

Sodelovanje in skupno poučevanje vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev v procesu zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami

Doroteja Perše

*Pedagoški inštitut
doroteja.perse@pei.si*

Karmen Drljić

*Univerza na Primorskem
karmen.drljic@pef.upr.si*

Tina Štemberger

*Univerza na Primorskem
tina.stemberger@pef.upr.si*

V prispevku smo preučevali vlogo sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči pri odzivanju na potrebe otrok s posebnimi potrebami v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Osredotočili smo se na stališča vzgojiteljev o medsebojnem sodelovanju in skupnem poučevanju v procesu zgodnje obravnave ter na povezavo med različnimi dejavniki sodelovanja. V raziskavo je bilo vključenih 190 vzgojiteljev. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom in obdelani z deskriptivno ter inferenčno statistiko. Rezultati kažejo, da vzgojitelji pozitivno doživljajo sodelovanje pri izgradnji kompetenc, izmenjavi izkušenj, medsebojni podpori in doseganju boljših rezultatov pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Manj pa so naklonjeni skupnemu poučevanju, zlasti pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vrtčevsko skupino. Glavne ovire so pomanjkanje pogojev za sodelovanje, dožemanje sodelovanja kot časovno zamudnega in manj koristnega ter skepticizem glede pomena sodelovanja. Poudarjena je potreba po izboljšanju organizacijskih pogojev in komunikaciji o koristih sodelovanja ter podrobnejšem preučevanju razumevanja vzgojiteljev o skupnem poučevanju.

Ključne besede: medsebojno sodelovanje, skupno poučevanje, predšolska vzgoja, zgodnja obravnava, otroci s posebnimi potrebami



© 2024 Doroteja Perše, Tina Štemberger in Karmen Drljić

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.95-118>

Uvod

Sodelovanje med ljudmi predstavlja kompleksen in bistven element družbenih interakcij, ki omogoča skupno delovanje, izmenjavo idej in reševanje problemov na različnih področjih človeškega delovanja, zato gre za enega ključnih elementov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V tem kontekstu sodelovanje opredeljujemo kot proces, ki skupini posameznikov omogoča, da

z različnimi strokovnimi znanji in izkušnjami ustvarjajo rešitve za izzive, ki se pojavijo v določenem časovnem obdobju (Idol idr. 1994).

Sodelovanje med zaposlenimi v vrtcu je jasno opredeljeno v nacionalnih dokumentih. V *Beli knjigi* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 504) je navedeno, da je »treba podpirati in izboljšati kakovost kolegialnega profesionalnega učenja«, s čimer bi se sodelovanje med kolegi razvilo kot del novega profesionalizma. V *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 1999) pa je sodelovanje implicitno vključeno v načelo timskega načrtovanja in opredeljuje sodelovanje strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki, znotraj vrtca pa tudi med vrtci in drugimi institucijami.

Vzgojitelji v vrtcu torej poleg izpolnjevanja glavnega cilja – vzgoje in izobraževanja otrok – prispevajo tudi k drugim dejavnostim, ki pogosto temeljijo na sodelovanju (Ranta idr. 2021). Tesno se povezujejo, učijo, sodelujejo z drugimi deležniki v različnih oblikah in na različne načine ter vzpostavljajo različne relacijske odnose (Lepičnik Vodopivec 2006; Tankersley idr. 2013).

Spodbuda sodelovanja na nacionalni ravni je med strokovnimi delavci v vrtcu potrebna predvsem za zagotavljanje kakovosti v teh ustanovah (Peeters, De Kimpe in Brandt 2016). Peeters, De Kimpe in Brandt (2016) skrb za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa ne vidijo zgolj kot odgovornost posameznega strokovnega delavca, temveč kot povezovanje strokovnih delavcev s ciljem timskega delovanja. Slednje potrjujejo tudi številni drugi avtorji (Fekonja Kavčič in Marjanovič Umek 2002; Krapše idr. 2019; Nias, Southworth in Yeomans 1989; Rosenholtz 1989; Scheerens 1990; Stoll in Fink 1996), ki sodelovanje prepoznava kot ključni element visokokakovostnega vrtca. Urška Fekonja, Tina Kavčič in Ljubica Marjanovič Umek (2002) sodelovanje opredeljujejo skozi štiri kazalce, in sicer (i) vodenje, (ii) svetovalno delo, (iii) sodelovanje med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku ter (iv) sodelovanje med zaposlenimi in timsko delo v vrtcu. S pomočjo teh kazalcev lahko ugotovljamo možnosti, oblike in pogostost sodelovanja med zaposlenimi v vrtcih, torej med vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, svetovalnimi delavci, vodstvenimi in drugimi delavci v vrtcu ter izven njega (Fekonja, Kavčič in Marjanovič Umek 2002).

Novejši kazalniki kakovosti pa vključujejo tudi delovanje vzgojitelja v skupnosti. Pri tem se bolj poglobljajo v delovanje vzgojitelja kot del t.i. učeče se skupnosti¹ in podrobneje opredeljujejo pomen vzgojiteljevega delovanja

¹ Profesionalno učečo se skupnost lahko definiramo kot skupino strokovnih delavcev, ki se redno in kontinuirano sestaja z namenom refleksije lastne prakse, pridobivanja novih informacij, vključevanja v profesionalne razprave in poglobljanja specifičnih vsebin s ciljem izboljšati la-

v smeri »razvijanja veščin in usmerjenosti v izgrajevanje sodelovalne kulture med sodelavci«, prav tako pa poudarjajo »krepitev sodelovanja med vzgojitelji in spodbujanje skupnega učenja« (Krapše idr. 2019, 22). Sodelovanje kot del kakovostnega delovanja v vrtcih naslavlja tudi Mreža za spreminjanje kakovosti Korak za korakom (Vonta 2011). V področje profesionalnega razvoja umeščajo kazalnik kakovosti, ki narekuje, naj vzgojitelj v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci skrbi za dvig kakovosti svoje pedagoške prakse in pedagoškega poklica v celoti (Tankersley idr. 2013). Ti kazalniki tudi razčlenjujejo prakso strokovnega delavca od neprimerne do napredovalne. Kot neprimerno prakso opredeljujejo situacijo, kjer strokovni delavec ne sodeluje z drugimi, kot korak v pravo smer pa štejejo sodelovanje strokovnega delavca pri timskih sestankih, aktivno vključevanje v strokovne razprave in izmenjavo izkušenj na formalen ter neformalen način znotraj oddelka. Kakovostna praksa tako vključuje sodelovanje v različnih timih z namenom izboljšanja lastne prakse (strokovne razprave, reflektiranje o pedagoški praksi drugih delavcev na lokalni, državni ali mednarodni ravni). Najvišjo stopnjo kakovostne prakse pa predstavljajo sodelovanje med strokovnimi delavci pri evalvaciji pedagoške prakse, kritično presojanje mehanizmov in postopkov, ki zagotavljajo kakovost prakse, in angažiranost strokovnega delavca, da samostojno predlaga cilje in dejavnosti, ki bi jih bilo treba izboljšati (Brajković in Handzar 2016; Tankersley idr. 2013).

Sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcih je ključnega pomena za izgradnjo visokokakovostnega vrtca, ki je povezan tudi z učinkovito zgodnjo obravnavo (v nadaljevanju ZO) (Springate idr. 2008; Sylva idr. 2004). Spodbujanje in omogočanje oz. zagotavljanje pogojev za sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcih je odločilnega pomena za vzpostavitev spodbudnega okolja, ki podpira otrokov celostni razvoj in učenje že v zgodnjem obdobju. Sodelovanje omogoča delitev strokovnega znanja, izmenjavo izkušenj, skupno iskanje in izvajanje kakovostnih praks v pedagoškem procesu. S tem lahko dosežemo visokokakovostno predšolsko vzgojo in zagotovimo optimalne pogoje za razvoj vseh otrok v vrtčevskem okolju.

Sodelovanje med strokovnimi delavci kot pomemben dejavnik v procesu ZO

ZO je koncept, ki se nanaša na pravočasno in celostno skrb za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) ali otroke z rizičnimi dejavniki (Glo-

stno pedagoško prakso ter skrbeti za otrokovo dobro počutje (Cochran-Smith in Lytle 2001). To je pomembno tako za dvig kakovosti prakse vsakega posameznega strokovnega delavca kot tudi vrtca oz. osnovne šole kot celote (Brajković 2019).

bačnik 2012; Guralnick 2001; Raver in Childress 2015). Namen ZO je spodbuditi otrokov razvoj in delovati preventivno pri preprečevanju ali zmanjševanju zaostanka v razvoju (Majnemer 1998). Raziskave kažejo na pozitivno vlogo ZO tudi pri nujenju podpore in pomoči staršem OPP (Benzies idr. 2013; Dunst, Hambi in Jeffri 2007; McCubbin in Patterson 1982; Trivette, Dunst in Hamby 1996) ter pri spodbujanju celostnega razvoja OPP in otrok z rizičnimi dejavniki (Blauw-Hospers in Hadders-Algra 2007; Campbell in Ramey 1995; Ferreira idr. 2020; Fuller in Kaiser 2020; Vanderveen idr. 2009).

Pri tem pa je pomembno opozoriti, da lahko na učinkovitost ZO vplivajo številni dejavniki, kot so kakovost programa ZO (Blauw-Hospers in Hadders-Algra 2007; Ferreira idr. 2020), vloga staršev v ZO (Campbell in Ramey 1995; Ferreira idr. 2020), kronološka starost otroka, pri kateri je bil vključen v ZO (Ferreira idr. 2020), trajanje (Campbell in Ramey 1995) in intenzivnost ZO (Murawski in Hughes 2009). Zato je pomembno, da k procesu ZO pristopamo multidisciplinarno. V preteklosti je bila ZO predvsem v domeni zdravstva, sodobni pogledi nanjo pa poudarjajo holističnost oz. celostnost obravnav (Porter 2002 v Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2005), torej povezovanje zdravstvenega, socialnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja. V Sloveniji trenutni model ZO temelji na medresorskem in multidisciplinarnem povezovanju treh stebrov: zdravstvenega, vzgojno-izobraževalnega in socialnega. To se nanaša na delovanje medicinskih, terapevtskih, psiholoških, socialnih in specialnopedagoških postopkov ter na pravočasno in celostno skrb za otroke z razvojnimi težavami ali otroke, ki kažejo tveganje za njihov nastanek (Destovnik in Kralj 2000). Področje ZO zajema obdobje od rojstva do vstopa v šolo (Globačnik 2009), kar pomeni, da je vrtec okolje, kjer se izvaja kontinuiran in intenziven proces ZO, ki se naslavlja s pedagoškega vidika.

Učinkovit model uresničevanja ZO v vrtcu predstavlja model odziva na obravnavo (angl. *response-to-intervention*). Ta model poteka v treh stopnjah, pri čemer intenzivnost intervencij od prve do tretje stopnje narašča, otroci pa med stopnjami prehajajo glede na svojo potrebo (Mitchell in Sutherland 2020). Prva stopnja predstavlja visokokakovostno okolje za zgodnje učenje. Na tej stopnji so vsi otroci deležni programov, ki temeljijo na znanstveno preverjenih ugotovitvah vzgoje in izobraževanja v oddelku (Fuchs in Fuchs 2007a; 2007b). Na tej stopnji je temeljna predpostavka, da so vsi otroci v splošnem vzgojno-izobraževalnem oddelku deležni kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je predvideno učinkovit za 80 % otrok. Vzgojitelj, ki kontinuirano skrbi za lastni profesionalni razvoj in izvaja t. i. dobro poučevalno prakso, lahko zagotovi ustrezno učno okolje. Le če se dobra poučevalna

praksa, ki je bila dokazljivo izvedena, ne izkaže kot učinkovita za nekatere otroke, preidemo na drugo stopnjo, o čemer odloča vzgojitelj (Murawski in Hughes 2009).

Na drugi stopnji se izvajajo intenzivnejši pristopi, ki imajo za cilj inkluzijo otroka in presegajo kurikularne cilje (Fuchs in Fuchs 2007a; 2007b; Vaughn in Roberts 2007). Na tej stopnji se otrokom nudi strnjena obravnava, ki je intenzivnejša in individualneje usmerjena od splošnega poučevanja. To načeloma velja za kratkoročno obravnavo in se izvaja v sodelovanju med vzgojiteljem ter strokovnjakom. V večini modelov je strokovnjak pogosto specialni pedagog, usposobljeni strokovni delavec (Vaughn in Roberts 2007). S tem se meje med posebnim in splošnim izobraževanjem zabrišejo. Tovrstne intervencije so lahko kratkotrajne in trajajo do osem tednov ali daljše, ki trajajo do 30 tednov (Bradley, Danielson in Doolittle 2007). Optimalen čas za intervencijo še ni določen in se spreminja glede na potrebe otroka (Murawski in Hughes 2009).

Če intervencije za otroka niso učinkovite, je priporočljivo, da vzgojitelji (i) nadaljujejo z izvajanjem intervencij v okviru druge stopnje in (ii) predlagajo intenziviranje intervencij v okviru tretje stopnje (Murawski in Hughes 2009). To pomeni izvajanje izobraževanja v okviru prilagojenih oz. posebnih programov vzgoje in izobraževanja (Fuchs in Fuchs 2007a), kar na primeru Slovenije pomeni programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP) ter posebne programe. Trajanje intervencije na tej stopnji je odvisno od zahtevnosti otrokovih potreb in odziva na intervencijo na tej stopnji (Murawski in Hughes 2009).

Na področju ZO v slovenskem prostoru lahko predhodno opisani model odziva na obravnavo umestimo v prvo, drugo in tretjo stopnjo modela, pri čemer ga v nadaljevanju predstavljamo izključno z vidika vzgoje in izobraževanja. To področje obravnava Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2019), pri katerem lahko prvo stopnjo modela razumemo kot vzgojiteljevo prepoznavanje OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki. Drugo stopnjo modela isti zakon opredeljuje skozi izvajanje različnih oblik pomoči ZO v vrtcu, npr.: prilagoditev prostora in pripomočkov, otrok lahko pridobi ustrezno fizično pomoč, pomoč strokovnih delavcev s specifičnimi znanji ali znižanje normativa v oddelku (ZOPOPP 2019). Kot zadnjo stopnjo modela pa ZOPOPP (2019) navaja možnost vključitve otroka v prilagojeni program za predšolske otroke, kjer se prilagajajo vsebina, organizacija in način izvajanja programa pa tudi izvajanje DSP.

Za potrebe našega raziskovanja smo se osredotočili na tretjo stopnjo modela, in sicer na izvajanje DSP. To obliko pomoči lahko otrok glede na oceno

strokovne skupine za ZO v vrtcu pridobi že pred izdajo individualnega načrta pomoči družini ali multidisciplinarnega zapisnika v domeni centra za ZO, kar mu zagotavlja takojšnjo pomoč. Izvaja se v vrtcu v oddelku ali izven oddelka pa tudi na domu ali v drugi vzgojno-izobraževalni ustanovi (ZOPOP 2019). Da je ZO lahko uspešna, morajo sodelovati številni posamezniki različnih strok, starši, otroci, drugi zaposleni in skupnost (Murawski in Hughes 2009). Proces z več perspektivami ekipe namreč omogoča, da sprejema strokovnejše odločitve pri oblikovanju celostnega individualiziranega programa za OPP (Bakken 2015).

Mitchell in Sutherland (2020) izpostavljata medsebojno sodelovanje pedagoških delavcev kot eno izmed univerzalnih strategij, ki delujejo znotraj inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega okvira. Pri tem predstavljata šest možnih oblik sodelovanja, ki smo jih sami umestili v domači vzgojno-izobraževalni kontekst:

- *Skupno poučevanje* (angl. *co-teaching*): zgodi se, ko vzgojitelj splošnega kurikuluma in strokovni delavec s specialnopedagoškimi znanji združita svoje delo z namenom zagotavljanja potreb vseh otrok v oddelku. Oba prevzameta vlogo enakovrednih sodelavcev, s čimer se izključi možnost, da bi strokovni delavec s specialnopedagoškimi znanji prevzel odgovornost izključno za OPP (Dieker in Burnett 1996; Pratt 2014; Walther-Thomas, Bryant in Land 1996). Tako poučevanje prinaša prednost pri doseganju ciljev za vse otroke (Van Miegheem idr. 2018). V našem šolskem okolju se ta pojav izraža skozi implementacijo skupnega poučevanja, kjer se vzgojitelj/učitelj in strokovni izvajalec DSP združita v procesu poučevanja.
- *Posvetovanje* je posredno zagotavljanje svetovanja otrokom, kjer strokovni delavec ne dela neposredno z otroki, vendar svetuje in usmerja vzgojitelja splošnega kurikula glede izvedbe vsebine programa (Elliott in McKenney 1998). Pri nas za to skrbi svetovalni delavec oz. se to ureničuje v okviru svetovalnih ur, namenjenih OPP, ki jih izvaja strokovni izvajalec DSP.
- *Partnerstvo med strokovnimi delavci*: pri tem gre za povezovanje različnih strokovnih delavcev za zagotovitev podpore vsem otrokom v oddelku. Vzgojitelj splošnega kurikula prevzema vodilno vlogo in odgovornost za načrtovanje ter izvajanje kurikula. Čeprav strokovni delavci sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju pedagoških vsebin, odgovornost za to v celoti prevzema vzgojitelj splošnega kurikula (Freschi 1999; French 1998). Tovrstno sodelovanje se v slovenskem kontekstu izraža

kot sodelovanje vzgojitelja z drugimi vzgojitelji, s pomočniki vzgojiteljev, spremljevalci in z izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP).

- *Partnerstvo s strokovnimi delavci specialnih znanj*: povezovanje strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov s strokovnimi delavci drugih ustanov (npr. zdravstvenih, socialnih) z namenom zagotavljanja pomoči OPP (Mitchell in Sutherland 2020). V našem okolju se lahko ta proces kaže kot medresorsko in multidisciplinarno povezovanje znotraj centrov za ZO ali s specializiranimi ustanovami.
- *Partnerstvo s starši* je široko raziskano področje, kjer se strokovni delavci povezujejo s starši OPP z namenom zagotavljanja podpore in pomoči pri ustvarjanju spodbudnega domačega okolja za otroka (Ainbinder idr. 1998; Lake in Billingsley 2000).
- *Timsko delovanje na ravni vzgojno-izobraževalne ustanove*: vzpostavljanje timov kot oblik podpornih skupin na ravni institucije je namenjeno podpiranju procesa učenja in poučevanja z identifikacijo ter obravnavanjem potreb otrok, strokovnih delavcev in celotne vzgojno-izobraževalne organizacije (Adelman in Taylor 1998). V slovenskem okolju je tovrstno sodelovanje v domeni posamezne ustanove, kar pomeni, da se razvija sočasno z oblikovanjem inkluzivne in socialne kulture.

Čeprav Mitchell in Sutherland (2020) izpostavljata, da strategija medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev še ni bila obsežno raziskana, obstajajo metaanalize, ki poudarjajo koristi sodelovanja med strokovnimi delavci v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih (npr. Hattie 2009; Murawski in Lee Swanson 2001; Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007).

Metodologija

Problem, namen in cilji raziskave

ZO predvideva sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcu in izven njega tako v procesu prepoznavanja OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki (Mitchell in Sutherland 2020) kot tudi v procesu zagotavljanja kontinuirane in različno intenzivne obravnave. V domačem prostoru je predvideno, da je OPP ali otrokom z rizičnimi dejavniki zagotovljena DSP (ZOPOPP 2019) (tretja stopnja podpore in pomoči po modelu odziv na obravnavo), ki se običajno izvaja izven oddelka, čeprav smernice narekujejo, da bi ta morala biti vsaj v določenem obsegu izvedena v oddelku (Košnik idr. 2023). Posledično je namen raziskave ugotoviti značilnosti, vlogo in pomen sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci DSP pri odzivu na potrebe OPP v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Zastavili smo si naslednje cilje:

1. identificirati oblike in načine sodelovanja vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v procesu ZO;
2. ugotoviti ključne vidike medsebojnega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu;
3. ugotoviti, kako vzgojitelji predšolskih otrok doživljajo medsebojno sodelovanje v procesu ZO;
4. ugotoviti, kakšna je vloga skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja;
5. ugotoviti, ali obstaja povezanost med različnimi dejavniki sodelovanja, in sicer med stališči vzgojiteljev do sodelovanja in do soustvarjanja pouka, doživljanjem sodelovanja v vrtcu ter načini in oblikami sodelovanja.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 190 vzgojiteljev predšolskih otrok (98 % žensk, 2 % moških) iz cele Slovenije (obalno-kraška regija: 22 %, osrednjeslovenska: 17 %, podravska: 14 %, koroška: 11 %, gorenjska: 10 %, savinjska: 9 %, primorsko-notranjska: 8 %, goriška: 2 %, jugovzhodna Slovenija: 2 %, zasavska: 2 %, pomurska: 2 %, posavska: 1 %). Približno polovica vzgojiteljev svoje delo opravlja v mestnih vrtcih (51 %), vzgojiteljev iz vrtcev pri osnovni šoli je bilo 27 %, podoben je bil tudi delež vzgojiteljev iz primestnih vrtcev (22 %). Največ vzgojiteljev (30 %) ima od 31 do 40 let delovne dobe, sledijo anketiranci z med 11 in 20 leti delovne dobe (29 %) ter tisti z med 21 in 30 leti (19 %). Najmanj je bilo vzgojiteljev, ki imajo od nič do deset let delovne dobe (15 %) in več kot 40 let delovne dobe (6 %).

Večina vključenih ima izkušnje pri delu z OPP (malo izkušenj: 49 %, veliko izkušenj: 44 %), le manjši delež pa je navedel, da izkušenj z OPP nima (nima: 5 %, sploh nima: 2 %), kar je pričakovano, saj delež OPP, vključenih v redne oddelke, iz leta v leto narašča (Statistični urad Republike Slovenije b. l.). Koncepta skupnega poučevanja nekoliko več kot polovica vključenih ne pozna (51 %), skoraj polovica (48 %) pa jih je navedlo nasprotno.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili na podlagi vprašalnika Line Milteniene in Indré Venclovaite (2012). Za namene raziskave smo trditve prevedli v slovenski jezik in jih umestili v slovenski kontekst. Opravljen je bil tudi dvojni prevod vprašalnika, pri obeh postopkih pa sta sodelovala

strokovnjak s področja inkluzije in metodolog. Vprašalnik vsebuje 36 trditev, ki se nanašajo na sodelovanje strokovnih delavcev v vrtcu, in vključuje štiri sklope: stališča o medsebojnem sodelovanju, dojemanje skupnega poučevanja, doživljanje sodelovanja med strokovnimi delavci v vrtcu, oblike in načini sodelovanja v procesu ZO. Respondenti so na štiristopenjski Likertovi lestvici stališč označili, v kolikšni meri se strinjajo s posamezno trditvijo.

Podatke smo marca 2024 zbirali s spletno različico vprašalnika, ki smo ga po elektronski pošti poslali vodstvenim delavcem vrtcev po Sloveniji in jih prosili, da povezavo do vprašalnika posredujejo zaposlenim. Vprašalnik je bil dostopen en mesec.

Merske značilnosti instrumenta

Z namenom preverjanja konstruktne veljavnosti slovenske različice vprašalnika smo najprej zagnali metodo glavnih komponent, ki je za vsako posamezno dimenzijo pokazala, da prvi faktor pojasnjuje več kot 20 % variance (Fergig, Leskovšek in Kogovšek 1995). Na osnovi metode glavnih komponent smo posamezne trditve združili v dimenzije. Metoda glavnih komponent je pri dveh sklopih nakazala po dva faktorja, ki sta bila sicer vsebinsko sorodna, zato smo vsebine obeh faktorjev združili v dimenziji medsebojno sodelovanje. Faktorja pozitivni vidiki medsebojnega sodelovanja in negativni vidiki medsebojnega delovanja smo združili v dimenzijo medsebojno sodelovanje, faktorja skupno poučevanje z vidika obravnave in skupno sodelovanje z vidika vključenosti otroka pa v dimenzijo stališča vzgojiteljev o skupnem poučevanju. Faktorji pojasnjujejo od 52 do 82 % variance, kar nakazuje dobro konstruktno veljavnost posameznih dimenzij.

Notranjo zanesljivost dimenzij smo preverili z metodo notranje konsistentnosti na način, da smo najprej izračunali vrednost Cronbachovega koeficienta α za celotno lestvico, ki je pokazal dobro zanesljivost celotnega konstrukta ($\alpha = 0,874$), nato pa še za vsako dimenzijo posebej, kjer je vrednost variirala med zmerno ($\alpha = 0,669$) in zelo visoko zanesljivostjo ($\alpha = 0,982$).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in Likertove lestvice stališč. V fazi izvedbe je bila objektivnost zagotovljena z enotnimi, enopomenskimi in natančnimi navodili za izpolnjevanje ter z nevedenim zbiranjem podatkov.

Postopek in obdelava podatkov

Pridobljene podatke smo iz spletne aplikacije www.1ka.si prenesli v program za statistično obdelavo podatkov (Jamovi 2.5.4). Za vse dimenzije in njihove posamezne postavke smo preverili osnovno deskriptivno statistiko, nato pa

smo z uporabo Pearsonovega korelacijskega koeficienta preverili še povezanost med posameznimi dimenzijami.

Rezultati in razprava

V nadaljevanju predstavljamo opisno statistiko za vsako posamezno dimenzijo in njene postavke, nato pa se osredotočamo na povezanost med dimenzijami.

Oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v procesu ZO

Preglednica 1 prikazuje rezultate opisne statistike dimenzije oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev pri delu z OPP. Rezultati kažejo na relativno razpršene rezultate znotraj dimenzije ($M = 2,53$; $SD = 0,86$), kar lahko nakazuje raznoliko stopnjo sodelovanja vzgojiteljev v kontekstu ZO.

Analiza strinjanja posameznih dimenzij kaže, da vzgojitelji najbolj sodelujejo, ko je za OPP treba prilagoditi določeno učno gradivo ($M = 2,97$; $SD = 1,03$), kar sta v svoji raziskavi prepoznali tudi Lina Milteniene in Indrė Venclovaite (2012). Zelo se strinjajo tudi s trditvijo, da sodelujejo, ko je treba pripraviti individualizirani program, nekoliko manj pa z navedbo, da sodelujejo pri izvedbi dejavnosti v oddelku ($M = 2,42$; $SD = 1,12$), kar je skladno z rezultati drugih raziskav (npr. Line Milteniene in Indrė Venclovaite (2012)). Dosedanje raziskave skupnega poučevanja so bile usmerjene v osnovno- in srednješolsko izobraževanje (Mitchell in Sutherland 2020), manj pa v predšolsko vzgojo in izobraževanje, zato podatkov, ki bi potrjevali korist tovrstne oblike sodelovanja v predšolskem obdobju, ni. Med vsemi navedenimi trditvami pa se vzgojitelji najmanj strinjajo s hospitiranjem pri izvajanju dejavnosti drugih vzgojiteljev,

Preglednica 1 Opisna statistika dimenzije oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Načini in oblike sodelovanja	190	2,53	0,86	1	4
TD S strokovnimi delavci strokovne skupine za ZO pripravim individualizirani program za OPP.	190	2,88	1,14	1	4
S strokovnimi delavci se posvetujem o možnostih prilagoditve določenega učnega gradiva za OPP.	190	2,97	1,03	1	4
Hospitiram pri izvedbi dejavnosti, ki jih izvajajo vzgojitelji, in opazujem metode dela z OPP.	190	1,84	1,06	1	4
S strokovnimi delavci znotraj vrtca sodelujem pri izvedbi dejavnosti v oddelku.	190	2,42	1,12	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

kjer imajo možnost opazovanja metod dela z OPP ($M = 1,84$; $SD = 1,06$), kar lahko pripišemo omejenim strukturnim pogojem (npr. časovna organizacija hospitacij, nadomeščanje vzgojitelja v času njegove odsotnosti).

Vidiki medsebojnega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu

Rezultat metode glavnih komponent je za medsebojno sodelovanje nakazal dve poddimenziji, in sicer pozitivne vidike in negativne vidike medsebojnega sodelovanja, zato v nadaljevanju prikazujemo rezultate za pozitivne, nato pa še za negativne vidike.

Rezultati v preglednici 2 kažejo visoko ($M = 3,84$) povprečje za pozitivne vidike sodelovanja, kar nakazuje na splošno pozitiven odnos vzgojiteljev do sodelovanja. Nizek standardni odklon ($SD = 0,39$) nakazuje, da so vrednosti blizu povprečju, kar pomeni, da so si vzgojitelji glede pozitivnih vidikov sodelovanja enotni.

Vse trditve znotraj dimenzije imajo visoke povprečne vrednosti. Najvišje strinjanje se kaže pri trditvi, da sodelovanje omogoča doseganje boljših rezultatov pri vzgoji in izobraževanju OPP ($M = 3,88$; $SD = 0,41$), kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav, ki potrjujejo koristi sodelovanja pri zagotavljanju učinkovite učne in socialno-emocionalne vključenosti (Lomos, Hofman in Bosker 2011; Vangrieken idr. 2015; Vescio, Ross in Adams 2008). Visoko strinjanje se kaže tudi pri drugih trditvah, in sicer: *Sodelovanje omogoča izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo* ($M = 3,88$; $SD = 0,41$), *Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa si morajo prizadevati za medsebojno sodelovanje* ($M = 3,84$; $SD = 0,44$), *S sodelovanjem je mogoče pridobiti/usvojiti nove kompetence*

Preglednica 2 Opisna statistika poddimenzije pozitivni vidiki medsebojnega sodelovanja

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Pozitivni vidiki sodelovanja	190	3,84	0,39	1	4
TD Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa si morajo prizadevati za medsebojno sodelovanje.	190	3,84	0,44	1	4
Menim, da je s sodelovanjem mogoče pridobiti/usvojiti nove kompetence.	190	3,83	0,47	1	4
Pri sodelovanju je pomembno, da vsi stremijo k skupnemu cilju.	190	3,83	0,44	1	4
Sodelovanje omogoča doseganje boljših rezultatov pri vzgoji in izobraževanju OPP.	190	3,88	0,41	1	4
Sodelovanje omogoča izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo.	190	3,87	0,41	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

Preglednica 3 Opisna statistika poddimenzije negativni vidiki sodelovanja

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Negativni vidiki sodelovanja	190	2,96	0,75	1	4
TD V praksi ni zagotovljenih pogojev za sodelovanje, saj je vsak obremenjen z delom na svojem področju.	190	2,74	1,01	1	4
Sodelovanje je le visokoletеči pojem, ki ga številni uporabljajo, ne da bi razumeli, kaj v resnici pomeni.	190	2,33	1,07	1	4
Sodelovanje je časovno zamudno in prinaša malo koristi.	190	1,52	0,87	1	4
Večjo korist prinašata samostojno delo in skrb za lastni razvoj.	190	1,58	0,88	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

($M = 3,83$; $SD = 0,47$), Pri sodelovanju je pomembno, da vsi stremijo k skupnemu cilju ($M = 3,83$; $SD = 0,44$). Standardni odkloni so za posamezne trditve relativno nizki, kar kaže na visoko stopnjo konsistentnosti v odgovorih. Večina vzgojiteljev je torej podobnega mnenja o koristih sodelovanja. Tudi v okviru drugih raziskav so raziskovalci (Lee, Zhang in Yin 2011; Mattessich in Monsey 1992; Nelson in Kinnucan-Welsch 1992) ugotovili pozitivne vidike sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih procesih, saj so dobri medsebojni odnosi, spoštovanje strokovnih kompetenc, medsebojna naklonjenost, zaupanje in zanesljivost med sodelujočimi ključni pogoj za uspešno ter vključujoče sodelovanje. Upoštevanje različnih mnenj in ravnanj omogoča tvorno dogovarjanje o skupnih ciljih (Nias, Southworth in Yeomans 1989), kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave.

V preglednici 3 prikazujemo rezultate negativnih vidikov sodelovanja. Povprečna vrednost poddimenzije negativni vidiki sodelovanja je 2,96 s standardnim odklonom 0,75, kar kaže na prisotnost negativnih vidikov sodelovanja pri delu. Najizrazitejši negativen vidik sodelovanja, ki ga prepoznavajo vzgojitelji, je pomanjkanje pogojev za sodelovanje v praksi, saj so preobremenjeni z delom na svojem področju ($M = 2,74$; $SD = 1,01$). Rezultati pri trditvi, da je sodelovanje le visokoletеči pojem, ki ga številni uporabljajo, ne da bi razumeli, kaj to v resnici pomeni, kažejo neodločenost sodelujočih ($M = 2,33$; $SD = 1,07$), medtem ko odgovori pri trditvah, da je sodelovanje časovno zamudno in prinaša malo koristi ($M = 1,52$; $SD = 0,87$) ter da večjo korist prinašata samostojno delo in skrb za lastni razvoj ($M = 1,58$; $SD = 0,88$), nakazujejo nestrinjanje. Dobljeni rezultati se ujemajo s predhodnimi raziskavami, ki so pokazale, da so strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah načeloma naklonjeni sodelovanju (Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007), vendar pri tem zazna-

vajo izzive, kot so pomanjkanje časa (Burbank in Kauchak 2003; Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007), nerazumevanje različnih oblik sodelovanja in njihove vloge v vzgojno-izobraževalnem procesu (Brendle, Lock in Piazza 2017; Friend 2008) ter nezadostno znanje za učinkovito izvedbo sodelovanja (Brendle, Lock in Piazza 2017; Friend idr. 2010).

Dojemanje medsebojnega sodelovanja v procesu ZO pri vzgojiteljih

Dimenzija dojemanje medsebojnega sodelovanja v procesu ZO pri vzgojiteljih vključuje največ trditvev (preglednica 4). Splošno gledano vzgojitelji pozitivno in skladno doživljajo sodelovanje ($M = 3,22$; $SD = 0,60$). Visoko se strinjajo z medsebojnim deljenjem izkušenj ($M = 3,64$; $SD = 0,65$) in s skupnim reševanjem izzivov ($M = 3,49$; $SD = 0,73$). Prav tako cenijo prevzemanje skupne odgovornosti za rezultate ($M = 3,33$; $SD = 0,87$) in prisotnost sodelovalne kulture v vrtcu ($M = 3,31$; $SD = 0,78$). Doživljajo, da se s sodelavci medsebojno

Preglednica 4 Opisna statistika dimenzije doživljanje sodelovanja pri vzgojiteljih

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Doživljanje sodelovanja pri vzgojiteljih	190	3,22	0,60	1	4
TD Uspešni vzgojitelji in izvajalci DSP so pripravljeni deliti svoje izkušnje.	190	3,64	0,65	1	4
Vzgojitelji in izvajalci DSP skupaj sprejemamo rešitve na podlagi prepoznanih izzivov.	190	3,49	0,73	1	4
Vzgojitelji in izvajalci DSP prevzemamo skupno odgovornost za rezultate.	190	3,33	0,87	1	4
V vrtcu je prisotna sodelovalna kultura.	190	3,31	0,78	1	4
Sodelavci se medsebojno spoštujejo in se počutijo cenjeni.	190	3,22	0,82	1	4
Sodelavci navdušeno izkazujejo željo po sodelovanju.	190	2,91	0,86	1	4
Če se pojavijo težave, pomoč poiščem skupaj s strokovnjaki in z drugimi učitelji/vzgojitelji/izvajalci (npr. logopedi, delovnimi terapevti, fizioterapevti).	190	3,37	0,79	1	4
V skupnem poučevanju so vloge jasno razdeljene.	190	2,94	0,93	1	4
Vrtec aktivno sodeluje v projektih (npr. sodelovanje pri projektih Erasmus) in pri iskanju drugih možnosti za spodbujanje sodelovanja.	190	2,75	1,08	1	4
Skupna izvedba dejavnosti je pozitivno sprejeta, njen pomen je prepoznan.	190	3,01	0,93	1	4
Vsak izvajalec vzgojno-izobraževalnega procesa lahko svobodno izrazi svoje mnenje.	190	3,42	0,83	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

spoštujejo in cenijo ($M = 3,22$; $SD = 0,82$). Takšna izraženost postavk nakazuje pozitivne medosebne odnose, ki so glede na druge raziskave (npr. Mary D. Burbank in Dona Kauchaka (2003); Esther T. Canrinus idr. (2012); Katrin Vangrieken, Filipa Dochyja in Elisabeth Raes (2016)) tudi tesno povezani z uspešnim sodelovanjem.

Pri zagotavljanju ZO visoko ocenjujejo tudi željo po povezovanju s strokovnjaki s specifičnimi znanji, ko se pojavijo težave ($M = 3,37$; $SD = 0,79$). Tovrstno sodelovanje vzgojitelju omogoča podporo pri vključevanju otroka v dejavnosti, saj mu strokovnjak lahko svetuje pri prilagoditvah vzgojno-izobraževalnega procesa (Bakken 2015). Podobno ocenjujejo željo po sodelovanju s sodelavci ($M = 2,91$; $SD = 0,86$). Tracy L. Durksen, Robert M. Klassen in Lia M. Daniels (2017) ugotavljajo, da sodelovanje s sodelavci prispeva k razbremenitvi zaradi deljenja odgovornosti, višjega doživljanja samoučinkovitosti pri delu in zadovoljstva. Jasno razdeljene vloge v skupnem poučevanju ($M = 2,94$; $SD = 0,93$) vzgojitelji ocenjujejo kot pomembno. Podobnega mnenja je tudi Marilyn Friend (2008). Najmanj pa se sodelujoči v raziskavi strinjajo z aktivnim sodelovanjem v raznih projektih ($M = 2,75$; $SD = 1,08$). Sklepamo lahko, da so v slovenskem prostoru vzgojitelji redko vključeni v različne projekte.

Vloga skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja

Postavke, vezane na vlogo skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja, bi na osnovi metode glavnih komponent razdelili v dve dimenziji, vendar smo se odločili oblikovati eno dimenzijo z dvema poddimenzijama, in sicer skupno poučevanje z vidika obravnave otrok ter skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok.

Vzgojitelji se zelo strinjajo s trditvijo, da bi skupno poučevanje, to je hkratno izvajanje pedagoškega procesa vzgojitelja in izvajalca DSP, vzgojitelju in izvajalcu DSP omogočilo, da se uči drug od drugega ($M = 3,74$; $SD = 0,60$). Ta

Preglednica 5 Opisna statistika poddimenzije skupno poučevanje z vidika obravnave otrok

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Skupno poučevanje z vidika obravnave otrok	190	3,75	0,54	1	4
TD Skupno poučevanje bi vzgojitelju in izvajalcu DSP omogočilo, da se uči drug od drugega.	190	3,74	0,60	1	4
Menim, da bi sodelovanje med vzgojiteljem in izvajalcem DSP v oddelku zagotovilo učinkovitejšo podporo OPP.	190	3,79	0,59	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

Preglednica 6 Opisna statistika poddimenzije skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok	190	3	0,83	1	4
TD OPP bi se počutili neprijetno, če bi jim bila podpora zagotovljena v oddelku.	190	1,89	0,94	1	4
Skupno poučevanje bi motilo druge otroke.	190	2,11	0,97	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

visoka ocena lahko nakazuje prepričanje, da bi medsebojno učenje prineslo pomembne koristi za obe strani. Prav tako se zelo strinjajo, da bi sodelovanje med vzgojiteljem in izvajalcem DSP v oddelku zagotovilo učinkovitejšo podporo OPP ($M = 3,79$; $SD = 0,59$), kar poudarja pomen tovrstne oblike sodelovanja za kakovostno obravnavo OPP v vrtcu. Podobne rezultate potrjujejo tudi druge raziskave, pri čemer navajajo, da skupno poučevanje OPP omogoča podporo pri učenju in razvoju (Murawski in Swanson 2001; Pellegrini idr. 2018).

Rezultati v preglednici 6 kažejo, da so vzgojitelji glede skupnega poučevanja z vidika vključenosti otrok različnega mnenja ($M = 3$; $SD = 0,83$). Pri interpretaciji posameznih trditev lahko vidimo, da so vzgojitelji nekoliko neodločeni glede tega, da bi skupno poučevanje motilo druge otroke ($M = 2,11$; $SD = 0,97$), manj pa se strinjajo s trditvijo, da bi se OPP počutili neprijetno, če bi jim bila podpora zagotovljena v oddelku ($M = 1,89$; $SD = 0,94$). Raziskava, ki sta jo opravili Lina Milteniene in Indré Venclovaite (2012), prikazuje podobne rezultate, opozarja pa tudi na dejstvo, da je morebiti ideja o soustvarjanju pouka v istem oddelku nova, kar lahko za naše rezultate pomeni, da vzgojitelji, vključeni v raziskavo, razumejo koncept soustvarjanja pouka na različen način.

Povezanost med posameznimi dimenzijami sodelovanja

Na osnovi analize povezanosti med posameznimi dimenzijami (preglednica 7) ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna, a šibka povezanost med pozitivnimi vidiki sodelovanja in načini ter oblikami sodelovanja ($r = 0,172$; $p = 0,018$). Vzgojitelji, ki pozitivno ocenjujejo sodelovanje, tudi pogosteje uporabljajo različne oblike in načine sodelovanja, kar nakazuje dejansko sodelovanje v praksi. Zmerna pozitivna povezanost med pozitivnimi vidiki sodelovanja in doživljanjem sodelovanja pri vzgojiteljih ($r = 0,357$; $p < 0,001$) kaže na to, da vzgojitelji, ki pozitivneje ocenjujejo pristop sodelovanja, tudi pozitivneje doživljajo svoje sodelovanje z drugimi. Pri tem se kot pomembna kaže

Preglednica 7 Povezanost med posameznimi dimenzijami sodelovanja

Dimenzije	1	2	3	4	5	6
1 Negativni vidiki sodelovanja	<i>r</i>	–				
	<i>p</i>	–				
2 Pozitivni vidiki sodelovanja	<i>r</i>	0,040	–			
	<i>p</i>	0,625	–			
3 Načini in oblike sodelovanja	<i>r</i>	–0,000	0,170	–		
	<i>p</i>	0,953	0,018*	–		
4 Doživljanje sodelovanja	<i>r</i>	0,130	0,360	0,440	–	
	<i>p</i>	0,080	<0,001*	<0,001*	–	
5 Skupno poučevanje z vidika obravnave otroka	<i>r</i>	–0,000	0,580	0,140	0,280	–
	<i>p</i>	0,899	<0,001*	0,049	<0,001*	–
6 Skupno sodelovanje z vidika vključenosti otroka	<i>r</i>	0,390	0,100	–0,080	–0,120	0,050
	<i>p</i>	<0,001*	0,153	0,283	0,104	0,489

vloga izkušenj, ki prispevajo k prepoznavanju koristi sodelovanja. Pozitivni vidiki sodelovanja in skupno poučevanje z vidika obravnave otrok so močno povezani ($r = 0,580$; $p < 0,001$). Vzgojitelji, ki sodelovanje prepoznajo kot priložnost za razvijanje novih kompetenc, doseganje boljših rezultatov, izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo, tudi pozitivneje ocenjujejo skupno poučevanje z vidika obravnave otrok, kar je ključnega pomena v okviru zagotavljanja učinkovite ZO v vrtčevskem okolju, ki temelji na interdisciplinarnosti in holističnosti obravnave (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2005). Zmerna povezanost med načini in oblikami sodelovanja ter doživljanjem sodelovanja ($r = 0,437$; $p < 0,001$) pa kaže, da izvajanje različnih oblik sodelovanja spremlja tudi pozitivnejše doživljanje sodelovanja. Zanimivo je, da je raziskava Line Milteniene in Indré Venclovaite (2012) pokazala nasprotno rezultate, in sicer da pedagoški delavci niso naklonjeni sodelovanju, sploh pa izvajanju skupnega poučevanja, vendar bi to obliko radi izvajali ob zagotovitvi ustreznih strukturnih pogojev. Statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,278$; $p < 0,001$) se kaže tudi med doživljanjem sodelovanja kot priložnosti za deljenje svojih izkušenj, iskanje rešitev na podlagi prepoznanih izzivov in izražanje svojih mnenj ter višje ocenjenim skupnim poučevanjem. Med doživljanjem negativnih vidikov sodelovanja in skupnim poučevanjem z vidika vključenosti otroka v vrtčevsko skupino obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,390$; $p < 0,001$), kar nakazuje, da vzgojitelji, ki zaznavajo več negativnih vidikov sodelovanja, prav tako menijo, da bi skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok lahko predstavlja izziv. Mnenja vzgojiteljev o skupnem poučevanju so mestoma

nekonsistentna, saj po eni strani prepoznavajo njegove prednosti, predvsem ko se te vežejo na njihov profesionalni razvoj, po drugi strani pa izpostavljajo njegove negativne vidike v kontekstu dela z OPP.

Sklep

Z raziskavo smo želeli ugotoviti značilnosti, vlogo in pomen sodelovanja med vzgojitelji ter izvajalci DSP pri odzivu na potrebe OPP v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih in posledično tudi v kontekstu zagotavljanja ZO v vrtcu.

Rezultati kažejo, da vzgojitelji na splošno pozitivno doživljajo sodelovanje, kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav (npr. Carolyn Webster-Stratton, M. Jamile Reid in Mary Hammond (2004)). Prepoznavamo številne pozitivne vidike sodelovanja, vključno z izgradnjo kompetenc, doseganjem boljših rezultatov pri delu z OPP, izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo. Prepoznavanje pomena in vloge medsebojnega sodelovanja lahko pričakovano prispeva k pozitivnemu doživljanju le-tega pa tudi k naklonjenosti skupnemu poučevanju. S pozitivnimi izkušnjami sodelovanja lahko vzgojitelji raziskujejo oblike in načine sodelovanja v sklopu inkluzivno naravnanih pristopov ter posledično prispevajo h kakovosti delovanja vrtca, kar potrjujejo tudi drugi avtorji (npr. Springate idr. (2008) ter Kathy Sylva idr. (2004)).

Kar se tiče skupnega poučevanja, ugotavljamo, da mu vzgojitelji niso popolnoma naklonjeni, sploh ko se veže na učinkovitejše vključevanje OPP in otrok z rizičnimi dejavniki v vrtčevsko skupino, kar potencialno nakazuje pomanjkljivo razumevanje tega koncepta. Obenem se kaže tudi potreba po podrobnejši preučitvi vzgojiteljevega razumevanja koncepta skupnega poučevanja in stališč o njegovem udejanjanju v predšolskem obdobju z vidika inkluzije OPP.

Glavne ovire za sodelovanje so povezane s pomanjkanjem pogojev za sodelovanje (kar poudarjajo tudi Carolyn Webster-Stratton, M. Jamila Reid in Mary Hammond (2004)) in do neke mere skepticizmom glede njegovega resničnega pomena. Vzgojitelji sicer v manjši meri sodelovanje zaznavajo kot časovno zamudno in manj koristno v primerjavi s samostojnim delom. To poudarja potrebo po boljših organizacijskih pogojih in jasnejši komunikaciji o pomenu ter koristih sodelovanja, da bi se zmanjšale ovire in povečala učinkovitost sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci DSP. Pri tem druge raziskave navajajo pomen naklonjenosti vodstvenih delavcev, ki so odgovorni za ustvarjanje podpornega okolja za sodelovanje (Bush in Glover 2014; Cook 2014; Liu 2015).

Pomembno je omeniti tudi omejitve pričujoče raziskave, saj je bila opr-

vljena na relativno majhnem vzorcu. Prav tako bi bilo smiselno metodološko dodelati instrument zbiranja podatkov, kajti kaže se potreba po jasni razmejitvi konceptov sodelovanja in skupnega poučevanja pri oblikovanju postavk. Za natančnejši in poglobljenejši vpogled v raziskovano tematiko bi bilo smotno v raziskavo vključiti tudi izvajalce DSP, ki bi k raziskavi prispevali svoj pogled in poglobili razumevanje sodelovanja v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Literatura

- Adelman, H. S., in L. Taylor. 1998. »Involving Teachers in Collaborative Efforts to Better Address the Barriers to Student Learning.« *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 42 (2): 55–60.
- Ainbinder, J. G., L. W. Blanchard, G. H. S. Singer, M. E. Sullivan, L. K. Powers, J. G. Marquis in B. Santelli. 1998. »A Qualitative Study of Parent to Parent Support for Parents of Children with Special Needs.« *Journal of Pediatric Psychology* 23 (2): 99–109.
- Bakken, J. P. 2015. »Rationale for Interdisciplinary/Multidisciplinary Relations in Special Education.« V *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider*, uredila J. P. Bakken in F. E. Obiakor, 1–12. *Advances in Special Education*, zv. 30A. Leeds: Emerald.
- Benzies, K. M., J. E. Magill-Evans, K. Hayden in M. Ballantyne. 2013. »Key Components of Early Intervention Programs for Preterm Infants and Their Parents: A Systematic Review and Meta-Analysis.« *BMC Pregnancy and Childbirth* 13 (Supl. 1): S10.
- Blauw-Hospers, C. H., in M. Hadders-Algra. 2007. »A Systematic Review of the Effects of Early Intervention on Motor Development.« *Developmental Medicine and Child Neurology* 47 (6): 421–432.
- Bradley, R., L. Danielson in J. Doolittle. 2007. »Responsiveness to Intervention: 1997 to 2007.« *Teaching Exceptional Children* 39 (5): 8–13.
- Brajković, S. 2019. *Profesionalne učeče se skupnosti v vrtcih in osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Brajković, S., in S. Handzar. 2016. *Od dobre k odlični praksi: orodje profesionalnega razvoja za večjo kakovost prakse v vrtcih in osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Brendle, J., R. Lock in K. Piazza. 2017. »A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies.« *International Journal of Special Education* 32 (3): 538–550.
- Burbank, M. D., in D. Kauchak. 2003. »An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration.« *Teaching and Teacher Education* 19 (5): 499–514.
- Bush, T., in D. Glover. 2014. »School Leadership Models: What Do We Know?« *School Leadership & Management* 34 (5): 553–571.

- Campbell, F. A., in C. T. Ramey. 1995. »Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention.« *American Educational Research Journal* 32 (4): 743–772.
- Canrinus, E. T., M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink in A. Hofman. 2012. »Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity.« *European Journal of Psychology of Education* 27 (1): 115–132.
- Cochran-Smith, M., in S. L. Lytle. 2001. »Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice.« V *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, uredili A. Lieberman in L. Miller, 45–58. New York: Teachers College Press.
- Cook, J. W. 2014. »Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective.« *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (1): 1–17.
- Destovnik, K., in S. Kralj. ur. 2000. *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Dieker, L. A., in C. A. Burnett. 1996. »Effective Co-Teaching.« *Teaching Exceptional Children* 29 (1): 5–7.
- Dunst, C., D. Hamby in B. Jeffri. 2007. »Modeling the Effects of Early Childhood Intervention Variables on Parent and Family Well-Being.« *Journal of Applied Quantitative Methods* 2 (3): 268–288.
- Durksen, T. L., R. M. Klassen in L. M. Daniels. 2017. »Motivation and Collaboration: The Keys to a Developmental Framework for Teachers' Professional Learning.« *Teaching and Teacher Education* 67:53–66.
- Elliott, D., in M. McKenney. 1998. »Four Inclusion Models that Work.« *Teaching Exceptional Children* 30 (4): 54–58.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2005. *Zgodnja obravnava v otroštvu: analiza stanja v Evropi; ključni vidiki in priporočila*. Uredila V. Soriano. Odense in Bruselj: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Fekonja, U., T. Kavčič in L. Marjanovič Umek. 2002. »Ravni, področja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu.« V *Kakovost v vrtcih*, uredile L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek, 39–51. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ferligo, A., K. Leskošek in T. Kogovšek. 1995. *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ferreira, R. de C., C. R. L. Alves, M. A. P. Guimarães, K. K. P. de Menezes in L. De Magalhães. 2020. »Effects of Early Interventions Focused on the Family in the Development of Children Born Preterm and/or at Social Risk: A Meta-Analysis.« *Jornal de Pediatria (Versão Em Português)* 96 (1): 20–38.
- French, N. K. 1998. »Working Together.« *Remedial and Special Education* 19 (6): 357–368.

- Freschi, D. F. 1999. »Guidelines for Working with One-to-One Aides.« *Teaching Exceptional Children* 31 (4): 42–45.
- Friend, M. 2008. »Co-Teaching: A Simple Solution that Isn't Simple after All.« *Journal of Curriculum and Instruction* 2 (2): 9–19.
- Friend, M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain in C. Shamberger. 2010. »Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9–27.
- Fuch, L. S., in D. Fuchs. 2007a. »A Model for Implementing Responsiveness to Intervention.« *Teacher Exceptional Children* 39 (5): 14–20.
- . 2007b. »The Role of Assessment in the Three-Tier Approach to Reading Instruction.« V *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, uredile D. Haager, J. Klingner in S. Vaughn, 29–42. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Fuller, E. A., in A. P. Kaiser. 2020. »The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder.« *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50 (5): 1683–1700.
- Globačnik, B. 2012. *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Idol, L., A. Nevin in P. Paolucci-Whitcomb. 1994. *Collaborative Consultation*. 2. izd. Austin, TX: PRO-ED.
- Košnik, P., D. Plavček, N. Vovk-Ornik, S. Pulec Lah, M. Mohar, J. Košir in A. Vouk. 2023. *Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krapše, T., T. Rupnik Vec, J. Čop, O. Jerman, B. Likon, D. Majkus, L. Stadler, A. Strmšek, I. Vulič in E. Zule. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lake, J. F., in B. S. Billingsley. 2000. »An Analysis of Factors that Contribute to Parent-School Conflict in Special Education.« *Remedial and Special Education* 21 (4): 240–251.
- Lee, J. C., Z. Zhang in H. Yin. 2011. »A Multilevel Analysis of the Impact of a Professional Learning Community, Faculty Trust in Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students.« *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 820–830.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2006. »Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu.« *Sodobna pedagogika* 57 (2): 54–67.
- Liu, P. 2015. »Motivating Teachers' Commitment to Change through Transformational School Leadership in Chinese Urban Upper Secondary Schools.« *Journal of Educational Administration* 53 (6): 735–754.

- Lomos, C., R. H. Hofman in R. J. Bosker. 2011. »Professional Communities and Student Achievement – A Metaanalysis.« *School Effectiveness and School Improvement* 22 (2): 121–148.
- Majnemer, A. 1998. »Benefits of Early Intervention for Children with Developmental Disabilities.« *Seminars in Pediatric Neurology* 5 (1): 62–69.
- Mattessich, P. W., in B. R. Monsey. 1992. *Collaboration: What Makes It Work*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- McCubbin, H., in J. Patterson. 1982. »Family Adaptation to Crises.« V *Family Stress, Coping and Social Support*, uredili H. McCubbin, A. Cauble in J. Patterson, 26–47. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Milteniene, L., in I. Venclovaite. 2012. »Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education.« *Specialusis Ugdymas* 27 (27): 99–123.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mitchell, D., in D. Sutherland. 2020. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Universe Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Murawski, W. W., in C. E. Hughes. 2009. »Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change.« *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (4): 267–277.
- Murawski, W. W., in H. Lee Swanson. 2001. »A Meta-Analysis of Co-Teaching Research.« *Remedial and Special Education* 22 (5): 258–267.
- Nelson, N. W., in K. Kinnucan-Welsch. 1992. »Curriculum-Based Collaboration: What Is Changing?« *ASHA* 34 (11): 45–47.
- Nias, J., G. Southworth in R. Yeomans. 1989. *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organisational Cultures*. London: Cassell.
- Peeters, J., C. De Kimpe in S. Brandt. 2016. »The Competent ECEC System in the City of Ghent: A Long-Term Investment in Continuous Professional Development.« V *Pathways to Professional Early Childhood Education*, ur. M. Vandenberghe, M. Urban in J. Peeters, 57–71. New York: Routledge.
- Pellegrini, M., C. Lake, A. Inns in R. E. Slavin. 2018. »Effective Programs in Elementary Mathematics: A Best-Evidence Synthesis.« Prispevek predstavljen na konferenci Society for Research on Effective Education, Washington, DC, 3. marec.
- Porter, L. 2002. *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Chapman.
- Pratt, S. 2014. »Achieving Symbiosis: Working through Challenges Found in Co-

- Teaching to Achieve Effective Co-Teaching Relationships.« *Teaching and Teacher Education* 41 (2): 1–12.
- Ranta, S., N. Sajaniemi, M. Eskelinen in T. Lämsä. 2021. »Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa.« *Kasvatus & Aika* 15 (2): 60–72.
- Raver, S. A., in D. C. Childress. 2015. *Family-Centered Early Intervention: Supporting Infants and Toddlers in Natural Environments*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organization of the Schools*. New York: Longman.
- Scheerens, J. 1990. »School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning.« *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1): 61–80.
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri in K. A. McDuffie. 2007. »Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research.« *Exceptional Children* 73 (4): 392–416.
- Springate, I., M. Atkinson, S. Straw, E. Lamont in H. Grayson. 2008. *Narrowing the Gap in Outcomes: Early Years (0–5 Years)*. Slough: NFER.
- Statistični urad Republike Slovenije. B. I. »Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v programe predšolske vzgoje in izobraževanja v vrtcih, Slovenija, 2006/2007–2015/2016.« SiStat. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952557S.px/>.
- Stoll, L., in D. Fink. 1996. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Open University Press.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford in B. Taggart. 2004. »The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report; A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004.« Institute of Education, University of London, Department for Education and Skills, Sure Start, London.
- Tankersley, D., S. Brajković, S. Handzar, R. Rimkiene, R. Sabaliauskiene, Z. Trikić in T. Vonta. 2013. *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Trivette, C. M., C. J. Dunst in D. W. Hamby. 1996. »Characteristics and Consequences of Helping Practices in Contrasting Human Services Programs.« *American Journal of Community Psychology* 24 (2): 273–293.
- Vanderveen, J. A., D. Bassler, C. M. T. Robertson in H. Kirpalani. 2009. »Early Interventions Involving Parents to Improve Neurodevelopmental Outcomes of Premature Infants: A Meta-Analysis.« *Journal of Perinatology* 29 (5): 343–351.
- Vangrieken, K., F. Dochy in E. Raes. 2016. »Team Learning in Teacher Teams: Team Entitativity as a Bridge between Teams-in-Theory and Teams-in-Practice.« *European Journal of Psychology of Education* 31 (3): 275–298.
- Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes in E. Kyndt. 2015. »Teacher Collaboration: A Systematic Review.« *Educational Research Review* 15:17–40.

- Van Mieghem, A., K. Verschueren, K. Petry in E. Struyf. 2018. »An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review.« *International Journal of Inclusive Education* 24 (4): 1–15.
- Vaughn, S., in G. Roberts. 2007. »Secondary Interventions in Reading; Providing Additional Instruction for Students at Risk.« *Teaching Exceptional Children* 39 (5): 40–46.
- Vescio, V., D. Ross in A. Adams. 2008. »A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning.« *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80–91.
- Vonta, T. 2011. »Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojitelja.« V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, uredili T. Vonta in S. Ševkušič, 55–170. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Walther-Thomas, C., M. Bryant in S. Land. 1996. »Planning for Effective Co-Teaching the Key to Successful Inclusion.« *Remedial and Special Education* 17 (4): 255–264.
- Webster-Stratton, C., M. J. Reid in M. Hammond. 2004. »Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training.« *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 33 (1): 105–124.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 17. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065>.

Cooperation and Co-Teaching Between Kindergarten Teachers and Special Education Teachers in the Process of Early Intervention for Children with Special Needs

In this paper, we study the role of cooperation between kindergarten teachers and special education teachers in responding to the needs of children with special needs in inclusive educational environments. We focused on the attitudes of kindergarten teachers towards mutual cooperation and co-teaching in the early intervention process, as well as the relationship between various factors of cooperation. The study included 190 kindergartens. Data were collected via questionnaire and analyzed using descriptive and inferential statistics. The results show that kindergarten teachers generally have a positive perception of cooperation in building competencies, sharing experiences, mutual support, and achieving better outcomes when working with children with special needs. However, they are less inclined towards co-teaching, especially in the inclusion of children with special needs into regular kindergarten groups. The main barriers include a lack of conditions for cooperation, the perception of cooperation as time-consuming and less beneficial and scepticism regarding the true value of cooperation. The need to improve organizational conditions and communication about the benefits of cooperation is emphasized, as

well as the necessity for a more detailed examination of kindergarten teachers' understanding of the concept of co-teaching.

Keywords: mutual cooperation, co-teaching, preschool education, early intervention, children with special needs