

POUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI TER PRISTOPI POUČEVANJA

Tina Vršnik Perše

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Po osamosvojitvi je Slovenija postopoma sprejemala zakonodajo, ki ureja vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Temeljne zakonodajne uredbe so bile podane s sprejetjem *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) in *Zakona o osnovni šoli* (1996). Bolj specifično je vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami uredil *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000), šele v letih 2003 in 2006 pa so bili sprejeti podzakonski akti, ki so omogočili uresničevanje posameznih zakonskih določb. Šele na podlagi omenjenih zakonov in posameznih podzakonskih aktov je bilo pravnoformalno urejeno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole ter omogočeno uresničevanje njihovega izobraževanja v praksi. Kljub času, ki je pretekel od začetka uzakonjanja integracije/inkluzije, je še vedno (čedalje bolj) očitno pomanjkanje sistematične priprave strokovnih delavcev na vzgojno-izobraževalno delo z otroki s posebnimi potrebami. Postopno so se spreminjale prioritete strategij načrtovanja kurikuluma prek učno-vsebinske strategije, katere bistvo je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Ivanuš Grmek, 1997) k učno-ciljni strategiji, katere bistvo je uresničevanje zastavljenih ciljev (Tyler, 1949), do procesno-razvojne strategije, ki se poleg pridobivanja znanja osredinja tudi na celosten razvoj otroka (Kelly, 1989). Tako kot so se spreminjale prioritete strategij načrtovanja kurikuluma, bi se moralo spreminjati tudi mikro načrtovanje izvajanja poučevanja na vsakodnevni ravni. Specifične sodobne metode in oblike dela bi bilo smiselno uporabljati ne le v namene razvoja kognitivnih sposobnosti učencev, temveč tudi v namene razvoja njihovih socialnih in

drugih spretnosti, ki jih bodo potrebovali za življenje. Za pridobivanje znanja na celotnem spektru področij človekovega razvoja ter za pridobivanje uspešnih strategij reševanja problemov na različnih področjih predvsem otroci s posebnimi potrebami potrebujejo številne spodbude, ki jih učitelji z uporabo različnih metod in oblik dela lahko nudijo skozi vsakodnevno poučevanje.

Metoda

Vzorec

Prikazani rezultati so del evalvacijske študije *Evalvacija prenove prvega triletja osnovne šole* (2007; odgovorna nosilka: Razdevšek Pučko, C.), ki je bila na Pedagoškem inštitutu izvedena v letih 2005–2006. K sodelovanju v glavni raziskavi so bile povabljene vse osnovne šole v Sloveniji, v vzorec pa smo vključili šole, ki so se odločile za sodelovanje – 176 različno velikih osnovnih šol iz vseh enot Zavoda za šolstvo. V raziskavi je sodelovalo 1209 učiteljev/-ic in vzgojiteljev/-ic (v nadaljevanju pedagoških delavcev) prvih treh razredov devetletne osnovne šole (v raziskavi pa so poleg pedagoških delavcev sodelovali tudi učenci in starši, vendar bodo na tem mestu predstavljeni le posamezni vidiki dela pedagoških delavcev). Udeležba v raziskavi je bila popolnoma anonimna.

Pripomočki

Raziskovalna vprašanja smo preverjali s polstrukturiranimi anketnimi vprašalniki (študija prereza), ki so vključevali tudi ocenjevalne lestvice. Vprašalnik za pedagoške delavce je bil oblikovan posebej za namene te evalvacijske študije. Vključeval je nekatere že oblikovane in prirejene ocenjevalne lestvice, kot npr. za ocenjevanje vpliva dejavnikov na osebni in strokovni razvoj pedagoških delavcev (Polak, 2003). Vseboval je 50 numeriranih vprašanj in dodatnih osem zahtev po osebnih podatkih (starost, spol, stopnja in smer izobrazbe ...). Dodan je bil tudi prostor za mnenja, pripombe in predloge, ki jih anketiranci znotraj vprašanj niso imeli priložnosti izraziti. Vprašalnik za pedagoške delavce je vključeval zaprta in odprta vprašanja ter ocenjevalne lestvice (numerične in nominalne), s katerimi so anketiranci izrazili npr. svoje strinjanje s trditvami, svoja opažanja, z odstotnimi deleži pa so npr. ocenjevali pogostost določene oblike dela. Koeficient zanesljivosti je za celoten vprašalnik za pedagoške delavce: $\alpha = 0,73$; zaradi tega lahko trdimo, da je njegova zanesljivost ustrezna.

Rezultati

Pogostost uporabljanja različnih pristopov poučevanja ter oblik in metod dela

Eden od temeljev za uspešno spodbujanje razvijanja različnih področij otrokovega razvoja je seznanjenost z različnimi pristopi poučevanja ter pogostost izvajanja teh pristopov.

Tabela 1: Pogostost uporabe posameznih pristopov poučevanja

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Pri poučevanju uvajam sodobne pristope dela z mlajšimi otroki.	Da	462	4,68	0,65	-0,68	0,49
	Ne	644	4,72	0,58		
Pristope dela in vsebino prilagajam učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok.	Da	498	4,91	0,31	-0,09	0,93
	Ne	656	4,90	0,31		
Pri poučevanju uporabljam različne didaktične igre.	Da	499	4,81	0,42	-1,07	0,28
	Ne	657	4,82	0,44		
Pri pouku spodbujam in poudarjam učenčevo lastno aktivnost.	Da	498	4,83	0,59	-2,56	0,01*
	Ne	659	4,92	3,92		
Različne šolske aktivnosti diferenciram glede na znanje in sposobnosti otrok.	Da	498	4,65	0,64	-0,18	0,85
	Ne	651	4,65	0,66		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Med pedagoškimi delavci, ki poučujejo tudi otroka(-e) s posebnimi potrebami, in pedagoškimi delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi po-

trebami, pri pogostosti uporabe posameznih pristopov poučevanja večinoma razlike niso statistično pomembne. Razlika je statistično pomembna le pri postavki *Pri pouku spodbujam in poudarjam učenčevo lastno aktivnost*, kjer je statistično pomembno večji delež pedagoških delavcev, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, navajal, da večkrat tedensko spodbujajo in poudarjajo učenčevo lastno aktivnost ($\chi^2 = 26,77$, $df = 1$, $p = 0,00$). Hkrati je treba poudariti, da je večina vseh pedagoških delavcev (89,1 % tistih, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, in 94,0 % tistih, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami) navedlo, da so pri pouku večkrat tedensko spodbujali in poudarjali učenčevo lastno dejavnost.

Podpora izvajanju posameznih pristopov poučevanja je tudi poučevanje v določeni učni obliki.

Tabela 2: Delež pouka, ki poteka v posamezni učni obliki.

Postavka	Poučevanje otrok s posebnimi potrebami					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Oblika frontalnega poučevanja	Da	435	2,43	0,60	-0,12	0,90
	Ne	628	2,44	0,63		
Oblika individualnega poučevanja	Da	473	2,61	0,69	-0,68	0,49
	Ne	637	2,58	0,65		
Oblika poučevanja v paru ali skupini	Da	481	2,48	0,70	-0,19	0,85
	Ne	636	2,45	0,65		

Opomba:

- *n* - število udeležencev
- *M* - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- *z* - *z*-vrednost Mann-Whitney U-testa
- *p* - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Najpogosteje so pedagoški delavci navajali, da približno četrtnina pouka poteka v posamezni učni obliki, ne glede na to, ali poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami. Med tistimi, ki poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami, in tistimi, ki jih ne poučujejo, tako ni bilo izraženih statistično pomembnih razlik v deležu pouka, ki poteka v posamezni učni obliki. Večina pedagoških

delavcev je navajala, da v vsaki od navedenih učnih oblik poteka med 25 % in 50 % pouka. Ugotovimo lahko, da pedagoški delavci uporabljajo tudi različne učne oblike in le izjemoma pri pouku uporabljajo izključno eno učno obliko.

Tudi analiza pogostosti izvajanja posameznih učnih oblik je pokazala, da učitelji vsako od oblik uporabljajo večkrat tedensko. Ne glede na to, ali poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami ali ne, je več kot tri četrtine pedagoških delavcev navedlo, da večkrat tedensko pri pouku vsi učenci hkrati delajo isto stvar (78,1 %), prav tako večkrat tedensko učenci delajo individualno (92,7 %) in v paru ali manjših skupinah (79,5 %).

Tabela 3: Pogostost izvajanja različnih učnih oblik

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Pri pouku delajo vsi učenci naenkrat isto stvar.	Da	496	4,74	0,62	-2,19	0,03*
	Ne	643	4,70	0,61		
Pri pouku učenci delajo individualno.	Da	494	4,90	0,34	-2,33	0,02*
	Ne	649	4,94	0,27		
Pri pouku učenci delajo v paru ali manjši skupini.	Da	500	4,80	0,44	-1,41	0,16
	Ne	648	4,76	0,47		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Ob analizi *Tabele 3* je zanimivo, da statistično pomembno pogosteje pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, navajajo, da pri pouku vsi učenci hkrati delajo isto stvar. In prav tako statistično pomembno pogosteje pedagoški delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, navajajo, da učenci pri pouku delajo individualno. To je vsekakor v nasprotju s pričakovanji, saj menimo, da je nenavadno, da v razredih, v katere so vključeni tudi otroci s posebnimi potrebami, redkeje

uporabljajo individualno obliko poučevanja kakor v razredih, kamor otroci s posebnimi potrebami niso vključeni.

Posamezne pristope poučevanja in učne oblike pedagoški delavci aplicirajo skozi uporabo specifičnih metod in oblik dela ter dejavnosti.

Tabela 4: Pogostost uporabe specifičnih (sodobnih) metod in oblik dela

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Izvajanje projektnega učnega dela	Da	494	2,64	0,80	-3,18	0,00*
	Ne	634	2,50	0,73		
Izvajanje sodelovalnega učenja	Da	486	3,40	1,09	-0,50	0,61
	Ne	610	3,42	1,04		
Vključevanje socialnih iger	Da	492	4,48	0,69	-1,92	0,05*
	Ne	648	4,56	0,65		
Uporabljanje izobraževalnih video posnetkov	Da	486	3,20	0,92	-2,31	0,02*
	Ne	635	3,06	0,85		
Uporabljanje avdio posnetkov glasbe, zvokov, besedil ...	Da	493	4,47	0,76	-1,47	0,14
	Ne	657	4,54	0,68		
Vključevanje igre z didaktičnimi igrami in igračkami	Da	498	4,65	0,61	-0,31	0,76
	Ne	659	4,64	0,63		
Vključevanje dramatizacije in igre vlog učencev	Da	498	4,14	0,73	-2,70	0,01*
	Ne	647	4,03	0,71		
Vključevanje gibalnih iger	Da	498	4,77	0,48	-0,35	0,72
	Ne	657	4,77	0,47		
Omogočanje učencem prosto igranje	Da	495	4,68	0,75	-0,37	0,71
	Ne	649	4,70	0,69		

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>																																																																																					
Učenci uporabljajo računalnik (igre, delo s podatki, iskanje po spletu).	Da	493	3,93	1,12	-1,16	0,25																																																																																					
	Ne	647	3,96	1,20			Uporabljanje učne diferenciacije - število nalog	Da	490	4,29	0,88	-0,90	0,37	Ne	630	4,22	0,95	Uporabljanje učne diferenciacije - zahtevnost nalog	Da	489	4,30	0,88	-2,00	0,04*	Ne	630	4,20	0,92	Razdeljevanje učencev v skupine po različnih sposobnostih	Da	489	3,70	1,25	-1,59	0,11	Ne	626	3,61	1,21	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21	Ne	652	4,38	0,81	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53	Ne	636	3,50	1,10	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne
Uporabljanje učne diferenciacije - število nalog	Da	490	4,29	0,88	-0,90	0,37																																																																																					
	Ne	630	4,22	0,95			Uporabljanje učne diferenciacije - zahtevnost nalog	Da	489	4,30	0,88	-2,00	0,04*	Ne	630	4,20	0,92	Razdeljevanje učencev v skupine po različnih sposobnostih	Da	489	3,70	1,25	-1,59	0,11	Ne	626	3,61	1,21	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21	Ne	652	4,38	0,81	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53	Ne	636	3,50	1,10	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59								
Uporabljanje učne diferenciacije - zahtevnost nalog	Da	489	4,30	0,88	-2,00	0,04*																																																																																					
	Ne	630	4,20	0,92			Razdeljevanje učencev v skupine po različnih sposobnostih	Da	489	3,70	1,25	-1,59	0,11	Ne	626	3,61	1,21	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21	Ne	652	4,38	0,81	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53	Ne	636	3,50	1,10	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																			
Razdeljevanje učencev v skupine po različnih sposobnostih	Da	489	3,70	1,25	-1,59	0,11																																																																																					
	Ne	626	3,61	1,21			Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21	Ne	652	4,38	0,81	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53	Ne	636	3,50	1,10	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																														
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21																																																																																					
	Ne	652	4,38	0,81			Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53	Ne	636	3,50	1,10	Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																																									
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53																																																																																					
	Ne	636	3,50	1,10			Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75	Ne	653	3,58	0,81	Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																																																				
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75																																																																																					
	Ne	653	3,58	0,81			Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27	Ne	619	2,30	0,85	Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																																																															
Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27																																																																																					
	Ne	619	2,30	0,85			Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34	Ne	636	2,10	0,59																																																																										
Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34																																																																																					
	Ne	636	2,10	0,59																																																																																							

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Delo je izvedeno zunaj svoje učilnice (razen pri športni vzgoji): v knjižnici, računalniški učilnici, učilnici za gospodinjski pouk, na hodniku ...	Da	492	3,11	0,86	-0,21	0,83
	Ne	648	3,12	0,83		
Delo je izvedeno na prostem v bližini šole (razen pri športni vzgoji).	Da	483	3,18	0,80	-0,49	0,63
	Ne	644	3,15	0,82		
Obiskovanje različnih ustanov, ljudi	Da	495	2,57	0,72	-2,61	0,01*
	Ne	644	2,44	0,62		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Podoben trend kakor pri pogostosti izvajanja posameznih učnih oblik in pristopov poučevanja se kaže tudi pri pogostosti uporabe specifičnih sodobnih metod in oblik dela, saj večinoma ni statistično pomembnih razlik med pogostostjo uporabe teh oblik in metod pri pedagoških delavcih, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, v primerjavi s tistimi, ki otrok s posebnimi potrebami ne poučujejo. Statistično pomembno se pogosteje pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, poslužujejo *izvajanja projektnega učnega dela, uporabe izobraževalnih video posnetkov, vključevanja dramatizacije in igre vlog, uporabe učne diferenciacije pri zahtevnosti nalog ter obiskovanja različnih ustanov in ljudi* v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki otrok s posebnimi potrebami ne poučujejo. Zanimivo je tudi, da se pedagoški delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, statistično pogosteje kakor pedagoški delavci, ki otroke s posebnimi potrebami poučujejo, poslužujejo *vključevanja socialnih iger*.

Če ne razmejimo pedagoških delavcev glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami ali ne, je kar 91,0 % vseh pedagoških delavcev

navedlo, da večkrat tedensko pristope dela in vsebino prilagajajo učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok. Skoraj tri četrtine anketiranih pedagoških delavcev (72,9 %) prav tako navaja, da večkrat tedensko diferencirajo različne šolske dejavnosti glede na znanje in sposobnosti učencev. Čeprav večina pedagoških delavcev navaja, da različne prilagoditve v smislu individualizacije in notranje diferenciacije izvajajo večkrat tedensko, se ob natančnejši opredelitvi diferenciacije izkaže, da ta pristop uporabljajo nekoliko manj pogosto. Učno diferenciacijo v smislu števila nalog uporablja večkrat tedensko skoraj polovica pedagoških delavcev (49,6 %), medtem ko jo tretjina pedagoških delavcev (32,9 %) uporablja le enkrat tedensko. Skoraj polovica anketiranih (48,0 %) diferencira naloge po težavnosti večkrat na teden in dobra tretjina (34,5 %) enkrat tedensko. Več kot 80 % pedagoških delavcev torej najmanj enkrat na teden diferencira naloge tako po količini kot po njihovi težavnosti. Manj pogosto pedagoški delavci razvrščajo učence v skupine po sposobnostih: večkrat tedensko 28,4 %, enkrat tedensko 34,4 % in enkrat mesečno 22,0 % pedagoških delavcev.

Poznavanje področja poučevanja otrok s posebnimi potrebami

Na področju poklicnega razvoja pedagoških delavcev smo želeli ugotoviti, katera so področja največjega spreminjanja lastnega poučevanja v zadnjih letih.

Tabela 5: Področja največjih sprememb pri pedagoškem delu (v deležih navedb)

<i>Kategorije navedb</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Enako kot prej - ni sprememb	23	2,48
Poučevanje - oblike in metode dela	573	61,75
Prilagajanje posebnostim učencev	56	6,04
Načrtovanje	62	6,68
Poučevanje - timsko, ciljno	47	5,06
Ocenjevanje in preverjanje	40	4,31
Ostalo	88	9,48
Ne morem primerjati	8	0,86
Irelevantno	31	3,34
Skupaj	928	100,00

Podatki spodbudno kažejo, da je večina pedagoških delavcev v zadnjih letih najbolj spremenila način poučevanja (oblike in metode dela). To dokazuje, da so prenovljeni program in konkretne strokovne usmeritve dejansko zaživel v praksi. Težišče dejavnosti pri pouku se je s pedagoških delavcev preusmerilo na učence. Kljub temu je skrb zbujujoče, da je tako majhen delež pedagoških delavcev izpostavil prilagajanje pedagoškega dela posebnostim učencev. Vemo namreč, da drugačen način poučevanja zahteva med drugim tudi prilagajanje posebnostim učencev, še posebej posebnostim poučevanja učencev s posebnimi potrebami, s katerimi se v zadnjih letih vse pogosteje srečujejo v rednih osnovnih šolah. Majhen delež pedagoških delavcev, ki so navedli, da so svoje pedagoško delo najbolj prilagodili posebnostim učencev, je še toliko bolj skrb zbujujoč ob podatku, kako so pedagoški delavci odgovarjali na vprašanje o tem, na katerem področju najpogosteje potrebujejo strokovno pomoč.

Tabela 6: Področja, kjer potrebujejo strokovno pomoč (v deležih navedb)

<i>Kategorije navedb</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Delo z učenci	272	31,37
Ocenjevanje	217	25,03
Poučevanje	193	22,26
Ne potrebujem	20	2,31
Drugo	141	16,26
Irelevantni	24	2,77
Skupaj	867	100,00

Skoraj tretjina pedagoških delavcev namreč najpogosteje potrebuje strokovno pomoč pri delu z učenci (31,37 %). Od tega skoraj dve tretjini (21,3 % vseh) prav pri delu z učenci s posebnimi potrebami (z učenci z učnimi težavami in z nadarjenimi učenci), drugi pa pri vzgojnem delu. Očitno bi bilo treba pedagoškim delavcem sistematično ponuditi specifična znanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami in pri ocenjevanju.

Razprava

Pedagoški delavci navajajo, da zelo pogosto (večina večkrat tedensko) uporabljajo različne pristope poučevanja. Pokazali smo, da se pogostost

izvajanja različnih pristopov statistično pomembno ne razlikuje glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami. Celo pri postavkah *Pristope dela in vsebino prilagajam učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok* ter *Različne šolske aktivnosti diferenciram glede na znanje in sposobnosti otrok* razlike v pogostosti niso statistično pomembne. Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole zelo dobro poznajo različne pristope k poučevanju in diferenciacijo. Prav tako lahko sklepamo, da uporabljajo različne pristope in principe diferenciacije zelo pogosto, ne glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami ali ne. Čeprav pedagoški delavci večinoma navajajo, da zelo pogosto uporabljajo različne pristope, principe diferenciacije in individualizacije, pa ne moremo preprosto sklepati, da uporabljajo te oblike ustrezno tudi za poučevanje otrok s posebnimi potrebami. Še posebej ob upoštevanju podatkov o tem, da največji delež pedagoških delavcev po lastni oceni potrebuje največ pomoči ravno pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami.

Ob podrobnejšem opredeljevanju o pogostosti uporabe specifičnih (sodobnih) metod in oblik dela se je pokazalo, da pedagoški delavci posameznih prilagoditev ne izvajajo tako pogosto, kakor so to navajali ob splošnejših vprašanjih o prilagoditvah. Lahko torej sklepamo, da so pedagoški delavci sicer pozitivno naravnani do uvajanja različnih pristopov ter prilagoditev in da so dobro seznanjeni s prednostmi, ki jih prinašajo, v vsakodnevni praksi pa jih ne uporabljajo tako zelo pogosto. Še posebej bi bilo dobrodošlo, če bi pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, pogosteje v poučevanje vključevali tudi posamezne pristope, oblike in metode dela, ki poleg kognitivnega spodbujajo tudi razvoj drugih področij (npr. socialne igre). Mnogi otroci s posebnimi potrebami še prav posebej potrebujejo dodatne spodbude na drugih področjih, ki jim pomagajo pri razvoju uspešnih strategij reševanja problemov, s katerimi se bodo v življenju srečevali. Da lahko to uresničimo, individualiziran program za otroka s posebnimi potrebami ne sme pomeniti le individualizacije v smislu prilagajanja zahtevnosti ali uporabe različnih pripomočkov. Zato menimo, da bistvena težava v predstavljenih rezultatih pravzaprav ni v tem, da ni statistično pomembnih razlik v pogostosti izvajanja individualne oblike poučevanja v primeru, ko so ali niso vključeni v razred tudi otroci s posebnimi potrebami. Menimo, da manjka predvsem individualizacija, ki jo definiramo kot prilagajanje metod in oblik poučevanja na tak način, da vsem otrokom omogočimo razumevanje in

prilagajanje njihovega načina učenja ter pridobivanje splošnih strategij za reševanje problemov (če je to potrebno ob podpori izvajanja dodatne strokovne pomoči).

Zdi se tudi, da se zaradi izvajanja dodatne strokovne pomoči učitelji pogosto zanašajo na to, da otrok s posebnimi potrebami skozi izvajanje dodatne strokovne pomoči dobi tisto, kar mu manjka pri pouku, in zato menijo, da poučevanja ni treba dodatno prilagajati. Ob tem velja poudariti, da izvajanje dodatne strokovne pomoči ne more nadomestiti poučevanja v razredu, lahko pa nudi podporo. Izvajanje dodatne strokovne pomoči bi moralo tako biti predvsem *strokovna* pomoč otrokom s posebnimi potrebami in njihovim učiteljem o tem, kako spodbujati razvoj strategij, ki bodo do določene mere omogočile kompenzacijo otrokove posebne potrebe ter posploševanje znanja tudi na druge nove situacije. Zgolj dodatna razlaga posameznega problema, ki ga učenec ni razumel med poukom, mu namreč ne bo pomagala, da bi podoben problem v naslednji situaciji zmoget razumeti in rešiti sam. Zgodnja obravnava je v tem smislu ključnega pomena. V kontekstu osnovne šole pomeni zgodnja obravnava obravnavo v prvem triletju. To je obdobje, ko je učna snov relativno skromna in ko lahko s pomočjo prilagajanja pristopov, metod in oblik poučevanja učitelji pomagajo otrokom pridobiti ustrezna znanja, na podlagi katerih bodo lahko kasneje učenci (s posebnimi potrebami ali brez njih) reševali probleme, s katerimi se bodo srečevali.

Največ pedagoških delavcev je kot problem izpostavilo pomanjkljivo lastno znanje s področja dela z otroki s posebnimi potrebami, s čimer se ob integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo in namenjanjem vse večje pozornosti nadarjenim učencem pedagoški delavci vedno pogosteje srečujejo. Pedagoške delavce je treba torej dodatno usposobiti za prepoznavanje težav (s sistematičnim organiziranjem nadaljnjega dodatnega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja) in sistemsko opredeliti protokol timske priprave načrta za delo z njimi. Pedagoški delavci, ki izpostavljajo precejšnje težave pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami, se zagotovo pogosto srečujejo tudi s pomislekom, da je uvajanje več novosti hkrati strokovno in časovno preveč obremenjujoče. Dodatno izobraževanje in usposabljanje na tem področju ter smiselno načrtovanje dela bi zagotovo nekoliko omilila tudi to težavo.

Na podlagi ugotovljenih rezultatov torej lahko sklenemo, da imajo pedagoški delavci dovolj strokovnega znanja za izvajanje pouka po prenovljenem programu, ki spodbuja dejavno delo učencev. Vendarle strokovno primerna stališča in pojmovanja še niso zagotovilo za njihovo realizacijo

v pedagoški praksi. Povzamemo lahko, da bi bilo sistematično dodatno izobraževanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nujno. Prineslo bi koristi ne le otrokom s posebnimi potrebami, temveč bi hkrati olajšalo delo strokovnim delavcem.

Literatura

- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kelly, A.V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C., Polak, A., Vršnik Perše, T., Rutar, T., Pečar, M., Velkavrh, A. (2007). *Evalvacija prenove prvega triletja osnovne šole*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Ur. l. RS 12/1996, 16/2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Ur. l. RS 54/2000, 3/2007.
- Zakon o osnovni šoli (ZOŠ)*. Ur. l. RS 12/1996, 81/2006.