

ANALIZA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

**v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim
izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo**



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

**Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami
v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in odatno strokovno pomočjo**

Avtorica: Petra Košnik

*Strokovne sodelavke pri analizi podatkov in strokovnem pregledu besedila:
dr. Darja Plavčak, dr. Natalija Vovk Ornik, Andreja Vouk*

Metodolog: dr. Tomi Deutsch

Jezikovni pregled: Renata Vrčkovnik

*Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Predstavnik: dr. Vinko Logaj*

Spletna izdaja
Ljubljana 2021

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dostopna na povezavi:

www.zrssi.si/pdf/analiza_individualiziranih_programov.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v
Ljubljani

[COBISS.SI-ID 83143171](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID/83143171)

ISBN 978-961-03-0582-8 (PDF)

Vsebina

1 Teoretični uvod	5
2 Namen in cilji analize.....	12
3 Raziskovalna vprašanja.....	13
4 Metodologija.....	17
4.1 Vzorec	17
4.2 Instrumentarij	19
4.3 Potek raziskave	19
4.4 Obdelava podatkov	19
5 Rezultati analize.....	20
5.1 Osnovni elementi v IP.....	20
5.2 Prisotnost, vrsta, kakovost in ustreznost načrtovanih ciljev v IP.....	24
5.3 Cilji za svetovalno storitev v IP	28
5.4 Načrtovane oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami.....	30
5.5 Prilagoditve in pripomočki oz. ponazorila v IP.....	32
5.6 Strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino	38
5.7 Veščine za čim večjo samostojnost v življenju	39
5.8 Drugi elementi v IP (po ZUOPP-1)	40
5.9 Delovanje strokovne skupine pri načrtovanju IP.....	41
6 Razprava	44
7 Sklep	53
8 Viri	56

SEZNAM UPORABLJENIH KRATIC

IP	Individualiziran program		
DSP	Dodatna strokovna pomoč		
UP	Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč		
ZUOPP-1	Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami		
POM	Primanjkljaji, ovire oziroma motnje		
PPPU	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja		
DOB	Dolgotrajno bolni otroci		
GJM	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami		
GIB	Gibalno ovirani otroci		
ČVM	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami		
MDR	Otroci z motnjami v duševnem razvoju		
AM	Otroci z avtističnimi motnjami		
GLU, NGL	Gluhi in naglušni otroci		

1 Teoretični uvod

Vsak **otrok s posebnimi potrebami** ima do oblikovanja individualiziranega programa (IP) zakonsko pravico (Opara, 2015). Otroci s posebnimi potrebami so po 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami¹ (v nadaljevanju ZUOPP-1) otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami in otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Kot navaja ZUOPP-1 v 36. členu, vzgojno-izobraževalni zavod za otroka s posebnimi potrebami, na podlagi izdane odločbe o usmeritvi, najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdela IP, v katerem določi organizacijo in izvedbo dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, izvajanje svetovalnih storitev ter izvajanje učne pomoči. Z IP se določijo: cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino ter potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri doseganju standardov in napredovanju. V IP se določijo tudi uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, prehajanje med programi ter veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev. V pripravo in spremljanje IP morajo biti vključeni starši ter otrok s posebnimi potrebami, upošteva njegovo zrelost in starost. IP je potrebno najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti.

IP pripravi strokovna skupina, ki jo po 37. členu ZUOPP-1 imenuje ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda. Sestavljajo jo strokovni delavci šole, ki sodelujejo pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja za otroka s posebnimi potrebami.

IP je torej na zakonu temelječ uradni dokument in je otrokova neodtujljiva pravica, ki vzgojno-izobraževalni zavod zavezuje k odgovornemu udejanjanju odločbe o usmeritvi (Kiswarday, 2018). Strokovnjaki opredeljujejo IP tudi kot vodnik, kako zadovoljiti

¹ Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI

6 Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

posebne potrebe otroka (Jurišič, 2006 v Žnidarko, 2011), in kot procesni dokument, usmerjen v zmanjševanje odkritih ovir, povečevanje vzgojno-izobraževalne dostopnosti ter v izgradnjo sistemov pomoči in podpore interesov (Kiswarday, 2018). Torej gre za temeljni načrt individualizacije v obliki prilagoditev razmer za vsakega otroka s posebnimi potrebami, ki predstavlja tudi temelj za izvajanje DSP (Opara, 2015). Številni avtorji (npr. Kaye in Aserlind, 1979; Končar, 2003; Nugent, 2005 v Kiswarday, 2018) poudarjajo, da je potrebno IP razumeti kot izdelek in proces. Kot izdelek je zbirnik smernic za strokovne delavce, kako spodbujati in podpirati otrokov razvoj; ker spremlja otrokov razvoj, pa mora biti tudi procesno naravnan.

IP je procesni dokument, usmerjen v zmanjševanje odkritih ovir in v izgradnjo sistemov podpore in pomoči.

V tej analizi smo raziskovali elemente, ki jih v 36. in 37. členu določa ZUOPP-1. Ob tem smo bili pozorni tudi na nekatere druge elemente (na primer globalna ocena otrokovega funkcioniranja), ki jih ZUOPP-1 ne določa. V okviru ciljev nas je podrobneje zanimala prisotnost strategij za vključevanje otroka v skupino ter razvijanje veščin za čim večjo samostojnost. V nadaljevanju izpostavljamo različne teoretične opredelitve za posamezne elemente IP po določbah ZUOPP-1, ki smo jih raziskovali v tej analizi.

Opara (2015) poudarja, da se prilagoditve izvajajo v korist in podporo **otroku s posebnimi potrebami**, zato je njegova aktivna vloga ključna. Pravi, da otrokovo aktivnost dosežemo z empatijo in sprejemanjem. Odgovornost za uspeh pa je porazdeljena med nosilca in koordinatorja dela z otrokom s posebnimi potrebami, med učitelje in otroka, ki pozna svojo odgovornost kot pomembnega udeleženca DSP. Ob vlaganju navora in truda je za uspeh predvsem odgovoren otrok sam, DSP pa mu je pri tem v pomoč. Tudi Čačinovič Vogrinčič (2005) navaja, da je otrok enakovreden član skupine. Z njim vzpostavimo ugodno čustveno klimo in spoznavno ozračje, demokratične odnose, kulturo medsebojnega komuniciranja in varne okoliščine, da bo lahko sproščeno spregovoril o lastnem funkcioniranju, o svoji vlogi, nalogah, ciljih in željah o lastnem razvoju. Otrok, ki se sooča z različnimi težavami, je namreč mnogo bolj ogrožen kot učno uspešen otrok, ki ga varuje njegov učni uspeh. Uspešno premagovanje ali omilitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj je za otroka s posebnimi potrebami nadvse pomembno, zato mora biti aktiven in slišan sogovornik pri poučevanju, učenju ter soočanju s težavami. Tako pridobi dragoceno izkušnjo, da izrazi videnje svojih težav in načine, kako jih bo premagal, izkušnjo lastne

Otrok je enakovreden član skupine, zato je njegova aktivna vloga ključna.

kompetentnosti in tudi uresničljive odgovornosti (Čačinovič Vogrinčič, 2016).

Ob upoštevanju sposobnosti razumevanja in prevzemanja odgovornosti, z osebnimi pobudami in predlogi otrok pri načrtovanju IP sodeluje tako, da ubesedi svoje videnje težav, s katerimi se sooča, in skupaj s strokovnim delavcem načrtuje cilje za lasten razvoj. Skupaj s strokovnim delavcem postavi kriterije uspešnosti, načrtuje dejavnosti za doseg namenov učenja in sprotne dokaze o doseganju zastavljenih ciljev. Nekatere dogovorjene aktivnosti v okviru IP izvede tudi otrok sam, v zvezi s čimer strokovni tim določi protokol (dejavnosti, časovni okvir za izvedbo, rok za evalvacijo), ter se nauči samoevalvirati lasten napredek (Rogič Ožek, 2019).

Vključevanje staršev v pripravo in načrtovanje IP je po mnenju avtorja Opare (2015) prednostna naloga tako izvajalca DSP kot šole kot celote. Kot pravi avtorica Težak (2006), je sodelovanje staršev izjemno dragoceno pri oblikovanju IP, saj imajo pomembne informacije o otroku, njegovih težavah, potrebah in željah. Ko starši sodelujejo, se tudi dejavneje zavežejo k sodelovanju pri uresničevanju skupnih ciljev. Da je vključevanje staršev ključnega pomena pri pripravi dobrega IP, poudarja tudi Končar (2003 v Žnidarko, 2011), ki opredeljuje sodelovanje staršev kot priložnost preverjanja uspešnosti dejavnikov otrokovega okolja, razvoja, doseženih spretnosti in znanj. Izhajajoč iz navedenega pa priložnost za načrtovanje nadaljnega učenja in evalvacijo dosežkov. Starši imajo, kot navaja Kiswarday (2018), ključno vlogo tudi pri organizaciji in uresničevanju učenja doma, ko otroku pomagajo pri organizaciji dnevnih rutin. Pričakovane spodbude in opore staršev konkretiziramo po metodi SMART² (Kiswarday, 2018).

Cilji v IP morajo biti načrtovani tako, da so merljivi, kratkoročni in specifični. Takšne cilje Galeša (1995, v Žnidarko, 2011) poimenuje operativni cilji, sicer jih ne moremo izmeriti oziroma oceniti njihove uresničitve. Tako si strokovni delavci splošne cilje lahko razlagajo po svoje, pri čemer je evalviranje subjektivno. Ključni element, ki definira operativni cilj, je po mnenju avtorja akcijski glagol, ki jasno določi učenčevo zunanje vedenje. Nadalje avtor podaja usmeritve, kako oblikovati t. i. specifične cilje v IP, pri čemer

Starši imajo pomembne informacije o otroku, njegovih željah, potrebah in težavah.

Merljivi cilji omogočajo kvalitetnejšo evalvacijo, usmerjeno tako v napredek otroka kot tudi v ustreznost, kakovost in zanesljivost okoliščin in pogojev.

² Specific (specifičen), Measurable (merljiv), Action-oriented (akcijsko naravnan), Realistic (realen), Time-related (terminsko opredeljen)

izhajamo iz ocene otrokovega funkcioniranja. Sprva pripravimo predlog funkcijskih ciljev za posameznega otroka in izberemo vsebinske cilje, ki jih nato razčlenimo na operativne cilje in zapišemo v IP. Pri načrtovanju sledimo razvojni in procesni naravnosti, kjer je dovoljeno narediti napako, pa tudi razvijanju kritičnost, izvirnosti in samostojnosti (Težak, 2006). Uveljavljena metoda postavljanja razumljivih, konkretnih in merljivih ciljev je metoda SMART (Kiswarday, 2018), ki usmerja k načrtovanju specifičnih, merljivih, akcijskih, realnih in terminsko opredeljenih ciljev. Ker cilji po metodi SMART postavljajo konkretne izzive, so pomembni tudi z vidika motiviranja otrok (pa tudi učiteljev in staršev). Otrok namreč natančno ve, kaj se od njega pričakuje, pozna načine za soočanje z izzivom ter ve, kdaj bo uspešen.

SPECIFIČNI	• Naj bodo enoznačno, jasno in konkretno zapisani; nanašati se morajo na konkretno potrebo otroka.
MERLJIVI	• Z različnimi kriteriji (samostojnost, pogostost, % pravilnosti, čas) naj omogočajo merjenje napredka od začetnega stanja preko napredovanja do doseganja cilja.
AKCIJSKI	• Izraženi naj bodo z dejavnostjo in rezultatom, ki naj ga otrok naredi, doseže, da tudi sam ve, kaj mora narediti.
REALNI	• Naj bodo smiselni in relevantni za otrokov celostni razvoj; zastavljeni naj bodo visoko, a naj bodo realni, dosegljivi.
TERMINSKI	• Predviden čas, v katerem naj bi otrok cilj dosegel, naj bo realno opredeljen.

Slika 1: SMART metoda opredeljevanja ciljev v IP (Kiswarday, 2018, str. 53)

Merljiv cilj omogoča tudi kvalitetnejšo evalvacijo, ki ni usmerjena le v napredek otroka, temveč tudi v ustreznost, kakovost in zanesljivost okoliščin in pogojev. Zato je ključno sproti preverjati ustreznost metod, strategij in drugih podpornih ukrepov za doseg zastavljenih ciljev in premagovanje otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Inkluzivna paradigma namreč temelji na prilagajanju okolja otrokovim potrebam in ne le na neposredni pomoči otroku. Preverjanje omogoči pravočasno in sprotno spreminjanje in dopolnjevanje dela, skladno z razvojnimi potrebami otroka in vsebino vzgojno-izobraževalnega dela (Opara, 2015).

S **svetovalno storitvijo** se za otroke s posebnimi potrebami zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje. Svetovalno storitev, ki se za otroke s posebnimi potrebami poleg pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učne pomoči izvaja v izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in

S svetovalno storitvijo se zagotavlja podporno okolje za otroke s posebnimi potrebami.

dodatno strokovno pomočjo, opredeljuje ZUOPP-1. Priporočila³ (2016) Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport opredeljujejo področja za izvajanje svetovalne storitve, obseg, izvedbo in izvajalce. Svetovalna storitev obsega delo z otrokom, delo s starši, sodelovanje s šolo, delo z vrstniki in njihovimi starši in delo z zunanjimi institucijami. Učinkovitost izvajanja svetovalnih storitev je del evalvacije uresničevanja IP, v katerem so načrtovani cilji in dejavnosti za izvajanje svetovalne storitve.

Navodila (2003) poudarjajo, naj se čim več **oblik DSP** (tudi specialnih) izvaja v okviru rednega pouka v oddelku. Oblike DSP, ki se izvajajo individualno izven učilnice v času pouka, so namreč organizirane vzporedno s potekom predmeta v učilnici, kar terja dobro komunikacijo, usklajeno načrtovanje in preverjanje med učiteljem in izvajalcem DSP.

Opara (2015) poudarja, da je potrebno otrokom s posebnimi potrebami, da bi bili uspešni, poleg DSP prilagoditi izvajanje programov. Da so **prilagoditve** ključni pogoj za uspešno inkluzijo, menijo številni avtorji (Kiswarday, 2018; Opara, 2015). To pomeni, da morajo učitelji prilagajati svoje delo vsakemu otroku s posebnimi potrebami. Prilagoditve, opredeljene v IP, se nanašajo na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja, lahko pa tudi na način vrednotenja, kar je opredeljeno v Navodilih (2003). Ključno pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev je sprotno preverjanje njihove učinkovitosti, pri čemer je ključno vodilo presojanje, ali je otroku načrtovana prilagoditev v podporo pri premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj ali je potrebno načrtovati drugačno. Nacionalna evalvacijska študija (Vršnik Perše idr, 2016) navaja, da lahko nekatere prilagoditve (npr. dodatna pojasnila, potrditve ravnanja v procesu reševanja nalog ...) posegajo v izvedbo preizkusov znanj in tudi v njihovo vsebino. Taka pomoč lahko privede do naučene odvisnosti od pomoči drugih, zato je pomembno sistematično in postopno ukinjanje določenih prilagoditev in pomoči, da bi svoje znanje lahko otrok s posebnimi potrebami primerno izkazal tudi v stvarnih okoliščinah. Podobno meni tudi avtorica Kiswarday (2018), ki pravi, da je pomoč in prilagoditve potrebno načrtovati fleksibilno, v smislu postopnega zmanjševanja potrebe po prilagoditvah.

Čim več oblik DSP naj se izvaja v okviru rednega pouka v oddelku.

Prilagoditve so ključne za uspešno inkluzijo otroka in se nanašajo na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.

Prilagoditve so načrtovane fleksibilno, s sistematičnim zmanjševanjem potrebe po njih.

³ Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cfa0bb34c0/Svet_storitev_A_Q.pdf

Prehodi med rutinami in med izobraževalnimi ravni so za otroke s posebnimi potrebami lahko težki in rizični, saj imajo ti otroci s prehodi več težav kot ostali in potrebujejo več podpore. Avtorica Kiswarday (2018) opredeljuje dve pomembni vrsti tranzicij otrok s posebnimi potrebami, za katere je pomembno načrtovanje podpore v IP: Na dnevni oziroma tedenski ravni gre za horizontalno tranzicijo (npr. menjava učilnic, odmori, odhod k uri DSP ...). Strategije in spretnosti za obvladovanje teh prehodov (npr. vizualni urniki, pripomočki za orientacijo v šoli ...) pozitivno vplivajo tako na učne kot na socialne zmožnosti, saj so otroci bolj sproščeni in samozavestni. Vertikalna tranzicija pa pomeni prehajanje med ravni izobraževanja, pri čemer je ob vsakem prehodu na višjo raven vse bolj pomembna otrokova **samostojnost**. Ker se vseh primanjkljajev, ovir oziroma motenj ne da preseči ali kompenzirati, je toliko bolj pomembno, da v okviru IP načrtujemo cilje za razvoj otrokove samostojnosti. Pomoč in podpora sta tako sprva v večji meri usmerjeni v razvoj strategij in spretnosti, pozneje pa predvsem v razvoj samostojnosti. Opara (2015) navaja znani rek Marije Montessori: »Pomagaj mi, da naredim sam«, ki je menila, da je otrok po naravi usmerjen k samostojnosti in mu lahko prekomerna pomoč škoduje. Avtor opozarja, da moramo biti pozorni na to, da ne bi otroka peljali skozi šolanje, ne da bi si pri tem sam v največji meri prizadeval za uspeh. Za uspeh je predvsem odgovoren sam, ob vlaganju naporov mu je DSP le v pomoč. Če se bo zanašal le na pomoč in prilagoditve, ne bo razvil svojih zmožnosti, navad, načinov dela in samostojnosti. Praksa opozarja, da skušajo otroci s posebnimi potrebami odgovornost za uspeh prelagati na izvajalce DSP, kar vodi v napačno zavedanje, kaj otrok sam zmore, do kam lahko pride in kaj mora še storiti za to. Torej, če mu bodo uspeh zagotavljali drugi, bo nerealno ocenjeval sebe in svoje sposobnosti (prav tam). Tudi Nacionalna evalvacijska študija (Vršnik Perše idr, 2016) priporoča dovolj zgodnjo podporo otroku, ki bi bila usmerjena v učenje strategij in pristopov, kar bi otroku omogočilo kompenziranje težav za vedno bolj samostojno delovanje.

Opara (2015) navaja, da se otroci s posebnimi potrebami poleg učne neuspešnosti pogosto soočajo tudi s socialno nesprejetostjo med vrstniki in sošolci. Zlasti med puberteto se nesprejetost lahko povečuje, kar je povezano z intenziviranjem problema identitete. Pomoč pri razvoju ustrezne identitete se nudi z delom, odnosom in vodenjem izvajalca DSP ter z razrednim in šolskim vzdušjem, zato

Vseh primanjkljajev, ovir in motenj ni moč preseči ali kompenzirati, zato je pomembno v IP načrtovati cilje za razvoj otrokove samostojnosti.

Za uresničevanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je nujno razvijanje strategij vključevanja otroka v skupino.

so skrb pri razvoju osebnosti in **strategije vključevanja v skupino** otrok s posebnimi potrebami zelo pomembne.

Ravnatelj v skladu s 37. členom ZUOPP-1 za pripravo in spremljanje izvajanja IP imenuje **strokovno skupino** strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. Timsko sodelovanje obvezuje vse člane strokovne skupine, da opravijo svoj del nalog, prevzamejo odgovornost za uresničevanje zastavljenih ciljev ob upoštevanju načrtovanih prilagoditev in podajo evalvacijo o učinkovitosti IP. Strokovna skupina sestavlja podporno mrežo učenčevemu celostnemu in optimalnemu razvoju. Opara (2015) navaja, da je za delo z otrokom s posebnimi potrebami nujno intenzivno sodelovanje vseh udeležencev, ki so v timu enako pomembni in drug drugega oplemenitijo s svojimi spoznanji in znanji. Procesni vidik IP po avtorjih Kaye in Aserlind (1979, v Kiswarday, 2018) vključuje tudi proces sodelovanja in soudeležnosti vseh, ki so vključeni v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo, kar omogoča celosten pogled na zmožnosti otroka in na vire moči. Možnost soustvarjanja in sodelovanja pa omogoča tudi boljše poznavanje ciljev in strategij ter lastne vloge pri uresničevanju IP. Opara (2015) svetuje, da je smiselno postaviti organizacijsko obliko sodelovanja, pri čemer izpostavi, da bi bilo to najbolje tedensko.

V nadaljevanju so prikazani dobljeni rezultati analize IP v vzorcu s poudarki na primerih dobrih praks s posameznih vsebinskih področij. Glede na predstavljeno vsebino v tem delu smo izpostavili tista področja, kjer se na podlagi rezultatov najpogosteje kažejo pomanjkljivosti pri načrtovanju in izvajanju IP. Rezultate smo v poglavju Razprava podkrepili s strokovnimi izhodišči in predlogi za nadaljnje delo in kakovostnejše načrtovanje IP ter izvajanje DSP.

Strokovna skupina sestavlja podporno mrežo učenčevemu celostnemu in optimalnemu razvoju.

2 Namen in cilji analize

Analiza IP za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP vsebuje cilje in raziskovalna vprašanja, metodologijo analize in dobljene rezultate. Zadnji poglavji sta namenjeni razpravi o dobljenih rezultatih ter sklepom.

Namen analize je ugotoviti prevladujočo vsebinsko strukturo IP po posameznih elementih, ki jih določa ZUOPP-1, ob tem izpostaviti primere dobrih praks načrtovanja IP in izpostaviti tista področja načrtovanja, kjer so na podlagi analize ugotovljene pomanjkljivosti. Na podlagi ugotovitev analize pa podati predloge oziroma strokovne usmeritve za nadaljnje načrtovanje IP.

Temeljni cilj analize je ugotoviti strukturo IP za otroke s posebnimi potrebami glede na določbo 36. člena ZUOPP-1 ter prevladujočo prakso in na podlagi ugotovitev podati strokovne usmeritve za kakovostnejšo pripravo in načrtovanje IP.

Raziskava sledi devetim ciljem:

1. Ugotoviti, katere osnovne podatke oziroma elemente vsebujejo individualizirani programi.
2. Raziskati prisotnost, vrsto, kakovost, ustreznost in kontinuiteto zapisanih in načrtovanih ciljev v IP.
3. Raziskati, kateri cilji za svetovalno storitev so zapisani v IP.
4. Preučiti načrtovane oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami.
5. Analizirati zapisane prilagoditve in pripomočke oz. ponazorila v IP.
6. Analizirati, katere strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino vsebujejo IP.
7. Preučiti, katere cilje za razvoj veščin za otrokovo čim večjo samostojnost v življenju vsebujejo IP.
8. Preučiti, katere druge elemente vsebujejo IP glede na določbe 36. člena ZUOPP-1.
9. Raziskati, kako deluje strokovna skupina pri načrtovanju IP glede na določbe 37. člena ZUOPP-1.

3 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja so bila glede na zastavljene cilje oblikovana po devetih različnih področjih (osnovni elementi v IP, cilji za DSP, cilji za svetovalno storitev, oblike dela z otrokom s PP, prilagoditve, pripomočki oziroma ponazorila, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, cilji za razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju, drugi elementi v IP in strokovna skupina).

Osnovni elementi v IP

V kontekstu prvega cilja analize ugotavljamo, katere osnovne elemente vsebujejo IP, in si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. Katere osnovne podatke vsebuje individualiziran program za otroke s posebnimi potrebami?
2. Katere predloge staršev vsebujejo IP glede na določbo 4. odstavek 36. člena ZUOPP-1?
3. Pri katerih primanjkljajih, ovirah, motnjah otrok so starši najpogosteje podajali predloge za IP?
4. Katere predloge otroka s posebnimi potrebami vsebujejo IP glede na določbo 4. odstavek 36. člena ZUOPP-1?
5. Pri katerih primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah IP najpogosteje vsebujejo predloge otrok?

Prisotnost, vrsta, kakovost in ustreznost načrtovanih ciljev DSP

V kontekstu drugega cilja analize raziskujemo prisotnost, vrsto, kakovost in ustreznost zapisanih in načrtovanih ciljev DSP ter si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri cilji temeljijo na globalni oceni o otrokovem funkcioniranju?
2. V kolikšni meri globalna ocena otroka temelji na evalvaciji IP?
3. V kolikšni meri IP vsebuje cilje za razvoj močnih otrokovih področij?
4. V kolikšni meri so cilji v IP zapisani tako, da jih je mogoče izmeriti?
5. Na kakšen način so v IP zapisane strategije za doseg zastavljenih ciljev?

14 *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*

6. Za katero vrsto dodatne strokovne pomoči so zapisani in načrtovani cilji v IP?

Cilji za svetovalno storitev

V kontekstu tretjega cilja analize raziskujemo, kateri cilji za svetovalno storitev so zapisani v IP, in si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri so v IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja dela z otrokom?
2. V kolikšni meri so v IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja dela s starši?
3. V kolikšni meri so v IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja sodelovanja s šolo?
4. V kolikšni meri so v IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja dela z vrstniki in njihovimi starši?
5. V kolikšni meri so v IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja dela z zunanjimi institucijami?
6. S katerega področja dela je načrtovanih največ ciljev za svetovalno storitev?

Načrtovane oblike dela z otrokom s PP

V kontekstu četrtega cilja analize preučujemo načrtovane oblike dela in si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. Katere oblike dela so načrtovane?
2. V kakšnem obsegu so načrtovane posamezne oblike dela?
3. Ali se oblika DSP z leti spreminja?
4. Kakšne so razlike v oblikah dela glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje?

Prilagoditve, pripomočki oz. ponazorila

V kontekstu petega cilja analiziramo zapisane prilagoditve, pripomočke in ponazorila ter si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. Katere prilagoditve za poučevanje vsebujejo IP?
2. Katere prilagoditve za preverjanje in ocenjevanje vsebujejo IP?
3. V kolikšni meri prilagoditve temeljijo na globalni oceni otroka?

4. Katere pripomočke in ponazorila za boljše razumevanje in zapomnitev, ki jih otrok uporablja v VIZ procesu, vsebuje IP?

Strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino

V kontekstu šestega cilja analize proučujemo strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino ter si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri IP vsebujejo strategije vključevanja otroka s PP v skupino?
2. Katere strategije vključevanja otroka vsebujejo IP?
3. Pri katerih primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah IP najpogosteje vsebujejo strategije dela z otrokom za vključevanje v skupino?

Cilji za razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti)

V kontekstu sedmega cilja analize proučujemo cilje za razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju ter si postavljamo raziskovalni vprašnji:

1. V kolikšni meri IP vsebujejo cilje za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti)?
2. Katere cilje za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) vsebujejo IP?

Drugi elementi v IP

V kontekstu osmega cilja analize preučujemo, katere druge elemente vsebujejo IP glede na določbe 36. člena ZUOPP-1 glede na otrokov primanjkljaj, oviro oz. motnjo, in si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri IP vsebujejo uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije?
2. V kolikšni meri IP vsebujejo izvajanje fizične pomoči?
3. V kolikšni meri IP vsebujejo izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku?
4. V kolikšni meri IP vsebujejo cilje in načrt vključitve v zaposlitev?

16 *Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*

Strokovna skupina

V kontekstu devetega cilja analize raziskujemo, kako deluje strokovna skupina pri načrtovanju IP, in si postavljamo posamezna raziskovalna vprašanja:

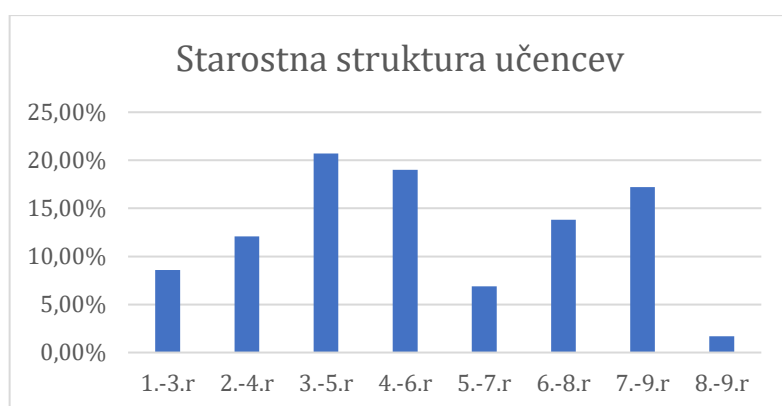
1. V kolikšni meri IP vsebuje načrte vseh izvajalcev DSP?
2. Kateri načrti izvajalcev DSP najpogosteje manjkajo v IP?
3. V kolikšni meri je IP načrtovan kot enoten dokument?
4. Kako pogosto je opredeljeno timsko sodelovanje strokovne skupine?

4 Metodologija

4.1 Vzorec

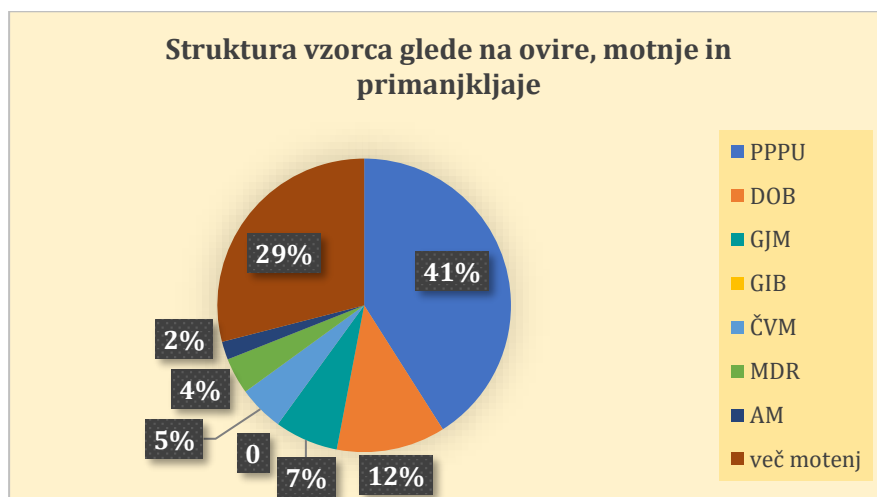
V analizi je sodelovalo 30 rednih osnovnih šol, ki so bile pozvane k posredovanju dveh različnih primerov IP (A, B) za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Za vsak primer (A, B) so šole posredovale po tri IP. Skupno je 28 šol posredovalo po 6 IP, 2 šoli pa 3 IP. **V vzorec je bilo skupno vključenih 174 IP.**



Graf 4.1: Starostna struktura otrok s posebnimi potrebami v vzorcu analize

Največ analiziranih IP v vzorcu je v starostni skupini od 3. do 5. razreda (20,7 %), sledijo IP iz obdobja od 4. do 6. razreda (19 %), v nekoliko manjši meri pa IP iz zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (17,2 %). Najmanj IP je bilo analiziranih iz obdobja od 5. do 7. razreda. En primer iz vzorca analiziranih IP pa se je nanašal na učenca, ki je 8. razred ponavljal, zato gre za posamičen primer analiziranih IP samo za obdobje od 8. do 9. razreda.

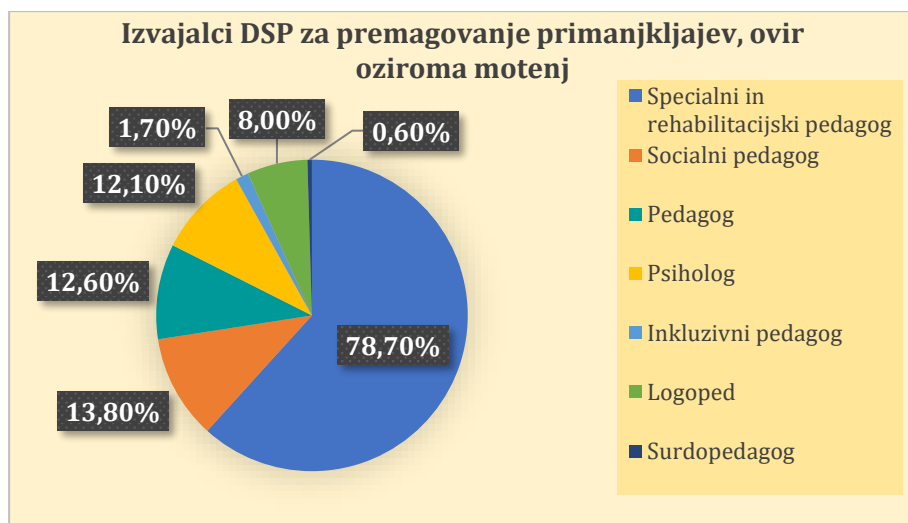


18 Analiza individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Graf 4.2: Struktura vzorca glede na primanjkljaje, ovire oz. motnje otrok s posebnimi potrebami
Legenda: PPPU – otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, DOB – dolgotrajno bolni otroci, GJM – otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, GIB – gibalno ovirani otroci, ČVM – otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, MDR – otroci z motnjami v duševnem razvoju, AM – otroci z avtističnimi motnjami.

V vzorcu največji delež predstavljajo IP, pripravljeni za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (41 %), sledi velika skupina IP za otroke, ki so opredeljeni z več motnjami (29 %), v nekoliko manjši meri so bili v analizo vključeni IP za dolgotrajno bolne otroke (12 %). IP za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami je bilo v vzorcu 7 %, sledijo IP za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (5 %), nekoliko manj je bilo v vzorcu IP za otroke z motnjami v duševnem razvoju (4 %) in en IP za otroka z avtističnimi motnjami (2 %). V vzorcu ni bilo analiziranih IP za slepe in slabovidne otroke oz. otroke z okvaro vidne funkcije.

Kot je razvidno iz grafa 4.2, je velika skupina IP v vzorcu predstavljala tisto skupino otrok, ki so opredeljeni z več motnjami (29 %). V tej skupini otrok s posebnimi potrebami ima večina tudi primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Tako ima v celotnem vzorcu večina (60,3 %) otrok s posebnimi potrebami primanjkljaje na posameznih področjih učenja.



Graf 4.3: Izvajalci dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, vključenih v analizo.

Med izvajalci DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj so bili najpogosteje navedeni specialni in rehabilitacijski pedagogi (78,7 %), sledijo socialni pedagogi (13,8 %), pedagogi (12,6 %) in psihologi (12,1 %). V najmanjši meri so bili v vzorcu IP, vključenih v analizo, navedeni logopedi (8 %), inkluzivni pedagogi (1,7 %) in surdopedagogi (0,6 %).

V vzorcu analiziranih IP specialni in rehabilitacijski pedagogi najbolj pogosto izvajajo DSP 2 uri na teden (41,8 %), vsi ostali izvajalci DSP pa najpogosteje 1 uro na teden: socialni pedagogi (63,6 %), pedagogi (45,5 %), psihologi (71,4 %), logopedi (64,3 %) in surdopedagogi (100 %).

V vzorcu IP je bilo 36,8 % tistih otrok s posebnimi potrebami, kjer je bila opredeljena tudi učna pomoč učitelja, ki izvaja učno pomoč bodisi 1 uro na teden (53,1 %) ali 2 uri na teden (46,9 %).

4.2 Instrumentarij

Podatke smo pridobili iz ocenjevalnih lestvic, ki smo jih uporabili za pregled IP. Ocenjevalne lestvice vsebujejo sedem področij glede na opazovani element oziroma cilje analize (splošni podatki, cilji, svetovalna storitev, oblike dela, prilagoditve, drugi elementi glede na določbe 36. člena ZUOPP-1 in delovanje strokovne skupine).

4.3 Potek raziskave

Za sodelovanje v analizi smo zaprosili 30 osnovnih šol po Sloveniji. Povabila za sodelovanje so bila posredovana prek območnih enot Zavoda RS za šolstvo skladno z deležem osnovnih šol v okviru posamezne območne enote.

Analiza temelji na preučitvi 174 IP v vzorcu za 58 otrok s PP v programih devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP. Posredovalo jih je 30 pozvanih osnovnih šol.

Na 11 vsebinskih delih ocenjevalne lestvice smo izpisali konkretne primere dobre prakse iz IP glede na vsebino (npr. primere strategij vključevanja otroka v skupino).

4.4 Obdelava podatkov

Kvantitativni podatki so analizirani s programom SPSS 14.0. Uporabljene so bile naslednje statistike: »bivariatna statistična analiza (presečne tabele)«.

Na 11 vsebinskih delih ocenjevalne lestvice so bili z izpisom primerov pridobljeni kvalitativni podatki, ki smo jih razdelili na pomenske enote in zaprto kodirali. Z analizo zapisa smo dobili ožje kategorije.

5 Rezultati analize

V nadaljevanju so prikazani rezultati po posameznih ciljnih analize glede na dobljene rezultate iz ocenjevalnih lestvic. Pri nekaterih smo podatke primerjali tudi glede na opredeljen primanjkljaj, oviro oziroma motnjo. Ponekod smo rezultate podkrepili z dobresednimi navedbami iz vzorca IP. Dobesedne navedbe smo označili s črko (A/B), kar označuje primer otroka iz posamezne šole, sledi številka, ki označuje zaporedno številko šole v vzorcu, ter razred, na katerega se nanaša določena navedba iz IP (na primer A26-3.r.).

5.1 Osnovni elementi v IP

V okviru prvega cilja analize nas je zanimalo, katere osnovne elemente vsebujejo IP. S tem smo želeli pridobiti informacijo o tem, kaj je v praksi prepoznano kot pomemben element v IP in ni posebej določeno z ZUOPP-1 ter je v pomoč pri delu z otrokom s posebnimi potrebami.

Tabela 1: Odstotek osnovnih elementov v analiziranih IP

	<i>Odstotek</i>
Člani strokovnega tima	79,90 %
Časovna razporeditev pouka	59,80 %
Globalna ocena otrokovega funkcioniranja	89,10 %
Evalvacija	14,40 %
Zapis šibkih področij	97,70 %
Zapis močnih področij	95,40 %
Izjava staršev o sodelovanju pri pripravi	75,30 %
Predlogi staršev za pripravo IP	9,20 %
Predlogi otroka za pripravo IP	8,00 %

Iz tabele 1 je razvidno, da so med osnovnimi elementi najbolj pogosto zapisana **šibka** (97,7 %) in **močna področja otroka** (95,4 %). Pri zapisu močnih področij ugotavljamo, da gre v večini primerov za njihovo naštevanje, medtem ko v veliki meri (84,5 %) IP ne vsebujejo ciljev za razvoj močnih področij otroka oziroma jih vsebujejo le delno (9,8 %).

Zelo pogosto (89,1 %) je v IP zapisana **globalna ocena** otrokovega funkcioniranja, kljub temu da ZUOPP-1 tega elementa v IP ne določa. V primerjavi med posameznimi IP v vzorcu v najmanjši meri globalno oceno vsebuje prvi otrokov IP.

Večina IP vsebuje navedene **člane tima** (79,9 %) in **izjavo staršev o sodelovanju** pri pripravi (75,30 %). Glede na visok delež izjav staršev o sodelovanju pri pripravi IP nas je zanimalo, na kakšen način sodelujejo starši oziroma katere predloge za pripravo IP vsebujejo analizirani IP. Ugotavljamo neskladje med podatkom o pogostosti izjav staršev o sodelovanju in zapisanimi dejanskimi predlogi staršev, kar je razvidno iz tabele 1, saj so predlogi staršev v IP zapisani v zelo majhnem deležu (9,2 %).

V vzorcu 174 analiziranih IP so bili **predlogi staršev** zapisani 16-krat, kar predstavlja zelo majhen delež (9,20 %). Navedene predloge smo razdelili na pomenske enote ter zaprto kodirali. Z analizo zapisa smo dobili 4 kategorije (naloge staršev, časovna razporeditev DSP, predlogi glede predmeta, kjer se izvaja DSP, in spremljanje napredka otroka). Znotraj dobljenih kod so se najpogosteje (9-krat) pojavljale naloge staršev in ne predlogi (*»Starši bodo nadzorovali učenca pri pripravi torbe in peresnice ...«/»... bodo redno sodelovali s šolo ...«/»... preverjali bodo domače naloge in vadili branje 5 minut na dan ...«/»... bodo preverjali, več pomagali, imeli nadzor nad preživljanjem prostega časa ...«/»... nudili čustveno toplino ob neuspehih ...« A21-3.r.).*

Sledijo trije predlogi, povezani s predmetom, kjer se izvaja DSP (*»... predlagajo DSP pri TJA, MAT in GEO ...« B27-8.r./»... namesto pri SLJ naj se DSP izvaja pri TJA ...« B27-7.r.),* ter dva predloga, povezana s časovno razporeditvijo DSP (*»... DSP naj se izvaja v preduri ali po pouku ...«/»... 2 odpadli uri naj se nadoknadata ...« B30-8.r.),* dvakrat pa se pojavijo tudi predlogi, vezani na spremljanje napredka otroka (*»... predlagamo več ustnega sprotnega preverjanja znanja pri TJA in več povratne informacije s strani učiteljice ...« B27-7.r./»... več ustnega preverjanja pri slovenščini in angleščini ...« A27-6.r.).*

Izpostavljamo tudi zapis o predlogu očeta, ki kaže na to, da bi DSP bolj usmerjali v razvijanje veščin za čim večjo samostojnost (*»... oče predlaga, da deklice ne bi več toliko usmerjali; zmore več, kot pokaže; želi jo pripraviti na srednješolski tempo; v življenju ni prilagoditev ...« B27-9.r.).* Glede na to da so navedeno opažanje strokovni delavci zapisali v IP, so ga na tak način vključili in tudi obravnavali.

Preverili smo tudi, ali je razvidno, pri katerih primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah otrok s posebnimi potrebami so starši najpogosteje podajali predloge za IP. Glede na vzorec v analizi smo oblikovali tri skupine: otroci s primanjkljaji na posameznih

področjih učenja, otroci z več motnjami in otroci z opredeljenim enim primanjkljajem, oviro oziroma motnjo (dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami).

Tabela 2: Odstotek zapisanih predlogov staršev v analiziranih IP (glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo otroka)

Primanjkljaj, ovira oziroma motnja otroka			
	Primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Več motenj	Otroci z opredeljenim enim primanjkljajem, oviro oz. motnjo ⁴ (POM)
Zapisani predlogi staršev v IP	18,6 %	5,8 %	0,0 %

Rezultati kažejo, da starši najpogosteje podajajo predloge pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar sovпада s tem, da so v vzorcu IP prisotni predlogi, vezani predvsem na učno uspešnost otroka (časovna razporeditev DSP, predlogi glede predmeta, kjer se izvaja DSP, in spremljanje napredka otroka s strani učitelja). V skupini »Otroci z opredeljenim enim POM« v vzorcu IP ni bilo predlogov staršev.

Pogosto (59,80 %) so v IP navedeni tudi urniki, v skladu s 36. členom ZUOPP-1, ki določa, naj IP vsebuje tudi **časovno razporeditev pouka**. Iz analiziranih IP pa ugotavljamo, da so večinoma v IP navedeni prazni urniki z označenimi urami DSP, kar ne predstavlja časovne razporeditve pouka.

V analizi IP ugotavljamo, da le-ti v zelo majhnem deležu (14 %) vsebujejo **evalvacijo**. Tako evalvacije kot globalne ocene otrokovega funkcioniranja ZUOPP-1 v 36. členu ne določa kot sestavni del IP. ZUOPP-1 določa, da je potrebno individualiziran program najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti.

Med osnovnimi elementi ugotavljamo, da so v analizi IP v najmanjšem obsegu (8 %) zapisani **predlogi otroka** za pripravo IP, kljub temu da ZUOPP-1 v 36. členu določa, da mora biti v pripravo

⁴ V to skupino v vzorcu spadajo otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro, oziroma motnjo izmed naslednjih: dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

in spremljanje individualiziranega programa vključen tudi otrok s posebnimi potrebami, upošteva njegovo zrelost in starost.

V vzorcu 174 analiziranih IP so bili predlogi otroka zapisani 13-krat, kar predstavlja zelo majhen delež (7,47 %). Navedene predloge smo razdelili na pomenske enote ter zaprto kodirali. Z analizo zapisa smo dobili pet kategorij (prilagoditve pri ocenjevanju, želje in osebni cilji, pripomočki, razporeditev DSP in naloge učenca). Znotraj dobljenih kod so se najpogosteje pojavljali predlogi o prilagoditvah pri ocenjevanju, na primer: *(»... rad bi bil ocenjen po delih ...« B27-7.r./»... pri testu mi pomaga, da mi navodilo bere pedagoginja ...« A30-6.r.)*, ter otrokovi osebni cilji in želje: *(»... rad bi imel boljši uspeh pri MAT in TIT ...« B21-8.r./»... moj cilj je, da se bom več gibal in z defektologinjo beležil uspehe ...« B21-7.r.)*.

Po dvakrat so bili zapisani predlogi otroka, povezani s pripomočki: *(»... pri matematiki ne potrebujem poudarjenih besed, obarvan papir me še bolj moti ...« B30-8.r.)*, in razporeditev DSP: *»... DSP mi bolj ustreza zjutraj ...« B30-8.r./»... za naslednje šolsko leto si želim pomoči tudi pri fiziki ...« B13-9.r.)*. Kot predlogi otroka se v analiziranih IP v treh primerih pojavijo tudi zapisane naloge in dolžnosti učenca, na primer: *(»... redno obiskujem dopolnilni pouk, pravočasno se dogovorim z učitelji za datume ocenjevanja, v šolskem letu enkrat predstavim napovedano ustno ocenjevanje, vendar vsaj 2 dni pred datumom ...« B20-8.r.)*.

Preverili smo tudi, pri katerih primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah so otroci najpogosteje podajali predloge v IP. Glede na vzorec v analizi smo oblikovali tri skupine: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z več motnjami in otroci z opredeljenim enim POM.

Tabela 3: Odstotek predlogov otrok s posebnimi potrebami v analiziranih IP (glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo otroka)

<i>Primanjkljaj, ovira oziroma motnja otroka</i>			
	<i>Primanjkljaji na posameznih področjih učenja</i>	<i>Več motenj</i>	<i>Otroci z opredeljenim enim POM⁵</i>
Zapisani predlogi otroka v IP	8,6 %	5,8 %	9,6 %

Rezultati kažejo, da najpogostejše (9,6 %) otroci podajajo predloge v primerih opredeljenega enega primanjkljaja, ovire oziroma motnje. V nekoliko manjši meri (8,6 %) sledijo predlogi otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najmanj predlogov (5,8 %) pa vsebujejo IP za otroke z več motnjami.

Iz vzorca analiziranih IP skupno povzamemo, da IP v veliki večini (92 %) **ne vsebujejo predlogov otroka**, čeprav ZUOPP-1 jasno določa, da mora biti v načrtovanje vključen tudi otrok s posebnimi potrebami.

5.2 Prisotnost, vrsta, kakovost in ustreznost načrtovanih ciljev v IP

V okviru drugega cilja analize nas je zanimalo, v kolikšni meri cilji v IP temeljijo na globalni oceni o otrokovem funkcioniranju. Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri IP vsebuje cilje za razvoj močnih otrokovih področij in v kolikšni meri so cilji v IP zapisani tako, da jih je mogoče meriti. Nazadnje smo preučili, ali so v IP zapisane strategije za doseg ciljev in za katero vrsto dodatne strokovne pomoči so cilji zapisani in načrtovani.

V vzorcu analiziranih IP ugotavljamo, da velika večina (86,2 %) vsebuje cilje, majhen delež (12,6 %) pa delno, torej ne vseh glede na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otroka. V vzorcu smo našli tudi na primere IP, ki niso vsebovali ciljev, vendar v izjemno majhnem deležu (1,1 %).

⁵ V to skupino v vzorcu spadajo otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro, oziroma motnjo izmed naslednjih: dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

Tabela 4: Odstotek ciljev v analiziranih IP, ki temeljijo na globalni oceni.

	Odstotek
Cilji temeljijo na globalni oceni	79,3 %
Cilji delno temeljijo na globalni oceni	8,6 %

Rezultati kažejo, da velika večina (79,3 %) ciljev v vzorcu IP temelji na globalni oceni. V vzorcu se pojavlja tudi majhen delež (8,6 %) IP, v katerih cilji delno temeljijo na globalni oceni. V takih primerih gre za zapise otrokovega splošnega funkcioniranja in opisovanja drugih otrokovih življenjskih okoliščin, na primer družinska anamneza, opis socialnih razmer in podobno.

Tabela 5: Odstotek globalnih ocen v analiziranih IP, ki temeljijo na evalvaciji.

	Odstotek
Globalna ocena ne temelji na evalvaciji	1,1 %
Globalna ocena temelji na evalvaciji	9,8 %
Globalna ocena delno temelji na evalvaciji	5,2 %
IP ne vsebuje evalvacije	83,9 %

Ugotavljamo, da v zelo visokem deležu (83,9 %) evalvacija ni sestavni del IP (glej poglavje 5.1), česar sicer ne določa ZUOPP-1. Evalvacij zato nismo imeli možnosti preučiti in ne moremo sklepati o tem, ali cilji temeljijo na evalvaciji ali ne.

Preučili pa smo, v kolikšni meri cilji temeljijo na globalni oceni glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje otrok. Izkazalo se je, da v najmanjši meri (55,8 %) cilji temeljijo na globalni oceni v primeru pridruženih motenj.

Zanimalo nas je, za katero vrsto dodatne strokovne pomoči so zapisani in načrtovani cilji v IP oziroma ali so skladni s profilom izvajalca DSP.

Tabela 6: Odstotek ciljev v analiziranih IP, ki so skladni z izvajalcem DSP.

	Odstotek
Cilji so skladni s profilom izvajalca DSP.	90,2 %
Cilji so delno skladni s profilom izvajalca DSP.	6,9 %
Cilji niso skladni s profilom izvajalca DSP.	2,9 %

Iz tabele 6 je razvidno, da so v vzorcu analiziranih IP v veliki večini (90,2 %) zapisani cilji v skladu s profilom izvajalca DSP. V majhnem odstotku (6,9 %) so ti cilji zapisani deloma. V teh primerih ugotavljamo, da v treh manjkajo cilji za socialnopedagoško pomoč, v treh primerih manjkajo cilji za pomoč in podporo psihologa,

enkrat pa manjkajo cilji za logopedsko pomoč. V treh primerih so zapisani le splošni cilji in nobenih specifičnih glede na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otroka. V tem primeru gre za tri IP za istega otroka s posebnimi potrebami.

V vzorcu analiziranih IP je bilo 42,5 % otrok s posebnimi potrebami, ki jim je bila dodeljena tudi DSP kot učna pomoč (UP). Ugotavljamo, da je praksa zelo različna, saj so bili v približno polovici primerov cilji za UP zapisani (47,3 %), v polovici primerov pa ne (43,3 %).

V zelo majhnem odstotku so cilji za UP zapisani deloma, kar pomeni, da so zapisani zelo na splošno. Taki primeri zapisa so: *(»... dosega standarde znanja pri slovenščini ...« A22-5.r./»... branje z razumevanjem ...« A24-4.r./»... postavlja si realna pričakovanja pri angleščini ...« B27-7. r./»... razvija kritičen in realen odnos do svojega znanja in posledično ocen ...« A27-7.r.).*

Tabela 7: Odstotek zapisanih ciljev za razvoj otrokovih močnih področij v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so zapisani cilji za razvoj otrokovih močnih področij.	5,7 %
V IP so delno zapisani cilji za razvoj otrokovih močnih področij.	9,8 %
v IP ni zapisanih ciljev za razvoj otrokovih močnih področij.	84,5 %

Čeprav se je na podlagi rezultatov (glej poglavje 5.1) izkazalo, da so močna področja v IP zelo pogosto (95,40 %) naštet, pa ugotavljamo, da velika večina (84,5 %) IP **ne vsebuje ciljev za razvoj otrokovih močnih področij**.

V vzorcu se pojavlja tudi odstotek IP (9,8 %), v katerih so cilji za razvoj otrokovih močnih področij delno zapisani, torej le za nekatera močna področja.

Tabela 8: Odstotek merljivih ciljev v analiziranih IP

	Odstotek
Cilji so zapisani tako, da je predvideno njihovo merjenje.	27,6 %
Cilji so delno zapisani tako, da je predvideno njihovo merjenje.	8 %
Cilji so zapisani tako, da ni predvideno njihovo merjenje.	64,4 %

Ugotavljamo, da so v vzorcu IP večinoma (64,4 %) cilji zapisani tako, da njihovo **merjenje ni predvideno**. Ob tem se postavlja

vprašanje, na kakšen način je mogoče evalvirati dosežene cilje oziroma uspešnost strategij za doseg načrtovanih ciljev in pomoči ter podpore otroku s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V vzorcu je slaba tretjina IP (27,6 %) takih, kjer so cilji zapisani tako, da je njihovo merjenje predvideno. V teh primerih se pogosto pojavi merjenje v obliki opisnikov »dosega/delno dosega/ne dosega« sproti ob načrtovanih posameznih ciljih. Primer takega zapisa je na primer: (*»... zmore petkrat zapored preskočiti kolebnico brez presledkov; dosega/delno dosega/še ne dosega ...«* A21-3.r.).

Preverili smo tudi, ali obstajajo kakšne razlike v postavljanju merljivih ciljev glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje otrok s posebnimi potrebami.

Tabela 9: Odstotek merljivih ciljev glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje otrok v analiziranih IP

Primanjkljaji, ovire oziroma motnje otrok			
	Primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Več motenj	Otroci z opredeljenim enim POM ⁶
Cilji so zapisani tako, da je predvideno njihovo merjenje.	35,7 %	30,8 %	13,5 %

Rezultati kažejo, da je merljivost ciljev v vzorcu analiziranih IP glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje v največji meri (35,7 %) predvidena za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V nekoliko manjši meri (30,8 %) sledi skupina otrok, ki so opredeljeni z več motnjami. V zelo majhnem odstotku (13,5 %) je merljivost ciljev predvidena v skupini otrok, ki so opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro oziroma motnjo.

Tabela 10: Odstotek strategij za doseganje načrtovanih ciljev v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so zapisane strategije za doseganje ciljev.	33,3 %
V IP so delno zapisane strategije za doseganje ciljev.	12,1 %
V IP ni zapisanih strategij za doseganje ciljev.	54,6 %

⁶ V to skupino v vzorcu spadajo otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro, oziroma motnjo izmed naslednjih: dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

Ugotavljamo, da v nekoliko več kot polovici IP v vzorcu ni zapisanih (54,6 %) strategij za doseganje ciljev, kar pomeni, da so cilji le naštet. Tudi ZUOPP-1 v 36. členu navaja le, da mora med drugim IP vsebovati cilje in oblike dela, ne omenja pa strategij.

Kljub temu da ZUOPP-1 ne določa omenjenih strategij, pa jih dobra tretjina IP v vzorcu (33,3 %) kljub temu vsebuje. Strategije pokažejo pot za doseganje načrtovanega cilja. V nadaljevanju navajamo primer dobre prakse:

(»Cilj: Razvoj bralno učnih strategij. Strategije: 1. Pred branjem: se pozanima, o čem govori naslov, pregleda slikovno gradivo, razlage pojmov in povzetek, vpraša se, o čem bo besedilo govorilo ... 2. Med branjem: izpisuje ključne besede, informacije podčrta ali obkroži, pri daljših besedilih uporabi strategijo branja po delih, besedilo večkrat prebere, si pobarva ključne besede ... 3. Po branju: vsebino besedila povzame s svojimi besedami ...« A24-3.r.).

5.3 Cilji za svetovalno storitev v IP

V okviru tretjega cilja analize nas je zanimalo, v kolikšni meri so v vzorcu analiziranih IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja dela z otrokom, dela s starši, sodelovanja s šolo, dela z vrstniki in njihovimi starši ter s področja dela z zunanjimi institucijami.

Tabela 11: Odstotek ciljev za svetovalno storitev po posameznih področjih dela v analiziranih IP

	Odstotek
Cilji za svetovalno storitev so zapisani s področja dela z otrokom.	32,8 %
Cilji za svetovalno storitev so zapisani s področja dela s starši.	40,2 %
Cilji za svetovalno storitev so zapisani s področja sodelovanja s šolo.	39,7 %
Cilji za svetovalno storitev so zapisani s področja dela z vrstniki in njihovimi starši.	27 %
Cilji za svetovalno storitev so zapisani s področja dela z zunanjimi institucijami.	27 %

Ugotavljamo, da je bilo v vzorcu analiziranih IP največ ciljev za svetovalno storitev zapisanih s področja **dela s starši** (40,2 %). V okviru tega področja se izvajajo timski sestanki strokovne skupine.

V nekoliko manjši meri (39,7 %) sledijo cilji za svetovalno storitev s področja dela **sodelovanja s šolo**, kar v skladu s Priporočili za izvajanje svetovalne storitve (2016) predstavljajo različne oblike izobraževanj oziroma seminarjev za strokovne delavce in individualnih predstavitev posebnih potreb otroka.

V še manjšem obsegu (32,8 %) so bili v vzorcu IP zapisani cilji za svetovalno storitev s področja **dela z otrokom**, kar v skladu s Priporočili za izvajanje svetovalne storitve (2016) predstavljajo različna svetovanja o ustreznih prilagoditvah in pripomočkih, o prilagoditvah v domačem okolju, o izbiri poklica, ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah in vprašanjih ter hospitacije v razredu in drugi pogovori.

Podatki torej kažejo, da je več ciljev za svetovalne storitve načrtovanih na področju dela s starši kot na področju dela z otrokom.

V najmanjši meri (27 %) so bili v vzorcu IP zapisani cilji za svetovalno storitev s **področja dela z zunanjimi institucijami**, kar v skladu s Priporočili za izvajanje svetovalne storitve (2016) predstavlja sodelovanje s strokovnjaki drugih področij (zdravstvo, fizioterapija, delovna terapija, psihiatrija, oftalmologija, pedopsihiatrija), sodelovanje s humanitarnimi ustanovami, z Zavodom RS za šolstvo, s centri za socialno delo, z društvi in podobno.

V enako nizkem odstotku (27 %) so bili v analiziranih IP zapisani cilji za področje **dela z vrstniki in njihovimi starši**, kar v skladu s Priporočili za izvajanje svetovalne storitve (2016) predstavlja predstavitev otroka v oddelku njegovim vrstnikom in staršem na roditeljskem sestanku, izkustvene delavnice in predstavitev na temo primanjkljaja ali ovire vključenega otroka za sovrstnike in svetovanja ob konkretno izpostavljenih problemih, dilemah in vprašanjih.

Ugotavljamo tudi, da je delež ciljev za svetovalno storitev z obeh slednjih navedenih področij še manjši (22,4 %) v prvih IP otrok.

Zanimalo nas je, ali se z leti opazijo spremembe v načrtovanju svetovalne storitve glede na področje dela. Ugotavljamo, da se v začetku, ko otrok dobi odločbo svetovalne storitve, s področja dela z vrstniki in njihovimi starši izvajajo v manjši meri (22,4 %) kot na primer po treh letih, ko se te izvajajo nekoliko pogosteje (29,3 %).

Ugotavljamo tudi, da je v vseh IP v vzorcu ne glede na področje dela, v prvih IP zapisanih najmanj ciljev za svetovalno storitev.

V nadaljevanju navajamo primer načrtovanja svetovalne storitve v IP:

(»1 ura svetovalne storitve se bo izvajala tekom celotnega šolskega leta in bo namenjena: - Svetovanju in srečanjem s starši (pogovor in napotki za delo doma, svetovanje) - Svetovanju in podpori učencu: pogovori ob stiskah ... - Svetovanju in delu z učitelji, ki prihajajo v stik z učencem« A28-4.r.).

5.4 Načrtovane oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami

V okviru četrtega cilja analize nas je zanimalo, katere oblike dela so načrtovane, v kakšnem obsegu in ali se oblika DSP z leti spreminja. Zanimalo nas je tudi, ali se kažejo razlike v izvajanju glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo otroka. V posameznem IP je bilo lahko navedenih več oblik dela.

Tabela 12: Odstotek navedenih oblik dela v v analiziranih IP

	Odstotek
V IP je navedena individualna oblika dela izven razreda.	73 %
V IP je navedena oblika dela v paru ali skupini izven razreda.	19 %
V IP je navedena individualna oblika dela v razredu.	35,6 %
V IP je navedena oblika dela v paru ali skupini v razredu.	10,9 %

Iz tabele 12 je razvidno, da se v največji meri (73 %) DSP izvaja **individualno izven razreda**. V primerjavi z leti, se ta oblika dela prvo leto DSP izvaja v nekoliko manjši meri (70,7 %) kot v drugem in tretjem letu, vendar še vedno v največji meri glede na ostale oblike dela.

V približno tretjini (35,6 %) primerov IP v vzorcu se DSP izvaja tudi individualno v razredu, v precej manjši meri pa se izvajata obe obliki, ki nista individualni. V paru ali skupini izven razreda se izvaja slaba petina (19 %) DSP, v najmanjši meri (10,9 %) pa se DSP izvaja v razredu, v paru ali skupini.

Tabela 13: Odstotek oblik dela glede na prvi, drugi in tretji IP otroka s posebnimi potrebami v analiziranih IP

<i>Oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami</i>	Prvi IP	Drugi IP	Tretji IP
V paru ali skupini izven razreda	12,1 %	19 %	25,9 %

Individualna oblika dela v razredu	32,8 %	36,2 %	37,9 %
V paru ali skupini v razredu	10,3 %	10,3 %	12,1 %

Zanimalo nas je, ali se oblike dela z leti spreminjajo. Dobili smo rezultat, da obe obliki (skupinska ali v paru) ter individualna v razredu z leti nekoliko naraščajo, kot kaže tabela 13.

Preučili smo tudi, ali obstajajo razlike v oblikah dela glede na primanjkljaje, ovire oziroma motnje otrok.

Tabela 14: Odstotek oblik dela glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo otroka v analiziranih IP

Primanjkljaji, ovire oziroma motnje otrok			
	Primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Več motenj	Otroci z opredeljenim enim POM ⁷
Individualna oblika dela izven razreda	60 %	80,8 %	82,7 %
V paru ali skupini izven razreda	7,1 %	25 %	28,8 %
Individualna oblika v razredu	20 %	32,7 %	59,6 %
V paru ali skupini v razredu	0,0 %	13,5 %	23,1 %

Rezultati kažejo, da v vseh treh skupinah prevladuje **individualna oblika dela izven razreda**, pri čemer je ta oblika dela najbolj pogosta (82,7 %) v skupini otrok, ki so opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro oziroma motnjo.

Zanimalo nas je tudi, ali so v IP načrtovani deleži posameznih oblik dela z otroki s posebnimi potrebami.

Tabela 15: Odstotek načrtovanih oblik dela v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so vse ure DSP načrtovane individualno izven razreda.	27,6 %
V IP je večina ur DSP načrtovana individualno izven razreda, manjše št. ur v paru ali skupini.	2,9 %
V IP je polovica ur DSP načrtovana individualno in polovica ur v paru ali skupini.	2,3 %

⁷ V to skupino v vzorcu spadajo otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro, oziroma motnjo izmed naslednjih: dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

V IP je manjše število ur DSP načrtovanih individualno, večina ur pa v paru ali skupini.	0,6 %
V IP posamezne oblike dela niso načrtovane.	66,7 %

Rezultati v vzorcu analiziranih IP kažejo, da v več kot polovici IP (66,7 %) posamezne **oblike dela** z otrokom s posebnimi potrebami **niso načrtovane**. Sledi slaba tretjina IP (27,6 %), v katerih so vse ure DSP načrtovane **individualno izven razreda**, kar je skladno s predhodnimi ugotovitvami o prevladujoči obliki dela z otroki s posebnimi potrebami (tabela 12). V zelo majhnem deležu (2,9 %) v vzorcu analiziranih IP se pojavijo primeri, ko je večina ur DSP načrtovana individualno izven razreda, manjše število ur v paru ali skupini. V še manjšem obsegu (2,3 %) pa je v IP zapisano, da se približno polovica ur DSP izvaja individualno, polovica pa v paru ali skupini. V najmanjšem deležu (0,6 %) je načrtovanih več ur v paru ali skupini kot individualno.

Pogosto so torej oblike dela le navedene, niso pa načrtovane glede na obliko. V nadaljevanju navajamo pogost primer zapisa oblik dela: *(»Logopedška pomoč izven/v oddelku: Ime in priimek izvajalke, 2 uri« A4-1.r.)*.

5.5 Prilagoditve in pripomočki oz. ponazorila v IP

V okviru petega cilja analize nas je zanimalo, katere prilagoditve za poučevanje in katere za preverjanje in ocenjevanje vsebujejo IP ter katere pripomočke in ponazorila za boljše razumevanje in zapomnitev.

Tabela 16: Odstotek navedenih prilagoditev za otroka s posebnimi potrebami pri poučevanju v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so navedene prilagoditve časa.	67,2 %
V IP so navedene prilagoditve organizacije prostora.	93,7 %
V IP so navedene prilagoditve pripomočkov.	89,1 %
V IP so navedene prilagoditve metod dela.	95,4 %

V največjem deležu so zapisane prilagoditve metod dela (95,4 %) in organizacije prostora (93,7 %). Taki primeri zapisane prilagoditve v vzorcu IP so na primer: *(»... dodatna razlaga fraz s prenesenim pomenom ...« B23-8.r./»... multisenzoren način posredovanja informacij, navodil ...« A31-2.r./»... zahtevnejša navodila naj bodo podkrepljena z demonstracijo ali vizualno ...« B23-8.r.)*.

Primeri zapisov prilagoditev organizacije prostora pri poučevanju v vzorcu IP so: (*»... učenec naj sedi čim bližje učitelja zaradi potrebe po pozornejšem, tesnejšem stiku/pri sošolcu, ki mu je pripravljen pomagati ...« A27-7.r./»... prostor v razredu je jasno strukturiran, sedi na stalnem mestu ...« A23-3.r.*).

Iz rezultatov je razvidno, da so v IP pogosto (89,1 %) zapisane tudi prilagoditve pripomočkov za poučevanje, na primer: (*»... uporaba slovarja pri angleščini ...« A27-7.r./»... uporaba kartončka s simboli za usmerjanje pozornosti ...« A28-4.r./»... pri matematiki uporablja žepno računalno ...« B31-9.r.*).

Med prilagoditvami pri poučevanju so v analiziranih IP v najmanjšem deležu (67,2 %) zapisane prilagoditve časa, na primer: (*»... pri sprejemanju, predelavi, razumevanju prejetih informacij ter oblikovanju odgovorov mora imeti otrok na voljo več časa ...« B26-8.r./»... zagotovimo odmore med poukom ...« A31-2.r.*).

V vzorcu analiziranih IP smo preučili tudi 37 zapisov drugih prilagoditev, ki smo jih razdelili na pomenske enote ter zaprto kodirali. Z analizo zapisa smo dobili 4 kategorije (domače naloge, izobraževanje na daljavo, vedenje in prehrana).

Znotraj dobljenih kod so se najpogosteje (24-krat) pojavljale prilagoditve domačih nalog, kjer se v vseh primerih navaja količinska prilagoditev, torej manj domače naloge. Osem zapisov je bilo s področja vedenja, na primer: (*»... usmerjanje vedenja s spodbudami in pohvalami ...«/»... pozitivne potrditve za učenčevo vedenje, jasna pričakovanja ...«*).

Štirje zapisi so vsebovali prilagoditve poučevanja v času izobraževanja na daljavo, na primer: (*»... dodatna skrb, da bo učenec aktiven ...«/»... prilagojena navodila, redukcija nalog, pomoč pri organizaciji dela ...«*). V vzorcu se pojavi tudi en primer zapisa s prilagoditvijo na področju prehrane učenecv: (*»... zagotoviti otroku prehrano, ki jo sprejema ...«*).

Tabela 17: Odstotek prilagoditev za otroka s posebnimi potrebami pri preverjanju in ocenjevanju znanja v analiziranih IP

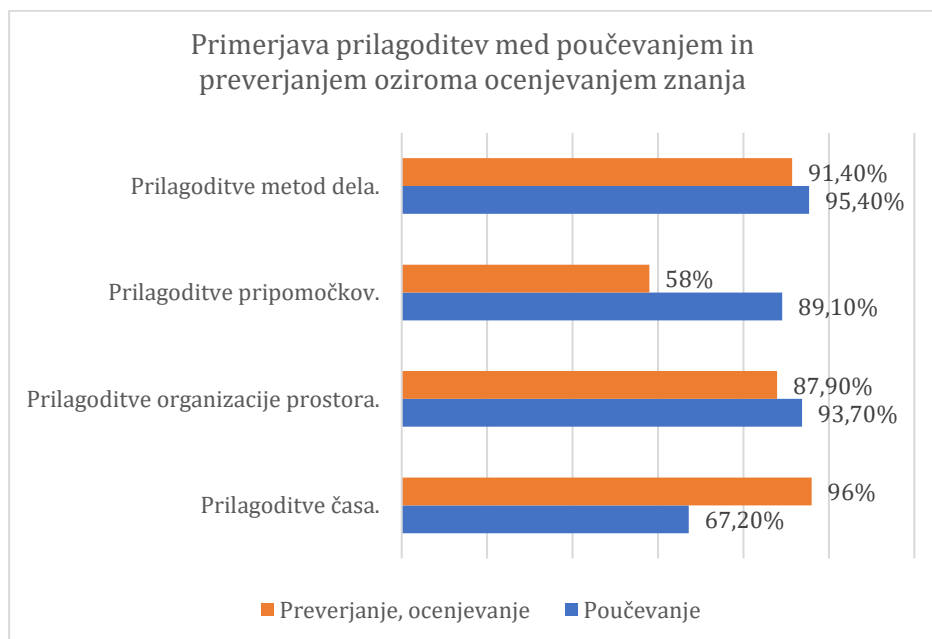
	Odstotek
V IP so navedene prilagoditve časa.	96 %
V IP so navedene prilagoditve organizacije prostora.	87,9 %
V IP so navedene prilagoditve pripomočkov.	58 %
V IP so navedene prilagoditve metod dela.	91,4 %

Iz rezultatov je razvidno, da so **najbolj pogosto** (96 %) izmed vseh prilagoditev v IP zapisane **prilagoditve časa pri preverjanju in ocenjevanju znanja**, kar pomeni možnost podaljšanega časa pri preverjanju in ocenjevanju znanja. V tej skupini prilagoditev se v vzorcu pojavijo zapisi: *(»... ocenjevanje znanja je datumsko napovedano ...«/»... ocenjevanje poteka v jutranjih urah ...«/»... pri preverjanju in ocenjevanju znanja se zagotovi podaljšan čas (do polovice, do 50 %) ...« A4-1.r., B26-8.r., B31-9.r. idr.).*

V visokem deležu (91,4 %) so zapisane tudi **prilagoditve metod dela**, kjer je poudarek na načinih ocenjevanja, podpori pri ocenjevanju in upoštevanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka. Primeri zapisov so: *(»... poudarek na ustnem ocenjevanju ...«/»... ocenjuje se po ožjih sklopih, v več delih ...«/»... zagotovi se več nalog izbirnega tipa ...«/»... otrok lahko dopolni pisne odgovore z ustnimi ...«).*

V nekoliko manjšem deležu (87,9 %) so v vzorcu analiziranih IP zapisane **prilagoditve organizacije prostora** pri preverjanju in ocenjevanju. Najbolj pogosto se pojavi zapis: *(»... ocenjevanje poteka v individualni situaciji, izven razreda ...«/»... nareke lahko piše v skupini ali individualno ...« A4-1.r.).*

Med prilagoditvami za preverjanje in ocenjevanje znanja so v najmanjši meri (58 %) zapisane **prilagoditve pripomočkov**. Med pogostejšimi zapisi prilagoditve pripomočkov so: *(»... več prostora za odgovore ...«/»... barvne opore ...«/»... pastelna podlaga pisnega preizkusa, pisava arial, razmik 1,5 med vrsticami ...«).*



Graf 5.5.1: Primerjava odstotkov navedb prilagoditev za poučevanje in navedb prilagoditev za preverjanje oziroma ocenjevanje znanja

Če primerjamo navedbe prilagoditev pri poučevanju z navedbami prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ugotovimo, da je največja razlika med **prilagoditvami pripomočkov**. Otroci s posebnimi potrebami namreč v bistveno večji meri (89,1 %) uporabljajo pripomočke in ponazorila med poučevanjem (usvajanjem in utrjevanjem znanja) kot med ocenjevanjem znanja (58 %). Pri ocenjevanju znanja so pogosto zapisane prilagoditve pisnih gradiv (barvna podlaga, razmik med vrsticami, velikost in oblika pisave ...), pri prilagoditvah pripomočkov med poučevanjem pa pripomočki za zapomnitev, usmerjanje pozornosti, konkretizacijo in podobno.

Večja razlika je tudi pri **časovnih prilagoditvah**, kjer iz rezultatov razberemo, da so v veliko večji meri (96 %) otroku s posebnimi potrebami omogočene pri preverjanju in ocenjevanju znanja v primerjavi s poučevanjem (67,2 %). V IP se pojavijo tudi nedefinirane časovne prilagoditve pri poučevanju, na primer: *(»... brez časovnega pritiska ...«)*.

Iz rezultatov je tudi razvidno, da so tako prilagoditve prostora kot metod dela v večji meri zapisane pri poučevanju v primerjavi s preverjanjem in ocenjevanjem.

V sklopu tega cilja smo tudi proučili, ali prilagoditve temeljijo na globalni oceni učenca.

Tabela 18: Odstotek prilagoditev, ki v analiziranih IP temeljijo na globalni oceni.

	Odstotek
Prilagoditve temeljijo na globalni oceni.	80,5 %
Prilagoditve delno temeljijo na globalni oceni.	8,6 %
IP ne vsebuje globalne ocene.	10,9 %

Podatki kažejo, da v veliki večini (80,5 %) prilagoditve temeljijo na globalni oceni. V vzorcu se pojavi tudi nekaj (8,6 %) primerov, kjer prilagoditve delno temeljijo na globalni oceni, kar pomeni, da so bodisi navedene le nekatere prilagoditve za otroka glede na zapisano v globalni oceni bodisi so zapisane prilagoditve za področja, o katerih globalna ocena ne govori.

V analizi smo raziskovali, ali so v analiziranih IP navedeni pripomočki oziroma ponazorila, ki jih otrok uporablja pri vzgojno-izobraževalnem procesu, ter kateri so najpogostejše navedeni.

Tabela 19: Odstotek navedenih pripomočkov oziroma ponazoril v analiziranih IP

	Odstotek
IP vsebuje pripomočke in ponazorila.	74,1 %
IP ne vsebuje pripomočkov in ponazoril, čeprav jih otrok potrebuje.	19,5 %
IP ne vsebuje pripomočkov in ponazoril, ker niso potrebni.	6,3 %

Iz rezultatov povzamemo, da so v velikem deležu (74,1 %) pripomočki in ponazorila navedeni v vzorcu analiziranih IP, pojavlja pa se slaba petina (19,5 %) IP, v katerih pripomočki in ponazorila niso navedeni, čeprav jih otrok potrebuje glede na opredelitev primanjkljaja, ovire oziroma motnje.

V nadaljevanju smo natančneje proučili, katere pripomočke in ponazorila so vsebovali analizirani IP. V 117 primerih so bili v IP navedeni pripomočki in ponazorila, kar predstavlja nekaj več kot dve tretjini (67 %). Posamezen IP je lahko vseboval več navedb. Tako smo dobili 178 navedb ponazoril in pripomočkov, ki smo jih razdelili na pomenske enote ter zaprto kodirali. Z analizo zapisa smo dobili 9 kategorij: bralni pripomočki, kartončki za zapomnitev, priklic in potek reševanja; druge vizualne opore; žepno računalno, računalnik, slovar, modeli, drugo - posamični zapisi ter nedefinirani zapisi.



Graf 5.5.2: Vrste pripomočkov in ponazoril v vzorcu IP

Iz grafa 5.5.2 je razvidno, da so v največjem deležu (33,1 %) v analiziranih IP zapisane **druge vizualne opore**, na primer: (*»... grafi, tabele za postopke in pretvorbe, tabele za pretvarjanje merskih enot, formule, sheme, preglednice, vizualni urniki ipd.«*).

V slabi petini primerov so bili navedeni različni **kartončki** (17,9 %), na primer: (*»... kartončki za odstavke, veliko začetnico, ločila, z opomniki, s simboli za usmerjanje pozornosti, z abecedo, s strategijami za mnemotehnike ipd.«*). Pogostost vizualnih opor je primerna s strukturo vzorca (glej poglavje 5.1) v analiziranih IP po primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah. Največji delež (41 %) namreč predstavljajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri katerih je izražena večja potreba po ponazarjanju učne vsebine z vizualnimi sredstvi.⁸

V primerjavi z vizualnimi oporami in kartončki so v precej manjšem deležu (8,5 %) v IP zapisani bralni pripomočki, na primer: (*»... bralno ravnilo, barvna folija pri branju, bralni kartonček ...«*). V manjših deležih pa so med pripomočki in ponazorili zapisani žepno računalnik (7,3 %), računalnik (4,5 %) in slovar (3,4 %) ter modeli in videoposnetki (1,7 %).

Med pripomočki in ponazorili se v analiziranih IP pojavi tudi skupina »drugo«, v kateri so zajeti zapisi, ki se pojavijo samo enkrat za posameznega otroka. Taki primeri so: (*»... žogica za stiskanje, pika na prstu za usmerjanje pozornosti, počutnogram, debelejša pisala z ergonomsko trirobo obliko ipd. ...«*). Gre za drugačne, še bolj

⁸ Povzeto po Navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (2008).

individualizirane pripomočke in ponazorila za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj.

Pri navedbah pripomočkov in ponazoril smo v vzorcu dobili tudi kategorijo nedefinirano (12 %), v kateri so bile navedbe preveč splošne in iz njih ni bilo mogoče razbrati, kateri pripomoček oziroma ponazorilo otrok potrebuje oziroma uporablja. Primer takega zapisa je: *(»... uporaba didaktičnih pripomočkov, konkretni material ...«)*.

5.6 Strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino

36. člen ZUOPP-1 v 3. točki med drugim določa, da se z IP določijo strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino. V okviru šestega cilja analize nas je torej zanimalo, v kolikšni meri (glede na otrokov primanjkljaj, oviro oz. motnjo) IP vsebujejo te strategije in primeri prakse.

Tabela 20: Odstotek zapisanih strategij vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so zapisane strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino.	27 %
V IP ni zapisanih strategij vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino.	63 %

Rezultati kažejo, da dve tretjini (63 %) analiziranih IP **ne vsebuje strategij vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino**. V približno tretjini (27 %) IP pa so te strategije navedene, na primer:

(»Delo s sošolci, ki so mu blizu, in s tistimi, ki so pripravljeni pomagati«/»Izpostaviti dobre izdelke pred skupino, za dvig učenčeve učne samopodobe«/»Kljub morebitnemu otrokovemu trmastemu vedenju ostanemo strpni in pazljivo ter s primernim tonom izražamo nestrinjanje z otrokovim početjem.« A21-3.r.

»Izvajamo razredne ure, kjer z različnimi aktivnostmi pri učencih spodbujamo razmišljanje o sebi, drugih in zavedanje o pozitivnih lastnostih in močnih področjih pri sebi in drugih.«/»... Učenci spoznavaajo različne oblike drugačnosti, razvijajo zavedanje o svoji drugačnosti in drugih, spoznavaajo drugačnost kot kakovost, razvijajo strpnost in sprejemanje ...« A16-3.r.

»Učencu dodelimo pomembne razredne naloge ali vloge; osebni odnos; spodbujanje k nastopanju in vodenju skupine; vključitev učenca v obšolske dejavnosti.« A17-4.r.

»Učenka se uči prepoznavati namene otrok, ki stopijo v stik z njo; uči se reakcij v določenih situacijah in se udeležuje srečanj za razvijanje socialnih veščin.« B28-6.r.).

Nadalje smo preučili, pri katerih skupinah otrok s posebnimi potrebami (glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo) so te strategije pogostejše zapisane.

Tabela 21: Odstotek zapisanih strategij vključevanja otroka v skupino glede na primanjkljaj, oviro oziroma motnjo v analiziranih IP

Primanjkljaj, ovira oziroma motnja otroka			
	Primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Več motenj	Otroci z opredeljenim enim POM ⁹
V IP so zapisane strategije vključevanja otroka v skupino.	31,4 %	23,1 %	25 %

Rezultati kažejo, da strokovni delavci najpogostejše zapišejo strategije vključevanja otroka v skupino za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Te strategije so navedene kot: (»... izvajanje razrednih ur, kjer krepimo razmišljanje o sebi, drugih, zavedanje o pozitivnih lastnostih in močnih področjih, spoznavanje različnih oblik drugačnosti, zavedanje o drugačnosti ...« A16-3.r.).

5.7 Veščine za čim večjo samostojnost v življenju

V okviru sedmega cilja smo analizirali, v kolikšni meri IP vsebujejo cilje za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju, ter navedli ugotovljene primere prakse.

Tabela 22: Odstotek zapisanih ciljev v analiziranih IP za razvijanje veščin za otrokovo čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti)

	Odstotek
V IP so navedeni cilji za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju.	22,4 %

⁹ V to skupino v vzorcu spadajo otroci s posebnimi potrebami, opredeljeni z enim primanjkljajem, oviro, oziroma motnjo izmed naslednjih: dolgotrajno bolni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

V IP so delno navedeni cilji za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju.	17,8 %
V IP ni navedenih ciljev za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju.	59,8 %

Rezultati kažejo, da več kot polovica (59,8 %) analiziranih IP **ne vsebuje ciljev za razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju** (prilagoditvene spretnosti), kot določa ZUOPP-1 v 3. točki 36. člena.

Dobra petina (22,4 %) analiziranih IP pa te cilje vsebuje, kot kažejo primeri zapisov: *(»Samostojno izvede nalogo po danih navodilih; v obdobju 6 mesecev samostojno izdelava koledar ocenjevanj; izboljša osebno urejenost in organizacijo; se nauči korakov in strategij za samostojno reševanje nalog; do decembra samostojno odide na avtobusno postajo; do konca prvega ocenjevalnega obdobja sam odide k svetovalni delavki, če mora poklicati domov ...«).*

Ti cilji so pogostejše (32,2 %) zapisani integrirano med ostalimi cilji kot pa ločeno (10,3 %) v posebni točki v IP.

5.8 Drugi elementi v IP (po ZUOPP-1)

V okviru osmega cilja smo proučevali druge elemente, ki jih določa ZUOPP-1 v 36. členu. Tako smo v tem delu analizirali pogostost uporabe prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku (glede na otrokov primanjkljaj, oviro oz. motnjo) ter cilje in načrt vključitve v zaposlitev. Pri slednjem elementu so nas zanimali tudi primeri prakse.

Tabela 23: Odstotek drugih elementov v analiziranih IP (glede na določbe 36. člena ZUOPP-1)

	Odstotek
V IP je opredeljena prilagojena in pomožna izobraževalna tehnologija.	9,2 %
V IP je opredeljeno izvajanje fizične pomoči.	5,2 %
V IP je opredeljeno izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku.	0 %
V IP so navedeni cilji in načrt vključitve v zaposlitev.	1,1 %

Glede na vzorec v analizi, po primanjkljajih, ovirah oziroma motnjah (glej poglavje 4.1), analizirani IP niso vsebovali tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, saj je bil v vzorcu analize le en otrok z lažjo izgubo sluha. Izvajanje fizične pomoči je bilo navedeno v zelo majhnem deležu (5,2 %), prav tako tudi prilagojena in pomožna izobraževalna tehnologija (9,2 %), kar je skladno z vzorcem v analizi.

Rezultati kažejo, da večina analiziranih IP ne vsebuje ciljev in načrta vključitve v zaposlitev, kar lahko povežemo s strukturo vzorca po starosti (glej poglavje 4.1), saj je največ analiziranih IP iz obdobja od 3. do 5. razreda.

Cilji in načrt vključitve v zaposlitev pa se v nekaterih analiziranih IP pojavijo v obliki zapisov: *(»Prepozna svoje potencialne in možnosti izobraževanja; Načrtuje svojo izobraževalno in poklicno pot; Vključevanje tematike, ki je povezana z njeno poklicno željo ...«).*

5.9 Delovanje strokovne skupine pri načrtovanju IP

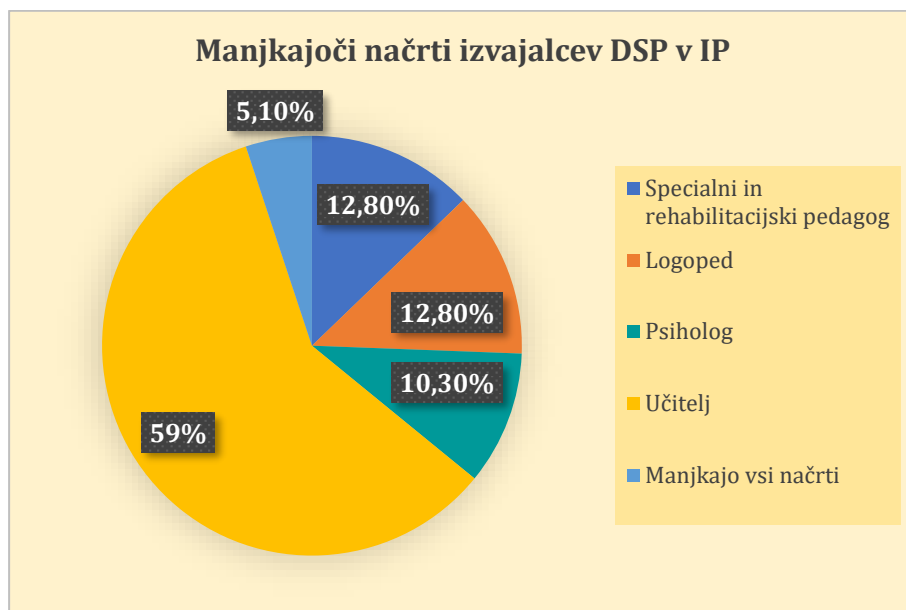
Ravnatelj v skladu s 37. členom ZUOPP-1 za pripravo in spremljanje izvajanja IP imenuje strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa.

V okviru sedmega cilja analize nas je zanimalo, v kolikšni meri IP vsebuje načrte vseh izvajalcev DSP, kateri načrti manjkajo, v kakšni obliki je načrtovan IP ter kako pogosto je opredeljeno timsko sodelovanje strokovne skupine.

Tabela 24: Odstotek zapisanih načrtov izvajalcev DSP v analiziranih IP

	Odstotek
V IP so zapisani načrti vseh izvajalcev DSP.	77,6 %
IP ne vsebujejo vseh načrtov izvajalcev DSP.	22,4 %

Rezultati kažejo, da IP v vzorcu večinoma (77,6 %) **vsebujejo načrte vseh izvajalcev DSP**, dobra petina (22,4 %) pa ne. V slednjih primerih nas je zanimalo, kateri načrti najpogosteje manjkajo. Ugotovitve prikazuje graf (Graf 5.9.1).



Graf 5.9.1: Manjkajoči načrti izvajalcev DSP v vzorcu analiziranih IP

Rezultati kažejo, da kar v 59 % IP v vzorcu analize **manjkajo načrti učitelja, ki izvaja učno pomoč (UP)** z otrokom s posebnimi potrebami.

V bistveno manjšem deležu (12,8 %) v vzorcu IP manjkajo načrti specialnega in rehabilitacijskega pedagoga in logopeda. V še manjšem deležu (10,3 %) pa manjkajo načrti psihologa. V vzorcu IP je tudi majhen delež IP (5,10 %), v katerih manjkajo vsi načrti izvajalcev DSP.

Nadalje smo proučevali, ali je IP načrtovan kot enoten dokument vseh izvajalcev DSP ali gre za vsebinsko ločene dele po različnih izvajalcih DSP.

Tabela 25: Odstotek različnih načinov sestave analiziranih IP (glede na izvajalce DSP)

	Odstotek
IP je načrtovan kot vsebinsko enoten dokument (več izvajalcev DSP).	27,6 %
IP je načrtovan kot vsebinsko ločen dokument po različnih izvajalcih DSP.	34,5 %
IP je načrtovan kot vsebinsko enoten dokument (z enim izvajalcem DSP).	37,9 %

Rezultati kažejo, da je v primeru več izvajalcev DSP v nekoliko večji meri (34,5 %) IP načrtovan kot **vsebinsko ločen dokument** v primerjavi z nekoliko nižjim deležem primerov (27,6 %), ko je IP načrtovan kot vsebinsko enoten dokument.

ZUOPP-1 v 4. točki 36. člena določa, da je potrebno IP najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po

potrebi spremeniti. V analizi nas je zanimalo, kako pogosto se sestane strokovna skupina za otroka s posebnimi potrebami oziroma kakšna je prevladujoča praksa.

Tabela 26: Odstotek pogostosti sodelovanja strokovne skupine (kot je navedeno v analiziranih IP).

	Odstotek
Strokovna skupina se sestane enkrat letno.	8,0 %
Strokovna skupina se sestane dvakrat letno.	15,5 %
Strokovna skupina se sestane trikrat ali večkrat letno.	10,9 %
Strokovna skupina se sestane po potrebi.	30,5 %
Sestajanje strokovne skupine ni časovno opredeljeno v IP.	35,1 %

Iz tabele 26 je razvidno, da v vzorcu analiziranih IP najpogosteje (35,1 %) **sestajanje strokovne skupine ni časovno opredeljeno** in da se v tretjini primerov (30,5 %) strokovne skupine sestajajo **po potrebi**. Sledi manjši delež (15 %) IP v vzorcu, kjer je opredeljeno sestajanje strokovne skupine dvakrat letno, v eni petini primerov (10,9 %) pa se strokovna skupina sestaja trikrat ali večkrat letno. V najmanjši meri (8 %) se glede na rezultate strokovna skupina sestane enkrat letno.

6 Razprava

V tej analizi smo ugotavljali prevladujočo vsebinsko strukturo IP po posameznih elementih, ob tem pa izpostavili primere dobrih praks načrtovanja IP. Analizirali smo devet področij, o katerih razpravljamo v nadaljevanju. Na podlagi ugotovljenega smo opozorili na tista področja načrtovanja IP, kjer se najpogosteje kažejo pomanjkljivosti, ter ob posameznih vsebinskih sklopih podali predloge oziroma strokovne usmeritve za nadaljnje načrtovanje IP.

Osnovni elementi v IP

Otrokova aktivna vloga pri pripravi in načrtovanju IP je po mnenju številnih avtorjev ključna (Čačinovič Vogrinčič, 2005; Kiswarday, 2018; Opara, 2015; Rogič Ožek, 2019). Otrok kot enakovreden član skupine ob dobrem počutju in sprejetosti, kulturi medsebojnega komuniciranja in varnih okoliščinah lahko sproščeno spregovori o lastnem funkcioniranju, o svoji vlogi, nalogah, ciljih in željah o lastnem razvoju. Rezultati analize pa so pokazali, da je v obstoječi šolski praksi otrok soustvarjalec le v majhni meri. V najmanjšem obsegu so namreč v vzorcu analiziranih IP zapisani predlogi otroka za pripravo IP, čeprav ZUOPP-1 v 36. členu določa, da mora biti v pripravo in spremljanje IP vključen tudi otrok s posebnimi potrebami, upošteva njegovo zrelost in starost. Četudi je uspešno premagovanje ali omilitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj za otroka s posebnimi potrebami nadvse pomembno, v praksi glede na rezultate analize pogosto ni slišan sogovornik in aktiven sodelavec. Pomeni, da otrok redko dobi priložnost, da pove, kako vidi, zaznava, doživlja svoje težave in na kakšen način bi jih lahko premagoval. Tako redko pridobi izkušnje kompetentnosti in odgovornosti, ki jih kot pomembne navaja avtorica Čačinovič Vogrinčič (2005). Pri načrtovanju IP je pomembno, da strokovni delavci izhajajo iz otrokove različnosti, zato je vključevanje njegovih predlogov nujno. Pristop formativnega spremljanja otrokovega napredka na primer ponudi različna orodja ter vključuje upoštevanje otrokovih interesov, močnih področij, ritem in stil učenja ter upoštevanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Pri čemer pa je prva ključna strategija omenjenega pristopa soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh (William, 2013 v Rogič Ožek in Dobravc, 2019).

Otrok s posebnimi potrebami je redko soustvarjalec pri pripravi in načrtovanju IP.

Pristop formativnega spremljanja ponudi različna orodja in strategije za vključevanje otroka, pri čemer je ključna soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti.

Čeprav so rezultati analize pokazali, da so med osnovnimi elementi najbolj pogosto poleg šibkih zapisana tudi **močna področja otroka**, ugotavljamo, da so ta največkrat le naštetja. Če naj demokratična vzgoja in izobraževanje vsakega učenca spodbujata v razvoju na način, kot ga zmore in ob razvijanju močnih področij (Opara, 2015), potem poudarjamo, da je načrtovanje razvijanja močnih področij nujno v procesu priprave IP. Rezultati analize so pokazali, da so močna področja v večini IP v vzorcu naštetja, torej jih strokovni delavci prepoznavajo, v veliki meri pa nismo zasledili načrtovanih ciljev za njihov razvoj. Poraja se torej vprašanje, kako je otroku omogočen optimalen razvoj brez razvijanja svojih močnih področij, preko katerih se lahko dokaže in čuti sprejetega. Glede na postavljeno vprašanje je potrebno skrbno premisliti, na kakšen način bo lahko otrok preko svojih močnih področij uspešen in kako bomo preko njegovih močnih področij krepili strategije za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Razvoj zmožnosti, interesov in potencialov tlakuje pot otrokove vseživljenjske uspešnosti, kot navaja avtorica Kiswarday (2018). Ti premisleki terjajo načrtovanje takih pogojev in okoliščin, v katerih se bo otrok lahko dokazal in bil uspešen (npr. vključevanje v pripravo in/ali izvedbo prireditve, projektne naloge ...).

Sodelovanje staršev pri pripravi in načrtovanju IP opredeljuje ZUOPP-1 v 36. členu. Starši imajo dragocene informacije o otroku, o videnju njegovih težav, potreb in želja. S tem ko so starši vključeni, se tudi dejavneje zavežejo k sodelovanju pri uresničevanju skupnih ciljev (Težak, 2006). Vendar rezultati analize kažejo, da starši niso pogosto vključeni v pripravo oziroma načrtovanje IP, saj v veliki večini IP v vzorcu vsebujejo le izjavo o sodelovanju pri pripravi IP, zapisanih predlogov staršev pa skorajda nismo zasledili. Izkazalo se je, da so v IP pogosto zapisane naloge staršev, povezane s spremljanjem otroka doma in nudenjem čustvene opore. Tako se kaže njihova ključna vloga pri organizaciji in učenju doma, vendar je potrebno pričakovane spodbude in opore staršev ciljno zasnovati oziroma konkretizirati v IP, kot poudarja avtorica Kiswarday (2018). Ob vključevanju staršev strokovni delavci dobijo dragoceno priložnost, da preverijo tudi uspešnosti dejavnikov iz otrokovega okolja, kot navaja Končar (2003 v Žnidarko, 2011). Dobljene ugotovitve so tako del nadaljnega načrtovanja, odgovornost za uspešnost in učinkovitost DSP pa ni prepuščena le strokovnim delavcem šole (Opara, 2015).

V IP so otrokova močna področja pogosto navedena, ciljev za njihov razvoj pa IP večinoma ne vsebujejo.

Predlogi staršev so pogosto zapisani kot spremljanje otroka in nudenje čustvene opore, vendar niso ciljno zasnovani.

Starši imajo dragocene informacije o otroku, njihove spodbude in opore je potrebno konkretizirati in ciljno zasnovati.

Izsledki te analize so pokazali še na eno pomembno ugotovitev. Strokovni delavci prepoznavajo zapis **globalne ocene** v IP kot pomemben element, ki predstavlja izhodišče za nadaljnje načrtovanje. V vzorcu IP je namreč zapisana zelo pogosto, kljub temu da je ZUOPP-1 ne določa. Prav gotovo je globalna ocena izjemno pomembna tudi za tiste učitelje, ki otroka poučujejo na novo. Poraja pa se vprašanje, kateri so elementi kvalitetne globalne ocene, saj se v vzorcu IP pojavljajo različni zapisi (od zelo širokih do zelo skopih). Temu vprašanju je pomembno nameniti pozornost, saj je za preglednost in kakovost globalne ocene smiselno, da ni preobsežna in da se osredotoči na ključne poudarke.

Globalno oceno otrokovega funkcioniranja strokovni delavci prepoznavajo kot pomemben element v IP.

V analizi se je izkazalo, da IP v zelo majhnem deležu vsebujejo **evalvacijo**. Lahko sklepamo, da gre za ločen dokument, ki ni del IP, čeprav se neposredno nanaša nanj oziroma na načrtovane cilje. Evalvacija je pomemben del IP in ključno izhodišče za nadaljnje načrtovanje, hkrati pa dragocena informacija vsem učiteljem, ki otroka poučujejo na novo. IP ni le dokument s smernicami, temveč je procesno naravnani v spremljanje otrokovega razvoja, kar predstavlja tudi evalvacija.

Prisotnost, vrsta, kakovost in ustreznost načrtovanih ciljev

Rezultati analize so pokazali, da velika večina IP vsebuje cilje, ki temeljijo na globalni oceni in so v skladu s profilom izvajalca DSP. Le tretjina IP v vzorcu pa vsebuje tudi **strategije** za doseganje načrtovanih ciljev. Torej si strokovni delavci pri načrtovanju IP pogosto postavljajo vprašanje »kaj?«, ne pa enako pogosto tudi »kako?«. Strategija pomeni pot, po kateri prideta otrok in strokovni delavec do zastavljenega cilja. Sprotna evalvacija, o kateri smo razpravljali poprej, poda pomembne informacije o tem, ali je zastavljena strategija otroku v podporo ali je potrebno načrtovati drugačno.

V IP so večinoma zapisani cilji, ki temeljijo na globalni oceni otrokovega funkcioniranja, vendar jih le tretjina vsebuje tudi strategije za doseganje zastavljenih ciljev.

Ugotovili smo velike razlike v primerih, ko ima otrok dodeljeno DSP kot **učno pomoč**, v primerjavi s tistimi, ki nimajo UP. Praksa je namreč zelo različna, saj le približno polovica IP (ko ima otrok dodeljeno UP) vsebuje cilje za UP. To nakazuje na velike razlike med šolami, saj po teh ugotovitvah polovica učiteljev, ki izvajajo DSP kot učno pomoč, ne sodeluje pri načrtovanju IP. Polovica učiteljev torej nima celostnega pogleda na zmožnosti otroka s posebnimi potrebami, kar bi omogočal proces sodelovanja in

Ugotovljene so velike razlike med šolami glede načrtovanja ciljev za DSP kot učno pomoč, saj v polovici primerov v IP ti cilji manjkajo.

soudeležnosti. Prav tako je zato slabše tudi poznavanje ciljev, strategij in nenazadnje lastne vloge pri uresničevanju IP, kot izpostavlja Kiswarday (2018).

V tej analizi vzorca IP smo, podobno kot navaja Nacionalna evalvacijska študija (Vršnik Perše idr, 2016), ugotovili, da načrtovanje ciljev ni celostno. Analizirani IP so bili pogosto sestavljeni iz ločenih delov po različnih izvajalcih DSP, odkrivali pa smo tudi primere IP, ko so manjkali cilji posameznega izvajalca DSP.

V vzorcu IP so cilji večinoma zapisani tako, da njihovo **merjenje ni predvideno**. Ob tem se postavlja vprašanje, na kakšen način je mogoče evalvirati dosežene cilje oziroma uspešnost strategij za dosego načrtovanih ciljev in pomoči ter podpore otroku s posebnimi potrebami. Da lahko ocenimo uresničitev ciljev, morajo biti ti merljivi, kratkoročni in specifični (Galeša, 1995 v Žnidarko, 2011), sicer si strokovni delavci splošne cilje lahko razlagajo vsak na svoj način in je evalviranje zelo subjektivno. To pa se v praksi glede na ugotovitve lahko pogosto dogaja, saj so cilji v IP oblikovani presplošno in pogosto ne vključujejo kriterijev za evalvacijo, kar ugotavlja tudi avtorica Težak (2006). Strokovnim delavcem je lahko v procesu postavljanja ciljev v pomoč uveljavljena metoda SMART, v okviru katere se zastavijo konkretni izzivi, kar je izjemno pomembno tudi z vidika motivacije otroka, staršev in učiteljev. Kot poudarja Kiswarday (2018), je z merljivimi cilji omogočena kakovostnejša in pravočasna evalvacija napredka otroka in tudi ustreznost ter kakovost okolščin. V eni tretjini primerov analiziranih IP je predvideno merjenje ciljev, in sicer najpogosteje za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najpogosteje z učnega področja. Ugotovljeno ni v skladu z inkluzivno paradigmo, ki poudarja podporo za celovit razvoj otroka, torej načrtovanje ciljev z akademskega področja, kot tudi ciljev za socialno vpetost in dobro počutje, kar navaja Kiswarday (2018).

V IP najpogosteje ni predvideno merjenje zastavljenih ciljev.

Z merljivimi cilji je omogočena kakovostnejša in pravočasna evalvacija napredka otroka in ustreznosti ter kakovosti okolščin.

Cilji za svetovalno storitev v IP

S **svetovalno storitvijo** se za otroka s posebnimi potrebami zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje. Rezultati so pokazali, da je **največ ciljev načrtovanih za svetovanje staršem** ob vključitvi oziroma o poteku DSP. V nekoliko manjšem deležu načrtujejo cilje na področju **sodelovanja s šolo**. Rezultati torej

kažejo, da dobra tretjina osnovnih šol v vzorcu analize izvaja svetovalno storitev v obliki izobraževanj za kolektiv, individualne predstavitve posebnih potreb otroka, didaktičnih pripomočkov in opreme, gradiv ter prilagoditev. V okviru tega področja dela lahko načrtujejo predstavitve prilagojene opreme (na primer za otroka z izgubo sluha ...), pomen prilagoditev in načine komuniciranja z otrokom. V to področje spadajo tudi sodelovanje v strokovni skupini pri načrtovanju IP, dopolnitve ter evalvacije. Najmanj ciljev v vzorcu analiziranih IP je bilo zapisanih s področja dela z otrokom, dela z zunanjimi institucijami in za področje dela z vrstniki in njihovimi starši. Predvsem delu z vrstniki je potrebno v prihodnje posvetiti več pozornosti ob zavedanju, da se otroci s posebnimi potrebami pogosto soočajo s socialno nesprejetostjo, ki jo lahko strokovni delavci presežejo tudi prek svetovalnih storitev v obliki delavnic, razrednih ur, socialnih iger in podobno.

Največ ciljev za svetovalno storitev strokovni delavci načrtujejo za delo s starši ter kolektivom. V najmanjši meri pa za sodelovanje z zunanjimi institucijami ter za delo z vrstniki.

Načrtovane oblike dela z otrokom s posebnimi potrebami

Čeprav Navodila (2003) poudarjajo, naj se čim več **oblik DSP** (tudi specialnih) izvaja v okviru rednega pouka v oddelku, rezultati analize kažejo, da v praksi ni tako. Analiza je pokazala, da **prevladuje individualna oblika dela izven razreda** pri vseh skupinah otrok s posebnimi potrebami, v precej manjšem deležu pa skupinska oblika ali oblika dela v paru oziroma v oddelku. Rezultati kažejo, da pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja strokovni delavci pogosteje kombinirajo različne oblike dela v primerjavi z ostalimi skupinami v vzorcu.

Med oblikami dela prevladuje individualna oblika dela izven razreda, torej vzporedno s poukom predmeta v razredu.

Glede na ugotovitve pa prevladujejo vzporedne oblike dela s poukom predmeta v učilnici, kar po navedbah Navodil (2003) terja dobro komunikacijo, usklajeno načrtovanje in preverjanje med učiteljem in izvajalcem DSP. Prav tako taka oblika dela terja organizacijsko fleksibilnost (npr. usklajevanje urnika, kraj in čas izvajanja DSP ...). Ugotovili smo tudi, da so oblike dela večinoma naštete, niso pa načrtovane.

Ob teh ugotovitvah se porajajo vprašanja, na kakšen način in kako pogosto izvajalci DSP lahko sodelujejo oziroma načrtujejo delo z učiteljem predmeta. Prav tako je pomembno tudi vprašanje, ali gre še vedno za inkluzivno izobraževanje za otroka s posebnimi potrebami, če se ure DSP večinoma izvajajo individualno izven razreda, ter kdaj in kako otrok uri naučene strategije in veščine. Uresničevanje individualiziranih pogojev v vzgojno-

izobraževalnem okolju po navedbah avtorice Kiswarday (2018) pomeni poleg prilagojenega izvajanja programa tudi ustvarjanje prilagojenega učnega okolja, v katerem je otrok ob pripomočkih in prilagoditvah čim bolj aktivno, samostojno in učinkovito vključen v dejavnosti skupaj s sovrstniki. Glede na rezultate ugotavljamo, da prevladujoča praksa tega sicer ne omogoča. Navodila (2003) priporočajo izvajanje DSP v največji možni meri v okviru rednega pouka, pri čemer pa je pomembno poudariti, da pri nekaterih otrocih s posebnimi potrebami zaradi njihovih specifik morda to ni mogoče. Pri načrtovanju takih oblik dela je pomembno izhajati iz največje koristi za otroka. Pomeni, da načrtujemo oblike dela izhajajoč iz vzgojno-izobraževalnih potreb otroka, tako da jih postopoma stopnjujemo (jih v nekaterih primerih izvajamo le delno ali občasno).

Prilagoditve in pripomočki oz. ponazorila v IP

Kot poudarjata avtorja Opara (2015) in Kiswarday (2018), so prilagoditve pri izvajanju DSP oziroma pri prilagajanju izvajanja programa ključni pogoj za otrokovo uspešnost. Rezultati analize pa so pokazali, da v praksi ni vedno tako, saj se zapisane prilagoditve pri poučevanju razlikujejo v primerjavi s prilagoditvami pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Med poučevanjem učitelji najpogosteje prilagajajo metode dela (npr. uporabljajo multisenzorni pristop, dodatna navodila ...) in organizacijo prostora (npr. sedežni red), medtem ko je pri ocenjevanju najbolj pogosto prilagojeno trajanje ocenjevanja. Glede na to nas je zanimalo, kako pogosto je otroku s posebnimi potrebami omogočeno več časa tudi med poučevanjem. Rezultati so pokazali, da ima otrok s posebnimi potrebami pri poučevanju precej redkeje več časa za izražanje svojih misli, za oblikovanje odgovorov in redkeje dobi več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje prejetih informacij v primerjavi z ocenjevanjem znanja.

Ugotovili smo tudi, da so pri ocenjevanju znanja v primerjavi s poučevanjem pogosteje zapisane prilagoditve pisnih gradiv (npr. barvna podlaga, razmik med vrsticami, velikost in oblika pisave ...). Pri ocenjevanju znanja je otrok s posebnimi potrebami v večji meri deležen prilagoditev gradiv kot pa med poukom. Pisni preizkusi so torej prilagojeni, učni listi med poukom glede na rezultate pa ne v tolikšni meri. Pomembno je okrepiti zavedanje, da morajo učitelji prilagajati svoje delo vsakemu otroku s posebnimi potrebami in prilagoditve načrtovati tako pri poučevanju kot pri preverjanju in

Načrtovanje oblik dela naj izhaja iz vzgojno-izobraževalnih potreb otroka ter zanj največje koristi.

Prilagoditve so ključni pogoj za otrokovo uspešnost.

Med poučevanjem učitelji najpogosteje prilagajajo metode dela in organizacijo prostora, med ocenjevanjem pa so najbolj pogoste časovne prilagoditve.

ocenjevanju znanja, kar opredeljujejo Navodila (2003). Načrtovane prilagoditve v IP je pomembno sproti evalvirati, saj lahko otroku niso več v podporo in jih je potrebno spremeniti. Prav tako je pomembno sistematično in postopno ukinjanje določenih prilagoditev in pomoči, da otrok svoje znanje in veščine lahko primerno izkaže, kot navaja Nacionalna evalvacijska študija (Vršnik Perše idr, 2016). Tako se izognemo morebitni naučeni odvisnosti od pomoči drugih.

Prilagoditve je potrebno sproti evalvirati ter sistematično ukinjati, da bi otrok lahko izkazal svoje znanje in veščine.

Analizirani IP v veliki meri vsebujejo tudi pripomočke in ponazorila, ki so odvisni od vrste in stopnje primanjkljaja, ovire oziroma motnje otroka (Navodila, 2003). Glede na rezultate so najpogostejše zapisane vizualne opore (na primer tabele, sheme, preglednice, kartončki), kar sovпада z vzorcem otrok s posebnimi potrebami v analizi, v katerem največjo skupino predstavljajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri katerih je izražena večja potreba po ponazarjanju učne vsebine z vizualnimi sredstvi (Kavkler idr., 2008).

Med navedbami pripomočkov in ponazoril smo ugotovili, da je petina navedb v IP o pripomočkih in ponazorilih presplošnih. Pomembna je natančna navedba ponazoril in pripomočkov, da ne prihaja do različnega razumevanja s strani strokovnih delavcev in različnega udejanjanja rabe le-teh. Prav tako pa natančna opredelitev pripomočka omogoča evalvacijo ustreznosti in nadaljnje načrtovanje.

Natančna opredelitev pripomočkov in ponazoril omogoča evalvacijo in nadaljnje načrtovanje.

Strategije za vključevanje otroka s posebnimi potrebami v skupino

Čeprav se otroci s posebnimi potrebami poleg učne neuspešnosti pogosto soočajo tudi s socialno nesprejetostjo med vrstniki in sošolci (Opara, 2015), rezultati analize kažejo, da je načrtovanje usmerjeno predvsem v cilje, povezane z učno uspešnostjo, manj pa v razvoj osebnosti in **strategijam vključevanja otroka v skupino**. Več kot polovica IP v vzorcu namreč teh strategij ne vsebuje. Strategije vključevanja v obliki povezovanja s sošolci pri delu, spodbujanje medvrstniške pomoči v obliki razrednih ur in socialnih iger na temo sprejemanja drugačnosti, sodelovanja in strpnosti smo našli pri slabi tretjini analiziranih IP. Najpogostejše so bile navedene pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, precej manj pa pri otrocih, ki so opredeljeni z več motnjami. Slednji se soočajo z večjo kompleksnostjo težav, ki se odražajo na

V več kot polovici primerov IP ne vsebujejo strategij za vključevanje otroka v skupino.

različnih področjih, tudi kot težave čustvovanja in vedenja, kar lahko prinaša tudi težave pri vključevanju v skupino. Za uresničevanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je torej nujno njihovo vključevanje v skupino, zato so strategije pomemben element v IP, kar se v praksi glede na dobljene rezultate ne uresničuje.

Veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti)

Marija Montessori je menila, da je otrok po naravi usmerjen k samostojnosti in mu lahko prekomerna pomoč škoduje. Potemtakem je pomemben cilj DSP tudi razvijati **veščine za čim večjo samostojnost** v življenju, ki jih določa tudi ZUOPP-1. Razvijanju strategij za čim večjo samostojnost v življenju namenjamo pozornost tako pri t. i. horizontalnih (npr. dnevnih ...) kot tudi vertikalnih prehodih (Kiswarday, 2018). Vendar rezultati analize kažejo, da v več kot polovici primerov IP v vzorcu **ni načrtovanih teh strategij**. Ob zavedanju, da vseh primanjkljajev, ovir oziroma motenj ne moremo preseči ali kompenzirati, je zelo pomembno, da v proces razvoja samostojnosti vključimo tudi cilje s področja samozagovornišva. Kot pravi Kiswarday (2018), bodo morali otroci s posebnimi potrebami v nekaterih okoljih izven šole sami poskrbeti za zagotovitev potrebnih prilagoditev, in kompetenca samozagovornišva jim bo to omogočila. Naloga strokovnih delavcev je torej omogočiti okolje, v katerem načrtujejo, spodbujajo in razvijajo te veščine.

Strategije za čim večjo samostojnost pri otroku razvijamo tako pri t. i. horizontalnih (dnevnih) kot pri vertikalnih prehodih (npr. v naslednji razred).

V več kot polovici primerov IP ne vsebujejo ciljev za razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju.

Iz rezultatov te analize ugotavljamo, da izvajalci DSP v prvem letu, ko otrok dobi odločbo, pogosteje načrtujejo IP kot vsebinsko enoten dokument, v nadaljnjih letih pa vse bolj ločeno. Glede na ugotovljeno ob ločenem načrtovanju torej ni celostnega pristopa in intenzivnega sodelovanja vseh udeležencev, ki so v timu enako pomembni in drug drugega oplemenitijo s svojimi spoznanji in znanji (Opara, 2015). Ugotavljamo tudi, da najredkeje svoje delo z otrokom s posebnimi potrebami načrtujejo učitelji, ki nudijo DSP kot učno pomoč.

Ob teh ugotovitvah se porajata vprašanji o sodelovanju strokovne skupine: Ali vsi člani sodelujejo in so enakovredni, pri čemer pridobijo podporo in usmeritve za delo (didaktično-metodični vidik) in hkrati podajajo svoje ugotovitve in usmeritve v podporo ostalim članom strokovne skupine? Ter nadalje, ali nekateri člani

ostajajo neaktivni oziroma dela z otrokom s posebnimi potrebami celo ne načrtujejo? Ta vprašanja o odgovornosti in nalogah članov skupine je potrebno osvetliti najprej na ravni strokovnih skupin v šolah, nato pa tudi na ravni kolektivov.

Delovanje strokovne skupine pri načrtovanju IP

Nadalje ugotavljamo, da se strokovne skupine najpogosteje srečujejo po potrebi, torej sestanki strokovne skupine niso vnaprej načrtovani. Ta ugotovitev ima več možnih razlag. Morda se strokovna skupina sestaja zelo pogosto in prilagaja potrebam otroka ali pa zapis »po potrebi« v IP omogoča sestanek le ob koncu šolskega leta. Sestanki strokovne skupine niso namenjeni le končni evalvaciji ob koncu šolskega leta, ampak je potrebno sprotno sestajanje in vrednotenje ustreznosti IP. Le tako lahko pravočasno ugotovimo, ali so načini, oblike dela in prilagoditve otroku v podporo pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Tako IP sprotno spreminjamo in dopolnjujemo v skladu s potrebami otroka oziroma njegovim napredkom. Za spremljanje napredka in ustreznosti učnega okolja in prilagoditev za otroka s posebnimi potrebami je zato pomembno načrtovanje sestankov strokovne skupine, kar svetuje tudi avtor Opara (2015).

Strokovne skupine se najpogosteje srečujejo po potrebi.

Za spremljanje otrokovega napredka in ustreznosti učnega okolja je smiselno vnaprejšnje načrtovanje sestankov strokovne skupine.

7 Sklep

Ta analiza je pokazala na številne izzive, s katerimi se soočajo strokovni delavci pri načrtovanju IP. Ugotovili smo nekatere najpogostejše pomanjkljivosti v načrtovanju, izpostavili pa tudi primere dobrih praks. Sklenemo lahko, da pogosto v IP manjkajo pomembni elementi, ki so pogoj za inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Pri preučevanju osnovnih elementov v IP nas je posebej zanimalo, v kolikšni meri so v načrtovanje IP vključeni otrok in starši ter primeri prakse. Ugotovili smo, da je v **praksi otrok s posebnimi potrebami redko soustvarjalec pri načrtovanju IP**, čeprav se ta načrtuje njemu v pomoč in podporo. Sodobni učni pristopi, na primer formativno spremljanje, postavljajo otroka v središče kot soustvarjalca, ki izkusi kompetentnost in soodgovornost za lasten razvoj. Tudi **starši redko podajajo predloge pri načrtovanju IP**, čeprav imajo izjemno pomembne informacije o otrokovem funkcioniranju ter se s svojimi predlogi dejavneje zavežejo k sodelovanju. Njihove naloge je potrebno opredeliti s konkretnimi cilji za oporo doma, s čimer se porazdeli tudi odgovornost za uspešnost in učinkovitost DSP.

Načrtovanje ciljev je usmerjeno predvsem v učno uspešnost, z **zastavljanjem preširokih ciljev, za katere ni predvideno merjenje**. Pri postavljanju ciljev so **močna področja pogosto izpuščena**, s čimer je onemogočen optimalen razvoj otroka s posebnimi potrebami, ki bi se preko močnih področij dokazal in čutil sprejetega.

S svetovalno storitvijo se za otroka s posebnimi potrebami zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje. Rezultati so pokazali, da je **največ ciljev načrtovanih za svetovanje staršem ter sodelovanje s šolo, najmanj pa za sodelovanje z zunanjimi institucijami in delo z vrstniki**. Otroci s posebnimi potrebami se lahko soočajo s socialno nesprejetostjo, ki jo strokovni delavci presežejo prek delavnic, razrednih ur, socialnih iger in podobno.

Prevladujoča praksa pri delu z otroki s posebnimi potrebami udejanja uresničevanje individualiziranih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju večinoma s prilagojenim izvajanjem programa, saj **med oblikami dela prevladujejo individualne oblike dela izven razreda**. Individualizirani pogoji pa pomenijo tudi ustvarjanje prilagojenega učnega okolja, v katerem je otrok ob

pripomočkah in prilagoditvah čim bolj aktivno, samostojno in učinkovito vključen v dejavnosti skupaj s sovrstniki, zato je pomembno pogostejše izvajanje oblik dela v parih ali skupini tudi v razredu. Pri čemer pa pri načrtovanju oblik dela izhajamo iz vzgojno-izobraževalnih potreb otroka in zanj največje koristi.

Prilagoditve so ključni pogoj za uspešnost otroka s posebnimi potrebami. Ugotavljamo, da obstajajo razlike v prilagoditvah med poučevanjem in ocenjevanjem. **Učitelji morajo prilagajati svoje delo vsakemu otroku s posebnimi potrebami in prilagoditve načrtovati tako pri poučevanju kot pri preverjanju in ocenjevanju znanja**, kar opredeljujejo Navodila (2003).

Kot smo že razpravljali, je načrtovanje ciljev v veliki meri usmerjeno v učno uspešnost, medtem ko strokovni delavci **pogosto ne načrtujejo ciljev za razvijanje strategij vključevanja otroka v skupino in razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju**. Poudarjamo, da je potrebno poleg učnih ciljev načrtovati tudi cilje, ki izboljšujejo socialno vpetost in dobro počutje otroka ter razvijajo veščine samostojnosti in prilagoditvene spretnosti za uspešno horizontalno in vertikalno tranzicijo, kot poudarja Kiswarday (2018).

Ugotovili smo tudi, da se **strokovna skupina najpogosteje sestaja po potrebi** in sestankov večinoma ne načrtuje vnaprej. **Pri načrtovanju IP ni celostnega pristopa**, saj IP sestojijo iz ločenih načrtov. Pri več kot polovici primerov manjkajo načrti učiteljev, ki izvajajo DSP kot UP, kar lahko pomeni, da člani strokovne skupine ne sodelujejo med seboj kot enako pomembni in drug drugega pogosto ne oplemenitijo s svojimi spoznanji in znanji. Potemtakem učitelj nima celostnega pogleda na zmožnosti otroka s posebnimi potrebami, slabše pozna cilje in nenazadnje lastno vlogo pri uresničevanju IP.

Glede na ugotovljeno so strokovni delavci postavljeni pred izziv, kako načrtovati IP, da bo funkcionalen in prožen dokument, s specifičnimi, merljivimi cilji in strategijami za otroka s posebnimi potrebami, ki so načrtovani skupaj z njim in ki niso vezani le na učno področje, temveč zajemajo načrt podpore za njegov celostni razvoj. V ospredju mora biti vodilo, da je **IP prožen, procesno naravnan dokument, ki se ob stalnem evalviranju spreminja in dopolnjuje glede na otrokove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe**. Kakovosten in učinkovit IP je torej rezultat timskega sodelovanja med otrokom, starši, učitelji in drugimi strokovnimi

delavci. Pomembna pri tem je jasna porazdelitev nalog in odgovornosti članov tima, ki jih lahko opredelijo v **protokolu priprave IP**, kjer določijo nosilce dejavnosti, vsebine oziroma cilje in ključne časovne okvirje (rok za evalvacijo).

Pri takem pristopu se vzpostavlja boljša komunikacija, pristnejši odnosi, kvalitetnejše vzgojno-izobraževalno delo, povečuje pa se tudi motivacija, odgovornost, ustvarjalnost ter kompetentnost pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju IP.

Analiza pa je pokazala tudi dvoje: a) potrebo po enotnih vsebinskih izhodiščih oziroma smernicah pri načrtovanju IP, ki bi strokovnim delavcem omogočile boljše razumevanje pomena posameznih elementov ter podporo pri načrtovanju. To bi prispevalo h kakovosti poučevanja in napredovanja otrok s posebnimi potrebami. b) nujnost dodatnega strokovnega izpopolnjevanja članov strokovnih skupin na šolah s področij, ki so v analizi izpostavljena kot izzivi pri načrtovanju IP. Pri spodbujanju k usposabljanju pa ima ključno vlogo vodstvo šole.

8 Viri

1. Čačinovič Vogrinčič, G. (2016). Soustvarjanje pomoči v šoli: teorija in praksa procesa soustvarjanja. Pridobljeno s strani: http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program2_dr-gabi-cacinovic-vogrincic.pdf.
2. Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
3. Kavkler, M. idr. (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
4. Kiswarday, V. (2018). Individualiziran program v inkluziji. Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju, konferenčni zbornik (str. 47–58).
5. Magajna, L., Kavkler, M. idr. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumente/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-9-letna-OS.pdf>).
7. Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura d.o.o.
8. Rogič Ožek, S., Dobravc S. (ur.) (2019). Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. Težak, S. (2006). Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov. Sodobna pedagogika, letnik 57, posebna izdaja (123).
10. Vršnik Perše, T. idr. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
11. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI).
12. Žnidarko, B. (2011). Individualiziran program – zakonska zahteva ali pomoč učiteljem za uspešno in kvalitetno poučevanje otrok z motnjami avtističnega spektra? Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška

fakulteta, specialna in rehabilitacijska pedagogika
(pridobljeno: DIPLOMSKO DELO2.pdf (uni-lj.si)).