

Jerneja Terčon, prof. defektologije, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Zdravstveni dom Ljubljana

DEJAVNIKI DODATNEGA USPOSABLJANJA VZGOJITELJEV ZA DELO S PREDŠOLSKIMI OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

UVOD

Vsak strokovni delavec je na dobri poti profesionalnega razvoja takrat, ko začne razumevati odzive otrok in se zavedati, od kod izvirajo (Vonta, 2005). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem in nadaljuje z izobraževanjem in usposabljanjem, samoizobraževanjem in pridobivanjem novih kompetenc po formalni in neformalni poti ter konča z njihovo upokojitvijo (Devjak in Polak, 2009; Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj, 2011). Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se pedagoški delavci srečujejo na svoji profesionalni poti, ne morejo pridobiti vsega znanja v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri (Valenčič Zuljan idr., 2011).

DODATNO USPOSABLJANJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV

V vrtcih se zaposleni udeležujejo zelo različnih oblik izobraževanj: izobraževanje ob delu, krajša predavanja, tečaji, seminarji, študijske skupine, aktivni, tematske konference, srečanja in samoizobraževanja (Oblak, 2007). Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata tudi pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela pedagoških delavcev v majhnih skupinah, ko ti skupaj načrtujejo in preizkušajo poklicne naloge, ocenjujejo lastno učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme. Poklicna interakcija je navsezadnje (po Valenčič Zuljan idr., 2011) osnova za komunikacijo in izboljšanje pedagoške prakse, za dajanje in sprejemanje nasvetov in kolegialne pomoči.

Po Carnine in Granzin (2001) mora biti dodatno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju intenzivno, ciljno usmerjeno, nudeno skozi daljše časovno obdobje in mora spodbujati aktivno sodelovanje udeležencev. Usposabljanje mora prav tako temeljiti na primernih in učinkovitih učnih strategijah, vključno s podajanjem neposrednih navodil in evalvacij dela ter nudenjem individualne učne pomoči. Vedno pa je treba tudi preveriti, ali so udeleženci prek usposabljanja pridobili želelno znanja in strategije ter se tako usposobili na primernem nivoju za delo z otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP).

Hargreaves (2003, v: Valenčič Zuljan idr., 2011) opozarja na velike zahteve in pričakovanja družbe do pedagoških delavcev. Med drugim se od njih pričakuje, da bodo blažili socialne razlike, da bodo otrokom

omogočili preseči primanjkljaje, da bodo upoštevali njihove individualne razlike in razvijali potenciale vsakega učenca. Vloga strokovnih delavcev se precej razlikuje od vloge, ki so jo imeli v preteklosti – usposobiti se morajo za novo, razširjeno vlogo oziroma posebne dodatne kompetence (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001, v: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011), med katere vsekakor spadajo tudi kompetence za izvajanje diferenciacije in individualizacije ter s tem prilagajanja individualnim značilnostim otrok ter kompetence za delo z OPP.

Profesionalni razvoj kot posebna učiteljeva kompetenca pomeni sposobnost premišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost načrtovati lastni profesionalni razvoj. Za to je pomembna predvsem učiteljeva odprtost in dovzetnost za povratne informacije in svetovanje v svojem poklicnem okolju. Ključno za napredek v profesionalnem razvoju je, da je učitelj pripravljen seznaniti se z dosežki ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa nova spoznanja kritično vrednoti in premišljeno vključuje v samo pedagoško delo (Marentič Požarnik, 2006, v: Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007). Enako velja tudi za vzgojitelje.

Poklicna rast pedagoških delavcev poteka na dveh ravneh (Valenčič Zuljan idr., 2011):

- na ravni pojmovanj, ki jih opredelimo kot »oseben, impliciten konstrukt, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij in spoznanj s fenomenom pojmovanja in ima vlogo kompasa v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika« (Valenčič Zuljan, 2007), in
- na ravni ravnanj, kjer gre za proces pridobivanja in izpopolnjevanja poklicnih spretnosti. Hattie navaja metaanalitično raziskavo Temperly, Wilson, Burrar in Fung iz leta 2007 (2009, v: Valenčič Zuljan idr., 2011), kjer so analizirali učinke v 72 različnih raziskavah in med drugim ugotovili, da je bil vpliv profesionalnega razvoja pedagoških delavcev na učne rezultate učencev v raziskavah pomemben in da so bili učinki večji za OPP. Najboljši rezultati so bili, ko je izobraževanje potekalo skozi daljše časovno obdobje, ko so v programih sodelovali zunanji strokovnjaki, ko so bile v izobraževanju uporabljene aktivne oblike in ko je vodstvo šole podpiralo izobraževanje.

Raziskava, ki je bila izvedena za potrebe analize trenutnega stanja izobraževanja strokovnih delavcev in njihovega profesionalnega razvoja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011; Valenčič Zuljan idr., 2011), je pokazala, da bi osnovnošolski učitelji takoj za reševanjem vzgojne problematike želeli pridobiti največ dodatnega znanja s področja OPP, medtem ko so ravnatelji željo po dodatnih usposabljanjih s področja OPP postavili na 6. mesto, srednješolski učitelji pa celo na 7. mesto (od skupno 15 postavk).

Tovrstne kompetence so vsekakor tudi odkrivanje OPP v vrtcu, upoštevanje načel inkluzivne vzgoje in predvsem pridobivanje znanja in veščin za delo z otroki, ki potrebujejo dodatne spodbude in prilagoditve.

INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Za strokovne delavce v vrtcu predstavlja vključenost OPP v njihov oddelek poseben izziv, hkrati pa prinaša veliko stisk in dilem. Srečajo se z drugačnostjo, pogosto tudi s svojimi predsodki, večkrat jih bremeni občutek nemoči in nezaupanja, da nimajo ustreznih znanj in kompetenc za delo z otrokom z določeno motnjo ali primanjkljajem (Zore, 2009).

Na področju vzgoje in izobraževanja je temeljna usmeritev EU, da vključevanje OPP ni razumljeno le kot vključevanje otroka v določeno šolo ali vrtec, temveč kot proces, v katerem ima otrok možnost za najugodnejši razvoj in napredek, katerega končni cilj je ekonomska in socialna neodvisnost posameznika (Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Kobal Grum, Kobal Tomc, Celeste, Dremelj, Smolej, Nagode, 2009; Magajna, Kavkler idr., 2008).

Po Mitchell (2008) inkluzije ni brez prilagajanja kurikula, prilagajanja izobraževalnih metod, podpore in pomoči vzgojitelju v igralnici. Strokovni delavec v oddelku je ključna oseba pri izvajanju kontinuuma podpore in pomoči otroku v okviru hierarhičnega modela, zato tudi on potrebuje ustrezno podporo, pomoč in dobro sodelovanje s sodelavci in starši (Magajna, Kavkler in Košir, 2011).

V večini evropskih držav so na podlagi raziskovalnih rezultatov ugotovili, da je inkluzija najbolj odvisna od vzgojno-izobraževalnih dejavnosti strokovnih delavcev v oddelku (Kavkler, 2010). Uspešnost strokovnih delavcev pa je odvisna od njihovih stališč, usposobljenosti, izkušenj, oddelka, pomoči in podpore, ki jo dobi, ter različnih drugih dejavnikov v vzgojno-izobraževalni instituciji in zunaj nje (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Elliot, Doxey in Stephenson (2006) poudarjajo, da o inkluziji lahko govorimo šele, ko so vanjo zajeti tudi refleksija prakse, razumevanje konteksta institucije, poznavanje posebnih potreb otrok, organizacija institucije, ki je prilagojena otrokom in strokovnim delavcem tako, da

upoštevajo potrebe udeležencev v procesu inkluzije ter zahteva tudi odgovornost vseh udeležencev. Uspešno uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP terja sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivnega vrtca in možnost izbire strategij na različnih nivojih, kar pogojuje visoko verjetnost za doseganje sprememb v praksi (Banathy, 1996). Načrtovanje in izvajanje projekta inkluzivnega vrtca je učinkovito, če ga izvajamo s pomočjo sistemskega modela razvoja inkluzivnega vrtca (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001). V ta sistemski model so po Kavker (2008) vključeni štirje podsistemi, in sicer otrok, skupina, vrtec in širše okolje, ki se med seboj prepletajo. Če vsi sistemi delujejo usklajeno, dobimo učinkovit sistem, ki lahko v procesu inkluzivnega izobraževanja uspešneje podpira vse otroke in še posebno OPP.

V vsakodnevni praksi vrtca inkluzivnost pomeni, da ne govorimo več samo o notranjih ovirah otroka, temveč se tudi sprašujemo, kaj je mogoče znotraj vsakodnevnega načrtovanja različnih aktivnosti v okviru posameznih področij dejavnosti v vrtcu izpeljati drugače, kaj spremeniti, dodati ali odvzeti, da bo posameznemu otroku omogočeno različno intelektualno in socialno učno okolje za različne razvojne naloge (Stritih, 2009).

Vzgojno-izobraževalno delo za OPP je treba načrtovati na temelju tega, kar otrok zmore in kaj zna. Vzgojitelj si mora prizadevati, da zagotovi občutek osebne uspešnosti in učinkovitosti vsem otrokom, še posebej OPP – omogočiti mu je treba, da doživi svoje uspehe in poraze, po drugi strani pa paziti, da okolje ponuja primerne izzive in tudi uspeh (aktivnosti ne smejo biti niti pretežke niti prelahke). Okolje mora podpirati učne strategije, razvite s pomočjo specialnih pedagogov, za upoštevanje otrokovih posebnih potreb. Vzgojitelj v dobro pripravljenem okolju opogumlja otroka, da raziskuje, saj morda doma nima optimalno stimulativnega, podpirajočega okolja. (Zore, 2009)

Seveda obstajajo tudi dejavniki, ki ovirajo ustrezno vzpostavljane inkluzije OPP v vrtcu. Potreba, da strokovni delavec v rednem oddelku ustvari ustrezne priložnosti za otrokove uspehe in sodelovanje, v prvi vrsti predstavlja veliko breme za specialne pedagoge (Shriner, 2000). Tudi vzgojitelji imajo lahko številne razloge, zakaj ne bi želeli imeti vključenega OPP v svoj oddelek. Ker so raziskave o vzgojiteljevi vlogi pri inkluziji OPP precej redke in vsekakor redkejšje kot raziskave o učiteljevi vlogi (tako pri nas kot v tujini), bomo skušali potegniti vzporednice z učitelji in sklepati, da je podobno tudi z vzgojitelji.

V prvi vrsti učitelji OPP odklanjajo, ker niso dovolj usposobljeni za delo z OPP v razredu (Campbell, Gilmore in Cuskelly, 2003). Tovrsten odnos je povezan tudi s pomanjkanjem dodatnega časa za dosledno izvajanje prilagoditev (Lopes, Monteiro in Sil, 2004). Strokovni delavci v rednem oddelku so večinoma mnenja, da bi z ustrezno podporo vodstva in administracije bolje sodelovali

s specialnimi pedagogi in tako ustrezneje reševali težave v inkluzivnem oddelku (Hammond in Ingalls, 2003, v: Ross-Hill, 2009). Burke in Sutherland (2004) sta tako ugotovila, da so bili tisti učitelji, ki so bili deležni najbolj intenzivnega usposabljanja za delo z OPP in so imeli podporo strokovnih služb za OPP, pri svojem delu z OPP najbolj uspešni in so se tudi najmanj pritoževali glede inkluzivne prakse. Raziskovalca sta na podlagi svojih ugotovitev sklepala, da je treba strokovne delavce v oddelku intenzivno dodatno usposobiti še pred vključitvijo OPP v oddelok.

Pedagoški delavci v oddelku imajo tudi pomembno vlogo pri odkrivanju otrokovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Po konceptu dela Učne težave v OŠ (Magajna, Kavkler idr., 2008) pretežni del odkrivanja učnih težav ter nudenja pomoči in prilagoditev lahko opravijo ravno učitelji (prva stopnja po petstopenjskem modelu nudenja pomoči učencem z učnimi težavami v OŠ). Strokovni delavci vrtca, posebno vzgojitelji (in njihovi pomočniki), imajo tako pri prepoznavanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb pri otrocih ključno vlogo. Otroka lahko opazujejo pri igri, v različnih učnih situacijah, socialnih interakcijah z drugimi vrstniki, neposredno sodelujejo s starši, se povezujejo s svetovalno službo vrtca in tesno sodelujejo z izvajalci dodatne strokovne pomoči (Terčon, Kocjančič, Krautberger in Gruden, 2011).

DODATNA USPOSABLJANJA VZGOJITELJEV ZA INKLUZIJO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTCIH

Strokovni delavec v vrtcu naj bi pridobil oziroma razvil določena znanja, spretnosti in stališča za uspešnejše delo z OPP in za sodelovanje z drugimi strokovnjaki, in sicer (prirejeno po Marentič Požarnik, 2002):

- razvil naj bi potrebna znanja, kot so na primer:
 - poznavanje glavnih vrst razvojnih motenj, razvojnih značilnosti, npr. otrok z visokim tveganjem za pojav učnih težav, otrok s senzornimi okvarami, otrok z motnjami avtističnega spektra, otrok z AD(H)D ipd.,
 - možne načine obravnave teh otrok, delokrog in usposobljenost različnih strokovnjakov, obstoječe institucije, specializirane za pomoč tem otrokom, aktualna zakonodaja;
- pridobil naj bi spretnosti ali veščine, kot so na primer:
 - prepoznavanje nekaterih vedenjskih značilnosti, zmožnosti, učnih posebnosti OPP, pri čemer podrobnejše diagnostično ocenjevanje sicer ni stvar strokovnega delavca v oddelku, le »grobo« razlikovanje med tistimi, ki imajo težave, od tistih, ki jih nimajo,
 - aktivno sodelovanje pri pripravi individualiziranega programa za OPP,

- obvladovanje širšega repertoarja posebnih metod, oblik pomoči, npr. prilagojenih vaj, uvajanja v strategije učenja, modifikacije vedenja ipd. ob sodelovanju s specialnim pedagogom,
- obvladovanje odnosne komunikacije, npr. kako v oddelku vzpostaviti medosebne odnose zaupanja, varnosti, primerno klimo sprejemanja OPP, medosebnega razumevanja, strpnega reševanja konfliktov,
- sodelovanje s starši, drugimi strokovnimi delavci, zlasti s specialnimi pedagogi oziroma preostalimi izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalnimi delavci vrtca;
- stališča in vrednote kot na primer:
 - zavedanje lastnih stališč do »drugačnih« otrok in pri sebi razčistiti morebitne predsodke, stereotipe,
 - zavedanje močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke, jih znati uravnati,
 - usmeritev v pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka, tudi OPP.

Na dodatna usposabljanja pedagoških delavcev v vrtcih vplivajo različni dejavniki. Raziskava Terčon (2013) o dodatnem usposabljanju vzgojiteljev, ki je vključevala reprezentativen vzorec 410 vzgojiteljev iz vse Slovenije, je pokazala večjo težnjo udeležbe na dodatnih usposabljanjih pri slovenskih vzgojiteljih, ki so v oddelku že imeli vključenega OPP, in pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo. Statistično pomembne razlike so bile tudi z vidika udeležbe na dodatnih usposabljanjih za delo z OPP glede na posamezno regijo v Sloveniji. Med anketiranimi vzgojitelji ni bilo statistično pomembnih razlik glede udeležbe na dodatnih usposabljanjih z vidika velikosti naselja, v katerem se nahaja vrtec, ali z vidika njihove dokončane izobrazbe. Večina vzgojiteljev je imelo usposabljanja prek formalnega izobraževanja, manj se jih je udeležilo dodatnih usposabljanj, ki so jih izvajali strokovni delavci iz drugih institucij prek različnih seminarjev, najmanj pa so bili deležni dodatnih usposabljanj s strani strokovnih delavcev vrtca, v katerem delajo.

Večja težnja udeležbe na dodatnih usposabljanjih pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo je lahko pogojena z različnimi dejavniki. V prvi vrsti je lahko posledica paradigmatskih sprememb (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011; Magajna, Kavkler, Čacinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič idr., 2008) z vidika inkluzivne vzgoje in izobraževanja v zadnjih letih glede na to, kako so bile te posredovane v tekom formalnega in neformalnega izobraževanja vzgojiteljev. Programi v okviru formalnega izobraževanja na področju predšolske vzgoje ponujajo vedno več vsebin za delo z OPP, zato se morda mlajši, manj izkušeni vzgojitelji ne udeležujejo dodatnih

usposabljanj v tolikšni meri. Po drugi strani pa je večja udeležba na dodatnih usposabljanjih vzgojiteljev z daljšo delovno dobo lahko posledica večjega interesa starejših vzgojiteljev, ki lažje izbirajo med dodatnimi vsebinami in niso preobremenjeni s samim »preživetjem« v vrtcu in razmišljanjem o lastni vlogi. Z naraščanjem števila delovnih izkušenj (delovno dobo) se namreč zmanjšuje razmišljanje o lastni vlogi in povečuje učiteljevo razmišljanje o samem pouku (Veenman, 1984, v: Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007).

Raziskava Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj (2011) v nasprotju z raziskavo Terčon (2013) ni pokazala pomembnih razlik pedagoških delavcev z različnim številom let delovne dobe na področju želje po dodatnem usposabljanju na področju OPP. Iz tega lahko sklepamo, da so dodatna usposabljanja pomembna in aktualna za pedagoške delavce ne glede na dolžino delovne dobe.

Večina vzgojiteljev v raziskavi Terčon (2013) je imelo usposabljanja preko formalnega izobraževanja, manj se jih je udeležilo dodatnih usposabljanj, ki so jih izvajali strokovni delavci iz drugih institucij na različnih seminarjih, najmanj pa so bili deležni dodatnih usposabljanj s strani strokovnih delavcev v svojem vrtcu. Usposabljanja s strani strokovnih delavcev matičnega vrtca prek aktivov tako ostajajo neizkoriščen potencial, saj so organizacijsko in finančno gledano najustreznejši način dodatnih usposabljanj za vzgojitelje. Seveda pa je treba tu razmisliti o klimi v vrtcu ter o usposobljenosti in pripravljenosti strokovnih delavcev, da vodijo tovrstna usposabljanja.

Aktualne vsebine dodatnih usposabljanj so seveda odvisne od primanjkljajev otrok, ki jih zaznavajo vzgojitelji v svojem oddelku, še bolj pa od potencialnih primanjkljajev, ki jih vzgojitelji ne opazijo, ker za njihovo prepoznavanje niso dovolj usposobljeni. Ko so izvajalci dodatnih usposabljanj za delo z OPP v vrtcu (Bončina Vadnu, Krautberger, Bregar Krančan, Kocjančič, Gruden in Prusnik, 2011; Vadnu, Kocjančič, Gruden in Prusnik, 2009) povprašali udeležene vzgojitelje, z vidika katerih tematik za delo z OPP bi bila potrebna dodatna usposabljanja, so pretežno odgovarjali, da bi želeli dodatna usposabljanja za delo s starši OPP, za delo z otroki z motnjami avtističnega spektra, z otroki z ADHD, načrtovanje in izvedbo pomoči OPP ter nadgradnjo oziroma bolj poglobljeno predstavitev osnov za delo z OPP, ki bi bila bolj praktične narave, s konkretnimi nasveti in vajami za razvijanje določenih področij.

SKLEP

Ker je za OPP najbolje, da ustrezno pomoč in podporo dobi kar se da hitro, po možnosti čim bolj zgodaj v razvoju, in ker toliko OPP še vedno ostaja v predšolskem obdobju neodkritih, je zgodnja obravnava ključnega pomena.

V prihodnje bi vsekakor morali omogočiti tudi več usposabljanj za vzgojitelje z vidika inkluzivnih in specialpedagoških pristopov bodisi prek aktivov ali v obliki internih seminarjev, ki bi jih nudili svetovalni delavci ali izvajalci dodatne strokovne pomoči v vrtcih, v obliki dodatnih izobraževanj, ki jih nudijo zunanje institucije, ter navsezadnje prek formalnega izobraževanja na srednješolski in dodiplomski ravni.

Ker je vzgojitelj tisti, ki največ časa preživi z OPP, je smotno tudi, da postane nosilec individualiziranega programa za posamezne OPP, za kar pa mora biti tudi ustrezno usposobljen. Vzgojitelj ima pri zgodnji obravnavi OPP pomembno vlogo. Poskrbi za odkrivanje OPP (sam ali v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci vrtca) in je tisti, ki omogoča in izvaja prilagoditve programa za predšolske otroke. Kljub temu se vzgojiteljevi vlogi v praksi ne posveča dovolj pomena. V preteklosti je bil nosilec individualiziranega programa bodisi izvajalec dodatne strokovne pomoči bodisi svetovalni delavec, zdaj pa individualizirani program postaja enakovredna domena celotnega tima v vrtcu in se tako namenja večji pomen vzgojiteljevi vlogi pri delu z OPP. Vzgojitelj je namreč tisti, ki izvaja program s prilagoditvami, za kar pa mora biti ustrezno usposobljen.

OPP bi v očeh vzgojitelja ob nadaljnjem profesionalnem razvoju s področja prepoznavanja otrokovih posebnih potreb in spodbujanju razvoja v najbolj značilnem obdobju za razvoj v okviru zgodnje obravnave končno našel spodbudno okolje za razvijanje svojih potencialov.

VIRI IN LITERATURA

- Banathy, B. H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York: Plenum Press.
- Bončina Vadnu, B., Krautberger, J., Bregar Krančan, J., Kocjančič, M., Gruden, S. in Prusnik, T. (2011). *Zbirnik evalvacijskih listov – seminar: Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu*. Interno gradivo.
- Burke, K., Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *V: Education*, 125 (2), 163–172.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *V: Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369–379.
- Carnine, D., Granzin, A. (2001). Setting learning expectations for students with disabilities. *V: School Psychology Review*, 30, 466–472.
- Devjak, T., Polak, A. (2009). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. *V: Vzgoja in izobraževanje*, 40 (3), 5–12.
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. (2006). *Inclusion pocketbook*. Teachers pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice*. Summary Report. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-en.pdf> (dostopno 6. 7. 2012).
- Ferguson, D. L., Kozlevski, E. B., Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. Denver: National institute for urban school improvement.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2010). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov*. *V: Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D., Kobal Tomc, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S., Nagode, M. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krek, J., Metljak, M. [ur.]. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V. R. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *V: Education and Treatment of Children*, 27 (4), 394–419.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). *Osnovni pojmi*. *V: Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2002). *Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji*. *V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Oblak, Š. (2007). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev*. Diplomsko delo. Maribor: Fakulteta za organizacijske vede.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *V: Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188–198.
- Shriner, J. G. (2000). Legal perspectives on school outcomes assessment for students with disabilities. *V: Journal of Special Education*, 33 (4), 232–240.
- Stritih, B. (2009). *Prehajanje med programi vrtca*. *V: Vzgoja in izobraževanje*, XL (5-6), 57–61.

- Terčon, J. (2013). Vzgojitelj in predšolski otroci s posebnimi potrebami. V: Bilten Bravo 9(18), 23–33.
- Terčon, J., Kocjančič, M., Krautberger, J., Gruden, S. (2011). Vzgojiteljevo prepoznavanje znakov visokega tveganja za pojav specifičnih učnih težav v predšolskem obdobju – pilotska raziskava. V: Bilten Bravo 7 (14), 10–18.
- Vadnu, B., Kocjančič, M., Gruden, S., Prusnik, T. (2009). Zbirnik evalvacijskih listov. Program iz specialne pedagogike: delo z otroki z motnjami v duševnem razvoju. Interno gradivo.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). The students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as an important factors of a didactic school reform. V: Educational Studies, 1, 27–38.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. (2011). Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). Izzivi mentorstva: učbenik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Zore, N. (2009). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtec. V: Vzgoja in izobraževanje, XL (5-6), 37–39.

POVZETEK

Vzgojitelj naj bi pridobil oziroma razvil določena znanja, spretnosti in stališča za uspešnejšo inkluzijo in delo z otroki s posebnimi potrebami ter za sodelovanje z drugimi strokovnjaki. Prav tako imajo strokovni delavci vrtca, posebno vzgojitelji, pri odkrivanju morebitnih primanjkljajev in razvojnih odstopanj pri predšolskih otrocih ključno vlogo. Na dodatna usposabljanja pedagoških delavcev v vrtcih vplivajo različni dejavniki, od delovne dobe do regije, v kateri se vrtec nahaja. Večinoma so vzgojitelji deležni usposabljanj za delo z otroki s posebnimi potrebami prek formalnega izobraževanja, usposabljanja s strani strokovnih delavcev matičnega vrtca prek aktivov pa ostajajo neizkoriščen potencial.

ABSTRACT

A teacher should gain or develop specific knowledge, skills and attitudes for more successful inclusion and work with children with special needs, and for cooperating with other experts. Furthermore, the professional kindergarten staff, primarily teachers, hold a key role in detecting potential deficiencies and developmental deviations in preschool children. The additional training of pedagogical staff in kindergartens is influenced by various factors, ranging from length of service to the region in which the kindergarten is located. Teachers mostly receive training for working with children with special needs through formal education, whereas the training conducted by the professional staff of the parent kindergarten through working groups remains an untapped potential.