DELO Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI: MNENJA IN IZKUŠNJE UČITELJEV GEOGRAFIJE

dr. Tatjana Resnik Planinc*, dr. Karmen Kolnik**

*Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

**Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor

e-pošta: tatjana.resnik@ff.uni-lj.si, karmen.kolnik@um.si

Izvirni znanstveni članek

COBISS 1.01

DOI: 10.4312/dela.46.4.89-122

Izvleček

V času značilnih hitrih sprememb na področju znanja, tehnologije ter tudi sistema vrednot dobivajo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami drugačno mesto in vlogo v svetu, kot so jo imeli v preteklosti. Na področju oseb s posebnimi potrebami so s spremembami vzniknile in obrodile ideje integracije, normalizacije in v novejšem času inkluzije. S pilotsko kvalitativno raziskavo smo želeli ugotoviti, kako učitelji geografije, ki poučujejo na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami in kakšne so njihove dosedanje izkušnje. Učitelji geografije se zavedajo pomembnosti in zahtevnosti tovrstnih nalog ter jih tudi z vso odgovornostjo sprejemajo, pri čemer so v oceni lastne kompetentnosti kritični. Med največje pomanjkljivosti dosedanjega dela v inkluzivni šoli uvrščajo preveliko število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v posamezen razred, saj vključenost več kot dveh učencev z različnimi posebnimi potrebami lahko pomembno vpliva na kakovost pouka v razredu.

Ključne besede: učenec, učitelj, pouk geografije, posebne potrebe, vzgoja, izobraževanje

I UVOD

S pojmom otroci/mladostniki oz. osebe s posebnimi potrebami zajemamo vse tiste, ki pri vzgoji in izobraževanju daljši ali krajši čas potrebujejo prilagoditve in pomoč. Otroci s posebnimi potrebami so vsi otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja (Bela knjiga o ..., 1995). Leta 2006 je Zakon o osnovni šoli (2006) med otroke s posebnimi potrebami uvrstil tako nadarjene otroke kot tiste, ki imajo težave na učnem področju iz najrazličnejših vzrokov. Z vključevanjem otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redni šolski sistem je bil narejen velik korak v smeri njihovega celostnega

vključevanja v družbo. Leta 2012 so stopile v veljavo spremembe 11. (izobraževanje nadarjenih učencev) ter 12. (izobraževanje učencev s posebnimi potrebami) in 12.a člena (izobraževanje učencev z učnimi težavami) Zakona o osnovni šoli (Zakon o spremembah ..., 2011). V skladu z zakonom so nadarjeni učenci tisti »učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela« (Zakon o spremembah ..., 2011, str. 11317–11318). Učenci s posebnimi potrebami so »učenci, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe osnovne šole oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja. Ti učenci so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje, opredeljeni v zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami« (Zakon o spremembah ..., 2011, str. 11318). Taisti zakon pa učence z učnimi težavami opredeljuje kot »učence, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (Zakon o spremembah ..., 2011, str. 11318). Usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določanje načinov in oblik izvajanja vzgoje in izobraževanja ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Kot otroke s posebnimi potrebami opredeljuje »otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja« (Zakon o usmerjanju ..., 2011, str. 8425).

Preglednica 1: Vzgojno-izobraževalne značilnosti otrok s posebnimi potrebami.

Posebne potrebe	Značilnosti
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	<ul style="list-style-type: none"> Določene ovire v mentalnem funkcioniranju in spretnostih, kot so komunikacija, skrb zase in socialne spretnosti. Osnovne sposobnosti učenja so počasnejše, nižje kot bi bilo starosti primerno. Motnje v duševnem razvoju so lahko lažje, zmerne, težje ali težke. Kadar gre za lažje motnje v duševnem razvoju, otrokom v osnovi povzroča učne težave področje klasičnega usvajanja pričakovanih znanj šole z enakovrednim izobrazbenim standardom. Sposobni so zaključiti programe šol z nižjim izobrazbenim standardom. Priučijo se osnovnih poklicnih spretnosti in znanj ter so v odrasli dobi relativno dobro socialno prilagojeni in sposobni v osnovi skrbeti zase. Pri zmernih, težjih in težkih motnjah v duševnem razvoju so motnje tako hude, da posamezniki, razen redkih izjem, skoraj niso sposobni samostojnega življenja.

Slepi in slabovidni otroci	<ul style="list-style-type: none"> Slovenska zakonodaja s področja otrok s posebnimi potrebami od leta 2000, ko je bila sprejeta, sicer deloma upošteva razlike med slepimi in slabovidnimi, ko gre za vprašanje tehnoloških pripomočkov in prilagoditve prostora, ne pa tudi na področju zagotavljanja strokovne pomoči in usvajanja specialnih znanj. Slepi otroci potrebujejo vrsto dodatnih strokovnih spodbud in podpore, da lahko kompenzirajo izostanek vida.
Gluhi in naglušni otroci	<ul style="list-style-type: none"> So heterogena populacija invalidov, ki jih je treba obravnavati selektivno ali celo individualno, glede na čas, vrsto in odstotek poškodbe sluha ter zmožnosti govorno-socialne komunikacije. Posebno pozornost je potrebno posvetiti otrokom z izgubo sluha, ki potrebujejo prilagojene pogoje za svoj optimalni razvoj in šolsko delo. Gluhi otroci po slušni poti ne morejo prejemati informacij, njihov materni jezik je znakovni jezik. V kolikor so slušne poti otroka odprte in podprte s polževim vsadkom, le-ta najverjetneje lahko po slušni poti sprejema informacije in razvije govor.
Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	<ul style="list-style-type: none"> Imajo težave pri usvajanju in razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha. Motnje se kažejo v razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, od blagega zaostajanja do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Sekundarno se motnje v govorno-jezikovnem sporazumevanju kažejo tudi na področju branja in pisanja ter pri učenju v celoti. Funkcionalno znanje branja in pisanja je lahko prizadeto v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti.
Gibalno ovirani otroci	<ul style="list-style-type: none"> Imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj.
Dolgotrajno bolni otroci	<ul style="list-style-type: none"> Kronične motnje ter bolezni, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je tista, ki ne izzveni v treh mesecih.
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	<ul style="list-style-type: none"> Zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema se pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo in komunikacijo. V razvoju socialnih in emocionalnih sposobnosti se kažejo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Primanjkljaji trajajo vse življenje in vplivajo na učenje in vedenje. Težave pri komunikaciji z vrstniki, neroden je pri uporabi pisala in škarij, počasen je pri sledenju navodil in izvajanju rutinskih spretnosti ter ima težave v časovni in prostorski orientiranosti.
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja	<ul style="list-style-type: none"> Asocialno vedenje, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo asocialno vedenje se pogosto kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma in čustvene motnje.

Vir: Jošt, 2010, str. 13–17.

Ker gre za izjemno heterogeno skupino mladih ljudi, je nemogoče izbrati za vse enake postopke poučevanja, učila in učne pripomočke, kajti pri obravnavi te populacije ni dominantnega postopka. Posledično so učitelji pred izjemno zahtevno nalogo, ki terja od njih veliko znanja, prilagajanja in razumevanja. Po pregledu teoretičnih podlag se zato prispevek osredotoča na rezultate raziskave med učitelji geografije o njihovi usposobljenosti in izkušnjah pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci s posebnimi potrebami pri pouku geografije.

2 VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinske oddelke je bilo v Sloveniji uzakonjeno leta 1996 v Zakonu o osnovni šoli in leta 2000 v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) ureja predvsem usmerjanje v različne programe, določa postopke usmerjanja in postopke dela strokovnih komisij za odločbe o usmeritvi ter opredeljuje možnosti usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami med vrstnike brez posebnih potreb omogoča razvoj njihovih zmožnosti, hkrati pa priznavanje drugačnosti in motenj, ki jih spremljajo vse življenje (Krajnc, 2011).

V strokovni literaturi so uporabljeni različni termini, s katerimi avtorji označujejo vključevanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v večinske šolske ustanove. Med najpogostejše navajanimi sta integracija in inkluzija, ki so ju še v bližnji preteklosti, natančneje pred letom 2000, številni razumeli kot sinonima, saj naj bi šlo v obeh primerih za enake ideje, ravnanje in cilje. Danes večina avtorjev termina ločuje in poudarja pomembne razlike med njima v kakovosti dela in praktičnem izvajanju vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Kavkler in sod., 2008).

Integracija je doseganje celovitosti v smislu obnove ali »povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje ...« (SSKJ, 2016). Pogosto pomeni le namestitev otroka s posebnimi potrebami v večinsko ustanovo, kjer skuša šolsko in širše okolje spremeniti oz. prilagoditi otroka nekemu »povprečju«, da bi se lahko vključil v redni sistem vzgoje in izobraževanja ter dosegal predpisane standarde znanja, branja, pisanja, računanja, se prilagodil načinu sprejemanja informacij, socialnemu okolju, oviram pri gibanju v okolju itd. Če otrok ni sposoben doseči predpisanih minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi učnemu okolju, ne more doseči popolne integracije v šolsko okolje (Kavkler in sod., 2008). Tudi Resman (2003) in Corbett (1999) pravita, da je integriran le tisti, ki se je adaptiral oz. prilagodil normam, ki so v določenem okolju (šoli) dominantne. Od integriranih učencev se pričakuje, da imajo moč in voljo ter so sposobni delati tisto, kar se pričakuje tudi od drugih učencev oziroma otrok.

V nasprotju z integracijo omogoča inkluzija vsakemu posamezniku, da sodeluje, kolikor zmore, ker doseganje povprečnih dosežkov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše socialno okolje, saj so razlike posameznikov le temelj za socialno povezovanje (Kavkler in sod., 2008). Inkluzivna kultura podpira različne potrebe in sprejema

posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni statusi, stopnje izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje in bolezni (Corbett, 1999). Medtem ko ostane pri integraciji šolski sistem nespremenjen kljub uvedbi določenih ukrepov, pa inkluzija spodbuja šolske strokovne delavce k razmišljanju o njihovem delovanju, o pristopih poučevanja, o uporabi različnih oblik pomoči in o načinih odzivanja na potrebe vseh otrok (Farrell, 2005).

Sistem izobraževanja temelji na pomembnih splošnih načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnostih (Košir, 2008). Načela so utemeljena v človekovih pravicah in pojmu pravne države. Za vzgojo in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami pa so poleg zgoraj naštetih splošnih načel pomembni še (Kranjc, 2011): načelo integracije, načelo zagotovitve ustreznih razmer, načelo enakih možnosti, načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, načelo organiziranja izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami čim bližje domu, načelo individualiziranega pristopa z diferenciranimi in individualiziranimi programi, načelo kontinuiranosti programov, načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja ter načelo interdisciplinarnosti, ki zahteva, da v vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami sodelujejo različni strokovnjaki (s področja šolstva, zdravstva in socialnega varstva).

Na uspešen razvoj inkluzije vpliva več dejavnikov:

- strokovna pomoč učitelju;
- dodatna strokovna in fizična pomoč za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki jo predpisuje Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013);
- materialni viri (ustrezno okolje, učila ter učni in tehnični pripomočki).

Brez upoštevanja vsega naštetega učitelj ne more otroku s posebnimi potrebami omogočiti optimalnih možnosti za razvoj njegovih sposobnosti. Ker je vključevanje otrok z izrazitimi posebnimi potrebami zelo občutljivo področje, s številnimi zagovorniki in še številnejšimi nasprotniki, mora biti dobro načrtovano in uresničeno z vsemi mogočimi strokovnimi in materialnimi viri (Kavkler in sod., 2008). Težave, s katerimi se srečujemo v procesu vključevanja otrok s posebnimi potrebami, so med drugim pogojene tudi s finančnimi možnostmi države, slabo razvitim inkluzivnim gibanjem v družbi, pretiranim poudarjanjem pomena izobraževalne uspešnosti, obsežnim sistemom specialnih ustanov, specialnih učiteljev in drugih virov, pomanjkljivimi razmerami šolanja v večinskih šolah, velikostjo razredov, organizacijskimi ovirami, različnimi stališči učiteljev in strokovnih delavcev ter njihovim znanjem in obvladovanjem strategij (Kavkler in sod., 2008).

Obenem ne smemo zanemariti tudi odnosa med samimi učenci. Raziskave kažejo (Pijl, Frostad, Flem, 2008), da imajo učenci s posebnimi potrebami lahko težave pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki brez posebnih potreb. Pogosto so manj priljubljeni, imajo manj prijateljev in ne pripadajo nobeni skupini vrstnikov. Pripadnost skupini ni sama po sebi umevna, zato se moramo zavedati, da otroci s posebnimi potrebami pri tem morda potrebujejo dodatno pomoč. Zato je nujno zavedanje pomena diferenciranega in

individualiziranega poučevanja, pri katerem gre za proces pristopanja k poučevanju in učenju učencev različnih zmožnosti, da bi tako maksimalizirali in optimalizirali rast in uspešnost vsakega učenca (Dervarič, 2013). Po mnenju Pulec Lahove (2008; cv. Dervarič, 2013) lahko učitelj vzgojno-izobraževalni proces diferencira in individualizira s prilagajanjem štirih elementov kurikula (vsebine, proces, preverjanje in ocenjevanje) ter okolja.

3 METODE RAZISKAVE

3.1 Vsebinska in ciljna opredelitev raziskave

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je oktobra 2007 sprejel Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli (Magajna in sod., 2008), v katerem so postavljeni strokovni temelji za razvoj učinkovitejših pristopov obravnave učencev z učnimi težavami. Zasnovan je kot petstopenjski model učne pomoči na kontinuumu učnih težav: od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih in od tistih, ki zahtevajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki zahtevajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu, ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami (Magajna in sod., 2008). V raziskavi smo sledili navedenemu modelu in nismo posebej iskali določene vrste učnih težav, saj se učitelji geografije pri svojem delu srečujejo z učenci, ki imajo raznovrstne učne težave. Učitelji v osnovnih in srednjih šolah so bili tako soočeni z zahtevami po obvladovanju strategij dobre poučevalne prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Učna pomoč in podpora, predvidena s petstopenjskim modelom, vključuje pomoč učitelja pri pouku, vključevanje šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov, organizacijo individualne ali skupinske učne pomoči in pomoči zunanje specializirane ustanove, šele potem je mogoče učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program »prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo« (Magajna in sod., 2008).

Naš raziskovalni interes je bil usmerjen v različne oblike pomoči učitelja pri pouku, potencialno vključevanje šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov, organizacije individualne ali skupinske učne pomoči ter pomoč zunanje specializirane ustanove, v kolikor bi za to zaznali interes učiteljev, sodelujočih v raziskavi.

Z raziskavo o mnenju učiteljev geografije o njihovi usposobljenosti in izkušnjah pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami pri pouku geografije, izvedeno poleti 2015, smo želeli dobiti odgovor na naše osnovno raziskovalno vprašanje, ki je bilo usmerjeno v ugotavljanje dosedanjih izkušenj učiteljev geografije v inkluzivni šoli in kako le-ti ocenjujejo lastno usposobljenost (kompetentnost) za poučevanje geografije učencev s posebnimi potrebami.

Želeli smo pridobiti odgovore na štiri raziskovalna vprašanja.

- Kakšne so dosedanje izkušnje učiteljev geografije (tako pozitivne kot negativne izkušnje oz. problemi), ki so jih pridobili na področju dela z učenci s posebnimi potrebami?

- Kje (ne) dobijo učitelji geografije podporo, pomoč, nasvete in od koga (drugi učitelji geografije, strokovne službe na šoli, svetovalci Zavoda za šolstvo, pedagoška dokumentacija - npr. učni načrt, strokovna spopolnjevanja, v strokovni literaturi ipd.)?
- Kaj bi učitelji geografije potrebovali, da bi lažje premagovali ovire za še kakovostnejše delo oz. da bi dosegali želeno kompetentnost?
- V kolikšni meri se učitelji geografije čutijo kos zahtevam (usposobljenost, kompetentnost) za tovrstno delo in kje zaznavajo največji primanjkljaj (metode dela, učila in učni pripomočki, organizacija dela, obseg dela, pedagoški normativi, število učencev s posebnimi potrebami oz. raznolikost njihovih posebnih potreb itd.)?

3.2 Metodologija in raziskovalni vzorec

V avgustu in septembru 2015 smo petnajst učiteljev geografije pisno prosili za sodelovanje v kvalitativni raziskavi. Kriterij za izbor sodelujočih je temeljil na: raznolikem številu let delovne dobe poučevanja geografije (posledično tudi obsegu izkušenj), različnih stopnjah in programih poučevanja (osnovna šola; srednja šola: tri- in štiriletni strokovni programi, ekonomska gimnazija, splošna gimnazija; oddelki bolnišničnih šol), zastopanosti obeh spolov ter njihovi dosednji izkazani pedagoški aktivnosti/angažiranosti (udeležba na strokovnih posvetovanjih, strokovnih ekskurzijah, pedagoških usposabljanjih, objavljane strokovnih prispevkov, mentorstvo študentom na pedagoški praksi, nadaljnje formalno izobraževanje ipd.) v zadnjih petih letih ter prostorski raznolikosti šolskih lokacij. Seveda pa je bila pri tem bistvena njihova pripravljenost za sodelovanje. Odzvalo se je 8 učiteljic in 5 učiteljev geografije. Enajst sodelujočih je imelo univerzitetno izobrazbo in naziv profesor/ica geografije, dva sodelujoča pa znanstveni magisterij s področja geografskega izobraževanja. Ena sodelujoča v pretežni meri opravlja delo pedagoginje, v manjšem obsegu pa tudi delo učiteljice geografije. V pisnih intervjujih sodelujoči učitelji geografije so povprečno imeli 15,9 let delovnih izkušenj (najmanj 7 let delovnih izkušenj, največ 34 let delovnih izkušenj). Osem jih je bilo zaposlenih na osnovni šoli (pet žensk in trije moški), pet pa na srednji šoli (dva moška in tri ženske). Intervjuvani učitelji/geografije poučujejo na šolah v Kopru, Ljubljani, Trzinu, na Jesenicah, v Slovenj Gradcu, Celju, Krškem, Mariboru in Murski Soboti.

Osnovna izhodišča raziskovanega pojava smo oblikovali na osnovi deskriptivne metode z analizo pisnih dokumentarnih virov. Zbiranje podatkov za raziskavo je temeljilo na kvalitativni empirični pedagoški raziskavi, kot osnovni raziskovalni inštrument pa smo uporabili individualni nestrukturirani pisni intervju, ki nam je omogočil bolj osredotočeno in poglobljeno razlago pojava raziskovanja.

Intervjuvani učitelji/ge so imeli zaradi široko zastavljenih in odprtih vprašanj možnost posredovati osebno mnenje kot pripoved in pri tem niso bili omejeni v obsegu sporočila. Pripoved s pomočjo poizvedovanja (angl. *narrative inquiry*) in refleksije omogoča učitelju ustvarjanje novih pomenov in razlago, organizacijo lastnega znanja o učenju in poučevanju ter s tem spremembe v učni praksi, osebnem in profesionalnem razvoju (Konečnik Kotnik, Javornik Krečič, 2011, str. 10). Avtorji dela *Kompetence v kadrovske praksi* (2005) ugotavljajo, da so pri metodah ugotavljanja delovnih kompetenc prav intervjuji

lahko zelo primeren način pridobivanja podatkov. Značilnosti poglobljenih intervjujev, kot jih navaja Legard in sod. (2003), so v možnosti generativnosti, saj se spodbuja samostojno oblikovanje odgovorov, v katerih se odražajo znanja in vedenja intervjuvanca.

Pomembno je opozoriti, da v naši kvalitativni pedagoški raziskavi ne gre za to, da bi reprezentativno prikazali opazovano tematiko (zato nismo zasledovali statističnih kategorij ujemanja odgovorov intervjuvanih), temveč smo zasledovali, ali se sodelujoči ne glede na stopnjo poučevanja (osnovna oz. srednja šola), spol ter delovne izkušnje približujejo v ključnih opazovanih predpostavkah, saj smo izbrali specifičen (nadpovprečno aktiven) del učiteljev geografije glede na pogostost in raznolikost njihovega sodelovanja na področju njihovega poklica.

Podatke smo preučevali na deskriptivni ravni in jih predstavili kot generalizirane opise s posameznimi izbranimi primeri individualnih zapisov. V predstavitvi rezultatov zaradi zagotavljanja anonimnosti nismo uporabili imen intervjuvancev, temveč smo zapisali njihov spol, leta delovnih izkušenj ter vrsto šole (razen v dveh primerih, kjer smo izpustili podatek o spolu intervjuvanca zaradi vrste šole, tj. skromno število bolnišničnih šol v Sloveniji). V rezultatih prikazani individualni zapisi so v celoti sledili originalnim zapisom intervjuvanih.

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

Mnenja intervjuvanih učiteljev geografije smo oblikovali v predvidenih vsebinskih sklopih, v katerih smo ob generaliziranem opisu najpogostejših odgovorov prikazali tudi konkretne odgovore posameznikov kot ilustracije zapisanih generalizacij. Ob generaliziranih opisih smo v oklepajih podali tudi številčni podatek o le-teh.

4.1 Dosedanje pozitivne in negativne izkušnje

Vsi intervjuvanci so zapisali primere pozitivnih izkušenj. Pri tem so navajali tako izkušnje s področja znanj (kognitivne izkušnje) kot izkušnje s področja razvoja geografskih veščin in sposobnosti, pa tudi izkušnje s področja psihološkega in socialnega razvoja učencev ter s tem izkazali svoje zavedanje pomembnosti vseh treh področij poučevanja.

»Kot primer res dobre izkušnje lahko zapišem, kako sem od učenca, ki ni kazal niti malo zanimanja za pouk (tudi geografije), uspel po nekaj individualnih razgovorih izvedeti, kaj ima rad, motivirati za delo. Pokazalo se je, da ga zanima samo nogomet. In to sem izkoristil (bil je tudi čas svetovnega prvenstva v nogometu), da je pri regionalni geografiji sveta dosegel minimalne standarde. Od kod so reprezentance (karta sveta), koliko igralcev ima kakšna država glede na število prebivalcev, kakšni so pogoji za trening (podnebje) ipd. ni bila več težava.« (moški, 21 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»V vseh teh letih se jih je nabralo kar nekaj. Ena deklica pa posebej izstopa. Čeprav je bila gibalno ovirana (bergle), je bila prisotna na vseh

ekskurzijah in na terenskem delu. Predhodno sva se dogovorili, kaj bo počela, s sabo je imela zložljiv stolček. Res je hodila počasi, a nikoli ni zaostala, za to so poskrbeli tudi sošolci. Tudi ji ni bilo neprijetno, ko so jo dvignili na avtobus.» (ženska, 25 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

Med negativnimi izkušnjami intervjuvanih učiteljev je polovica (šest zapisov) na prvem mestu zapisala nerealna pričakovanja tako učencev kot njihovih staršev. Kot pomemben pogoj za svoje uspešnejše delo prepoznajo vključenost staršev pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Na drugem mestu po pogostosti zapisov (trije zapisi) pa je neupoštevanje dogovorjenega s strani učencev oz. dijakov.

»Starši učenca z motnjami koncentracije in hiperaktivnostjo, ki sem ga uspešno motiviral za učenje geografije s pomočjo »njegovega nogometa«, so mi očitali prav to, saj da fanta tako nič ne zanima razen nogometa, sedaj pa se še v šoli o tem uči. Vsi moji argumenti, zakaj je to dobro, niso zalegli in mati je dejala, da naj kar neham.« (moški, 21 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Med najpogostejše slabosti sodi velik primanjkljaj iz prejšnjih let. Ne učijo se sproti, saj se zanašajo na napovedano ocenjevanje znanja in na to, da se bo nekdo (npr. pedagoginja) z njimi učil. Naučeno snov hitro pozabijo. Ker imajo težave pri številnih predmetih, med poukom težko sledijo, so včasih tudi moteči, nimajo ustrezne podlage oz. ne usvojijo sproti minimalnih standardov znanja.« (ženska, 24 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Moje negativne izkušnje so z dijaki brez odgovornosti in delovnih navad, ki odločbe izkoriščajo za privilegije, ki jim sicer po odločbi pripadajo (podaljšan čas spraševanja in pisanja testov znanja, večje črke na testih znanja, dogovorjeno spraševanje ipd.). Se pa ne držijo nobenih ali večine dogovorov, npr. datume, kdaj želijo biti vprašani, si postavijo sami, pa jih takrat ni v šolo in starši se na to ne odzivajo.« (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

4.2 Pomoč, podpora, nasveti

Generalizacija odgovorov kaže, da so intervjuvani učitelji v prvi vrsti mnenja, da se morajo najprej zanesti sami nase in na svoje sposobnosti, izkušnje in iznajdljivost (sedem zapisov), na drugo mesto pa uvrščajo pomoč šolske svetovalne službe (pet zapisov). Pri tem so navedli pomoč pedagoga, specialnega pedagoga, psihologa in socialne delavke. Zapisali so tudi, da se zavedajo dejstva, da so njihovi svetovalni sodelavci omejeni tako s časom kot tudi znanjem ter da njihova pomoč ni vezana na geografske posebnosti poučevanja. Trije intervjuvanci so zapisali, da specifične prilagoditve na pouk geografije iščejo s pomočjo strokovne literature. Tovrstnega sodelovanja s svetovalci Zavoda za šolstvo niso omenili oz. je ena intervjuvanka izpostavila seminar s področja minimalnih standardov znanja pri pouku geografije kot dobrodošlo podporo pri njenem delu z učenci s posebnimi potrebami.

»Ostaja vtis, da smo učitelji dostikrat prepuščeni svojim sposobnostim, izkušnjam in iznajdljivosti.« (moški, 15 let delovne dobe, poučuje v splošni gimnaziji)

»Dobrodošlo je sodelovanje s pedagogi na šoli in upoštevanje minimalnih standardov znanja v učnem načrtu. Glede minimalnih standardov mi je prav prišlo izobraževanje, ki ga je organiziral Zavod za šolstvo v Ljubljani.« (ženska, 34 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»V nepredvidenih situacijah pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami se lahko vsak trenutek zanesemo na pomoč in svetovanje medicinskega osebja in strokovnega tima.« (33 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

»V primeru, da potrebujem pedagoški nasvet za delo z učencem s posebnimi potrebami, se vedno obrnem na našo specialno pedagoginjo. V posameznem primeru se je že zgodilo, da sem se obrnil na pomoč k matičnemu psihologu za posameznega učenca na Kliniki za pediatrijo. Glede posredovanja geografskih vsebin učencu s posebnimi potrebami do sedaj še nisem bil v takšni stiski, da bi potreboval pomoč strokovnjakov geografov na Zavodu za šolstvo ali npr. fakulteti.« (moški, 15 let delovne dobe, poučuje v splošni gimnaziji)

»Osebo sem že iskal in bral literaturo na tem področju. Na Zavod za šolstvo se v bolnišnični šoli ne obračamo na pomoč.« (7 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

4.3 Potrebe učiteljev

Realna pričakovanja učencev in podpora ter sodelovanje staršev so po mnenju intervjuvanih (pet zapisov) najpomembnejši za uspešno delo, vendar opažajo, da v praksi temu pogosto ni tako. Zato je med negativnimi izkušnjami pogosto omenjeno tudi nesoodelovanje staršev oz. mnenje le-teh, da *»za geografijo ne potrebujejo inštrukcij«* (zapis srednješolskega učitelja geografije, 15 let delovne dobe).

»Tone je bil sicer prijazen fant z željo, da razred uspešno naredi. A njegova predstava, kaj je potrebno za to narediti, je bila popolnoma nerealna, »v oblakih«. V naši strukturirani šoli, ki »hiti naprej in navzgor«, kot učitelj tako težko od takega otroka pričakuješ delovne navade in miselno aktivnost, ki ga bo pripeljala do znanja. Bi bilo res tako težko kakšno leto ponavljati? Za večino staršev je to nepredstavljivo, čeprav njihov otrok res ne zmore.« (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Mislim, da bi se morali bolj angažirati njihovi starši in otrokom pomagati tudi z inštrukcijami doma.« (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

Intervjuvani so kot ovire pri uspešnejšem delu (po štirje zapisi pri vsaki oviri) navedli: premalo možnosti za individualni pristop zaradi prevelikega števila učencev s posebnimi potrebami, premajhno število ur za individualno delo z njimi (letno 35 ur individualne

strokovne pomoči), togost sistema (predpisi, zakonodaja) in vprašanje glede upravičenosti tolikšnega števila odločb o posebnih potrebah. Pri tem se kaže tudi skrb intervjuvancev, da ostali učenci v razredu ne bi bili zapostavljeni (trije zapisi).

»Mislim, da so razlog tudi objektivni pogoji dela. Učitelj, ki se lahko v majhni skupini ali včasih celo individualno posveti otroku s posebnimi potrebami, verjetno s takšnim učencem vzpostavi pristnejši odnos, ga bolje spozna, kvalitetnejše poučuje, lažje oceni in lažje motivira kot v primeru enega učitelja in 28 otrok v razredu, kjer so trije s posebnimi potrebami.« (7 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

»Obseg dela in normativi dela z dijaki s posebnimi potrebami bi morali biti prilagojeni številu dijakov in njihovi specifikki. Potrebna bi bila konkretna in bolj dodelana zakonodaja s tega področja, kakor tudi zagotovljena večja in dodatna strokovna pomoč za učitelje. Število dijakov s posebnimi potrebami narašča, imam pa občutek, da marsikdo to tudi izkorišča.« (moški, 15 let delovne dobe, poučuje v splošni gimnaziji)

»Zavedam se, da učenci s posebnimi potrebami potrebujejo mojo dodatno pozornost, čas in veliko prilagojenega gradiva. Ampak včasih se vprašam: kaj pa ostali učenci v razredu? Pošteno je potrebno povedati, da če imaš v razredu več kot dva učenca z različnimi posebnimi potrebami, preprosto ne moreš enako kvalitetno delati tudi z ostalimi dvajsetimi ali več učenci.« (ženska, 25 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Najbolj me moti, da psihologi, specialni pedagogi, defektologi, logopedi prevečkrat zahtevajo, da je pri vseh učencih potrebno prilagajati, npr. čas, hitrost, velikost črk ipd., tudi če iz dosedanjih izkušenj vemo, da to ni potrebno in bi z manjšimi prilagoditvami dosegli skoraj enak učinek. S takšnimi prilagajanjem je učenec izločen iz skupine.« (moški, 33 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

»Ker se število dijakov s posebnimi potrebami v razredih povečuje, bi veljalo razmisliti o veljavnih normativih. Pa seveda tudi o tem, ali dejansko vsi dijaki z odločbami te zares potrebujejo.« (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

Tretji sklop predlogov intervjuvancev se veže na strokovno spopolnjevanje učiteljev (dva zapisa) in njihovo potrebo, da bi imeli ustrezne sogovornike pri iskanju povratnih informacij o opravljenem delu. Pri tem so izpostavili probleme, na katere naletijo, če se želijo udeležiti dodatnih izobraževanj. En zapis pa se veže tudi na sicer veliko obremenitev učiteljev.

»Učitelji bi potrebovali še več izkušenj oziroma da bi jih predebatirali s kom, ki to področje res pozna, in pa dodatne ure za individualno delo (z več učenci, ki imajo težave, hkrati).« (ženska, 34 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Žal se učitelji med seboj ne pogovarjamo veliko o problematiki učencev s posebnimi potrebami. Niti kolegi v zbornici ne, še manj kolegi geografi. Pa ne, da nas to ne zanima, ampak je toliko različnih problemov in nalog, ki jih je potrebno narediti, da večinoma za to ni časa. Pa bi bilo potrebno. Žal tudi nekdanjih aktivov učiteljev geografije ni več, ko smo se »osnovnošolci« srečali in primerjali izkušnje, si pomagali z gradivi ipd.« (moški, 21 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Na šoli imamo finančne težave. Tudi za strokovno spopolnjevanje bom kotizacijo plačal iz svojega žepa. Mnogi učitelji raje na dodatna izobraževanja sploh ne gredo.« (7 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

4.4 Kompetentnost za poučevanje učencev s posebnimi potrebami

Intervjuvani učitelji geografije so bili pri zapisih ocen svoje kompetentnosti kritični in so odprto podali svoje pomisleke. Pri tem se je izpostavilo dejstvo, da razen osebne presoje (*»po občutku«*), kot je zapisala intervjuvanka s 25 leti delovne dobe, ki poučuje v osnovni šoli) nimajo mehanizma (kriterija), ki bi jim pomagal pri samoevalvaciji (pet zapisov). Tega se nekateri intervjuvanci tudi zavedajo in to ocenjujejo kot primanjkljaj (trije zapisi). Kot najzahtevnejše navajajo delo z učenci z vedenjskimi motnjami, ker po njihovem mnenju le-ti tudi najbolj vplivajo na razredno dinamiko. Trije intervjuvani učitelji geografije so mnenja, da jim učna gradiva, ki so jih do sedaj izdelali, olajšujejo delo z novimi generacijami. Le en intervjuvanec od trinajstih je zapisal, da se čuti ustrezno kompetentnega.

»Do sedaj sem bila v glavnem kos zahtevam za tovrstno delo, čeprav nekega usposabljanja nismo imeli. Metode dela prilagajam po občutku, glede na potrebe. Upoštevam pravice, ki so navedene v odločbah.« (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

»Na nekaterih področjih se čutim kompetentna, pri drugih pa spet ne. Po nekaj letih zbiranja in izdelovanja učnega gradiva je sedaj nekoliko lažje. Sploh za tiste učence, ki so omejeni na področju vida in sluha. Tudi z gibalno oviranimi ni toliko težav. Najtežje je z učenci, ki odklanjajo sodelovanje, so nemotivirani, nedisciplinirani. Tu ni težava le v enem učencu, ampak nastane težava za ves razred, npr. vseh 25 učencev. Kaj tu narediti, še vedno ne vem.« (ženska, 25 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Ne vem, ali sem kompetentna za tovrstne naloge. So učne ure, ko imam dober občutek in sem s svojim delom zadovoljna, skupaj z učenci se veselim njihovega napredka. A, žal, so to izjeme, večinoma se sleherno učno uro »borim« s tem, da učenci s posebnimi potrebami spremljajo vsaj organizacijska navodila za pouk: pripravi zvezke na mizo, zapiši, zalepi delovni list v zvezek, pogledj na zemljevid na tabli in nato na zemljevid na klopi – jasno nam je, da se zemljevida razlikujeta (!!!), pogledj sliko v učbeniku, video

predstavitev, zapiši si, kaj je za domačo nalogo. Ja, pa da preveč ne motijo ostalih.» (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v osnovni šoli)

»Osebnostno se počutim kompetentno za delo z učenci s posebnimi potrebami in tako nimam občutka, da bi nujno potreboval dodatno izobraževanje na tem področju.» (7 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

4.5 Zadovoljstvo in potrebe učiteljev geografije

Najmanj odzivov sodelujočih je bilo na vprašanji, kaj bi učitelji geografije potrebovali za lažje premagovanje ovir za še kakovostnejše delo oz. za doseganje želene kompetentnosti ter kaj doživljajo ob spremljanju rezultatov dela. Dva zapisa sta odražala občutke zadovoljstva pri delu z učenci s posebnimi potrebami ter osebno presojo o vloženem trudu učitelja v njihovo poučevanje.

»Delam po svojih najboljših močeh v okviru danih možnosti in res mislim, da se trudim. In enako počnejo kolegi.» (moški, 14 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični in strokovni šoli)

»Do sedaj sem imela že dve dijakinji, ki sta bili skoraj gluhi. Sedeli sta spredaj, snov sem razlagala nekoliko počasneje in tako, da sta ves čas videli moje ustnice. Obe sta šolanje zaključili zelo uspešno in zame nista predstavljali obremenitve, ampak samo določeno prilagoditev. Bila sem vesela njunega uspeha in zadovoljna, ker sem tudi jaz nekaj k temu prispevala.» (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

Na področju primanjkljaja se ponovijo zapisi, prisotni tudi v drugih sklopih odgovorov, kjer intervjuvanci poudarjajo preveliko število učencev s posebnimi potrebami, vključenimi v en razred (oz. potrebo po manjših učnih skupinah) ter slabo opremljenost z določenimi učili in učnimi pripomočki, ki bi olajšali tako individualno delo kot tudi strokovno spopolnjevanje in izmenjavo izkušenj ter mnenj med samimi učitelji geografije. Zabeležen je tudi zapis o občutku nemoči učiteljev pri iskanju rešitev in uvajanju sprememb.

»Problem je v tem, da je v nekaterih razredih dijakov z odločbo preveč. V letu 2014/15 jih je bilo v enem izmed razredov kar 8 od 29 dijakov. Tu mi je po vseh dogovarjanjih zmanjkovalo časa za ostale dijake. Če je dijakov z odločbo malo (do 3), v glavnem ni težav. Se pa število teh dijakov vsako leto povečuje.» (ženska, 33 let delovne dobe, poučuje v srednji tehnični šoli)

»Kot manko dojemam predvsem slabo opremljenost bolnišnične šole z učili in učnimi pripomočki/tehniko. Pogosto se dogaja, da ne morem v času pouka za pedagoške potrebe dostopati do interneta. Odlično bi bilo, če bi lahko šola kupila nekatera nova učila in učne pripomočke, ki so stari, obrabljeni in zastareli (atlas, ročne karte, nov prenosni računalnik itn.), vendar so trenutno na šoli finance v takem stanju, da tega ravnatelju v kratkem ne bom predlagal.» (7 let delovne dobe, poučuje v bolnišnični šoli)

5 SKLEP

Na osnovi deskriptivne metode smo z analizo strokovnih podlag (Kavkler in sod., 2005; Magajna in sod., 2008) proučili vpeljevanje t. i. inkluzivne šole z vidika temeljnih izhodišč, ki se vežejo na to, da posebne potrebe učencev z učnimi težavami terjajo prilagojeno učno okolje. Zbiranje podatkov za raziskavo mnenj učiteljev geografije je temeljilo na kvalitativni empirični pedagoški raziskavi, kot osnovni raziskovalni inštrument pa smo uporabili individualni nestrukturirani pisni intervju, ki nam je omogočil bolj osredotočeno in poglobljeno razlago pojava raziskovanja. Le-ta je temeljil na predpostavki, da ima najpomembnejšo vlogo pri zagotavljanju prilagojenega in motivacijskega učnega okolja prav učitelj. Učitelj mora izvajati strategije dobre poučevalne prakse na vseh stopnjah petstopenjskega modela učne pomoči učencem. Pri tem se domači strokovnjaki pogosto sklicujejo tudi na mednarodne izkušnje pri spremljanju učiteljevega dela. Elliot, Doxey in Stephenson (2004) navajajo, da o inkluziji lahko govorimo le takrat, ko je vanjo zajeta refleksija prakse, razumevanje šolskega konteksta, poznavanje posebnih potreb učencev ter organizacija šole, ki je prilagojena učencem in učiteljem tako, da upošteva potrebe članov vse šole in obenem zahteva tudi njihovo odgovornost. Mitchell (2008) je mnenja, da ni inkluzije brez prilagajanja kurikula, prilagajanja učnih metod, prilagajanja tehnik preverjanja in ocenjevanja ter podpore in pomoči učitelju v razredu. Inkluzija je zanj večkomponentna vzgojno-izobraževalna strategija, ki jo je potrebno nenehno skrbno spremljati. Ob tem je Florianova že leta 1998 (Davis, Florian, 2004) predlagala niz nujnih (čeprav ne edinih) pogojev, ki jim moramo zadostiti, če želimo, da bo inkluzivno izobraževanje postalo pomemben model za učinkovito delo na področju posebnih izobraževalnih potreb. Mednje uvršča možnost učenčevega sodelovanja v procesih odločanja, pozitiven odnos do učnih sposobnosti vseh otrok, učiteljevo poznavanje učnih težav, ustrezno uporabo posebnih učnih metod ter podporo staršev in učitelja.

Naše osnovno raziskovalno vprašanje v kvalitativni pedagoški raziskavi, ki smo jo izvedli na osnovi pisnih intervjujev, je bilo, kako učitelji geografije slovenskih osnovnih in srednjih šol ocenjujejo lastno usposobljenost (kompetentnost) za poučevanje geografije učencev s posebnimi potrebami. Generalizirani odgovori trinajstih intervjuvanih učiteljev/ic geografije slovenskih osnovnih in srednjih šol kažejo, da se ti zavedajo pomembnosti in zahtevnosti njihove naloge ter jo tudi z vso odgovornostjo sprejemajo. V oceni lastne kompetentnosti so kritični. Pri svojem delu se najpogosteje zanašajo na dosedanje izkušnje, iščejo strokovno literaturo in se posvetujejo s strokovnimi sodelavci na šoli (pedagogi, specialni pedagogi, psihologi ipd.). Strokovnih spopolnjenj s tega področja se niso udeleževali, ker jih tudi niso zasledili, čeprav so se, glede na njihove profesionalne reference, v zadnjih petih letih izredno aktivno vključevali v različna področja šolske geografije. Ugotavljajo, da jim manjka možnost primerjav dobrih praks med učitelji geografije in obžalujejo pomanjkanje sogovornikov pri refleksiji dela.

Izkušnje intervjuvanih učiteljev geografije pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami so tako pozitivne kot negativne. Podpora staršev je po mnenju intervjuvancev tista, ki je najbolj zaželen; njen primanjkljaj zaznavajo kot pomembno oviro pri učenčevem napredku. Med največje pomanjkljivosti dosedanjega dela v inkluzivni šoli uvrščajo

preveliko število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v posamezen razred, in obenem poudarjajo, da vključenost več kot dveh učencev z različnimi posebnimi potrebami lahko pomembno vpliva ne samo na samo zahtevnost dela temveč predvsem na njihovo zmožnost kakovostno voditi celoten razred. Žal tako v geografski pedagoški dokumentaciji kot tudi v domačih strokovnih virih ne najdemo dovolj ustreznih usmeritev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, obenem pa vsi niti nimajo ustrezne podpore pri svetovalnih delavcih na svojih šolah. Posledično intervjuvanci izražajo potrebo ne samo po dodatnem strokovnem usposabljanju temveč predvsem po prilagoditvi pedagoških normativov. Mnenje intervjuvancev ne podpira prepričanja Kavklerjeve (2009), da učitelji in drugi šolski strokovni delavci s pozitivnimi stališči do vključevanja otrok s posebnimi potrebami lahko najdejo toliko strategij in virov pomoči, da lahko v danih razmerah omogočijo optimalno vključevanje otroka.

Raziskave na področju implementacije kažejo, da je inovativna oz. učinkovita praksa pogojena s časom, ki je na voljo za seznanjanje z novostjo, filozofskim sprejemanjem in videnjem pomena uvedbe novosti ter prepričanjem učiteljev o njihovi tehnični kompetentnosti in sposobnosti vpliva na učenčevo učenje (Davis, Florian, 2004). Raziskovanje tega področja mora po mnenju Davisove in Florianove vključevati sistematično, daljše razvojno delo, ki omogoča preverbo vpliva novosti na dosežke. Tako raziskovanje je nujno, če želimo razumeti, kako lahko kombinacijo učnih oz. t. i. multimodalnih pristopov uporabimo v različnih kontekstih in za različne namene. Tako se ob upoštevanju kompleksnosti in zahtevnosti problematike dela z učenci s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli in odgovorov intervjuvanih učiteljev geografije postavlja vprašanje o zagotavljanju ustreznega in motivacijskega delovnega okolja za učitelje.

Na osnovi izkušenj intervjuvanih učiteljev geografije in ob ugotovitvi, da v strokovni literaturi ni mogoče zaslediti raziskav s področja poučevanja geografije učencev s posebnimi potrebami v Sloveniji, lahko zapišemo, da do sedaj ni bilo prisotne sistematične evalvacije vpliva inkluzije na dosežke učencev pri pouku geografije, tako z vidika učencev s posebnimi potrebami kot njihovih sošolcev, kot tudi ne glede učiteljevega dela (tako kompetentnosti kot obremenitev). Zato tudi ni moč predlagati dopolnitev ali izboljšav, če ni jasno ali jih dejansko potrebujemo oz. kaj želimo doseči. Tuje prakse poučevanja geografije v inkluzivnih šolah pa kažejo (Scruggs, Mastropieri, 2007; Jitendra, Edvards, Sacks, 2004), da uporabljajo prilagojene oz. posebne učne načrte za učence s posebnimi potrebami pri pouku geografije in da pouk izvajata sočasno dva učitelja. Njuno delo se dopolnjuje tako, da se lahko eden med poukom vedno posveča individualnim potrebam posameznika.

Literatura in viri

Glej angleško različico prispevka.