

## **6 Šolski svetovalni delavci in delo z učenci s posebnimi potrebami**

*Tina Vršnik Perše*

### **6.1 Uvod**

S sprejemanjem inkluzivnega koncepta vzgoje in izobraževanja za učence s posebnimi potrebami v našem prostoru ustvarjamo možnosti za bolj kakovosten vzgojno-izobraževalni proces in podporo učencem s posebnimi potrebami. Celostna obravnava in pogled, usmerjen v individualne potrebe, ponujata vsem učencem možnost za optimalni razvoj njihovih potencialov. Kot navaja Resman (2003), pri pojmu inkluzija ne gre le za prilagajanje, ampak za kulturo življenja v določeni skupnosti, v kateri je vsak posameznik dobrodošel, pri čemer si inkluzivna šola prizadeva za sobivanje vseh učencev. Eno od ključnih vlog pri implementaciji inkluzivne paradigme in spodbujanja celostnega razvoja učencev s posebnimi potrebami ima zagotovo šolska svetovalna služba.

Začetke uveljavljanja inkluzivne paradigme v slovenskem prostoru lahko najdemo že v 80. letih 20. stoletja, na formalni ravni pa se je s sprejemanjem oz. spreminjanjem osnovnošolske zakonodaje začela uveljavljati po letu 1995. Ozadje glede izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami je orisala Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Temeljna zakona (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) ter Zakon o osnovni šoli (1996)), ki sta neposredno povezana z izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami, pa sta bila v Uradnem listu objavljena 29. 2. 1996 in sta stopila v veljavo v sredini marca 1996. Prvi zakon, ki je podrobneje opredeljeval vzgojno-izobraževalni proces učencev s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP, 2000) je bil sprejet 16. 6. 2000 in je stopil v veljavo 1. 7. 2000. S sprejetjem zakona se je začelo pripravljati tudi podzakonske predpise, ki so nato podrobneje urejali postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter organizacijo in delo komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Izhodišče za te določbe je razumevanje, kot piše Resman (2001), da sta integracija in inkluzija v šolstvu gibanji, ki izhajata iz opredeljene vizije razvoja družbe prihodnosti, to je družbe znanja, humanizacije odnosov in skrbi za vsakega posameznika.

Za samo izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami je bil ključen predvsem Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in

mladostnike s posebnimi potrebami, sprejet leta 2006. Tudi v nadaljevanju so sledile spremembe sprejete zakonodaje in tako je bil leta 2011 sprejet nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (2011). Pri tem sta za neposredno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa ključna predvsem Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013) in Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (2016).

Glede na navedeno zakonodajo ima pri izvedbi vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami pomembno vlogo tudi šolska svetovalna služba, predvsem kot ključni dejavnik pri podpori učiteljem ob izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa za učence s posebnimi potrebami in kot izvajalec posameznih oblik dodatne strokovne pomoči. V Programskih smernicah: svetovalna služba v osnovni šoli (2008, 17; v nadaljevanju Programske smernice) je operacionalizirano, da je delo šolske svetovalne službe »usmerjeno k fleksibilnemu prilagajanju šole tako splošnim kot posebnim potrebam učencev. Šolska svetovalna služba sodeluje pri vzpostavljanju optimalnih pogojev za učenje in napredovanje vseh učencev in v tem istem temeljnem okviru tudi učencev s posebnimi potrebami«. Šolska svetovalna služba naj bi tako na šoli delovala kot koordinator, ki spodbudi in poveže vse potrebne strokovne moči za pripravo, izvedbo in spremljanje individual(izira)nega programa. Šolska svetovalna služba se v samo načrtovanje, izvedbo in spremljanje individual(izira)nega programa vključuje v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo« (Programske smernice, 2008, 17). Prav tako je v Programskih smernicah (2008) opredeljeno, da šolska svetovalna služba izvaja svetovalno delo z vsemi učenci, tudi učenci s posebnimi potrebami, v zvezi s tem pa tudi svetovalno in posvetovalno delo z učitelji, starši in vodstvom.

Šolska svetovalna služba torej nedvomno prevzema ključno vlogo pri zagotavljanju razvoja in izvedbe inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa za vse ter ima specifične vloge znotraj tega opredeljene tudi glede dela z učenci s posebnimi potrebami. To kažejo tudi raziskave, izvedene v slovenskem prostoru, ki ugotavljajo, da šolski svetovalni delavci velik delež svojega delovnega časa namenjajo obravnavi učencev s posebnimi potrebami in tistim učencem, kjer se ugotavljajo posamezni primanjkljaji, ovire oz. motnje, vendar odločbe o usmerjanju še niso prejeli (npr. Gregorčič Mrvar in Šarić, 2018; Gregorčič Mrvar idr., 2020). Pri tem pa se izpostavljajo tudi številne težave, saj pretirana obremenitev z delom na tem področju otežuje opravljanje drugih nalog. Omejevanje na individualno delo z učenci, ki imajo posebne potrebe na različnih področjih, ter na to vezanimi administrativnimi deli lahko pomeni uveljavljanje remedialnega (popravljalnega) koncepta in kriznega svetovanja, kar nikakor ni usmeritev, h kateri naj bi bilo prednostno

naravnano šolsko svetovalno delo (Resman in Gregorčič Mrvar, 2013). Tudi ob zavedanju, da je delo z učenci s posebnimi potrebami ena od ključnih dejavnosti šolske svetovalne službe, to ne more biti izgovor, da bi se program svetovalne službe odmaknil od preventivne, razvojno-celostne usmeritve, na kar je Resman (2008) opozarjal že pred več kot desetletjem.

Prav tako je pomembno spodbujati tudi usmeritev, da je pri zagotavljanju učinkovite pomoči in podpore timsko sodelovanje različnih strokovnih delavcev ter tudi staršev in učencev ključno. Tudi ta usmeritev se že vrsto let pojavlja tako v slovenskem (Bezić, 2018; Resman, 2005) kot mednarodnem prostoru (Clark in Breman, 2009; McCollum, 1996). Pri tem pa pogosto ostaja na ravni priporočil, izvedba pa se od njih pogosto razlikuje.

Hkrati so za učinkovito opravljanje dela šolske svetovalne službe z učenci s posebnimi potrebami ključna tudi njihova stališča in mnenja, vezana na inkluzivni koncept in na delo z učenci s posebnimi potrebami. Že nekaj let v Sloveniji raziskave poročajo o zmerno pozitivnih stališčih vseh zaposlenih v osnovnih šolah do učencev s posebnimi potrebami (Pretnar, 2012; Schmidt in Čagran, 2011), čeprav je glede dela z učenci s posebnimi potrebami še vedno v ospredju individualna pomoč ter ukvarjanje s primanjkljaji, ovirami oz. motnjami, koncept inkluzije pa v razvijanju (Vršnik Perše idr., 2016). Ob rezultatih raziskav pa se postavlja vprašanje, kakšne so povezave med stališči in mnenji o učencih s posebnimi potrebami ter kakovostjo dela, ki ga opravljajo zaposleni v šolski svetovalni službi z učenci s posebnimi potrebami, posebej ob dejstvu, da so raziskave (Gregorčič Mrvar idr., 2021) v zadnjem letu pokazale še posebej veliko obremenjenost šolske svetovalne službe s tem delom. Tako raziskave v Sloveniji (Schmidt in Čagran, 2011) kot v tujini (Saloviita, 2019) kažejo, da so stališča in mnenja pedagoških delavcev pomembno povezana z vrsto in stopnjo posebnih potreb učencev, kakor tudi z občutkom obremenitve z delom zaradi vključevanja učencev s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces. Pedagoški delavci z višjimi pričakovanji oz. zaznavami obremenitev namreč odražajo pomembno bolj negativna stališča (prav tam). Hkrati pa raziskave (Galaterou in Antoniou, 2017) kažejo tudi, da manj naklonjena stališča in mnenja do dela z učenci s posebnimi potrebami izražajo tisti, ki svoje delo zaznavajo kot bolj stresno in obremenjujoče.

## 6.2 Namen raziskave in metodologija

Da bi dobili vpogled v delo šolskih svetovalnih delavcev z učenci s posebnimi potrebami in njihove vloge pri tem je bila izvedena analiza podatkov, pridobljenih v okviru

Evalvacijske študije o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016), dodatno pa so bili v analize vključeni tudi podatki, pridobljeni na podlagi kvalitativne analize poročil o praktičnem usposabljanju v študijskem letu 2020/21 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

V okviru podatkov, pridobljenih iz Evalvacijske študije o različnih oblikah dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom z odločbami (gl. Vršnik Perše idr., 2016) je bilo v vzorec med drugimi udeleženci zajetih 386 strokovnih delavcev, ki so zaposleni kot svetovalni delavci v osnovni šoli. Med njimi je bilo 43,3 % pedagogov, 23,8 % psihologov, 15,5 % socialnih delavcev, 10,6 % socialnih pedagogov, 3,4 % defektologov, 1,5 % specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter 1,8 % drugih profilov. Med njimi je bilo 3 leta ali manj zaposlenih 6,0 %, med 4 in 6 let zaposlenimi je bilo 10,1 %, med 7 in 18 let zaposlenimi je bilo 37,3 %, med 19 in 30 let je bilo 29,8 % in več kot 31 let 17,1 % anketirancev. Največji delež anketirancev, ki so vprašalnik reševali v vlogi zaposlenega v šolski svetovalni službi, je v vzgoji in izobraževanju zaposlenih od 7 do 18 let, torej so v 3. fazi profesionalnega razvoja v okviru S-modela (Jarvrh, 2007), v tisti fazi, kjer so zaposleni v vzgoji in izobraževanju že stabilizirali svojo poklicno identiteto in se pogosto odzovejo tako, da poskušajo spremeniti že ustaljene prakse ali pa, nasprotno, čutijo nezadovoljstvo, negotovost in potrebo po reviziji (prav tam). Vsekakor velika večina zaposlenih v šolski svetovalni službi doživlja tiste faze profesionalnega razvoja, za katere je značilna sproščenost pri opravljanju svojega dela, saj so v vzgoji in izobraževanju zaposleni več kot 6 let. Udeleženci v raziskavi so bili iz vseh statističnih regij v Sloveniji – 7,8 % iz Gorenjske, 6,7 % iz Goriške, 7,0 % iz Jugovzhodne Slovenije, 4,2 % iz Koroške, 3,1 % iz Primorsko-notranjske, 4,4 % iz Obalno-kraške, 25,4 % iz Osrednjeslovenske, 17,1 % iz Podravske, 7,8 % iz Pomurske, 10,9 % iz Savinjske, 5,2 % iz Posavske in 1,3 % iz Zasavske regije. Porazdelitev je skladna s številom učencev, ki so v posameznih regijah vključeni v osnovnošolsko izobraževanje. Šolski svetovalni delavci so izpolnjevali spletni anketni vprašalnik, ki je zajemal 8 sklopov – demografija; značilnosti prepoznavanja in nudenja pomoči učencem, ko še nimajo odločbe o usmerjanju; načrtovanje in izvajanje dodatne strokovne pomoči; evalvacija dodatne strokovne pomoči; nudenje dodatne strokovne pomoči nadarjenim učencem s posebnimi potrebami; ocena učinkov dodatne strokovne pomoči; profesionalni razvoj glede dodatne strokovne pomoči ter stališča in mnenja. Prav tako je bil manjši neslučajnostni vzorec šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah (15) vključen v fokusne skupine, kjer smo zajeli njihova podrobnejša pojasnila.

Dodatno je bila opravljena kvalitativna analiza poročil o praktičnem usposabljanju za leti 2020 in 2021 za 46 študentov študijskega programa Inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

### 6.3 Rezultati

Naše temeljno vprašanje je bilo, kakšno vlogo imajo svetovalni delavci pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Kot osnovo za preučevanje vloge šolske svetovalne službe smo analizirali vprašanje za zaposlene v šolski svetovalni službi o tem, kakšna je njihova vloga v strokovnem timu, ki je na šoli zadolžen za pripravo in spremljanje individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami.

Tabela 1: *Strukturni odstotki (f %) glede prevzemanja vlog zaposlenih v šolski svetovalni službi pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami*

	Da f %	Ne f %	SKUPAJ f %
Koordinacija sestankov strokovnega tima.	74,7	25,3	100,0
Priprava individualiziranega programa.	68,1	31,9	100,0
Sodelovanje z izvajalci DSP.	99,7	0,3	100,0
Sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami.	98,7	1,3	100,0
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami.	98,4	1,6	100,0

*Opomba.* N = 386.

Zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma navajajo, da prevzemajo skoraj vse navedene vloge v strokovnih timih pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami.

Zanimivo je, da jih je skoraj tretjina navedla, da ne sodelujejo pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa. Na podlagi analize odgovorov zaposlenih v šolski svetovalni službi v okviru fokusnih skupin lahko razberemo, da imajo pogosto na šolah znotraj šolske svetovalne službe razdeljene vloge in nekateri (približno tretjina) svetovalni delavci pri pripravi individualiziranega programa (ter četrtnina pri koordiniranju sestankov strokovnega tima) ne sodelujejo, saj to vlogo opravlja drug šolski svetovalni delavec. Pri tem je na podlagi analize mogoče trditi, da so te vloge glede na poklicne profile porazdeljene naključno, zelo verjetno glede na to, katere profile šolskih svetovalnih delavcev ima posamezna šola vključene v šolsko svetovalno službo, saj noben od profilov ne odstopa po pogostosti prevzemanja posamezne vloge. Hkrati pa skoraj vsi zaposleni v šolski svetovalni službi navajajo, da se vključujejo v sodelovanje z izvajalci dodatne strokovne pomoči, v sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami ter v sodelovanje s starši.

Tabela 2: Strukturni odstotki (f %) glede ocene zaposlenih v šolski svetovalni službi o pomembnosti njihove vloge pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami

	Zelo malo ali nič	Malo	Zmerno	Veliko	Zelo veliko	SKUPAJ	M (SD)
Koordinacija sestankov strokovnega tima.	9,2	8,9	15,2	25,4	41,4	100,0	3,81 (1,31)
Priprava individualiziranega programa.	7,1	12,3	26,2	26,8	27,6	100,0	3,55 (1,21)
Sodelovanje z izvajalci DSP.	0,3	2,1	12,5	41,7	43,5	100,00	4,26 (0,77)
Sodelovanje z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami.	0,3	1,8	15,4	45,7	36,8	100,0	4,17 (0,77)
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami.	0,3	4,7	24,1	35,1	35,9	100,0	4,02 (0,90)

Opomba. N = 385.

Ob podrobnejšem pregledu lahko vidimo, da pri vseh vidikih zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma celo navajajo, da je njihova vloga zelo velika oz. velika.

V tabeli 1 smo prikazali, katere vloge zaposleni v šolski svetovalni službi prevzemajo, na tem mestu pa lahko vidimo, da ne gre le za prevzemanje posameznih vlog, ampak so v njih vključeni v zelo veliki meri. Podobno kot pri tabeli 1, tudi tukaj vidimo, da svojo vlogo vidijo v nekoliko manjši meri glede priprave individualiziranega programa in glede koordinacije strokovnega tima za učence s posebnimi potrebami v primerjavi z drugimi vlogami. Oboje je mogoče pojasniti s porazdeljevanjem teh vlog med različnimi člani strokovnega tima, vsekakor pa tudi pri teh vlogah šolska svetovalna služba pogosto prevzema ključno vlogo.

Podrobneje nas je tudi zanimalo, ali se pojavljajo razlike glede ocene pomembnosti posameznih vlog med različnimi profili, zaposlenimi v šolski svetovalni službi.

Za ugotavljanje razlik v povprečjih treh ali več neodvisnih skupin je bila zaradi značilnosti podatkov uporabljena analiza variance (ANOVA). Statistično značilne razlike med vlogami posameznih profilov je zaznati pri vlogi, ki jo imajo zaposleni v šolski svetovalni službi pri pripravi individualiziranega programa ( $F(6; 375) = 4,175$ ;  $p = 0,00$ ), pri sodelovanju z izvajalci dodatne strokovne pomoči ( $F(6; 377) = 3,405$ ;  $p = 0,00$ ) in pri sodelovanju z učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami ( $F(6; 376) = 3,641$ ;  $p = 0,00$ ). Pri tem lahko vidimo, da poročajo o manjši

vlogi pri navedenih dejavnostih predvsem tisti zaposleni v šolski svetovalni službi, ki so po izobrazbi socialni delavci. Glede na kvalitativno analizo odgovorov, podanih v okviru fokusnih skupin, je, kot je bilo že omenjeno, v veliki meri prevzemanje posameznih vlog povezano s tem, katere profile šolskih svetovalnih delavcev ima posamezna šola vključene v šolsko svetovalno službo – kjer je v šolski svetovalni službi samo en strokovni delavec, ta seveda prevzema vse aktivnosti, ki se na nekaterih večjih šolah, kjer šolsko svetovalno službo sestavlja širši tim strokovnjakov, porazdelijo med različnimi profili.

Dodatno nas je zanimalo, kako pogosto se svetovalni delavci srečujejo z obravnavo učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 3: *Strukturni odstotki (f%) glede pogostosti ukvarjanja z obravnavo učencev s posebnimi potrebami (po mnenju ŠSS)*

	Skoraj nič ali nič	2–3x letno	1–2x na mesec	1–2x na teden	Vsak dan ali skoraj vsak dan	SKUPAJ
Ravnatelj oz. pomočnik	31,0	47,5	14,3	5,8	1,3	100,0
Svetovalna služba	0,0	11,0	26,0	30,4	32,5	100,0
Izvajalec DSP	0,0	1,6	4,7	40,4	53,3	100,0
Učitelj razrednik	0,3	4,3	20,5	37,1	37,9	100,0
Učitelji, ki poučujejo učenca s posebnimi potrebami	1,1	5,3	14,1	37,2	42,3	100,0

*Opomba.* N = 386.

Nekaj manj kot tretjina zaposlenih v šolski svetovalni službi je navajala, da se kot šolski svetovalni delavci z obravnavo učencev s posebnimi potrebami srečujejo vsak dan ali skoraj vsak dan, 30,4 % jih je navajalo, da se z obravnavo srečujejo nekajkrat tedensko, približno četrtnina jih je navedla, da se srečujejo enkrat do dvakrat na mesec, in nekaj več kot desetina jih je navedla, da se s tem ukvarjajo od dva- do trikrat letno. Pri tem lahko izpostavimo, da v to niso vključevali izvajanja dodatne strokovne pomoči, torej ko nastopajo v vlogi izvajalca dodatne strokovne pomoči – v tej vlogi se z obravnavo učencev s posebnimi potrebami skoraj vsakodnevno srečuje več kot polovica in dodatni dve petini nekajkrat tedensko.

Vsekakor torej lahko vidimo, da so zaposleni v šolski svetovalni službi v veliki meri obremenjeni z delom, vezanim na individualno obravnavo učencev s posebnimi potrebami, čeprav se med njimi pojavljajo tudi odstopanja.

Hkrati lahko ugotovimo, da imajo šole zelo raznolike pristope k temu, koga vključujejo v strokovne time za načrtovanje in spremljanje dela z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 4: *Strukturni odstotki (f %) glede vključevanja različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev v strokovne time*

	Da f %	Ne f %	SKUPAJ f %
Specialni in rehabilitacijski pedagog	66,7	33,3	100,0
Defektolog	41,1	58,9	100,0
Pedagog	67,2	32,8	100,0
Inkluzivni pedagog	11,2	88,8	100,0
Psiholog	47,9	52,1	100,0
Socialni pedagog	53,9	46,1	100,0
Socialni delavec	24,7	75,3	100,0

*Opomba.* N = 386.

Približno dve tretjini šol tako v strokovni tim vključuje pedagoga ter specialnega in rehabilitacijskega pedagoga oz. tudi defektologa, najmanjši delež šol pa socialnega delavca in inkluzivnega pedagoga. To je skladno s pojavnostjo posameznih profilov v šolski svetovalni službi in z njihovimi kompetencami, pridobljenimi med študijem (Gregorčič Mrvar in Resman, 2019).

Zanimiva je tudi primerjava po regijah, ki npr. za vključevanje specialnih in rehabilitacijskih pedagogov (ki so zaposleni na šoli) v strokovne time pokaže, da so v posameznih regijah skoraj vsi anketirani zaposleni v šolski svetovalni službi navedli, da se specialni in rehabilitacijski pedagog vključuje v strokovne time (Koroška 87,5 %; Gorenjska 83,3 %; Osrednjeslovenska 77,6 %), medtem ko so v drugih regijah navajali, da se vključuje le redko (Posavska 20,0 %; Obalno-kraška 29,4 %). Glede na podatke o zaposlenosti posameznih profilov lahko predpostavimo, da je v nekaterih regijah zaposlenih premalo šolskih svetovalnih delavcev, ki imajo izobrazbo, namenjeno primarno obravnavi učencev s posebnimi potrebami. Hkrati pa v teh regijah tudi prevladujejo šole z manjšim številom učencev, kar glede na normative in standarde pomeni tudi, da je na šoli zaposleno manjše število šolskih svetovalnih delavcev (z različnimi profili).

Kot enega ključnih dejavnikov uspešnega izvajanja procesa načrtovanja in spremljanja učencev s posebnimi potrebami zaradi pomena komunikacije in usklajenega timskega dela nas je zanimala tudi pogostost sestankov strokovnega tima, hkrati pa lahko le-ti predstavljajo tudi obremenitev, vezano na zmanjševanje možnosti obsega preventivnega dela šolskih svetovalnih delavcev.

Tabela 5: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) glede pogostosti sklicovanja sestankov strokovnega tima

	Šolska svetovalna služba	
	f	f %
Skoraj nič ali nič	3	0,8
2–3x letno	344	90,8
1–2x na mesec	29	7,7
1–2x na teden	2	0,5
Vsak dan ali skoraj vsak dan	1	0,3
SKUPAJ	379	100,0

Iz tabele je razvidno, da je velika večina zaposlenih v šolski svetovalni službi navedla, da se sestanki strokovnega tima sklicujejo od dva- do trikrat letno, kar ustreza smernicam, da je treba strokovni tim sklicati vsaj z namenom sestavljanja IP, njegove vmesne in končne evalvacije. Najmanjši delež zaposlenih v šolski svetovalni službi je navedel, da se sestanki strokovnega tima sklicujejo vsak dan ali skoraj vsak dan, majhen delež zaposlenih v svetovalni službi pa je navedel, da se sklicujejo sestanki enkrat do dvakrat na mesec.

Z navedeno aktivnostjo torej zaposleni v šolski svetovalni službi niso obremenjeni v tolikšni meri, da bi pomembno oteževala izvajanje drugih aktivnosti. Pri tem pa je treba ohraniti v mislih podatek, da je na nekaterih osnovnih šolah v Sloveniji vključenih tudi več kot 50 učencev s posebnimi potrebami, kar obremenitve šolske svetovalne službe (in tudi drugih zaposlenih), povezane z izvajanjem sestankov strokovnega tima za načrtovanje in izvajanje dela z učenci s posebnimi potrebami, lahko močno poveča.

Poleg formalne komunikacije na sestankih strokovnega tima nas je zanimala tudi pogostost neformalne komunikacije z izvajalci dodatne strokovne pomoči.

Tabela 6: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) glede pogostosti neformalnega komuniciranja z izvajalci DSP v zvezi z UPP

	Šolska svetovalna služba	
	f	f %
Skoraj nič ali nič	0	0,0
2–3x letno	7	1,9
1–2x na mesec	71	19,1
1–2x na teden	192	51,6
Vsak dan ali skoraj vsak dan	102	27,4
SKUPAJ	372	100,0

Iz tabele je razvidno, da je največji delež zaposlenih v šolski svetovalni službi navedel, da z izvajalci DSP neformalno komunicirajo enkrat do dvakrat na teden, sledijo pa tisti zaposleni v šolski svetovalni službi, ki neformalno komunicirajo z izvajalci dodatne strokovne pomoči vsak dan ali skoraj vsak dan. Najmanjši delež zaposlenih v šolski svetovalni službi je navedel, da z izvajalci DSP neformalno komunicirajo od dva- do trikrat letno. V skladu s pričakovanji je torej neformalne komunikacije med zaposlenimi v šolski svetovalni službi in izvajalci dodatne strokovne pomoči precej, v posameznih primerih pa je še vedno izrazito redka, čeprav je ključnega pomena za uspešno izvajanje in koordiniranje izvedbe dodatne strokovne pomoči.

Navedeni podatki obremenjenost zaposlenih v šolski svetovalni službi seveda postavljajo v drugačno luč in pričajo o zares velikem obsegu dela, povezanega z učenci s posebnimi potrebami. Podrobnejši podatki o vsebinah neformalne komunikacije na ravni reprezentativnega vzorca niso dosegljivi, na podlagi analize poročil o praktičnem usposabljanju študentov pa je razvidno, da je vsaj del te komunikacije pogosto namenjen preventivnemu svetovalnemu delu, čeprav je ta delež manjši. V obdobju izvajanja pouka (in svetovalnega dela) na daljavo, je iz analize poročil o praktičnem usposabljanju mogoče razbrati, da se je izvajanje svetovalnega dela v večjem deležu šol osredotočalo zgolj na krizno svetovanje in individualno delo z učenci s posebnimi potrebami, katerega obseg se je glede na poročila v tem obdobju izjemno povečal.

Glede na smernice, da naj bi se šolsko svetovalno delo osredotočalo na preventivne, razvojno-celostne usmeritve tudi v povezavi z delom z učenci s posebnimi potrebami, za kar je timsko sodelovanje ključno, nas je zanimalo, kako zaposleni v šolski svetovalni službi zaznavajo kakovost sodelovanja v strokovnem timu, osredotočenem na načrtovanje in spremljanje dela z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 7: *Strukturni odstotki (f %), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) glede ocene sodelovanja strokovnega tima*

	Zelo slabo	Slabo	Dobro	Zelo dobro	Odlično	SKUPAJ	M (SD)
Ocena sodelovanja strokovnega tima.	0,3	0,8	31,9	47,4	19,6	100,0	3,85 (0,74)
Ocena sodelovanja med strokovnimi timi in starši.	0,3	1,8	41,2	47,2	9,4	100,0	3,64 (0,69)
Ocena sodelovanja med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami.	0,3	2,9	36,4	46,3	14,1	100,0	3,71 (0,75)

*Opombe.* Uporabljena je bila lestvica: 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – dobro, 4 – zelo dobro in 5 – odlično. N = 386.

Iz tabele je razvidno, da zaposleni v šolski svetovalni službi tako splošno sodelovanje strokovnega tima kot tudi sodelovanje strokovnega tima s starši in sodelovanje z učenci s posebnimi potrebami v največji meri ocenjujejo kot zelo dobro. Splošno sodelovanje strokovnega tima zaposleni v šolski svetovalni službi ocenjujejo statistično značilno boljše kot sodelovanje med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami ( $t(380) = 4,96$ ;  $p = 0,00$ ), prav tako pa tudi sodelovanje med strokovnimi timi in učenci s posebnimi potrebami ocenjujejo statistično značilno bolje kot sodelovanje med strokovnimi timi in starši ( $t(380) = -2,49$ ;  $p = 0,01$ ), seveda pa je statistično značilna tudi razlika med oceno splošnega sodelovanja strokovnega tima ter sodelovanja strokovnega tima in staršev ( $t(379) = 7,33$ ;  $p = 0,00$ ). Lahko torej rečemo, da zaposleni v šolski svetovalni službi kot najboljše ocenjujejo splošno sodelovanje strokovnega tima, najslabše (vendar še vedno dobro oz. zelo dobro) pa sodelovanje med strokovnimi timi in starši. Na podlagi navedenega torej lahko sklepamo, da ovire za izvajanje preventivnega dela ne izhajajo iz težav, vezanih na sodelovanje.

### 6.3.1 Stališča in mnenja o učencih s posebnimi potrebami

Nenazadnje pa so nas zanimala tudi stališča in mnenja šolskih svetovalnih delavcev o učencih s posebnimi potrebami. Kot je namreč razvidno iz raziskav (glej Galaterou in Antoniou, 2017), pedagoški delavci, ki svoje delo zaznavajo kot bolj stresno in obremenjujoče, izražajo tudi manj naklonjena stališča in mnenja do učencev s posebnimi potrebami in inkluzivnega poučevanja.

Tabela 8: *Strukturni odstotki (f %), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) glede stališč in mnenj o učencih s posebnimi potrebami*

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	SKUPAJ	M (SD)
Imam pozitivna stališča o delu z učenci s posebnimi potrebami.	0,5	0,0	7,3	34,1	58,0	100,0	4,49 (0,68)
Učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo.	35,4	44,7	18,4	1,0	0,5	100,0	1,86 (0,78)
Učenci s posebnimi potrebami so lahko tudi nadarjeni za neko področje.	0,5	0,0	0,5	22,4	76,6	100,0	4,75 (0,51)
Za učence s posebnimi potrebami je bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP.	2,9	7,8	51,0	24,0	14,2	100,0	3,39 (0,93)

*Opombe.* Uporabljena je bila lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam in 5 – popolnoma se strinjam.  $N_{IDSP} = 1863$ ,  $N_{ŠSS} = 386$ ,  $N_R = 2217$ .

Iz navedenega lahko vidimo, da zaposleni v šolski svetovalni službi večinoma izražajo pozitivna stališča o učencih s posebnimi potrebami, da se večinoma popolnoma strinjajo s tem, da so lahko učenci s posebnimi potrebami tudi nadarjeni na nekem področju, delno pa se strinjajo s tem, da je za učence s posebnimi potrebami bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP. Večinoma se ne strinjajo oz. se samo delno strinjajo s tem, da učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo.

V analizo smo vključili tudi primerjavo med izražanjem stališč različnih skupin, vključenih v raziskavo – zaposlenimi v šolski svetovalni službi, izvajalci dodatne strokovne pomoči (ki niso svetovalni delavci) in razredniki učencev s posebnimi

potrebami. Za ugotavljanje razlik v povprečjih treh ali več neodvisnih skupin je bila zaradi značilnosti podatkov uporabljena analiza variance (ANOVA). Statistično značilne razlike med skupinami je zaznati pri vseh analiziranih podrobnostih pri strinjanju s pozitivnimi stališči o delu z učenci s posebnimi potrebami ( $F(2; 4250) = 103,354; p = 0,00$ ), pri strinjanju s trditvijo, da učenci s posebnimi potrebami ovirajo šolsko delo ( $F(2; 4244) = 103,381; p = 0,00$ ), pri strinjanju s trditvijo, da so lahko učenci s posebnimi potrebami tudi nadarjeni za neko področje ( $F(2; 4245) = 16,714; p = 0,00$ ) in pri strinjanju s trditvijo, da je za učence s posebnimi potrebami bolje, da so vključeni v redno OŠ kot v OŠPP ( $F(2; 4215) = 4,615; p = 0,00$ ).

Pri tem zaposleni v šolski svetovalni službi izražajo pomembno višje strinjanje s pozitivnimi stališči in pomembno nižje strinjanje s stališči, ki niso naklonjena inkluzivnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu kot drugi dve skupini. Utemeljena je predpostavka, da so stališča svetovalnih delavcev zaradi njihove strokovne usposobljenosti bolj ozaveščena in tako strokovni delavci lažje nadzorujejo njihov vpliv na druge vidike presojanja o učencih s posebnimi potrebami in na zanos pri izvajanju dela z njimi.

Zanimivo je, da korelacije med oceno lastne vloge v procesu načrtovanja in spremljanja dela učencev s posebnimi potrebami ter stališči do dela z učenci s posebnimi potrebami niso statistično značilne. Ne moremo torej reči, da šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči prevzemajo večjo ali manjšo vlogo pri načrtovanju in spremljanju dela z učenci s posebnimi potrebami. Oz. drugače povedano, če predpostavimo, da večja vloga pomeni tudi večjo obremenjenost šolskih svetovalnih delavcev, se ta ne povezuje z njihovimi stališči. Se pa stališča šolskih svetovalnih delavcev do dela z učenci s posebnimi potrebami povezujejo z njihovo oceno, kakšne učinke ima delo z učenci s posebnimi potrebami.

Šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči do dela z učenci s posebnimi potrebami višje ocenjujejo učinek dodatne strokovne pomoči kot učne pomoči ( $r = 0,20, p = 0,00$ ) in pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ( $r = 0,27, p = 0,00$ ), ne pa tudi svetovalnih storitev ( $r = 0,09, p = 0,20$ ). Prav tako se šolski svetovalni delavci z bolj pozitivnimi stališči v večji meri strinjajo, da so dosežki učencev s posebnimi potrebami boljši zaradi izvajanja dodatne strokovne pomoči ( $r = 0,15, p = 0,03$ ), da ti učenci zaradi dodatne strokovne pomoči bolj ustrezno uporabljajo pristope k učenju ( $r = 0,30, p = 0,00$ ), se bolje soočajo s svojimi primanjkljaji ( $r = 0,28, p = 0,00$ ), so bolj socialno vključeni v razredu ( $r = 0,20, p = 0,00$ ), zaradi dodatne strokovne pomoči bolj samostojni ( $r = 0,33, p = 0,00$ ) ter znajo bolj realno opredeliti lastne cilje glede izobraževanja in osebnostnega razvoja ( $r = 0,39,$

$p = 0,00$ ). Opaziti je, da so korelacije višje pri učinkih, ki se nanašajo na procesne vidike (uporaba pristopov k učenju, spoprijemanje s primanjkljaji) kot pri učinkih, kjer gre za izide (učni uspeh, socialna vključenost).

## 6.4 Zaključek

Obremenjenost svetovalnih delavcev z delom z učenci s posebnimi potrebami je torej velika. Zaposleni v šolski svetovalni službi, ne glede na poklicne profile, pogosto prevzemajo raznolike naloge v zvezi z delom z učenci s posebnimi potrebami, svojo vlogo pa opredeljujejo kot zelo veliko. Pogosto se vključujejo v formalne sestanke, še veliko pogosteje pa poteka neformalna komunikacija o vprašanih dela z učenci s posebnimi potrebami. Zaposleni v šolski svetovalni službi sodelovanje strokovnega tima za pripravo in spremljanje dela učencev s posebnimi potrebami večinoma ocenjujejo kot zelo dobro ali dobro. Stališča zaposlenih v šolski svetovalni službi so večinoma pozitivno naravnana do učencev s posebnimi potrebami. Torej ne moremo reči, da obremenjenost vpliva na to, da bi zaposleni v šolski svetovalni službi delo z učenci s posebnimi potrebami opravljali z nenaklonjenostjo. Tudi ta vidik je v skladu z nekaterimi raziskavami (Jamsai, 2019; Kimble, 2017), ki nakazujejo, da več časa, ko pedagoški delavci opravljajo delo z učenci s posebnimi potrebami, bolj pozitivna so njihova stališča do inkluzivnega delovanja in učencev s posebnimi potrebami.

Glede na navedeno bi bilo smiselno na sistemski ravni preučiti naloge, ki jih opravljajo zaposleni v šolski svetovalni službi, ter njihovo vlogo v posameznih nalogah. Sistematičen pristop h krepitvi preventivnih in razvojnih nalog šolske svetovalne službe je v obdobju, ko se srečujemo s številnimi pozivi po podpori mladim zaradi okoliščin, vezanih na učenje in poučevanje na daljavo zaradi situacije z epidemijo covid-19, za podpiranje inkluzivnega pristopa ter opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami, ključnega pomena.

## Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.
- Clark, M. A. in Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6–11.

- Galaterou, J. in Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Šarić, M. in Šteh, B. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(posebna številka), 10–33.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.
- Gregorčič Mrvar, P. in Šarić, M. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 20–27.
- Jamsai, P. (2019). Thai secondary teachers' attitudes toward inclusion of students with learning disabilities into general education classrooms. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478–483.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 68–86.
- Kimble, W. J. (2017). *Middle school administrator and teacher attitudes towards students with mild to moderate disabilities in the inclusive classroom (Doctoral dissertation)*. Gardner-Webb University. <https://search.proquest.com/docview/1920187842?Pq-origsite=summon>
- McCullum, V. J. C. (1996). Team approach to school counseling: Rationale for the use of paraprofessionals. *ERIC Document Reproduction Service No. ED412478*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412478.pdf>
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*. (2006). Ur. L. RS, št. 25/2006, 60/06, 8/08, 58/11 – ZUO-PP-1 in 88/13.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*. (2013). Uradni list RS, št. 88/13.
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu*. (2016). Uradni list RS, št. 22/16.
- Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovnih šolah*. (2008). Zavod RS za šolstvo.

- Resman, M. (2001). Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 64–83.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna številka), 64–83.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 6–24.
- Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3-4), 7–15.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442.
- 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*, 22(1/2), 55–72.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kallan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. UM Pedagoška fakulteta, RS MIZŠ, Pedagoški inštitut.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Uradni list RS, št. 12/96, 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)*. (2000). Uradni list RS, št. 54/2000, 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11 – ZUOPP-1.
- 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.