

Naslov članka/Article:

# PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI SKOZI PRILAGODITVE FIZIČNEGA IN SOCIALNEGA UČNEGA OKOLJA

*Support for Students with Special Education Needs: Adapting to  
Physical and Social Learning Environment*

Avtorica/Author:

**Petra Košnik**

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Vzgoja in izobraževanje št. 2-3/2025, letnik 56**

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Petra Košnik

Zavod RS za šolstvo

# PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI SKOZI PRILAGODITVE FIZIČNEGA IN SOCIALNEGA UČNEGA OKOLJA

*Support for Students with Special Education Needs: Adapting to Physical and Social Learning Environment*

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/2-3/28-37>

## IZVLEČEK

Vključujoče fizično in socialno učno okolje imata pomembno vlogo pri podpori učencem s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Omenjena vidika učnega okolja smo raziskovali v šolskem letu 2023/2024 v okviru razvojne naloge Vključujoča šola - vključujoč fizični prostor. S primeri prikažem, kako lahko spremembe v fizičnem okolju hkrati odgovorijo tudi na učenčeve socialno-čustvene potrebe, posebej če so pri snovanju in spremljanju vpliva sprememb učenci aktivni soustvarjalci. Primeri so izbrani iz štirih širših področij učenčevega funkcioniranja, in sicer komunikacije in sodelovanja, spoznavnega razvoja in učenja, socialno-čustvenega učenja in senzoričnih ter fizičnih potreb. V prispevku uporabljam izraz učenec s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, s katerim poimenujem otroke in mladostnike s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

**Ključne besede:** individualizacija, prilagoditve, učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, fizično učno okolje, socialno učno okolje, formativno spremljanje

## ABSTRACT

Creating inclusive physical and social learning environments is crucial for supporting students with special educational needs (SEN). These aspects of the learning environment were explored in the 2023/2024 school year as part of the Inclusive School - Inclusive Physical Space developmental task. We provide examples demonstrating how modifications to the physical environment can also address students' socio-emotional needs, specifically when students actively participate in designing and assessing the impact of the changes. The examples fall into four areas of pupil functioning: communication and cooperation, cognitive development and learning, socio-emotional learning, and sensory and physical needs. The term "learner with special educational needs" refers to children and adolescents with special educational needs.

**Keywords:** individualisation, adaptations, pupils with special educational needs, physical learning environment, social learning environment, formative assessment

## VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE PRI DELU Z UČENCI S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI

Širše gledano, vključujoč fizični in socialni učni prostor spadata med vidike varnega in spodbudnega učnega okolja, ki ga za svoj napredek in razvoj potrebujejo vsi učenci, še posebej pa učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi

(v nadaljevanju VI) potrebami. To je temelj vključujočega vzgojno-izobraževalnega procesa, saj preprečuje negativne odnose, izstopajoča neželena vedenja in omogoča enake možnosti vsem učencem. V takem okolju se vsak uči in napreduje na njemu najustreznejši tempo in način (Jereb, 2011). Učno okolje s svojimi elementi predstavlja okvir, znotraj katerega lahko učitelji in vzgojitelji uspešno prepoznavajo, načrtujejo, udejanjajo in spremljajo učinkovitost prilagoditev oziroma podpore in pomoči. Avtorica

Jereb (2011) učno okolje opredeljuje kot kurikularno, didaktično, socialno in fizično. V pričujočem prispevku obravnavam slednja dva.

Da šola ni le fizični prostor za pridobivanje akademskih znanj, temveč tudi prostor, v katerem dnevno potekajo pomembne socialne interakcije, je pokazal čas zaprtja šol ob epidemiji covid-19. Šola je torej tudi prostor, v katerem se učenci soočajo z različnimi življenjskimi preizkušnjami, pri čemer imajo edinstvene priložnosti za učenje veščin za njihovo soočanje in reševanje (Dobnik Renko idr., 2020). Prek teh situacij dnevno vzpostavljajo in vzdržujejo medosebne odnose, razvijajo strpnost, spoštljivo in asertivno komunikacijo ter socialno samopodobo. Varno in spodbudno učno okolje jim omogoča aktivno vlogo pri soustvarjanju vzgojno-izobraževalnega procesa, ob tem pa se krepijo zanje pomembni občutki uspešnosti, kompetentnosti, povezanosti in pripadnosti.

Avtorji dokumenta Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj (2023) navajajo, da »šola poleg družine predstavlja najpomembnejše okolje, v katerem se učenci učijo, kako skrbeti za svoje zdravje in dobrobit ter kako vzpostavljati kakovostne odnose z drugimi« (Ahačič idr., str. 12 – v nadaljevanju Skupni cilji). Poleg pridobivanja znanja in razvijanja učinkovitih učnih strategij učenci v šoli razvijajo samozavedanje in samouravnavanje misli, čustvovanja in vedenja, kar avtorji Skupnih ciljev (2023) uvrščajo v področje duševne dobrobiti. Skupaj s telesno in socialno dobrobitjo vsi trije vidiki prispevajo k celostnemu zdravju in dobrobiti posameznika.

Primarni cilj podpore in pomoči učencu s posebnimi VI-potrebami je, da ga naučimo čim bolj samostojnega funkcioniranja ob primanjkljaju, oviri oziroma motnji (ali njihovemu sopojavljanju) ter strategij za njihovo uspešno obvladovanje. Podpora je torej namenjena razvoju učenčeve čim večje samostojnosti, razvijanju strategij za vključevanje v skupino ter razvijanju prilagoditvenih spretnosti za uspešno nadaljnje šolanje in življenje (Košnik idr., 2025, str. 24), kar v 36. členu navaja tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, v nad. ZUOPP-1).

## KAKO FORMATIVNO SPREMLJANJE PODPIRA UČENCE S POSEBNIMI VI- POTREBAMI

Učenec s posebnimi VI-potrebami mora biti skladno z njegovo starostjo in zrelostjo aktiven in slišan sogovornik pri načrtovanju podpore in pomoči, kar narekuje 36. člen ZUOPP-1. Pristop formativnega spremljanja odgovarja na omenjeno določbo citiranega zakona, saj je temeljno izhodišče pristopa ravno učenčeva aktivna vloga skozi celoten vzgojno-izobraževalni proces. Učenčeva aktivna vloga se uresničuje prek petih elementov formativnega spremljanja tako, da učenec sodeluje pri načrtovanju, uresničevanju in spremljanju svojega učenja in napredka.

Učenčevo **aktivno sodelovanje pri načrtovanju** se udejanja skozi prvi element formativnega spremljanja, to je **načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti**. V začetku učenec osmišlja namene učenja in skupaj z učiteljem načrtuje poti za njihovo doseganje. Ob tej priložnosti lahko spregovori o svojih izzivih, razmišlja o možnih poteh, načinih reševanja, strategijah ter načrtuje realne in dosegljive cilje. Nato skupaj z učiteljem določa

kriterije uspešnosti v njemu razumljivem jeziku in na različne načine. Tako osmišlja zastavljene namene učenja, saj jasno ve, kako bo prepoznal, da je nekaj dosegel, naredil, se naučil. O prispevkih učenčeve aktivne vloge v proces raziskovanja lastnih potreb in poti reševanja govori tudi Čačinovič Vogrinčič (2016), ki navaja, da učenec prek svoje aktivne vloge pridobi dragoceno izkušnjo, da lahko izrazi videnje svojih težav in predlaga načine za njihovo premagovanje, izkušnjo lastne kompetentnosti in tudi uresničljive odgovornosti. Ko je aktivno vključen, lažje prepozna lastne potrebe po pomoči in razvija strategije iskanja pomoči.

Tako spoznava tudi sebe in razvija samozagovorniške spretnosti, prek katerih lažje razume svoje posebne VI-potrebe, ki izhajajo iz primanjkljajev, ovir ali motenj. Tako se tudi bolj zaveda svojih močnih področij, pa tudi šibkosti ter do njih oblikuje realen odnos (Košnik idr., 2025, str. 27). Učitelj, ki pri delu z učenci s posebnimi VI-potrebami deluje po pristopih formativnega spremljanja z aktivnim vključevanjem učencev v soustvarjanje namenov in kriterijev uspešnosti, tako učinkoviteje odgovarja na posebne VI-potrebe učencev že v prvem ključnem koraku, saj ti učenci zaradi raznolikih težav pri učenju pogosteje potrebujejo več osmišljanja učenja in konkretizacije tako namenov kot kriterijev uspešnosti. Aktivna vključenost učencev s posebnimi VI-potrebami pomembno vpliva na njihovo motivacijo. Težak (2006) navaja, da soustvarjanje pomoči in podpore učencu s posebnimi VI-potrebami spodbuja učence tudi k prevzemanju odgovornosti za svoje izbire.

Učenec s posebnimi VI-potrebami **aktivno sodeluje pri uresničevanju** lastnega učenja prek dveh skupin elementov formativnega spremljanja, to so **dokazi o učenju ter vprašanja v podporo učenju**. Učitelj skozi celotni proces učenja učencu omogoča usvajanje in izkazovanje znanja na različne načine, s čimer podpira raznolikost med učenci in »upoštevava učenčeve preferenčne načine sprejemanja in predelovanja informacij ter učenja« (Košnik idr., 2025, str. 12), hkrati pa učencem omogoči, da izrazijo znanje na njim najbolj ustrezen način. V podporo učenju učitelj zastavlja odprta, problemska vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, in učencem omogoča dovolj časa za odgovore. Sprejema vse odgovore in znanje gradi tudi na nepravilnih in delnih odgovorih (Rogič Ožek in Dobravc, 2019).

Pomembno aktivno vlogo ima učenec tudi pri spremljanju svojega učenja oziroma napredka. Ta vloga se udejanja skozi dva pomembna elementa formativnega spremljanja, to sta **povratna informacija in samovrednotenje ter vrstniško vrednotenje**. Prek različnih orodij učenec samovrednoti svoj napredek že med samim vzgojno-izobraževalnim procesom, s čimer pridobiva sprotno povratno informacijo. Tako jasno ve, kaj že zmore in česa še ne ter kaj potrebuje. S tem razvija realno samopodobo o sebi. Učiteljeva in medvrstniška povratna informacija o napredku pa dodatno osmišljata celoten učenčev napredek in vložen trud. Tudi učenec je pri podajanju povratne informacije aktiven, saj se odziva na delo in dosežke vrstnikov, s čimer razvija komunikacijske in sodelovalne spretnosti, hkrati pa tudi razumevanje tega, kar se uči. Za razumevanje vsebine dodatno zastavlja vprašanja učitelju ali sošolcem na različne načine in ob uporabi pripomočkov, hkrati pa na tak način podaja tudi povratno informacijo učitelju o tem, v kolikšni meri dojema vsebino. To pa je pomembno izhodišče za učiteljevo nadaljnje delo.

Učitelji, ki delujejo po načelih formativnega spremljanja, se torej osredotočajo na učenčeve interese, močna področja, ritem in stil učenja, osebne in posebne VI-potrebe ter posvečajo pozornost podajanju sprotne konstruktivne in personalizirane povratne informacije tudi na področjih učenja veščin in spretnosti. Učenec tako napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi in potenciali. S tem se motivacija in veselje do učenja povečata, učenec je pri svojem učenju aktiven, njegovo učenje pa je vidno. Učencu aktivna vloga omogoča boljše razumevanje samega sebe, svojih potreb in ciljev. Ob takih spoznanjih je več možnosti za večjo motivacijo in samozavest pri učenju, saj jasno ve, kaj potrebuje in kaj mora za to storiti (Rogič Ožek in Dobravc, 2019).

Učenčevo doživljanje šolskega okolja ter aktivna vključenost v širšem smislu vplivata tudi na njegovo motivacijo za šolsko delo, ki se po mnenju avtorice Boekaerts (2013, v Dumont idr., 2013) izboljša, če se učenci počutijo kompetentne za izvedbo tega, kar se pričakuje od njih, ko čutijo usklajenost med dejanji in dosežki in ko zaznavajo, da je okolje naklonjeno njihovem učenju in delovanju.

## KLJUČNE USMERITVE ZA PRILAGAJANJE FIZIČNEGA IN SOCIALNEGA UČNEGA OKOLJA PRI DELU Z UČENCI S POSEBNIMI VI-POTREBAMI

### a) Fizični učni prostor

Skladno s priporočili za snovanje šolskih prostorov (Kuhar idr., 2021) je fizično učno okolje v šoli urejen in funkcionalno opremljen prostor, ki z različnimi ureditvami učenec omogoča raznolike načine poučevanja in učenja, večsmerno komunikacijo, smiselno strukturo prostora glede na namen, dovolj delovnega prostora za vsakega učenca in uporabo raznovrstnih, trajnostnih materialov ter opreme.

Zagotavljanje primernih fizičnih pogojev pri delu z učenci s posebnimi VI-potrebami in uvajanju t. i. prilagoditev je obravnavano v vseh podpoglavjih Navodil za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Košnik idr., 2025 – v nadaljevanju Navodila).

Največkrat smo pozorni na to, da:

- Učenec naj ima dovolj delovnega in osebnega prostora, kar omogočimo npr. z oznakami njegovega prostora za delo.
- Položaj v prostoru učenec omogoča aktivno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Npr. skladno z možnostmi v prostoru mize in stole postavimo v obliko črke U, L ali v polkrog, da npr. gluhi ali naglušni učenec vidi preostale sošolce.
- Položaj v prostoru omogoča čim boljše osredotočenost na dejavnosti oz. dogajanje. Npr. za gluhega ali naglušnega učenca je priporočljivo, da sedi 1–2 metra od učitelja, da ga dobro vidi in lahko tudi odgleduje z ust. Učencu z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, pa včasih lahko najboljšo osredotočenost omogoča sedenje v zadnji vrsti, če se ob sedenju spredaj ves čas ozira po razredu.
- Učenec lahko uporablja različne pripomočke (npr. za ohranjanje pozornosti ima nameščeno elastiko med nogami stola).

- Učenec ima možnost krajšega umika zaradi določenih okoliščin (npr. kotichek za oddih, kjer se umiri in ponovno zbere za nadaljevanje).
- Prostor mora imeti ustrezno akustiko, kar je izjemno pomembno pri učencih, ki se soočajo s preobčutljivostjo na zvok (npr. uporabimo sredstva za ublažitev zvoka, kot so glušniki ali pohišto podloženo s filcem). Prav tako je akustika ključna pri gluhih in naglušnih učencih, kjer stremimo k zagotavljanju čim manjše odmevnosti tako, da stene učilnice obložimo z materiali, kot je pluta, ki vpija zvok.
- Prostor mora imeti dovolj naravne svetlobe, ki jo uravnavamo z različnimi senčili. V primeru senzorične preobčutljivosti prostor prilagodimo z drugačno barvo svetlobe.
- Prostor je jasno strukturiran, da se učenec znajde (npr. z oporami na mizi za ohranjanje dnevne rutine) in da ve, kje se dogajajo različne aktivnosti, nahajajo materiali.
- Prostor ne sme biti preveč nasičen z barvami, zato je pomembno, da je na stenah le tisto, kar učenci potrebujejo vsak dan.

Novak (2022) navaja, da barve v učilnici lahko uporabimo tudi za označevanje. Tako so npr. za lažjo orientacijo v prostoru z isto barvo označeni učenčev stol, miza, polička; za predvidljivost zahtevnosti naloge z barvo označimo različne vrste nalog, kar učenec omogoča možnosti izbire, manj stisk in tako nadzor nad potekom lastnega učenja. Skladno s pristopom formativnega spremljanja je tudi pri uvajanju prilagoditev fizičnega prostora ključen učenčev glas.

### b) Socialni učni prostor

Vključujoče socialno učno okolje gradijo kakovostni odnosi med učenci in med učenci ter učiteljem in vzgojiteljem ter partnerski odnosi s starši. V vključujočem socialnem učnem okolju učitelj ali vzgojitelj posveča pozornost razvijanju socialnih veščin, vključevanju vseh deležnikov v skupino na način, da ima vsak izmed njih aktivno vlogo.

Pomembna za varno in spodbudno socialno učno okolje so tudi jasna razredna in skupinska pravila ter predvidljive posledice, dogovorjeni protokoli ravnanj ter podpora pozitivnemu vedenju. Pomemben element vključujočega socialnega učnega okolja je tudi učiteljevo ali vzgojiteljevo prepoznavanje priložnosti za pohvale ter konstruktivne povratne informacije o napredku. V takem okolju se stremi k oblikam sodelovalnega učenja in k skrbi za drugega prek vrstniške pomoči, medgeneracijske pomoči ter podpori pri samostojnem iskanju pomoči.

Učitelj ali vzgojitelj k dobri klimi pomembno prispeva tudi s svojim načinom vodenja razreda ali skupine, ki vključuje tudi to, v kolikšni meri se učenci čutijo slišane in koliko ter kako so vključeni v sprejemanje dogovorov (Rutar Ilc, 2019). Spodbudno odločen učitelj izraža toplino in zanimanje za učence, a hkrati zahteva aktivnost in zastavlja visoka pričakovanja. Pozoren je na vzpostavljanje dobrega stika in zaupanja z učenci. Tak pristop učitelja gradi pri učenec občutek kompetentnosti, samouravnavanja čustvovanja in vedenja, avtonomijo, sprejetost in povezanost (Bondy in Ross, 2008). Za razvijanje dobrih odnosnih kompetenc je pomembna učiteljeva oz. vzgojiteljeva pripravljenost na to, da razmišlja o njih, pridobiva povratne informacije od svojih učencev, reflektira svojo prakso in načrtuje spremembe (Ahačič idr., 2023).

Da bi odgovorili na posebne VI-potrebe učencev, smo pri uvajanju sprememb na področju socialnega učnega okolja skladno z Navodili (Košnik idr., 2025) največkrat pozorni na:

- morebitno socialno izključevanje, zasmehovanje, spletno nasilje ter sprotno reševanje situacij;
- razvijanje učenčevih samozagovorniških spretnosti za namene jasnega izražanja svojih potreb in učinkovitih prilagoditev;
- učenje prepoznavanja lastnih potreb po pomoči ter razvijanje strategij samostojnega iskanja virov pomoči in podpore;
- omogočanje izkušenj, da učenec kljub svojim posebnim VI-potrebam zmore sam bodisi opraviti neko nalogo ali dejavnost bodisi aktivno sodelovati, po zastavljenih korakih priti do cilja. Skupaj z učencem zastavimo namene in kriterije uspešnosti na področju samostojnosti ter doseženo skupaj evalviramo ter načrtujemo nadaljnje korake;
- učenje postopnega prevzemanja odgovornosti za svoje učno delo, (ne)opravljanje nalog in izbire vedenja;
- vključenost z omogočanjem sodelovalnih oblik dela, tako da ima vsak učenec v skupini nalogo glede na njegove zmožnosti, kar krepi njegove občutke pripadnosti in kompetentnosti;
- senzibiliziranje vrstnikov o primanjkljajih, ovirah ali motnjah ter predvsem o prilagoditvah, ki jih sošolec potrebuje za preprečevanje nestrpnosti in stereotipnih prepričanj o določenih skupinah ljudi.

Pri delu z učenci, ki se soočajo z različnimi učnimi in drugimi izzivi, je učitelj pozoren tako na čustvene kot izobraževalne dejavnike, ki vplivajo na njegovo uspešnost. Za učinkovito podporo in pomoč učencu, ki ga je npr. strah matematike ali govorjenja pred razredom, mora učitelj učenca najprej podpreti na socialno-čustvenem področju, da se bo sploh sposoben učiti (Kavkler, 2011, str. 134).

Hattie (2018) na primer navaja, da je **za dobro učenje bistvenega pomena, da imajo učenci občutek, da je vzdušje**

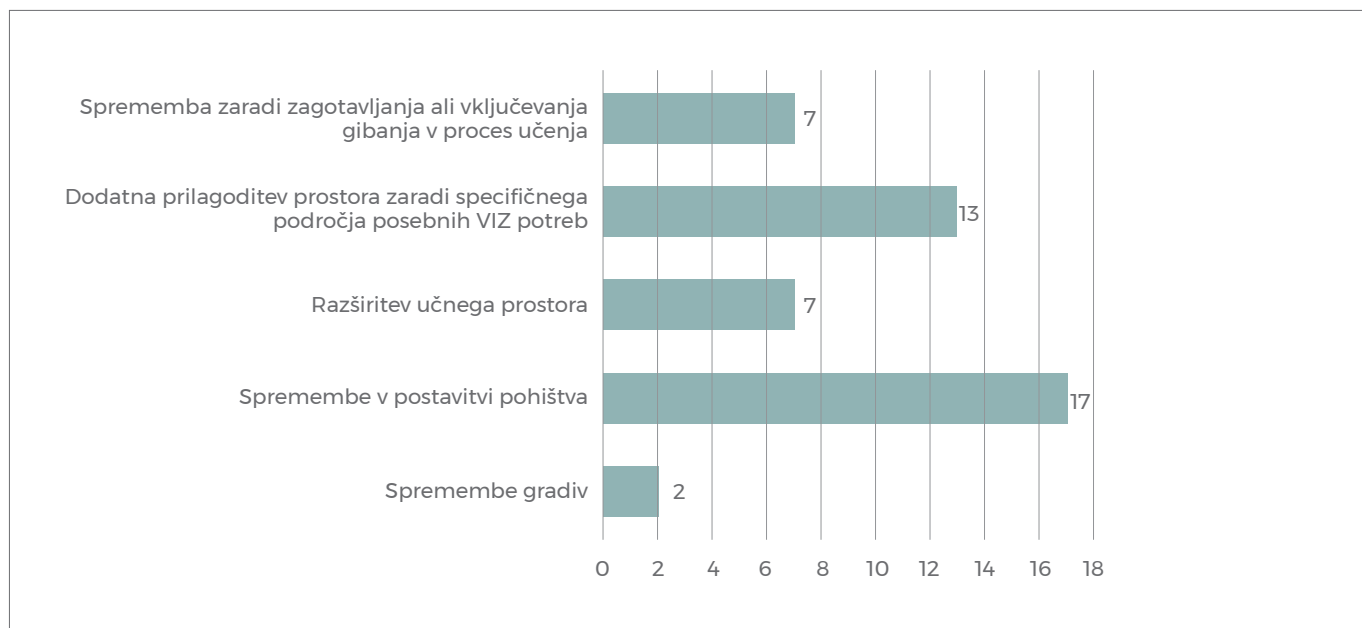
**v razredu počteno, sočutno in vredno njihovega zaupanja.** Torej, da lahko brez težav pokažejo, česa ne vedo in ne razumejo, saj jim učitelj s svojim ravnanjem in odzivi pokaže, da so napake dobrodošle in razumljene kot priložnosti za učenje.

Vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov z učenci je bilo od nekdaj prepoznano za bistveno sestavino vodstva razreda (Gradišek, 2020). Učitelj se za dobre odnose z učenci in za medsebojno spoštovanje zavzema z empatijo in na način, da jim pokaže in pove, da mu je mar zanje. Učencem prisluhne, jih spodbuja k izražanju njihovih misli, pogledov, želja in prioritet, kar ima nadpovprečno velik učinek na učenčeve dosežke (Hattie, 2009). Košir (2018) nadalje navaja tri kvalitete, ki jih mora biti učitelj v odnosu do učencev sposoben izražati. Prva kvaliteta je **brezpogojno sprejemanje**, da učenca sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali vedenje morda celo kaznuje. Druga kvaliteta je **empatija**, torej da je zmožen in pripravljen razumeti učenčevo perspektivo, doživljanje in položaj v katerem se nahaja. Tretja kvaliteta pa je **pristnost**. Slednja pomeni, da v odnosu do učencev tudi ozavešča morebitna negativna občutja do učenca. Šele ko so ta ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira in tako z vsemi učenci vstopa v podporne odnose.

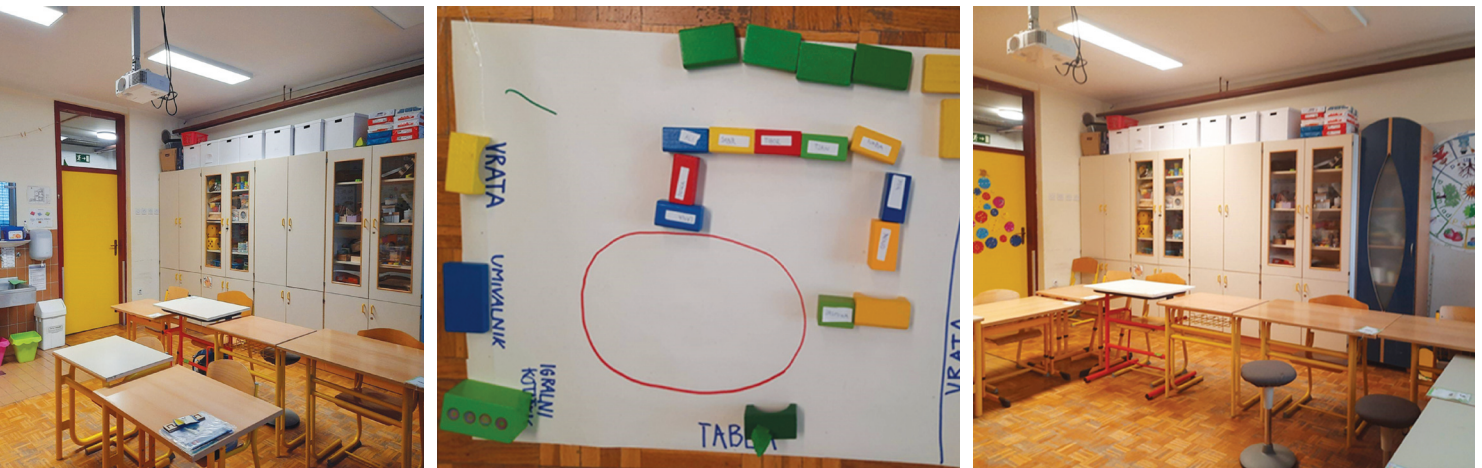
### PRIMERI PRILAGODITEV FIZIČNEGA IN SOCIALNEGA UČNEGA OKOLJA TER VPLIVI NA UČENČEVO FUNKCIONIRANJE

Strokovne delavke, ki so bile vključene v razvojno nalogo Vključujoč fizični prostor, so opazovale prostor v svoji šoli oz. skupini, kjer poteka vzgojno-izobraževalni proces. Poročale so o uvedenih spremembah, za katere so se odločile po predlogih učencev, kar prikazuje Graf 1. Odgovorilo je 37 strokovnih delavk, možnih pa je bilo več odgovorov.

Kot prikazuje Graf 1, so strokovne delavke največkrat (17) spremenile postavitev pohištva, npr. v obliki črke U ali L, ali spremenile sedežni red oziroma omogočile možnost



► GRAF 1: Vidiki uvedenih sprememb v prostoru  
Avtorica: Petra Košnik



► SLIKA 1: Primer uvedene spremembe v postavitvi pohištva in glas učencev pri urejanju fizičnega okolja.  
Foto: Jasmina Anderlič, Center Gustava Šiliha Maribor

izbire in sprotne menjave učenčevega položaja v razredu. Pogosto (13-krat) so organizirale dodatne prilagoditve v prostoru zaradi specifičnega področja učenčevih VI-potreb, kot so npr. obogatitev senzornih koticikov z novimi, raznovrstnimi materiali, ureditev koticikov za individualno delo in dodatne vizualne opore. Na novo so bili uvedeni dodatni prostori za gibanje in igro tudi na prostem ter razširitev učnega prostora v oblikah tematskih koticikov (7-krat).

Slika 1 prikazuje proces ugotavljanja potreb po spremembah ter njihovo uvedbo, kjer je bil ključen učenčev glas. Učiteljica je učence povabila k razmišljanju, katere spremembe želijo v ureditvi učilnice. Svoja mnenja so sporočali s polaganjem kock na predlogo, kjer se je vsak učenec postavil tja, kjer bi želel sedeti. Za njihove odzive in sodelovanje so potrebovali veliko učiteljičinega vodenja in spodbud. Oblikovali so postavitev miz v obliki črke C. Ob tem se je pojavila dilema nekega učenca o tem, da ga bo ob taki ureditvi s svojim vedenjem motila sošolka. Tako se je ob načrtovanju fizičnih sprememb v učilnici odprlo polje socialnega učnega prostora. Učiteljica je dobila izjemno priložnost, da ta trenutek ujame in z učenko skupaj s preostalimi učenci dogovori, katere kriterije vedenja bo skušala doseči, da ne bo motila sošolca. Dogovorili so se enotedenski rok spremljanja učenkinega napredka glede držanja dogovorov, obenem pa tudi jasno posledico, če se dogovorov ne bo uspela držati (povzeto po dnevniškem zapisu učiteljice Jasmine Anderlič, Center Gustava Šiliha Maribor, 2023).

Ob raziskovanju fizičnega in socialnega učnega okolja smo torej ugotavljali, da sta oba vidika med seboj soodvisna, saj je sprememba enega vidika povzročila učinke tudi na drugem vidiku. Na primer postavitev miz in stolov v obliki črke C omogoča učencu aktivnejše sodelovanje, boljše osredotočenost na dogajanje in učno vsebino pri pouku z jasnim pogledom na učitelja. Hkrati pa z vidika vključujočega socialnega učnega okolja taka postavitev omogoča večsmerno (tudi neverbalno) komunikacijo med učenci in učiteljem, tako več stika, razvijanje medosebnih odnosov, odzivanje drug na drugega, sprejemanje ter podajanje medvrstniške povratne informacije.

V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov, ko smo ob uvedbi prilagoditve v fizičnem okolju ugotavljali pomembne vplive tudi na druga področja učenčevega funkcioniranja (npr. na psihosocialni razvoj). Da bi razmišljali o čim bolj raznolikih prilagoditvah, so primeri prikazani glede na klasifi-

kacijo štirih širših področij učenčevih VI-potreb (Department for Education & Department of Health, 2015, str. 85), in sicer:

- a) komunikacija in sodelovanje,
- b) spoznavni razvoj in učenje,
- c) socialno-čustveno učenje,
- d) senzorične in/ali fizične potrebe.

### a) Komunikacija in sodelovanje

Department for Education & Department of Health (2015) navaja, da se ne glede na opredeljen primanjkljaj, oviro oziroma motnjo učenci na področju komunikacije in sodelovanja soočajo z govornimi, jezikovnimi in komunikacijskimi izzivi ter imajo na splošno težave pri sporazumevanju z drugimi. Primanjkljaji se pogosteje izkazujejo tudi tako, da težko povedo, kaj želijo ali kako razumejo, kaj jim je bilo sporočeno, ali pa ne razumejo ali ne zmorejo komunicirati z drugimi glede na družbene norme komuniciranja. Težave imajo tako pri besednem kot pri nebesednem izražanju in razumevanju. Za zadovoljitev VI-potreb s tega področja so učiteljice, vključene v razvojno nalogo, v fizični prostor uvedle različne vizualne urnike, ki zadovoljijo potrebo po rutini, stalnosti, predvidljivosti in strukturi, saj natančno napovedujejo, kaj učenca čaka med uro ali čez dan, s čimer preventivno preprečujemo težave pri sporočanju in/ali nerazumevanju sporočil. Ker je učenec aktivno vključen lastno spremljanje, se ob takih prilagoditvah počuti bolj kompetentnega in varnega.

Kot poročajo učiteljice, vključene v razvojno nalogo, na tovrstne potrebe odgovarjajo tudi različne opore v prostoru za sporočanje potreb ali za uravnavanje (npr. glasnosti) pri medsebojni komunikaciji.

Učiteljice, vključene v razvojno nalogo, so na srečanju razvojnih timov poročale, da so za izboljšanje komunikacije in sodelovanja uvajale tudi različne t. i. razredne službe, ki vsem učencem omogočijo vključenost. Učenci skupaj z učiteljem najprej prepoznajo potrebe po različnih službah in skladno s pristopom formativnega spremljanja soustvarijo namene in kriterije uspešnosti. Nato izberejo nazive služb in na koncu porazdelitev med učenci. Zelo pomembno je, da imajo različni učenci različne razredne službe, da preprečimo stalno zatekanje nekaterih učencev

## VIZUALNI URNIK ZA POTEK DNEVA



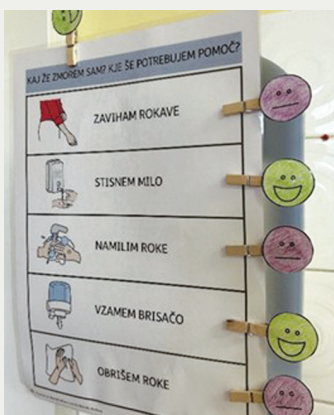
### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Zaradi urnika učenec ve, katere dejavnosti ga čakajo in kdo od učiteljev pride v razred. Tako lažje sledi pouku. Njegovo delo je bolj strukturirano, organizirano, lažje ohranja pozornost in koncentracijo ter v procesu ostaja aktiven. Po končani dejavnosti sam umakne sličico in tako tudi sam nadzoruje potek dneva.

**Socialni prostor:** Učenec je bolj umirjen, počuti se bolj varno, zato prihaja do manj nepredvidljivih situacij ali posledično impulzivnih reakcij ali neprimernih oblik vedenja.

► SLIKA 2: Primer vizualnega urnika.  
Foto: Nina Štuhec, OŠ Cvetka Golarja Ljutomer

## OPORA ZA UMIVANJE ROK



### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** S pomočjo zaporedja korakov učenec razvija samostojnost in lažje razumevanje učiteljevih usmeritev. Takoj dobi povratno informacijo o tem, kako uspešen je pri posameznem koraku, kaj mu gre že odlično in kje še potrebuje pomoč. S pomočjo opore (kljukica) označi, kateri korak mu gre dobro in kje še potrebuje pomoč.

**Socialni prostor:** Učenec razvija samostojnost, prek sprotnih povratnih informacij krepi zaupanje v lastno uspešnost in zmožnost. Sčasoma potrebuje manj učiteljevih usmeritev, kar pozitivno vpliva na njegovo samopodobo in samozavest, saj pridobiva izkušnjo, da zmore sam.

► SLIKA 3: Primer vizualnega urnika.  
Foto: Nina Štuhec, OŠ Cvetka Golarja Ljutomer

## POTREBUJEM ODMOR



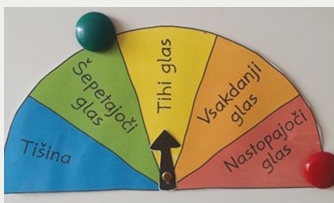
► SLIKA 4: Primer opore za sporočanje potreb (Vir: Žuncko - Vogrinc idr., 2018, str. 74)

### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Pri delu je učenec bolj umirjen in učinkovit, saj ve, da ima na voljo oporo, prek katere lahko dovolj zgodaj sporoči svojo potrebo. Opора mu omogoča, da se vzgojno-izobraževalni proces zaradi njegove potrebe ne prekine na neprimeren način ter da si lahko oddahne, umiri in nato nadaljuje z delom.

**Socialni prostor:** Učenec z učiteljem in sošolci kljub težavam pri komunikaciji sporoča svoje potrebe na dogovorjen in sprejemljiv način. S tem okolico dovolj zgodaj opozori na lastno potrebo, zaradi česar prihaja do manj čustvenih izbruhov in stisk ter konfliktov. Učenec se čuti bolj sprejetega in slišaneega.

## GLASOMER



► SLIKA 5: Opomnik za uravnavanje glasnosti.  
Foto: Barbara Ferš, Center Gustava Šilih Maribor

### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Učenec se uči in razlikuje primerne glasnosti govorjenja pri različnih vrstah aktivnosti. S pripomočkom učitelj učinkoviteje sporoča pričakovano glasnost, učenec pa pridobiva jasno informacijo in pričakovanja. Če ima učenec ta pripomoček za lastno uravnavanje, pa lažje prepoznava in sporoča svoje potrebe glede glasnosti govorjenja, npr. kdaj potrebuje tišino pri šolskem delu.

**Socialni prostor:** Razvija samouravnavanje lastne glasnosti. Učenec doživlja manj stresnih dražljajev, povezanih s hrupom, vnaprej pričakuje različne stopnje glasnosti, hkrati pa razvija ozaveščenost, da se glasnost pri različnih dejavnostih in okoliščinah v življenju spreminja, ter tako do tega razvija toleranco.

k manj zahtevnim nalogam (npr. isti učenec vedno pobriše tablo). Z vidika socialnega učnega okolja skozi svoje naloge učenci spoznavajo, da je vsak posameznik v skupini enako pomemben ter da je vsako delo pomembno za delovanje skupine. Med seboj se opominjajo na pomanjkljivosti, se spodbujajo in si pomagajo. Pri tem se trudijo upoštevati spoštljivo komunikacijo. Hkrati niso aktivni le ob opravljanju naloge, temveč tudi spremljajo drug drugega in si podajajo povratne informacije glede na zastavljene kriterije. Za izboljšanje pogojev komunikacije in sodelovanja prostor organiziramo tudi v oblikah koticikov za različna druženja, ki omogočajo neposredno komunikacijo med vrstniki in učiteljem ali vzgojiteljem.

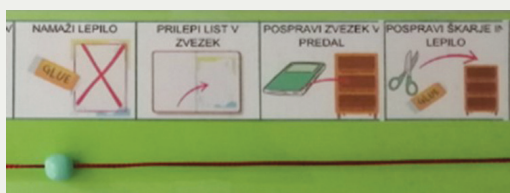
## b) Spoznavni razvoj in učenje

Department for Education & Department of Health (2015) v to področje uvršča vse vidike učenja in zaznavanja. Kognicija so mentalni procesi, ki vključujejo pozornost, spomin, uporabo in razumevanje jezika, učenje, sklepanje, reševanje problemov in sprejemanje odločitev. Učiteljice v razvojni nalogi so ugotovljale, da so za učence, ki se sooča-

jo s težavami na spoznavnem razvoju, učinkoviti različni postopkovniki in opore za sledenje dejavnostim in zaporedjem ter opomniki za označevanje trajanja (npr. peščene ure, časovniki). Te vrste prilagoditev z vidika socialnega učnega okolja zagotavljajo občutke varnosti in predvidljivosti ter razvijajo ohranjanje pozornosti in koncentracije. Prostor dodatno lahko strukturiramo z organizacijo tematskih učnih koticikov (npr. naravoslovni), ki spodbujajo k raziskovanju, krepijo radovednost, samostojnost in bolj sistematično razvijanje npr. naravoslovne pismenosti (pripobivanje znanj, veščin, spretnosti in odnosa do narave). Pri načrtovanju in vzpostavljanju take strukture pa so učenci aktivni »pomočniki«.

Ena izmed prostorskih prilagoditev, ki odgovori na učenčevo potrebo po sistematičnosti, organiziranosti, razvija samostojnost in orientacijo dela ter časa, je tudi ureditev delovnega prostora na način, da so na učenčevi levi strani naloge in zadolžitve, ki jih mora opraviti, na desno stran delovnega prostora pa jih odlaga, ko jih opravi oz. dokonča (Šilc, 2015). Tako sproti in na zelo konkretni ravni spremlja svoj napredek.

### POSTOPKOVNIK ZA DELO



► SLIKA 6: Primer postopkovnika za sledenje dejavnostim  
Foto: Mirjam Grubar, OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

#### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Učenec si lažje organizira svoje delo glede na posamezno aktivnost in obseg ter bolj samostojno izvede določene aktivnosti. Razume, kaj mora storiti in v kakšnem zaporedju, hkrati pa ima tudi sprotno informacijo o tem, kaj je že opravil in kaj še mora opraviti. Postopkovnik mu omogoča spremljanje lastnega napredka in tudi nadzor nad lastnim delom, sošolci pa glede na postopkovnik lahko podajo konstruktivno medvrstniško povratno informacijo o njegovem napredku.

**Socialni prostor:** Delo je za učenca bolj predvidljivo, saj sta začetek in konec dejavnosti jasna. Postopkovnik pripomore k učenčevi večji zavzetosti in motivaciji ter posledično boljšemu počutju med poukom.

### OD LEVE PROTI DESNI



► SLIKA 7: Primer ureditve delovnega prostora od leve proti desni  
Foto: Nataša Horvat, OŠ Stanka Vraza Ormož

#### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Učenec razvija samostojnost pri delu in organizacijo dela ter časa. Uči se zaporedij in generalizacije. S tako ureditvijo prostora lažje spremlja svoj napredek in jasno ve, kdaj bo končal in kaj sledi.

**Socialni prostor:** Tak način dela ponuja sistem aktivnosti, ki je predvidljiv in mu omogoča občutke varnosti, saj ve, kaj in koliko se od njega pričakuje. Razvija zaupanje vase, občutke lastne kompetentnosti ter motivacijo za delo.

### c) Socialno-čustveno učenje

Izzivi za učence na tem področju se izkazujejo kot težave pri samozavedanju in samouravnavanju misli, čustvovanja in vedenja, kar vodi v impulzivno, tudi neželjeno vedenje. V to področje spadajo tudi manj razvite odnosne spretnosti, npr. veščine sodelovanja, komuniciranja in zmožnost empatije. Zaradi slabšega zaznavanja in uravnavanja misli, čustvovanja in vedenja imajo težave tudi pri lotevanju nalog, načrto-

vanju in organizaciji dela, upravljanju s časom ter vztrajanju na poti do zastavljenega cilja (Department for Education & Department of Health, 2015). Kot odgovor na tovrstne potrebe so učiteljice v razvojni nalogi v fizični prostor uvedle različne igralne in sprostitvene koticke, ki ponudijo priložnosti za učenje o čustvih, razbremenitev, umirjanje, urjenje socialnih veščin prek igre in tako priložnosti za sodelovanje ter načrtovano in tudi spontano komunikacijo.

#### KOTIČEK ZA ČUSTVENO RAZBREMENITEV



► SLIKA 8: Primer koticčka za razbremenitev  
Foto: Eva Žiberna, OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

##### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** V koticčku se s pomočjo npr. pripomočkov za stiskanje, igrač, ogledala, lestvic in opomnikov lažje razbremenijo in umirijo. Prostor ga spodbuja k pogovoru o počutju, čustvih ter razlogih za to. Učenca usmerja tudi k uporabi različnih orodij za čustveno razbremenitev.

**Socialni prostor:** Razvija samozavedanje in zmožnosti za ubeseditev svojega poučutja, ozavešča razloge za svoje počutje, samouravnava impulzivnost, razvija strategije za umirjanje. Ker mu je koticček na voljo, se počuti varnega, prepoznava sprožilce za različna počutja in razvija strategije za umik.

#### ČUSTVOMER



► SLIKA 9: Orodja za ozaveščanje počutja  
Foto: Milena Rozman, OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

##### Vpliv na učenčevo funkcioniranje

**Fizični prostor:** Pripomoček učencu omogoča dogovorjen prostor in način, kje in kako lahko dovolj zgodaj sporoča svoje trenutno počutje. Če zmore, ga ob opori tudi lažje ubesedi.

**Socialni prostor:** Učenec vsak dan ozavešča svoje počutje in ga prek čustvomera poskusi prikazati ter glede na svoje zmožnosti tudi ubesediti. Tako se lahko izraža neverbalno in vzpostavlja komunikacijo. Uči se prepoznati in poimenovati lastno čustvo, spoznava čustva sošolcev ter razvija zavedanje, da se lahko v istem času sošolci počutijo drugače, s čimer razvija empatijo.

## d) Senzorične in/ali fizične potrebe

V to področje spadajo različne senzorične preobčutljivosti ali neobčutljivosti učencev, ki se kažejo kot pretiran ali premajhen odziv na določen dražljaj, kot so vonj, svetloba ali glasnost (Department for Education & Department of Health, 2015). Zato lahko npr. učenci z avtističnimi motnjami v šoli doživljajo ekstremno neugodje oziroma senzorično preobremenitev in so pogosto ali stalno vznemirjeni. Lahko pa je prisotna tudi premajhna senzorična občutljivost (npr. na bolečino, vročino, mraz ipd.), ki otežuje učenje strategij za izogibanje nevarnim okoliščinam (Rogič Ožek idr., 2019). V to področje po Department for Education & Department of Health (2015) spadajo tudi fizične potrebe zaradi različnih oviranosti (npr. vida, sluha, gibalnih zmognosti). V odgovor na te vrste VI-potreb so učiteljice v razvojni nalogi učencem prilagodile učno okolje tako, da so npr. mize in stole podložile s filcem, zvočni signali (npr. zvonec) so bili stišani ali zamenjani s svetlobnimi.

V primeru senzorične preobčutljivosti prostor lahko prilagodimo tako, da je v njem prižganih manj luči ali pa na učencevo mizo postavimo svetilko z navadno žarnico (Rogič Ožek idr., 2019). Za ublažitev senzorične preobčutljivosti uporabljamo senčila ali sredstva za ublažitev zvoka, kot so npr. glušniki (Rogič Ožek idr., 2025). Poleg navedenega so učiteljice poročale o uporabi različnih pripomočkov in opreme, kot so vestibularni stožec (Slika 8) za zagotovitev senzornih dražljajev ali uporabo senzornih pripomočkov za usmerjanje pozornost ter sproščanje, kot so terapevtske žogice, košček plastelina, elastika med nogami stola, mehki predmeti za stiskanje, vrečke presenečenja (Černe, 2015).

Viola (2007) priporoča tudi uporabo sedežev, pri katerih je glavni del gibljiv, npr. kinestetični oziroma aktivni stol, sedenje na gugalniku, gumijasti podlagi, na klinasti blazini, na žogi ali enonožnem stolu za sproščanje, kar poveča mišični tonus, ki je potreben za ohranjanje pravilne drže pri sedenju.

### ENONOŽNI STOL



► SLIKA 10: Primer enonožnega stola  
Foto: Lucija Novšak, OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

#### Vpliv na učenčevu funkcioniranje:

**Fizični prostor:** Stol na naravni način spodbuja pravilno držo in povečuje koncentracijo. Omogoča dinamično sedenje, saj se učenec na nemoteč način na njem ves čas premika (ziba, vrti) in spreminja svojo držo. S tem pridobiva določene dražljaje. Hkrati povečuje mišični tonus, ki je potreben za ohranjanje pravilne drže pri sedenju.

**Socialni prostor:** Z gibanjem so zadovoljene učenčeve potrebe po dražljajih, zaradi česar je bolj umirjen, pozoren in posledično bolj učinkovit. Zmanjšani so neprimerni vedenjski odzivi na intenzivnost dela in zahteve, zaradi česar je učenec bolj sprejet med vrstniki, saj je njegovo vedenje manj moteče.

### VESTIBULARNI STOŽEC



► SLIKA 11: Primer vestibularnega stožca  
Foto: Jasmina Anderlič, Center Gustava Šiliha Maribor

#### Vpliv na učenčevu funkcioniranje:

**Fizični prostor:** Učencem, ki stalno iščejo senzorne dražljaje, omogoča, da to dosežejo z uporabo stožca. Vestibularni sistem zaobjema gibanje in ravnotežje v notranjem ušesu. Učencu omogoča, da se postopno privaja na postavljanje glave v različne položaje.

**Socialni prostor:** Uporaba stožca učenca sprosti, umiri in pripomore k zbranosti. Posredno take dejavnosti zmanjšujejo neprimerno vedenje, ki izvira iz iskanja dodatnih dražljajev. Dejavnosti ugodno vplivajo na sposobnost prilagajanja vedenjskih odzivov, saj omogočajo ustrežnejši način sproščanja. Situacije, ko učenci premagajo strah, ugodno vplivajo na njihovo samopodobo, s čimer se zmanjšajo manj primerni načini iskanja potrditev.

## SKLEP

Vodili pri delu z učenci s posebnimi VI-potrebami sta učitelj in vzgojitelj individualiziran in senzibilen pristop ter učenčeva aktivna vključenost. Učitelji in vzgojitelji, ki pri delu z učenci s posebnimi VI-potrebami delujejo po načelih formativnega spremljanja, uresničujejo ti dve vodili skozi vse elemente, saj je v izhodišču pristopa ravno učenčeva aktivna vloga ključna. Aktivno soustvarjanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti učencu s posebnimi VI-potrebami omogoča varen prostor, da spregovori o svojih izzivih in poteh reševanja, prek česar spoznava sebe in razvija samozagovorniške spretnosti. Z aktivno vpetostjo v soustvarjanje lažje osmišlja namene učenja, kar zaradi svojih težav pogosteje potrebuje. Skozi dokaze o učenju in vprašanja v podporo učenju aktivno sodeluje pri uresničevanju tistega, kar sta z učiteljem skupaj zastavila, to pa ga spodbuja k prevzemanju odgovornosti za svoje izbire. Gre za ključni prispevek, saj je tako manj možnosti, da učenec posebnimi

VI-potrebami postane naučeno nemočen. Pomemben cilj podpore učencu s posebnimi VI-potrebami vendarle je, da bo v življenju čim bolj samostojen in vključen v družbo. V razvojni nalogi smo opazovali učenje različnih veščin ob številnih orodjih in pripomočkih, ki so odgovarjali na vnaprej raziskane učenčeve posebne VI-potrebe in ob katerih je učenec lahko spremljal svoj napredek. Sprotna povratna informacija je dodatno osmišljala učenčev trud in dvigovala motivacijo, pri čemer je bil v oblikah vrstniške povratne informacije tudi sam aktiven. Skozi dejavnosti v razvojni nalogi smo opazovali formativni pristop, ki se je izkazoval v aktivni vlogi učenca ob uvedenih spremembah v fizičnem in socialnem učnem okolju, ki sta med seboj prepletena ter soodvisna. Nove rešitve so prinesle male, a pomembne izboljšave. Učitelji in vzgojitelji so s pristopom formativnega spremljanja zaradi nenehnega vključevanja učencev v proces še bolj občutljivi in pozorni na njihove individualne razlike in potrebe, kar omogoča tudi kakovostno evalvacijo učinkovitosti prilagoditev.

## VIRI IN LITERATURA

- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2023). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/REFORMA/Skupni-cilji-in-njihovo-umesca-nje8.pdf>
- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 83-99). Zavod RS za šolstvo.
- Bondy, E., in Ross, D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 66(1), 54-58. [https://www.researchgate.net/publication/297465328\\_The\\_teacher\\_as\\_warm\\_demander](https://www.researchgate.net/publication/297465328_The_teacher_as_warm_demander)
- Čačinovič Vogrincič, G. (2016). *Soustvarjanje pomoči v šoli: teorija in praksa procesa soustvarjanja* [http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program2\\_dr-gabi-cacinovic-vogrincic.pdf](http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program2_dr-gabi-cacinovic-vogrincic.pdf)
- Černe, T. (2015). Pomoč otrokom z motnjami pozornosti in aktivnosti. V Z. Pavlovič (ur.), *ZBORNIK strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju* (str. 287-297). SCOMS.
- Department for Education & Department of Health (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7dcb85ed915d2ac884d995/SEND\\_Code\\_of\\_Practice\\_January\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7dcb85ed915d2ac884d995/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf)
- Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A., Pristovnik, T. (2020). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19*. Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtec in šol. Zbornica kliničnih psihologov Slovenije. Sekcija za otroško in mladostniško klinično psihologijo. [https://klinicna-psihologija.si/wp-content/uploads/2023/03/ZKP\\_Dusevno\\_zdravje\\_otrok-covid-19.pdf](https://klinicna-psihologija.si/wp-content/uploads/2023/03/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok-covid-19.pdf)
- Gradišek, P. (2020). Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. V T. Devjak, S. Gaber, S. Berčnik, V. Tašner (ur.), *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja* (str. 73-89). Uni-
- verza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. [https://www.researchgate.net/publication/343987740\\_Vrline\\_in\\_poslanstvo\\_ucitelja\\_v\\_odnosu\\_do\\_njegovega\\_pedagoskega\\_dela\\_v\\_razredu\\_Teachers\\_character\\_strengths\\_and\\_sense\\_of\\_a\\_calling\\_in\\_relation\\_to\\_students\\_satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/343987740_Vrline_in_poslanstvo_ucitelja_v_odnosu_do_njegovega_pedagoskega_dela_v_razredu_Teachers_character_strengths_and_sense_of_a_calling_in_relation_to_students_satisfaction)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami - izbrane teme* (str. 68-79). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2011). Učenci z učnimi težavami pri matematiki - učinkovitejša odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 130-146). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košir, K. (2018). Učitelj kot pomemben drugi in kot (so)organizator vrstniškega konteksta: kako brezpogojno sprejemati in ne izgoreti. *Vzgoja in izobraževanje*, 49(5/4), 4-9. [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01\\_KatjaKosir.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/01_KatjaKosir.pdf)
- Košnik, P. (ur.). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami* (2025). Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole-z-DSP-2025.pdf>
- Košnik, P., Žunič, D., Žnidar, S., Plavčak, D., Košak Babuder, M., Kiswarday, V. R., Černe, T. (2025). Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v izobraževalnem programu osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. V P. Košnik (ur.), *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami* (str. 6-34). Zavod RS za šolstvo.
- Kuhar, Š., Šubic V. B., in Filipič, P. (2021). Prostor ima moč. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(4-5)52, 58-60. [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/11\\_SpelaKuhar-idr.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/11_SpelaKuhar-idr.pdf)
- Novak, N. (2017). Domača naloga - zakaj, koliko, kako jo pregledati, kaj narediti s "pozabljenimi naloga-mi"? HYPERLINK "[https://www.dlib.si/results/?&query=%27rele%253dRazredni%2b pouk%27Razredni pouk, 19\(2\), 5-6. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/11/01\\_LeonidaNovak-5.pdf](https://www.dlib.si/results/?&query=%27rele%253dRazredni%2b pouk%27Razredni pouk, 19(2), 5-6. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/11/01_LeonidaNovak-5.pdf)
- Rogič Ožek, S., Cesar, M., Jekovec Prešern, E., Ponebšek, K., Štefanec, M., in Turk Haskič, A. (2019). *Navodila za delo z učenci z avtističnimi motnjami* (2019). Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Dopolnitev-navodil-Navodila-za-deloz-ucenci-z-avtisticnimi-motnjami>
- Rogič Ožek, S., Cesar, M., Jekovec Prešeren, E., Ponebšek, K., Štefanec Vaupotič, M., Turk Haskič, A., Košnik, P., Žunič, D., Žnidar, S. (2025). Učenci z avtističnimi motnjami. V P. Košnik (ur.), *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami* (str. 115-125). Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2019). Dobri odnosi: pot k dobremu počutju in učni zavzetosti. *Vzgoja* 21(82), 5-7. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-OLGDY2CB/d0a756af-1667-4122-860c-66c13e98c526/PDF>
- Šilc, M. (2015). *TEACCH - obravnava in izobraževanje otrok z avtizmom in sorodnimi komunikacijskimi motnjami*. Prispevek predstavljen v okviru projekta ZORA - Več zdravja za otroke in mladostnike z avtizmom in njihove družine 2015-2016. [https://zora.instavtizem.org/assets/pdf/izobrazevanje\\_starsev\\_02\\_01.pdf](https://zora.instavtizem.org/assets/pdf/izobrazevanje_starsev_02_01.pdf)
- Težak, S. (2006). Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov. *Sodobna pedagogika*, 57(123), 350-361.
- Viola, S. G. (2007). Senzorna integracija - smernice za ocenjevanje in intervencije za učitelje in druge strokovne delavce. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.), *Skriti primanjkljaji-skriti zakladi*, (str. 113-149). Društvo Bravo.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 - ZUJF, 90/12, 41/17 - ZOPOPP in 200/20 - ZOOMTVI. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=Z-AKO5896>
- Žunko - Vogrinc, S., Šilc, M., Beljev, N., Pušnik, Z., Gaberc, B., in Šilc, N. (2018). *Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo*. Priročnik za učitelje. Osnovna šola Gustava Šiliha Maribor.