoni Lukšič in Magajna v Krek in Metljak, 2011).

2.3.2 Prilagojeno izvajanje in organizacija

Zraven zgoraj predstavljene dodatne strokovne pomoči so za uspešno inkluzijo OPP pomembne tudi prilagoditve, s pomočjo katerih otroku prilagajamo vzgojno-izobraževalno delo. Kesič Dimiceva (2008) pravi, da med dobre prilagoditve štejemo tiste, ki učencem s posebnimi potrebami omogočajo kvalitetno sprejemanje, izkustveno učenje, utrjevanje snovi in predvsem dokazovanje osvojenega znanja. Za to pa je seveda potrebno znanje o otrokovi motnji, poznavanje učnega programa in otrokovih močnih področij. Opara (2015) poudarja, da je pomembno, da prilagoditve izhajajo iz celostne ocene posameznika, in sicer iz strokovnega mnenjater dokumentov iz usmerjanja, iz

opažanj izvajalcev dodatne strokovne pomoči, šolske svetovalne službe in učiteljev, ki otroka poučujejo.

Otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, časovna razporeditev ter zagotovi DSP. Zakonski dokument, ki učitelje zavezuje, da izvajajo prilagoditve za posameznega OPP, je odločba o usmeritvi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Za strokovne delavce so bila oblikovana *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (2003). Gradivo za strokovne delavce seznanja in usmerja, kako otrokom s posebnimi potrebami prilagajati organizacijo pouka, didaktične pripomočke in opremo, organizacijo časa, izvajanje pouka, preverjanje in ocenjevanje znanja. Opremljeni sta tudi vloga in pomen staršev ter strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami. Navodila so sestavljena in zapisana ločeno za vse skupine OPP, ki se usmerijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Kavklerjeva (2003) za izpolnitev posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb navaja naslednje prilagoditve na več področjih, in sicer:

- *Prilagoditev okolja*: odstranitev vseh ovir, dobra svetloba, priprava mirnih kotičkov ipd.
- *Prilagoditev metod in oblik poučevanja*: aktivno učenje, delitev kompleksnih nalog na manjše dele, upoštevanje različnih učnih stilov ipd.
- *Prilagoditev učnih gradiv, tehničnih in učnih pripomočkov*: delo z računalnikom, povečan tisk ipd.
- *Prilagoditev preverjanja znanja*: ustno preverjanje namesto pisnega, prilagoditev kompleksnosti gradiv ipd. (Kavkler, 2003).

Navodila, kaj in kako prilagajati proces učenja otrokom s posebnimi potrebami so pomembna smernica, vendar pa najuspešnejše prilagoditve vedno izhajajo iz otroka samega. Za to je potrebno dobro poznavanje učenca in poznavanje njegovih močnih ter šibkih področij. Ključni za uresničevanje inkluzije in dobre poučevalne prakse za otroke s posebnimi potrebami so šolski svetovalni delavci, ki otroka s posebnimi potrebami dobro poznajo in mu s pomočjo prilagoditev omogočajo kvalitetno sprejemanje ter utrjevanje snovi in možnosti za optimalni razvoj (Kesič Dimic, 2010).

Opara (2015) ob vsem tem opozarja, da s pretiranimi prilagoditvami lahko škodimo otrokovemu razvoju. Otrok lahko namreč prilagoditve razume kot lastno razbremenitev, zato v šolsko delo ne vloga toliko truda kot bi ga lahko, ker meni, da mu bodo v šolskem okolju vse prilagodili. Na ta način otroka zavajamo in mu dajemo potuho. Namen prilagoditev je, da otroku koristijo v procesu poučevanja, v katerega pa mora učenec sam vložiti trud, prilagoditve so mu pri vsem tem le v pomoč. Premalo ali preveč prilagoditev tako lahko ovira učenčev napredek.

Vršnik Peršetova in sodelavci (2016) v nacionalni evalvacijski študiji ugotavljajo, da so prilagoditve v individualiziranih programih zapisane dokaj ustrezno. V največji meri so ustrezno zapisane prilagoditve, vezane na preverjanje in ocenjevanje znanja ter prilagoditve organizacije pouka. Kot primer dobre prakse na eni izmed šol, ki je bila vključena v raziskavo, navajajo, da poskušajo v devetem razredu učencem postopoma zmanjšati prilagoditve in jih tako pripraviti na večjo samostojnost. Kot pomanjkljivost pri izvajanju prilagoditev pa šole navajajo, da učitelji na predmetni stopnji upoštevajo le osnovne prilagoditve, kot so sedežni red in podaljšan čas, medtem ko poučevanja posebej ne prilagajajo. Ob tem lahko izpostavimo, da so še vedno možne izboljšave in s tem več možnosti kvalitetne izvedbe ur dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami.

2.4 SODELOVANJE UČITELJEV IN STARŠEV

»Sodelováti – biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti.«

(SSKJ, 2011)

Dobro sodelovanje med šolo in domom, torej med učitelji in starši, sodi med pomembne kazalce kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Kot pravita Cunningham in David (1991) morajo starši ter strokovni delavci delati v dobro otroka, da lahko partnerstvo dobro deluje. Gre za minimalna pričakovanja, ki jih imajo drug do drugega. Starši morajo otroku zagotavljati pogoje za ustrezen razvoj, strokovnjaki pa morajo biti dobri poslušalci. Vedeti morajo dobro komunicirati in ustrezno svetovati.

Jerebova (2011) je partnersko sodelovanje med strokovnimi delavci in starši opredelila kot skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje učenčevih staršev ali skrbnikov ter strokovnega delavca, ki z učencem oziroma otrokom dela. Vidmarjeva (2002) poudarja, da večja vključenost staršev v delo šole zahteva od strokovnjakov nov način in drugačen pristop do dela s starši. Zavedati se je treba, da so lahko starši in družine v veliko pomoč in tudi velik vir informacij, kar strokovnjakom lahko pomaga pri delu z otrokom.

Načrtno, ciljno in problemsko naravnano pedagoško-andragoško delo šole s starši se tako uresničuje v formalnem ter neformalnem delu in sodelovanju. Konstruktivno reševanje raznovrstne učne in vzgojne problematike, ki temelji na teoretičnih in praktičnih izsledkih pedagogike, psihologije, sociologije, andragogike ter drugih sorodnih ved, je odsev kakovostnih učno-vzgojnih prizadevanj staršev in učiteljev ter vodstvenih in svetovalnih delavcev. Ustvarjalno sodelovanje šole (učiteljev) in doma (staršev) nudi velike možnosti in priložnosti za bolj kakovostno življenje v šoli, v družini ter v lokalni skupnosti (Intihar, 2002).

2.4.1 Pomen sodelovanja med učitelji in starši

Sodobna pedagoška znanost spodbuja med šolo in domom partnerski odnos, v katerem si delita šola ter dom odgovornost za razvoj in napredek učenca. Šola in dom oziroma učitelji in starši vzpostavljajo most zaupanja ter spoštovanja z odprtim dialogom, z medsebojno podporo, z upoštevanjem interesov, idej in pobud na eni in na drugi strani (Intihar, 2002). Unesco (2002) poudarja, da so starši ključni pri ocenjevanju posebnih potreb pri otroku, saj imajo izkušnje in informacije, ki jih strokovni delavci drugače ne morejo pridobiti. Zagotovijo lahko informacije o funkcioniranju otroka v domačem okolju ter s tem identificirajo močna področja in težave, ki v šoli niso opazne.

Odnos med strokovnimi delavci v šoli ali vrtcu in starši je odnos med strokovnjakom in laikom. Strokovnjak nastopa v svoji poklicni vlogi, starši pa so tam kot starši, ne glede na to, kakšen poklic opravljajo sicer. Učitelj ima torej na svoji strani določene strokovne kompetence, zato ima v odnosu s starši moč, s pomočjo katere mora prevzemati odgovornost za kakovostno sodelovanje (Jensen in Jensen, 2011). Na to opozarja tudi Žerdinova (2002), ki meni, da mora strokovnjak, v našem primeru je to učitelj, spoznati starše. Bolj kot učitelj spozna starše, lažje razume, kaj želijo starši povedati oziroma zakaj se odločajo za določen način ravnanja in obratno. Na tak način se lahko izognemo mnogim nesporazumom. Seveda pa je to mogoče samo, če si učitelji vzamejo čas za spoznavanje staršev. Pomemben je predvsem optimizem učitelja in zaupanje v otroka.

Skladnost družinskih in institucionalnih vzgojnih prizadevanj bistveno vpliva na učinkovitost ter celovitost otrokovega razvoja. Velika prednost partnerstva je prav v tem, da izredno poudarja vzajemno sodelovanje. Partnersko sodelovanje med učitelji in starši daje veliko več priložnosti za individualno obravnavo otroka, ker učitelji bolje poznajo družino, starši pa šolo (Intihar, 2002). Ličen (1999, str. 27 v Intihar 2002, str. 22) poudarja: *»Da bi gradili sozvočnost vzgojnih vplivov, je potrebno medsebojno poznavanje sistema vrednot z njihovo etično komponento, ki veljata doma oziroma v šoli. Poznavanje razlik med domom in šolo vodi v iskanje skupnih točk, ki oklepajo polje delovanja.«* Vse to se lahko uresničuje, če se učitelji in starši pogovarjajo odprto, če šola s svojo kulturo spoštuje in spodbuja starše k sodelovanju, da postanejo enakovredni soustvarjalci življenja ter dela na šoli (Intihar, 2002).

Skupne dejavnosti učiteljev in staršev prispevajo k boljšemu učno-vzgojnemu uspehu učencev. Med starši se budi zanimanje za vzgojo otrok in izobraževanje za vzgojno funkcijo, boljšo komunikacijo in interakcijo med starši in otroki. Na takšnih osnovah gre tudi za boljše razumevanje šolskega dela ter za večjo povezanost šole in širše družbene skupnosti. Zato morajo plani učiteljev, ki so vezani na sodelovanje s starši, temeljiti na medsebojnem informiranju, pedagoškem izobraževanju, aktivnem vključevanju staršev v delo šole in svetovalnem delu (Maleš, 1994, v Intihar, 2002).

Partnerstvo med učitelji in starši je tisti odnos, v katerem:

- si enakopravno delijo informacije, cilje in obveznosti, vezane na vzgojno-izobraževalno delo,
- imajo oboji aktivno vlogo pri vzpodbujanju otrokovega razvoja,
- so oboji odgovorni za otrokov učno-vzgojni uspeh,
- imajo oboji določene pravice in tudi dolžnosti (Maleš, 1994, v Intihar, 2002).

2.4.2 Oblike sodelovanja med učitelji in starši

Kakovostno sodelovanje s starši sodi med pomembne kazalnike učiteljevega dela, ki je poudarjeno v njegovi profesiji. Tu gre za kvaliteto profesionalnih znanj, spretnosti, veščin in vrednot med katerimi je potrebno poudariti profesionalno etiko, avtonomijo v izbiri metod in oblik sodelovanja, sposobnost delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah in samoizpopolnjevanje ob razmišljujoči analizi lastnih andragoških izkušenj pri sodelovanju s starši (Intihar, 2002).

Tako kot drugod v razvitem svetu tudi pri nas spodbujamo različne načine sodelovanja učiteljev s starši, ki se prek različnih vsebin uresničujejo skozi formalne in neformalne oblike. Kalinova (2009) poudarja, da sodelovanje ne sme biti samo formalno in ne sme izhajati iz občutka obveznosti in dolžnosti, ki jo predvideva zakon. Pravi, da naj bo sodelovanje videno kot potrebno za dobro otroka, ne glede na zakon.

Formalne oblike sodelovanja med učitelji in starši

(a) Roditeljski sestanki

Klasični, frontalno vodeni roditeljski sestanki, z enosmerno komunikacijo, ki je tekla od učitelja k staršem, z uradnim prizvokom moči šole kot institucije, je že davno preživela. Pa vendar še danes, kljub toliko opevani odprti in prijazni šoli, doživljajo mnogi starši pa tudi učitelji osebne stiske, travme ter težave. Tu se zastavlja zahtevno vprašanje, kaj bi bilo potrebno storiti, da bi starši in učitelji doživljali roditeljske sestanke kot dragoceno skupno učno-vzgojno izkušnjo, ki temelji na dobrih medsebojnih odnosih, na spoštovanju, spodbudnem razvoju vseh, ki so vpleteni v te odnose.

Roditeljski sestanki so namenjeni skupinam staršev, ponavadi staršem določenega razreda oziroma oddelka. Poznamo pa tudi množične roditeljske sestanke za več oddelkov in razredov hkrati. Na oddelčnih roditeljskih sestankih se razredniki s starši pogovarjajo o učno-vzgojni problematiki oddelka na splošno, starše informirajo o aktualnih vprašanjih na ravni oddelka oziroma razreda, sprejemajo dogovore in sklepe, dogovarjajo se o skupnih akcijah ter dejavnostih, namenjeni pa so tudi izobraževanju staršev za kakovostno vzgojo otrok. Javna pohvala ali kritika posameznih učencev ne sodita na roditeljski sestanek in tudi stroga pavšalna kritika vseh učencev ne, saj se starši tako identificirajo z učenci, kar pomeni, da kritiko doživljajo osebno, kot da je namenjena njim. Posledično lahko sledi, da motivacija za sodelovanje pade na nižjo raven.

Roditeljski sestanek je mesto, kjer učitelj skupaj s starši načrtuje vsebine, oblike in metode medsebojnega sodelovanja – skupaj z njimi in drugimi sodelavci konkretno izvaja, spremlja, analizira in vrednoti vse oblike dela ter sodelovanja. K pomembnim dejavnikom sestanka vsekakor sodijo tudi medosebni odnosi. Še zlasti je pomemben učiteljev odnos do staršev, način navezovanja stikov z njimi. Najpomembnejše je, da je učitelj človek, ki vzbudi v starših zaupanje s spoštovanjem, s strpnostjo, z razumevanjem, z iskreno željo pomagati, sodelovati in se medsebojno spodbujati. Nekateri učitelji imajo poseben dar, da prevzamejo vse okoli sebe. Znajo prisluhniti in poslušati, povedati in strokovno pojasniti, vzpostavljati znajo kulturni dialog, ki vodi k vrednim višjim ciljem (Intihar, 2002).

(b) Govorilne oziroma pogovorne ure

Govorilne oziroma pogovorne ure in individualni razgovori so najbolj pogoste oblike sodelovanja med starši ter učitelji. Starši se zanje še posebej zavzemajo, ker je središče informativnega in svetovalnega razgovora njihov otrok, zato so, razumljivo, med vsemi oblikami tudi dobro obiskane. Na govornih urah, kjer je težišče na informativnem pogovoru, učitelj seznanja starše in se z njimi pogovarja o učno-vzgojnem uspehu, o lastnostih in posebnostih učenca. Poleg poglobljenih informacij pa starši pričakujejo tudi izmenjavo informacij in mnenj ter strokovni nasvet, kako ravnati ob učnih in vzgojnih težavah, pa tudi ob posebnostih, kot so nadarjenost, interesi ipd. (Intihar, 2002). Razgovore je po mnenju avtoric Šalej in Lampret (2000) potrebno organizirati tako, da lahko učitelji staršem predstavijo različne tehnike, ki bodo otroku pomagale. Te tehnike dela lahko potem starši uporabljajo tudi doma. Starši se tako soočijo z realnim stanjem otroka in vidijo, kako lahko tudi sami prispevajo k napredku.

Žal pa se v praksi pogosto dogaja, da se govornilne sprevržejo zgolj na informativno raven ocen, kar nezavedno in nenamerno sprožijo učitelji sami. Starše potiskajo v položaj, v katerem jih zanimajo samo ocene, pogovor o učencu kot celoviti osebnosti pa zamre. Je že res, da so mnogim staršem ocene pomembne, zlasti v višjih razredih, ko deloma vplivajo tudi na možnost vpisa na željeno srednjo šolo. Vendar, če bodo staršem otroka oziroma mladostnika predstavili kot celovito, ne samo intelektualno bitje, ga bodo v bogastvu te celovitosti tudi gledali, spoštovali in bolje razumeli. Takšen vpogled v otrokov oziroma mladostnikov telesni, duševni ter duhovni razvoj bo prispeval, da mu bodo pomagali postaviti tisti nivo aspiracij, ki jih bo še zmožel doseči. Tudi učitelji pričakujejo in želijo, da jim bodo starši dali pomembne informacije o otroku in predstavili njegova interesna področja, kakšno posebnost, osvetlili ozadje njegovega načina razmišljanja ter vedenja. Tako bodo prek staršev dojeli učence v novih razsežnostih in ta spoznanja vključili v načrtovanje, izvajanje, spremljanje in vrednotenje učno-vzgojnega procesa (Intihar, 2002).

Starši se s svojimi otroki identificirajo, nanje so čustveno navezani, zato jim je treba kritične pripombe povedati z občutkom, pošteno in konstruktivno. Ne zadostuje samo

splošno navodilo, naj se doma ves čas uči, lepše vede, ampak je potreben konkreten nasvet in dogovor z učencem ter starši, kako naj se uči, kako naj se primerno vede, kako mu bodo pri učnih in vzgojnih težavah pomagali ter preverjali njegov napredek. Glede na kakovost uspeha nadaljujemo sistematično spremljanje in načrtno pomoč, če je ta potrebna. Načrtna sistematična pomoč staršev, ki je poleg tega še vzpodbudno obarvana, bo prav gotovo rodila sadove. Sistematično in učinkovito pomoč pa lahko učitelj pričakuje, če so starši zares zavzeti, če predvideva, da bodo kos učno-vzgojnim težavam, če so družinske razmere urejene, da bo otrok premagoval težave v spodbudnem in razumevajočem okolju. Nesmiselno je delati kakršnekoli načrte s starši, ki tega ne zmorejo (depresivne motnje, alkoholizem, droge, nizka intelektualna raven, popolna brezbržnost, druge disocialne oblike vedenja). Potreba po timski obravnavi in strokovni pomoči, tudi zunanjih institucij, je nujna. Učenci in dijaki, ki izhajajo iz neurejenih družin, ki v svojih starših ne najdejo opore in razumevanja, potrebujejo v šoli, v učiteljih vso skrb ter pozornost. Ti otroci v prvi vrsti potrebujejo varnost in sprejetost. Dobro je, da ima otrok v šoli nekoga, ki se bo še posebej zavzel zanj, ki ga bo razumel, poslušal in mu dal možnost, da se bo z njim identificiral. Ta oseba je lahko učitelj, razrednik, svetovalni delavec ipd. Tako bo otrok svoje osebne stiske, učne in vzgojne težave, ki jih ne more razreševati s pomočjo družine, lažje obvladoval in premagoval (Intihar, 2002).

Da se učitelj na govorilno oziroma pogovorno uro lahko dobro pripravi, je prav, da vnaprej ve, če bodo starši prišli. Ura bo korektno potekala, če bo imel učitelj zbrane vse podatke o učencu. Tako bo v izjavah in komentarjih verodostojen, ker bo pogovor potekal na osnovi zapisanih dokumentov. Prvo, kar je treba v razgovoru poudariti je, da se učitelj kot pobudnik dialoga s starši pogovori o dobrih učno-vzgojnih kazalnikih otroka. Pozitivne individualne posebnosti, prizadevanja in nagnjenja bodo razvijali tako v šoli kot doma. Posebej poudarimo kvalitete, ki smo jih opazili pri otroku. Poleg tega pa si za govorilno uro pripravi vprašanja o učencu, ki jih bo postavil staršem, da bo skupaj z njimi pojasnil določene pojave. Prav je, da se tudi starše spodbudi, da se pripravijo na pogovor z učiteljem, da razmišljajo, kaj mu bodo o otroku povedali, kaj ga bodo vprašali, kaj bi se želeli z njim pogovoriti in dogovoriti (Intihar, 2002).

Na uspešnost govorilne ure vsekakor vpliva tudi organizacija (čas, kraj, vabilo). Na šolah potekajo govorilne ure po ustaljenem urniku. Vsak teden jih imajo učitelji za svoj predmet, vsak mesec pa vsi učitelji in delavci šolske svetovalne službe. Od organizacije do spontane človeške ljubeznivosti ter pozornosti učitelja je odvisno, ali bodo starši prišli na govorilno uro. Starši prihajajo na pogovor samoiniciativno, pa tudi na pobudo učitelja. Da bodo starši in učitelji zadovoljni z govorilno uro, morajo oboji v to srečanje nekaj vložiti. V prvi vrsti si morajo vzeti čas, tako da se v miru in brez pritiskov pomenijo. Če učitelj hiti, češ, da ga čakajo še drugi starši, ni zbran, razgovor je površinski, marsikaj ostane neizrečeno. Starši odhajajo s takšne govorilne ure nezadovoljni, nepotešeni za tisto, o čemer bi se želeli bolj poglobljeno pogovarjati. Pogledati je treba še drugo stran. Tudi starši hitijo in nimajo časa za šolo. Učitelju rečejo, naj jim hitro pove, kaj je v redu in kaj narobe. Tako je z govorilno uro nezadovoljen tudi učitelj – prvič zato, ker se s starši ni mogel temeljito pogovoriti in drugič zato, ker dobi občutek, da je za starše njegovo pedagoško delo nepomembno. Zato je potrebno, da so pri sodelovanju na sestankih pazljivi tako učitelji kot starši, saj nezadovoljstvo na eni in na drugi strani ne vodi k spodbudnemu nadaljnjemu sodelovanju (Intihar, 2002).

(c) Pisna sporočila

Pisna sporočila so posredna individualna oblika komuniciranja med šolo in domom oziroma med učitelji in starši. Zapisana so v obliki uradnih dopisov pa tudi v manj formalnih oblikah, ki so staršem in učencem bolj blizu. Vsebina sporočil so razna vabila, obvestila, uradna obvestila in pisma (Intihar, 2002).

Neformalne oblike sodelovanja med učitelji in starši

Neformalne oblike sodelovanja šole s starši so vse tiste oblike, ki so se in se razvijajo v zadnjih letih kot posledica večje odprtosti šole do staršev. Potrebo po tesnejšem sodelovanju staršev in šole poudarja tudi stroka, ki opozarja na nevarnost neusklajenosti med vzgojno-izobraževalnimi prizadevanji šole in družine. Neformalne oblike dela s starši so načrtovane bolj sproščeno. Staršem nudijo priložnost, da aktivno, neposredno

doživijo različne dejavnosti in vzdušje v šoli. Tako se med učitelji, starši in učenci gradi most spoštovanja, zaupanja in sodelovanja (Intihar, 1998, v Intihar, 2002).

Najpogostejše oblike neformalnega sodelovanja staršev z učitelji so v naših šolah naslednje:

- dan odprtih vrat,
- sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah,
- vključevanje staršev projekte,
- sodelovanje in pomoč staršev v delovnih in zbiralnih akcijah na šoli,
- obiski staršev pri pouku,
- dnevi dejavnosti skupaj s starši,
- starši vodijo interesne dejavnosti,
- svetovanje staršem za kvalitetnejšo pomoč otroku doma ipd. (Intihar, 2002).

2.4.3 Načela sodelovanja med učitelji in starši

Kavkler (2008) pravi, da je za napredek OPP, v našem primeru je to otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, potrebno razviti partnerski odnos med starši in strokovnimi delavci. Slednji se razvije takrat, ko partnerji upoštevajo naslednja načela:

- Starševske pravice in dolžnosti so zakonsko opredeljene.
- Partnerstvo med starši in strokovnjaki zahteva spoštovanje, komplementarna pričakovanja in pripravljenost učiti se drug od drugega.
- Nekatere starše je treba spodbujati k sodelovanju s strokovnjaki.
- Starši so bolj pripravljeni sodelovati s strokovnjaki, če lahko dejavno sodelujejo v komunikaciji z njimi. Zato naj strokovnjaki skupaj s starši načrtujejo obravnavo otroka in se izražajo v njim razumljivem jeziku.
- Starši v času obravnave potrebujejo čustveno in moralno podporo ter pomoč.
- Tudi potrebe staršev se med seboj razlikujejo, zato je treba različnost upoštevati.

Učitelj je lahko pri sodelovanju s starši uspešen, če pozna in upošteva nekatere subjektivne in objektivne pogoje. Prvi subjektiven pogoj je, da sprejme starše takšne kot so, kar velja tudi za učence. Pomembno je, da na probleme učencev gleda in jih razume iz dveh zornih kotov – iz zornega kota učitelja in zornega kota staršev. To pomeni, da mora do staršev gojiti empatično stališče, ki vključuje poznavanje staršev in družinskih razmer, resničen interes za starše, sposobnost empatije, senzibilnost za zaznavanje razpoloženja in občutkov, ki jih starši doživljajo v določenem trenutku ter željo, da staršem nudi ustrezno pomoč (Intihar, 2002).

V sodelovanju med učitelji in starši imajo učitelji glavno odgovornost za njegovo kakovost. V prvi vrsti zagotavljajo, da ima sodelovanje vse tiste elemente in vrednote, ki jih je določila njihova pedagoška institucija. V tem kontekstu ponavadi omenjamo vrednote, kot so enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost. Toda ne glede na to, da imajo učitelji glavno odgovornost, pa nosijo svoj del odgovornosti tudi starši. Če hočemo ustvariti enakovreden odnos, morajo biti odprtost, spoštovanje in zaupanje vzajemni. Mnogim je težko govoriti o stvareh odkrito in hkrati spoštljivo. Marsičesa zato sploh ne rečemo, marsikaj pa je izrečeno v nespoštljivem in destruktivnem tonu (Jensen in Jensen, 2011).

Včasih je bila učiteljeva beseda zakon in starši si tako niso upali dvomiti o tistem, kar je učitelj rekel. Danes je na srečo drugače. Starši lahko učiteljem zastavljajo vprašanja in tako prispevajo k vzgojno-izobraževalnemu procesu. Učitelji tako niso več avtomatično avtoriteta, temveč morajo svojo nekdanjo vlogo določeno avtoriteto zamenjati z osebno avtoriteto, če hočejo, da bo ta prodrla do otrok in staršev. Zaradi tega so bolj ranljivi, saj je njihova strokovnost vedno neločljivo povezana z njihovo osebnostjo, osebna kritika pa jih bo vedno prizadela tudi po strokovni plati. Tako starši morajo vedeti, da so tudi učitelji samo ljudje (Jensen in Jensen, 2011).

2.4.4 Težave pri sodelovanju med učitelji in starši

Problem sodelovanja med šolo in domom je bil prisoten skozi vso zgodovino šolstva. Šola in dom sta družbeni instituciji, ki se najbolj kompleksno ukvarjata s problematiko izobraževanja in vzgoje otrok ter mladine. Seveda je bila, je in bo problematika sodelovanja vedno vpeta v čas in prostor določenega obdobja in skladna z zahtevami tega obdobja. Zahteva po večjem sodelovanju staršev v šolah je ena od temeljnih lastnosti reformnih prizadevanj v izobraževanju v zadnjih desetih letih v svetu. Medtem ko so številni drugi ukrepi predmet večjega ali manjšega nestrinjanja in obsežnega strokovnega razpravljanja, ki izhaja iz različnih filozofskih, socioloških in političnih prepričanj, je podpora sodelovanju staršev v šolanju otrok praktično univerzalna. Gre za spoznanje, da je kakovostno sodelovanje staršev in šole tesno povezano in lahko pripomore k učinkovitemu doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Cankar, Kolar in Deutsch v Cankar in Deutsch, 2009).

Težave, ki preprečujejo dobro komunikacijo in sodelovanje med učitelji ter starši, obstajajo na več ravneh. Na *družbeni ravni* Graham-Clay (2005) ugotavlja, da starši postajajo vse bolj odtujeni od vzgojno-izobraževalnih institucij in šole vse pogosteje tarča negativnih mnenj. Poleg tega ugotavlja, da se mnogi starši danes počutijo nepodprti, nerazumljeni in preobremenjeni z zahtevami, ki so jim bile postavljene. Da bi odpravili te ovire, bi tako učitelji kot tudi starši morali v prvi vrsti razumeti, da bo vsaka izmenjava informacij okrepila odnos. Šole lahko pomagajo pri ustvarjanju podpornih skupin za starše, ki se spopadajo s stiskami, ki jih prinesejo vsakodnevne dejavnosti, povezane z njihovimi otroki. Res pa je, kar poudarja Žerdinova (2002), ki pravi, da so starši pogosto neučakani in želijo hitre in skokovite spremembe na bolje. Pomembno je, da starši otroka sprejmejo, takšnega, kot je in sprejmejo tudi zmanjšane cilje, ki so prilagojeni zmožnostim otroka.

Graham-Clay (2005) poudarja, da lahko tudi *kulturne razlike* povzročijo velike komunikacijske izzive. Če kot učitelji želimo odpraviti to morebitno odsotnost sodelovanja, moramo poiskati informacije, da bi razumeli kulturno in jezikovno raznolikost, ki se odraža v družinah učencev. V določenih primerih je morda potrebno zagotoviti primerno pisno komunikacijo v več jezikih, s čimer zagotovimo največji dostop

do starševske skupnosti. Seveda sodelovanje ni odvisno samo od učitelja, ampak so tudi starši tisti, ki se morajo potruditi in pokazati zanimanje za vzpostavitev komunikacije.

Ekonomske in časovne omejitve so lahko tudi razlog za neučinkovitost sodelovanja. Da se ta težava oziroma ovira reši, lahko učitelji že na začetku šolskega leta povprašajo starše glede njihovega urnika in razpoložljivosti ter staršem zagotovijo informacije o tem, kdaj in kako kontaktirati učitelja. Tukaj je omenjena tudi časovna omejitev sestankov, saj so ti po navadi omejeni na 5 do 15 minut na starša. To je zelo malo časa za smiselno komunikacijo o otrokovem akademskem in socialnem napredku. Avtorica predlaga, da učitelj lahko že vnaprej pripravi gradivo za razgovor, ki ga posreduje staršem, nakar sestanek poteka hitreje in bolj temeljito. Pod ekonomske omejitve je avtorica navedla, da nekateri starši nimajo možnosti prevoza do šole. V nekaterih državah to rešujejo na način, da starši učitelje povabijo k sebi domov ali se morda dobijo v bližnji kavarni ter tako opravijo sestanek. V članku zasledimo celo primer s Floride, kjer je ena izmed šol to težavo rešila na način, da so po starše poslali z avtobusom oziroma taksijem. Te logistične omejitve, kot so prevozi in varstvo otrok, velikokrat predstavljajo izziv za mnoge starše.

Graham-Clay (2005) kot zadnjo oviro izpostavi *pomanjkanje tehnologije*, ki mnogim prav tako omejuje možnosti sodelovanja. Učitelj je tisti, ki nikoli ne sme predvidevati, da ima vsak učenec doma dostop do tehnologije, natančneje do interneta, glasovne pošte ipd. Na podlagi tega avtorica članka poudarja, da bi še vedno moralo biti na voljo tako imenovano »papirnato komuniciranje« kljub obsežni uporabi tehnologije. Zelo pomembno pri tem je, da je tako za omenjeno vrsto komunikacije kot tudi za komunikacijo prek e-pošte treba zagotoviti zaupnost osebnih podatkov.

Intiharjeva (2002) je podala naslednje ovire, ki lahko vplivajo na motivacijo za partnersko sodelovanje:

- tradicija in lastne izkušnje staršev,
- odnos strokovnega delavca do staršev,
- subjektivna mnenja in prepričanja staršev ter strokovnih delavcev,
- obremenjenost staršev s službo, dodatnim zaslužkom in brezposelnostjo,

- ambicioznost staršev in
- nezaupanje v strokovnega delavca.

Novljanova (2004) je navedla, kaj starše najbolj moti ob srečanjih s strokovnjakom. Najpogostejši vzrok za kritiko staršev je neustrezna komunikacija. Predvsem menijo, da od strokovnjakov dobijo premalo informacij, da so le-te pomanjkljive, nenatančne in tudi napačne. Informacij zaradi strokovnih izrazov pogosto ne razumejo. Kritika se nanaša tudi na pomanjkanje empatije strokovnjakov. Starši menijo, da se strokovnjaki ne znajo vživeti v njihov položaj in jih ne razumejo. Strokovnjaki bi morali starše sprejemati in podpirati. Po mnenju Novljanove mora sodelovanje temeljiti na medsebojnem spoštovanju, ki izhaja iz enakovrednega položaja obeh partnerjev. Obe strani morata delati v dobro otroka in njegovega razvoja.

Magajna in sodelavci (2008) menijo, da je uspešno partnersko sodelovanje v veliki meri odvisno od strokovnjaka, ki dela z otrokom. Strokovnjak mora upoštevati pravice staršev, jim znati svetovati, biti mora odprt in vzpostavljati sprejemajoč ter spoštljiv odnos s starši. Strokovnjak je tisti, ki mora starše pojmovati kot enakovredne partnerje, s katerimi skupaj načrtuje in izvaja pomoč učencem.

Raziskava, ki je bila opravljena med starši učencev z učnimi težavami, učenci in strokovnimi delavci na osnovnih šolah v Sloveniji, je pokazala, da so lahko razlogi za ovire in težave pri sodelovanju šole s starši tako na strani šole kot na strani staršev. Avtorice navajajo, da lahko na šoli prevladuje kultura, ki ne spodbuja sodelovanja staršev (t. i. nestrokovnjakov) s strokovnjaki. Navedeno je, da bi bilo treba strokovne delavce na šoli ozaveščati in usposablјati za razvijanje partnerskega sodelovanja s starši (Magajna in sodelavci, 2008).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 NAMEN RAZISKOVANJA

V magistrskem delu bomo podrobneje raziskali sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Sodelovanje kot tako je zelo pomembno za optimalni razvoj otroka, zato se tako učitelji kot tudi starši morajo potruditi za kar se da najbolj kakovostno sodelovanje. Namen naše raziskave magistrskega dela je predstaviti, kako učitelji doživljajo sodelovanje s starši učencev, ki jih obravnavajo v okviru dodatne strokovne pomoči.

3.2 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV

3.2.1 Cilji raziskovanja

Cilji magistrskega dela so proučiti in ugotoviti:

- katere so oblike sodelovanja, ki se jih učitelji dodatne strokovne pomoči v komunikaciji s starši največ poslužujejo,
- korelacijo let delovnih izkušenj učiteljev dodatne strokovne pomoči s količino strategij, ki jih izbirajo pri vključevanju staršev v sam proces dodatne strokovne pomoči,
- v kakšnem obsegu so učitelji dodatne strokovne pomoči v kontaktu s starši,
- aktivno vključenost staršev otrok v ure dodatne strokovne pomoči,
- navzočnost ovir pri sodelovanju med učitelji in starši.

3.2.2 Raziskovalna vprašanja

Izhajajoč iz ciljev magistrskega dela smo izpeljali naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Katerih oblik sodelovanja s starši se učitelji dodatne strokovne pomoči v večini poslužujejo?

RV2: Ali leta delovnih izkušenj učiteljev dodatne strokovne pomoči vplivajo na količino strategij, ki se jih poslužujejo pri vključevanju staršev v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči?

RV3: V kolikšni meri so učitelji, ki otrokom s PPPU nudijo dodatno strokovno pomoč, v kontaktu s starši?

RV4: Ali so starši otrok s PPPU aktivno vključeni v ure dodatne strokovne pomoči?

RV5: Ali učitelji dodatne strokovne pomoči pri svojem delu večkrat naletijo na ovire pri sodelovanju s starši?

3.3 METODOLOGIJA

3.3.1 Raziskovalna metoda

V teoretičnem delu magistrskega dela je bil opravljen pregled domače in tuje literature, s pomočjo katere smo opredelili skupine otrok s posebnimi potrebami, natančno pojasnili, kdo so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, opisali pomen dodatne strokovne pomoči, največji del pisanja pa smo namenili sodelovanju med učitelji in starši.

V empiričnem delu magistrskega dela smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

3.3.2 Raziskovalni vzorec

Naš vzorec predstavlja 101 učiteljev dodatne strokovne pomoči, ki smo jih pridobili s priložnostnim vzorčenjem preko skupine *DSP učitelji* na socialnem omrežju *Facebook*. V raziskavi je sodelovalo 147 anketirancev, od katerih je na vprašalnik le delno odgovorilo 46 anketirancev, v celoti pa 101 anketiranec. Rezultati, predstavljeni v nadaljevanju, temeljijo na vzorcu anketirancev, ki so na vprašalnik odgovorili v celoti.

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na spol

<i>Spol</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Moški	3	3,0 %
Ženski	98	97,0 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V *tabeli 1* sta prikazana frekvenca (f) in strukturni odstotek f (%) sodelujočih anketirancev po spolu. V raziskavi je sodeloval 101 anketiranec, od tega 97,0 % (f = 98) žensk in majhen delež moških, kar predstavljajo 3,0 % (f = 3).

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število let delovne dobe

<i>Število let delovne dobe</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Do 5 let.	45	44,6 %
Od 6 do 10 let.	14	13,8 %
Več kot 10 let.	42	41,6 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V *tabeli 2* smo predstavili frekvenco (f) in strukturni odstotek f (%) števila let delovne dobe sodelujočih v raziskavi. Največji delež v vzorcu predstavljajo anketiranci z delovno dobo do 5 let, kar je 44,6 % (f = 45). Večino preostalih, tj. 41,6 % (f = 42), predstavljajo tisti z več kot 10 let delovne dobe. V najmanjšem deležu pa so v vzorcu zastopani anketiranci s 6 do 10 let delovne dobe, kar predstavlja 13,8 % (f = 14).

3.3.3 Postopki zbiranja podatkov

Učitelje dodatne strokovne pomoči smo kontaktirali preko skupine *DSP učitelji* na socialnem omrežju *Facebook* in jih prosili za reševanje spletne ankete. Vprašalnik smo z anketiranci delili preko spletnega portala *1ka* v maju 2023. Anketni vprašalnik je bil anonimen.

3.3.4 Postopki obdelave podatkov

Ko smo zbiranje podatkov zaključili, smo jih izvozili v računalniški program *IBM Statistics SPSS* in jih pripravili za statistično obdelavo. S pomočjo programa *MS Excel* smo izdelali frekvenčne tabele za vse kategorične spremenljivke, vključno z demografskimi spremenljivkami. Frekvenčne tabele za spremenljivke iz našega vprašalnika so nam pomagale pri obravnavi raziskovalnih vprašanj. Pri obdelavi podatkov smo prav tako uporabili opisno statistiko s srednjimi vrednostmi, test Enosmerna analiza variance (ANOVA) in *Brown-Forsythe* test.

3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.4.1 Analiza in interpretacija osnovnih rezultatov

V nadaljevanju magistrskega dela bomo analizirali in interpretirali odgovore na vprašanja anketnega vprašalnika. Ko bomo opravili osnovno analizo rezultatov, sledi analiza raziskovalnih vprašanj.

Tabela 3: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število osnovnih šol, na katerih učitelji izvajajo DSP

<i>Število osnovnih šol</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Nič	2	2,0 %
Ena	57	56,4 %
Dve	29	28,7 %
Tri ali več	13	12,9 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V *tabeli 3* smo prikazali število osnovnih šol, na katerih učitelji izvajajo dodatno strokovno pomoč, kar smo predstavili tudi v odstotkih. Največji delež, to je 56,4 % anketirancev ($f = 57$), izvaja DSP na eni osnovni šoli. Na dveh šolah DSP izvaja 28,7 % anketirancev ($f = 29$). 12,9 % ($f = 13$) pa je takšnih, ki tovrstno pomoč izvajajo v treh ali več osnovnih šolah. Dva anketiranca (2,0 %) v vzorcu navajata, da dodatne strokovne pomoči ne izvajata na nobeni osnovni šoli, kar najverjetneje pomeni, da pomoč izvajata v vrtcu ali srednji šoli.

Tabela 4: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na število obravnavanih otrok v šolskem letu 2022/2023

<i>Število obravnavanih otrok v šolskem letu 2022/2023</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Do 5 otrok	16	15,8 %
Od 6 do 10 otrok	24	23,8 %
Od 11 do 15 otrok	34	33,7 %
16 otrok in več	27	26,7 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V *tabeli 4* predstavljamo frekvenco (f) in strukturni odstotek f (%) otrok, ki so jih učitelji DSP obravnavali v šolskem letu 2022/2023. Največji delež sodelujočih, tj. 33,7 % ($f = 34$) je obravnavalo od 11 do 15 otrok. 26,7 % ($f = 27$) sodelujočih anketirancev je obravnavalo 16 otrok in več, 23,8 % ($f = 24$) pa od 6 do 10 otrok. V najnižjem deležu so v vzorcu zastopani anketiranci, ki so v omenjenem šolskem letu obravnavali najmanj, tj. do 5 otrok (15,8 %; $f = 16$).

Tabela 5: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer učitelji izvajajo DSP

<i>Vzgojno-izobraževalna ustanova, kjer učitelji izvajajo DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
V vrtcu.	34	33,7 %
V osnovni šoli.	98	97,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Na vprašanje, pri katerem je bilo več možnih odgovorov in ne samo eden, je večina anketirancev odgovorila, da izvaja dodatno strokovno v osnovni šoli (97,0 %; f = 98), medtem ko približno tretjina tovrstno pomoč izvaja (tudi) v vrtcu (33,7 %; f = 34).

Tabela 6: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost opravljanja nalog, s katerimi se srečujejo učitelji DSP

<i>Naloge, s katerimi se srečujejo učitelji DSP</i>	<i>f</i>	<i>1 f (%)</i>	<i>2 f (%)</i>	<i>3 f (%)</i>	<i>4 f (%)</i>	<i>5 f (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sodelovanje pri pisanju IP	101	91,1	4,0	3,0	1,0	1,0	1,2	0,618
Pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj	101	58,4	29,7	7,9	4,0	0,0	1,6	0,804
Sodelovanje z zunanjimi institucijami	101	34,7	28,7	19,8	14,9	2,0	2,2	1,134
Svetovalna storitev	101	29,7	39,6	12,9	13,9	4,0	2,2	1,139
Učna pomoč	101	26,7	42,6	8,9	10,9	10,9	2,4	1,286

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje, SD = standardni odklon

Anketiranci so pri vprašanju o pogostosti opravljanja nalog, s katerimi se srečujejo pri DSP, odgovarjali s pomočjo lestvice odgovorov od 1 do 5, pri čemer so številke predstavljali naslednji odgovori: 1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – včasih, 4 – redko in 5 – nikoli. Tako smo ugotovili, da anketiranci v povprečju najpogosteje, tj. vedno, sodelujejo pri pisanju individualiziranega programa (M = 1,2; SD = 0,618). Ostale naloge, kot so pomoč

za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ($M = 1,6$; $SD = 0,804$), sodelovanje z zunanjimi institucijami ($M = 2,2$; $SD = 1,134$), svetovalna storitev ($M = 2,2$; $SD = 1,139$) in učna pomoč ($M = 2,4$; $SD = 1,286$), v povprečju opravljajo pogosto (povprečje je med 1,6 in 2,4).

Tabela 7: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost posluževanja oblik dela izvajanja DSP

<i>Oblike dela izvajanja dodatne strokovne pomoči</i>	<i>f</i>	<i>1 f (%)</i>	<i>2 f (%)</i>	<i>3 f (%)</i>	<i>4 f (%)</i>	<i>5 f (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Individualno delo	101	54,4	45,5	0,0	0,0	0,0	1,5	0,500
Delo znotraj oddelka	101	2,0	16,8	49,5	23,8	7,9	3,2	0,880
Delo v dvojicah	101	1,0	18,8	45,5	28,7	5,9	3,2	0,849
Delo v skupini	101	1,0	5,0	27,7	50,5	15,8	3,8	0,817

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje, SD = standardni odklon

Pri vprašanju o pogostosti posluževanja oblik dela izvajanja DSP smo ponovno uporabili lestvico odgovorov od 1 do 5 (1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – včasih, 4 – redko in 5 – nikoli). Na podlagi zgornje tabele lahko zaključimo, da anketiranci v povprečju najpogosteje izvajajo individualno delo ($M=1,5$; $SD = 0,500$) in povprečju redko delo v skupini ($M=3,8$; $SD = 0,817$), medtem ko drugi dve obliki izvajanja dodatne strokovne pomoči, to sta delo znotraj oddelka ($M = 3,2$; $SD = 0,880$) in delo v dvojicah ($M = 3,2$; $SD = 0,849$) v povprečju opravljajo včasih.

Tabela 8: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na prostor, kjer učitelji izvajajo DSP

<i>Prostor, kjer učitelji izvajajo DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
V kabinetu.	98	97,0 %
V učilnici.	43	42,6 %
V knjižnici.	18	17,8 %
Na hodniku.	9	8,9 %
Drugo.	5	5,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Pri vprašanju, v katerih prostorih vse učitelji opravljajo dodatno strokovno pomoč, je bilo možnih več odgovorov. Večina anketirancev je odgovorila, da DSP izvaja v kabinetu (97,0 %; f = 98), slaba polovica tudi v učilnici (42,6 %; f = 43). V manjših deležih anketiranci tovrstno strokovno pomoč izvajajo v knjižnici (17,8 %; f = 18), na hodniku (8,9 %; f = 9) ali v drugih prostorih (5,0 %; f = 5). Izvajanje v drugih prostorih je navedlo 5 anketirancev, in sicer:

- »Delimo si kabinet. Letos imam srečo, da imam sploh prostor.« (f = 1)
- »V zbornici, v kabinetih drugih učiteljev (kar jih zelo moti), na hodniku ...« (f = 1)
- »V zbornici, v računalniški učilnici, zunaj.« (f = 1)
- »Zbornici, hodniku, igralnici, na prostem.« (f = 1)
- »Zunaj.« (f = 1)

Tabela 9: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost sodelovanja obravnavanega otroka pri urah DSP

<i>Pogostost sodelovanja obravnavanega otroka pri urah DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Redno sodeluje.	95	94,1 %
Včasih sodeluje.	6	5,9 %
Nikoli ne sodeluje.	0	0,0 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V tabeli 9 smo predstavili frekvenčno porazdelitev odgovorov glede na pogostost sodelovanja obravnavanega otroka pri urah dodatne strokovne pomoči. Večina anketirancev (94,1 %; f = 95) navaja, da obravnavani otrok redno sodeluje pri urah DSP, le 6 anketirancev (5,9 %) pa navaja, da sodelujejo včasih. Nihče od anketirancev v anketi ni navedel, da otrok ne sodeluje pri urah, kar je zelo pohvalno.

Tabela 10: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na mnenj o pomembnosti sodelovanja s starši otrok s PPPU s strani učitelja DSP

<i>Mnenje o pomembnosti sodelovanja s starši otrok s PPPU s strani učitelja DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Zelo pomembno.	74	73,3 %
Pomembno.	25	24,7 %
Niti pomembno./Niti nepomembno.	2	2,0 %
Nepomembno.	0	0,0 %

Zelo nepomembno.	0	0,0 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Pri 10. vprašanju anketnega vprašalnika nas je zanimalo, v kolikšni meri se učiteljem DSP zdi pomembno, da sodelujejo s starši otrok s PPPU. Ugotovili smo, da se večini anketiranih, tj. 73,3 % (f = 74), sodelovanje s starši otrok zdi zelo pomembno, slabi četrtini, kar predstavlja 24,7 % učiteljev (f = 25) se zdi pomembno, 2 učitelja (2,0 %) pa sta o tem neodločena, saj se jima ne zdi niti pomembno in niti nepomembno. Nihče od anketirancev ne meni, da je sodelovanje s starši nepomembno ali celo zelo nepomembno.

Tabela 11: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na mnenje učiteljev o tem, ali sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU

<i>Mnenje učiteljev o tem, ali sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Da.	89	88 %
Ne.	12	12 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V tabeli 11 so predstavljeni podatki o frekvenčni porazdelitvi odgovorov glede na menja učiteljev o tem, ali sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. 88 % (f = 89) anketirancev, kar predstavlja večino, meni, da sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU, medtem ko je le manjši delež (12%; f = 12) obratnega mnenja, torej, da sodelovanje učiteljev s starši ne vpliva na večjo motivacijo otrok.

To vprašanje je vprašanje polodprtega tipa, kar pomeni, da so anketiranci, ki so odgovorili z »Da.«, prav tako morali zapisati, zakaj menijo, da sodelovanje staršev vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU. Odgovori so bili naslednji:

OPOMBA: Odgovori anketirancev niso slovnično korigirani.

- »Da.«
- »Da.«
- »Da.«
- »Da.«
- »Da, menim, da vpliva.«
- »Da, vpliva.«
- *»Da, vpliva. Vendar so redki, ki se aktivno vključujejo in upoštevajo priporočila učiteljev.«*
- *»Da, saj tako otrok dobi spodbude z vseh strani (šola in dom). Dobi pozornost iz več strani in si tako posledično želi bolj izkazovati svoje sposobnosti.«*
- *»Da, družina je prvo okolje, ki vpliva na otrokov odnos do stvari, obnašanja ipd.«*
- *»Da, ker običajno otroci poslušajo starše, ko jim ti razložijo, zakaj je pomembno, da se učijo.«*
- *»Da, ker otrok tako vidi, da se vsi trudimo za njegov uspeh.«*
- *»Da, ker otrok začuti, da nam je vsem mar zanj.«*
- *»Da, ker samo tako lahko gremo po isti poti.«*
- *»Da, ker se tako lahko dogovorimo za skupen cilj in vsi učenca spodbujamo k temu.«*
- *»Da, ker si med seboj delimo informacije.«*
- *»Da, ker starši posledično vplivajo na otroka.«*
- *»Da, ker starši tako med drugim spoznajo, kako otroka motivirati.«*
- *»Da, s tem posredno motivirajo otroka.«*
- *»Da, ker tako učenci vidijo, da vsi zahtevamo, opazimo, pohvalimo isto. Tako imajo več motivacije in jasnejša pričakovanja.«*
- *»Da, ker z obeh strani otrok dobi enake informacije.«*

- *»Da. Omogoča, da otroka bolje spoznaš. Tako lahko neko igro, dejavnost, igračo uporabiš kot motivacijo.«*
- *»Da, saj je zaupanje in izmenjava informacij med vsemi vpletenimi ključna.«*
- *»Da, saj starši skozi sodelovanje sledijo otrokovemu napredku, otrok pa tako čim bolj hoče dokazati staršem, da bo zmogel.«*
- *»Da, večji kot sta ambicija in pripravljenost staršev na sodelovanje, večja je potem motivacija otroka.«*
- *»Da. Otroci ponavadi nimajo notranje motivacije, zato je še toliko bolj pomembno, da imajo podporo od doma.«*
- *»Da, če je sodelovanje dobro, lahko s starši zasledujemo iste cilje, hitro rešujemo težave. Tako otroci vidijo, da smo usklajeni in imajo posledično večjo motivacijo.«*
- *»Da. Če otrok vidi, da starši sodelujejo, je bolj motiviran.«*
- *»Da. Jih motivirajo tudi doma.«*
- *»Da. Ker mi kot strokovni delavci pomagamo staršem, da predvsem doma izboljšajo motivacijo otrok.«*
- *»Da, ker se pogovarjajo o uspehih, težavah in načinih pomoči.«*
- *»Da, nekateri se staršev bojijo in če jih pokličeš, bolj upoštevajo vse, kar rečeš pri uri DSP.«*
- *»Da, zaradi poenotenja pravil, dela. Učenec se tako počuti varno in nam bolj zaupa.«*
- *»Da. S sodelovanjem uskladimo cilje in vsi delamo za isti rezultat.«*
- *»Da. Sodelovanje s starši je ključ do uspeha. Za uspešnejše delo z učencem je pomembno, da starši zaupajo učiteljem dodatne strokovne pomoči.«*
- *»Da. Starši se zanimajo za napredek otrok, sprejmejo nasvete strokovnih delavcev v vrtcu in jih po možnosti uporabljajo tudi doma.«*
- *»Da. Temelj uspeha je partnerski odnos med učenci, učitelji in starši.«*
- *»Delovne navade doma vplivajo na delo v šoli, na motivacijo ...«*
- *»Gre za pomemben prenos informacij, ki je v pomoč tako staršem kot nam, ki z otrokom delamo v vzgojno-izobraževalni ustanovi. S sodelovanjem vplivamo na večjo motivacijo otroka.«*

- *»Inkluzivni pedagog mora za večjo uspešnost učenca pridobiti informacije s strani staršev. Skupaj s starši moramo oblikovati/ustvariti odnos, s katerim bomo pripomogli k večji motivaciji otroka oziroma učenca.«*
- *»Ja.«*
- *»Ja.«*
- *»Ja.«*
- *»Ja, vpliva.«*
- *»Ja, sodelovanje staršev in učitelj močno vpliva na otrokovo motivacijo, zato je zelo pomemben dober odnos med šolo in domom.«*
- *»Ja, pozitivno vpliva, saj je dobro sodelovanje med vsemi deležniki najboljša rešitev.«*
- *»Ja, če imamo vsi isti cilj, je le-ta prej dosegljiv.«*
- *»Ja, ker jih mnenje staršev bolj zmotivira.«*
- *»Ja, ker vidijo povezanost in usklajenost SRP ter staršev.«*
- *»Ja, zaradi večjega zaupanja.«*
- *»Ker gre za vzajemnost.«*
- *»Ker ima otrok tako občutek, da mu želimo pomagati in imamo podporo tudi iz strani njegovih staršev.«*
- *»Ker skozi sodelovanje otrok dobi občutek, da staršem in učiteljem ni vseeno zanj. Tako se posledično bolj trudi za svoj uspeh.«*
- *»Ker so starši tisti, ki jih zmotivirajo.«*
- *»Ker lahko staršem svetujemo, kako in na kakšen način delati vaje doma. Na ta način starši vedo, kako bolj motivirati otroka.«*
- *»Ker otrok ve, da je staršem mar.«*
- *»Ker poenotimo naloge in zahteve.«*
- *»Ker se ne morejo izogniti določenim nalogam, če jih starši tudi opozarjajo na njih.«*
- *»Ker so starši sproti seznanjeni z delom v šoli in otroku lahko takoj priskočijo na pomoč.«*

- *»Ker starši razvijajo otrokov vrednostni sistem. Če starši znajo pomagati, so otroci uspešnejši.«*
- *»Kot varovalni dejavnik, saj se nekateri učenci potem bolj držijo dogovorov.«*
- *»Menim, da ja. Ob usklajenem sodelovanju otroka lahko podprejo tudi starši.«*
- *»Menim, da ima sinergično sodelovanje boljše učinke na otroka.«*
- *»Menim, da je pomemben enoten in dosleden pristop k odpravljanju primanjkljajev, težav in pri učnih pristopih, zato je komunikacija ključnega pomena.«*
- *»Menim, da lahko s sodelovanjem s starši bistveno vplivamo na napredek otroka, kar pomembno vpliva na njegovo motivacijo.«*
- *»Menim, da sodelovanje vpliva na večjo motivacijo otroka s PPPU, saj so starši tisti, ki največ časa preživijo z otrokom, ga poznajo in vedo, kako najbolje motivirati.«*
- *»Menim, da s sodelovanjem lahko dosežemo, da je otrok v šoli bolj motiviran, saj tako vidi, da je mar tako staršem kot tudi učiteljem.«*
- *»Menim, da zelo vpliva.«*
- *»Motivacija se vsekakor lahko poveča, če otrok vidi, da poteka sodelovanje med starši in učitelji.«*
- *»Otrok vidi, da smo povezani, da mu želimo pomagati.«*
- *»Podpora učencu na učnem področju, izmenjava izkušenj ... Vse to vpliva na večjo motivacijo.«*
- *»Pri dijakih imajo starši manjši vpliv na motivacijo kot pri otrocih v OŠ, ampak vseeno so tudi dijaki sigurno bolj uspešni, če jih v to spodbujajo tudi starši.«*
- *»Redna izmenjava informacij prispeva k boljšim uspehom učenca in posledično k večji motiviranosti.«*
- *»Seveda.«*
- *»Seveda, dodatna pomoč doma.«*
- *»Seveda, saj otrok dobi motivacijo za delo.«*
- *»Seveda. Če me sprejmejo starši in dobro sodelujemo, je moje delo z otrokom bolj učinkovito.«*

- *»Seveda. Pomembno je, da smo vsi, ki delamo z otrokom, na isti poti.«*
- *»Seveda. Starši imajo pomembne informacije o učencu. Ko otroci vidijo, da šola in starši sodelujemo, smo povezani, dobijo več motivacije za šolsko delo.«*
- *»Spremljanje dela s strani staršev vsekakor vpliva na večjo motivacijo.«*
- *»Starši so še en vzvod, ki pomaga do večje motivacije za učenje. Kljub vsemu otrok vseeno preživi več časa s starši, ki pomembno vplivajo nanj.«*
- *»Starši so tisti, ki jim otrok najbolj zaupa. Če starš zaupa meni, mi zaupa tudi otrok.«*
- *»Starši so tisti, ki nam posredujejo informacije o funkcioniranju otroka v domačem okolju. V kolikor starši otroka spodbujajo in motivirajo, otrok dosega boljše rezultate.«*
- *»To je ključno.«*
- *»V šoli je premalo ur, da se dosežejo vsi cilji, zato so starši zelo pomemben dejavnik pri uresničevanju ciljev, zastavljenih v IP-ju.«*
- *»Vsekakor, sploh pri manjših učencih kot spodbuda.«*
- *»Vsekakor, saj tako otrok vidi, da nam je vsem mar zanj.«*
- *»Zelo vpliva.«*
- *»Zelo vpliva, posledično se kaže v motiviranosti učenca ter upoštevanju priporočil.«*
- *»Zelo vpliva. Zato, ker imam pri starših, ki ne sprejmejo, da otrok potrebuje pomoč, zelo velike težave, saj to otrok sprevidi in posledično noče tako sodelovati.«*

Tabela 12: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost sodelovanja učiteljev DSP z navedenimi osebami oziroma institucijami

<i>Pogostost sodelovanja z navedenimi osebami oziroma institucijami</i>	<i>f</i>	<i>1</i> <i>f (%)</i>	<i>2</i> <i>f (%)</i>	<i>3</i> <i>f (%)</i>	<i>4</i> <i>f (%)</i>	<i>5</i> <i>f (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učitelj ali vzgojitelj	101	70,3	23,8	3,0	0,0	3,0	1,4	0,816
Razrednik	101	32,7	42,6	10,9	0,0	13,9	2,2	1,289
Šolska svetovalna služba	101	26,7	34,7	15,8	0,0	22,8	2,6	1,472
Starši	101	2,0	24,8	36,6	1,0	35,6	3,4	1,260
Zunanje institucije	101	1,0	0,0	11,9	10,9	76,2	4,6	0,774

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje, SD = standardni odklon

V tabeli 12 smo predstavili podatke o pogostosti sodelovanja učiteljev DSP z učitelji oziroma vzgojitelji, razredniki, s šolsko svetovalno službo, starši in z zunanjimi institucijami. Pri tem vprašanju smo uporabili naslednjo lestvico odgovorov: 1 – vsakodnevno, 2 – tedensko, 3 – mesečno, 4 – letno in 5 – po potrebi.

Ugotovili smo, da anketiranci z učitelji oziroma vzgojitelji v povprečju sodelujejo vsakodnevno (M=1,4; SD = 0,816), z razredniki v povprečju sodelujejo tedensko (M=2,2; SD = 1,289), s šolsko svetovalno službo (M = 2,6; SD = 1,472) in starši (M = 3,4; SD = 1,260) v povprečju sodelujejo mesečno, medtem ko z zunanjimi institucijami v povprečju sodelujejo po potrebi (M=4,6; SD = 0,774).

Tabela 13: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost in kakovost sodelovanja učiteljev DSP s starši otrok s PPPU

<i>Pogostost in kakovost sodelovanja učiteljev DSP s starši otrok s PPPU</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Sodelovanje je redno in dobro.	40	39,5 %
Sodelovanje je občasno, vendar dobro.	54	53,5 %
Sodelovanje je občasno, vendar slabo.	5	5,0 %

Sodelovanja ni.	2	2,0 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

V tabeli 13 sta predstavljeni pogostost in kakovost sodelovanja učiteljev DSP s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Največji delež anketirancev (53,5 %), tj. dobra polovica (f = 54), ocenjuje sodelovanje s starši kot občasno, vendar dobro, večji delež preostalih (39,5 %; f = 40) pa kot redno in dobro. 5 % (f = 5) anketirancev sodelovanje ocenjuje bodisi kot slabo ali navaja, da sodelovanja s starši ni (2,0 %; f = 2).

Tabela 14: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost uporabe načinov sodelovanja učiteljev DSP s starši obravnavanih otrok

<i>Načini sodelovanja učiteljev DSP s starši obravnavanih otrok</i>	<i>f</i>	<i>1 f (%)</i>	<i>2 f (%)</i>	<i>3 f (%)</i>	<i>4 f (%)</i>	<i>5 f (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S starši sodelujem na timskih sestankih.	101	66,3	15,8	16,8	0,0	1,0	1,5	0,843
S starši si dopisujem preko e-pošte.	101	3,0	64,4	22,8	8,9	1,0	2,4	0,737
S starši opravljam telefonske klice.	101	5,9	52,5	31,7	9,9	0,0	2,5	0,755
S starši sodelujem na govorilnih urah.	101	22,8	24,8	30,7	13,9	7,9	2,6	1,210
S starši si dopisujem preko SMS sporočil.	101	0,0	15,8	24,8	26,7	32,7	3,8	1,078
S starši si izmenjujem informacije preko otrokovega zvezka z DSP.	101	4,0	11,9	12,9	23,8	47,5	4,0	1,204

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje, SD = standardni odklon

Pri tem vprašanju smo preverjali, v kolikšni meri se učitelji DSP poslužujejo določenih načinov sodelovanja s starši. Anketiranci so odgovarjali s pomočjo naslednje lestvice odgovorov: 1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – včasih, 4 – redko in 5 – nikoli.

Anketiranci v povprečju pogosto sodelujejo s starši na timskih sestankih ($M=1,5$; $SD = 0,843$) ali si s starši dopisujejo preko elektronske pošte ($M=2,4$; $SD = 0,737$). V povprečju včasih s starši opravljajo telefonske klice ($M=2,5$; $SD = 0,755$) ali sodelujejo na govorilnih urah ($M=2,6$; $SD = 1,210$). Medtem ko v povprečju redko s starši komunicirajo preko SMS sporočil ($M=3,8$; $SD = 1,078$) ali si izmenjujejo informacije preko otrokovega zvezka ($M=4,0$; $SD = 1,204$).

Tabela 15: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na vrednotenje učiteljeve sprejetosti s strani staršev otrok s PPPU

<i>Vrednotenje učiteljeve sprejetosti s strani staršev otrok s PPPU</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Popolnoma sprejeto.	41	40,6 %
Sprejeto.	53	52,5 %
Niti sprejeto/niti nesprejeto.	6	5,9 %
Nesprejeto.	1	1,0 %
Popolnoma nesprejeto.	0	0,0 %
Skupaj	101	100,0 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Anketiranci se v največjem deležu (52,5 %), tj. dobra polovica ($f = 53$), vrednotijo kot sprejete s strani staršev otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. 40,6 % ($f = 41$) se jih vrednoti kot popolnoma sprejete. Le manjši delež anketirancev, tj. 5,9 % ($f = 6$) je o sprejetosti neodločen (5,9 %), en anketiranec pa celo navaja, da se počuti nesprejetega (1,0 %). Nihče od anketirancev se ni opredelil kot popolnoma nesprejetega s strani staršev.

Tabela 16: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na strategije vključevanja staršev otrok s PPPU v proces izvajanja DSP

<i>Strategije vključevanja staršev otrok s PPPU v proces izvajanja DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Pri starših se pozanimam o otrokovem vedenju in funkcioniranju v domačem okolju.	96	95,0 %
Staršem razložim otrokove primanjkljaje in potrebe.	96	95,0 %
Staršem posredujem informacije o sodelovanju otroka pri urah DSP.	86	85,1 %
Staršem posredujem uporabne spletne strani in literaturo v povezavi s PPPU.	66	65,3 %
Staršem otrok pripravim aktivnosti za delo doma.	65	64,4 %
Starše povabim, da se udeležijo ure dodatne strokovne pomoči.	20	19,8 %
Za starše organiziram delavnice in izobraževanja na temo PPPU.	15	14,9 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Z vprašanjem številka 16 smo preverjali frekvenčno porazdelitev odgovorov glede na strategije vključevanja staršev otrok s PPPU v proces izvajanja DSP. Skozi analizo smo ugotovili, da se večina anketirancev, kar predstavlja 95,0 % (f = 96), pri starših pozanima o otrokovem vedenju in funkcioniranju. Naši anketiranci, učitelji, staršem razložijo otrokove primanjkljaje in potrebe v 95,0 % (f = 96). 85,1 % anketirancev (f = 86) posreduje informacije o sodelovanju otroka pri urah dodatne strokovne pomoči. 65,3 % (f = 66) jih staršem posreduje uporabne spletne strani in literaturo v povezavi s PPPU, prav tako staršem pripravi aktivnosti za delo doma v 64,4 %, kar predstavlja 65 vseh anketirancev. Manjši delež anketirancev (19,8 %; f = 20) starše povabi k udeležbi ure dodatne strokovne pomoči (19,8 %) ali za starše organizira delavnice in izobraževanja na temo PPPU (14,9 %, f = 15).

Tabela 17: Frekvenčna porazdelitev odgovorov glede na pogostost pojavljanja ovir pri sodelovanju med učitelji DSP in starši otrok s PPPU

<i>Ovire, ki se pojavljajo pri sodelovanju med učitelji DSP in starši otrok s PPPU</i>	<i>f</i>	<i>1</i> <i>f (%)</i>	<i>2</i> <i>f (%)</i>	<i>3</i> <i>f (%)</i>	<i>4</i> <i>f (%)</i>	<i>5</i> <i>f (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Starši ne priznavajo primanjkljaja pri otroku.	101	0,0	8,9	39,6	36,6	14,9	3,6	0,853
Prisotnost kulturnih in jezikovnih razlik.	101	2,0	13,9	31,7	29,7	22,8	3,6	1,052
Starši se ne odzivajo na sporočila in klice.	101	1,0	5,9	20,8	45,5	26,7	3,9	0,896
Starši se ne udeležujejo sestankov in govorilnih ur.	101	1,0	4,0	13,9	48,5	32,7	4,1	0,845

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje, SD = standardni odklon

V zadnji tabeli so predstavljene frekvenčne porazdelitve odgovorov glede na pogostost ovir, ki se pojavljajo pri sodelovanju med učitelji dodatne strokovne pomoči in starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri vprašanju smo ponovno uporabili lestvico odgovorov, kjer vrednosti pomenijo naslednje: 1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – včasih, 4 – redko in 5 – nikoli. Za vse analizirane ovire anketiranci navajajo, da se le-te v povprečju pojavljajo redko (M je med 3,6 in 4,1).

3.4.2 Analiza raziskovalnih vprašanj

RV1: *Katerih oblik sodelovanja s starši se učitelji dodatne strokovne pomoči v večini poslužujejo?*

Raziskovalno vprašanje smo preverili z analizo vprašanja o načinih sodelovanja učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V okviru vprašanja so anketiranci ocenjevali naslednjih šest načinov sodelovanja, ki so predstavljeni v spodnji tabeli. Načine sodelovanja so anketiranci ocenjevali z lestvico ocen pogostosti sodelovanja, kjer je ocena 1 pomenila 'vedno' in ocena 5 'nikoli'. Ker nas je zanimalo, v kolikšnem deležu se učitelji posamezne oblike sodelovanja s starši poslužujejo, v nadaljevanju predstavljamo deleže najpogostejšega posluževanja pomoči – bodisi se je učitelji poslužujejo 'vedno' ali 'pogosto'

Tabela 18: Analiza RV1

<i>Načini sodelovanja učiteljev DSP s starši obravnavanih otrok</i>	<i>Vedno f (%)</i>	<i>Pogosto f (%)</i>	<i>Skupaj f (%)</i>
S starši sodelujem na timskih sestankih.	66,3 %	15,8 %	82,1 %
S starši si dopisujem preko e-pošte.	3,0 %	64,4 %	67,4 %
S starši opravljam telefonske klice.	5,9 %	52,5 %	58,4 %
S starši sodelujem na govorilnih urah.	22,8 %	24,8 %	47,6 %
S starši si dopisujem preko SMS sporočil.	0,0 %	15,8 %	15,8 %
S starši si izmenjujem informacije preko otrokovega zvezka za DSP.	4,0 %	11,9 %	15,9 %

f (%) = strukturni odstotek

Iz tabele lahko razberemo, da 66,3 % anketirancev vedno s starši sodeluje na timskih sestankih, pogosto pa jih sodeluje 15,8 % anketirancev. 64,4 % anketiranih si pogosto s starši dopisuje preko e-pošte, 3,0 % pa vedno. To sta dva načina sodelovanja s starši, ki ju anketiranci najpogosteje (vedno/pogosto) uporabljajo.

Ostale načine vedno oziroma pogosto uporablja manj kot 60 % anketirancev, v najmanjšem deležu učitelji s starši izmenjujejo informacije preko otrokovega zvezka za dodatno strokovno pomoč (15,9 %).

Odgovor na RV1: Učitelji dodatne strokovne pomoči se v večini poslužujejo timskih sestankov s starši (82,1 %) in dopisovanja preko e-pošte (67,4 %).

RV2: Ali leta delovnih izkušenj učiteljev dodatne strokovne pomoči vplivajo na količino strategij, ki se jih poslužujejo pri vključevanju staršev v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči?

Raziskovalno vprašanje smo preverili z analizo vprašanja o strategijah vključevanja staršev otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči. V okviru vprašanja so anketiranci za sedem strategij označevali, ali posamezno strategijo uporabljajo ali ne. Na osnovi teh podatkov smo oblikovali novo spremenljivko, ki predstavlja število uporabljenih strategij (torej od 0 do 7). Ker nas je zanimalo, ali imajo leta delovnih izkušenj pomembno vlogo pri količini oziroma številu uporabljenih strategij, smo v nadaljevanju opravili analizo enosmerne analize varianc.

Tabela 19: Analiza RV2

Leta delovnih izkušenj	<i>f</i>	<i>M</i>
Do 5 let.	45	3,8
Od 6 do 10 let.	14	4,4
Več kot 10 let.	42	5,1

f = frekvenca, M = povprečje

Iz tabele je razvidno, da učitelji z najmanj delovnimi izkušnjami, tj. do 5 let, tudi v povprečju uporabljajo najmanj strategij ($M = 3,8$). Medtem ko učitelji z največ delovnimi izkušnjami, tj. več kot 10 let, uporabljajo v povprečju največ strategij ($M = 5,1$).

Ker je Levenov test homogenosti varianc pokazal, da so variance heterogene, bi bil rezultat ANOVA nekakovosten (heterogenost varianc krši predpostavko metode), zato smo uporabili alternativni Brown-Forsythe test, ki je pokazal, da so razlike v količini strategij glede na leta delovnih izkušenj statistično značilne pri stopnji 0,05 ($BF = 10,322$, $p = 0,000$). Zapisano je razvidno na spodnji fotografiji, ki smo jo naredili s posnetkom zaslona.

Test of Homogeneity of Variances

st_strategij

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
8,449	2	98	,000

ANOVA

st_strategij

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	36,381	2	18,190	10,142	,000
Within Groups	175,778	98	1,794		
Total	212,158	100			

Robust Tests of Equality of Means

st_strategij

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	10,322	2	52,600	,000

a. Asymptotically F distributed.

Slika 1: Levenov test homogenosti, Enosmerna analiza variance (ANOVA) in Brown-Forsythe test

Odgovor na RV2: Leta delovnih izkušenj učiteljev dodatne strokovne pomoči statistično pomembno vplivajo na količino strategij, ki se jih poslužujejo pri vključevanju staršev v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči.

RV3: V kolikšni meri so učitelji, ki otrokom s PPPU nudijo dodatno strokovno pomoč, v kontaktu s starši?

Raziskovalno vprašanje preverjamo z analizo vprašanja, ki sprašuje po tem, kako pogosto učitelji sodelujejo z naslednjimi osebami oziroma institucijami: učitelj ali vzgojitelj, razrednik, šolska svetovalna služba, starši, zunanje institucije. V okviru vprašanja so anketiranci ocenjevali pet oseb/institucij z lestvico ocen pogostosti sodelovanja, kjer je ocena 1 pomenila 'vsakodnevno', 2 'tedensko', 3 'mesečno', 4 'letno', ocena 5 pa 'po potrebi'.

Tabela 20: Analiza RV3

Pogostost sodelovanja z navedenimi osebami oziroma institucijami	<i>f</i>	1 <i>f (%)</i>	2 <i>f (%)</i>	3 <i>f (%)</i>	4 <i>f (%)</i>	5 <i>f (%)</i>	<i>M</i>
Starši	101	2,0	24,8	36,6	1,0	35,6	3,4

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek, M = povprečje

Anketiranci s starši v največjem deležu sodelujejo mesečno (36,6 %), medtem ko večji delež ostalih anketirancev s starši sodeluje le po potrebi (35,6 %). Tedensko s starši sodeluje le slaba četrtnina anketiranih (24,8 %).

Anketiranci so v povprečju pogosteje kot s starši (M = 3,4) v stiku z učitelji oziroma vzgojitelji (M = 1,4) in razredniki (M=2,2), po potrebi pa le z zunanjimi institucijami (M = 4,6), kar je razvidno iz tabele 12.

Odgovor na RV3: Učitelji, ki otrokom s PPPU nudijo dodatno strokovno pomoč, so v kontaktu s starši na mesečni ravni ali po potrebi.

RV4: Ali so starši otrok s PPPU aktivno vključeni v ure dodatne strokovne pomoči?

Raziskovalno vprašanje smo preverili z analizo vprašanja o strategijah vključevanja staršev otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči. V okviru vprašanja so respondenti za sedem strategij označili, ali posamezno strategijo uporabljajo ali ne.

Tabela 21: Analiza RV4

<i>Strategije vključevanja staršev otrok s PPPU v proces izvajanja DSP</i>	<i>f</i>	<i>f (%)</i>
Starše povabim, da se udeležijo ure dodatne strokovne pomoči.	20	19,8 %

f = frekvenca, f (%) = strukturni odstotek

Skozi analizo smo ugotovili, da le manjši delež anketirancev (19,8 %; f = 20) starše povabi in aktivno vključi k uri dodatne strokovne pomoči (19,8 %).

Odgovor na RV4: Starši otrok s primanjkljaji so aktivno vključeni v ure dodatne strokovne pomoči pri manj kot 20 % respondentov, kar je zelo malo glede na naše skupno število anketirancev (f = 101).

RV5: Ali učitelji dodatne strokovne pomoči pri svojem delu večkrat naletijo na ovire pri sodelovanju s starši?

Raziskovalno vprašanje smo preverjali z analizo vprašanja o pogostosti pojavljanja ovir pri sodelovanju učiteljev s starši obravnavanih otrok. V okviru tega vprašanja so anketiranci ocenjevali pogostost pojavljanja štirih ovir z lestvico ocen pogostosti, kjer ocena 1 pomeni 'vedno', 2 'pogosto', 3 'včasih', 4 'redko' in 5 'nikoli'.

Tabela 22: Analiza RV5

<i>Ovire, ki se pojavljajo pri sodelovanju med učitelji DSP in starši otrok s PPPU</i>	<i>M</i>
Starši ne priznavajo primanjkljaja pri otroku.	3,6
Prisotnost kulturnih in jezikovnih razlik.	3,6
Starši se ne odzivajo na sporočila in klice.	3,9
Starši se ne udeležujejo sestankov in govorilnih ur.	4,1

M = povprečje

Za vse analizirane ovire pri sodelovanju s starši otrok anketiranci navajajo, da se le-te v povprečju pojavljajo redko ($3,6 < M < 4,1$).

Odgovor na RV5: Učitelji za dodatno strokovno pomoč pri svojem delu redko naletijo na ovire pri sodelovanju s starši.

4 SKLEP

V magistrskem delu smo raziskovali vlogo sodelovanja med učitelji dodatne strokovne pomoči in starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Sodelovanje med šolo in starši je izrednega pomena, saj omogoča kakovostnejši razvoj bolj pristnih odnosov med šolo in domom. Kot poudarja Tavčar (2018), je partnerski odnos med učiteljem in starši potrebno sistematično načrtovati, razvijati in negovati.

V delu smo se osredotočili na otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, katerih primanjkljaji oziroma motnje se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v težavah, povezanih s katerimi od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Za učence s PPPU obstajajo posebne strategije poučevanja, ki smo jih predstavili tekom magistrskega dela. Te so povezovanje novih tem z že obravnavanimi temami, multisenzorno učenje, kratka in jasna navodila, pomoč pri organizaciji zapiskov, odprta vprašanja, razdelitev kompleksnih nalog in navodil na manjše ter krajše dele, raba vizualnih pripomočkov, pogosta menjava dejavnosti, sprotne povratne informacije itd. Vse te strategije poučevanja bi moral vsak izmed učiteljev predstaviti tudi staršem.

Kot poudarja Čačinovič Vogrinčičeva (2008) je treba vlogo staršev na novo opredeliti. Starše naj bi se razbremenilo, da ne bi bili samo izvrševalci navodil, temveč bi skupaj z učiteljem in učencem bili soustvarjalci pomoči. Kot pomemben in pogosto spregledan proces pri prepoznavanju značilnosti učnih težav avtorica poudarja dialog z učencem. Poudarja, da učna pomoč ni dovolj dobra, če učenec v njej ni udeležen kot soustvarjalec pomoči. Kljub temu, da se otroku oziroma učencu prilagodi okolje, metode in oblike poučevanja, učna gradiva, se prilagodi preverjanje znanja, je potrebno prisluhniti otroku, njegovim željam in potrebam.

Sodobna pedagoška znanost spodbuja med šolo in domom partnerski odnos, v katerem si delita šola ter dom odgovornost za razvoj in napredek učenca. Sodelovanje med

učitelji in starši lahko poteka na formalni ali neformalni ravni. Skozi pisanje magistrskega dela smo kot formalne oblike sodelovanja navedli roditeljske sestanke, govorilne oziroma pogovorne ure in pisna sporočila. Kot neformalne oblike sodelovanja pa smo izpostavili naslednje: dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah, vključevanje staršev v projekte, obiski staršev pri pouku, dnevi dejavnosti ipd. Kot vidimo, je možnosti za sodelovanje veliko. Vsekakor pa pri sodelovanju slej ko prej pride tudi do ovir oziroma težav. Problem sodelovanja med šolo in domom je bil vseskozi prisoten. Problematika je in bo vedno vpeta v čas in prostor določenega obdobja. Med najpogostejše težave na primer prištevamo kulturne razlike, subjektivna mnenja in prepričanja staršev ter strokovnih delavcev, nezaupanje, ambicioznost staršev, pomanjkanje tehnologije, časovne omejitve.

Skozi raziskavo, ki smo jo opravili v namene tega magistrskega dela, smo ugotovili, da učitelji dodatno strokovno pomoč večinoma opravljajo v osnovni šoli. Ob navajanju nalog, s katerimi se srečujejo učitelji DSP, smo ugotovili, da najpogosteje sodelujejo pri pisanju individualiziranega programa. Ob tem tudi pogosto sodelujejo z zunanjimi institucijami, nudijo pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, učno pomoč in izvajajo svetovalno storitev. Odgovori na to vprašanje so me presenetili, saj sem pričakovala, da bo pogostost opravljanja vseh nalog, razen sodelovanje z zunanjimi institucijami, zastopana v enaki meri.

V nadaljevanju smo ugotovili, da anketirani učitelji najpogosteje izvajajo individualno delo. Sama menim, da se z individualnim delom najhitreje pokažejo rezultati, saj se učitelj s takim načinom dela lahko najbolj posveti učencu. Zelo pomembno je tudi, kje učitelj izvaja dodatno strokovno pomoč. Največ učiteljev iz naše raziskave DSP izvaja v kabinetu, slaba polovica tudi v učilnici. Velikokrat se zgodi, da šola nima posebej prostora, kjer bi učitelj lahko izvajal pomoč. Ponekod se tudi dogaja, kar je prav tako razvidno v rezultatih naše raziskave, da nekateri učitelji izvajajo pomoč na hodniku, v knjižnici, nekateri so navedli, da v zbornici ali celo zunaj na prostem. Če že ni možno urediti ustreznega prostora, kjer bi učitelj lahko izvedel ure dodatne strokovne pomoči, menim, da je zelo pomembno, da sta vsaj zagotovljena mir in tišina. Na kakovost izvedene ure pa ne vpliva samo prostor izvajanja, temveč tudi sodelovanje

obravnavanega otroka. Učitelji v več kot 90 % navajajo, da učenci redno sodelujejo, kar je zelo pozitiven podatek.

V nadaljevanju pedagoškega raziskovanja smo se posvetili glavni temi našega magistrskega dela, tj. sodelovanje. Zanimalo nas je, ali se učiteljem dodatne strokovne pomoči zdi pomembno, da sodelujejo s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Skoraj vsem anketiranim se zdi zelo pomembno oziroma pomembno, da sodelovanje poteka, kar nakazuje skrb učiteljev, da se povežejo s starši in tako zgradijo partnerski odnos, ki bo delal v dobro otroka. Učitelji prav tako v večini menijo, da sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo obravnavanih otrok oziroma učencev. Glede na to, kako pomembno se je pri slednjem vprašanju učiteljem zdelo sodelovanje s starši, me je nekoliko presenetil podatek o pogostosti sodelovanja, kjer so anketirani učitelji navedli, da v povprečju s starši sodelujejo na mesečni ravni. Menim, da je pri učencih s posebnimi potrebami nujno pogostejše sodelovanje. Načini sodelovanja, ki se jih učitelji v povezavi s starši najpogosteje poslužujejo, so srečanja na tiskih sestankih ali pa si s starši dopisujejo preko elektronske pošte. V nadaljevanju nas je zanimalo, ali učitelji starše povabijo, da se udeležijo ure dodatne strokovne pomoči, pri čemer smo ugotovili, da jih povabi le slabih 20 %, kar se mi je zdelo zelo malo. Sama sem mnenja, da bi vsak učitelj moral dati možnost staršem, da dobijo uvid, kako sploh zgleda ura dodatne strokovne pomoči. Ne za to, ker starši mogoče ne bi zaupali učiteljem, kot si morda misli kdo izmed strokovnih delavcev, ampak zato, da bi videli, kako sploh poteka delo z njihovim otrokom. Kot zadnje nas je zanimalo, ali se učitelji pri sodelovanju morebiti srečujejo z ovirami. Odgovori so bili presenetljivo pozitivni, saj učitelji navajajo, da se z ovirami v sodelovanju srečujejo le redko. Pri morebitnem nadaljnjem raziskovanju bi bilo zanimivo spremljati tudi odgovore s strani staršev, ki bi prikazali svojo plat doživljanja sodelovanja. Slednje je res pomembno na vseh ravneh življenja, na kar ne smemo pozabiti.

5 VIRI IN LITERATURA

- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, C. (2009). *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – priporočila načrtovalcem politik*. Odense: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Bužan, V., Hafnar, M., Košir, S., Lipec Stropar, M., Macedoni Lukšič, M., Magaja, M. idr. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek, & M. Metljak (Ured.), *Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (pogl. 5)*. Pridobljeno 8. 6. 2023 iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Cankar, F., Kolar, M. in Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V Cankar, F. (Ur.) in Deutsch, T. (Ur.): *Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, 100–136. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Clement Morrison, A. (2008). Vloga staršev pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, 197–204. V: Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cunningham, C., David, H. (1991). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Philadelphia: Open University Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dukes, C., Smith, M. (2007). *Working with parents of children with special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Globačnik, B. (2012). Didakta. Izobraževanje učiteljev za inkluzivno šolo, 157, str. 8–10.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15, št. 1, str. 117–129.

- Intihar, D. (2002). Ovire in prednosti, ki vplivajo na motivacijo za partnersko sodelovanje med šolo (učitelji) in domom (starši), str. 26–35. V: Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družbo Manami.
- Jereb, A. (2011). Partnestvo med starši in učitelji kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami, 110–125. V Pulec Lah, S., Velikonja, M. (Ur.). *Učenci z učnimi težavami*. Izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, letnik 59 = 125, številka 5, str. 10–28.
- Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost, str. 83–97. V Cankar, A. in Deutsch, T. (Ur.). *Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2003). Specialnopedagoški vidiki vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju. *Integracija včeraj, danes, jutri – strokovni posvet*. Ljubljana: Zveza sožitje.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi, 57–93. V Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kesič Dimic, K. (2008). Prilagoditve pouka: Otroci s posebnimi potrebami v šoli. *Otrok in družina*, 30–31.
- Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Košir, S. (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Opara, B. (Ur.) (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centrokontura.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2021). Uradni list RS, št. 88/13, 108/21. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835>
- Rutar, D. (2015). Sociologija hendikepa in nove družbene prakse. V Rutar, D. (Ur.). *Hendikep, delo in družba*. Kamnik: CIRIUS, Center za ozobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Schmidt Krajnc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V Schmidt Krajnc, M., Rus Kolar, D. in Kranjec, E. (Ur.). *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*: konferenčni zbornik, str. 1–10. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. Pridobljeno 16. 6. 2023 iz <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2011). Pridobljeno 5. 5. 2023 iz <https://www.fran.si/>

- Statistični urad Republike Slovenije. (2023). *Delež otrok s posebnimi potrebami med učenci po spolu in razredu*. Ljubljana: SURS.
- Šalej, D. in Lampret, A. (2000). Sodelovanje med starši, otroki in defektologi v oddelku vzgoje in izobraževanja. *Defektologica slovenica*. 8 (1), str. 63–81.
- Tavčar, P. (2018). Partnerstvo med šolo in starši. *Didakta*. Letnik 26, številka 198, str. 60–65.
- Unesco. (2002). *Open file on Inclusive education: support materials for managers and administrators*. France: Unesco.
- Vidmar, J. (2002). Timsko delo v inkluzivni šoli z vključevanjem staršev, str. 135–140. V: *Slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah z mednarodno udeležbo. Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Trzin: Different.
- Vovk Ornik, N. *Značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami*. (2020). Pridobljeno 21. 7. 2023 iz <https://www.otroci-s-posebnimi-potrebami.si/vsebine/zakonodaja/pravna-ureditev-usmerjanja/zna%C4%8Dilnosti-posameznih-skupin-otrok-s-posebnimi-potrebami/>
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T. idr. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Končno poročilo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011). Pridobljeno 19. 5. 2023 iz Uradni list RS, št. 58/11: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 14. 8. 2023 iz <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Žerdin, T. (2002). O osebnosti ..., str. 89–91. V: *Slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah z mednarodno udeležbo. Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Trzin: Different.

PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK

Sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Spoštovani!

Sem Maja Vičar, študentka magistrskega študijskega programa Inkluzija v vzgoji in izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Pripravljam magistrsko delo z naslovom *Sodelovanje učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Z anketnim vprašalnikom želim pridobiti podatke, ki so ključnega pomena za raziskavo, zato vas vljudno prosim, da nekaj minut svojega časa namenite odgovorom na vprašanja.

Odgovori, ki jih boste navedli, so anonimni in bodo uporabljeni izključno za potrebe magistrskega dela.

Za sodelovanje se vam že vnaprej zahvaljujem.

Maja Vičar

1. Spol:

- a) Ženski.
- b) Moški.

2. Število let delovne dobe:

- a) Do 5 let.
- b) Od 6 do 10 let.
- c) Več kot 10 let.

3. Število osnovnih šol, na katerih izvajate dodatno strokovno pomoč:

- a) Nič.
- b) Ena.
- c) Dve.
- d) Tri ali več.

4. Koliko otrok obravnavate v šolskem letu 2022/2023?

- a) Do 5 otrok.
- b) Od 6 do 10 otrok.
- c) Od 11 do 15 otrok.
- d) 16 otrok in več.

5. V katerih vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvajate dodatno strokovno pomoč?
(Možnih je več odgovorov.)

- a) V vrtcu.
- b) V osnovni šoli.

6. V tabeli so našteje različne naloge, ki jih opravljajo učitelji dodatne strokovne pomoči. S križcem (X) označite, kako pogosto opravljate te naloge.

	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
Pomoč za premagovanje primanjkljajev oziroma motenj					
Učna pomoč					
Svetovalna storitev					
Sodelovanje pri pisanju individualiziranega programa					
Sodelovanje z zunanjimi institucijami					

7. V spodnji tabeli so navedene oblike dela izvajanja dodatne strokovne pomoči. S križcem (X) označite, kako pogosto se poslužujete navedenih oblik dela.

	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
Individualno delo					
Delo v dvojicah					
Delo v skupini					
Delo znotraj oddelka					

8. V katerem od spodaj naštetih prostorov izvajate dodatno strokovno pomoč? (Možnih je več odgovorov.)

- a) V kabinetu.
- b) V učilnici.
- c) V knjižnici.
- d) Na hodniku.
- e) Drugo: _____

9. Ali otrok, ki ga obravnavate, sodeluje pri urah dodatne strokovne pomoči?

- a) Redno sodeluje.
- b) Včasih sodeluje.
- c) Nikoli ne sodeluje.

10. V kolikšni meri se vam zdi pomembno, da kot učitelj/-ica dodatne strokovne pomoči sodelujete s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

- a) Zelo pomembno.
- b) Pomembno.
- c) Niti pomembno/niti nepomembno.
- d) Nepomembno.
- e) Zelo nepomembno.

11. Menite, da sodelovanje s starši vpliva na večjo motivacijo otrok s PPPU?

- a) Da.
- b) Ne.

Če ste odgovorili z da, napišite, zakaj tako menite?

12. V spodnji tabeli s križcem (X) označite, kako pogosto sodelujete z navedenimi osebami oziroma institucijami.

	Vsakodnevno	Tedensko	Mesečno	Letno	Po potrebi
Starši					
Učitelj ali vzgojitelj					
Razrednik					
Šolska svetovalna služba					
Zunanje institucije					

13. Kako ocenjujete pogostost in kakovost vašega sodelovanja s starši otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

- a) Sodelovanje je redno in dobro.
- b) Sodelovanje je občasno, vendar dobro.
- c) Sodelovanje je občasno, vendar slabo.
- d) Sodelovanja ni.

14. V spodnji tabeli so opredeljeni načini sodelovanja učiteljev dodatne strokovne pomoči s starši obravnavanih otrok. S križcem (X) označite, kako pogosto se poslužujete navedenih načinov sodelovanja.

	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
S starši opravljam telefonske klice.					
S starši si dopisujem preko elektronske pošte.					
S starši si dopisujem preko SMS sporočil.					
S starši si izmenjujem informacije preko otrokovega zvezka za DSP.					
S starši sodelujem na govorilnih urah.					
S starši sodelujem na timskih sestankih.					

15. Kako vrednotite vašo sprejetost s strani staršev otrok, ki jih obravnavate v okviru ur dodatne strokovne pomoči?

- a) Popolnoma sprejeto.
- b) Sprejeto.
- c) Niti sprejeto/niti nesprejeto.
- d) Nesprejeto.
- e) Popolnoma nesprejeto.

16. V nadaljevanju so navedene strategije vključevanja staršev otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) v proces izvajanja dodatne strokovne pomoči. S križcem (X) označite, ali te strategije uporabljate ali ne.

	Navedeno strategijo pri svojem delu UPORABLJAM.	Navedene strategije pri svojem delu NE UPORABLJAM.
Staršem posredujem informacije o sodelovanju otroka pri urah dodatne strokovne pomoči.		
Pri starših se pozanimam o otrokovem vedenju in funkcioniranju v domačem okolju.		
Staršem razložim otrokove primanjkljaje in potrebe.		
Za starše organiziram delavnice in izobraževanja na temo PPPU.		
Staršem posredujem uporabne spletne strani in literaturo v povezavi s PPPU.		
Staršem otrok pripravim aktivnosti za delo doma.		
Starše povabim, da se udeležijo ure dodatne strokovne pomoči.		

17. Pri sodelovanju med učitelji in starši prihaja tudi do ovir. V spodnji tabeli pri slednjih s križcem (X) označite, kako pogosto se pojavljajo pri vašem sodelovanju s starši obravnavanih otrok.

	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
Starši se ne odzivajo na moja sporočila in klice.					
Starši se ne udeležujejo sestankov in govorilnih ur.					
Starši ne priznavajo primanjkljaja pri otroku.					
Prisotnost kulturnih in jezikovnih razlik.					