

Ne znam brati. Želim brati. Hočem brati. A pri tem potrebujem pomoč.

Renata Štritof, OŠ Janka Glazerja Ruše

Miha (ime je izmišljeno) je star 10 let, obiskuje 4. razred. Zaradi specifičnih težav na področju opis-menjevanja so starši že zelo zgodaj zanj vložili zahtevek za uvedbo postopka usmerjenja. Opre-deljen je kot otrok z več motnjami: z govorno-je-zikovno motnjo, kot dolgotrajno bolan otrok in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Usmerjen je v izobraževalni program s prilagoje-nim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Mihi so dodeljene 4 ure pomoči za premagovan-je primanjkljajev, ovir oziroma motenj in 1 ura svetovalne storitve. Ker pa Miha izkazuje resnično velike težave na področju branja, pa tudi iz Stro-kovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je zaslediti, da gre pri Mihi za težjo obliko motenj branja in pisanja, govorno-jezikovnih motenj ter motnje pozornosti in kon-centracije z nemirnostjo, in ker njegovo branje ni funkcionalno, potrebuje stalno pomoč, vodenje, predvsem pri branju in pisanju. Pri Mihi v skladu z odločbo izvajam dodatno strokovno pomoč 4 ure ali 5 ur na teden, preostali čas je z njim v razre-du učiteljica. Šola je zato angažirala prostovoljca, ki Mihi pomaga in ga je deček sprejel z »odprtimi rokami«. Starši so za to potezo šoli zelo hvaležni. Učiteljica razredničarka se trudi, upošteva vse pri-lagoditve, ki izhajajo iz odločbe o usmeritvi, in je v stalni navezi tako z menoj kot z Mihovo mamo. Toda v razredu je še 24 učencev, ki prav tako pot-rebujejo njeno pomoč, nekateri med njimi so tudi »disciplinsko« zahtevnejši, tako kot pač v razredih je, drugi so učno šibkejši in tudi potrebujejo do-datno razlago, tako kot pač v razredih je. Učitel-ji(ce) zagotovo vedo, kaj želim povedati.

Inkluzivna šola

Iz podatkov Statističnega urada RS (2014) razberemo, da »Slovenija uspešno izvaja program postopne integ-

racije otrok s posebnimi potrebami v redne programe osnovne šole z zagotavljanjem dodatne strokovne in učne pomoči in s prilagoditvami pri izvajanju progra-ma. Integracija otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem temelji na ideji inkluzivnega izobraževan-ja, ki izhaja iz pravice vseh otrok, da razvijejo svoje potencialne do optimuma.« Podatki Statističnega urada RS (2016) nam nadalje pokažejo, da je bilo v šolskem letu 2014/2015 v inkluzivno osnovno šolo vključenih 10.681 učencev s posebnimi potrebami, kar predstavlja 6,4 % vseh osnovnošolskih otrok. Najštevilnejša skupina so učenci, usmerjeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (49,1 %).

Inkluzivna šola pomeni izziv za učitelje: kako obli-kovati učno okolje in proces, da bi bili vsi učenci op-timalno uspešni. Učitelji morajo biti večji diferenci-ranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa, da se učenci razvijajo in napredujejo v skla-du s svojimi zmožnostmi. Inkluzivno izobraževanje seveda zahteva spremenjen način izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Da bi učitelji lahko učinko-vito učili v inkluzivnih okoljih, morajo imeti večšine in sposobnosti, znanje in razumevanje, predvsem pa ustrezne vrednote in stališča do inkluzije. Inkluzija ni nikoli končan proces, pomeni odstranjevanje ovir v izobraževanju in prilagajanje okolja učencu. Peklajeva (2012) tako meni, da je v inkluzivni šoli predvsem učitelj tisti, ki pomaga odstranjevati ovire in zago-tavljati takšno učno okolje, v katerem se bo učenec s posebnimi potrebami lahko učil. Drugi strokovni delavci pa učitelju pomagajo, da je pri svojem delu kompetenten.

Temelj za inkluzivno izobraževanje je ustrezna za-konodaja. Če je za uspešno uresničevanje inkluzije v praksi pomembna učiteljeva vloga, potem bi moral imeti učitelj zagotovljene (tudi z zakonodajo) poleg ustreznih materialnih tudi kadrovske vire, prisotno strokovno pomoč v razredu, predvsem kadar je raz-red številnejši in kadar je več otrok opredeljenih za

otroke s posebnimi potrebami ali pa kadar imajo otroci specifične težave, ki jih ovirajo pri doseganju šolske uspešnosti.

Avtorice Habe, Košir, Licardo in Tement (2014) povezujejo učiteljski poklic z doživljanjem stresa. Prepričane so, da inkluzija tudi v Sloveniji pred učitelja postavlja nove naloge in nove izzive, saj je število učencev s specifičnimi težavami v redni šoli močno poraslo. Neizpolnjevanje pogojev za razvoj inkluzije, pomanjkanje virov, premajhna strokovna usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami vodijo do višje stopnje stresa in izgorelosti pri učiteljih.

Raziskava avtoric je pokazala, da kot najbolj stabilna dejavnika doživljanja stresa in izgorelosti nastopata dve zahtevi delovnega mesta: splošna delovna obremenitev in specifična obremenitev z delom z učenci s posebnimi potrebami.

Avtorice podajajo ukrepe za zmanjšanje stopnje doživljanja stresa ter za učinkovitejše spoprijemanje z njim. Vsi navedeni ukrepi so zanimivi, in menim, da tudi smiselni ter uresničljivi ob širši podpori s strani države. Še posebej se strinjam z avtoricami pri ukrepu o možni prisotnosti in pomoči inkluzivnega pedagoga v razredu z večjim številom učencev s posebnimi potrebami ali ob večjih težavah posameznih učencev. Tudi to vodi k inkluzivno naravnani šoli. V inkluzivnem razredu mora učitelj obravnavati učence s posebnimi potrebami v kontekstu razreda, poleg tega pa tudi, kot navajajo avtorice, individualizirati in diferencirati pouk, biti potrpežljiv, imeti strpen odnos, vključevati učence v vse aktivnosti, učiti socialnih veščin ter tako zavestno prispevati k zmanjševanju stisk in frustracij pri učencih s posebnimi potrebami.

Kako se je Miha naučil brati

Pri Mihi smo kot močna področja učitelji dokaj zgodaj prepoznali ustvarjalnost na likovnem (ima izvirne ideje) in na glasbenem področju (obiskuje glasbeno šolo, igra kitaro, si izmišlja svoje melodije, prepeva) ter splošno razgledanost. Tudi šibka področja je učiteljica opazila že na samem začetku šolanja: težave pri branju in pisanju, govoru in jeziku (težave pri ustnem sporočanju), odkrenljiva pozornost ter težave s koncentracijo.

Na podlagi psiholoških testov je ugotovljeno, da ima deček nadpovprečno inteligentne sposobnosti, v ospredju pa so predvsem težje dislektične težave.

V začetku, ko sem začela izvajati ure dodatne strokovne pomoči pri Mihi, so bile njegove prve besede: »Jaz ne znam brati.« Počasi sva napredovala, da mi je zaupal: »Jaz res ne znam brati in dobro pisati, zato rad vidim, da mi kdo pomaga, tako mi je lažje. Toda želim si, da bi bral, tako kot moji sošolci.«

Ko sva se pred kratkim ponovno pogovarjala o šoli, o načrtih, mi je zašepetal, tako tiho, da sem ga komaj razumela: »V šoli sem zadovoljen, želim pa si, da bi imel pomoč vsak dan in da bi bili v razredu vsi prijazni in spoštljivi, ker bi tako lažje živeli. Pa brati hočem, zato bom veliko vadil.«

Kar nekaj časa je moralo miniti, da je Miha od priznanja, da ne zna brati, napredoval in začutil željo, da bi bral tudi on (kot njegovi sošolci), pa do notranje motivacije za branje: »Tudi jaz hočem brati!«

Ko sva imela ure dodatne strokovne pomoči v kabinetu in sva urila predbralne spretnosti, izvajala različne vaje, sem imela večkrat občutek, da je z reševanjem vaj in sodelovanjem želel ugajati predvsem meni, da je želel izpolniti moja pričakovanja, da sam ni bil toliko motiviran, pa čeprav sem se vselej trudila in si izmišljevala nove in nove načine, kako pritegniti pozornost, da bi vztrajal, da bi začel brati. Veliko strokovne literature sem prebirala, se posvetovala s sodelavci, spremljala novosti in tako pridobivala ideje.

V nadaljevanju bom predstavila nekaj dejavnosti, ki sva jih z Miho izvajala in s pomočjo katerih sva premagovala težave začetnega branja in pisanja.

Miho sem želela motivirati za branje. V ta namen sem pregledala veliko strokovno praktičnih prispevkov izkušenih učiteljev in učiteljic, ki poučujejo otroke z bralno-napisovalnimi težavami.

V Biltenih Društva Bravo (<http://www.drustvo-bravo.si/portal/index.php/publikacije-izdelki/bilteni-drustva>) sem pridobila idejo za izdelavo didaktičnega pripomočka *bralna kocka*, ki sem jo glede na Mihove težave predelala in dopolnila.

Poiskala sem mehko kocko ustrezne velikosti. Na vsako stranico sem po treh robovih zalepila folijo, četrti rob pa ni zalepljen, da lahko slike tudi menjavamo. Pod folijo sem vložila slike, ki sem jih poiskala na internetu in jih plastificirala, da so bolj obstojne.

Odločila sem se za slike žoge, muce, vlaka, hlač, pisma in kosti. Nato sem na liste zapisala besede z velikimi in malimi tiskanimi črkami ter različne povedi, jih izrezala in plastificirala. Posameznih črk abecede (velikih in malih tiskanih črk) nisem izdelovala, te že imam izdelane, ker sem jih uporabljala pri Mihi že od samega začetka za spodbujanje branja in pisanja.

Igra – vaja z didaktičnim pripomočkom poteka lahko na različne načine, in sicer naloge po težavnosti stopnjujem glede na učenčeve sposobnosti.

Pred učencem razgrnem črke, besede, povedi, nato mu podam igralno kocko. Učenec vrže kocko, in ko se kocka ustavi, pove, katera slika je na zgornji strani; sledijo vprašanja:

Povej prvi glas. Poišči črko za prvi glas.

Povej zadnji glas. Poišči črko za zadnji glas.

Poišči ustrezno napisano besedo za sliko (z velikimi tiskanimi črkami).

Poišči ustrezno napisano besedo za sliko (z malimi tiskanimi črkami).

Poišči ustrezno poved za sliko.

Ko učenec navedene naloge uspešno opravi, stopnjujem težavnost tako, da predenj dam več različnih povedi za posamezno sliko. Učenec poišče ustrezne povedi in jih razporedi v ustrezno zaporedje, tako da nastane kratka zgodbica. Da bo pri tej nalogi uspešnejši, so vse povedi pri posamezni sliki v enaki barvi. Njegova naloga je torej, da povedi pravilno razvrsti. Možne so druge variante igre: učenec najprej prebere besedo ali poved(i), povedi razvrsti v ustrezno zaporedje in nato poišče ustrezno sliko.



Slika 1. Bralna kocka

Spoznala sem, koliko truda, inovativnosti, potrpežljivosti je potrebno, da poskušaš narediti kakšen primeren didaktični pripomoček. Velikokrat se tudi pokaže, da pripomoček ni primeren za otroka, ki si mu ga

namenil. Vendar kljub temu ne smemo obupati; skozi delo, igro lahko ugotovimo, kaj bi otrok potreboval, kaj bi mu najbolj koristilo. Izkušnje drugih učiteljev so zaradi tega neprecenljive, zato sem vselej hvaležna učiteljem, ki svoje izkušnje delijo. Ob različnih idejah dobivam tudi svoje zamisli, ki jih uresničujem, kar ponovno delim naprej.

Z Miho sva nadaljevala z vezavo glasov v zloge, tako da je spajal glasove s pomočjo gibalne dejavnosti. Na kartone sem napisala vse črke abecede. Odločila sem se npr. za besedo »kuža«. Na tla sem položila kartone s črkami k, u, ž, a in Miha je hodil od ene do druge črke ter hkrati izgovarjal glasove tako, da jih je »vlekel«, dokler ni prišel do naslednje črke. Tako je vezal glasove tudi v naslednjih besedah: šola, miza, pika ... Nato sva prešla na vaje bralnega razumevanja. Na seznamu besed, ki sem mu jih napisala na list papirja (A4), je moral obkrožiti tiste, ki so poimenovale živali. Zatem je bral kratke povedi, pri katerih sem eno besedo nadomestila s sličico. Tako je bil tudi bolj motiviran za branje. Za sličico je takoj našel primerno besedo.

Večkrat sva ure popestrila z igro, in sicer sem na majhne listke zapisala imena za pohištvo ali drugo opremo v kabinetu ter jih nalepila, seveda na neprave dele pohištva ali opremo; npr. listek, na katerega sem zapisala omara, sem nalepila na stol; listek z mizo sem nalepila na monitor, listek s stolom sem nalepila na okno itd. Miha je prebral vsak listek in ga nalepil na pravo mesto. Tudi na tak način sem ga motivirala za branje.

Za razvijanje bralne tehnike in motivacije za branje si velikokrat izmislim posebne igrice. Eno sem poimenovala *loto*. Iz posode na mizo stresemo lističe. Na lističih, ki so prepognjeni, so napisani posamezni zlogi. Miha si iz kupčka lističev izbere dva, ju odvij, prebere zloga, in če je beseda smiselna, dobi točko. Vrstni red lističev lahko tudi zamenja in tako prebere zloga. Morda pridobi ponovno točko, lahko pa ostane brez točk. Zato se igri reče *loto*, saj je pridobivanje točk, ali ima beseda pomen, odvisno od sreče. Nato sem na vrsti jaz, izberem si dva lističa, ju odvijem ... ker pa sem »lena« in se mi ne da brati, Miha z veseljem prebere tudi moje zloge. Zapis točk učenec vodi v posebni tabeli. Zanimivo je bilo, kako si je želel pridobiti točke. Pri neki besedi, ki ni imela smisla, je zatrjeval, da je beseda smiselna, le da je v španskem jeziku. Vendar je sklenil, da pač ne velja, ker ne ve, kaj točno to v španščini pomeni. Miha bere po posameznih glasov-

vih, ki ju poveže v zlog, nato enak postopek ponovi pri drugem zlogu in na koncu zloga poveže v besedo.

Prav tako sem pri urah velikokrat uporabila Bralne liste s sončne poti (Švara, 2014). Bralni listi so razdeljeni na pet sklopov: na vaje z zlogi, vaje z besedami, vaje s povedmi, bralne liste in vaje z besedili. Kadar je bil Miha dobre volje, pripravljen delati, sem izbrala vajo iz petega sklopa: vaje z besedili. Besedila so v sedanjiku, kratka in enostavna. Vprašanja, ki sledijo, so prav tako enostavna, odgovori izhajajo iz besedila. Besedilom je priloženo slikovno gradivo – ilustracije. Besedilo je primerno za dislektike, natisnjeno je na nebleščečem papirju pastelnih barv, z ustrezno pisavo (Century Gothic). Pri vsaki vaji so skupaj s pisnimi navodili narisani tudi simboli, kar je npr. za Miho, ki ima težave pri branju, izrednega pomena. Iz simbola je uganil svojo nalogo.

Pri individualni obravnavi in ob stalnem usmerjanju Miha funkcionira bolje kot v razredu. Napredek je dosegel pri slušnem razumevanju, določi prvi in zadnji glas. Potrebno je bilo nešteto vaj za zavedanje dolžine besed, vidno razločevanje, prepoznavanje določenih glasov – slušno razločevanje, glaskovanje, določanje prvega, zadnjega glasu, glasov v sredini, pa

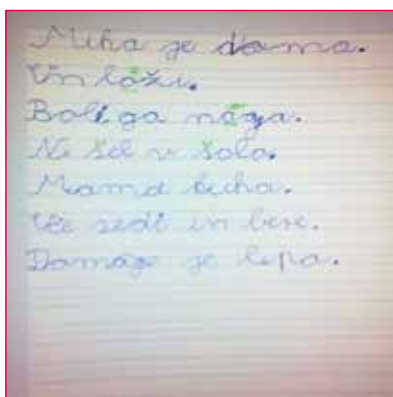
vaje za slušno razčlenjevanje, vaje za zlogovanje. Pri pisanju je napredek viden predvsem v tem, da so črke primerno oblikovane, pisava je čitljiva. Pri zapisu Miha kljub vajam obrača črki b in d; zamenjuje a in o. Pri branju pa je napredek najmanjši; sicer prepozna in prikličče ustrezen glas za črke, vendar prebere le kratke besede, spaja dva glasova v zlog in povezuje po dva in dva zloga. Branje še ni vezano, tehnika branja ni usvojena. Za funkcioniranje v šoli mu je treba prebrati vsa navodila in naloge.

Zelo pomembno se mi je zdelo, da Mihi vsakokrat dam povratno informacijo o opravljenem delu pri uri pomoči, prav tako pa je tudi Miha vselej podal povratno informacijo meni, kaj se je naučil, kako se je počutil, s čim je bil zadovoljen, kaj bo naredil, da bo naslednjič bolje, oz. kako bi še izboljšal svoje znanje ... Pri prepisu imava že ustaljen način podajanja povratne informacije. Vselej pregledam njegov izdelek in ob koncu vrstice napravim pikice (za vsako napako pikico). Miha napake pozorno poišče in jih popravi. Išče jih tako dolgo, dokler jih ne najde; po označenih pikicah ve, koliko napak je naredil.

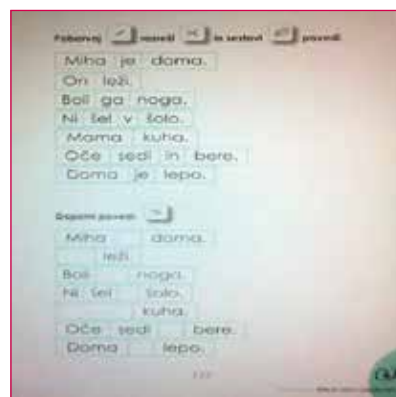
Ne le Miha, tudi sama se veliko naučim: ugotovila sem, kako pomembno je, da ti učenec zaupa, sledi



Slika 2. Bralni list



Slika 3. Prepis



Slika 4. Dopolnjevanje povedi



Slika 5. Sestavljanje povedi



Slika 6. Pisni odgovori



Slika 7. Ilustracije povedi (pomoč kot vizualna opora)

in da mu pokažeš, da mu tudi ti zaupaš in verjameš vanj (da bo torej uspešno opravil neko nalogo). Prav tako je pomembno, da otrok sodeluje pri postavljanju cilja. Če vse to upoštevaš, je učenec aktiven in prevzema odgovornost za doseganje cilja. Vem, da mlajši učenci marsikaj naredijo zato, da bi ugajali nam, učiteljem. Tudi sama sem videla, kako ponosen je Miha, če mu kaj uspe, in to predvsem zato, ker sem jaz vesela. Morda se v začetku ni zavedal pomena uspeha zase, ampak je bil srečen, saj je ugotovil, da sem jaz vesela, ker me je s svojim dejanjem ali izdelkom navdušil. Zato moramo otroku vselej pokazati svoje veselje, ponos ob njegovem napredku. Nič ni samoumevno, otrok je v svoje delo vložil veliko truda.

Pri Mihi pa se izkazujejo tudi druge težave. Voden je na Inštitutu za avtizem in sorodne motnje.

Če bo prišlo do spremembe odločbe o usmeritvi, bo Miha morda v skladu z zakonodajo dobil začasnega spremljevalca (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). Kdor organizira delo v šoli, ve, kako težko je zagotoviti začasne spremljevalce, sploh če se izkaže, da bi moral biti ta začasni spremljevalec prisoten večino časa pri pouku in nuditi otroku pomoč, ne le za njegovo fizično vključitev, ampak tudi za njegovo socialno integracijo, predvsem pa za uspešno funkcioniranje v inkluzivni šoli. Omenili smo, da pomeni inkluzija prilagajanje učnega okolja otroku; v tem primeru zakonodaja tega ne omogoča, otrok z večjimi težavami pa brez stalnega usmerjanja, vodenja, spodbude ne razvije vseh svojih potencialov in posledično v šoli ni uspešen.

Sklep

Kavklerjeva (2009) pravi, da se inkluzivna šola resnično udejanja v praksi, če se pri načrtovanju in uvažanju upošteva sistemski pristop in prepletanje ter dopolnjevanje podsistemov: učenec, razred, šola, širše okolje (država). Inkluzivno vzgojo in izobraževanje dosežemo z usklajenim delovanjem in upoštevanjem učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, z učiteljevo dobro poučevalno prakso, s timskim delovanjem delavcev šole ter zagotavljanjem ustreznih pogojev za delovanje s strani staršev, državnih organov, ministrstev.

Z navedbo Kavklerjeve (2009), da »inkluzivna vzgoja in izobraževanje pomembno vplivata na razvoj celot-

ne družbe, saj zahtevata spreminjanje okolja, stališč in oblikovanje takega družbenega sistema, ki odpravlja ovire in omogoča optimalne razvojne zmožnosti vseh članov družbe«, se v celoti strinjam. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje izboljšujeta celoten sistem vzgoje in izobraževanja, spodbujata sodelovanje, solidarnost, socialno odgovornost. Sistematično izvajanje inkluzivne šole lahko uspešno podpira raznolike skupine učencev, še posebej učence z učnimi težavami. Prav tako pa se strinjam s trditvijo avtorice, da imajo učitelji najpomembnejšo vlogo pri zagotavljanju prilagojenega in spodbudnega učnega okolja.

»Popolnoma jasno je, da je inkluzija danes poglavitno vodilo vladne šolske politike večine evropskih držav s posebnim poudarkom na izobraževalnih, socialnih in moralnih temeljih za otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih šolah. Vendar pa navzočnost otrok s posebnimi potrebami v razredu (fizična integracija) še ne pomeni otrokovega napredka in razvoja, če ni poskrbljeno za funkcionalno in socialno integracijo. Implementacija integracije/inkluzije v prakso je izjemno zahtevna in kompleksna. Od učiteljev zahteva, da znajo delati z različnimi učenci, tudi s tistimi, ki imajo posebne potrebe.« (Schmidt, 2006: 321). Prav zaradi tega bi učitelj pri učencih z večjimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami potreboval več vrst pomoči.

Poleg neposrednih izvajalcev v šoli pa je za razvoj inkluzije pomembna zakonodaja. Ta lahko podpira in omogoča razvoj inkluzivne šole, lahko pa z neprimernimi, prenačlenjenimi ali neustreznimi ukrepi povzroči odklonilna stališča učiteljev do inkluzije. Začasni spremljevalci zagotovo niso realna rešitev za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redno šolo. Organizacijsko, verjetno tudi finančno zadeva ni ustrezno dorečena; v zakonu je zapisana, od šole do šole pa vodstva problem različno razrešujejo. Morda bi bilo zanimivo raziskati, kako inkluzivne šole razrešujejo problematiko začasnih spremljevalcev.

Pomen sodelovanja z ustreznimi ustanovami in strokovnjaki kot pomoč učitelju v razredu priporočata tudi Schmidtova in Čagranova (2011: 67): »Med oblikami pomoči, ki bi jih bilo treba intenzivirati oz. spodbuditi v naših šolah, naj omenimo: stalno povezovanje strokovnih delavcev šole s strokovnjaki v zunanjih institucijah, ki lahko nudijo pomoč in svetovanje pri reševanju problemov in nastalih kriz učencev s posebnimi potrebami in drugih učencev;

razvoj kvalitetnega timskega dela, sodelovanja in povezovanja med učitelji, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki v primeru načrtovanja, izvajanja in vrednotenja razvoja in učenja učencev.«

Šolo kot varno okolje največkrat povezujemo v kontekstu z učenci, je pa izrednega pomena tudi za dobro počutje in delovanje učiteljev. V varnem okolju bodo učitelji resnično lažje in bolj odkrito spregovorili o lastnih stiskah, ki jih doživljajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Pri učiteljih prevladuje mnenje, da morajo vedno nastopati strokovno, kompetentno, dosegati cilje po učnih načrtih, skratka, v ospredju je storilnost; za izražanje čustev, oblikovanje stališč, vrednot in širše kulture pa velikokrat primanjkuje časa. Inkluzija učencev z najrazličnejšimi potrebami pa je prinesla v šolski sistem velike spremembe. Če učitelj pri delu z učenci s posebnimi potrebami ne razpolaga z dodatnim strokovnim znanjem, nima opore v sodelavcih in vodstvu, mu manjka avtonomije, skratka, če so zahteve dela s temi učenci večje od virov, potem tako splošne delovne obremenitve kot specifične obremenitve z delom z učenci s posebnimi potrebami nastopajo kot dejavniki doživljanja stresa in izgorelosti pri učiteljih. Inkluzivna šola ne vključuje samo zadovoljevanja posebnih potreb učencev, marveč tudi zadovoljnega in učinkovitega učitelja (Habe, Košir, Licardo in Tement, 2014).

Inkluzija omogoča izobraževalne priložnosti vsem učencem, pri čemer je pri učencih s specifičnimi težavami pomembno prilagajanje učnih in vzgojnih metod, gradiva, preverjanja in ocenjevanja, podpore in pomoči tako učencem kot učitelju v razredu. Tudi to so dejavniki, ki med drugim vplivajo na šolsko uspešnost učencev s posebnimi potrebami. Zavedati pa se moramo, da je učitelj tisti, ki v inkluzivni šoli preživi z otrokom, ki ima takšne ali drugačne težave, največ časa, zato je prav, da je deležen podpore. Pri sprejemanju zakonov za »inkluzivno šolo« se mora bolj upoštevati glas učencev s posebnimi potrebami, njihovih staršev in končno tudi učiteljev, ki te učence poučujejo. Če ima učenec s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, glede na svoje sposobnosti, možnost vključitve v redno inkluzivno šolo in če mu je za uspešnost pri šolanju vsaj določen čas potrebna dodatna podpora s strani stalnega asistenta, inkluzivnega pedagoga ali strokovnega delavca ustrezne smeri, ki lahko nudi podporo tudi učitelju v inkluzivni šoli, potem država in pristojne službe ne bi smele

imeti zadržkov sprejeti tako zakonodajo in ukrepe, s katerimi bi se tudi v praksi omogočilo »realno« izvajanje inkluzije učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah. S t. i. začasnimi spremljevalci težave pri vključevanju določenih skupin otrok s posebnimi potrebami v inkluzivno šolo še zdaleč niso razrešene.

Viri in literatura

- Habe, K., Košir, K., Licardo, M. in Tement, S. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 23, 110–124.
- Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika*, letn. 60 (126), št. 1, 362–375.
- Krek, J., Metljak, M. (ur). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Elektronski vir. 2. izd.. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (dostopno 20. 3. 2016).
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (veljavnost od 17. 7. 2015). <http://www.zrss.si/o-nas/usmerjanje-otrok-s-pp> (dostopno 27. 4. 2016).
- Pekljaj, C. (2012). Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje. Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, let. XXII, šte. 1/2, str. 55–72.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, letn. 57, posebna izdaja, str. 320–337.
- Statistični urad Republike Slovenije. (b. d.). http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=6169 (dostopno 2. 3. 2016).
- Statistični urad Republike Slovenije. (b. d.). http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952807S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/02_09528_kon_sol_leta/&lang=2 (dostopno 27. 4. 2016).
- Švara, N. (2014). *Bralni listi s sončne poti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.