

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV  
NA PODROČJU DELA Z UČENCI  
Z UČNIMI TEŽAVAMI – ŠTUDIJA PRIMERA

Monika Kovačič

Koper, 2011

Mentorica: doc. dr. Justina Erčulj



## POVZETEK

Poučevanje v družbi znanja in za družbo znanja predstavlja pred učitelje nove naloge, hkrati pa jih postavlja tudi v nove vloge. Ena izmed konkretnih novih nalog je tudi delo z učenci z učnimi težavami. Učiteljem za kakovostno in učinkovito delo z učenci z učnimi težavami manjka specialnodidaktičnih, pedopsiholoških in drugih specialnih znanj. Ker tendence inkluzivnega izobraževanja teh učencev z dodatno strokovno pomočjo niso pokrite s pravočasno strokovno podporo učiteljem, je opaziti odsotnost celovitega in usmerjanega profesionalnega razvoja na tem področju. Zato igra ravnatelj ključno vlogo pri spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev na tem področju.

*Ključne besede:* učitelji, usposabljanje, razvoj, profesionalizem, učenje, težave.

## SUMMARY

Teaching in the society of knowledge and for the society of knowledge faces the teachers with new tasks and puts them in new roles. One of the specific new tasks, is also working with learners who have learning difficulties. Teachers are confronted with the lack of special didactic, pedopsychological and other specific knowledge for qualitative and efficient work with such learners. In this field the absence of the whole and oriented professional development is being noticed, as tendencies of inclusive education of these learners who have additional professional help are not covered with so called in-time professional support for teachers. The later need to provide the professional development on this field on their own. Therefore, the headmaster plays the key role in stimulating teachers' professional development on this field, by giving teachers professional and other support.

*Key words:* teachers, teacher trainee, development, professionalism, learning, difficulties.

**UDK: 37.091.21:376(043.2)**



## ZAHVALA

... mentorici doc. dr. Justini Erčulj za pomoč, oprijemljive nasvete, prijetno sodelovanje in čas, ki si ga je vzela za usmerjanje mojih misli, da je pisanje lažje sledilo smislu ...

... družini in otrokoma, ker so marsikdaj počakali, ker so razumeli in vedno verjeli ...

Hvala.



## VSEBINA

1	UVOD.....	1
1.1	Namen naloge .....	2
1.2	Cilji naloge.....	2
1.3	Predpostavke in omejitve.....	3
1.4	Metode raziskovanja.....	4
2	TEORETIČNA IZHODIŠČA.....	5
2.1	Šola pod vplivom sodobnih izzivov in nove vloge učiteljev .....	5
2.2	Profesionalizem in profesionalni razvoj .....	7
2.3	Kompetence učiteljev .....	14
2.4	Učiteljev profesionalni razvoj na področju usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami.....	18
2.5	Vloga ravnatelja pri spodbujanju usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami.....	21
2.6	Opredelitev pojma »učenci z učnimi težavami«.....	24
2.7	Pregled zakonskih osnov področja dela z učenci z učnimi težavami .....	26
2.8	Povzetek.....	29
3	IZHODIŠČA EMPIRIČNE RAZISKAVE.....	31
3.1	Cilji raziskave .....	31
3.2	Predraziskava.....	31
3.2.1	Usposobljenost za delo z učenci z učnimi težavami .....	32
3.2.2	Skrb za profesionalni razvoj na tem področju .....	33
3.2.3	Ravnateljeve spodbude profesionalnega razvoja na tem področju .....	33
3.2.4	Na katerem področju si želite več usposobljenosti .....	34
3.2.5	Ugotovitve predraziskave .....	34
3.3	Pristop k raziskavi – študija primera .....	35
3.4	Raziskovalne metode in tehnike .....	36
3.4.1	Analiza dokumentov .....	36
3.4.2	Polstrukturirani intervju .....	37
3.4.3	Vprašalnik .....	39
3.5	Vzorec.....	40
3.5.1	Vzorec intervjuvancev .....	41
3.5.2	Vzorec staršev .....	43
3.6	Potek raziskave .....	43
3.7	Veljavnost raziskave.....	44
3.8	Omejitve .....	45
3.9	Etičnost in zagotavljanje anonimnosti .....	46
4	ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV .....	48
4.1	Uvod .....	48
4.2	Analiza uradnih dokumentov.....	48

4.2.1	LDN za šolsko leto 2004/2005 .....	49
4.2.2	LDN za šolsko leto 2005/2006 .....	49
4.2.3	LDN za šolsko leto 2006/2007 .....	50
4.2.4	LDN za šolsko leto 2007/2008 .....	51
4.2.5	LDN za šolsko leto 2008/2009 .....	51
4.2.6	LDN za šolsko leto 2009/2010 .....	52
4.2.7	Ugotovitve analize dokumentacije .....	52
4.3	Analiza intervjuja z ravnateljem .....	56
4.3.1	Ravnateljeve spodbude profesionalnega razvoja učiteljev .....	57
4.3.2	Naloge in vloga ravnatelja pri delu z učenci z učnimi težavami .....	60
4.4	Analiza intervjuja s strokovnimi delavci .....	62
4.4.1	Profesionalni razvoj in usposabljanje .....	62
4.4.2	Usposobljenost na področju dela z učenci z učnimi težavami .....	64
4.4.3	Spodbude in sodelovanje .....	70
4.5	Analiza anket staršev učencev z učnimi težavami .....	74
4.6	Ugotovitve analize .....	77
5	ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA .....	79
5.1	Ugotovitve: odgovori na raziskovalna vprašanja .....	79
5.2	Priporočila .....	80
5.3	Sklepno razmišljanje .....	82
	LITERATURA .....	85
	VIRI .....	95
	PRILOGE .....	97



## PREGLEDNICE

Preglednica 1: Značilnosti omejenega in razširjenega profesionalizma.....	9
Preglednica 2: Preglednica strukture vzorca intervjuvanih strokovnih delavcev .....	42
Preglednica 3: Pregled števila z odločbo usmerjenih učencev v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010 .....	52
Preglednica 4: Pregled števila ur pomoči učencem v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010..	53
Preglednica 5: Pregled števila novih zahtev za usmerjanje v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010 .....	54
Preglednica 6: Pregled izobraževanj v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010 .....	54
Preglednica 7: Pregled podatkov iz dokumentacije v šestletnem obdobju.....	55
Preglednica 8: Strinjanje staršev s trditvami .....	75

## SLIKE

Slika 1: Ciklus razvoja učiteljeve kariere po Hargreavsu in Fullanu .....	12
Slika 2: Hubermanov model učiteljevega profesionalnega razvoja .....	12
Slika 3: Profesionalni razvoj po modelu »čebule« .....	13
Slika 4: Razvijanje kompetenc po modelu »čebule« .....	16
Slika 5: Pregled števila ur pomoči v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010.....	53

## KRAJŠAVE

ADHD	(ang. attention-deficit/hyperactivity disorder) primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti
BO	brez odgovora
CSD	center za socialno delo
DSP	dodatna strokovna pomoč
IP	individualiziran plan
LDN	letni delovni načrt
PS	predmetna stopnja
RS	razredna stopnja
SUT	specifične učne težave
UT	učne težave
ZD	zdravstveni dom

## 1 UVOD

»Učitelji bi morali imeti najbolj sveže strokovno znanje in usposobljenost za ravnanje v vseh pedagoških situacijah, da bi lahko obvladovali vse, kar prinašajo sodobni časi.« (Plevnik 2005, 3) Učiteljevo delo je neposredno povezano z učenjem; z učenjem drugih in nenehnim lastnim učenjem, ki omogoča osebno in strokovno rast, nove spretnosti in veščine, s katerimi je lažje kompetentno obvladovati spremembe. Hitre družbene in gospodarske spremembe, ki nas obkrožajo, vplivajo tudi na spremembe znotraj izobraževalnega sistema, zato se z izzivom spopadanja z nenehnimi spremembami srečujejo tudi učitelji. Pred sodobne učitelje so postavljene nove naloge, ki zahtevajo spremembe v učiteljevi vlogi in njihovi usposobljenosti zanjo. Sodobni učitelji, ki delujejo v družbi znanja in za njo, morajo biti odprti za spremembe ter motivirani za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj (Razdevšek Pučko 2004, 32–33). Tako s študijem pridobljene informacije ne zadoščajo več. Učitelji morajo za kakovostno in učinkovito obvladovanje novih vlog krepiti različne kompetence, pridobivati nove in tako skrbeti za svoj profesionalni razvoj.

Vse pogostejši izziv učiteljem predstavlja tudi delo z učenci z učnimi težavami, kar je »svojevrstna šola za vse v šoli« (Barle Lakota in Magajna 2008, 7). Vzgoja in izobraževanje učencev z učnimi težavami v praksi postavi na preizkušnjo še tako dobrega in izkušenega učitelja. Tako prelaga odgovornost na učitelje, ki učijo te učence, da strokovno pristopijo k delu z njimi.

Učenci s težavami pri učenju na posameznih področjih so v razredih že od nekdaj (Opara 2005) in ne gre za nekaj novega. Je pa res, da se danes o tem več govori, oziroma se o tem govori na drugih ravneh. Učenci z učnimi težavami so po postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami pri pristojni komisiji obravnavani in na podlagi odločbe tudi evidentirani. Učitelji so seznanjeni z odločbo, s katero so pri učencu po diferencialno-diagnostičnem postopku ugotovljeni primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Na osnovi te odločbe učitelj jasno pozna vzroke za učenčeve težave pri učenju na posameznih področjih, navedene so smernice o delu z učencem in prilagoditve. V skladu z odločbo je učiteljeva dolžnost, da učencu ponudi predpisano strokovno pomoč. To pomeni, da mora izobraževalne dejavnosti prilagoditi tako, da vsak učenec doseže predpisane standarde znanj. Prilagoditi jim je treba metode in načine dela, jim ponuditi pomoč pri razvoju potrebnih spretnosti in sposobnosti ter jim ponuditi možnost razvoja celotne osebnosti (Košir 2008). Ker imajo učitelji večinoma samo splošna pedagoška znanja, so se znašli pred dodatnimi zahtevnimi nalogami, kako vključiti in učinkovito poučevati te učence ter pri tem ne prikrajšati drugih učencev v razredu. Za uspešno in kakovostno delo z učenci z učnimi težavami niso posebej usposobljeni ali pa so manj primerno usposobljeni, ker jim manjka predvsem specialnodidaktičnih, pedopsiholoških in drugih specifičnih znanj tega področja. Na celotnem področju dela z učencem z učnimi težavami je pri nas še veliko vrzeli, saj

## *Uvod*

učitelji preprosto nismo dovolj usposobljeni, da bi lahko suvereno in ustrezno pomagali učencem z učnimi težavami.

Profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami je okrnjen (Devjak in Polak 2007; Pedagoški inštitut Ljubljana 2009), saj učitelji ob uvajanju novosti izobraževanja učencev z učnimi težavami nismo bili deležni pravočasnega in usmerjanega dodatnega izpopolnjevanja znanj. V veliki meri smo prepuščeni sami sebi in samoiniciativnemu razvijanju šibkega področja. Pri tem pa je ravnateljeva vloga nezanemarljiva, saj lahko pomembno prispeva k celovitejšemu pristopu k problematiki na ravni šole.

### **1.1 Namen naloge**

V magistrski nalogi obravnavam problematiko usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami, preučeno na ravni učiteljev v osnovni šoli. Naloga tako zajema celovitejši pogled z različnih zornih kotov. Poleg opredelitve učencev z učnimi težavami, s katerimi se učitelj srečuje pri svojem delu, in zakonskih osnov tega področja, je glavni namen naloge usmeritev na vsebine, ki zadevajo profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami ter ugotavljanje vloge vodje pri profesionalnem razvoju učiteljev na tem področju. V empiričnem delu naloge pa bom s študijo primera poskušala preučiti in ugotoviti, kako so učitelji na izbrani osnovni šoli usposobljeni za delo s temi učenci in kako poteka njihov profesionalni razvoj na tem področju. Pri tem bom primerjala mnenja različnih subjektov v šoli (ravnatelj, učitelji, starši) in tako pridobila širši pogled na to problematiko v osnovni šoli (Magajna 2008).

Osnovni namen naloge bo preučiti vlogo vodje/ravnatelja pri spodbujanju učiteljevega profesionalnega razvoja na ravni usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami. S študijo primera želim ugotoviti, kakšno je stanje usposobljenosti učiteljev za delo s temi učenci, kakšno vlogo pri tem pripisujejo zaposleni strokovni delavci ravnatelju, kakšnih spodbud so deležni z njegove strani in kako svojo vlogo na tem področju vidi ravnatelj. Želim prikazati načine in možnosti spodbud dodatnega izobraževanja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami, osvetliti vlogo ravnatelja pri tem in soočiti mnenja različnih subjektov o tej problematiki v osnovni šoli.

### **1.2 Cilji naloge**

Prav osebna izkušnja z učitelji o (ne)prepoznavanju učnih težav pri otroku, njihova toga odzivnost na opozorila staršev ter lastna zadrega, kaj in kako delati z učencem z dodatno strokovno pomočjo, so razlogi, da sem o tem področju začela intenzivneje razmišljati.

Cilji mojega magistrskega dela bodo:

- predstaviti teoretični okvir problematike s kritično presojo literature s področja vloge vodje pri profesionalnem razvoju učiteljev na ravni dela z učenci z učnimi težavami;
- preučiti stanje v praksi na tem področju v izbrani osnovni šoli (kako so učitelji usposobljeni);
- ugotoviti, kakšno vlogo ima ravnatelj pri spodbujanju/zagotavljanju usposabljanja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami.

Raziskovalna vprašanja, ki me bodo pri delu znotraj raziskave vodila.

- Kako učitelji skrbijo za usposobljenost in za profesionalni razvoj na tem področju?
- Kakšna je vloga ravnatelja pri podpori profesionalnega razvoja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami?
- Kako ravnateljevo vlogo zaznavajo učitelji?
- Kako delo učiteljev z učenci z učnimi težavami spremljajo starši?

### **1.3 Predpostavke in omejitve**

Nastajanje magistrske naloge in raziskovanje te problematike je potekalo ob predpostavki, da se učiteljem z delom z učenci z učnimi težavami nalagajo nove naloge, za katere so premalo usposobljeni. Večje zavedanje celotne problematike je v meni vzbudilo prepričanje, da smo učitelji na tem področju premalo usposobljeni. To področje, ki se vedno bolj dotika našega dela, slabo poznamo; pri dodeljevanju novih nalog učiteljem in vlog s področja dela s temi učenci pa segmenta profesionalnega razvoja na tem področju ni nihče predvidel.

Večjih omejitev pri raziskovanju teme v teoretičnem delu naloge ni bilo, saj je primarna in sekundarna literatura s tega področja široko dostopna, prav tako tudi vsi pravni viri. Delno omejitev pri nastajanju naloge predstavljajo le morebitne spremembe zakonodaje v času priprave naloge.

V empiričnem delu naloge je omejitev pri raziskovanju na ravni posploševanja za celotno populacijo, saj študija primera ne omogoča posploševanja zunaj meja raziskovane populacije. Omejitev pri verodostojnosti pridobljenih podatkov se lahko pojavi zaradi subjektivnosti anketirancev in neodzivnosti. Zavedam se tudi, da vpliva osebnih predpostavk pri analiziranju in interpretaciji podatkov kljub težnji po objektivnosti in nepristranskosti ne morem povsem izločiti. Posebno omejitev predstavlja tudi položaj raziskovalca, ker sem na izbrani šoli zaposlena.

#### **1.4 Metode raziskovanja**

Magistrska naloga je empirične narave s kvalitativnim raziskovalnim pristopom, težišče je na študiji primera, ker omogoča temeljit opis in analizo posamezne enote (Smith 1997, po Trnavčević 2001) ter poglobljeno razumevanje položaja za vse, ki so vključeni v raziskavo (Merriam 1998). Podatke sem pridobivala iz treh različnih virov: od zaposlenih na šoli (ravnatelj, učitelji in strokovni delavci šole), od staršev učencev z učnimi težavami ter iz dokumentov.

## 2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

### 2.1 Šola pod vplivom sodobnih izzivov in nove vloge učiteljev

Čas, v katerem živimo, zaznamujejo prelomni dejavniki sprememb v družbi (Ministrstvo za šolstvo znanost in šport 2001, 39–42): vpliv internacionalizacije in globalizacije vseh vidikov življenja; nastanek informacijske družbe – razvoj novih komunikacijskih tehnologij; neustavljivo napredovanje znanosti in tehnologije – tehnološki razvoj in znanstvena odkritja, ki spreminjajo svet. Posledice vplivajo ne samo na gospodarstvo, ampak tudi na vse ravni družbenega življenja, v obliki velikih družbenih sprememb s spremembami vrednot. V gibalno nenehnih sprememb, ki so v tem času pravzaprav edina stalnica, so ujeti vsi družbeni subjekti, saj vplivajo na posameznike v vseh življenjskih obdobjih, tako tudi na učence in učitelje.

Še posebno učenci so danes drugačni. Zavedati se moramo, da so sodobni učenci kibernetični otroci ali digitalni domorodci (Davis-Floyd in Dumit 1997) oz. zaslonarji (Vitrič 2009), ki so že od rojstva izpostavljeni visoki tehnologiji, rastejo z njo in znajo z njo suvereno upravljati, hkrati pa tudi živijo v digitalnem svetu, ki jih prevzame z virtualno resničnostjo. Marentič Požarnikova (2000, 4) opozarja, da so današnji učenci tudi vedno bolj raznoliki, saj se v šolah pojavlja več multikulturalnosti, socialne razzslojenosti, integracij učencev s posebnimi potrebami, hkrati pa so tudi težje obvladljivi, saj opazamo tudi v šolah porast nasilja in različnih oblik zasvojenosti; znižuje se tudi motivacija za učenje. Zaradi možnosti hitrih in lažje dostopnih podatkov in informacij pa se učitelji kot podajalci znanja vsakodnevno srečujejo še z zastaranjem podatkov. Vse to pred današnje učitelje postavlja nove zahteve in pričakovanja.

Po Hargreavesu (2003) živimo v družbi znanja, kjer ima novo znanje vse večji pomen, v smislu različnih možnosti za izmenjavo informacij ter načinov spodbujanja napredka. Kot taka je izpostavljena nenehnemu ustvarjanju, urejanju in dostopnosti informacij, hkrati pa nenehno spodbuja inovacije in različne možnosti za vzajemno učenje. Družba znanja je pravzaprav družba nenehnega učenja, saj je pridobivanje znanja neposredno povezano z različnimi oblikami učenja.

Vse te spremembe vplivajo tudi na vse sisteme znotraj družbe. Tudi na izobraževalni sistem, ki skrbi za zagotavljanje veščin, pogledov in znanj, ki so potrebna za uspešno in učinkovito družbeno delovanje. Šole so namreč državni aparati za izpolnjevanje družbenih namenov – pripraviti otroke na odgovornost pri delu in na družbene vloge (Apple 1992).

Pod vplivom ekonomskih, družbenih, političnih, kulturnih in okoljskih sodobnih trendov se izobraževalni sistemi spopadajo s spremembami:

- v otroštvu in odraščanju (fenomen staranja družb in spremenjenih medgeneracijskih odnosov),

### *Teoretična izhodišča*

- povezanimi z enakostjo med spoloma in v družini,
- v znanju, tehnologiji in delu,
- v načinu življenja nasploh in potrošnji ter nastajanjem novih oblik neenakosti,
- v geopolitičnem smislu na mednarodni, nacionalni in lokalni ravni (OECD 2001).

Omenjene celostne spremembe, ki so povezane z izobraževalnim sistemom, pa pred današnje šole postavljajo naslednja konkretna vprašanja in izzive, ki jih je opredelil OECD (2001):

- podaljševanje formalnega izobraževanja in povečevanje udeležbe žensk v izobraževanju,
- povečevanje števila t. i. netradicionalnih učencev in dijakov,
- šolanje izven formalnega sistema, ob tem pa razvijanje drugačnih oblik in metod šolanja,
- premik izobraževanja v tovarniški obliki k učeči se organizaciji,
- premik od individualnega učenja k skupinskemu, od prenosa znanja k ustvarjanju znanja,
- spremembe v preverjanju in vrednotenju rezultatov izobraževanja,
- spremenjena vloga učiteljev,
- spreminjanje oziroma večja prilagodljivost managementa šol.

Omenjenim izzivom bodo šole kos, če bodo sledile spremembam v družbi in se nanje odzivale. Šole niso statične organizacije, temveč razvijajoče se in stalno spreminjajoče se ustanove, v ta proces pa morajo biti vključeni vsi na šoli, tako da dejavno prispevajo k razvoju z razvijanjem sposobnosti učenja (Barle Lakota 2004).

Za kakovostno bivanje v svetu sprememb in novih vrednot so potrebne drugačne spretnosti in kompetence, ki omogočajo večje prilagajanje vsem tem izzivom. Učitelj je tisti, ki naj bi posameznika opremil s temi kompetencami za preživetje v vse kompleksnejšem okolju, pa tudi s kompetencami, ki bi spodbujale še hitrejši razvoj tega okolja (Peklaj 2009, 9). Hkrati pa morajo učitelji poskrbeti za nadaljnje izobraževanje (pridobivanje novega znanja) in usposabljanje (pridobivanje novih spretnosti in veščin), da lahko bolj kompetentno pristopijo k vsakodnevnim izzivom pri delu. Ta dvojna vloga postavlja učitelje pred naloge, ki so težje kot kadarkoli in so jim kos samo tisti, ki skrbijo za svoj profesionalni razvoj. S podpiranjem celovitega profesionalnega razvoja učiteljev ravnatelj izoblikujejo profesionalno šolo, učečo organizacijo (Možina 2002) ali šolo učenja (Beers 2007), v katerih se razmišljujoči praktiki (Marentič Požarnik 2000) nenehno učijo za učenje (Erčulj 2000).

Učitelji, ki poučujejo v družbi znanja, so ujeti v sklop nasprotujočih si interesov in visokih zahtev, ki se pojavljajo v zvezi z vlogo učitelja. Na eni strani se od učiteljev pričakuje, da bodo spodbujali učeče se skupnosti, razvijali družbo znanja in ustvarjalnost ter spodbujali kapacitete za inovativnost, fleksibilnost ter zavezanost spremembam. Na drugi strani pa se od njih tudi pričakuje, da bodo blažili številne težave, ki jih povzroča družba znanja, naraščajoče potrošništvo, izgubo občutka za skupnost, vedno večji individualizem ter razlike med revnimi in bogatimi (Haregreaves 2003). V današnjem času ne moremo niti mimo novih vlog, ki jih pred učitelja postavljajo spremembe v družbi (Zupan 2005, 148):



- povečanje heterogenosti v razredu (učenci različnih narodnosti, ver, kultur, jezikov, begunci, otroci s posebnimi potrebami ...),
- učitelj postaja vse bolj organizator ustreznega učnega okolja, usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa, uvaja več sodelovanja, dejavnejših oblik dela, timsko delo,
- njegova vloga ni več omejena samo na razred, dejavno mora sodelovati s celotnim kolektivom,
- šola deluje kot odprto učno okolje, vzpostavlja sodelovanje s starši, lokalno skupnostjo, drugimi institucijami,
- večanje vloge in pomena informacijsko-komunikacijske tehnologije ter širjenje njene uporabe v pouk.

Osnovna vloga učitelja pa še vedno ostaja v funkciji vloge učencev (Novak 2005, 39). Avtorica navaja, da se pod vplivom novih spoznanj razvojne psihologije in psihologije učenja pojavljajo zahteve po spreminjanju vloge učitelja, pri čemer gre za globlje spremembe učiteljeve vloge. Tako prihaja do sprememb v učiteljevih vlogah pri stilu poučevanja oz. organiziranju učnih dejavnosti, v stalnem spodbujanju (motivaciji) k bolj abstraktnim oblikam učenja ter dajanju sprotnih povratnih informacij. Ker učitelj ni več edini vir znanja, mora biti poučevanje orientirano v vodenje in usmerjanje procesa, pri čemer je učitelj igralec, provokator, poslušalec, organizator, učenec, psiholog ... Za realizacijo vseh teh novih vlog potrebujejo učitelji nova znanja in spretnosti, spreminjati pa morajo tudi svoja prepričanja o poučevanju in znanju. Biti morajo pripravljeni, usposobljeni »za nove izzive in spremembe v družbi in za družbo znanja – z znanjem in kompetencami za celostni profesionalni razvoj in delovanje posameznika in družbe kot celote« (Devjak in Polak 2007, 22).

## **2.2 Profesionalizem in profesionalni razvoj**

Beseda profesionalizem je v slovarju tujk (Veliki slovar tujk 2006, 928) razložena kot nekaj strokovnega, kakovostnega. Torej je profesionalnost vezana na določena znanja in na določene spretnosti, ki omogočajo strokoven in kakovosten pristop ter delovanje. Tudi Ozga (1995, 22) je opozorila, da je profesionalizem treba gledati v celotnem kontekstu, saj za profesionalizem niso dovolj le posamezne kakovosti, ampak kako posamezniki opravljajo svoje delo in kaj se iz njega naučijo.

Profesionalci znajo na razmišljujoč način učiti iz svoje prakse in se znajo učiti iz svoje prakse, hkrati na osnovi širokega strokovnega in intelektualnega znanja poglobljeno presojujejo in se odločajo. Profesionalnost je vezana na najzahtevnejšo in najodgovornejšo vrsto poklicev. Barica Marentič Požarnik (2000, 5) v članku o profesionalizaciji izobraževanja učiteljev opredeli značilnosti profesionalcev:

- visoko kakovostno opravljanje poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse,

- specializirana baza znanja,
- daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, neredko tudi podiplomsko,
- monopol oz. posebna licenca za opravljanje dela,
- visoka stopnja družbenega ugleda,
- avtonomija v opravljanju dejavnosti in prevzemanje odgovornosti za posledice, na katere ima vpliv,
- profesionalna etika v službi klientovih potreb,
- širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih dejavnosti z znanstveno podprtimi argumenti,
- zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in drugimi.

Vse te lastnosti profesionalcev v večji ali manjši meri veljajo tudi za učitelje, ki jih je Thornburg (2002, 90) opredelil kot najbolj delavne in predane profesionalce. Učitelji s profesionalnim razvojem težijo k stopnji »profesionalnosti v smislu učitelja – razmišljujočega praktika« (Marentič Požarnik 2000, 4). Učitelja, ki je sposoben takoj reševati praktične primere in zna razmišljati o svoji praksi, Sachsova (2000, 76) imenuje »spretnega praktika«. Sergiovanni (2000, 153) pa opozori, da so učitelji profesionalci, ki za razliko od preostalih profesionalcev ne ustvarjajo znanja, ampak ga le prenašajo.

Erčuljeva (2005) je izpostavila smernice novega profesionalizma, znotraj katerega zasedajo osrednje mesto učiteljeve izobraževalne potrebe, ki so podvržene vseživljenjskemu učenju. Ker se profesionalizem pod vplivom sprememb in novih smernic spreminja, Niemi in Kohonen (1995, po Kalin 2006, 50) govorita o novem profesionalizmu, ki ga opredeljuje poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti; profesionalna avtonomnost, ki je zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti; dinamično pojmovanje učenja pri učencih in pri učitelju; ter sodelovanje in interakcija učitelja, ki pri opravljanju svojega dela sodeluje z drugimi v šoli in izven nje. Ker so izobraževalne potrebe posameznikov ter razvoj šole soodvisni dejavniki, jih je treba usklajevati.

Novi profesionalizem sopedemsko nastopa kot razširjeni profesionalizem, ki ga je Erčuljeva (2005) razmejila od omejenega profesionalizma in izpostavila razlike med omejenim in razširjenim profesionalizmom. Profesionalizem ni fiksni položaj v neki točki, ampak gre za pojav z različno stopnjo prisotnosti, zato je zaželena oblika razširjeni profesionalizem, ki omogoča kakovostno izpolnjevanje vseh nalog v vzgojno-izobraževalnem procesu.

**Preglednica 1: Značilnosti omejenega in razširjenega profesionalizma**

Omejeni profesionalizem	Razširjeni profesionalizem
Izkušnje so temeljna sestavina profesionalnega znanja	Izkušnje in teorija so sestavine profesionalnega znanja
Delovanje tukaj in zdaj	Delovanje znotraj širšega konteksta šole
Pomembni so le dogodki v razredu	Povezovanje s cilji in politiko šole
Avtonomija	Sodelovanje
Samoevalvacija	Izmenjava izkušenj
Poučevanje je intuitivna dejavnost	Poučevanje je načrtovana in sistematična dejavnost

Vir: Hoyle in John 1995, po Erčulj 2005, 19.

Ena od značilnosti profesionalcev je nujen nenehen profesionalni razvoj, saj znanje, pridobljeno v procesu usposabljanja, ne zadošča za uspešno reševanje različnih kompleksnih in nepredvidljivih položajev znotraj sodobnega šolskega dela (Goodson 2003, Hargreaves 2000, Persson 2006, Razdevšek Pučko 2004 idr.). Učiteljski poklic je treba razumeti kot kontinuiteto, kar pomeni, da so za profesionalni razvoj učiteljev potrebne dosledne strategije učenja: od začetnega izobraževanja učiteljev do strategij vseživljenjskega učenja, ki zajemajo formalne in neformalne oblike učenja (Devjak in Polak 2007, 24). Zavezanost stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju je za opredelitev učitelja profesionalca nujno merilo. Vsekakor je učiteljeva profesionalnost večplasten pojav, ki ga je treba ozavestiti. Gre za dolgoročen proces, katerega ključna vidika sta učiteljeva samostojnost, oziroma odgovornost in moralnost do sebe in svojega delovanja (Diaz-Maggioli 2004).

Bush in Middlewood (2005, 22) opredelita profesionalni razvoj kot gibalno dimenzijo v izboljševanju učiteljevih profesionalnih veščin in sposobnosti. Diaz-Miaggoli (2004, 6) loči tradicionalni profesionalni razvoj od vizionarskega, za zadnjega so značilni razvijajoč pristop, sodelovalno odločanje, skupno izgrajevanje programov, ideje, ki nastajajo na osnovi povpraševanja.

V kontekstu vseživljenjskega učenja vse več držav vedno pogosteje govori o stalnem strokovnem razvoju (profesionalnem razvoju) in opušča izraz strokovno usposabljanje. Nov izraz je širši in opisuje več možnih načinov razvoja učiteljeve kariere. Stalen strokovni/profesionalni razvoj vključuje širšo izbiro možnosti, pri tem pa poudarja kontinuiteto in povezanost med različnimi obdobji poklicnega izobraževanja in prakse (Plevnik 2005, 19).

Profesionalni razvoj je bistvo vseživljenjskega učenja in je koristen za šole iz dveh razlogov: učinkovit profesionalni razvoj izboljša motivacijo, ki je osnova za dobrega učitelja, in ponuja možnosti za izboljšano delo. Ima pa tudi neposreden prispevek na razvoj dela v dveh smereh:

- v razvoju in razširjanju učiteljevega znanja in spretnosti, kar privede do bistvenega izboljšanja dela z razredom;
- v razvoju učiteljeve samozavesti in motivacije, kar ponuja možnosti izboljšanja in transformacije njegovega profesionalnega dela.

Ker je učiteljev profesionalni razvoj proces, ga v vsaki stopnji zaznamujejo druge percepcije, zato ga lahko opredelimo v različnih fazah. Učitelj v vsakem obdobju potrebuje drugačna dodatna znanja in spretnosti, čemur morajo biti prilagojena dodatna izpopolnjevanja, da lahko učitelj kontinuirano skrbi za svoj profesionalni razvoj. Tako je profesionalni razvoj deloma povezan tudi z delovno dobo.

Različni avtorji so opredelili modele z različnim številom faz<sup>1</sup>, vsem pa je skupno vodilo, naj razvoj poteka hkrati na ravni socialnega, poklicnega in osebnostnega razvoja, saj so, kot ugotavlja Korthagen (2009, 4), še posebno v učiteljskem poklicu profesionalni in osebnostni vidiki med seboj tesno povezani in prepleteni. Učitelj v svojem profesionalnem delovanju v odnosu do učencev ne more zanemariti svojih osebnostnih komponent, ki ga oblikujejo tudi kot učitelja in se v tej vlogi tudi zrcalijo.

Poklicni razvoj pedagoških delavcev po avtorici Razdevšek Pučko (1990) poteka v treh fazah:

- prva faza (obdobje idealnih predstav),
- druga faza (obdobje preživetja),
- tretja faza (obdobje izkušenosti).

Model Fullerjeve (po Veenman 1984, 161) predstavlja enega prvih poskusov opredeljevanja učiteljevega razvoja. Mejnike učiteljeve profesionalne rasti je opredelila na štiri faze:

1. *fazo »preživetja« učitelja novinca* – ko se prvič sreča s to vlogo in navadno postane učitelj po vzoru svojih učiteljev iz časa svojega šolanja, odloča se po svoji vesti in poskuša preživeti.
2. *fazo, usmerjeno v učno situacijo*, kjer pridobiva predvsem obvladovanje osnovnega repertoarja učnih postopkov in rutine. Po začetni fazi iskanja učiteljevega stila, učenja na svojih napakah in bolj ali manj sistematične pomoči kolegov iz kolektiva mu uspe pospremiti iz šole prvo generacijo otrok. Pri delu postane samozavestnejši in se počuti kompetentnejšega. Učiteljevanje postane nekaj znanega (rutina) in samoumevnega.
3. *fazo, usmerjeno v »vpliv na učence«*, ko se učitelj že osredotoči na to, kako njegovi postopki in ravnanje vplivajo na učence. Po nekaj letih ugotovi, da s svojim delom ni zadovoljen. Začne iskati nove poti in ideje, preizkušati nove prijeme in skupaj s svojim razredom raste. Ni zadovoljen zgolj s preživetjem, ampak želi več, bolje in drugače. V

---

<sup>1</sup> Trifazni modeli (Diamondov model v Zuzovsky 1990; Berliner 1989 in 1992); štirifazni modeli (Fullan 1993); petfazni modeli (Rayanov model v Razdevšek Pučko 1990; Zuzovsky 1990; Fullerjev model v Marentič Požarnik 1993, Hargreaves 2000).

zadnjem obdobju učiteljevanja gradi predvsem na bogatih izkušnjah in postane bolj razumevajoč do težav učencev in staršev.

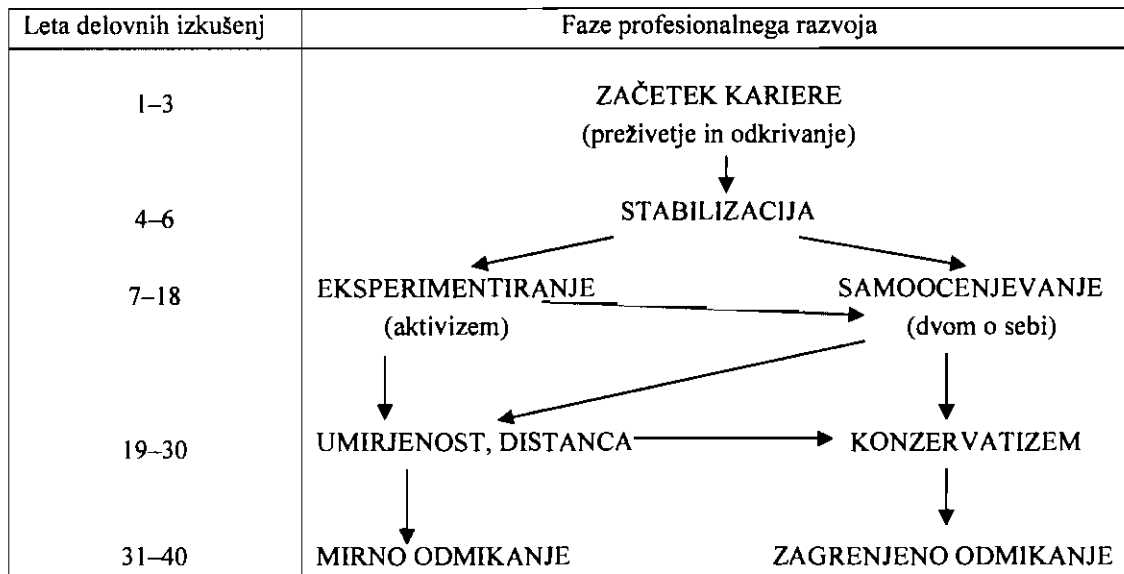
4. *fazo, usmerjeno v postopno distanciranje in pripravo na upokožitev* – izkušnje in obilica težav lahko postanejo obremenjujoče, da prezaposlen učitelj postane utrujen, odmaknjen in brez volje. Od dela in predvsem od želje po nenehnih izboljšavah svojega dela se distancira.

Valenčič Zuljanova (2001) po različnih avtorjih<sup>2</sup> povzame in oblikuje petfazni model poklicnega razvoja učitelja, ki poteka od učitelja novinca prek učitelja začetnika, usposobljenega učitelja (praktika), uspešnega učitelja strokovnjaka do eksperta. Učitelj od začetnika do eksperta postopoma napreduje v sposobnosti konkretnega in večdimenzionalnega prepoznavanja problema, celostnega razmišljanja v danem kontekstu in v sprejetosti reševanja problemskih situacij.

Po Fullanu in Hargreavsu (1992) poteka razvoj učiteljeve kariere po ciklikih. Njun model predstavljam zato, ker sta faze profesionalnega razvoja opredelila tudi s časovno komponento, ki mi bo v pomoč pri razporejanju učiteljev v empiričnem delu. Začetku kariere, ko mora učitelj preživeti in odkriva učitelja v sebi. V fazi stabilizacije učitelji krepijo svoje avtonomno in profesionalno delovanje. Iz tega obdobja pa izhajata dve veji, eni eksperimentirajo in iščejo delo tudi izven razreda, so pripravljene na nove izzive; drugi pa se samoocenjujejo in dvomijo o svojem delu, narašča občutek monotonije. Tudi v naslednjo fazo vstopajo posamezniki različno. Eni svoje dejavnosti umirijo, si zaupajo in se sprejemajo; drugi pa nastopajo konzervativno, širijo nostalgijo za preteklostjo in kažejo odpor do inovativnosti. V zadnjih dveh fazah je opaziti odmik od poklica, in sicer vlagajo čas v druge stvari v življenju. Eni to počnejo umirjeno, so uspešni mentorji začetnikom; drugi pa svoje delovno mesto zapuščajo z negotovanjem vsem in vsakomur.

---

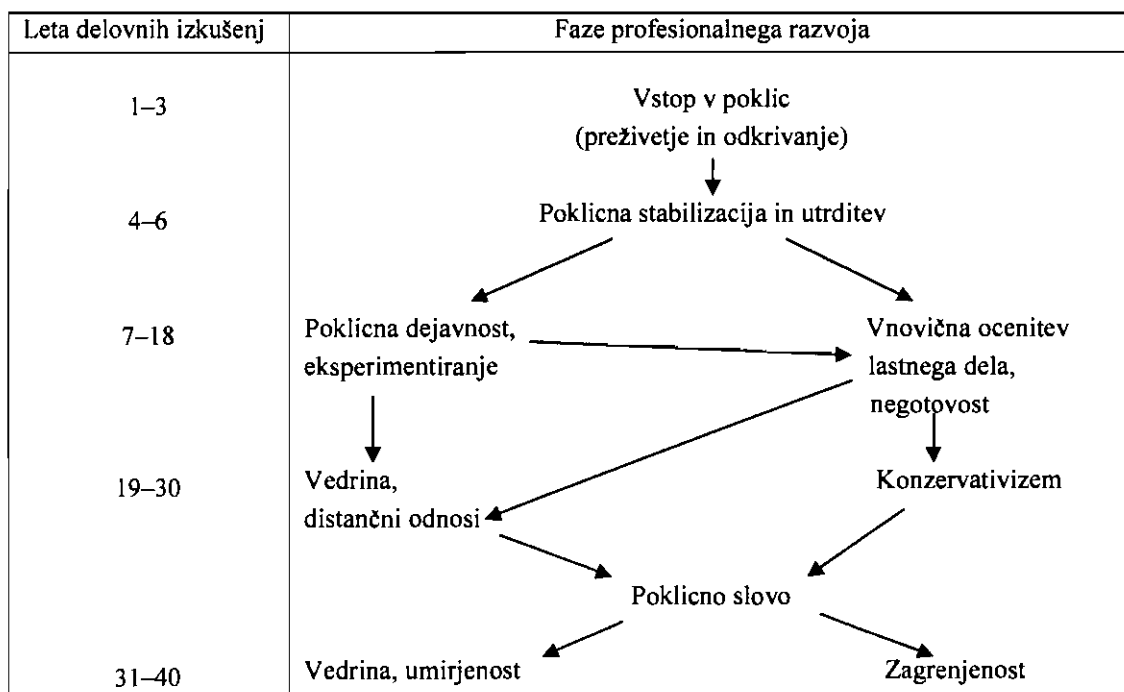
<sup>2</sup> Berliner 1989 in 1992; Elliott 1991; Sheckley in Allen 1991.



Slika 1: Ciklus razvoja učiteljeve kariere po Hargreavesu in Fullanu

Vir: Hargreaves in Fullan 1992.

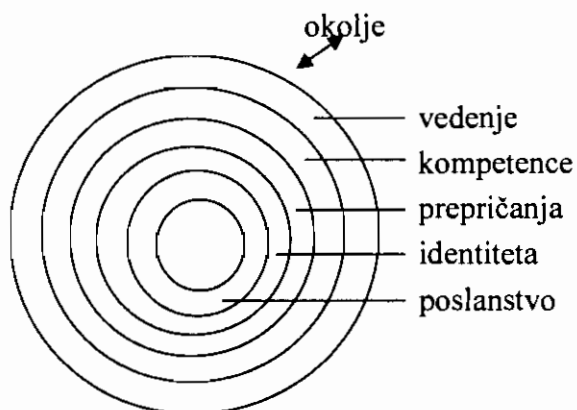
Tudi Hubermanov model (Guskey in Huberman 1995, 204) podobno kot model Hargreavsa in Fullana pojmuje fazne prehode ciklično. Vsebinsko zaključene celote skozi začetne faze predvsem dejavno odkrivajo poklic, temu pa sledijo obdobja mojstrstva, moči ali napredovanja. Po obdobju inventure se začne obdobje postopnega umikanja.



Slika 2: Hubermanov model učiteljevega profesionalnega razvoja

Vir: Guskey in Huberman 1995.

O skladnosti v profesionalnem razvoju piše Korthagen (2009) in ga predstavlja v modelu »čebule«. V njem predstavi slojevitost profesionalnega delovanja, ki mora biti skladna, saj so ravni med seboj odvisne. Razvoj znanja in kompetenc je seveda pomemben, a predstavlja le zunanjo plast. Ta je sicer bolj opazna in nujna na poti k bistvu profesionalnega razvoja v jedru, kjer se pojavljajo človekove jedrne kakovosti – vizija, položaj v svetu in osebno poslanstvo učitelja.



**Slika 3: Profesionalni razvoj po modelu »čebule«**

Vir: Korthagen 2009, 11.

Ker je učiteljeva profesionalnost večslojna, je tudi profesionalno delovanje slojevito. Bistvo dobrega učitelja pa se skriva v skladnem delovanju vseh šestih plasti v okoliščinah, ki so zunanji dejavnik. Tako mora imeti učitelj določena znanja, ki jih uresničuje s svojimi kompetencami. Pri tem pa ga vodijo njegova prepričanja, s katerimi se poistoveti in jih osmišlja v poslanstvu, kar predstavlja bistvo profesionalnega delovanja.

Poleg različnih konceptualnih rešitev profesionalnega razvoja in odgovorih v kompetencah in/ali standardih, pa se pojavljata še dve razsežnosti učiteljevega profesionalizma, ki sta vezani na profesionalno znanje in povezovanje oziroma sodelovanje med učitelji (Erčulj 2009, 43). Obe razsežnosti, tako profesionalno znanje kot sodelovanje med učitelji, sta povezani, saj s sodelovanjem in izmenjavo izkušenj sooblikujejo okolje učeče skupnosti, ki jim omogoča razvoj profesionalnega znanja in razvoj refleksije o svoji vlogi in organizaciji. O pomenu sodelovanja za razvijanje profesionalnosti učiteljev in učinkovitosti sodelovalnega učenja govorijo še Kegan (1996), Johnson in Johnson (2003) idr. Strokovno sodelovanje izpostavljajo predvsem kot krepitev strokovne integracije, ki večja profesionalno moč, doseženi so boljši učni dosežki in učinkovitost učiteljev kot profesionalcev.

Zuzovsky (1990, po Javornik Krečič 2008, 27) učiteljev profesionalni razvoj poveže z doseganjem učiteljeve osebne zrelosti, na katero naveže cilje in načine usposabljanj. Tako profesionalnost učiteljevega dela pomeni nenehno sposobnost za razvoj na strokovnem, metodičnem in osebnem področju (Kalin 2001). Vendar pa se proces razvoja in rasti lahko začne šele, ko se posameznik zaveda lastnega gledanja na svojo vlogo in pričakovanj drugih,

ki to vlogo sooblikujejo. Tako je vsak profesionalni razvoj izrazito individualno orientiran na posameznika in njegove potrebe. Vsak učitelj mora znati prepoznavati različnosti pričakovanj in jih spretno uporabiti pri svojem stalnem strokovnem izpopolnjevanju, ki je nujno. Programi spodbujanja razvoja učiteljev morajo biti usmerjeni v razvoj spretnosti in strokovnega znanja, hkrati pa tudi na razvoj celostne učiteljeve osebnosti in razvoj učitelja razmišljujočega praktika, ki mora biti sposoben samorefleksije, presojanja ter ustreznega odzivanja, ravnanja. Pri tem pa Kalinova (2002) še opozarja, da mora biti predvsem ravnatelj tisti, ki omogoča, podpira in spodbuja evalvacijo, razvoj in stalno strokovno izpopolnjevanje – tako na ravni šole kot tudi zunaj nje.

Zahtevnost te vloge in drugačna, nova pričakovanja so izziv za profesionalno in osebno rast vsakega učitelja, s katero pa se posamezniki spopadajo na različne načine in z različnimi sredstvi. Pri tem je pomembno, da se učitelji zavedajo potrebe po nenehnem strokovnem razvoju in učenju ter da stremijo k razvijanju svoje osebne in profesionalne vizije, da dosegajo vedno večjo osebno zrelost in sposobnost sodelovanja z drugimi. Biti dober učitelj torej nikoli ni bila lahka naloga, posebno zahtevna pa postaja danes, ko povzroča življenje v sodobnem globaliziranem svetu velike spremembe, ki pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja.

### **2.3 Kompetence učiteljev**

Učiteljeva profesionalna poklicna dejavnost naj bi torej temeljila na širokem in v ustreznih znanostih utemeljenem znanju, na obvladovanju bogatega izbora empirično preverjenih praks poučevanja in učenja, njihovo ravnanje naj bi bilo avtonomno in kompetentno ravnanje kritičnih intelektualcev, v skladu z etičnim kodeksom in v interesu klientov (učencev, dijakov) ter z odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2001).

Dobro usposobljeni učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oziroma strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Učiteljski poklic je izjemno kompleksen poklic, v katerem so področja neločljivo povezana. Učitelj potrebuje znanja, ki mu omogočajo, da učenca pripelje do uresničitve vseh njegovih potencialov, zato potrebuje zlasti znanja, ki mu omogočajo, da (Komisija Evropske skupnosti 2007, 12):

- zna opredeliti potrebe vsakega učenca in se naje odzove z uporabo široke palete strategij poučevanja;
- podpre razvoj mladih v samostojne učence za vse življenje;
- mladim pomaga pri pridobivanju kompetenc, ki so navedene v Evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta 2006/962/ES);
- zna delati v večkulturnih okoljih ob razumevanju vrednosti različnosti in spoštovanju teh razlik;



- tesno sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

Učitelj mora za obvladovanje svojega dela pridobiti različna znanja ter razviti spretnosti in veščine. Za kakovostno, učinkovito in uspešno delovanje mora pridobiti ključne kompetence, ki so potrebne v učiteljskem poklicu, da lahko razvija kompetence učencev, in nenehno skrbeti za njihov razvoj. Ker sta učitelj in učenec v procesu izobraževanja povezana, je področje kompetenc učitelja in učenca prepletено.

Kompetence lahko razumemo kot »zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Perrenoud 1997, po Svetlik 2006, 4). Imeti razvito neko kompetenco ne pomeni, da imamo samo potencial, ampak je kompetenco treba tudi udejanjiti v različnih situacijah. Hkrati pa morajo kompetence omogočiti ljudem stalno posodabljanje znanja in spretnosti, da bi lahko sledili novostim.

Ključne kompetence je opredelilo več avtorjev (Medveš 2004; Pušnik in Zorman 2004; Weinert 2001 idr.), vse pa imajo rdečo nit, da so kompleksno sestavljene in soodvisne, da jih potrebuje vsakdo in koristijo vsem in celotni družbi. Posamezniku omogočajo, da se uspešno vključi v številne socialne mreže ter pri tem ohrani samostojnost in osebno učinkovitost v znanjih, kakor tudi v novih in nepredvidljivih kontekstih (Eurydice 2002). Marentič Požarnikova (2006, 28) se pri opredelitvi najraje obrača k Weinertovi (2001), ki ključne kompetence razume kot kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov. Sinonim za ključne kompetence po Muršaku (2002) pa so ključne kvalifikacije, ki so znanje, spretnosti, sposobnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Ker omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost, predstavljajo na različnih ravneh zahtevnosti jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.

Ker je pojem kompetence sestavljen in kompleksen, lahko v njem zaznamo vsaj tri različne ravni, ki so med sabo neločljivo povezane (Peklaj 2006):

- spoznavno (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju),
- čustveno-motivacijsko (stališča, vrednote, pripravljenost za dejavnost) ter
- vedenjsko (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah).

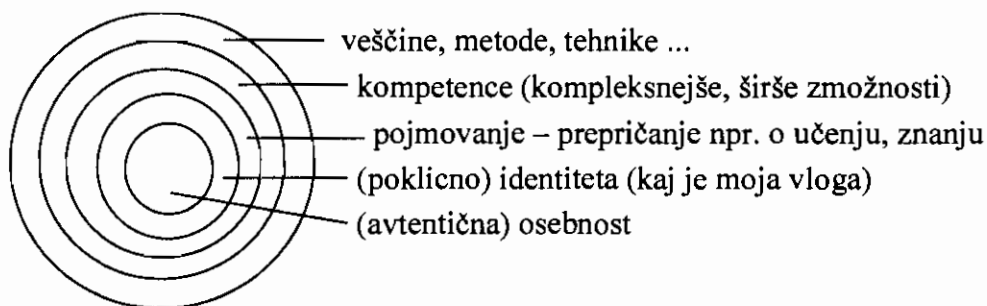
Medveš (2004) navaja, da kompetence predstavljajo globalni cilj izobraževanja, ki vključuje tri dimenzije: znanje v smislu vsebinskega znanja, veščine v smislu proceduralnega znanja in razvoj interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika. Te tri dimenzije je Kalinova (2006,

46) prenesla na področje učiteljevega dela z učenci in povzela, da vsak učitelj potrebuje znanje o ključnih kompetencah, kako jih lahko razvija in čemu, s kakšnim namenom.

Čeprav gre za kompleksne in dolgotrajne postopke pri uveljavljanju kompetenc v praksi, pa se kompetenc lahko tudi učimo in jih priučimo, saj morajo vključevati tudi zadostno količino znanja, vezanega na določeno področje. Pridobivanje kompetenc je pravzaprav usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih položajih (Razdevšek Pučko 2004). Kompetentnost, kot sposobnost učinkovitega delovanja v teh številnih položajih, temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem, ker se nanaša tudi na veščine in spretnosti.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani so v sklopu projekta Partnerstvo fakultet in šol v dialogu z vsemi partnerji v izobraževanju učiteljev izdelali seznam 39 kompetenc, ki se nanašajo na pet področij kompetenc: učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev in širše profesionalne kompetence (Peklaj 2006). Ekspertna skupina pri Evropski komisiji je kompetence razdelila v pet skupin (po Eurydice 2002): usposobljenost za nove načine dela v razredu; usposobljenost za nove naloge izven razreda; usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih; razvijanje lastne profesionalnosti; uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Kompetence se v različnih obdobjih profesionalnega razvoja razlikujejo, a stalnico profesionalnih kompetenc predstavljajo natančnejše postavke znanja, razumevanja, vedenja in spretnosti (Zupan 2005, 141).

Znotraj kompetenčnega pristopa so avtorji (Marentič Požarnik 2006, Peklaj 2009, Razdevšek Pučko 2004, Weinert 2001) razvili različne modele razvijanja ključnih kompetenc. Marentič Požarnikova (2006, 29) je Korthagnov model »čebule« prilagodila in uporabila za prikaz kompetenc, ki ne morejo biti razumljene kot izolirane veščine, ampak gre za celoto s prepletenimi posameznimi deli.



**Slika 4: Razvijanje kompetenc po modelu »čebule«**

Vir: Marentič Požarnik 2006, 29.

Po tem modelu kompetence tvorijo posamezne plasti. Ker posamezne plasti vplivajo druga na drugo, govorimo o njihovi neločljivi prepletenosti, povezanosti in skladnosti. Zunanje plasti

je najlažje opaziti, a nanje vplivajo globlje ležeča pojmovanja, naravnost. Globlje plasti pa so bolj poglobljene in v njih se težje kaj spremeni, a so, če se spremembe zgodijo, pomembnejše, saj imajo daljnosežnejše posledice (Marentič Požarnik 2006, 29–30). Če pride do spremembe v jedrnih plasteh, se zaradi vplivanja ene plasti na drugo spremeni tudi zaznavanje in delovanje na zunanjih plasteh. Avtorica še opozori, da prav zaradi kompleksnosti in večplastnosti kompetenc nanje ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva znanja.

Kompetenčni modeli pa prinašajo tudi dvome, odklanjanje in opozarjanje na možne nevarnosti. Opredeljevanje učiteljevih kompetenc je na tej ravni v Angliji šlo tako daleč, da se o kompetencah govori kot o standardih in kazalnikih v hierarhičnih modelih, ki jih uporabljajo za ocenjevanje učinkovitosti dela učiteljev. Kar pomeni, da so kompetence opredeljene do te mere, da so popolnoma merljive in služijo izključno za merjenje učinkovitosti učiteljevega dela. Na to se navezuje kritika Fullana in Hargreavesa (2000), da učiteljevega dela ni možno spremljati zgolj z naštevanjem dejavnosti v obliki trditev, ker je mnogo bolj kompleksno: je več kot le spretnost, saj mora upoštevati potrebe učencev in se mora znajti v določenem položaju. Ob zavedanju, da seznam kompetenc ne more zajeti vsega, kar sestavlja učiteljevo delo, so nastajali sezname bolj splošnih kakovosti, ki naj bi jih imel uspešen profesionalni učitelj. Preučevanje kompetenc pa prinese tudi spoznanje, da kompetence niso stalne, saj se skozi profesionalni razvoj razvijajo, spreminjajo, dodajajo ali opuščajo ter da se uporabnost teh kompetenc razlikuje od okolja in okoliščin. Čeprav je poznavanje ključnih kompetenc pomembno za sistematično usposabljanje, če vemo, kaj potrebujemo in kaj potrebujejo uporabniki, pa je lahko prav zaradi popisovanja in sistematiziranja omejujoče, saj dinamika učiteljevega dela in profesionalnega razvoja ni naklonjena takšnim oblikam standardiziranja. Treba bi bilo celoten koncept kompetenčnega pristopa zasnovati na predpostavki nujnosti dobrega poučevanja za spreminjanje prakse in na tej osnovi oblikovati *minimalne kompetence*, ki jih mora imeti učitelj, da dobro uči (Pušnik 2005, 140–143).

Z uresničevanjem novih učiteljevih vlog, med katerimi je tudi usposobljenost za delo z različnimi učenci – različne sposobnosti, posebne potrebe, medkulturne razlike (Razdevšek Pučko in Rugej 2006, 34), bodo učitelji lahko kakovostno zadovoljili potrebe na področju integracije otrok s posebnimi potrebami samo s ključnimi kompetencami na tem področju (Eurydice 2002). Zato je v ospredje postavljeno tudi predvidevanje nujnosti usposabljanja za delo z učenci s posebnimi potrebami oziroma z učnimi težavami. To v svoji raziskavi potrjujeta tudi Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006, 38), saj kompetenca uporabe specialpedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami v primerjavi z zelenimi kompetencami diplomantov izstopa. To pomeni, da so tudi diplomanti na tem področju še vedno slabše pripravljeni in da je treba temu področju nameniti dodatno pozornost.

## **2.4 Učiteljev profesionalni razvoj na področju usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami**

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanje z novostmi stroke. Osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj ter strokovna rast strokovnih delavcev, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. (Devjak in Polak 2007, 33).

Učitelja odzivanje na različne spremembe postavlja v različne nove vloge (Novak 2005), ki jim je kos le z novim znanjem in kompetencami (Pušnik 2005). Načelo učeče se družbe je neposredno povezano z načelom vseživljenjskega učenja, ki omogoča učenje in celostni razvoj posameznikovih darov (Devjak in Polak 2007, 37). Učitelj mora postati profesionalec, ki se bo sposoben soočiti z raznolikimi učenci in bo obvladoval širok repertoar metod in pristopov (Marentič Požarnik 2000, 4), ki bo avtonomen (Kalin 2004, 29), razmišljujoči praktik in raziskovalec (Razdevšek Pučko 2000), ki se bo sposoben odzivati na spremembe (Verbiest 2004, 32) in bo razvijal profesionalnost (Erčulj 2005, 15). Samo z vpetostjo v koncept vseživljenjskega učenja in kakovostnega izobraževanja bo lahko prispeval h kakovosti vzgoje, izobraževanja in usposabljanja (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2001, 65).

Tudi po zakonu (ZOFVI 119. člen) je dolžnost učiteljev, da se dodatno izobražujejo in usposabljujejo, saj spadata organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje v delovno obveznost<sup>3</sup> vsakega učitelja, ki je vsaj tako in toliko dolžan poskrbeti za svoj profesionalni razvoj. To je celosten proces, ki zahteva integracijo učiteljeve osebne, socialne in poklicne rasti. Učinkovit profesionalni razvoj je posameznikova obveza izpopolnjevanju in razvoju strokovnosti, medtem ko negujejo svoje osebne potrebe (Diaz-Maggioli 2004, 5). Kot del profesionalnega razvoja avtor navaja tudi dolgoročni, v kariero usmerjen proces, v katerem učitelji usmerjajo poučevanje v zadovoljevanje potreb učencev. S povečevanjem heterogenosti v razredu se pojavljajo tudi najrazličnejše potrebe učencev, tudi učencev z učnimi težavami, ki jih morajo učitelji obvladovati s svojo strokovno usposobljenostjo. Tudi zato morajo učitelji skrbeti za svoj profesionalni razvoj na tem področju.

Evalvacijska študija (Kalin 2006) je pokazala, da se mnogi učitelji zavedajo, da za številna področja, ki zadevajo večje upoštevanje posameznikov, njihovih individualnih in razvojnih značilnosti, za vključevanje otrok s posebnimi potrebami, za uvajanje različnih učnih metod in oblik dela, niso dovolj usposobljeni. Učitelji tudi izražajo večjo potrebo po izobraževanju o

---

<sup>3</sup> Delovna obveznost učitelja obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci, pripravo na pouk in drugo delo, med katerega spadata tudi strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, ki je potrebno za uresničitev izobraževalnega programa (ZOFVI).

vključevanju učencev s posebnimi potrebami, po izpopolnjevanju za reševanje vzgojnih in vedenjskih težav ter s področja preverjanja in ocenjevanja.

Pri usposabljanju učiteljev lahko sledimo naslednjim trem stopnjam, ki jih predlagata Gibsonova in Blandfordova (2005, po Kržan 2006):

- usposabljanje za razvijanje osnovnih spretnosti, ki jih morajo imeti vsi učitelji za delo z otroki s posebnimi potrebami (npr.: strategije poučevanja, prilagoditve kurikulumu ...);
- usposabljanje za razvijanje dodatnih spretnosti, za katere se naj usposobi le nekaj učiteljev (npr.: za delo z gibalno oviranimi, gluhi, slabovidnimi učenci ipd.);
- specialna znanja za primanjkljaje na področjih učenja, vedenja ipd., za katera se naj usposobijo posamezni strokovni delavci šole.

Načeloma imajo šole pri nas znotraj kolektiva usposobljene delavce iz posameznih ravni in zadovoljujejo zahtevam sheme. Vendar pa se po drugi strani nemalokrat zgodi, da imajo učitelji pomanjkljivo pridobljene že osnovne spretnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, saj po mednarodni raziskavi TALIS (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 79) slovenski učitelji (kar 40,4 %) izkazujejo največjo potrebo po dodatnih usposabljanjih v sklopu programov strokovnega izpopolnjevanja na področju poučevanja učencev s posebnimi potrebami. Bodoči učitelji tudi že med študijem premalo izvedo o učnih težavah in o ustreznem delu z učenci, ki imajo takšne težave. Opazna je tudi odsotnost poznejših neposrednih oblik izobraževanja in usposabljanja na to temo (Bratož 2004), zato morajo učitelji, ki čutijo odgovornost do teh otrok, z zagotavljanjem kakovostnega dela, da bi bili kos tem zahtevnim nalogam, iskati informacije po drugih kanalih.

Nekaj različnih možnosti pridobivanja vsaj nekaterih znanj vendarle imajo. Res pa je, da sta pri vseh naštetih oblikah uspeh in zanimanje za takšna usposabljanja odvisna predvsem od posameznikovih individualnih zahtev, potreb in motivacije. Učitelji si za dodatno izpopolnjevanje na tem področju lahko pomagajo s/z:

- udeležbo na različno dolgih in vsebinsko različnih seminarjih, ki pokrivajo to tematiko;
- izmenjavo izkušenj, s konzultacijo, pogovori, individualnimi stiki;
- izdajanjem seznama literature o učencih z učnimi težavami in z njeno nabavo;
- načrtnim spremljanjem dela z učenci z učnimi težavami in spodbujanjem publiciranja dobre prakse;
- vključevanjem učiteljev v raziskovalne in druge dejavnosti, ki jih izvajajo šolski pedagog oziroma psiholog, zavod za šolstvo, pedagoški inštitut ali pedagoška fakulteta (Bratož 2004).

Učitelji so nenehno izpostavljeni zahtevam (tudi zakonskim) in smernicam za učinkovito delo z učenci z učnimi težavami, ki posledično »postavljajo pred učitelja izziv za njegovo ustrežno metodično-didaktično usposobljenost, pa tudi za iskanje materialnih, didaktičnih in časovnih

pogojev za uresničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti in za aktiviranje učenca za doseganje najbolj optimalnih rezultatov« (Vrhovski 2006, 113). Kot profesionalci so zavezani stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju (Erčulj 2005, 15), da si pridobijo znanja, spretnosti in različne kompetence, ki jim bodo v pomoč pri obvladovanju izzivov pri vsakodnevem delu. Z zavedanjem celovitosti izzivov dela z učenci z učnimi težavami se učitelji zavedajo svoje pomanjkljivosti v usposobljenosti za uspešnejše in učinkovitejše delo z njimi, zato so pripravljeni in prisiljeni svoj profesionalni razvoj usmeriti tudi na to področje.

Področje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju pravno-formalno ureja Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Ur. l. RS 64/2004, 83/2005, 27/2007, 42/2009). Ta med drugim določa tudi pogoje, načine in postopke omogočanja nadaljnega izobraževanja zaposlenim v vzgoji in izobraževanju. Pravilnik v 2. členu tudi posebej izpostavi, da je cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju »zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrta in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja ter s tem povečanja njegove kakovosti in učinkovitosti«. V pravilniku je opredeljeno, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvaja po naslednjih programih:

- programi za izpopolnjevanje izobrazbe<sup>4</sup> (10. člen);
- sklopi programov za profesionalno usposabljanje (11. člen) – predpisani programi, ki so navedeni v prilogah k pravilnikom, ki določajo izobrazbene pogoje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju; posodobitveni program; programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse; programi za profesionalni razvoj;
- objavljeni programi<sup>5</sup> – ki so uvrščeni v nabor objavljenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za posamezno šolsko leto;
- drugi programi<sup>6</sup> – ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov.

---

<sup>4</sup> Programi za izpopolnjevanje izobrazbe so: študijski programi za izpopolnjevanje, ki se sprejmejo v skladu s predpisi s področja visokega šolstva; programi za izpopolnjevanje, namenjeni strokovnim delavcem s srednjo izobrazbo, ki jih sprejme minister na predlog Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje v skladu s predpisi s področja organizacije in financiranja vzgoje in izobraževanja; program šole za ravnatelje, ki ga določi minister v skladu s 106. členom ZOFVI.

<sup>5</sup> So programi za izpopolnjevanje izobrazbe in programi profesionalnega usposabljanja.

<sup>6</sup> Sem prištevamo tematske konference, namenjene celotnemu šolskemu kolektivu; izobraževanje v študijskih skupinah prek mentorskih mrež Zavoda RS za šolstvo, ki je namenjeno seznanjanju z novostmi v učnih načrtih in pri učnem delu; izobraževanje prek drugih mrež Centra RS za poklicno

Tako je bilo v šolskem letu 2001/2002 razpisanih 1324 programov, ker pa je pri nas možno realizirati le nekje med 600 in 850 programov, so načrtno omejili število programov v katalogu (Devjak in Polak 2007, 35).

Zavodov katalog nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Zavod RS za šolstvo 2009) je imel v šolskem letu 2009/2010 razpisanih 6 predpisanih programov in 89 posodobitvenih programov; 59 je razpisanih okvirnih tem tematskih konferenc in 19 je ponujenih tematskih konferenc; 25 je razpisanih tematskih konferenc, ki jih izvajajo multiplikatorji. Skupaj je tako razpisanih 192 različnih tem, naslednji programi pa neposredno ali posredno pokrivajo področje dela z učenci z učnimi težavami, in sicer:

- predpisani program iz specialnopedagoških znanj Program iz skupinske in individualne pomoči;
- posodobitveni program – Otroci s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli: zakonodaja, teorija in praksa;
- posodobitveni program – Specialni in rehabilitacijski pedagog v redni osnovni šoli;
- tematska konferenca – Integracija otrok s posebnimi potrebami;
- tematska konferenca – Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami;
- tematska konferenca – Individualizirani programi;
- tematska konferenca – Učenci s težavami pri učenju;
- tematska konferenca – Individualizacija in diferenciacija.

Dva razpisana posodobitvena programa še pokrivata področje dela z učenci z nižjim izobrazbenim standardom, en posodobitveni program pokriva delo z učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, razpisana pa je tudi tematska konferenca o delu z otroki s posebnimi potrebami v vrtcu.

Nekaj možnosti izobraževanja na področju dela z učenci z učnimi težavami je tudi pri posameznih univerzitetnih profesorjih, ki so pripravljene izvesti tematske konference o tej tematiki.

## **2.5 Vloga ravnatelja pri spodbujanju usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami**

Ravnatelj je po zakonu (ZOFVI 49. člen) dolžan spodbujati strokovne delavce pri strokovnem izobraževanju in izpopolnjevanju. Je odgovoren za profesionalni razvoj svojih zaposlenih in ima nalogo, da kot pedagoški vodja usmerja ljudi in ustvarja pogoje za učenje

---

izobraževanje, Andragoškega centra, Šole za ravnatelje, Državnega izpitnega centra; računalniško opismenjevanje in drugi verificirani programi (Devjak in Polak 2007, 78–79).

vseh udeležencev (Erčulj 2006); da spodbuja tudi usposobljenost učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami.

Ravnateljstvo pomeni moč, vplivanje na usodo drugih (Koren 2007), torej lahko ravnatelj kot vodja vpliva na zaposlene<sup>7</sup> (Bush 2003, 5), s čimer ima pomembno vlogo pri profesionalnem razvoju zaposlenih. Tudi Fernandez (2000, 254) meni, da ima ravnatelj kot avtoriteta pomemben položaj in predvsem možnost vplivanja na učitelje, da jim odpira možnosti za učenje ter jim omogoča, da se razvijejo v profesionalce, kakršne potrebuje današnja šola. Ker je temeljni namen šole učenje in poučevanje, mora k temu dejavnostma ravnatelj spodbujati učence in učitelje ter ustvarjati razmere, ki to omogočajo (Koren 2007, 99). Tudi Diaz-Maggioli (2004, 153) meni, da mora ravnatelj zagotavljati nujne pogoje za uspešno učenje učiteljev in spodbujati strokovno izpopolnjevanje za pridobitev dodatnih znanj in spretnosti, ki so potrebne za kakovostnejše izvajanje pouka. Senge (1990, po Fullan 1993, 71) meni, da naj bi bil ravnatelj graditelj učeče se organizacije, v kateri zaposleni kontinuirano skrbijo za svoj profesionalni razvoj.

Učeča se organizacija je koncept in usmeritev šole, ki omogoča razvoj in učenje na vseh svojih ravneh. Koren (1999, 89) pravi, da se tako v šoli ne izobražujejo le učenci, ampak tudi učitelji in ravnatelj. Osnovo v učeči organizaciji pa predstavlja sodelovalno učenje učiteljev, ko prevzemajo znanje drug od drugega, izmenjujejo dobro prakso in izkušnje ter se skupaj strokovno razvijajo. Prav zaradi omenjenega vidika Fullan (1992) pravi, da poteka učenje v učeči se organizaciji prek medsebojnih odnosov.

Ravnatelj lahko z različnimi spodbudami pozitivno ali negativno vpliva na profesionalni razvoj zaposlenih:

- poudarjanje učenja kot vrednote znotraj koncepta učeče se organizacije (Fullan 1993, Koren 1999);
- z lastnim vzgledom, da zaposlenim pokaže svojo pripravljenost za učenje (Nias 1990, po Dean 1999; Erčulj 2002);
- načrtovanje, vezano na dejanske potrebe;
- podpora strokovnega razvoja z omogočanjem različnih možnosti dodatnega strokovnega izpopolnjevanja (Peček 2000, 89);
- izobraževanje za celoten kolektiv (Trtnik Hrlec 2002, 17; Erčulj 2002, 5);
- evalvacije in spremljava.

Ravnatelj lahko vpliva na delo v učilnicah neposredno ali posredno po drugih (Southworth 2005, po Koren 2007, 106). Je tudi tisti, ki v šolo vnaša informacije (Hopkins 2000, po Erčulj

---

<sup>7</sup> Večina definicij o vodenju odraža domnevo, da vodenje vključuje proces družbenega vpliva, s čimer se uveljavlja nameren vpliv posameznika na preostale ljudi, da se oblikujejo dejavnosti in odnosi v skupini ali organizaciji (Yukl 2002, 3).



2002, 5) in je svojim zaposlenim informator, zato mora, kot pravi Diaz-Maggioli (2004, 153), slediti novostim, ki se dogajajo na področju izobraževanja in usposabljanja. Da bo ravnatelj kos tej vlogi spodbujanja učenja, pa mora imeti določena znanja, poglobljeno, kritično in sodobno védenje o učnem procesu (Stoll, Fink in Earl 2003, 104). Tudi Day, Harris in Hadfield (2000, po Bush 2003, 6) ugotavljajo, da so »dobri voditelji poučeni in sporočajo vrsto jasno zastavljenih izobraževalnih vrednot, ki predstavljajo moralna načela za šolo.«

Ravnateljeva pripravljenost za učenje, za smiselne spremembe in izboljšave predstavljajo osnovo načela Hopkinsonovega koncepta vodenja za učenje (Erčulj 2002, 5). Da ravnatelj s skrbjo za svoj profesionalni razvoj izraža svojo osebno zavzetost za učenje, je prepričan tudi Nias (1990, po Dean 1999, 111), ki pravi, da ravnatelj tudi s pogovori o učenju, ki jih ima z zaposlenimi, pokaže svojo pripravljenost za učenje in svojo naklonjenost učenju. To mora početi tudi z dejanji in ne samo z besedami. Ravnatelj mora dati zaposlenim vedeti, da je skrb za profesionalni razvoj vrednota, ki jo visoko ceni. Seveda pa lahko ravnatelju pri tem pomagajo tudi druge lastnosti, Erčuljeva (2002, 7) izpostavi zaupanje sodelavcev do ravnatelja in njegovo visoko stopnjo legitimnosti.

Skrbno načrtovanje izobraževanja je zelo pomembno, saj je profesionalni razvoj zaposlenih bolj učinkovit in lažje dosegljiv, če je premišljeno oblikovan in voden z jasno vizijo in natančno določenimi cilji (Guskey 2000, 17). Samo če ima ravnatelj jasno vizijo in zastavljen cilj, lahko svoje zaposlene usmerja v profesionalni razvoj tistih področij, ki jih učitelji na šoli potrebujejo. A potrebe šole in učitelja kot posameznika znotraj šole se lahko razlikujejo, na kar sta opozorila Stoll in Fink (1999, 51). Na tem mestu pa ravnatelj odigra pomembno vlogo spodbujevalca in tistega, ki širi vrednote med zaposlenimi. Pomembno je, da so učitelji vključeni v načrtovanje in odločitve o njihovem lastnem razvoju, saj učiteljev ne moremo razvijati, ampak se morajo razvijati sami. Pri načrtovanju profesionalnega razvoja pa naj ravnatelj upošteva tudi dejstvo, da učitelji pogosto iščejo znanja za potrebe svoje prakse (Razdevšek Pučko 1997, 23). Samo tista izobraževanja, ki bodo skrbno načrtovana in bodo v skladu z učiteljevimi potrebami in smernicami profesionalnega razvoja, bodo učinkovita, smotrna in smiselna.

Erčuljeva meni (2002, 5), da so stalna strokovna izpopolnjevanja, ki so namenjena celotnemu kolektivu, zelo pomembna predvsem zaradi skupinske dinamike, ko imajo udeleženci možnost, da se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah, skupaj odločajo temeljne usmeritve šole in področja izboljšav.

Pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja pa ni samo načrtovanje, poudarjanje spodbudne klime in podpora z različnimi možnostmi dodatnega izobraževanja, ampak tudi spremljava in evalvacija učinkov. Dobre spremljave in evalvacije omogočajo vzpostavljanje takšnih oblik, metod in pogojev, ki omogočajo kar najkakovostnejši razvoj zaposlenih (Guskey 2000, 40).

Koncept vodenja, ki ravnatelju omogoča učinkovitejše spodbujanje učenja na vseh ravneh, je vodenje za učenje. Pri tem gre za ravnateljev vpliv na strokovno delo šole (Erčulj 2002, 5). Delovanje na različnih ravneh učenja – ravnatelja, učiteljev, zaposlenih, učencev, organizacijsko učenje, mreže učenja – pa omogoča ravnatelju trajnosten vpliv na dogajanje v učilnicah (Koren 2007, 100–102). Vodenje za učenje je večplasten koncept, ki vse subjekte v šoli prežema z različnimi procesi (sodelovalno učenje, lastni vzgled, podpora različnih oblik učenja na šoli, načrtovanje, usmerjeno v vizijo idr.), ki ravnateljem omogoča uspešno in učinkovito spodbujanje profesionalnega razvoja zaposlenih.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami se ne razlikuje od vloge pri spodbujanju splošnega profesionalnega razvoja svojih zaposlenih. Njegova vloga je vezana na zaznavanje problematike, na načrtovanje in spremljanje dejavnosti, ki so povezane z delom z učenci z učnimi težavami. Šele nato lahko zaposlene spodbuja k profesionalnem razvoju na tem področju z omogočanjem različnih oblik strokovnega izpopolnjevanja. Lahko pa se zgodi, da ravnatelj ne zazna dovolj subtilno problematike, s katero se srečujejo učitelji pri delu z učenci z učnimi težavami, in ji ne nakloni dovolj specifične pozornosti.

Pri delu z učenci z učnimi težavami ima ravnatelj predvsem pomembno vlogo pri zagotavljanju pogojev in možnosti za doseganje optimalnega razvoja vsakega učenca (Košir 2008, 9 in 22). Njegove dejavnosti so opredeljene predvsem na ravni zagotavljanja ustreznih materialnih in kadrovskih pogojev. Poznat mora strokovna izhodišča dela z učenci s posebnimi potrebami, ustrezno zakonodajo, standarde in normative. Poskrbeti mora tudi za strokovno komisijo za izdelavo in spremljanje individualiziranega programa za učenca s posebnimi potrebami. Od njega se pričakuje pozitiven odnos do vključevanja takšnih učencev v šolo, subtilno pa mora pristopiti tudi k letni organizaciji dela šole.

## **2.6 Opredelitev pojma »učenci z učnimi težavami«**

Učenci z učnimi težavami ali učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so podskupina širšega termina otroci s posebnimi potrebami, ki jih opredeljuje zakon (ZUOPP, Ur. l. RS 54/2000). Ta navaja: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani in dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedênja in osebnosti.«

Med terminološko opredelitvijo učencev z učnimi težavami se pojavlja tudi izraz otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ti se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo kot zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, zaostanki pri razvoju socialnih spretnosti in emocionalnem dozorevanju, pri čemer se kažejo izrazite težave v zvezi

z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem (Žerovnik 2004, 14). Primarno ti primanjkljaji niso pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjami v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi.

Termin učne težave pomeni različne težave, ki se pojavljajo pri procesu učenja ali ob njem. Izraz učne težave je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Lahko so »splošne, kjer ima otrok težave pri usvajanju znanj in veščin pri vseh predmetih, ali specifične, kjer se težave kažejo pri usvajanju znanj in veščin samo na enem področju ali posameznih področjih učenja« (Končnik Goršič 2002, 12).

Splošne učne težave so značilne za zelo homogeno skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot vrstniki pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih, pri katerih so navadno manj uspešni ali celo neuspešni. Te težave so posledica različnih notranjih in zunanjih dejavnikov: lažjih in zmernih specifičnih učnih ter jezikovnih težav; motenj pozornosti in hiperaktivnosti; splošnega upočasnjenega razvoja; slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti; pomanjkljive učne motivacije; čustveno pogojenih težav pri učenju; drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti; socialno-ekonomska oviranost (Magajna 2008, 9–11).

Specifične učne težave opredeljuje kar nekaj definicij različnih avtorjev. Uradna in najbolj vplivna pa je definicija ameriškega ministrstva za vzgojo in izobraževanje (USOE) iz leta 1977 (po Soršak 2003, 5): »Izraz specifične učne težave pomeni motnjo v enem procesu ali v več osnovnih psiholoških procesih, ki se nanašajo na razumevanje ali rabo jezika, govornega ali pisanega, kar se odraža v okrnjeni sposobnosti poslušanja, govorjenja, branja, pisanja ali računanja. Izraz vključuje pogoje, kot so perceptualna oviranost, možganska okvara, minimalna cerebralna disfunkcija, disleksija in razvojna afazija. Izraz ne vključuje otrok z učnimi nezmožnostmi, ki so v osnovi rezultat vizualnih, slušnih, motoričnih ovir ali mentalne retardacije, čustvenih motenj, mišljenjske, kulturne ali ekonomske prikrajšanosti.« To definicijo je sprejelo največ držav ter so na njeni osnovi podani zvezni programi pomoči.

Pri nas je še danes najbolj uporabljana definicija Kos Mikuševe (1979b), ki opredeljuje otroke s specifičnimi učnimi motnjami kot otroke s povprečno ali nadpovprečno inteligentnostjo, ki imajo nekatere blažje ali hujše učne in vedenjske motnje nevrofiziološkega izvora. Te se lahko kažejo v različnih kombinacijah motenj percepcije, konceptualizacije govora, spomina, nadzora impulzov in nadzora motoričnih odzivov. Avtorica še navaja (1979a), da je za otroke s specifičnimi učnimi težavami pogosto značilna tudi motnja pozornosti, saj je ta kratkotrajna, nestabilna ali nihajoča; kar se kaže tako, da otrok lahko dela določeno stvar zbrano le kratek čas, hitro postane raztresen in naveličan ter začetno dejavnost opusti. Ti učenci so običajno v osnovni šoli med neuspešnimi učenci, pri

poznejšem izobraževanju pa ne (Žerovnik 2004, 16). Ob normalni inteligentnosti razodevajo motnje v enem ali več osnovnih duševnih procesih in je zanje značilno, da nimajo težav pri vseh učnih predmetih. Tudi pri posameznih predmetih nimajo vedno enakih težav, temveč so opazna nihanja učne uspešnosti tudi v sklopu enega samega segmenta predmeta.

Med specifične učne težave spadajo (Opara 2005) – navajamo samo najpogostejše:

- motnje branja in pisanja (disleksija, disgrafija, legastenija ...);
- motnje govora (govorna nespretnost ...);
- motnje pri poslušanju (motnje pozornosti, hiperaktivnost, ADHD ...);
- motnje pri računanju in sklepanju (diskalkulija, aritmastenija, težave z računanjem, težave s števili ...).

Gre za zelo raznoliko skupino otrok, ki imajo zaradi specifičnih sposobnostnih okrnjenosti kljub svoji povprečni ali nadpovprečni splošni inteligentnosti izrazito slaba področja in posledično težave pri pouku, kar je posledica razvojnih posebnosti. To raznoliko skupino učencev z učnimi težavami je težko enopomensko definirati, posledično pa so tudi potrebe po prilagoditvah, diferenciranih metodah poučevanja in dodatni strokovni pomoči različne, a nujne za uspešno šolanje takšnih učencev.

Na tem mestu za potrebe magistrske naloge razumemo izraza učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci z učnimi težavami kot sopomenki. Pri tem se zavedamo, da skupino učencev z učnimi težavami sestavljajo učenci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami v težji, lažji in zmerni obliki, obe pa sta podskupini širšega konteksta učencev s posebnimi potrebami. V nadaljevanju uporabljan izraz učenci z učnimi težavami tako zajema učence s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki obiskujejo večinsko<sup>8</sup> osnovno šolo. V primeru uporabe izraza učenci s posebnimi potrebami pa je treba širši izraz razumeti tudi za njeno podskupino učencev z učnimi težavami. Te posplošitve in poenostavitve izrazoslovja so uporabljene zgolj z namenom jasnejšega in preglednejšega izražanja.

## **2.7 Pregled zakonskih osnov področja dela z učenci z učnimi težavami**

Slovenska zakonodaja in praksa si prizadevata za izvajanje inkluzivne obravnave učencev s posebnimi potrebami, med katerimi so tudi učenci z učnimi težavami. Njegova poglobljena značilnost je, da se otrokom s posebnimi potrebami omogočajo različne oblike podpore med sistemom rednega in posebnega izobraževanja. Tak način je poznan tudi v Franciji, Danski, Finski, Luksemburgu, Irski, Nemčiji, Veliki Britaniji (Lebarič idr. 2006, 10). Temeljne ideje

---

<sup>8</sup> Večinska osnovna šola v tem primeru pomeni osnovno šolo brez prilagojenega programa (po Rovšek 2006). Redni osnovni šoli sta tako osnovna šola kot tudi osnovna šola s prilagojenim programom, zato uporablja izraz večinska osnovna šola.

o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja podajajo: Konvencija o otrokovih pravicah<sup>9</sup> (1992); Unescova Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse<sup>10</sup> (1990); Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami<sup>11</sup> (1990); Standardna pravila o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami<sup>12</sup> (1993); Salamanški akcijski okvir<sup>13</sup> (1994), ki poudarja, da morajo šole sprejeti vse učence, ne glede na njihove primanjkljaje.

Konkretne formalne vidike integracije učencev s posebnimi potrebami pa zagotavljata Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS 33/1991-1, 42/1997, 66/200, 24/2003, 69/2004) in Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (Ur. l. RS 50/2004). Prve konceptualne temelje za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja je leta 1995 prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek 1995). Z njo je bila vzpostavljena zasnova celotnega koncepta, od vrta do visokošolskega izobraževanja. Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ni bilo več posebno področje zakonodaje, ampak je bilo vključeno v vsa druga področja (Lebarič idr. 2006, 11–12). Bela knjiga tudi uvaja naziv otroci s posebnimi potrebami in nakazuje drugačno razvrščanje otrok s posebnimi potrebami (Opara 2005).

Zakonsko pri nas področje dela z učenci z učnimi težavami pokrivajo naslednji zakoni in pravilniki:

- Zakon o osnovni šoli /Zosn/.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/.
- Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitve vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami /na podlagi 26. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami /na podlagi 9. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/.

Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS 81/2006) v 11. členu kot otroke s posebnimi potrebami med drugimi opredeljuje tudi učence z učnimi težavami. Zakon tem otrokom zagotavlja usmeritev v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje, osnovna šola pa mora zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo

---

<sup>9</sup> International Convention of the Right of the Child, 1989.

<sup>10</sup> World Declaration on Education for All, Jomtien.

<sup>11</sup> Official Journal of the European Communities No. C 162/2, 3. 7. 1990.

<sup>12</sup> The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993.

<sup>13</sup> Salamanca Statement and Framework for Action, 1994.

individualiziranih programov. V 12. členu pa posebej opredeli, da naj šola prilagodi metode in oblike dela učencev z učnimi težavami ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

ZUOPP (Ur. l. RS 3/2007) v 2. členu med otroki s posebnimi potrebami navaja otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Sem spadajo »otroci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav; medtem ko otroci z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami spadajo v skupino otrok z učnimi težavami« (Magajna 2002, 19), kot so opredeljeni v Zakonu o osnovni šoli. Tako je v Zakonu o usmerjanju zajet samo del otrok s specifičnimi učnimi težavami; težje oblike s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki potrebujejo izrazite prilagoditve in pomoč, in jih lahko pridobijo le, če so usmerjeni in se jim izda odločba.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o merilih za opredelitve vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/2003) v merilih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami natančneje opredeljuje, da se pri njih zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem in pri katerih se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja trajajo vse življenje in vplivajo na učenje in vedénje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le v primeru, ko so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub prilagoditvam metod in oblik dela oziroma z vključevanjem v dopolnilni pouk in v druge oblike individualne in skupinske pomoči. Otrok kljub vsej pomoči pri posameznem predmetu ali več predmetih ni dosegel minimalnega standarda znanja. Težave pa primarno niso pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi.

Ti otroci imajo normalno razvito inteligentnost in se zato usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo na vseh stopnjah šol (Opara 2005). Učenec s posebnimi potrebami je v program večinske osnovne šole usmerjen na podlagi odločbe, ki jo izda organ ministrstva za šolstvo in šport, ta pa je izdana na osnovi strokovnega mnenja, ki ga izda komisija za usmerjanje. V odločbi mora biti opredeljeno, v kateri program in ustanovo se učenec usmerja, obseg in vrsta dodatne strokovne pomoči ter druge prilagoditve in pripomočki (Rovšek 2006, 18). Področje obsega, načinov in pogojev izvajanja programov pokriva Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 25/2006), kjer so navedene vse oblike in načini

izvajanja prilagojenih programov in dodatne strokovne pomoči za vse po Zakonu o usmerjanju opredeljene otroke s posebnimi potrebami.

Učitelj je prvi in najbolj odgovoren za prepoznavanje in pomoč učencu, ki ima učne težave, še posebno pa, če so mu dodeljene še individualne ure dodatne strokovne pomoči z učencem (Magajna 2008, 78). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (Košir 2008, 8–9 in 22) učitelju pri delu z učencem z učnimi težavami nalagajo/opredeljujejo naslednje vloge: da z otrokom preživi več časa, da pozna otroka s posebnimi potrebami in da goji pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb; ter da poleg svojih strokovnih kompetentnosti dopolnjuje znanja s področja dela z učenci s posebnimi potrebami. Učitelj, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, potrebuje dobro strokovno usposobljenost z dobrimi osnovnimi splošno pedagoškimi znanji in strategijami, ki spadajo v sklop dobre poučevalne prakse, in nekatera osnovna specifična znanja v zvezi z učenci s posebnimi potrebami, ki omogočajo razumevanje posebnih primanjkljajev in njihovih posledic na učenje ter najpomembnejša načela in oblike prilagoditev.

Nova šolska zakonodaja sicer opredeljuje osnovne značilnosti dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami in določa pravni postopek, a Kus, Leskovec, Pesan (2006, 140) opozarjajo, da so za konkretno pripravo in izvajanje same strokovne pomoči odgovorni vsi, ki so povezani s posameznim učencem. Pri delu z učenci z učnimi težavami je pomembno, da sodelujejo vsi strokovnjaki, ki pokrivajo vsak svoje strokovno področje (ravnatelj, svetovalni delavci, učitelj, razrednik, defektolog, pedagog, psiholog).

Kljub temu, da tako zakonodaja, ki pokriva področje dela z učenci s posebnimi potrebami, kot Koncept dela (Magajna 2008) in Navodila za prilagojeno izvajanje (Košir 2008) opozarjajo na dobro in specifično usposobljenost učiteljev, ki delajo s temi učenci, pa nikjer niso opredeljene možnosti za profesionalni razvoj na tem področju, niti ni zanj z zahtevo poskrbljeno. Tudi ravnateljem ni neposredno zapisana vloga skrbi za profesionalni razvoj učiteljev na tem področju, je pa omenjeno, da morajo zagotoviti ustrezne kadrovske pogoje, kar posredno zahteva tudi ustrezno usposabljanje učiteljev na tem področju. Kako subtilni pa so ravnatelji in tudi učitelji za zaznavanje teh posrednih indicev, pa je realna slika ravni usposobljenosti in profesionalnega razvoja učiteljev na tem področju, ki jo bom preučila na izbrani šoli.

## **2.8 Povzetek**

Učiteljski poklic je eden izmed najkompleksnejših poklicev v družbi. Od učiteljev se pričakuje, da bodo po eni strani motor družbenega razvoja – učence bodo opremili s kompetencami, ki bodo omogočile uresničitev vseh njihovih potencialov. Po drugi strani pa se od njih pričakuje, da bodo tudi pomagali blažiti posledice, ki jih ta hiter družbeni razvoj povzroča, in bodo delovali kot socialno povezovalen dejavnik v družbi, preprečevali in

### *Teoretična izhodišča*

zmanjševali socialno izključenost posameznikov ter nadomestili primanjkljaje v socialnem razvoju posameznikov, ki morda nastanejo v njihovi primarni socializaciji.

Profesionalni razvoj učiteljem omogoča širjenje močnih področij in izpopolnjevanje tam, kjer čutijo primanjkljaje. Različne spremembe prinašajo najrazličnejše sodobne izzive in zahteve po zviševanju kakovosti tudi znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Učitelji jim s stalnim izpopolnjevanjem in z razvijanjem različnih kompetenc lažje sledijo ter jih bolj suvereno obvladujejo.

Izmed vseh področij so učitelji prisiljeni razvijati tudi povsem specifične kompetence za delo z učenci z učnimi težavami, s katerim se v zadnjem času pogosteje srečujejo. V tem primeru igrajo ravnatelji pomembno vlogo, saj lahko s spodbudami ključno pripomorejo k učinkovitejšemu razvoju svojih zaposlenih tudi na področju dela z učenci z učnimi težavami.

V nalogi uporabljen izraz učenci z učnimi težavami zajema vse učence s težavami pri učenju; z zmernimi in težjimi oblikami učnih težav, zaradi katerih so učenci z odločbo upravičeni do dodatne strokovne pomoči. Na tem mestu zavestno opuščam natančnejšo opredelitev, ker je ta manj pomembna glede na namen in cilj naloge.



### **3 IZHODIŠČA EMPIRIČNE RAZISKAVE**

#### **3.1 Cilji raziskave**

»Preden si postavimo določene cilje, moramo vedeti, kaj želimo raziskovati /.../« (Bell 1987, 50, cit. po Cencič 2009, 9).

V raziskavi poskušam na izbrani šoli ugotoviti stanje profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami. Zanima me, kako učitelji skrbijo za svoj profesionalni razvoj na področju dela z učenci z učnimi težavami in kako so usposobljeni za delo z njimi. Prav tako me zanima, kakšna je vloga ravnatelja pri spodbujanju profesionalnega razvoja na tem področju, kakšno vlogo imajo pri tem učitelji in kako starši spremljajo delo učiteljev.

Pri raziskovalnem delu so me vodila naslednja vprašanja, ki jih v poglobljeni raziskavi želim preučiti:

- Kako učitelji skrbijo za usposobljenost in za profesionalni razvoj na tem področju?
- Kakšna je vloga ravnatelja pri podpori profesionalnega razvoja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami?
- Kako ravnateljevo vlogo zaznavajo učitelji?
- Kako delo učiteljev z učenci z učnimi težavami spremljajo starši?

#### **3.2 Predraziskava**

S predraziskavo sem želela dobiti posnetek stanja o usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami na izbrani osnovni šoli, kjer je potekala tudi raziskava, in o sliki profesionalnega razvoja na tem področju. Predraziskava je bila predvsem informativne narave. Analiza predraziskave je tudi osnova pri snovanju drugega raziskovalnega dela in pri oblikovanju vprašanj za intervjuje. Tako je bilo moje vodilo pri predraziskavi pridobitev objektivnih začetnih informacij za lažje in bolj usmerjeno nadaljnje raziskovalno delo.

Pridobljene podatke sem analizirala zgolj z osnovno opisno statistiko, da sem s podatki, izraženimi v odstotkih, dobila osnovno sliko, v kolikšni meri se učitelji izobražujejo na tem področju, na kakšen način se najpogosteje izobražujejo in katere ravnateljeve spodbude za profesionalni razvoj na tem področju zaznavajo.

V vzorec predraziskave je bilo zajetih 37 učiteljev (60,6 %) od 61 takrat zaposlenih pedagoških delavcev šole na eni izmed šol v Savinjski regiji. Anketo sem izvedla na pedagoški konferenci v marcu 2010. Vzorec sem razdelila v tri skupine glede na posameznikovo delovno mesto, in sicer: učitelji razredne stopnje, učitelji predmetne stopnje ter svetovalna služba. Na osnovi te delitve je vzorec sestavljalo 18 učiteljev razredne stopnje

(48,6 %), 16 učiteljev predmetne stopnje (43,2 %) in 3 predstavniki šolske svetovalne službe (8,1 %).

Zanimalo me je tudi, koliko let delovne dobe imajo posamezni anketiranci<sup>14</sup>. Podatek sem potrebovala za primerjavo usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami glede na delovno dobo. Po Valenčič Zuljanovi (2001)<sup>15</sup> sem oblikovala štiri skupine: vzorec so tako sestavljali 4 (10, 8 %) učitelji začetniki; 1 (2,7 %) učitelj usposobljeni praktik; 11 (29,7 %) učiteljev strokovnjakov in 21 (56,8 %) učiteljev ekspertov.

Glede na dejstvo, da je na izbrani šoli zaposlenih 61 strokovnih delavcev, ocenjujem, da je vzorec predraziskave za izbrano šolo in za potrebe predraziskave reprezentativen.

Vprašalnik, uporabljen v predraziskavi, je »služil kot pomoč za posnetek stanja in za pridobivanje osnovnih informacij o raziskovalnem problemu« (Esterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 169) na konkretni osnovni šoli. Za potrebe te predraziskave je bil oblikovan nestandardiziran vprašalnik (priloga 1), ki je bil, kot predlaga tudi Trnavčevičeva (2001, 14), oblikovan izključno za potrebe tega raziskovanja. V vprašalniku sem uporabila vprašanja zaprtega tipa, ker so zadostovala globini odgovorov in omogočajo večjo enotnost merjenja, posledično večjo zanesljivost in lažji postopek obdelave rezultatov (Cencič, Polak in Devjak 1994).

Pri obdelavi podatkov, pridobljenih z vprašalnikom, sem uporabila deskriptivno statistiko.

### **3.2.1 Usposobljenost za delo z učenci z učnimi težavami**

Učitelji se kar v 73 % ne čutijo dovolj usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami. Med najpogostejše utemeljitve svojega odgovora so navedli, da jim manjka znanja o tem področju, ker pri njihovem izobraževanju za poklic niso dobili teh znanj ter da je premalo možnosti dodatnega usposabljanja in izobraževanja s tega področja. Anketiranci pogrešajo konkretna znanja o posamezni vrsti specifične učne težave (diskalkulija, disleksija ...). Kritičen je bil tudi eden izmed anketirancev: »Izobraževanja s tega področja ni bilo, razen malo v službi. To je premalo!«

Zanimalo me je tudi, če je kakšna povezava med usposobljenostjo in delovno dobo učiteljev. Ugotovila sem, da se v skupini učiteljev začetnikov<sup>16</sup> čuti dovolj usposobljen samo en učitelj,

---

<sup>14</sup> Izraz anketiranec v tem primeru pomeni udeleženca raziskave, ki je izpolnjeval kratek vprašalnik in ne ankete, kot jo poznamo pri kvantitativni analizi.

<sup>15</sup> Učitelji začetniki (do 5 let delovne dobe); učitelji usposobljeni praktiki (s 6 do 10 leti delovne dobe); učitelji strokovnjaki (od 11 do 20 let delovne dobe) in učitelji eksperti (z več kot 21 leti delovne dobe). Leta delovne dobe so v tem primeru samo v okvirno pomoč pri določanju posamezne faze poklicnega razvoja.

<sup>16</sup> Po Valenčič Zuljan (2001) – učitelji začetniki: do 5 let delovne dobe.

ki pa ima osnovno izobrazbo s področja specialne pedagogike in na tem področju tudi dela, vsi ostali se ne čutijo dovolj usposobljene. V skupini učiteljev strokovnjakov<sup>17</sup> se 3 učitelji čutijo dovolj usposobljene, v skupini učiteljev ekspertov<sup>18</sup> je takšnih učiteljev 6. Ugotovim lahko, da je z leti delovne dobe več takšnih učiteljev, ki s prakso pridobijo večjo stopnjo suverenosti na tem področju. »Večletne izkušnje na področju vzgojno-izobraževalnega dela so mi prinesle tudi veliko situacij v praksi, ko sem se moral z različnimi pristopi približati učencu in mu pomagati. Seveda sem se tako tudi zelo veliko naučil, da mi je sedaj lažje,« je svoj odgovor utemeljil anketiranec.

### **3.2.2 Skrb za profesionalni razvoj na tem področju**

Učitelji so najpogosteje poskrbeli za svoj profesionalni razvoj na tem področju z individualno udeležbo na seminarjih s tega področja, pogosto se poslužujejo tudi branja strokovne literature s tega področja ter pomoči in izmenjave informacij s kolegi. Vse izbrane možnosti pa kažejo na to, da so učitelji pri profesionalnem razvoju najpogosteje prepuščeni sami sebi. Tako ocenjuje tudi ravnatelj: »Šola je prepuščena sama sebi in položaju, v katerem se znajde. Če so na šoli učitelji, ki hitro zaznajo potrebo po dodatnem znanju, je šola lažje, saj se bodo učitelji sami potrudili zapolniti vrzeli, ki se pojavljajo v njihovem znanju. Zelo pomembno vlogo pri tem opravlja tudi izmenjava mnenj in širjenje dobre prakse.«

Zanimalo me je tudi, katero možnost izberejo najprej, ko pri šolskem delu začutijo, da jim manjka znanja. Pridobljeni podatki so pričakovani, če upoštevamo, da učitelji potrebujejo pomoč že vsaj do naslednje učne ure, da lahko učencu pomagajo. Najhitreje dobijo nasvet ali informacijo, če se zatečejo po pomoč k šolski svetovalni službi (54 %), ali poiščejo pomoč in informacije pri kolegih (29,7 %), 16 % pa jih potrebno znanje in informacije poišče v strokovni literaturi. Pri tem se moramo zavedati, da gre vsaj v prvih dveh primerih za kratkoročno rešitev, vezano na konkretno situacijo. Čeprav se učitelji tudi z vsako izkušnjo nekaj naučijo in ne gre za zanemarjanje znanja, pridobljenega z medsebojno pomočjo, pa se je treba zavedati, da v takem primeru ne gre za pridobivanje dolgoročne in strokovne usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami.

### **3.2.3 Ravnateljeve spodbude profesionalnega razvoja na tem področju**

Podatki kažejo, da po ocenah učiteljev ravnatelj najpogosteje spodbuja profesionalni razvoj na tem področju z omogočanjem individualnih izobraževanj s tega področja (54,1 %), temu pa z višjim deležem sledijo še v šoli organizirana izobraževanja s tega področja (29,7 %).

---

<sup>17</sup> Po Valenčič Zuljan (2001) – učitelji strokovnjaki: od 11 do 20 let delovne dobe.

<sup>18</sup> Po Valenčič Zuljan (2001) – učitelji eksperti: z več kot 21 leti delovne dobe.

Z vprašalnikom pridobljene podatke potrjuje tudi ravnateljeva izjava: »Ker si želim čim boljše in strokovno usposobljeno kadrovske zasedbe, vsakemu učitelju, ki bi se rad udeležil strokovnega usposabljanja s tega področja, to tudi omogočim. /.../ Na šoli je bilo organiziranih tudi nekaj izobraževanj s tega področja za celoten kolektiv (o disleksiji, o prilagajanju pisnih preverjanj ipd.).«

Na osnovi predstavljenih podatkov lahko ugotovim, da na šoli učitelji zaznavajo ravnateljeve spodbude za profesionalni razvoj na tem področju. Res pa je, da gre za povsem neposredne spodbude, da pa učitelji drugih bolj posrednih spodbud (spremljava učiteljevega dela na tem področju, informiranje in spodbujanje medsebojne pomoči ...) niso izpostavili.

#### **3.2.4 Na katerem področju si želite več usposobljenosti**

Največ anketiranih učiteljev si želi več usposobljenosti pri prilagajanju pouka (40,5 %). Temu sledita odstotka tistih, ki si želijo več usposobljenosti pri načrtovanju celostnega programa pomoči tem učencem ter dodatna znanja in spretnosti za prepoznavanje učencev z učnimi težavami (16,2 %). Višji delež je še tistih, ki si želijo znanja o prilagajanju metod in oblik dela za razvijanje močnih področij (13,5 %), in tistih, ki želijo več splošnih znanj o učencih z učnimi težavami (10,8 %). Nihče izmed anketiranih ni izbral možnosti o razvijanju znanj s področja prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja tem učencem, kar je lahko posledica dejstva, da je po besedah ravnatelja bilo na šoli organizirano izobraževanje s tega področja za celoten kolektiv.

#### **3.2.5 Ugotovitve predraziskave**

Na osnovi analize opravljene predraziskave sem ugotovila:

- Učitelji se načeloma ne počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami.
- Učitelji so pri izobraževanju in usposabljanju na tem področju prepuščeni sami sebi, svojemu zanimanju, kar ravnatelj omogoča.
- Učitelji si želijo dodatna izobraževanja predvsem na tistih področjih, na katerih se ne čutijo dovolj suverene pri delu z učenci z učnimi težavami.

Učitelji na področju dela z učenci z učnimi težavami niso usposobljeni tako, kot bi si želeli. Ker imajo učitelji samo splošno pedagoška znanja, za uspešno in kakovostno delo z učenci z učnimi težavami niso posebej usposobljeni ali pa so manj primerno usposobljeni. Manjka jim predvsem specialnodidaktičnih, pedopsiholoških in drugih specifičnih znanj tega področja, da bi lahko suvereno in ustrezno pomagali učencem s temi težavami.

### **3.3 Pristop k raziskavi – študija primera**

Ker se kvalitativno empirično raziskovanje usmerja na preučevanje posameznih primerov (Vogrinc 2008, 14 in 53), sem za ta raziskovalni problem izbirala prav kvalitativni raziskovalni pristop. Raziskovanje problematike profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami je omejeno zgolj na eno izbrano šolo, s poglobljeno analizo enote, zato je izbira študije primera logična izbira metode dela.

Trnavečičeva (2001, 6) in Tratnikova (2002, 30) poudarita, da obstajajo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo bistvene razlike. »Razlikujeta se v temeljnih stališčih, vrednotah« (Trnavečič 2001, 6), saj si pri kvalitativnem raziskovanju zastavljamo raziskovalna vprašanja, pri kvantitativnem raziskovanju pa iz teoretičnih predpostavk oblikujemo hipoteze, ki vsebujejo več variabel, med katerimi ugotavljamo odnose (Tratnik 2002, 30; Sagadin 2004). Trnavečičeva (2001, 6) tudi poudari, da sta obe paradigmi nezdružljivi, a komplementarni, zato čistega pristopa v praksi ni mogoče izvesti. Tudi zato bo v nalogi v osnovi kvalitativna paradigma vsebovala metode, ki so v osnovi bolj kvantitativno orientirane, a bodo uporabljene z namenom boljše razlage raziskovanega pojava. To lepo ponazori Merriam (1998, 5), ko kvalitativno raziskovanje primerja z dežnikom, ki ima pod seboj različne raziskovalne oblike, vse pa pomagajo razumeti in pojasnjevati raziskovalni fenomen neposredno znotraj njega.

Ker je v nalogi obravnavana problematika s področja družboslovja, je izbira študije primera smotrna.

Različni avtorji (Easterby-Smith, Thrope in Lowe 2007; Sagadin 2004; Vogrinc 2008, idr.) poudarjajo, da je študija primera še posebno uporaben pristop v raziskovanju na področju družboslovja. Črpanje informacij iz dejanskih primerov iz prakse mi omogoča študija primera, kjer gre za poglobljeno analizo enega specifičnega dogodka, procesa, raziskovalnega procesa znotraj izbranega okolja (Vogrinc 2008, 14). Sagadin (2004, 90) izpostavi tudi, da se pri študiji primera upoštevajo različni viri informacij oziroma tehnike zbiranja podatkov. Študija primera je za raziskovanje tega raziskovalnega problema primerna zato, ker lahko bolj obsežno črpa iz problemov (Easterby-Smith, Thrope in Lowe 2007, 95), teži pa k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin, raziskovalca pa zanima tudi kontekst, v katerem potekajo dejavnosti.

V primeru raziskovanja profesionalnega razvoja učiteljev je celotna problematika omejena na izbrano osnovno šolo. Tudi konkretne raziskovalne okoliščine, razmere in kontekst so omejeni na izbrano šolo in subjekte, ki so vpeti v njeno delovanje. S sistematično analizo, ki jo omogoča študija primera (Sagadin 2004, 89), je predstavljen omenjen raziskovalni problem, hkrati pa tudi omogoča poglobljeno razumevanje pojava in pomena, ki ga ima profesionalni razvoj na področju dela z učenci z UT za vse udeležence.

Raziskava v tej nalogi je oblikovana kot kvalitativna študija primera, saj sem želela poglobljen vpogled v stanje profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami. V študijo primera sem zajela eno osnovno šolo – srednje velika mestna šola v Savinjski regiji, ki jo obiskuje okoli 600 učencev. Tako je enota študije primera osnovna šola. To šolo sem izbrala zato, ker sem v njej zaposlena in mi je bilo zato lažje vzpostaviti stik z vodstvom šole, predstaviti in osmisliti namen raziskovanja, lažje je bilo tudi navezati stike z udeleženci raziskave in priti do podatkov. »Svojo« šolo sem izbrala tudi zato, ker sem kot zaposlena na tej šoli pri delu z učenci z učnimi težavami večkrat začutila potrebo po dodatnem izobraževanju, hkrati pa so ti občutki sprožili tudi radovednost, kako skrbijo za profesionalni razvoj na tem področju drugi sodelavci.

### **3.4 Raziskovalne metode in tehnike**

Da bi pridobila ustrezne podatke, sem za namene študije primera izbrala več različnih raziskovalnih metod in tehnik, ki so najprimernejše za obdelavo raziskovalnih vprašanj. Poleg tega sem podatke pridobivala tudi iz štirih različnih virov: ravnatelj, strokovni delavci šole, starši učencev z učnimi težavami in iz dokumentov. To je izpostavila tudi Tratnikova (2002, 33–34), ki pravi, da »smo pri študiji primera osredotočeni na specifično enoto, kombiniramo pa različne vire pridobivanja podatkov«.

#### **3.4.1 Analiza dokumentov**

Analiza dokumentov je po Yinu (1994, 81) znotraj študije primera zelo pomembna, saj z njo podpiramo in povečujemo dokaze drugih virov. Po mnenju Tratnikove (2002, 64) pa uporabljamo dokumente tudi za spoznavanje organizacije, ki jo preučujemo, saj so dokumenti vir mnogih podatkov in informacij. Tudi Masonova (2003, 72–73) utemeljuje izbiro te metode iz več različnih vidikov; kot pomemben dokaz v procesu dokazovanja in če ti podatki niso dosegljivi drugače. S tem namenom sem analizo dokumentov uporabila tudi v tej raziskavi. Služila je kot prikaz in evidenca dejanskega stanja profesionalnega razvoja zaposlenih učiteljev na izbrani osnovni šoli. Tako so analizirana besedila, dokumenti, zapisane besede, dokazi in pojavi pomemben dokaz v procesu raziskovanja. V dokumentih sem iskala predvsem informacije o številu učencev z učnimi težavami, načrtovanju dela z njimi in številu usposabljanj pedagoških delavcev na tem področju v določenem šestletnem obdobju.

Na razliko med dokumentiranimi gradivi je opozoril Mesec (1998, 85), ki je ločil med osebnimi dokumenti, ti so neuradni, ter organizacijskimi, ki so uradni in neuradni dokumenti. Tratnikova (2002, 64–65) ločuje med primarnimi podatki, ki jih zbiramo sami, ter sekundarnimi, če jih je zbral nekdo drug in jih mi samo uporabimo v svoji raziskavi. Sekundarne podatke poiščemo v poročilih ter dokumentih organizacij in podjetij. Pri tem še

opozori, da je sekundarne podatke smiselno vključiti v raziskavo, »ker so že zbrani in ustrezni; ker dopolnijo ali osvetlijo primarne podatke raziskave; ker lahko potrdijo rezultate primarnih podatkov ali pa jim nasprotujejo« (Blaxter, Hughes in Tight 1996, 154, cit. po Tratnik 2002, 64).

V tem raziskovalnem primeru gre za kombinacijo obeh vrst podatkov in informacij, tako primarnih kot sekundarnih. Sekundarni podatki zajemajo analizo dokumentov v izbrani organizaciji, za potrditev in osvetlitev raziskovanja, ter analizo literature v teoretičnem delu, kar predstavlja osnovo za teoretično osnovo raziskavi. Primarni podatki in informacije pa sem v procesu raziskovanja pridobila sama.

Z analizo dokumentov, predvsem LDN za obdobje šestih let izbrane osnovne šole, sem dobila posnetek dejanskega stanja na področju dodatnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev o delu z učenci z učnimi težavami. S pomočjo analize dokumentov sem želela ugotoviti tudi, ali je problematika v LDN omenjena, ali se ji posveča pozornost in če se v povezavi s to problematiko načrtujejo kakšne dejavnosti.

### **3.4.2 Polstrukturirani intervju**

Intervju je tehnika zbiranja podatkov s pogovorno komunikacijo, je pogovor med dvema osebama, od katerih ena sprašuje, postavlja vprašanja, druga pa nanje odgovarja (Sagadin 1991). Dopusča tudi dostop do posameznikov, da spoznamo stališča intervjuvancev (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 112), saj sem ugotavljala, kaj ljudje mislijo o preučevani temi, in iskala njihove namere in pomene, ki jih pripisujejo profesionalnem razvoju na področju dela z učenci z učnimi težavami (Vogrinc 2008, 100). Zaradi narave poglobljene analize raziskovalnega problema znotraj študije primera je izbira polstrukturiranega intervjuja kot osrednje metode zbiranja podatkov smiselna. Omogočala je, da sem vprašano osebo dodatno prosila za pojasnitev posameznih izjav, oziroma sem preverila, če sem izjavo pravilno razumela.

Bistvo polstrukturiranega intervjuja je po mnenju Tratnikove (2002, 53) seznam vprašanj in tem, ki jih raziskovalec pripravi in s katerimi želi raziskati določeno problematiko. Polstrukturiran intervju, kot temeljno metodo kvalitativne raziskave (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 111; Tratnik 2002), sem uporabila na dveh ravneh. Pri razgovoru z ravnateljem sem uporabila polstrukturiran intervju na individualni ravni; medtem ko sem pri razgovoru s strokovnimi sodelavci šole uporabila skupinski polstrukturirani intervju.

V individualni intervju sta vključena dva – vprašanec in intervjuvanec, skupinski intervju pa je, ko v pogovoru sodelujejo spraševalec in več vprašanih (Tratnik 2002, 56–57). Ker je ravnatelj na šoli samo eden, sem seveda z njim opravila individualni intervju, ki je bil

namenoma tudi ločen od intervjuja z učitelji. S tem sem onemogočila morebiten vpliv ravnatelja, da bi s svojo prisotnostjo vplival na odgovore učiteljev.

Po Fleretu (2000, 17) skupinski intervju prispeva k večjemu številu vidikov in pogledov, k večjemu obsegu odzivov, na dan lahko pridejo tudi vsebine, ki bi v individualnem intervjuju ostale zakrite. Ker so bili v intervju vključeni učitelji iste šole, pa je uporaba skupinskega intervjuja še bolj smiselna takrat, kadar gre za skupino ljudi, ki sodeluje v istem procesu dalj časa (Cohen, Manion in Morrison 1996). Skupinski intervju omogoča razvoj skupinske dinamike pogovora (soočenje mnenj) in je hkrati priročen tudi zaradi racionalnosti s časom (pridobitev več mnenj istočasno), čeprav je bilo kar težko uskladiti urnike vseh intervjuvancev. Ves čas sem se zavedala, da skupinski intervju zahteva tudi izkušenega izpraševalca, ker ima vlogo vodje pogovora v skupini, da spodbuja vprašane, da se med sabo pogovarjajo in da v čim večji meri izkoristi skupinsko dinamiko (Tratnik 2002, 57). V pripravi in izvedbi intervjuja sem poskušala čim bolj upoštevati navodila za izvedbo skupinskega intervjuja (Flere 2000, 117): optimalen obseg skupine 3–20 oseb; izločitev dominantnih razmerij, ki bi vplivala na vzdržnost pri odgovarjanju; način poseganja v skupinsko dinamiko z usmerjanjem tematike in potek razgovora. Ob zavedanju prednosti (občutek varnosti v skupini) in slabosti (zavore do govorjenja v skupini, težko je oblikovati uravnoteženo skupini) skupinskega intervjuja sem poskušala dosledno izvajati naloge spraševalca (Tratnik 2002, 57): postavljanje vprašanj, spodbujanje diskusije, poslušanje in opazovanje.

Po Tratnikovi (2002, 53) sem si pripravila seznam vprašanj in tem, vendar se pri izvedbi intervjuja z njimi nisem omejevala. Vprašanja sem zasnovala na osnovi analize predraziskave, analize dokumentov in ciljev raziskovanja. Pripravljena vprašanja za intervju ravnatelja (priloga 2) in vprašanja za intervju z učitelji (priloga 3) so bila skoraj identična, saj sem želela podrobneje razčleniti in s povezavami dopolniti rezultate obeh intervjujev. Tako sem dobila odgovore iz različnih perspektiv, ki pa so mi dali še večji vpogled in veljavnost. Kontrolni seznam vprašanj je obsegal vprašanja s treh področij: profesionalni razvoj in usposabljanja, usposobljenost, spodbude in sodelovanje. S tem seznamom vprašanj sem v polstrukturiranem intervjuju lažje sledila »zanimivim smerem poizvedovanja in neprekinjeni razpravi« (Easterby-Smith, Thrope in Lowe 2007, 114). Kjer sem imela občutek, da bi lahko povedali več, sem jih spodbujala z dodatnimi vprašanji. Tako vprašanja za ravnatelja kot vprašanja za učitelje sem pred izvedbo intervjuja dala v pregled upokojenemu ravnatelju, da bi bila čimbolj razumljiva. Po mnenju tega ravnatelja vprašanja niso potrebovala popravkov.

V opravljenem skupinskem intervjuju, ki je trajal približno uro in 45 minut, se je razvila skupinska dinamika, intervju je lepo tekkel. Prav tako tudi intervju z ravnateljem, ki je trajal približno uro. Vsi intervjuvanci, tako ravnatelj kot učitelji, so se strinjali s snemanjem intervjuja. Tako sem intervjuja posnela na diktafon in naredila prepise. Intervjuvancem sem izročila prepise intervjuja v pregled in z njimi so se strinjali. Zaradi možnosti sklepanja o šoli,



na kateri je bil opravljen intervju, pa učitelji in ravnatelj niso želeli, da celoten prepis opravljenega intervjuja priložim k nalogi. Dovolili pa so posamezne izseke za potrebe analize, zato sem njihovo zahtevo v celoti upoštevala.

Podatki, pridobljeni z intervjujem, so bili vsebinsko obdelani in analizirani. Iz odgovorov sem izluščila vsebinsko pomembne odgovore, ki sem jih uporabila za primerjavo mnenj.

### **3.4.3 Vprašalnik**

»Z vprašalnikom zbiramo podatke, ki jih ni mogoče najti v obstoječih virih« (Tratnik 2002, 47). Njegov glavni namen je, da od določenega kroga ljudi ali populacije dobimo informacije (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 169). Hkrati pa nam po mnenju Cencičeve (2009, 58) ponuja tudi hitro in preprosto zbiranje podatkov od ljudi na osnovi njihovih odgovorov o problemu, ki ga želimo raziskati. Na osnovi teh predpostavk sem za pridobitev odgovorov od staršev učencev z učnimi težavami oblikovala vprašalnik (priloga 4), s katerim sem želela pridobiti podatke o raziskovanem področju. Vprašalnik sem uporabila pri pridobivanju podatkov od staršev učencev z učnimi težavami tudi zato, ker je v časovni stiski in zmanjšani možnosti individualnega stika z osebo, od katere želiš pridobiti podatke, po Fleretu (2000) to primerna metoda zbiranja podatkov.

Easterby-Smith, Thorpe, Lowe (2007, 166) opozorijo, da čeprav so navidez preprosti za uporabo in analizo, pa njihovo načrtovanje ni tako preprosto. Pred snovanjem moramo natančno vedeti, katere podatke želimo od oseb izluščiti iz njihovih odgovorov, saj je od tega odvisen izbor različnih tipov vprašanj. Pri načrtovanju sem sledila teoretičnim izhodiščem (Cencič 2009, 59–73; Esterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 163–165; Flere 2000, 118–119; Tratnik 2002, 49; Sagadin 2004) in pozornost namenila vsebini, strukturi vprašanj in njihovi obliki.

Za potrebe raziskave je bil oblikovan nestandardiziran vprašalnik, ki je bil, kot predlaga tudi Trnavčevičeva (2001, 14), oblikovan izključno za potrebe tega raziskovanja. V vprašalniku sem uporabila vprašanja zaprtega tipa, ker so zadostovala globini odgovorov in omogočajo večjo enotnost merjenja, posledično večjo zanesljivost in lažji postopek obdelave rezultatov (Cencič, Polak in Devjak 2005).

Vprašalnik se začne z nagovorom, kjer anketirance seznanjam z namenom anketnega vprašalnika, jim zagotovim anonimnost in podajam osnovna navodila za reševanje. Sestavljen je iz dveh delov: v prvem delu je nekaj osnovnih vprašanj o anketirancih – tri vprašanja. Cencičeva (2009, 59–60) pravi, da zaprta vprašanja uporabimo, ko poznamo vse možne odgovore in ko odgovorov ni preveč, prednost teh vprašanj pa je v statistični obdelavi podatkov. Zaprto vprašanje je bilo v primeru vprašalnika za starše uporabljeno samo pri vprašanju o spolu vprašanih. Dve vprašanji, o starosti vprašanih in o vrsti primanjkljaja pri

otroku, sta bili odprtega tipa, saj sta glede na naravo odgovorov, ki sem jih predvidela, tudi najbolj smotrna izbira.

Drugi del vprašalnika za starše pa je bil zasnovan v obliki številčne ocenjevalne lestvice, ki jo uporabljamo, ko želimo neko stvar, pojav ne le označiti, ali se pojavlja ali ne, ampak želimo označiti tudi stopnjo ali velikost pojavljanja (Cenčič 2009, 66). Tako je v drugem delu vprašalnika preglednica, v kateri je 15 jasno formuliranih trditev, do katerih anketiranec s pomočjo Likertove ocenjevalne lestvice stališč izrazi svojo stopnjo strinjanja, oziroma nestrinjanja s trditvijo.

Trditve sem oblikovala na osnovi predraziskave in prakse pri delu z učenci z učnimi težavami in njihovimi starši. Upoštevala sem, da morajo trditve po vsebini ustrezati ciljem raziskave (Sagadin 1991), pri tem pa naj vsaka trditev izraža le eno misel, naj bodo nedvoumne, naj imajo jasne in določene izraze, da naj bodo smiselne ter da naj ne delujejo sugestivno (Cenčič 2009, 74).

Preden sem vprašalnike razdelila staršem, sem izvedla pilotsko testiranje, kot to priporoča Flere (2000, 126), na manjšem vzorcu staršev ( $N = 5$ ), da bi preverila, ali so postavke razumljive in ali ni očitnih problemov, povezanih z dolžino, vrstnim redom trditev, občutljivimi postavkami (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 168). Vsi so se strinjali, da so vprašanja razumljiva in da ne potrebujejo popravkov, zato sem pripravila končno verzijo vprašalnika, ki sem ga staršem učencev z učnimi težavami razdelila maja 2010. O tem sem obvestila tudi ravnatelja, ki se je s tem strinjal. Ker sem vprašalnike razdelila učencem, z anketiranci nisem imela neposrednega stika, zato tudi dodatne spodbude in pojasnjevanja niso bila možna. Vsakemu učencu sem izročila vprašalnik v beli pisemski ovojnici, v kateri so ga tudi vrnili in ga oddali v za to pripravljen nabiralnik v šolski knjižnici, kjer so imeli učenci vsak dan možnost dostopa do njega. O tem sem bila predhodno dogovorjena s šolsko knjižničarko. Po enem tednu sem iz nabiralnika pobrala pisemske ovojnice. S tem sem poskušala zagotoviti čim večjo stopnjo anonimnosti.

Vprašalnik za starše in analiza njihovih odgovorov sta služila predvsem kot tretji del triangulacije. Z njim sem dobila poglobljen vpogled v pogled staršev na profesionalno delo učiteljev v šoli.

### **3.5 Vzorec**

»Vzorčenje je izbira vzorca, to je določenega števila predstavnikov preučevane populacije« (Tratnik 2002, 67). Pomembno je, da je vzorec primeren oziroma relevanten za raziskavo oziroma, da je raziskovalec prepričan, da bo z izbranimi enotami pridobil potrebne informacije, s katerimi bo lahko odgovoril na postavljena raziskovalna vprašanja oziroma cilje raziskave (Engel in Schutt 2005, 286, po Vogrinc 2008, 55). Hkrati pa je potrebno

omeniti tudi, da cilj kvalitativnega raziskovanja ni z reprezentativnim vzorcem poiskati ugotovitev, ki bi jih lahko posplošili na osnovno množico, ampak čim celoviteje spoznati preučevan pojav (Vogrinc 2008, 54).

V konkretni kvalitativni raziskavi študije primera me je zanimal posamezen pojav znotraj izbrane enote, zato sem se osredotočila na preučevanje znotraj posameznega primera. Z namenskim vzorčenjem, pri katerem je vsaka enota izbrana z natančno določenim namenom (Engel in Schutt 2005, 122–123, po Vogrinc 2008, 56), in poskrbela za reprezentativno zastopano populacijo udeleženih subjektov v šoli. Tako sem v namenski vzorec zajela posameznike, ki so mi lahko o preučevani zadevi dali kar največ podatkov – ravnateljica, učitelji in strokovni delavci, ki imajo izkušnje z delom z učenci z učnimi težavami, in starši učencev s takimi težavami. Izbrala sem heterogene primere (Tratnik 2002, 70), ljudi z različnimi lastnostmi (leta delovne dobe, različna področja dela), a so vsi vezani na temo preučevanja in bogati z informacijami, ki so pomembne za raziskavo.

Pridobljeni podatki kažejo sicer sliko ene šole v Sloveniji, ki pa bi lahko bila katerakoli srednje velika trioddelčna mestna šola, a se zavedam, da pridobljenih podatkov zaradi majhnosti vzorca, premajhne geografske razpršenosti anketirancev in narave kvalitativne raziskave ne morem posploševati na širšo populacijo učiteljev v Sloveniji. Zaradi omejitev in slabše reprezentativnosti vzorca moji rezultati veljajo predvsem za ta konkreten primer in v razmerah, v katerih je bila raziskava opravljena.

### **3.5.1 Vzorec intervjuvancev**

Ker je ravnatelj, kot vodja šole, samo eden, v tem primeru nisem imela možnosti izbire in sem opravila intervju samo z njim. Intervju z ravnateljem je potekal ločeno, ker so bile teme pogovora obravnavane z njegovega vidika. Z ločenim intervjujem ravnatelja in preostalih strokovnih delavcev šole sem tudi preprečila morebitno vplivanje prisotnosti enih ali drugih na odgovore.

Kljub temu da je namen te študije primera ugotoviti profesionalni razvoj učiteljev, pa sem v intervju vključila tudi delavce šolske svetovalne službe, saj so neposredno vezani na delo z učenci z učnimi težavami. Ker so pomemben subjekt pri delovanju šole na tem področju, sem jih vključila v raziskavo. Za potrebe nadaljnje interpretacije in lažje razumljivosti jih nisem ločevala od učiteljev, razen če je bil njihov odgovor značajno pomemben.

Na izbrani osnovni šoli je zaposlenih 61 pedagoških strokovnih delavcev, v namenski vzorec sem zajela samo tiste, ki imajo večletne izkušnje dela z učenci z učnimi težavami in delajo na različnih področjih (poučevanje na razredni ali predmetni stopnji, šolska svetovalna služba). Na osnovi analize dokumentov in po posnetku stanja se je izkazalo, da ima na šoli 15 učiteljev večletne izkušnje z delom z učenci z učnimi težavami.

Po razgovoru s šolsko socialno pedagoginjo, ki ima kot vodja aktiva za delo z učenci z učnimi težavami najboljši vpogled v delo učiteljev, ki imajo izkušnje na področju dela z učenci z učnimi težavami, sem izmed 15 učiteljev izbrala 8 učiteljev (torej polovico), ker bi bila izvedba skupinskega intervjuja med vsemi petnajstimi zaradi narave dela, različnih področji dela in dela na podružnicah izjemno težka. Izbor sem naredila po naslednjem ključu. Vseh 15 učiteljev sem razvrstila najprej glede na področje dela (razredni pouk, predmetni pouk, svetovalna služba) in po abecedi znotraj posameznega področja. K tej razvrstitvi sem dodala še fazo profesionalnega razvoja glede na delovno dobo (po Valenčič Zuljan 2001), ker sem želela, da intervjuvanci izhajajo iz različnih faz profesionalnega razvoja. Tako sem iz posameznega področja dela izbrala tri posameznike, ki so hkrati izhajali iz različne stopnje profesionalnega razvoja. Pri šolski svetovalni službi pa sem izbrala oba, ki sta na šoli zaposlena. Učitelja začetnika ni bilo v nobenem področju dela, zato je ta profil v tem vzorcu odsoten. Ker pa je zaradi strukture celotnega kolektiva več ekspertov, sem jih potem izbrala po vrsti po abecednem redu. En tako izbran intervjuvanec zaradi preobilice dela ob koncu šolskega leta ni mogel uskladiti urnika za intervju, zato sem ga zamenjala z naslednjim iz seznama. Tako je nastala naslednja struktura vzorca intervjuvancev.

**Preglednica 2: Preglednica strukture vzorca intervjuvanih strokovnih delavcev**

Oznaka	Področje dela	Leta zaposlitve	Profesionalni razvoj po Valenčič-Zuljan 2001
U1	Predmetni učitelj	35	Ekspert
U2	Delavec šolske svetovalne službe	7	Usposobljeni praktik
U3	Predmetni učitelj	30	Ekspert
U4	Učitelj razrednega pouka	26	Ekspert
U5	Predmetni učitelj	16	Strokovnjak
U6	Učitelj razrednega pouka	25	Ekspert
U7	Delavec šolske svetovalne službe	24	Ekspert
U8	Učitelj razrednega pouka	17	Strokovnjak

Vzorec je sestavljalo osem učiteljev iz različnih delovnih področij, ki imajo izkušnje pri delu z učenci z učnimi težavami – dva delavca šolske svetovalne službe, trije učitelji razrednega pouka in trije učitelji predmetnega pouka. Za lažje ločevanje sem jih naključno označila: U1 – prvi predmetni učitelj; U2 – prvi delavec šolske svetovalne službe; U3 – drugi predmetni učitelj; U4 – prvi učitelj razrednega pouka; U5 – tretji predmetni učitelj; U6 – drugi učitelj razrednega pouka; U7 – drugi delavec šolske svetovalne službe; U8 – tretji učitelj razrednega pouka. Vsi imajo večletne izkušnje s pedagoškim delom v šoli: pet jih ima že več kot 20 let delovne dobe; dva sta zaposlena v šoli že od 10 do 20 let, samo eden je zaposlen v šoli že od 5 do 10 let. Klasifikacijo profesionalnega razvoja po Valenčič-Zuljanovi (2001) sem uporabila zato, da sem glede na leta zaposlitve lažje opredelila stopnjo profesionalnega razvoja

posameznika. Vsi imajo bogate izkušnje z delom v šoli, s celim razredom ali individualno, z učenci z učnimi težavami in tudi vsako leto izvajajo DSP. Vsi ti podatki dokazujejo namenski vzorec, saj so vanj res zajeti učitelji, ki o tem področju vedo največ.

Vsi izrazi za vse omenjene subjekte so namenoma uporabljeni v moški slovnični obliki, ker ta izraža nevtralen spol in ne pomeni nujno samo moških. S tem sem želela poenostaviti izražanje, da bi bilo besedilo bolj jasno z manj zapletanja (učiteljica, učitelj itd.). S tem zagotavljam udeležencem študije primera tudi večjo stopnjo anonimnosti.

### **3.5.2 Vzorec staršev**

V vzorec staršev so bili zajeti starši učencev, ki so z odločbo evidentirani kot učenci z učnimi težavami. Na šoli je bilo v šolskem letu 2009/2010 evidentiranih 23 učencev z odločbo o dodatni strokovni pomoči. V maju 2010 je bilo razdeljenih vseh 23 vprašalnikov, vrnjenih pa jih je bilo 16 (5 učencev je bilo zaradi bolezni ali udeležbe šole v naravi odsotnih). Glede na število evidentiranih učencev z učnimi težavami na šoli ocenjujem, da je vzorec za šolo reprezentativen. Vzorec s 69,5 % deležem glede na populacijo staršev učencev, ki so evidentirani kot učenci z učnimi težavami, zastopa populacijo staršev učencev z učnimi težavami na izbrani šoli.

Vzorec staršev je po spolu strukturiran tako: 2 anketiranca moškega spola (12,5 %) in 14 anketirancev ženskega spola (87,5 %). Starostna struktura vzorca staršev pa je od 20 do 50 let. Oba podatka sta statistično za raziskavo manj pomembna, saj nismo ugotavljali nobenih povezav glede na spol ali starost, ampak nas zanima izključno, kako vidijo profesionalni razvoj učiteljev na tem področju starši. Zato bomo vse morebitne razlike glede na spolno ali starostno strukturo vzorca zanemarili.

## **3.6 Potek raziskave**

Proces raziskovalnega dela gre od problema ali teme raziskovanja prek ciljev k metodologiji ali metodam in tehnikam raziskovanja do rezultatov ter poročanja o njih. (Cencič 2009, 9).

S tem, da raziskovalec začne raziskavo z določeno mero odprtosti do predmeta raziskovanja in tega, kar je mogoče izvedeti o njem (Ragin 2007, 101), sem se srečala tudi sama, saj so se mi na osnovi dela, pri katerem se srečujem z omenjeno problematiko, začela porajati različna vprašanja. Strnila sem jih v smernice, ki so me vodile pri prebiranju literature, in oblikovanju teoretičnega dela in pri predraziskavi.

Raziskava je potekala tako:

- analiza dokumentov,
- intervju z ravnateljem,

### *Izhodišča raziskave*

- skupinski intervju z učitelji,
- vprašalnik za starše,
- analiza dobljenih odgovorov.

S pomočjo informacij, ki sem jih pridobila, sem želela oblikovati trenutno sliko o usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami na izbrani šoli, pridobiti stališča in mnenja o pojavu v naši praksi, preučiti skrb za profesionalni razvoj na tem področju ter nakazati smeri razvoja. Raziskava naj bi prispevala k splošnemu vedenju o pojavu in k razvoju prakse. Hkrati želim, da bi moje ugotovitve spodbudile nadaljnje raziskave na tem področju, ki bi strokovni razvoj učiteljev pripeljale do take ravni, ki je glede na naraščajočo tendenco tovrstnih izzivov v praksi nujen.

### **3.7 Veljavnost raziskave**

Kvalitativno raziskovanje (Denzin in Lincoln 2000; Creswell 1998) je raziskovalni proces, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks, celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju. Tako in ob upoštevanju vseh etičnih načel: prostovoljnost sodelovanja v raziskavi, informiranje o raziskavi, varovanje identitete posameznika, zaupnost in zasebnost, spoštovanje resnice (Vogrinc 2008, 70–75), je tudi potekalo moje delo.

Z zagotavljanjem verodostojnih rezultatov in sklepov sem zagotavljala kredibilnost, ki se povečuje s predstavitvijo različnih pogledov na preučevani položaj in iz različnih pogledov ustvariti takšen sklep, s katerim se bodo strinjali posamezniki, vključeni v preučevani položaj (Vogrinc 2008, 159). Kredibilnost raziskave sem povečala z vključitvijo različnih subjektov, ki so vpeti v šolsko dejavnost poučevanja učencev z učnimi težavami ali so njeni posredni uporabniki, saj kot meni Mesec (1998, 147), je raziskava tem bolj notranje veljavna, čim bolj zanesljivo ugotavlja vzročne odnose, čim bolj ji uspe zbrati dovolj prepričljivih podatkov, ki temeljijo na vzročni zvezi.

Kredibilnost raziskave se poveča tudi z uporabo triangulacije, ki je po Tratnikovi (2002, 40) »kombinacija pristopov, metod in tehnik ter vzorcev, da bi rezultate raziskave približali objektivni stvarnosti in preprečili pristransko naravnost raziskave«. Vogrinc (2008, 177) še opozori, da se tako dobi celovitejši vpogled v preučevani problem. V primeru te raziskave je potekala triangulacija na ravni virov, saj sem zajela predstavnike treh različnih ravni subjektov v šoli (vodstvo, izvajalce, uporabnike).

Zaradi omejitev in slabše reprezentativnosti vzorca moji rezultati veljajo predvsem za ta konkreten primer, v razmerah, v katerih je bila raziskava opravljena. Na podlagi teh rezultatov ne morem posploševati ugotovitev. Za natančnejše in zanesljivejše sklepanje o

profesionalnem razvoju učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami je nujno opraviti še dodatne raziskave.

### **3.8 Omejitve**

Tradicionalna znanstvena predpostavka zahteva ohranitev popolne raziskovalčeve neodvisnosti, če želi doseči veljavnost svojih izsledkov. Vendar pa ta ideal ni vedno mogoč in je lahko raziskovalčeva odvisnost od problema tudi vrlina (Easterby-Smith, Thrope, Lowe 2007, 63–64).

Tako je ena izmed omejitev moja prisotnost na šoli, saj sem na izbrani šoli zaposlena. Zavedam se, da sem s svojo dvojno vlogo vplivala na dogajanje, ki sem ga opazovala, na kar opozori tudi Vogrinc (2008, 14 in 49). Z osebnim poznanstvom vseh intervjuvanih učiteljev in ravnatelja sem posredno tudi vplivala nanje, da so se name odzivali drugače, kot bi se na nepoznanega raziskovalca. Saj vsak pogovorni položaj predpostavlja dialog, ki pa je obojestranski odnos med ljudmi (Schmidt 1960, po Vogrinc 2008, 99–100). Tudi osebno ozadje in izkušnje s profesionalnim razvojem na področju dela z učenci z učnimi težavami so nezavedno vplivale na moje raziskovanje; problematiki sem naklonjena in do nje občutljivejša. Easterby-Smith, Thrope, Lowe (2007, 84) navajajo, da osebno ozadje vpliva na to, kar raziskovalec lahko vidi: izkušnja namreč na raziskovalca vpliva kot senzibilizator in filter.

Kot raziskovalka sem bila neposredno vključena v okolje, kar mi je po eni strani pomagalo pri opazovanju in poglobljenem raziskovanju preučevanega predmeta, po drugi strani pa sem ves čas morala nadzorovati vpletenost, da se ne bi poistovetila s preučevanimi osebami in da ne bi izgubila pregleda nad raziskovalnim procesom.

Zavedanje raziskovalčevih omejitev in možnosti konteksta, znotraj katerega deluje (Easterby-Smith, Thrope in Lowe 2007, 95), je pomembno vplivalo in hkrati tudi oteževalo mojo objektivnost, a težnja k zagotavljanju objektivnosti ni bila nikoli zanemarjena. Tudi etičnost z anonimnostjo in zaupnostjo, ki se mora po mnenju Cencičeve (2009, 11 in 12) upoštevati na vseh stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave, študija virov in literature, pri vključevanju udeležencev v raziskavo, pri zbiranju podatkov, njihovi obdelavi, interpretaciji, pa tudi pri pisanju poročila o raziskavi, sem zavestno upoštevala.

Zaradi pristopa k raziskavi s študijo primera, izbranega namenskega vzorca in narave raziskovalnega problema, ki je omejen na eno šolo, pa se tudi raziskovalni rezultati in ugotovitve nanašajo predvsem na enkratni raziskovalni primer (Vogrinc 2008, 14 in 53). Ugotovitve so veljavne samo na izbrani šoli znotraj preučevanega vzorca in jih ni mogoče posploševati na širšo populacijo. Za natančnejše in zanesljivejše sklepanje o profesionalnem razvoju učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami je nujno opraviti še dodatne

raziskave. A to niti ni namen moje raziskave. Tudi zaključki naloge so do neke mere omejeni, saj so težje primerljive z raziskavami širšega obsega.

Omejitve se kažejo tudi pri metodah zbiranja podatkov, saj zaradi časovne stiske in predpostavljene manjše pripravljenosti staršev učencev z učnimi težavami za intervju nisem opravila osebnih intervjujev s starši. Tako se zavedam, da so podatki, pridobljeni z vprašalnikom, manj poglobljeni, kot bi lahko bili z intervjujem, pri katerem bi lahko prodrla globlje in si zagotovila jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji (Burgess 1982, 107, po Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 113). Zbrani podatki pa kljub vsemu kažejo osnovno naravnost staršev do problematike profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z njihovimi otroki in so verodostojno uporabni za raziskavo.

### **3.9 Etičnost in zagotavljanje anonimnosti**

»Etike se mora zavedati raziskovalec sam« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2004, 98). Ker pa vključenost raziskovalca v raziskovani proces pomeni tudi vključitev v odnos z udeleženci, je treba dati poseben poudarek tudi etičnemu vidiku. Po mnenju Vogrinca (2008, 70–71) se mora etičnost upoštevati pri vseh stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave in vključevanja udeležencev v raziskavo do pisanja poročila o raziskavi in seznanjanja širše javnosti o izsledkih raziskave. Tudi Trnavčevičeva (2001, 17) poudarja pomembnost etičnih načel in principov, ki jih mora raziskovalec zagotoviti sodelujočim v raziskavi; zagotoviti občutek varnosti, anonimnosti in zaupnosti.

Ker sem se zavedla pomembnosti teh načel tudi za povečevanje svoje kredibilnosti in sem stremela k nepristranskemu, natančnemu, poštenemu in človeškemu raziskovalcu v vseh fazah raziskovanja (Merriam 1998, 216), sem jih poskušala v največji meri zagotoviti.

Ravnatelju sem v najavljenem sestanku predstavila vsebino, namen in potek raziskave. Od njega sem pridobila dovoljenje za sodelovanje šole v raziskavi, za opravljanje intervjujev, za vpogled v šolsko dokumentacijo in uporabo podatkov iz nje za potrebe raziskave. Zagotovila sem mu anonimnost in varnost zbranih podatkov, tako na ravni šole kot tudi na ravni udeležencev. Ravnatelju se je raziskava zdela zanimiva tudi za šolo in sem mu obljubila posredovanje izsledkov raziskave.

Od udeležencev intervjujev sem dobila dovoljenje za snemanje intervjujev. V popisu intervjujev nisem uporabljala imen, pač pa oznake, zapisane intervjuje sem zaradi vidika etičnosti poslala sogovornikom v pregled in potrditev. Tudi udeležence raziskave sem seznanila z vsebino, cilji in namenom raziskave, načinom zbiranja podatkov ter potekom intervjuja. Vsakemu posebej sem tudi ponudila možnost, da jih seznanim z izsledki raziskave. Po koncu intervjuja so vsi lahko poslušali intervju. Prebrali pa so tudi moj prepis in ga avtorizirali.



Tudi staršem sem zagotovila popolno anonimnost, učenci so liste staršev prinesli v šolo in jih v priloženi ovojnici odložili v za to pripravljen nabiralnik.

Za zagotavljanje anonimnosti sem učitelje, ki so sodelovali v raziskavi, naključno označila s črkami U1, U2 ... U8. Ravnatelja sem označila s črko R. Za vse učitelje kot tudi ravnatelja sem uporabila moški spol, da bi zmanjšala možnost prepoznavanja posameznikov, ki so sodelovali v raziskavi, pa tudi sicer bi bilo ob branju lažje prepoznati identiteto posameznika ter šole. Tudi zato so v raziskavi uporabljeni izrazi učitelj, ravnatelj, anketiranec ipd. v moški slovnični obliki kot obliki za nevtralnost in ne pomenijo moškega spola. S tem sem želela povečati anonimnost udeležencev raziskave. Spol udeležencev raziskave je zaradi namena raziskave zanemaren, saj na osnovi delitve po spolu nisem pričakovala značajno pomembnih razlik.

## **4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV**

### **4.1 Uvod**

Z analizo razčlenjujemo pojave na njihove sestavne dele, ki jih potem opazujemo z vidika celote, ki jo oblikujejo. S sintezo pa sestavimo posamezne koščke v smiselno celoto. Oblikujejo se skladne celote na podlagi posamičnih delov, tako da povezujejo elemente, ki se na prvi pogled zdijo nepovezani. Te povezave pa lahko vodijo v nadaljnje spoznavanje pojavov, ki jih raziskovalci poskušajo razumeti (Ragin 2007, 70–71).

Zbrano gradivo sem analizirala v petih sklopih, tako kot sem ga tudi pridobivala (predraziskava, analiza dokumentov, intervju z ravnateljem, intervjuji z učitelji, anketa staršev). Izkušnje pri delu z učenci z učnimi težavami so mi omogočile, da sem se v problem lažje poglobila. Stanje profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami sem poskušala prikazati z interpretacijo odgovorov udeležencev v raziskavi in z analizo šolskih dokumentov znotraj izbrane šole. Zaradi pomanjkanja možnosti izobraževanj na tem področju in sistematičnih smernic in usmeritev šol in učiteljev o pomenu kvalitetnega izvajanja učne pomoči učencem z učnimi težavami se raziskovalni problem zdi še aktualnejši. Cilj študije primera pa je ugotoviti stanje profesionalnega razvoja učiteljev izbrane šole, povezanosti med spodbudami ravnatelja in vplivom teh spodbud na dejanski profesionalni razvoj zaposlenih na tem področju, poiskati vrzeli in nakazati načine za izboljšanje stanja.

### **4.2 Analiza uradnih dokumentov**

Analizirala sem uradne dokumente na izbrani šoli za obdobje šestih let, in sicer od šolskega leta 2004/2005 do 2009/2010. Seveda sem analizirala samo tiste uradne dokumente, v katerih sem predpostavljala podatke o usposabljanjih zaposlenih učiteljev in strokovnih delavcev. Ker mora LDN vsebovati načrtovanje in izobraževanje učiteljev, torej je načrt stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja zakonsko določen del (priloga) letnega delovnega načrta šole (Zosn, 31. člen), sem pregledala LDN in poročilo o LDN za posamezna navedena leta. Na šoli mi je bil za potrebe raziskovanja brez težav omogočen vpogled v omenjeno šolsko dokumentacijo.

Zanimalo me je predvsem, kako je načrtovano usposabljanje učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami in s tem profesionalni razvoj na tem področju. V ta namen sem pregledala teme organiziranih kolektivnih ter individualnih izobraževanj, ki so se jih učitelji udeležili. V šolski dokumentaciji pa sem poiskala tudi konkretne podatke o številu učencev z odločbo o usmerjanju in številu ur pomoči tem učencev.

Ker je predlog priprave letnega načrta in spremljava realizacije v ravnateljevi pristojnosti (ZOFVI, 49. člen), sem s tem pregledom izluščila tudi dejansko načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih na področju dela z učenci z učnimi težavami s strani ravnatelja.

#### **4.2.1 LDN za šolsko leto 2004/2005**

V šolskem letu 2004/2005 je šolska svetovalna služba poročala, da je bilo v redni program z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 22 učencev s posebnimi potrebami (8 na razredni stopnji in 14 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 73 pedagoških ur na teden (34 ur na razredni stopnji in 39 ur na predmetni stopnji). Za učence z učnimi težavami je bila v sodelovanju s centrom za socialno delo organizirana učna pomoč prek javnih del, kamor je bilo vključenih 11 učencev. Prav tako je bilo v sklopu specialno-pedagoške obravnave realiziranih 97 pedagoških ur individualnega dela s posameznimi učenci v smislu odkrivanja posebnih potreb učencev pri učno-vzgojnem delu in organizacije ustrezne pomoči. Podanih je bilo 6 zahtev za usmerjanje učencev z razredne stopnje.

V tem šolskem letu se nihče izmed zaposlenih ni izobraževal izključno na področju dela z učenci z učnimi težavami. Na področju dela z učenci s posebnimi potrebami pa se je izobraževalo 6 zaposlenih, od tega 3 zaposlene v šolski svetovalni službi (pedagog, psiholog in specialni pedagog), 2 učitelja predmetnega pouka in učitelj razrednega pouka. Udeležili so se 6 različnih seminarjev z naslovi Delo s slepim in slabovidnim učencem v osnovni šoli, Samopodoba mladostnika, Naravoslovje za učence s posebnimi potrebami, Športna aktivnost posameznika s posebnimi potrebami, Problematika usmerjanja otrok in odraslih, Stres in depresivnost pri mladostnikih (v povezavi s posebnimi potrebami), Samopodoba mladostnika s posebnimi potrebami.

Ravnatelj je v tem šolskem letu prek hospitacij spremljal delo učenca s posebnimi potrebami na razredni stopnji. Spremljal je tudi delo oddelčnih učiteljskih zborov, ki so med drugim obravnavali tudi delo z učenci s posebnimi potrebami. Opravil je več razgovorov z učenci, ki so pri svojem delu naleteli na učne ali vzgojne težave. Udeležil se je sestankov strokovnih timov za spremljavo učencev s posebnimi potrebami in aktivno sodeloval v timu za spremljavo dela in napredka učenca s posebnimi potrebami z razredne stopnje.

#### **4.2.2 LDN za šolsko leto 2005/2006**

Šolska svetovalna služba je za to leto poročala, da je bilo v redni program z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 26 učencev s posebnimi potrebami (12 na razredni stopnji in 14 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 87 pedagoških ur na teden (41 ur na razredni stopnji in 46 ur na predmetni stopnji). Za učence z učnimi težavami je bila v sodelovanju s centrom za socialno delo

organizirana učna pomoč prek javnih del, kamor je bilo vključenih 9 učencev. Prav tako je bilo v sklopu specialno-pedagoške obravnave realiziranih 137 pedagoških ur individualnega dela s posameznimi učenci v smislu odkrivanja posebnih potreb učencev pri učno-vzgojnem delu in organizacije ustrezne pomoči. Podanih je bilo 7 zahtev za usmerjanje učencev (2 na predmetni in 5 na razredni stopnji).

V šolskem letu 2005/2006 se nihče izmed zaposlenih ni izobraževal izključno na področju dela z učenci z učnimi težavami. Na področju dela z učenci s posebnimi potrebami pa se je izobraževalo 10 zaposlenih, od tega 2 zaposlena v šolski svetovalni službi (pedagog, specialni pedagog), 5 učiteljev predmetnega pouka in 3 učitelji razrednega pouka. Udeležili so se 5 različnih seminarjev z naslovi Delo s slepim in slabovidnim učencem v redni osnovni šoli, Diferenciacija in individualizacija, Prilagoditev pri pouku športne vzgoje z uporabo drobnega orodja, Otroci s posebnimi potrebami pri športni vzgoji, Program iz specialnopedagoških znanj. Celoten kolektiv se je na dveh tematskih pedagoških konferencah izobraževal o učnem delu s slepimi učenci.

Ravnatelj je tudi v tem šolskem letu prek hospitacij spremljal delo učenca s posebnimi potrebami na razredni stopnji in delo oddelčnih učiteljskih zborov, ki so med drugim obravnavali tudi delo z učenci s posebnimi potrebami. Opravil je več razgovorov z učenci, ki so pri svojem delu naleteli na učne ali vzgojne težave. Udeležil se je sestankov strokovnih timov za spremljavo učencev s posebnimi potrebami in aktivno sodeloval v timu za spremljavo dela in napredka učenca s posebnimi potrebami z razredne stopnje.

#### **4.2.3 LDN za šolsko leto 2006/2007**

Šolska svetovalna služba je za šolsko leto 2006/2007 poročala, da je bilo v redni program z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 23 učencev s posebnimi potrebami (9 na razredni stopnji in 14 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 74 pedagoških ur na teden (27 ur na razredni stopnji in 47 ur na predmetni stopnji). Za učence z učnimi težavami je bila v sodelovanju s centrom za socialno delo organizirana učna pomoč prek javnih del, kamor je bilo vključenih 9 učencev. Prav tako je bilo v sklopu specialno-pedagoške obravnave realiziranih 140 pedagoških ur individualnega dela s posameznimi učenci v smislu odkrivanja posebnih potreb učencev pri učno-vzgojnem delu in organizacije ustrezne pomoči. Podanih je bilo 6 zahtev za usmerjanje učencev (1 na predmetni in 5 na razredni stopnji).

Na področju dela z učenci z učnimi težavami se je v šolskem letu 2006/2007 izobraževal en učitelj. Na področju dela z učenci s posebnimi potrebami pa sta se izobraževala še dva učitelja, oba učitelja predmetnega pouka. Vsi, ki so se izobraževali na tem področju, so se udeležili dveh različnih seminarjev z naslovoma Različni učenci – različni pristopi ter Seminar za slepe in slabovidne v Ljubljani.

Ravnatelj je v tem šolskem letu prek hospitacij spremljal delo učenca s posebnimi potrebami, ki je v tem letu že v oddelku predmetne stopnje, in delo oddelčnih učiteljskih zborov, ki so med drugim obravnavali tudi delo z učenci s posebnimi potrebami. Tudi v tem šolskem letu je opravil več razgovorov z učenci, ki so pri svojem delu naleteli na učne ali vzgojne težave, se je udeležil sestankov strokovnih timov za spremljavo učencev s posebnimi potrebami in aktivno sodeloval v timu za spremljavo dela in napredka učenca s posebnimi potrebami s predmetne stopnje.

#### **4.2.4 LDN za šolsko leto 2007/2008**

V redni program je bilo, po poročilu šolske svetovalne službe v šolskem letu 2007/2008, z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 24 učencev s posebnimi potrebami (8 na razredni stopnji in 16 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 71 pedagoških ur na teden (25 ur na razredni stopnji in 46 ur na predmetni stopnji). Podane so bile 3 zahteve za usmerjanje učencev na razredni stopnji.

V tem šolskem letu se je celoten kolektiv izobraževal o disleksiji, dva učitelja razredne stopnje pa sta se udeležila seminarja o prepoznavanju učnih težav. Drugih izobraževanj s področja učnih težav ali dela z učenci s posebnimi potrebami v tem šolskem letu ni bilo.

Ravnatelj je tudi v tem šolskem letu opravljal enako spremljevalno delo za učence s posebnimi potrebami na šoli kot prejšnje leto.

#### **4.2.5 LDN za šolsko leto 2008/2009**

Za šolsko leto 2008/2009 je šolska svetovalna služba poročala, da je bilo v redni program z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 24 učencev s posebnimi potrebami (7 na razredni stopnji in 17 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 70 pedagoških ur na teden (22 ur na razredni stopnji in 48 ur na predmetni stopnji). Podani sta bili dve zahtevi za usmerjanje učencev na razredni stopnji.

S področja dela z učenci z učnimi težavami so se v šolskem letu 2008/2009 izobraževali trije zaposleni, in sicer pedagog in dva učitelja predmetnega pouka. Udeležili so se dveh različnih seminarjev z naslovoma Delovni odnos soustvarjanja (vsi trije) in Program iz individualnih in skupinskih pomoči (učitelj predmetnega pouka). Udeleženec tega usposabljanja je za celoten kolektiv pripravil podrobno poročilo z izobraževanja. Na področju dela z učenci s posebnimi potrebami pa se v tem šolskem letu ni izobraževal nihče.

Delo ravnatelja in spremljava dela učencev s posebnimi potrebami se v tem letu nista razlikovala od preostalih let.

#### **4.2.6 LDN za šolsko leto 2009/2010**

V šolskem letu 2009/2010 je bilo v redni program z Odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 23 učencev s posebnimi potrebami (8 na razredni stopnji in 15 na predmetni stopnji), ki so potrebovali dodatno individualno strokovno pomoč v obsegu 68 pedagoških ur na teden (22 ur na razredni stopnji in 46 ur na predmetni stopnji). Podanih ni bilo zahtev za usmerjanje učencev.

Na področju dela z učenci z učnimi težavami se v tem šolskem letu ni izobraževal nihče na šoli, prav tako se niso izobraževali na področju dela z učenci s posebnimi potrebami.

Delo ravnatelja in spremljava dela učencev s posebnimi potrebami se v tem letu nista razlikovala od preostalih let.

#### **4.2.7 Ugotovitve analize dokumentacije**

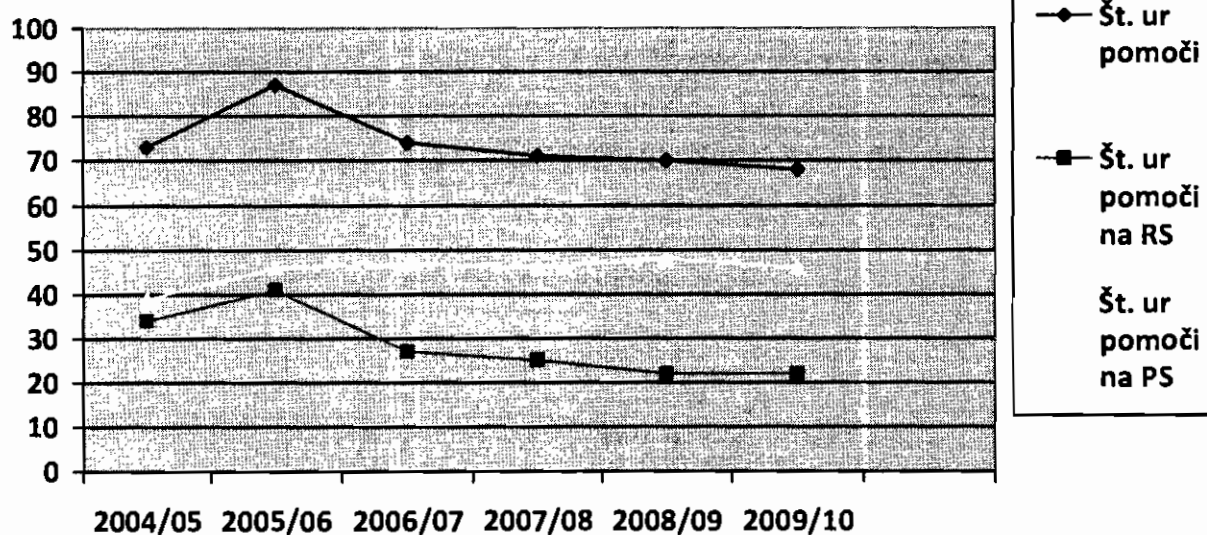
**Preglednica 3: Pregled števila z odločbo usmerjenih učencev v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010**

Šolsko leto	Št. vseh učencev (f)	Učenci z Odločbo (f)	Učenci z Odločbo (razredna) (f)	Učenci z Odločbo (predmetna) (f)
2004/2005	660	22	8	14
2005/2006	606	26	12	14
2006/2007	604	23	9	14
2007/2008	602	24	8	16
2008/2009	589	24	7	17
2009/2010	598	23	8	15
Skupaj	3659	142	52	90

V obdobju od 2004/2005 do 2009/2010 je šolo obiskovalo 3659 učencev, od tega jih je bilo 142 učencev z Odločbo o usmerjanju, kar predstavlja 3,8 % vseh učencev na šoli za analizirano obdobje. Število učencev z Odločbo je na predmetni stopnji višje (63,3 %). Opazim lahko tudi delno naraščanje učencev z Odločbo na šoli, čeprav se je v zadnjih dveh letih nihanje števila teh učencev umirilo. K temu je pripomoglo tudi delo Komisije za usmerjanje, saj je opaziti zmanjševanje števila ur tem učencem ter manj pogosto usmerjanje učencev z manj izrazitimi učnimi težavami.

**Preglednica 4: Pregled števila ur pomoči učencem v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010**

Šolsko leto	Število ur pomoči učencem (f)	Število ur pomoči na razredni stopnji (f)	Število ur pomoči na predmetni stopnji (f)
2004/2005	73	34	39
2005/2006	87	41	46
2006/2007	74	27	47
2007/2008	71	25	46
2008/2009	70	22	48
2009/2010	68	22	46
Skupaj	443	171	272

**Slika 5: Pregled števila ur pomoči v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010**

Število ur dela z učenci z Odločbo o usmerjanju je sorazmerno s številom teh učencev. Ker je teh učencev na predmetni stopnji več, je tako na predmetni stopnji bilo več realiziranih ur pomoči.

**Preglednica 5: Pregled števila novih zahtev za usmerjanje v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010**

Šolsko leto	Število novih zahtev za usmerjanje (f)	Število novih zahtev na razredni stopnji (f)	Število novih zahtev na predmetni stopnji (f)
2004/2005	6	6	0
2005/2006	7	5	2
2006/2007	6	5	1
2007/2008	3	3	0
2008/2009	2	2	0
2009/2010	0	0	0
Skupaj	24	21	3

Tudi podajanje novih zahtev po usmerjanju se v zadnjih letih zmanjšuje. Med vsemi zahtevami pa je 87,5 % vseh zahtev podanih na razredni stopnji. K temu pripomore narava dela, ker imajo učitelji boljši pregled nad celotnim učenčevim razvojem, in dejstvo, da se učne težave pokažejo že zgodaj v izobraževalnem procesu.

**Preglednica 6: Pregled izobraževanj v obdobju od 2004/2005 do 2009/2010**

Šolsko leto	Izobraževanje za celoten kolektiv o UT ali PP	Št. udeležencev izobraževanj o UT (f)	Št. udeležencev izobraževanj o PP (f)	Različne teme izobraževanj (f)
2004/2005	Ne	0	6	6
2005/2006	Da	0	10	5
2006/2007	Ne	1	2	2
2007/2008	Da	2	0	1
2008/2009	Ne	3	0	2
2009/2010	Ne	0	0	0
Skupaj	2 DA/ 4 NE	6	18	16

V šestih letih so se zaposleni izobraževali v 597 različnih seminarjih. Od tega jih je bilo samo 16 ali 2,6 % takih, ki so posredno ali neposredno pokrivali delo z učenci s posebnimi potrebami oziroma delo z učenci z učnimi težavami.

V šestih letih je na šoli ves kolektiv na tematski pedagoški konferenci izvedel nekaj o delu s slepim učencem, tudi nekaj posameznikov se je udeležilo seminarja o delu s slepim učencem, kar je posledica dejstva, da je v tistem obdobju šolo obiskoval tak učenec. V istem obdobju se je samo šest zaposlenih udeležilo izpopolnjevanja za delo z učenci z učnimi težavami. Celoten kolektiv pa je spoznal osnove disleksije z osnovnimi smernicami za delo s takim učencem.



**Preglednica 7: Pregled podatkov iz dokumentacije v šestletnem obdobju**

Število vseh različnih izobraževanj o PP in UT (f)	Število posameznih udeležencev izobraževanj o PP in UT (f)	Število učencev z Odločbo (f)	Število ur pomoči (f)	Število novih zahtev za usmerjanje (f)
16	24	142	443	24

Pregled podatkov iz dokumentacije razkriva, da na šoli ni usklajeno število izobraževanj zaposlenih na področju profesionalnega razvoja na področju dela z učenci z učnimi težavami z dejanskim številom teh učencev ter z njihovimi potrebami. Število ur pomoči tem učencem je visoko, torej mora veliko učiteljev izvajati DSP. A glede na število razvijanja profesionalizma na tem področju z udeležbo na seminarjih lahko zaključim, da se je v šestih letih individualno usposobilo za delo z učenci s posebnimi potrebami 39,3 % zaposlenih glede na število zaposlenih v zadnjem šolskem letu (61). Seveda se je izključno na področju dela z učenci z učnimi težavami na seminarjih usposabljal še manj posameznikov (9,8 %). Torej izvajajo DSP tudi tisti učitelji, ki si konkretnega znanja o delu z učenci z učnimi težavami z usposabljanji niso nikoli pridobivali.

Na osnovi poglobljene analize šolske dokumentacije lahko o učencih z učnimi težavami na šoli ugotovim, da:

- so učenci z učnimi težavami prisotni na šoli,
- se število učencev z odločbo v šestih letih ni niti občutno povečevalo niti zmanjševalo,
- je na predmetni stopnji več učencev z odločbo,
- je na razredni stopnji podanih več novih zahtev za usmerjanje,
- z učenci z učnimi težavami na šoli delajo tiflopedagog, šolski psiholog in predmetni ali razredni učitelji,
- šolska svetovalna služba dela z učenci z učnimi težavami in vodi natančno evidenco,
- delo učencev s posebnimi potrebami vsa leta spremlja tudi ravnatelj.

Iz dokumentacije izhajajo tudi naslednje ugotovitve o izobraževanju učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami na izbrani šoli, in sicer da:

- potrebe izobraževanj niso usklajene s tendenco števila učencev s posebnimi potrebami,
- se zaposleni nekaj malega izobražujejo na področju dela z učenci s posebnimi potrebami in na področju dela z učenci z učnimi težavami,
- so imeli samo eno izobraževanje za celoten kolektiv na temo dela z učenci z učnimi težavami in eno izobraževanje o delu s slepim učencem,
- se je samo šest zaposlenih v obdobju šestih let izobraževalo o delu z učenci z učnimi težavami.

O profesionalnem razvoju učiteljev je bilo iz analizirane dokumentacije ugotovljeno, da:

- je v LDN opredeljena skrb za profesionalni razvoj zaposlenih na vseh področjih, a ni natančneje opredeljenega sistematičnega načrta njihovega razvoja,
- je kot del stalnega usposabljanja in izobraževanja zaposlenih v LDN navedeno tudi samoizobraževanje in izpopolnjevanje z branjem strokovne literature in člankov,
- v nobenem LDN ni neposredno izražen in opredeljen profesionalni razvoj zaposlenih na področju dela z učenci z učnimi težavami,
- v nobenem LDN ni zapisano, da se načrtuje izobraževanje na področju dela z učenci z učnimi težavami, razen za poučevanje slepega učenca, ki je obiskoval šolo.

V dokumentaciji so opredeljene tudi vloge in naloge ravnatelja, in sicer:

- spremljava dela z učenci z učnimi težavami,
- kot prednostna naloga ravnatelja pa je opredeljena tudi spremljava učno-vzgojnega dela učencev s posebnimi potrebami,
- skrb za profesionalni razvoj na vseh področjih.

Dobljene podatke analize dokumentov je nakazala že predraziskava, kjer so anketirani zaposleni navedli, da ravnatelj spodbuja profesionalni razvoj z omogočanjem različnih seminarjev; anketiranci pa so navedli tudi, da sami poskrbijo za svoj profesionalni razvoj z udeležbo na seminarjih na to temo. Kljub temu da je predraziskava pokazala skrb vzbujajoč rezultat o občutenju manjše usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami, pa dejanski podatki ne kažejo toliko večjega zanimanja za izobraževanje na tem področju, čeprav jim tudi ravnatelj omogoča udeležbo na seminarjih.

Na tem mestu lahko samo predpostavljam, da se učitelji sicer zavedajo svoje slabše usposobljenosti na tem področju, a so toliko bolj vpeti v drugo delo, da se bolj izobražujejo na drugih področjih in da individualno z učencem z učnimi težavami nekako shajajo. Dejstvo je tudi, da zaposlene strokovne delavce predstavljajo posamezniki, ki imajo že večletno zaposlitev na šoli/pri vzgojno-izobraževalnem delu in da lahko znanje črpajo tudi iz izkušenj. Menim, da stanje dejanskega profesionalnega razvoja na izbrani šoli ni navdušujoče, a bi lahko bilo tudi slabše. Podatki kažejo, da je nekaj vendarle bilo narejenega na tem področju. To so bolj posamezniki, a če ni bolj neposrednih spodbud s strani ravnatelja, je tudi to veliko. Trdim pa, da se učitelji kljub zavedanju slabše usposobljenosti premalo poslužujejo vsaj tistih oblik izobraževanj in usposabljanj, ki so jim na voljo.

### **4.3 Analiza intervjuja z ravnateljem**

Z vodjo šole, ravnateljem, je bil opravljen intervju 12. junija 2010. Intervju je bil opravljen v ravnateljevi pisarni in je trajal približno eno uro. Vodeni intervju je potekal sproščeno, kljub temu da je bil sneman z dikatafonom zaradi lažjega in natančnejšega zapisa odgovorov.

Vprašanja (priloga 2) sem pred intervjujem pripravila, njihovo zanesljivost in primernost pa sem tudi preverila s pilotskim intervjujem upokojenega ravnatelja. Ravnatelj se je ob vprašanjih zelo razgovoril in opozoril na veliko segmentov, ki jih kot ravnatelj na tem področju zaznava. Pri nekaterih vprašanjih sem zastavila nekaj podvprašanj, da sem razjasnila kakšno nerazumljivost ali pa sem s podvprašanjem usmerila intervju še na kakšen segment, ki ga sam ravnatelj ni izpostavil.

#### 4.3.1 *Ravnateljve spodbude profesionalnega razvoja učiteljev*

Ravnatelj pravi, da se zaveda svojih nalog in odgovornosti, ki jih ima v zvezi s profesionalnim razvojem svojih zaposlenih in, kot pravita tudi Devjakova in Polakova (2007, 65) je nosilec strokovnega razvoja na pedagoškem področju. Meni, da je on tisti, ki mora vedeti, kaj želi od svojih zaposlenih in kam jih bo vodil, ker s tem razvija vso šolo. Torej se zaveda vpliva, ki ga kot ravnatelj ima na svoje zaposlene, kar je, kot pravi tudi Koren (1999, 155) zelo pomembno za uspešen razvoj posameznikov in celotne šole.

Kot najboljšo spodbudo za povečevanje potrebe po profesionalnem razvoju posameznikov je izpostavil lasten zgled, da zaposleni vidijo, *»da se tudi ravnatelj strokovno izpopolnjuje in strokovno raste, skrbi za svoj profesionalni razvoj na vseh področjih. Da učitelji začutijo moje nenehno prizadevanje v tej smeri. Potem tudi sami bolj začutijo to potrebo, da jim učenci z učnimi težavami predstavljajo strokovni izziv in ne nepotrebno breme.«* Tudi Elmore (2003, po Koren 2007, 16) pravi, da je za ravnateljev vpliv na učenje in izboljšave na šoli ključno, da sam počne prave stvari. To poudarja tudi koncept učeče se organizacije, ki učenje postavlja kot osnovno vrednoto organizacije (Fullan 1993). Prav tako Erčuljeva (2002) kot spodbudo zaposlenim za profesionalni razvoj omeni ravnateljev lasten zgled.

Sicer pa se ravnatelj poslužuje še več različnih načinov, s katerimi še dodatno spodbuja profesionalni razvoj svojih zaposlenih na področju dela z učenci z učnimi težavami ali na katerem koli drugem področju. Za uspešno in učinkovito spodbujanje profesionalnega razvoja ni dovolj samo lasten zgled, ampak so potrebna tudi znanja, s katerimi bo lahko spodbujal svoje zaposlene pri izobraževanju in osebni ter strokovni rasti, na kar je opozorila tudi Pečkova (2000, 89). Tako je ravnatelj izpostavil še spodbude v sklopu:

- vizije šole (*»S timskim sodelovanjem in medsebojnim razumevanjem bomo uspešni.«*), v katerem je poudarjeno sodelovanje vseh zaposlenih za uspešno delo;
- razvojne strategije prek letnih delovnih načrtov, ko iz leta v leto gradi na strokovnosti vseh, na vseh področjih (*»Že na letnem razgovoru zaposlene spodbudim k načrtovanju kariernega razvoja, ki ga potem poskušam upoštevati v letnem delovnem načrtu.«*);
- negovanja pozitivnega odnosa do strokovnosti nasploh, do profesionalnega razvoja (širjenja obzorja) in do specialnih področij, kot je npr. tudi delo z učenci z učnimi težavami (*»Učitelji morajo biti pri svojem delu strokovni in so strokovnjaki na svojem*

področju. Da pa jih stroka ne prehiti, jim omogočim tudi dodatna izobraževanje, če je le mogoče.«);

- načrtovanja obsega in vsebin izobraževanj, pri tem skrbi tudi za potrebna finančna sredstva na področju izobraževanja;
- organiziranja in omogočanja ustreznih eksternih in internih oblik izobraževanj, ki morajo postati stalna potreba (*»Spodbujam učitelje k ozaveščanju pomena usposobljenosti. Smo že tudi nekaj let v mreži<sup>19</sup>, da bi to tudi bolj kolektivno začutili.«*).

Iz povedanega lahko sklepamo, da ravnatelj sledi zakonskim obvezam, ki mu jih na področju zakonodaje nalaga Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju (Ur. l. RS, 2008, 2009) in kot cilje nadaljnega izobraževanja in usposablja postavi »zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrta in šole /.../«.

*»Moje delo se ne konča z načrtovanjem in organizacijo, ampak moram za izboljševanje prakse že opravljeno delo tudi nenehno evalvirati in spremljati,«* pove ravnatelj. Pomen dobre spremljave in evalvacije za vzpostavljanje takšnih oblik, metod in pogojev, ki omogočajo kar najkakovostnejši razvoj zaposlenih, je poudaril tudi Guskey (2000, 40).

Ravnatelj pove, da spodbuja profesionalni razvoj na področju dela z učenci z učnimi težavami tudi tako, da zaposlenim čim bolj jasno in konkretno postavi in predstavi cilje, ki jih morajo doseči (učenci ali učitelji). Pa tudi s spodbujanjem načrtovanega in sistematičnega pedagoškega dela na tem področju, s spremljavo strokovnega dela z učenci z učnimi težavami in vrednotenjem rezultatov. *»Vzpostavili smo sistem delovanja strokovnega tima za delo s temi učenci /.../, ki sedaj sproti spremlja delo in ponudi profesionalno podporo pri delu v praksi. /.../. Na začetku šolskega leta skliče tim sestanek z vsemi učitelji in razredniki učencev z učnimi težavami (in drugimi posebnimi potrebami), na katerem so predstavljene informacije z odločbe teh učencev, prilagoditve, ki se zanje zahtevajo, napotki za delo z njimi /.../. Potem se pa vmes seveda delo tudi evalvira in se iščejo nove rešitve.«* V tem primeru gre za posredne spodbude, ki izhajajo iz učiteljevega dela na tem področju. Čeprav so tudi take spodbude del nalog ravnatelja, ki naj ponudi podporo svojim zaposlenim, da bodo spoznali in prepoznali svoje polne potenciale skozi razvoj veščin in znanja ter da bodo te znali uskladiti s sodobnimi potrebami (Peček 2000, 89), a se te spodbude začnejo takrat, ko učitelj že mora npr. izvajati DSP z učencem in ugotovi, da potrebuje dodatno znanje. Vse prej omenjene spodbude so tudi manj transparentne in jih učitelji verjetno niti na zaznavajo kot spodbude za profesionalni razvoj, ampak bolj kot naloge, ki jim jih ravnatelj dodeli. Gre za delo, ki ga morajo opraviti, in v njem ne vidijo priložnosti za profesionalni razvoj.

---

<sup>19</sup> Mreža učečih se šol.

Ravnatelj pove, da potekajo usposabljanja učiteljev zelo različno. *»Nekateri se želijo izpopolniti in iščejo možnosti vsepovsod, spet drugi ne bi nič investirali v svoj profesionalni razvoj in jim je najbolj všeč, če jih pustim pri miru.«* Da se lahko potrebe posameznikov po izobraževanju znotraj ene šole močno razlikujejo, sta izpostavila tudi Stoll in Fink (1999, 51).

Dobro je, da si postavimo nekaj prednostnih nalog, saj vsega ne zmoremo (Koren 1999, 159), in ravnatelj ima v prednostni nalogi tudi profesionalni razvoj zaposlenih na vseh področjih, kar uresničuje tako, da *»učiteljem vedno in če je le mogoče, omogočim udeležbo javno razpisanih programov, za katere se navadno posamezniki zanimajo.«* Da pri učiteljih in vzgojiteljih pri prijavljanju v različne programe prevladujejo osebne želje, ali pa osebno željo povežejo z željo vodstva, sta poudarili tudi Devjakova in Polakova (2007, 87). Osebna želja po izobraževanju, pa četudi je povezana z željo vodstva, pa je ključna pri učinkovitosti takšnega izobraževanja, saj se bo posameznik bolj osebno angažiral, da bi s pridobljenimi novimi znanji ali spretnostmi zares prispeval k profesionalnemu razvoju. Tudi v Javornik Krečič (2008, 40) je izpostavljeno, da je strokovno izpopolnjevanje, ki ima pri učiteljevem spreminjanju pomembno vlogo, učinkovito samo takrat, kadar izhaja iz njih in zadovoljuje potrebe, ki so jih identificirali učitelji sami.

Ravnatelj povzame nekaj oblik, ki se jih po njegovem mnenju učitelji poslužujejo za profesionalno razvijanje na področju dela z učenci z učnimi težavami:

- zunanja izobraževanja: *»Včasih so tej tematiki posvečale veliko pozornosti študijske skupine. /.../.«*
- predavanje/izobraževanje za vse zaposlene, izvedeno na šoli: *»Na šolo smo povabili tudi že strokovnjake na tem področju (predavanje o disleksiji, op. a.). /.../.«*
- izmenjava s primeri dobre prakse: *»Pomembno vlogo pa z medsebojno pomočjo, primeri dobre prakse ali s preprostimi nasveti odigrajo tudi šolski aktivni, ki so s tem področjem bolj neposredno povezani (slovenščina, matematika ...), šolska svetovalna služba in oblikovani razvojni timi (tim za delo s slepim učencem). Menim, da medsebojna strokovna izmenjava izkušnj tudi kot oblika načinov za profesionalno rast še vedno največ odtehta in je tudi med bolj učinkovitimi; je hitra in poceni.«*

Na težavo, s katero se srečujejo šole kot institucije na tem področju, je opozoril: *» /.../ je težko spodbujati izobraževanja učiteljev, če ni nobenih sistematičnih vzgibov na tem področju s strani sistema. Tudi ravnatelji smo bolj kot ne sami pri tem. Pošljejo nam spremembo zakonodaje, na šolo začnejo prihajati odločbe z zahtevami o prilagojenem delu z učenci, potem pa šole dobimo navodila (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo – Košir 2008 in Koncept dela o učnih težavah v osnovni šoli – Magajna 2008, op. a.). A o sistematični podpori šolam na tem področju še vedno ni ne duha ne sluha. Ponudba izobraževanj za učitelje je pa zelo skromna in slaba. /.../. Pa še specialnih pedagogov nam primanjkuje.«*

Ravnatelj se zaveda pomena profesionalnega razvoja, zanj tudi zgledno skrbi in zagotavlja sredstva, čas in načine, da zaposlenim omogoči kakovostno izobraževanje, kot to predlaga tudi Zupanc Gromova (2000, 26).

#### **4.3.2 Naloge in vloga ravnatelja pri delu z učenci z učnimi težavami**

O svojih nalogah in vlogi ravnatelj pripoveduje: *»Moje naloge pri delu z učenci z učnimi težavami so načrtovanje, organizacija, skrb za finančna sredstva, skrb za realizacijo, spremljam delo /.../.«*

Ravnatelj je v razgovoru v bistvu nanizal vse osnovne naloge, ki jih ravnatelju pripisujeta tudi Koncept dela z učenci z učnimi težavami (Magajna 2008) in Navodila za prilagojeno izvajanje programa (Košir 2008, 9), te so:

- zagotavljanje možnosti za doseganje optimalnega razvoja vsakega učenca: *»Vzpostaviti moram ustrezno logistiko, prek katere spremljam učni proces (npr. hospitacije v oddelkih z učenci z učnimi težavami, spremljava individualnega dela pri DSP-ju, poročila). /.../. Vedno poskrbim za izvajanje individualiziranih programov za te učence.«;*
- zagotavljanje ustreznih kadrovskih razmer v dobro potrebnih otrok: *»/.../. V sodelovanju z učitelji in šolsko svetovalno službo predvidim in omogočim ure dodatne strokovne pomoči in dopolnilni pouk za te učence. Spodbujam tudi medsebojno učno pomoč učencev in sodelujem z institucijami v okolju (CSD, ZD – psihološka ambulanta za otroke in mladostnike, logopedska ordinacija, šola s prilagojenim programom ...), ki šoli pomagajo z določenimi programi (prostovoljna dodatna pomoč učencem v šoli in doma, sodelovanje s specialnimi pedagogi iz šole s prilagojenim programom, pedopsihološka obravnava ...). /.../. Oblikovan je bil tudi tim za delo z učenci z učnimi težavami, ki sedaj sproti spremlja delo in ponuja profesionalno podporo pri delu v praksi. /.../. V šolskem letu 2005/2006 se je celoten kolektiv na dveh tematskih pedagoških konferencah izobraževal o delu s slepim učencem, saj se je ta v naslednjem šolskem letu vključil na predmetno stopnjo in je bilo vedenje o delu z njim za celoten kolektiv nujno. Pozneje smo na šoli organizirali tudi izobraževanje za vse zaposlene (disleksija), na eni izmed pedagoških konferenc v šolskem letu 2008/2009 pa je bilo tej problematiki namenjenega več časa tudi v obliki razprave.«;*
- zagotavljanje ustreznih materialnih razmer v dobro potrebnih otrok: *»Posebej za kakovostnejše izvajanje DSP smo manj uporaben kabinet preuredili v učno sobo, v kateri poteka večji del DSP-jev in drugih oblik dela z učenci s posebnimi potrebami ali drugimi, ki potrebujejo kakršno koli pomoč.«;*
- poznavanje strokovnih izhodišč vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v RS in področne zakonodaje: *»Seveda pa moram v prvi vrsti poskrbeti za dodatno strokovno pomoč, ki jo omogoča in predpostavlja zakonodaja. /.../. To je zabeleženo tudi*

v LDN kot prednostna naloga spremljanja pouka, še posebno učno-vzgojni napredek učencev z učnimi težavami.«;

- spremljanje dela: »Vzpostaviti moram ustrezno logistiko, prek katere spremljam učni proces teh učencev (npr. hospitacije, spremljava individualnega dela pri DSP-ju, poročila). /.../. Spremljanje dela teh učencev poteka tudi prek poročil na redovalnih konferencah, kjer morajo učitelji pisno utemeljiti neuspeh teh učencev (kako so se organizirali pri delu s takšnim učencem, kaj je učenec dosegel, kaj še mora nadoknaditi ...);
- pozitiven odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo: »Ti učenci so med nami in jih je treba sprejeti. Pravzaprav je čar ravno v raznolikosti, ki nam ponuja izzive, da se tudi mi nekaj naučimo. To je razvoj vseh, ki so vključeni v šolo /.../. Ozaveščam učiteljski zbor in starše o pomembnosti kakovostne pomoči učencem z učnimi težavami.«

Šola je osredotočena na področje dela z učenci z učnimi težavami, saj ji to delno nalaga tudi zakonodaja, hkrati pa je iz opisanih nalog ravnatelja opaziti, da je delo tudi na tem področju prežeto s spodbujanjem sodelovanja učiteljev in razvijanjem njihovega znanja, boljšega dela in profesionalizacije, kar kot pomembno za kakovostno delovanje šole izpostavi tudi Koren (1999, 160).

Ravnatelj je še poudaril, da je pri delu z učenci z učnimi težavami zelo pomemben, čeprav njegovo delo in naloge niso nujno neposredno vezane na konkretno delo s posameznim učencem. Na ravnateljev neposreden ali posreden vpliv na delo v učilnicah je opozoril tudi Southworth (2005, po Koren 2007, 106). Ravnatelj pa nadaljuje: »/.../ svoje zaposlene moram obveščati o novostih, hkrati pa moram biti tudi strateg, načrtovalec in sem odgovoren za izvajanje in realizacijo pouka in tako tudi za kakovost znanja posameznika in šole kot celote.« Da je ravnatelj zaposlenim informator, je po Hopkinsu (2000) izpostavila tudi Erčuljeva (2002, 5), saj vnaša v šolo informacije in novosti.

»Kot ravnatelj sem za vse odgovoren, čeprav sam sicer neposredno ne delam z učenci, vpogled pa moram imeti,« še pove ravnatelj. To je opredeljeno tudi v Konceptu dela (Magajna 2008, 90) kot temeljna odgovornost vodstva do načrtovanja, organizacije in evalvacije dela šole na področju preprečevanje in reševanja težav pri učenju.

Da intenzivno in poglobljeno ozaveščanje tako staršev kot učiteljev uspe strahove občutno zmanjšati, zagovarja tudi Rodney (2006) in potrjuje ravnateljeve besede: »Lahko trdim, da se je na to naravnal ves učiteljski zbor, starši teh učencev pa so postali bolj zaupljivi in hvaležni. Naša velika zgodba o uspehu inkluzije je zagotovo tudi slepi deček, ki je ob uspešnem timskem delu in sodelovanju vseh subjektov (učitelji, starši, zunanje službe ...) uspešno zaključil osnovnošolsko izobraževanje in se je vpisal v izbrano srednjo šolo. Ponosni smo nanj in nase.«

Ravnatelj se kritično zaveda, da s tem njegove naloge niso izčrpane, vloga pa ne izpopolnjena in da bi bilo dobro na tem področju še marsikaj postoriti za izboljšanje prakse. »*Za prihodnje načrtujem poglobljeno evalvacijo na tem področju, kar nameravam tudi predstaviti zaposlenim, svetu staršev, svetu zavoda. To bo kot prednostna naloga opredeljeno tudi v LDN v obliki poglobljenega letnega programa dela z učenci z učnimi težavami (po triadah, po predmetih, po učiteljih, po odločbah komisije), da bo delo šolske svetovalne službe, razrednikov in posameznih učiteljev tako še bolj konkretizirano. Z različnimi podatki, analizami, refleksijami moram ugotoviti dejansko stanje tudi glede usposobljenosti na tem področju, da bo profesionalni razvoj na tem področju bolj načrtovan. Tudi za starše učencev z učnimi težavami ali pa za vse s posebnimi potrebami bi bilo smiselno pripraviti roditeljski sestanek s strokovnjakom s tega področja, ki bi staršem približal dogajanje z njihovimi otroki. Načrtujem tudi bolj poglobljeno spremljavo dela z več evalvacijami (vsake tri mesece na pedagoški konferenci), ena konferenca v šolskem letu pa bi bila namenjena samo problematiki dela z učenci s posebnimi potrebami.*«

#### **4.4 Analiza intervjuja s strokovnimi delavci**

Intervju s strokovnimi delavci je potekal v prijetnem in sproščenem ozračju v prostorih šole, v študijski učilnici – prostoru namenjenem za strokovna srečanja in sestanke. Vsi intervjuvanci so se strinjali z uporabo snemalne naprave (diktafon) za natančnejši popis odgovorov, sam intervju pa je trajal približno uro in 45 minut. Intervjuvanci so dajali dolge in vsebinsko bogate odgovore ter podajali raznolik pogled na to problematiko.

Pripravljena vprašanja za polstrukturirani intervju sem porazdelila med tri večje tematske sklope, ki sem jih želela s pogovorom obdelati. Za potrebe raziskave sem jih poimenovala: profesionalni razvoj in usposabljanje, usposobljenost na področju učencev z UT, spodbude in sodelovanje. Znotraj posameznega razdelka sem imela nabor vprašanj, s katerimi sem si pomagala pri vodenju intervjuja, da sem pridobila čim več značajno pomembnih informacij o raziskovalnih vprašanjih.

##### **4.4.1 Profesionalni razvoj in usposabljanje**

Najprej sem med intervjuvanci želela terminološko in pojmovno razjasniti pojma profesionalni razvoj in usposabljanje. Kaj intervjuvancem ta dva pojma pomenita?

U6: »*To (profesionalni razvoj, op. a.) pomeni nenehno učenje, da sploh lahko funkcioniraš. Brez tega v šoli preprosto ne gre. Kar naprej se moramo učiti in razvijati, da smo kos vsem nalogam, ki se včasih tudi dnevno spreminjajo.*«

U3: »*Z vsem tem učenjem se tudi spreminjaš, razvijaš tudi sebe. Ne gre samo za strategije pri delu, ampak gre za celovit razvoj. To je povezano in to je ta (profesionalni, op. a.) razvoj.*«



Tako so zajeli, da je profesionalni razvoj celosten razvoj učitelja (Javornik Krečič 2008, 137), na strokovni in osebnostni ravni, delo na sebi, hkrati pa so zajeli tudi izraz novi profesionalizem (Erčulj 2005; Niemi in Kohonen 1995, po Kalin 2006, 5), ki predstavlja klic k celostnemu razvoju učitelja in k novi kulturi izobraževanja učiteljev. Tudi v raziskavi avtoric Devjak in Polak (2007, 95) je bilo ugotovljeno, da se jim zdi primerno usposabljanje tisto, ki omogoča delo na sebi oziroma ki je naravnano k osebnostni in strokovni rasti udeleženca in je podvrženo vseživljenjskemu učenju.

U7: *»/.../ kaj mi pa koristi nek seminar, kjer odvijajo stare stvari iz novih škafel. To mlatenje prazne slame mi čisto nič ne koristi pri delu v razredu. Profesionalno se lahko razvijam tudi, če doma ali v šoli berem različno strokovno literaturo. Ni treba, da vedno nekam grem, dovolj je, da me nekaj zanima. Potem poskušam o tem čim več vedeti. Do sedaj sta se še najbolj obnesla lastno raziskovanje in izmenjava mnenj na šoli in izven nje. Za to pa ne potrebujem seminarjev.«*

U 8: *»Najpomembnejša dodatna vrednost seminarjev pa so tudi odmori, ko se stke mreža strokovnih izmenjav izkušenj, pogledov koristnih in preizkušenih nasvetov iz prakse. Tudi s tem se profesionalno razvijam.«*

Samo usposabljanje povezujejo s konkretnim pridobivanjem znanja ali veščin, z razvijanjem kompetenc.

U8: *»/.../ na usposabljanje grem nekam za ves dan ven iz šole, npr. na seminar v Ljubljano ali v Portorož, kjer nekoga poslušam, lahko aktivno sodelujem, strokovno razpravljam in izmenjujem mnenje.«*

Med profesionalnim razvojem in usposabljanjem zaznavajo razliko, vendar jim usposobljenost predstavlja osnovo za profesionalni razvoj.

U1: *»Med profesionalnim razvojem in usposabljanjem je po moje razlika. Usposabljanje pomeni usvajanje nekega znanja, to pa pomaga, da se profesionalno razvijaš.«*

Pomen dobrega usposabljanja kot temelj za uspešen profesionalni razvoj poudarja tudi Komisija Evropske skupnosti (2007, 12), saj morajo učitelji pridobiti različna znanja, razviti spretnosti in veščine za kakovostno, učinkovito in uspešno delovanje. S tem pa se tudi profesionalno razvijajo.

Da razvoj nemoteno poteka, pa ne gre brez vločka, ki ga vložimo vanj v obliki časa in denarja.

U1: *»Vlaganje vase in za sebe vedno pomeni dodaten čas in denar.«*

#### 4.4.2 Usposobljenost na področju dela z učenci z učnimi težavami

Usposobljenost je ključnega pomena za suvereno delovanje profesionalcev, za profesionalni razvoj in kakovostno delo (Komisija Evropske skupnosti 2007, 12), zato me je najprej zanimalo, katera posebna znanja in spretnosti za delo z učenci z učnimi težavami so intervjuvanci že pridobili; kaj je bil osnovni motiv, da so se (če so se) strokovno izpopolnjevali na tem področju; kakšno/katero usposobljenost (znanja, spretnosti, strategije ...) na tem področju pogrešajo oziroma si jo želijo. Zanimalo me je tudi mnenje, kako bi jim (če bi jim) večja usposobljenost pri delu pomagala.

Trije intervjuvanci (U3, U4, U8) so posebej izpostavili, da so se na tam področju že izobraževali.

U4: *»Udeležila sem se že seminarja za poučevanje otrok s SUT na področju matematike; v sklopu študijskih skupin smo izmenjevali izkušnje s primeri dobre prakse. Tudi na modulu sem pridobivala različna znanja o poučevanju otrok s SUT.«*

U3 in U8 sta se veliko izobraževala, a bolj na področju dela s slepim dečkom. Izpostavila pa sta, da sta prek tega pridobila tudi znanja o učnih težavah.

U8: *»Pri slepih učencih so navadno prisotne še druge stvari, učne težave so zelo pogoste, saj imajo velike težave s predstavami pri matematiki. Tako sem prek spoznavanja dela s slepim dečkom spoznavala tudi strategije, ki jih s pridom uporabljam tudi pri učencih z učnimi težavami.«*

U2 in U7 pa se še nista posebej izobraževala izključno na tem področju.

U2: *»Temelje znanja za delo z učenci z učnimi težavami predstavlja moj študij socialne pedagogike, ki mi je ponudil veliko praktičnih izkušenj, ne samo z učenci z učnimi težavami, ampak tudi strategij ravnanj in prilagoditev različnim situacijam.«*

Tudi U7 izpostavi: *»Moja strokovna izobrazba vključuje ta znanja v enem delu.«*

U1 in U5 povesta, da se do sedaj v obliki seminarja še nista posebej strokovno izpopolnjevala na tem področju.

Iz povedanega povzamem, da se posamezniki na tem področju različno izobražujejo ali pa se ne, kar potrjuje tudi študija TALIS (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 73–77), ki navaja, da se pedagoški delavci različno udeležujejo različnih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, uporabljajo pa tudi druge oblike ali strategije poklicnega učenja. Udeleženci intervjuja so najprej naštevali samo oblike usposabljanj prek seminarjev, na druge oblike poklicnega učenja pa se sami niso spomnili. Ko sem jih s podvprašanjem spodbudila tudi k razmišljanju o tej vrsti profesionalne rasti, je U5 dodal: *»Seveda, saj kar naprej nekaj beremo*

*in razglabljam, se pogovarjam, analiziram. Ampak to so tako vsakodnevne in rutinske stvari v šolstvu, da jih zaznavamo kot nekaj samoumevnega.«*

Vsi so se s tem strinjali, U4 je dodal: *»Seveda se tudi s tem profesionalno razvijamo. Z vsemi novimi spoznanji, četudi smo jih "samo" prebrali, si lahko pomagamo pri delu. Če pa smo s prebrano informacijo še spremenili način dela, smo se pa sploh razvili.«*

O izmenjevanju izkušenj pa je U3 pojasnil: *»Debate o tem, kaj in kako se dogaja pri pouku, so sploh stalna praksa. To, da kar naprej nekaj govorimo in razglabljam, imamo učitelji že v osnovnem paketu. Res pa je, da je nekaterim težko spregovoriti, če nečesa ne znajo, ker imajo občutek, da samo oni ne znajo in da so "nesposobni". A jaz s tem nimam težav. Grem in vprašam. Jasno povem, kaj mi ni šlo, in začnem razpravo. Zanimivo, potem se jih še vedno najde nekaj, ki z veseljem prisluhnejo. Skupaj zagotovo najdemo kakšno pametno rešitev. /.../.«*

Tudi raziskava Devjakove in Polakove (2007, 87–88) potrjuje, da sta med oblikami poklicnega učenja kot najbolj vplivna dejavnika izpostavljena branje strokovne literature in učenje v sklopu timskega dela. Da sta tudi na šoli, kjer je bila narejena študija primera, to dve najpogostejši obliki poklicnega učenja, so se strinjali vsi intervjuvanci, a ga kot takega zaradi preprostosti in vsakodnevnosti niti ne prepoznavajo, kot je to povedal tudi U5.

*»Pa saj kar naprej kaj beremo in se o tem pogovarjamo. Ampak želimo si več sigurnosti pri delu. Saj ne vemo, če delamo res prav. Nihče nam nič ne pove,«* je svoje občutke povzel U7 in izpostavil, da si želijo na tem področju več organiziranih usposabljanj z jasnimi cilji.

Vidik prezaposlenosti učiteljev, da bi se sploh usposabljali na tem področju, je povzel U5: *»Pa toliko imamo vsega, teh in drugih projektov, pa eno leto so nadarjeni, pa drugo leto spet nekaj drugega, potem pa ti "reveži" padejo skozi /.../.; tako nekako potem delam z njimi kar po človeški plati, če mi zmanjka "špage". Saj se ne moremo vsako leto izobraževati iz vsega, v kar nas pahnejo. Ne zmoremo.«*

Stanje na področju usposabljanj in možnosti za strokovna usposabljanja na tem področju je povzel tudi U1: *»Kje pa se naj izobražujem? Ponudba usposabljanj za to področje (področje dela z učenci z učnimi težavami, op. a.) je zelo slaba. Saj nimam kam iti, nič pametnega ni pripravljene s tega področja. /.../. Sicer pa vsak, ki ima pet minut časa, razpiše nek seminar. Pa mi povejte, kako je lahko seminar ene založbe kakovosten in prispeva k mojemu strokovnemu delu z razredom.«*

Da je podpora učiteljevi strokovnosti v profesionalnem razvoju premalo sistematična in bolj usmerjena v kvantiteto kot v kvaliteto, bolj v izpopolnjevanje v vsebinah kot v širjenje njegovega akcijskega repertoarja, je opozorila tudi Marentič Požarnikova (2004, po Javornik Krečič 2006, 15). Potrebo po izboljšanju kakovosti osnovnega izobraževanja in poučevanja

učiteljev pa je že leta 1990 izpostavila tudi Unescova Svetovna deklaracija, od takrat pa so še vedno vrzeli v sistemu izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Skrb za izobraževanje učiteljev in profesionalni razvoj je prevzela šola oziroma učitelji, kar potrjuje tudi študija TALIS (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 74–75), nekatere vsebine pa so predpisale tudi posamezne izobraževalne skupnosti. Šibke točke nadaljnjega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja so po analizi vse omenjene slabosti, ki omejujejo učitelje pri stalnem profesionalnem razvoju z usposabljanji, potrjuje tudi poročilo ministrstva za znanost, šolstvo in šport (po Devjak in Polak 2007 35, 76–77), ki med drugim prav tako opozori na:

- preveliko razpršenost ponudbe,
- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica,
- težavo zagotavljanja zadostnih sredstev za več izvedb programov, da bi pokrili dejanske potrebe,
- premalo možnosti za širitev dobrih praks iz šole na šolo,
- to, da so izvedbe prostorsko preveč oddaljene večini šol, čas pa premalo prilagojen ritmu v šolah,
- prešibko povezanost s sfero dela,
- premajhno občutljivost za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev.

Vsi udeleženci intervjuja menijo, da če bi se želeli kakršnegakoli izobraževanja s tega področja udeležiti, bi jim ravnatelj to omogočil.

U3: *»Sem našla seminar v katalogu, sem šla vprašat in sem lahko šla. Brez problema.«*

Poleg tega pa U1 še opozori, *»da bi nam pa kdo (vodstvo šole, op. a.) posebej rekel, da se moramo za to sedaj usposabljati, nam pa tudi ni.«*

Povzamem lahko, da učitelji zaznavajo naklonjenost ravnatelja do izobraževanja; da se zavedajo, da imajo možnost, da se usposablajo; da imajo ravnateljevo podporo. Žal pa nihče ni zaznal nobenih konkretnih smernic s strani ravnatelja, da bi se morali temu področju posebej posvetiti, da je pomembno, da so na tem področju dobro usposobljeni in da morajo z ustreznimi izobraževanji poskrbeti za svoj profesionalni razvoj na tem področju.

Tisti, ki so se na področju dela z učenci z učnimi težavami že izobraževali, so kot motiv za profesionalni razvoj na tem področju izpostavili, da je do tega prišlo zaradi lastne želje, oziroma jih je v to prisililo delo s takšnim učencem.

U4: *»V nekem obdobju mojega službovanja se je kar nabralo učencev z učnimi težavami in nisem vedela, kaj naj počnem z njimi. Bila sem prisiljena poiskati dodatna znanja.«*

U3: *»Osnovni motiv, da sem se začela izobraževati na tem področju, je bil ta, da sem začela poučevati slepega dečka. To je bil nov izziv.«*

Sprejemanje dela z raznolikimi učenci kot izziv in ne kot problem je leta 1990 priporočila Unescova Svetovna deklaracija.

Tudi Pečkova (2000, 90) izhaja iz osnove, da je vsak posamezen učitelj odgovoren za to, da ugotovi svoje potrebe po izobraževanju, in da poišče ustrezna izobraževanja in učne priložnosti, ter da s tem poveča svojo lastno kakovost. Prav pojav zahteve/potrebe učiteljev po določeni spremembi je prvi korak, pri katerem je pomembno predvsem to, da učitelji izhajajo iz svojih izkušenj in želje po drugačnem poučevanju (Diaz-Maggioli 2004, 5).

Intervjuvanci so povedali, da si kljub letom izkušenj, ki jih imajo pri delu z učenci, in znanju, ki so ga pridobili o delu z učenci z učnimi težavami, še vedno želijo znanj in vedenj o tej problematiki.

U2: *»Znanja in vedenja sploh, če delaš v šolstvu, ni nikoli preveč in ni nikoli odveč.«* Iz njih je kar hrumelo, kaj vse bi še radi znali na tem področju in kaj bi še bilo treba.

U6: *»Pogrešam predvsem strokovne informacije o delu s takimi učenci. Tudi koristnih izmenjav konkretnih primerov dobre prakse je premalo. Želim si več informacij o učnih težavah, o konkretnem delu s takim učencem v heterogenem razredu, kjer je zraven še pet nadarjenih, ki tudi zahtevajo svoje.«*

U3: *»Manjka nam znanj o prepoznavanju učnih težav in o delu s tistimi učenci, ki nimajo izluščenih učnih težav. Ključno je razlikovanje med učenci z učnimi težavami in učenci z nižjimi sposobnostmi, mi imamo pa premalo znanj o tem, da bi jih lahko suvereno prepoznavali.«*

Tudi v raziskavi Devjakove in Polakove (2007, 112) kot tudi študiji TALIS (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 79), to pa je ugotovila tudi že Plevnikova (2005, 47), izstopa želja po izobraževanju na področju poučevanja učencev s posebnimi potrebami, ki so jo izpostavili vsi, ne glede na delovno dobo. Utemeljujejo, da niso usposobljeni za delo z njimi. Po TALIS-povprečju (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 79) je ta tendenca opazna tudi v drugih evropskih državah. Torej gre za trend dela, na katerega smo v zadnjem času postali bolj pozorni, same izkušnje za kakovostno delo pa niso dovolj, treba je osvojiti temelje z znanjem. Da leta poučevanja sama po sebi ne prispevajo k bolj kakovostnemu poučevanju, je poudarila tudi Javornik Krečičeva (2008, 140).

U8 je opozoril na pomembno specifikko, ki je povezana z delom na razredni stopnji: *»Želim si še veliko znanj, a ker učim na razredni stopnji šest predmetov, je pravzaprav nemogoče obvladati znanja, strategije, spretnosti za vsa različna področja. Vsega ne zmoremo sami.«*

V tem delu se je razprava usmerila k zahtevi po učinkovitejšem sodelovanju med različnimi poklicnimi profili, na kar je opozoril U4: *»Tako je. Znanje že potrebujemo, a zelo prav bi nam prišla tudi redna in pogostejša pomoč strokovnjakov na tem področju, npr. specialnega*

*pedagoga. Tako jih je pa po šolah absolutno premalo, tisti, ki pa so, imajo pa preveč drugega dela in jim na škodo učencev zanje zmanjkuje časa.»*

S tem se je strinjal tudi U7 in dodal: *»Vsem nam manjka medstrokovnega povezovanja in izmenjav s kolegi, ki izvajajo DSP.»*

Rovšek je poudaril (2006, 18), da učitelji večinske šole praviloma še niso dovolj usposobljeni, šola pa nima niti primernih pripomočkov. To so izpostavili tudi intervjuvani učitelji.

U2: *»Pogrešam učinkovit didaktični material, za katerega se je tudi treba usposobiti za učinkovito praktično uporabo.»*

Izpostavili pa so tudi, da pogrešajo teme, ki se dotikajo reševanja praktičnih vzgojnih problemov, kar sta ugotovili tudi Devjakova in Polakova v svoji raziskavi (2007, 111), to pa je potrdila tudi študija TALIS (Pedagoški inštitut Ljubljana 2009, 79).

U5: *»Kakšne dobre strategije za individualno delo izven razreda so vedno dobrodošle.»*

Po strokovni strani je treba najprej pripraviti nekatere učitelje na to novo obliko dela z učenci. Učitelji po večini že imajo izkušnje z delom z malimi skupinami učencev (dopolnilni pouk). Sedaj pa so morali začeti delati s posameznikom, kar je po mnenju Kusove, Leskovca in Pesanove (2006, 140) nekaterim povzročalo nelagodje in zmanjšan občutek suverenosti pri delu.

Tako tudi U6: *»Kar naenkrat sem morala delati celih 45 minut samo z enim učencem. Kaj pa sedaj? /.../. Po glavi so mi kar naprej rojila vprašanja: Kako naj delam z njim? Kaj pa motivacija? Kako naj v teh 45 minutah izluščim največ do naslednjega tedna? Ali naj obravnavam učno snov ali naj delava nekaj čisto drugega, da bo krepil močna področja? Kako naj delam celih 45 minut, če pa učenec zdrži ob delu največ 20 minut? /.../. Dileme so kar deževale, jaz pa sem se pri delu lovila in preizkušala. /.../. Nikoli ne vem, ali sem se prav lotila, ali dobi učenec dovolj od mene.»*

Učitelji si želijo večje usposobljenosti pri delu z učenci z učnimi težavami. Pa bi jim več usposobljenosti tudi dejansko pomagalo pri njihovem vsakdanjem delu in kako? Učitelji so izmenjali mnenja in se dopolnjevali.

U4: *»Če imaš dovolj znanja, spretnosti in strategij, se na delo lažje, hitreje in bolj učinkovito pripraviš.»*

U8: *»Učencu z učnimi težavami lahko ponudiš več, boljšo, kakovostnejšo pomoč. Rezultati so verjetno vidni hitreje.»*

U6: *»Večja usposobljenost za to delo bi mi pomagala pri individualnem pristopu k delu oziroma, kako konkretno delati pri določeni učni težavi.»*

Z večjo usposobljenostjo želijo učitelji izboljšati kakovost dela z učenci in posledično želijo izboljšati tudi njihovo znanje, to pa je po mnenju Pečkove (2000, 90) skupni namen osebnega in poklicnega razvoja zaposlenih v šoli. Torej želijo intervjuvani učitelji z dodatno željo po znanju na tem področju dodatno razvijati svoj profesionalni razvoj na tem področju.

U1 pa je izpostavil problematiko dela z učenci znotraj heterogene skupine: *»Večja usposobljenost ne bi kaj prida pomagala pri individualnem delu z učencu, ker tam lahko vse prilagodiš samo njemu. Drugače pa je v heterogenih razredih, kjer imaš vse na kupu in moraš prilagajati vsakemu nekaj. Tu bi bilo pa še kaj koristno, saj smo že skoraj multipravilni.«*

Tudi avtorica Razdevšek Pučko (2004) poudarja, da je pridobivanje različnih kompetenc pravzaprav usposabljanje, ki posameznikom omogoča mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah. Torej večja usposobljenost zagotovo omogoča več koristi, ki jih lahko opazimo znotraj konkretnega dela.

Kljub temu da so vsi prej povedali, da si želijo več usposobljenosti na področju dela z učenci z učnimi težavami, pa se počutijo pri svojem delu z njimi suverene.

U6: *»S temi učenci pa res ni težko biti suveren. Za njih si je treba vzeti čas, vse poenostaviti in postaviti na osnovno raven. Treba je biti predvsem človek, z velikim Č. Jih razumeti, se pogovarjati /.../.«*

U4 še doda: *»Suvereni smo že, a bi imeli manj občutka slabe vesti, če bi bili pri svojem delu s temi učenci podkovani s konkretnim znanjem.«*

Kot prednost so navajali izkušnje. Z izkušnjami pri svojem predmetu pridobivajo suverenost pri svojem delu na tem področju.

U1: *»Pri teh letih sem pa že lahko suverena. Prednost imam v izkušnjah. Če pa bi morala učiti DSP pri katerem drugem predmetu, bi se počutila drugače, predvsem veliko manj suvereno.«*

Tudi Devjakova in Polakova (2007, 111) trdita, da lahko učitelji z izkušnjami nadomeščajo primanjkljaje znanj s tega področja.

Nekateri suverenost na začetku črpajo iz osnovne izobrazbe in strokovnega znanja.

U2: *»Moja suverenost je v strokovnem znanju, ker še nimam toliko izkušenj. A z leti se bo ta suverenost le še bolj utrdila in potrdila.«*

Suvereno delovanje so tako učitelji povezali s ključnimi kompetencami, ki pa jih kot učitelji že imajo. Čeprav priznavajo, da jim nekaj specifičnih kompetenc pri delu z učenci z učnimi težavami še manjka, pa se pri delu s temi učenci čutijo suverene predvsem zato, ker so v

ospredje postavili empatijo in izkušnje, ki jih imajo pri delu. S tem uspešno kompenzirajo tudi tiste primanjkljaje glede usposobljenosti, ki so jih prej omenili. Kot pomembno novo vlogo učiteljev pa je Novakova (2005, 31) izpostavila oporo učencem pri učenju (zmanjševanje osipa, reševanje učnih težav, razvijanje ključnih kompetenc pri učencih ...). To je tisto področje, zaradi katerega se učitelji kljub manjši konkretni usposobljenosti za delo z učenci z učenimi težavami počutijo suverene.

Posebnih drugih pomanjkljivosti, ki bi jih pri sebi opazili pri delu z učenci z učnimi težavami, niso omenjali, razen U2 je navrgel: *»Pomanjkljivost je v tempu dela in nezmožnost dobrih priprav. Premalo časa imamo odmerjenega za konkretno delo s temi učenci, saj moramo urejati še vso drugo svetovalno delo ali pa pišemo IP-je.«* Časovna komponenta je pomemben dejavnik za kakovostno opravljeno delo in lahko učitelja močno omejuje, ker več kot delati preprosto ne zmore, čeprav se zaveda, da bi moral drugače, boljše.

Povedano potrjuje tudi misel, da se današnji učitelji soočajo s skupinami učencev, ki so raznolikejše kot kadar koli prej (Plevnik 2005, 82). Na istem mestu je izpostavljeno tudi dejstvo, da posamezne evropske države poročajo o dveh raznolikih skupinah učencev, pri katerih se učitelji ne počutijo dovolj usposobljene: pri delu z otroki priseljencev in migrantov ter z otroki s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

#### **4.4.3 Spodbude in sodelovanje**

Ker se moja raziskovalna vprašanja dotikajo tudi vloge vodje (ravnatelja) na področju dela z učenci z učenimi težavami in ker želim ugotoviti, kakšno vlogo ima pri profesionalnem razvoju učiteljev, sem del vprašanj namenila tudi odkrivanju tega. Kakšnih spodbud za strokovni razvoj na področju dela z učenci s SUT so (bili) deležni; od koga so prihajale te spodbude; kakšna je vloga vodje pri profesionalnem razvoju itd.?

Ravnateljevih spodbud za načrtovan profesionalni razvoj na tem področju intervjuvani učitelji niso izpostavili tako, kot bi si želeli. Tudi ravnatelj ni omenil nobenih neposrednih in načrtovanih spodbud, ki bi posameznike jasno spodbudile k načrtovanim profesionalnim razvojem na tem področju.

U1: *»Le kdo na naši šoli spodbuja za razvoj pri delu z učenci z učenimi težavami? Edini učenec z učenimi težavami, za katerega smo imeli dvakrat na leto sestanek, je slepi deček, za preostale pa nikoli nič. Da bi določili strategije dela, da bi nam svetovalni delavci malce svetovali sami od sebe /.../. Če sam ne poskrbiš zase, ni nič.«*

U4 nadaljuje: *»Spodbude so prišle s strani vodstva šole samo za slepega dečka, kolikor se jaz spomnim, in pa seveda predvsem z moje strani, ker sem videla, kakšen zalogaj me čaka naslednje leto.«*



Na te kritične izjave o nikakršnih spodbudah s strani ravnatelja se je odzval U8: *»Spodbude so lahko razumemo tudi kot možnost izobraževanja, izmenjave mnenj in primerov dobre prakse ... To nam pa vodstvo vedno omogoča.«*

Temu mnenju se pridruži še U2: *»Pobude in želje po konkretnem usposabljanju vedno pridejo z moje strani, je pa res, da jih vodstvo spodbuja in mi jih vedno omogoči.«*

Iz povedanega lahko še enkrat povzamemo, da učitelji sami usmerjajo svoj profesionalni razvoj in izražajo želje po usposabljanjih predvsem iz lastnih vzgibov. To potrjujeta tudi Devjakova in Polakova (2007, 87), ki sta ugotovili, da pri učiteljih in vzgojiteljih pri prijavljanju v različne programe prevladujejo osebne želje, ali pa osebno željo povežejo z željo vodstva.

Dvom o sistematičnem pristopu k profesionalnemu razvoju učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami s strani višjih odgovornih ustanov znotraj sistema vzgoje in izobraževanja je izpostavil U8: *»Sicer pa ne vemo, koliko so ravnatelji sploh o tem področju vodeni s strani države. Če ni sistematičnega in načrtovanega pristopa s strani drugih pristojnih ali pa če sistem zamuja za prakso, kot je to navada pri nas, potem našemu vodstvu sploh nimamo kaj zameriti.«*

O tem, kakšna je vloga vodje (ravnatelja) pri spodbujanje profesionalnega razvoja na tem področju, so bila mnenja deljena. Eni ravnatelju pripisujejo minimalno vlogo, ker jim samo omogoči izobraževanje.

U7: *»Vloga vodje je minimalna (se odloči, ali idejo omogoči, ali pa ne). Torej vodstvo ideje samo omogoča.«*

Na tej strani so tudi tisti, ki menijo, da so za svoj profesionalni razvoj odgovorni predvsem sami.

U5: *»Vloga vodje je pri nas pisanje poročila, ko to zahteva odločba. Na tem področju se moraš razvijati sam, sicer ni nič.«*

U2 pa je izpostavil tudi pomen kolektivne usmerjenosti do izobraževanja: *»To (skrb za profesionalni razvoj, op. a.) ni toliko odvisno od institucije in njenega vodstva. Veliko lahko pomaga usmerjenost kolektiva glede tega (delavnice, aktivni, učne skupine ...) in potem zgledi vlečejo.«*

Na drugi strani pa so učitelji, ki ravnatelju pripisujejo pomembno vlogo.

U4: *»Vloga vodje je zelo pomembna, da ti daje možnosti: sprva za izobraževanje, pozneje za izmenjavo mnenj, da spremlja delo in da te spodbuja pri delu s temi učenci.«*

Vseh preostalih nalog, ki jih je izpostavil ravnatelj, pa učitelji niso izpostavili, saj verjetno zaradi različnih zornih kotov, ki jih imajo oboji, učitelji ne vidijo celostne slike. Obstaja pa tudi možnost, da učitelji res ne občutijo ravnateljevih spodbud. Pomembno ravnateljevo vlogo poudarjajo tudi Elmore (2003, po Koren 2007), Fullan (1993), Devjak in Polak (2007) idr.

Specifično delovno okolje, ki od učitelja zahteva, da je sam v razredu (Fullan in Hargreaves 2000, 17 in 23), verjetno doprinese tudi k občutku, da je najbolje, da se zanesesh sam nase. A je sodelovalno delo kar precej prežeto z njihovim delom, saj ga vsi omenijo vsaj v kakšni obliki.

*U3: »Sam nase. Na svoje delo in izkušnje. Velikokrat pa pridejo prav tudi nasveti kolegic in primeri iz prakse kolegic, ki so že delale z učencem.«*

*U1: »Zanesem se tudi na učenca.«*

*U6: »Pri delu sodelujem z učiteljicami, ki delajo ali pa so delale s podobnimi učnimi težavami. Nenehno sodelujem še s starši učenca, ker je nam na razredni stopnji veliko lažje, ker smo vsakodnevno v stiku z njimi.«*

*U5: »Pogrešam več nasvetov in sodelovanja s specialnim pedagogom.«* Tako so vsi skupaj povzeli vse sodelujoče partnerje, s katerimi sodelujejo ali pa bi morali sodelovati, za uspešnejši in kakovostnejši učni proces učencev z učnimi težavami.

Pomen sodelovalnega okolja in izmenjavo izkušenj za izboljševanje učiteljeve prakse poudarjata tudi Fullan in Hargreaves (2000, 23). Dober odnos soustvarjanja med vsemi partnerji v procesu učenja, ki v aktivno vlogo postavlja tudi učence, pa je izpostavila Čačinovič Vogrinčičeva (2008). Pomen in vlogo sodelovalnega učenja kot kolektivne spodbude za doseganje boljše učne motivacije za uspešnejši profesionalni razvoj zagovarjajo teorije vodenja za učenje in učeče se organizacije (Beers 2007, Erčulj 2005, Koren 2007).

Hkrati pa so vsi intervjuvani učitelji tudi potrdili, da sta sodelovalni odnos in odprti dialogi o delu z učenci z učnimi težavami del resnične prakse med njimi. Strokovni dialog o tej tematiki tako pogosto teče.

*U2: »/.../ med učitelji, ki učenca poučujejo, razrednikom in starši. Velikokrat se v izmenjavo strokovnega mnenja zapleteva tudi s šolskim psihologom, s katerim je izmenjava informacij zaradi bližine in poznavanja področja lažja.«*

Podobno tudi U4 najde dialog s šolsko svetovalno službo, kolegicami, zunanjim specialnim pedagogom, zunanjim pedopsihologom.

A učitelji si poleg stalne prakse dialoga želijo več izmenjave primerov dobre prakse z učitelji iz drugih šol.

U5: *»Med učitelji (z različnih šol, op. a.) bi bilo potrebnega na tem področju več dialoga. Sploh pri nas zanemarjamo možnost, da imamo posebno šolo (šolo s prilagojenim programom, op. a.) pod isto streho. Mi si pa nič med sabo ne pomagamo. Prav ti učitelji, ki so praktiki izključno na področju dela z učenci s posebnimi potrebami, so za nas na tem področju prava zakladnica izkušenj, znanj, strategij. Res škoda, da se tega nihče ne loti bolj sistematično.«*

U1 pritrdi: *»Tako je. Z višjo stopnjo izmenjave mnenj in izkušenj bi lahko vsi veliko pridobili. Najprej učitelji, s tem pa tudi učenci.«*

Taka praksa širšega sodelovanja bi prinesla koristi širšemu krogu učiteljev in tudi šolam, saj bi prišlo do izmenjav izkušenj in obogatitve praks, ki se razvijajo znotraj šol.

V procesu dela z učenci z učnimi težavami pa učitelji sebe vidijo v vlogi, ki je zanje tudi najbolj transparentna in konkretna, so izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji teh učencev, njihovi razredniki. Pri tem pa so se dotaknili tudi problematike, ki spremlja prav vlogo učitelja, ki izvaja dodatno strokovno pomoč.

U1 pove: *»Vsako leto kar tako določamo izvajalce individualne pomoči (glede na potrebe učiteljev in ne učencev).«*

U4 doda: *»Ure dodatne strokovne pomoči bi morali izvajati specialni pedagogi ali pa učitelji, ki imajo že nekaj prakse na tem področju in ne vsak, ki mu manjka ur.«*

Da se ure dodatne strokovne pomoči delijo učiteljem, ne glede na izkušnje in usposobljenost, je manj ustrezno. Rovšek (2006, 18) opozori, da mora biti šola socialno kompetentna in enako odgovorna do vseh vpisanih učencev. Vsi člani v šoli se morajo zavedati, da je šola ustvarjena za učence in ne učenci zaradi šole, posledično pa, da se mora prilagajati potrebam učencev s posebnimi potrebami in ne obratno. A tudi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 2007, 9. člen) ni bolj natančno opredeljeno specifično znanje ali področje dela učiteljev, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč. Po zakonu ima lahko otrok pravico do petih ur dodatne strokovne pomoči, ki jo lahko izvajajo različni strokovnjaki (specialni pedagog, pedagog, socialni pedagog, psiholog, učitelj ...) oziroma ustrezen kader, ki ga je šola dolžna zagotoviti. Če učencu v odločbi piše, da je izvajalec DSP-ja lahko učitelj, je potem skladno z zakonom, če to pomoč izvaja kateri koli učitelj na šoli. Je pa seveda smiselno in tudi odgovorno do učencev, da se npr. za DSP dislektiku dodeli učitelj slovenščine in ne matematik, kar pa po izjavah intervjuvancev očitno ni stalna praksa.

Izkušnje intervjuvancev z izvajanjem dodatne strokovne pomoči in z učinki takega dela z učenci so dobre. To je ugotovil tudi Rovšek (2006, 21), ki je poudaril, da je dodatna

strokovna pomoč učinkovita in primerna za učence s specifičnimi učnimi težavami, kot tudi za učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi.

U8 še predlaga: *»Na tako veliki šoli, kot je naša, bi moral biti en specialni pedagog samo za to, da bi svetoval učiteljem za takšne primere, da bi učence s hospitacijami spremljal, se dodatno ukvarjal samo z učenci.«*

Vse spremembe dokazujejo, da različni zakoni sicer omogočajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole, novi načini poučevanja in učenja pa se še niso dovolj razvili, na kar je bilo opozorjeno v Modelih izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v EU (Lebarič idr. 2006, 15).

U2 je povzel: *»Tega področja nikakor ne vidim kot problematičnega, lahko pa postane, če posameznik ne vlaga vase.«*

Kljub ugotovljenim pomanjkljivostim profesionalnega razvoja na področju dela z učenci z učnimi težavami znotraj te študije primera tudi sama menim, da stanje še ni skrb vzbujajoče. To pa predvsem zato, ker so učitelji predani svojemu poklicu in ga odgovorno opravljajo. Prav iz te odgovornosti do učencev tudi sami poskrbijo za razvoj na področjih, ki jim šepajo. Vendar pa bi se bilo v prihodnje dobro oprijeti načrtovanega profesionalnega razvoja tudi na tem področju, saj učitelji ne bodo več sami kos različnim sodobnim izzivom šolstva in raznolikosti učencev.

#### **4.5 Analiza anket staršev učencev z učnimi težavami**

Starši so vključeni v šolsko delo prek svojih otrok, hkrati pa je njihovo spremljanje šole kot izobraževalnega sistema omejeno (Kalin 2009, 85–86). Starši spremljajo delo svojega otroka in prek njega spremljajo tudi delo šole in učitelja. Vendar gre za posreden vpogled v delovanje šole, zato starši nimajo prave in objektivne slike o profesionalnem razvoju učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami; so samo zadovoljni z učiteljevim delom ali pa ne. A ne pomeni, da je zadovoljstvo večje, če je učitelj bolje usposobljen na tem področju. Povezave med zadovoljstvom staršev in usposobljenostjo učiteljev v sklopu te študije primera nisem iskala. Za potrebe bolj poglobljene analize bi bilo treba opraviti tudi to.

Starši sicer imajo nekaj možnosti vpogleda v delovanje šole prek sveta staršev in sveta šole, kjer lahko celo soodločajo o temeljnih vprašanjih šolskega življenja in dela (Kalin 2009, 85). Vendar je staršev, ki so vpeti v svet staršev in svet šole, številčno malo, saj so to navadno iz vsakega oddelka po en predstavnik. Starši tako formalno imajo možnost spremljanja dela šole, a je spoznavanje globljih plasti funkcioniranja šole, med katerimi je tudi profesionalni razvoj učiteljev in vloge ravnatelja, omejeno. Zato tudi realnega vpogleda v vlogo ravnatelja na tem področju starši nimajo. Pridobljeni rezultati tako niso bistveno prispevali k poglobljenemu

pojasnjevanju problematike s tega zornega kota. Glede na vlogo, ki jo imajo starši pri šolanju svojih otrok, pa so rezultati zelo predvidljivi.

**Preglednica 8: Strinjanje staršev s trditvami**

Trditev	Stopnja strinjanja					BO
	5	4	3	2	1	
Kot starš dobro poznam pravice svojega otroka.	10	6				
Kot starš sem dobro informiran o šolskem delu svojega otroka.	7	5	4			
Kot starš sem informiran o individualiziranem programu (oblikovanje in izvajanje) svojega otroka.	3	8	5			
Učitelji so dobro usposobljeni za delo z mojim otrokom.		8	4			4
Učitelji pri delu z mojim otrokom uporabljajo primerna didaktična sredstva in pripomočke.		6	4			6
Učitelji pri delu z mojim otrokom uporabljajo primerne metode dela.		6	5			5
Učitelji mojemu otroku prilagajajo pouk, učno delo in domače naloge.	5	8	3			
Učitelji mojemu otroku prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja.	5	8	3			
Zaradi dodatne strokovne pomoči opazim pri svojem otroku napredek na učnem področju.	5	8	3			
Zaradi dodatne strokovne pomoči pri svojem otroku opazim napredek na osebnostnem razvoju.		4	8	4		
Šola ponuja mojemu otroku celovito (učno, specialnopedagoško, psihološko) pomoč pri odpravljanju in lajšanju učnih težav.		7	5	4		
Mojemu otroku tak način dela koristi.	9	7				
Mojemu otroku je tak način dela všeč in je z njim zadovoljen.	10	6				
Učitelji kakovostno izvajajo učno pomoč mojemu otroku.		7	3			6
Ravnatelj spodbuja usposobljenost učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami na šoli.		6	5			5

Opomba: N = 16, podatki so podani v frekvenci pogostnosti odgovora (f). Pri stopnji strinjanja pomeni 5 – se popolnoma strinjam, 4 – se strinjam, 3 – se niti ne strinjam niti se strinjam, 2 – se deloma ne strinjam, 1 – se sploh ne strinjam, 0 – nimam odgovora.

Glede na to, da je bilo v študiji primera zajetih 16 staršev od 23 staršev otrok, ki so na šoli evidentirani kot učenci z odločbo o dodatni strokovni pomoči, kar predstavlja 69,5 % vseh teh staršev, lahko s precejšnjo gotovostjo posplošim, da pridobljeni podatki izkazujejo mnenje vseh staršev učencev z učnimi težavami za izbrano šolo.

Iz dobljenih podatkov na splošno ugotovim, da starši pri trditvah, ki so bolj konkretne, izkazujejo večjo stopnjo strinjanja. To je lahko tudi posledica tega, da jim je omenjena trditev blizu, je zanje konkretna, da jo poznajo, da jo lahko opazijo pri svojem otroku. Tam, kjer učinek dela učitelja z njihovim otrokom konkretno vidijo (npr. ocene, napredek svojega otroka), so bolj prepričani o svojih odgovorih. Pri manj oprijemljivih trditvah so večkrat odgovorili, da ne morejo odgovoriti. To je tudi pričakovano, saj starši slabše poznajo konkretno šolsko delo učiteljev (metode, usposobljenost, spodbude ravnateljja).

Starši s precej zavidljivo mero strinjanja menijo, da dobro poznajo pravice svojega otroka, dobro so tudi informirani o šolskem delu svojih otrok. Nekoliko slabše, a še vedno se s trditvijo v precejšnji meri strinjajo, a manj prepričljivo, na kar je lahko vplival sam izraz individualizira program, ki nekaterim staršem ni nujno domač in poznan.

Pri trditvah, ki so vezane na konkretno delo učiteljev z učenci z učnimi težavami (usposobljenost učiteljev, uporaba didaktičnih sredstev in primernih metod dela), so na eni strani starši izražali še vedno strinjanje s trditvami, a ne popolno, na drugi strani pa so se pojavili tudi nezanimljivi deleži tistih, ki so odgovorili, da ne morejo odgovoriti. To je posledica dejstva, da starši nimajo konkretne predstave o učiteljevem delu. Pri dveh trditvah, ki so zajemale zopet konkretnejšo vsebino, vezano na prilagajanje učnega dela, domačih nalog in preverjanja ter ocenjevanja znanja, se je vnovič pojavilo bolj prepričljivo strinjanje s trditvami.

V zelo visokem deležu se tudi strinjajo s trditvijo, da njihovim otrokom tak način dela koristi in da jim je takšno delo všeč. Pri svojih otrocih tudi vidijo napredek na učnem področju, saj so se v veliki meri strinjali s to trditvijo. Manj prepričljivo se strinjajo, da zaradi DSP-ja opazijo tudi napredek pri osebostnem razvoju svojih otrok. To je lahko posledica dejstva, da učne težave niso pogosto vezane na osebostne motnje, ali pa resnično ni teh vplivov.

Manj prepričljivi v stopnji strinjanja pa so tudi pri trditvah, ki so vezane na oceno izvajanja celovite pomoči učencu, na kakovostno izvajanje učne pomoči. Težje so se tudi jasno strinjali s trditvijo o spodbudah ravnateljice, ker vpogleda na to področje nimajo, lahko samo povezujejo svoje misli in predpostavljajo.

Trditve Zaviršek Darje (2005), da so na integracijo slabo pripravljeni tudi starši otrok s posebnimi potrebami, v našem primeru ne moremo potrditi, saj starši otrok z učnimi težavami znotraj te študije primera dobro poznajo svoje pravice, spremljajo delo svojih otrok. Na drugi strani pa so učenci s takim načinom dela zadovoljni, starši pa vidijo konkretne rezultate (napredek na učnem področju).

Na osnovi pridobljenih podatkov lahko zaključim, da starši spremljajo šolsko delo svojih otrok, prek njih pa tudi delo učiteljev. Vpogleda na usposobljenost učiteljev v neposrednem

smislu nimajo, iz dobljenih podatkov o strinjanju s trditvami pa lahko zaključim, da so z delom učiteljev z njihovimi otroki (z učenci z učnimi težavami) zadovoljni.

#### **4.6 Ugotovitve analize**

Študija primera, v kateri smo analizirali profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami znotraj izbrane šole v Celjski regiji, je prinesla nekaj izsledkov in zaključkov.

Z analizo na ravni vseh treh subjektov, ki so bili vključeni v raziskovalni proces, sem prišla do splošnih ugotovitev za raziskovalno enoto te študije primera.

Da se pogledi učiteljev in ravnatelja o usmerjanju in načrtovanju profesionalnega razvoja zaposlenih razlikujejo. Ravnatelj se svoje vloge pri profesionalnem razvoju zaveda, učitelji pa ravnatelju pri razvoju profesionalnega razvoja pripisujejo različno vlogo; eni mu pripisujejo minimalno vlogo, ker samo omogoči izobraževanje, drugi temu pripisujejo velik pomen, ker jim s tem da priložnost. Po eni strani ravnatelj na šoli omogoča različne individualne udeležbe na seminarjih, kar je potrdila tako predraziskava kot analiza intervjuja ravnatelja in učiteljev. Po drugi strani pa drugih kakršnih koli neposrednih spodbud profesionalnega razvoja s strani ravnatelja učitelji ne zaznavajo, še slabše je pri posrednih spodbudah, ki so učiteljem sploh nevidne. K dodatnemu izobraževanju učitelje prisili bolj položaj in ne konkretne načrtovane spodbude ravnatelja, čeprav tudi LDN opredeljuje stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje, kar pomeni, da načrtovan profesionalni razvoj na šoli poteka. Mnenja učiteljev in ravnatelja se najbolj izključujejo prav pri uresničevanju ravnateljeve vloge kot spodbujevalca profesionalnega razvoja. Učitelji se zavedajo pomena te ravnateljeve vloge, a je v takšni obliki, kot jo izpostavi sam ravnatelj in kljub temu da obstaja, ne vidijo.

Učitelji na izbrani osnovni šoli se za delo z učenci z učnimi težavami ne čutijo dovolj usposobljene. Tudi tisti učitelji, ki so zaradi delovnih izkušenj z učenci z učnimi težavami in osnovne strokovne izobrazbe na tem področju vendarle bolj suvereni, si še vedno želijo dodatnih znanj s tega področja. Želijo več usposobljenosti na področjih dela z učenci z učnimi težavami znotraj heterogene skupine, o prepoznavanju učnih težav, o pripravi in uporabi didaktičnih sredstev. Istočasno pa sem ugotovila tudi, da se delo z učenci z učnimi težavami na šoli spremlja, saj je spremljava učno-vzgojnega dela učencev z učnimi težavami v LDN opredeljena kot prednostna naloga ravnatelja. Ravnatelj to področje spremlja, kar so potrdili tudi učitelji. Učitelji pa so v vlogi izvajalcev konkretnega dela z učenci z učnimi težavami.

Učitelji so izpostavili, da so pri profesionalnem razvoju na področju dela z učenci z učnimi težavami prepuščeni sami sebi. Po drugi strani pa je profesionalni razvoj zaposlenih na vseh

področjih tudi ena izmed prednostnih nalog znotraj LDN. A nikjer ni neposredno izražen profesionalni razvoj na področju dela z učenci z učnimi težavami. Učitelji s strani ravnatelja ne zaznavajo nobenih načrtovanih spodbud vodenja profesionalnega razvoja. Skozi celotno raziskavo niti ni bilo ugotovljeno, da bi dejanske načrtovane neposredne spodbude s strani ravnatelja obstajale. Iz svojih individualnih potreb se učitelji udeležujejo usposabljanj, nekaj malega so se udeleževali tudi seminarjev na področju dela z učenci s posebnimi potrebami in na področju dela z učenci z učnimi težavami. Na šoli pa je bilo organizirano kolektivno izobraževanje za učence s posebnimi potrebami, kar je v dobro ravnateljevemu delu na področju spodbujanja profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami. Ravnatelj pa je izpostavil spodbude profesionalnega razvoja na področju dela z učenci z učnimi težavami, ki jih širi med učitelje, a med učitelji niso prepoznane v taki obliki. To so: lasten zgled, negovanje pozitivnega odnosa do strokovnosti, načrtovanje in organizacija obsega in vsebin izobraževanj, spodbujanje medsebojnega sodelovanja.

Oboji, tako učitelji in ravnatelj, opažajo, da manjka sistematičnega pristopa k povečevanju usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami s strani sistema, tj. državnih ustanov, ki bi morale pokrivati to področje. Saj se učitelji v svojem zavedanju nezadostne usposobljenosti za delo z učenci z učnimi težavami želijo na tem področju tudi dodatno usposablјati, a so opozorili, da nimajo takšnih možnosti s programi, ki so na voljo. Tudi ravnatelj opozori na odsotnost sistematične strokovne podpore na tem področju. Ponudba izobraževanj je po mnenju učiteljev in ravnatelja slaba.

Učitelji in ravnatelj so izpostavili, da pričakujejo bolj sistematičen pristop višjih pristojnih služb znotraj sistema vzgoje in izobraževanja k zagotavljanju podpore šolam na področju dela z učenci z učnimi težavami in na področju razvijanja profesionalnosti učiteljev na tem področju. V sistematičen pristop in načrtovan profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami s strani države so učitelji samo podvomili, ker stvari ne poznajo natančno. Ravnatelj pa je zagotovil, da teh spodbud ni, oziroma niso pravočasne. To dokazuje tudi ugotovitev v raziskavi, da so Navodila za delo in Koncept dela izšla šele leta 2008, na šoli pa so že v šolskem letu 2004/2005 (zagotovo še prej, a časovno bolj oddaljena šolska leta niso bila predmet te raziskave) imeli 22 učencev z Odločbo.

Starši spremljajo šolsko delo svojih otrok, a imajo jasno mnenje samo o tistih področjih, ki jih prek šolskega dela svojih otrok lahko spremljajo. Starši so z delom učiteljev zadovoljni, težje pa se opredeljujejo o njihovi usposobljenosti in ravnateljevih spodbudah, ker do teh področij nimajo neposrednega vpogleda.



## 5 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

### 5.1 Ugotovitve: odgovori na raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja so me vodila v postopku raziskovanja in me usmerjala k odkrivanju značajno pomembnih informacij in podatkov. Vse ugotovitve so pomembno pripomogle k oblikovanju sklepov raziskovalnih vprašanj.

*Kako učitelji skrbijo za usposobljenost in za profesionalni razvoj na tem področju?*

Učitelji izbrane šole so pri profesionalnem razvoju na področju dela z učenci z učnimi težavami prepuščeni sami sebi, saj neposrednih zunanjih spodbud in načrtovanega razvijanja tega področja s strani ravnatelja nisem mogla potrditi. LDN vsebuje prednostno nalogo razvijanja profesionalnega razvoja zaposlenih s seminarji in branjem literature. To oboje ravnatelj tudi spodbuja in učiteljem omogoča udeležbe na seminarjih, ki si jih izberejo. Učitelji so tudi potrdili branje strokovne literature in se poslužujejo sodelovalnega učenja z izmenjavo izkušenj. A drugih neposrednih spodbud (načrtovanje razvoja na tem področju s strani ravnatelja) in drugih posrednih spodbud, ki jih je navedel ravnatelj, učitelji niso potrdili, ker jih ne zaznavajo. Iz tega lahko sklepam, da teh spodbud sploh ni, ali pa niso s strani ravnatelja dovolj transparentno ponazorjene, da bi jih učitelji zaznali kot spodbude in ravnateljevo načrtovano delo na profesionalnem razvoju učiteljev na tem področju.

*Kakšna je vloga ravnatelja pri podpori profesionalnega razvoja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami?*

Ravnatelj sebi pripiše velik pomen in vlogo pri skrbi za profesionalni razvoj zaposlenih na področju dela z učenci z učnimi težavami. Učitelji sicer priznajo, da jih ravnatelj podpira pri profesionalnem razvoju tako, da jim finančno in časovno omogoči izobraževanje na izbranem seminarju. Žal pa ne morem z izjavami učiteljev potrditi tudi ravnateljeve izjave o podpori profesionalnega razvoja, saj te podpore učitelji ne zaznavajo. Tudi v LDN ni posebej poudarjene prednostne naloge razvijanja kadra za delo učiteljev z učenci z učnimi težavami. Edina ravnateljeva podpora, ki so jo učitelji jasno prepoznali, je povezana z delom s slepim dečkom, ki je bil integriran v to šolo. Zaradi njega so bili zaposleni deležni dodatnih usposabljanj (kolektivnih in individualnih) na področju poučevanja slepega učenca, prek katerih pa so se seznanili tudi z nekaterimi strategijami, ki so uporabne tudi pri delu z učenci z učnimi težavami. Učitelji so pogosto dajali občutek, da so se določene dejavnosti v zvezi z delom učencev s posebnimi potrebami dogajale samo zato, ker je šolo obiskoval slepi deček, saj niso omenjali nobenih drugih dejavnosti na tem področju.

## *Zaključek*

### *Kako ravnateljstvo vlogo zaznavajo učitelji?*

Tako ravnatelj kot učitelji so si edini, da je ravnateljstvo vloga v zagotavljanju časa, sredstev in omogočanju usposabljanj. A oboji to vlogo zaznavajo s svoje perspektive. Učitelji ravnateljstvu sicer pripisujejo pomembno vlogo, a od njega pričakujejo več načrtnega usmerjanja razvoja, kot pa so ga deležni. Po drugi strani pa ravnatelj zagotavlja, da se potrudi in omogoča svojim zaposlenim tiste oblike strokovnega usposabljanja, ki ga zaposleni izberejo. Med njimi je opaziti razkorak v mnenjih, oziroma so ravnateljstvo načrtovane dejavnosti usmerjanja profesionalnega razvoja zaposlenih premalo transparentne tudi učiteljem.

### *Kako delo učiteljev z učenci z učnimi težavami spremljajo starši?*

Starši spremljajo delo učiteljev posredno prek svojih otrok, ki so uporabniki storitev (redno poučevanje učenca, DSP, dopolnilni pouk, IP, svetovalno delo). Starši se strinjajo, da so učenci z delom učiteljev zelo zadovoljni in da jim koristi. A s tem nismo dokazali, da starši ocenjujejo, da so učitelji primerno usposobljeni za delo z njihovimi otroki. Iz analize rezultatov staršev smo potrdili, da učitelji uporabljajo primerne metode dela, da jim prilagajajo preverjanje ocenjevanja, da učitelji starše informirajo o IP-ju in šolskem delu. Da je delo učiteljev z učenci z učnimi težavami dobro, potrjuje tudi strinjanje s trditvijo, da učencem DSP koristi, saj opazijo napredek na učnem področju. Iz tega lahko na splošno povzamem, da starši menijo, da so učitelji dobro usposobljeni za osnovno delo z učenci z učnimi težavami. Res pa je tudi, da so starši v tem primeru podali mnenje o usposobljenosti tistih učiteljev, ki delajo z njihovimi otroki znotraj DSP-ja. To so pa tudi učitelji iz tiste skupine, ki imajo več izkušenj in so pri delu bolj suvereni. Nikakor s tem ne dobimo vpogleda za celotno populacijo učiteljev na izbrani šoli.

## **5.2 Priporočila**

Ker, kot je poudarila tudi Cencičeva (2009, 9), raziskovanje ni le pridobivanje novega znanja, ampak tudi ustvarjanje novih spoznanj in kombinacij že znanega, povezovanje naših rezultatov z rezultati drugih in prenos rezultatov v prakso, sem iz ugotovitev oblikovala priporočila, ki lahko doprinesejo k izboljšanju prakse na področju profesionalnega razvoja učiteljev pri delu z učenci z učnimi težavami znotraj izbrane šole. Na koncu zgodbe, ki je nastala z analizo, želim zaokrožiti nalogo s predlogi in spodbuditi nadaljnje raziskovanje tega področja.

V študiji primera se je problematika profesionalnega razvoja učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami razgalila. V analizi se je izluščilo kar nekaj ugotovitev dobre prakse, nekaj pa tudi pomanjkljivosti, ki bi jih bilo dobro za bolj sistematičen in skladen razvoj tega

področja odpraviti. Učitelji so predvsem izhajajoč iz prakse, opozorili na nekaj neustreznosti, ki se na tem področju pojavljajo:

- premalo strokovne pomoči učiteljem na omenjenem področju,
- premalo raznolikih in kvalitetnih izobraževanj na tem področju,
- premalo sodelovanja med šolami, še posebno s šolami s prilagojenim programom,
- premalo usmerjenega sistematičnega profesionalnega razvoja s strani države (ni ustreznih programov usposabljanj in izobraževanj) in ne zadostna podpora ravnatelja na tem področju.

K boljšemu delu na področju profesionalnega razvoja učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami vsekakor prispeva vsako proučevanje tega področja. To je v zadnjih letih močno napredovalo, kar je pomembno in spodbudno za pedagoško prakso, saj se posledično skladno z ugotovitvami pojavljajo nove usmeritve v pristopih k poučevanju in usmeritvah pomoči. Vsaka refleksija pa mora biti usmerjena v izboljševanje dosedanje prakse. Ne kritika, ampak poglobljena refleksija področja profesionalnega razvoja učiteljev izbrane šole na področju dela z učenci z učnimi težavami za potrebe izboljševanja stalne prakse je bil tudi eden izmed namenov te naloge.

Na področju usposobljenosti učiteljev bi bilo dobro, da ravnatelj bolj jasno opredeljuje načrtovanje profesionalnega razvoja in se bolj jasno tudi izraža o sistematičnem delu z učenci z učnimi težavami, saj so učitelji izpostavili, da so deležni premalo strokovne podpore in da s strani ravnatelja ne zaznavajo nobenih načrtovanih spodbud profesionalnega razvoja na tem področju. Očitno se na šoli na tem področju dela, a se učitelji pri tem počutijo preveč sami. Vemo, da tako učitelji kot tudi ravnatelj ne zmorejo vedno vsega, a si lahko v določenem šolskem letu za osnovno prednostno nalogo zadajo delo z učenci z učnimi težavami. Tako se lahko celoten kolektiv perečemu področju poglobljeno posveti, z natančno refleksijo dobijo vsi posnetek stanja, temu namenijo več pedagoških konferenc, ki bi morale biti tudi izobraževalne narave za vse, in skupaj poiščejo rešitve za izboljšanje prakse dela na šoli. V naslednjem šolskem letu pa vnesejo izboljšano prakso v svoje delo in ga evalvirajo. Tako bi lahko tudi delo strokovnega aktiva za delo z učenci z učnimi težavami nadgradili v bolj sistematično pomoč učiteljem z izobraževalnimi sestanki za posamezna področja učnih težav. Treba bi bilo tudi bolj neposredno spodbujati različne oblike sodelovalnega dela med učitelji znotraj šole, saj jih učitelji premalo ozaveščeno izkoristijo kot aktivno pomoč pri delu s temi učenci. Tako bi postale bolj transparentne tudi vse posredne ravnateljeve spodbude za usmerjen profesionalni razvoj na tem področju. Istočasno pa ne smemo pozabiti na usposabljanje ravnateljev za delo z učenci s posebnimi potrebami, saj bi bilo treba tako usposabljanje ponuditi tudi ravnateljem, da bi lahko osvežili znanja s tega področja. Tudi z doizobraženimi ravnatelji na področju dela z učenci z učnimi težavami bi pripomogli k večji kakovosti dela na tem področju.

## *Zaključek*

Ker je bilo ugotovljeno, da starši nimajo neposrednega vpogleda o usposobljenosti učiteljev na tem področju in o ravnateljevih spodbudah, bi se lahko to izboljšalo tudi z načrtno prednostno nalogo šole, saj bi bil potem koncept predstavljen tudi na roditeljskih sestankih, svetu staršev, svetu zavoda in bi bila problematika veliko transparentnejša. Vsi subjekti v komunikacijskem trikotniku, ki so vpeti v šolsko okolje, pa bi lažje vzpostavljali odnos soustvarjanja, ki je ključen ne le za uspešno in učinkovito delo z učenci z učnimi težavami, ampak tudi za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje vseh otrok.

Treba bi bilo tudi okrepiti strokovno sodelovanje in izmenjavo izkušenj med različnimi strokovnimi službami. Določena društva v državi, kot tudi druge strokovne službe zelo dobro delujejo na področju dela z učenci z učnimi težavami in se zelo trudijo za ozaveščanje te problematike. Ta potencial znanja bi bilo treba bolje izkoristiti in ga bolj sistematično vnašati v šole prek različnih delavnic za učitelje, učence in starše. Šola bi morala s pridom uporabiti tudi njihovo znanje in se z njimi aktivneje povezati. V prihodnje bo nujno večje sodelovanje vseh, ki so kakorkoli povezani oziroma imajo znanja o delu z učenci z učnimi težavami.

Potrebna bo sistematična vizija s strani države, da bodo šole lahko bolj suvereno usmerjale napore k skupnemu cilju in da se bodo začeli vzpostavljati novi medsebojni odnosi in vloge med učitelji, kot tudi med šolami in drugimi organizacijami, ki se ukvarjajo z razvojem otrok. Ker so tako učitelji in ravnatelj navedli, da je ponudba izobraževanj slaba, seveda pričakujemo veliko večjo podporo s sistemskimi rešitvami s strani države, tudi z vzpostavitvijo sistematičnega usposabljanja na tem področju, morda v obliki modulov. Zelo dobro bi bilo, da bi se na ravni države vzpostavil sistem aktivnejšega sodelovanja s šolami s prilagojenim programom na ravni izmenjave učiteljev, sodelovanja pri vzgoji in učenju, kot tudi pri usposabljanjih in izobraževanjih. V osnovi pa bi bilo treba s temi znanji bolj konkretno opremiti mlade učitelje, da bodo bolj pripravljeni lahko začeli opravljati svoje delo in poslanstvo.

Res je, da je izbrana osnovna šola samo ena izmed mnogih v Sloveniji in da na osnovi te ni mogoče dajati splošnejših ocen tega področja za širše območje. A nekaj podobnih raziskav z večjim vzorcem tudi na ravni države je pravzaprav že bilo narejenih in vse kažejo v isto smer. Področje dela z učenci z učnimi težavami je segment, ki ga bo treba z avtorjevo zagotavljanja otrokovih in človekovih pravic bolj sistematično osmisliti in se mu tako tudi bolj posvetiti. Dela še ne bo zmanjkalo tako kmalu.

### **5.3 Sklepno razmišljanje**

Učitelji na področju dela z učenci z učnimi težavami niso usposobljeni tako, kot bi si želeli. Ker imajo samo splošno pedagoška znanja, so se znašli pred dodatnimi zahtevnimi nalogami, kako vključiti in učinkovito poučevati te učence in pri tem ne prikrajšati drugih učencev v razredu. Za uspešno in kakovostno delo z učenci z učnimi težavami niso posebej usposobljeni

ali pa so manj primerno usposobljeni, ker jim manjka predvsem specialnodidaktičnih, pedopsiholoških in drugih specifičnih znanj tega področja. Na celotnem področju dela z učencem z učnimi težavami je pri nas še veliko vrzeli, saj učitelji preprosto niso dovolj usposobljeni, da bi lahko suvereno in ustrezno pomagali učencem s temi težavami.

Ravno zaradi vsega tega je sistematično razvijanje profesionalnosti učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami kot tudi na vseh drugih področjih nujno. Učitelji in ravnatelj sistematično pomoč tudi pričakujejo, kar je dokazala tudi moja raziskava, zato je predvsem tu še veliko možnosti in vrzeli, ki jih je nujno zapolniti z načrtovanimi smernicami pristojnih služb, da bodo učitelji lažje kos sodobnim izzivom pri delu.

Ravno zaradi pomanjkanja sistematičnega pristopa je profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci z učnimi težavami okrnjen, saj učitelji ob uvajanju novosti izobraževanja učencev z učnimi težavami niso bili deležni pravočasnega in usmerjanega dodatnega izpopolnjevanja znanj, niti s strani vodstva niti s strani drugih pristojnih služb. V veliki meri so prepuščeni sami sebi in samoiniciativnemu razvijanju svojega šibkega področja. Pri tem pa je ravnateljeva vloga nezanemarljiva, saj lahko pomembno prispeva k celovitejšemu pristopu k problematiki na ravni šole s spodbujanjem profesionalnega delovanja učiteljev. Tako je opazna odsotnost ustreznega in bolj načrtnega profesionalnega razvoja učiteljev na tem področju na vseh ravneh; od fakultet do delodajalcev in drugih zunanjih izobraževalnih ustanov. Pomembno vlogo pri tem pa imajo tudi druge pristojne službe znotraj širšega družbenega sistema, a svoje vloge ne opravljajo zadovoljivo dejanskim potrebam v praksi, oziroma so s konkretnim delom v šoli premalo povezane, med sabo premalo sodelujejo.

»Inkluzija vnaša v šolsko okolje novo kakovost, kako bo ta kakovost zaživela, bodo poleg nas, praktikov, določale tudi ustanove za izobraževanje pedagoških delavcev« (Kus, Leskovec, Pesan 2006, 147), od katerih pa učinkovito strategijo še nestrpno pričakujemo. Samo usposobljeni učitelji bodo lahko v času sprememb sledili izzivom sodobnega raznolikega sveta, v katerem so tudi učenci z učnimi težavami. Najvažnejši pogoj za uspeh učencev, še posebno slabših, je brez dvoma res kakovostno delo učitelja. Ne prikrajšajmo učencev za kakovostno pridobivanje znanja.

Gibalo se skriva v učiteljih, kar so dokazali tudi z odgovori v tej raziskavi, kjer je zaznati kritično presojo izpostavljene tematike. Sami že poskrbijo zase, a si želijo več. Pri svojem delu so učitelji zelo pomembni, a na žalost samo eni izmed mnogih, pridnih in delovnih, ki imajo omejene možnosti in so brez pravih poti, na katerih bi lahko pridobivali dodatna znanja. Ali, kot je navedel ravnatelj: »Vsi ljudje smo del enega sveta, zato moramo vsem posameznikom pomagati, da lahko živijo v tem skupnem svetu.«



## LITERATURA

- Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Barle Lakota, Andreja. 2004. Družbene spremembe v sodobni slovenski družbi. V *Prenova sistema SSS za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*, ur. Cirila Peklaj, 23–54. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Barle Lakota, Andreja in Lidija Magajna. 2008. Predgovor. V *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*, ur. Lidija Magajna, Sonja Peček, Cirila Peklaj, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenja Bregar-Golobič, Marija Kavkler, Simona Tacing, 7–9. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Beers, Barry. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bell, Judith. 1987. *Doing your research project: A guide for first – time researchers in education and social science*. Philadelphia: Open University Press.
- Berliner, David C. 1989. Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. V *New direction for teacher assessment, proceedings of the 1988*, 39–67. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Berliner, David C. 1992. The nature of expertise in teaching: effective and responsible teaching. V *The new synthesis*, ur. Andrew Dick, 227–249. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blaxter, Loraine, Christina Hughes in Malcolm Tight. 1996. *How to research*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Bratož, Mirjam. 2004. Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V *Otroci s posebnimi potrebami*, ur. Štefan Krapše, 40–98. Nova Gorica: Educa.
- Burgess, Robert. G. 1982. *Field research: a source book and field manual*. London: Allen and Unwin.
- Bush, Tony. 2003. *Theories of educational leadership and management*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Cencič, Majda, Alenka Polak in Tatjana Devjak. 2005. Further education and training of teachers and their professional development. *Sodobna pedagogika* 56 (5): 166–129.

- Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion in Keith Morrison. 1996. *A guide to teaching practice*. London: Routledge.
- Creswell, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Davis-Floyd, Robie in Joseph Dumit. 1997. *Cyborg babies: From techno-sex to techno-toty*. London: Routledge.
- Day, Christopher, Alma Harris in Mark Hadfield. 2001. Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of leadership in education* 4 (1): 39–56.
- Dean, Joan. 1999. *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Denzin, Norman K. in Yvonna S. Lincoln. 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Devjak, Tatjana in Alenka Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Diaz-Maggioli, Gabriel. 2004. *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2007. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Elliott, John. 1991. *Three perspectives on coherence and continuity in teacher education*. Centre for applied research in education, School of education, University of East Anglia.
- Elmore, Richard F. 1997. Accountability in local school districts. V *Advances in educational administration*, ur. Paul Thurston in James G. Ward. Greenwich: JAI.
- Engel, Rafael J. in Russell K. Schutt. 2005. *The practice of research in social work*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Erčulj, Justina. 2000. Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 26–31.



- Erčulj, Justina. 2002. Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 4–8.
- Erčulj, Justina. 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. Justina Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj Justina. 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Management znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 245–256. Maribor: Pivec.
- Erčulj, Justina. 2009. Pogledi na učiteljev profesionalizem. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (jubilejna): 41–48.
- Eurydice. 2002. *Key Competencies – a developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Fernandez, Alicia. 2000. Leadership in an era of change. V *The life and work of teachers*, ur. Christopher Day, 239–255. London, New York: Falmer.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, Michael. 1992. *What's worth fighting for in headship? Strategies for taking charge of the headship*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, Michael. 1993. *Change forces*. London: Falmer.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 1992. *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gibson, Suanne in Sonia Blandford. 2005. *Managing special educational needs: a practical guide for primary and secondary schools*. New Delhi: Sage.
- Goodson, Ivor F. 2003. *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Guskey, Thomas in Michael Huberman. 1995. *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, Thomas R. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Sage.

- Hargreaves, Andy. 2000. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, New York: Continuum.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, David, ur. 2000. *Creating the conditions for classroom improvement: a handbook of staff development activities*. London: Fulton.
- Hoyle, Eric in Peter D. John. 1995. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Javornik Krečič, Marija. 2006. Učiteljeve zgodbe in pripovedi – pomembna, a podcenjena pot do (samo)razumevanja in poklicnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 5 (37): 12–16.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: Mi2.
- Johnson, David W. in Frank P. Johnson. 2003. *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalin, Jana. 2001. Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika* 52 (1): 8–31.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kalin, Jana. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3: 25–36.
- Kalin, Jana. 2006. Učitelji in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 46–50.
- Kalin, Jana. 2009. Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. Franc Cankar in Tomi Deutsch, 83–99. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kegan, Robert. 1996. *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Komisija evropske skupnosti. 2007. *Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu: izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*. COM(2007)329. [Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF) (21. 1. 2008).

- Končnik Goršič, Nataša. 2002. Učne težave – mit ali resnica. V *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje in pomoč*, ur. Nataša Končnik Goršič in Marija Kavkler, 11–13. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Koren, Andrej. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanje o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Korthagen, Fred. 2009. Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 4–14.
- Kos Mikuš, Anica. 1979a. Medicinski pogledi na specifične učne težave. V *Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi*, ur. Mira Simon, 181–199. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Kos Mikuš, Anica. 1979b. Sociološki vidiki specifičnih učnih težav. V *Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi*, ur. Mira Simon, 11–14. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Košir, Stane, ur. 2008. *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za delo prilagojeno izvajanju programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krek, Janez. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kržan, Karmen. 2006. Kakovost storitev v inkluzivni šoli: študija primera. V *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, ur. Marija Kavkler, 143–149. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Kus, Nevenka, Tone Leskovec in Irena Pesan. 2006. Dodatna strokovna pomoč v naši šoli – nova kvaliteta. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. Božidar Založnik, 139–148. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Lebarič, Nada, Darja Grum Kobal, Janez Kolenc in Barbara Kobal. 2006. Modeli vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v EU. V *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*, ur. Nada Lebarič, Darja Kobal Grum in Janez Kolenc, 7–23. Radovljica: Didakta.
- Magajna, Lidija. 2002. Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*,

- ur. Nataša Končnik Goršič in Marija Kavkler, 15–28. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Magajna, Lidija, ur. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993. Kako se učitelji učijo; kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 24 (1): 13–15.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev- nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove? *Sodobna pedagogika* 55 (posebna številka): 34–50.
- Marentič Požarnik, Barica. 2006. Uvajanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 27–33.
- Mason, Jannifer. 2003. *Qualitative resarching*. London: Sage.
- Medveš, Zdenko. 2004. Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 4–8.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Možina, Stane. 2002. Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. Stane Možina, 12–45. Radovljica: Didakta.
- Muršak, Janko. 2002. *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Center za poklicno izobraževanje.
- Nias, Jennifer. 1990. *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London, New York: Routledge.

- Niemi, Hannele in Viljo Kohonen. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: Tampereen yliopiston, University of Tampere.
- Novak, Marta. 2005. *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.
- OECD. 2001. *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Opara, Božidar. 2005. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Centerkontura.
- Ozga, Jenny. 1995. Deskillng a professio: professionalism, deprofessionalistion and the new managerialism. V *Managing teachers as professionals in schools*, ur. Hugh Busher in Saran Rene, 21–37. London: Kogan Page.
- Peček, Polona. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Trnavčević Anita, Andreja Tratnik Herlec, Silva Roncelli-Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Pedagoški inštitut Ljubljana. 2009. *TALIS – mednarodna raziskava poučevanja in učenja 2008 (2007–2009): direktno poročilo*. 2009. [Http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=11](http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=11) (5. 11. 2010). *Nacionalno poročilo o rezultatih raziskave TALIS 2008*. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/TALIS/TALIS2008/TALIS2008porocilo.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TALIS/TALIS2008/TALIS2008porocilo.pdf) (5. 11. 2010).
- Peklaj, Cirila. 2006. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Peklaj, Cirila. 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des competences des l'ecole. Pratiques et enjeux pedagogiques*. Paris: ESF.
- Persson, Magnus, ur. 2006. *A vision of European teaching and learning: perspectives on the new role of the teacher*. Karlstad: Learning Teacher Network.
- Plevnik, Tatjana. 2005. Več pogledov na prihodnost izobraževanja učiteljskih poklicev v Sloveniji. V *Pomembne teme v izobraževanju v Sloveniji: prenavljanje pedagoškega študija v Evropi: učiteljski poklic v Evropi*, ur. Tatjana Plevnik, 63–71. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Pušnik, Mojca in Mirko Zorman. 2004. Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 9–13.
- Pušnik, Mojca. 2005. Od znanja h kompetencam. V *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*, ur. Anka Zupan, 138–157. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ragin, Charles C. 2007. *Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 1990. Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. V *Učitelj – vzgojitelj, družbena in strokovna perspektiva*, ur. Marija Velikonja, 146–151. Bled: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 1997. Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev? V *Izobraževanje učiteljev v vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve; zbornik prispevkov*, ur. Karl Destovnik in Irena Matovč, 19–29. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2000. Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 15–22.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2004. *Kompetence učitelja*. Delovno gradivo Skupine za prenovu študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta in Jože Rugej. 2006. Kompetence v izobraževanju učiteljev. V *Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu*, ur. Simona Tancig in Tatjana Devjak, 9–10. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta in Jože Rugej. 2006. Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 34–41.
- Rovšek, Matej. 2006. Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, ur. Božidar Založnik, 15–26. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Rodney, Peter. 2006. *Structural, organizational and conditional changes in Denmark, the Nordic Countries and in Europe and their implications on the psychological support of the visually impaired students: A new approach for the psychological work with visually impaired persons in Europe*. Copenhagen, 9. 10. 1996, prispevek na konferenci.
- Sachs, Judyth. 2000. Rethinking the practice of teacher professionalism. V *The life and work of teachers*, ur. Christopher Day, 76–89. London: Falmer.

- Sagadin, Janez. 1991. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika* 42(7/8): 343–355.
- Sagadin, Janez. 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 88–100.
- Schmidt, Vlado. 1960. *Uvod v pedagoško metodologijo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Senge, Peter M. 1990. *The fifth discipline*. London: Random House.
- Sergiovanni, Thomas J. 2000. *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Sheckley, Barry G. in George J. Allen. 1991. Experiential learning: a key to adult development. V *Roads to the learning society*, ur. L. Lamdin, 99–109. Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning.
- Smith, John K. 1997. *Learning to live with relativism*. Paper presented at the Scottish Educational Research Association Conference, Dundee, September 1997.
- Soršak, Srečko. 2003. *Pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami na razredni stopnji osnovne šole. Pomoč otrokom z motnjami branja in pisanja*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Southworth, Geoff. 2005. Learning-centred leadership. V *The essential of school leadership*, ur. Brent Davies. London: Chapman.
- Stoll, Luise, Dean Fink in Lorna Earl. 2003. *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge Falmer.
- Stoll, Luise in Dean Fink. 1999. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Svetlik, Ivan. 2006. O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 4–12.
- Thornburg, David. 2002. *The new basics: education and the future of work in the telematic age*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčević, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26–34.

- Trtnik Hrlec, Andreja. 2002. Vključevanje, i(nk)luzija, ravnatelj. V *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja*, ur. Andreja Trtnik Hrlec, 13–20. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Veenman, Sietske. 1984. Perceived problems of beginning teachers. V *Review of Educational Research*, 2: 143–178.
- Veliki slovar tujk*. 2006. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Verbiest, Eric. 2004. Skupnost učečih se strokovnjakov: nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2: 31–41.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vrhovski, Mojca. 2006. Ali in zakaj učinkovite strategije poučevanja in obravnave koristijo tudi sodobni šoli. V *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, ur. Marija Kavkler, 109–113. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Vitrič, Polona. 2009. Otroci so postali »zaslonarji«. *Otroci, revija za starše predšolskih otrok*, 6–8.
- Weinert, Franz E. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. V *Defining and selecting key competencies*, ur. Dominique Simone Rychen in Laura Hersh Salganik, 54–68. Seattle: Hogrefe&Huber.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Yukl, Gary A. 2002. *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Zaviršek, Darja. 2005. Položaj otrok z ovirami: od formalne enakosti do resnične vključenosti. V *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*, ur. Andreja Črnak-Meglič, 221–238. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej.
- Zavod RS za šolstvo. 2009. *Zavodov katalog nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za šolsko leto 2009/2010*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupan, Anka. 2005. *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Zupanc Grom, Renata. 2000. Uvajanje kakovosti šole. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Trnavčević Anita, Andreja Tratnik Herlec, Silva Roncelli-Vaupot, 25–42. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Zuzovsky, Ruth. 1990. *Professional development of teachers: an approach and its application in teacher training*. Limerick: ATTEE.

Žerovnik, Angelca. 2004. *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

## VIRI

Ustava Republike Slovenije (URS). *Uradni list RS*, št. 33I/1991-I, 42/1997, 66/2000, 24/2003, 69/2004, 69/2004, 69/2004 in 68/2006.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 12/1996 (23/1996 popr.), 64/2001, 108/2002, 14/2003, 34/2003, 55/2003, 79/2003, 115/2003, 65/2005, 98/2005, 129/2006, 16/2007, 36/2008, 58/2009 (64/2009 popr., 65/2009 popr.).

Zakon o osnovni šoli (Zosn). *Uradni list RS*, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000, 59/2001, 71/2004, 23/2005, 53/2005, 70/2005, 60 in 63/2006, 81/2006, 102/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). *Uradni list RS*, št. 54/2000, 118/2006, 3/2007, 52/2010.

Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (ZUNEO). *Uradni list RS*, št. 50/2004, 61/2007, 93/2007.

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 64/2004, 83/2005, 27/2007, 123/2008, 42/2009.

Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 54/2003, 93/2004, 118/2006.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitve vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami /na osnovi 26. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/. *Uradni list RS*, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007, 14/2010.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (na podlagi 9. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami). *Uradni list RS*, št. 25/2006, 60/2006, 8/2008.

Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.  
*Uradni list EU*, št. 2006/962/ES.

Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami.  
*Official Journal of the European Communities*, No. C 162/2, 3. 7. 1990.

Konvencija o otrokovih pravicah. *Uradni list RS*, št. 35/1992.

Salamanška deklaracija in Priporočila za Akcijski program za izobraževanje na področju posebnih potreb (Salamanca Statement on principles, policy and practice in special needs education of UNESCO and framework for action. *UNESCO*, 1994.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (17. 11. 2008)

Standardna pravila o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami. *Skupščina združenih narodov*, 20. 12. 1993, resolucija 48/96.

Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (World Declaration on Education for All), *UNESCO*, Jomtien. 1990. [Http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/efa/JomtienDeclaration.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/JomtienDeclaration.pdf) (3. 7. 2008).

## **PRILOGE**

Priloga 1: Vprašalnik za predraziskavo

Priloga 2: Vprašanja za intervju z ravnateljem

Priloga 3: Vprašanja za intervju s strokovnimi delavci

Priloga 4: Vprašalnik za starše



Spoštovani!

V sklopu podiplomskega študija se ukvarjam s temo o usposobljenosti učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami (v nadaljevanju učenci s SUT). To so tisti učenci, ki imajo različne motnje pri učenju na enem specifičnem področju (motnje branja in pisanja, govora, motnje pri poslušanju, motnje pri računanju in sklepanju).

Ker mi bo pri tem v zelo veliko pomoč vaše izraženo stališče do te problematike v šoli, vas prosim, da izpolnite ta anketni vprašalnik. Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za potrebe magistrske naloge, zagotovljena je tudi popolna anonimnost. Za vse morebitne informacije o ugotovitvah lahko kontaktirate z mano na el. naslov [monika.kovacic@siol.net](mailto:monika.kovacic@siol.net) ali na tel. št. 041 919 625.

Prosim vas za nekaj trenutkov vašega dragocenega časa, da čim bolj objektivno odgovorite na zastavljena vprašanja. Že vnaprej se vam zahvaljujem za vaš čas in trud.

Zaposlen/a sem na/v:

- a) razredni stopnji.
- b) predmetni stopnji.
- c) svetovalni službi.

Število let delovne dobe:

- a) do 5 let.
- b) od 5 do 10 let.
- c) od 10 do 20 let.
- d) več kot 20 let.

1 Ali se čutite dovolj usposobljeni za delo z učenci s SUT? (*Obkrožite črko pred odgovorom.*)

- a) Da.
- b) Ne.

Prosim, da svoj odgovor utemeljite.

---

---

*Priloga 1*

- 2 Kako najpogosteje skrbite za svoj strokovni razvoj na tem področju? *(Obkrožite črko pred odgovorom. Možnih je več odgovorov.)*
- a) Branje strokovne literature.
  - b) Individualna udeležba na seminarjih in dodatnih izobraževanjih.
  - c) Iskanje pomoči, informacij pri kolegih.
  - d) Šolsko mentorstvo/sodelovanje (šolske svetovalne službe, učiteljev).
  - e) V šoli organizirano kolektivno izobraževanje.
  - f) Drugo. \_\_\_\_\_
- 3 Kako najpogosteje ravnateljica spodbuja strokovni razvoj učiteljev za prepoznavanje in delo z učenci s SUT? *(Obkrožite črko pred odgovorom. Možnih je več odgovorov.)*
- a) Ne opazim posebej neposrednega spodbujanja.
  - b) V šoli organizirani kolektivni seminarji.
  - c) Omogočanje udeležbe na izbranih individualnih izobraževanjih, seminarjih.
  - d) Spodbujanje branja strokovne literature.
  - e) Spodbujanje sodelovanja, informiranja in medsebojne pomoči.
  - f) Drugo. \_\_\_\_\_
- 4 Na katerem področju bi si želeli več usposobljenosti za delo z učenci s SUT? *(Obkrožite črko pred odgovorom. Možnih je več odgovorov.)*
- a) Na področju prilagajanja pouka (metode in oblike dela).
  - b) Na področju metod in oblik dela za razvijanje močnih področij.
  - c) Na področju prilagajanja gradiv in učnih pripomočkov.
  - d) Na področju načrtovanja celostnega programa pomoči.
  - e) Na področju splošnih znanj o možnostih prilagajanja pouka in dela z učencem.
  - f) Na področju znanj in spretnosti prepoznavanja učencev s SUT.
  - g) Drugo. \_\_\_\_\_

5 Kako (po čem) najpogosteje prepoznate (ste prepoznali) učenca s SUT v razredu?

*(Obkrožite črko pred odgovorom. Možnih je več odgovorov.)*

- a) Po neuspehu, slabšem doseženem uspehu pri predmetu.
- b) Po sugestiji staršev.
- c) Po sugestiji šolske svetovalne službe.
- d) Ga ne prepoznam.
- e) Drugo. \_\_\_\_\_

6 Kako najpogosteje delate z učenci s specifičnimi učnimi težavami? *(Obkrožite črko pred odgovorom. Možnih je več odgovorov.)*

- a) Načrtovanje celostnega programa pomoči.
- b) Razvijanje močnih področij.
- c) Že samo individualno delo omogoča dovolj prilagajanja.
- d) Prilagajanje metod in oblik dela.
- e) Več ponavljanja in več časa za ključna področja.
- f) Prilagajanje gradiv, učnih pripomočkov, domačih nalog.
- g) Prilagajanje načinov pisnega, ustnega in drugih oblik preverjanja znanja.
- h) Uporaba različnih konkretnih pripomočkov, opor za učenje, barv, oznak, miselnih vzorcev, pomagal itd.
- i) Prilagoditev časa.
- j) Drugo. \_\_\_\_\_





Vprašanja za intervju z ravnateljem

Kako spodbujate strokovni razvoj učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami?

Kako menite, da se učitelji usposablajo za to delo?

Kakšna je vaša naloga v zvezi z delom z učenci z učnimi težavami na šoli?

Kaj ste do sedaj naredili za uspešnejše delo z učenci z učnimi težavami na šoli?

Kakšna je vaša vloga pri delu z učenci z učnimi težavami?

Kako načrtujete delo z učenci z učnimi težavami v prihodnje?



Vprašanja za intervju s strokovnimi delavci

### **Usposobljenost**

1. Katera posebna znanja in spretnosti za delo z učenci z UT ste že pridobili?
2. Kaj je bil osnovni motiv, da ste se (če ste se) strokovno izpopolnjevalni na tem področju?
3. Kakšno/katero usposobljenost (znanja, spretnosti, strategije ...) na tem področju pogrešate oziroma si jo želite?
4. Kako suvereni ste pri delu z učenci z UT?/Kaj se vam zdi, da je vaša prednost ali pomanjkljivost pri delu z učenci z UT?
5. Kako menite, da bi vam večja usposobljenost pri delu pomagala?

### **Spodbujanje in sodelovanje**

6. Kakšnih spodbud za strokovni razvoj na področju dela z učenci z UT ste (bili) deležni? Od koga?
7. Kakšna je po vašem mnenju vloga vodje (če je) pri spodbujanju vašega profesionalnega razvoja na tem področju?
8. Kako bi vodja po vašem mnenju še lahko vplival na vaš strokovni razvoj na tem področju?
9. Na koga se zanesete pri delu z učenci z UT?/ S kom pri delu sodelujete?
10. Vam je bil omogočen dialog, v katerem ste dobili odgovore na svoja vprašanja v zvezi z delom z učenci z UT? S kom?
11. V kakšni vlogi vidite sebe v procesu dela z učencem z UT?

### **Delo z učenci z UT**

12. Kako najpogosteje pomagate učencu z UT, da lažje usvoji standarde znanja?
13. Opišite delo z učencem z UT, kako poteka vaše delo z njim.
14. Imate kakšen predlog, kako bi še reševali omenjeno problematiko (v zvezi z usposobljenostjo na tem področju).



Spoštovani!

V sklopu podiplomskega študija se ukvarjam s temo o usposobljenosti učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami.

Ker mi bo pri tem v zelo veliko pomoč vaše izraženo stališče do te problematike v šoli, vas prosim, da izpolnite ta anketni vprašalnik. Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za potrebe magistrske naloge, zagotovljena je tudi popolna anonimnost. Za vse morebitne informacije o ugotovitvah lahko kontaktirate z mano na el. naslov [monika.kovacic@siol.net](mailto:monika.kovacic@siol.net) ali na tel. št. 041 919 625.

Prosim vas za nekaj trenutkov vašega dragocenega časa, da čim bolj objektivno odgovorite na zastavljena vprašanja. Že vnaprej se vam zahvaljujem za vaš čas in trud.

1 Spol osebe, ki izpolnjuje vprašalnik. *(Obkrožite črko pred odgovorom.)*

c) Moški.

d) Ženski.

2 Starost osebe, ki izpolnjuje vprašalnik. *(Dopolnite.)* \_\_\_\_\_ let

3 Napišite, katero vrsto učnih težav ima vaš otrok.

---

Priloga 4

- 4 Spodaj so navedene trditve, vi pa z oceno izrazite stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Pri tem ocena 5 pomeni največjo mero strinjanja s trditvijo, ocena 1 pa, da se s trditvijo ne strinjate. Če pri kateri trditvi nimate dovolj izkušenj ali informacij, da bi lahko odgovorili, obkrožite 0.

Trditve	Popolno strinjane	Strinjane	Niti strinjane niti nestrinjane	Nestrinjane	Popolno nestrinjane	Ne morem odgovoriti
Učitelji so dobro usposobljeni za delo z mojim otrokom.	5	4	3	2	1	0
Ravnateljica spodbuja usposobljenost učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami na šoli.	5	4	3	2	1	0
Kot starš dobro poznam pravice mojega otroka.	5	4	3	2	1	0
Kot starš sem dobro informiran o šolskem delu mojega otroka.	5	4	3	2	1	0
Kot starš sem informiran o individualiziranem programu (oblikovanje in izvajanje) mojega otroka.	5	4	3	2	1	0
Učitelji pri delu z mojim otrokom uporabljajo primerna didaktična sredstva in pripomočke.	5	4	3	2	1	0
Učitelji pri delu z mojim otrokom uporabljajo primerne metode dela.	5	4	3	2	1	0
Učitelji mojemu otroku prilagajajo pouk, učno delo in domače naloge.	5	4	3	2	1	0
Učitelji mojemu otroku prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja.	5	4	3	2	1	0
Zaradi dodatne strokovne pomoči opazim pri svojem otroku napredek na učnem področju.	5	4	3	2	1	0

Zaradi dodatne strokovne pomoči pri svojem otroku opazim napredek na osebnostnem razvoju.	5	4	3	2	1	0
Šola ponuja mojemu otroku celovito (učno, specialnopedagoško, psihološko) pomoč pri odpravljanju in lajšanju učnih težav.	5	4	3	2	1	0
Mojemu otroku tak način dela koristi.	5	4	3	2	1	0
Mojemu otroku je tak način dela všeč in je z njim zadovoljen.	5	4	3	2	1	0
Učitelji kakovostno izvajajo učno pomoč mojemu otroku.	5	4	3	2	1	0

Napišite, če mi želite še kar koli v zvezi s to temo sporočiti.

