

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA TEMELJNE PEDAGOŠKE PREDMETE

MAGISTRSKO DELO

Janez Kovač

Tanja Ščuka

Maribor, 2015

UNIVERZA V MARIBORU

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Oddelek za temeljne pedagoške predmete

MAGISTRSKO DELO

**INKLUZIJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI Z VIDIKA
RAVNATELJEV OSNOVNIH ŠOL**

Mentorica: red. prof. dr. Branka Čagran

Janez Kovač

Tanja Ščuka

Lektorica: Vesna Gubenšek Bezgovšek

Prevajalka: Andreja Vintar

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujema mentorici, red. prof. dr. Branki Čagran, za naklonjen čas, trud in strokovno vodenje pri pripravi magistrskega dela.

Hvala Vesni Gubenšek Bezgovšek, prof. zgodovine in slovenščine, ter Andreji Vintar, prof. angleščine, za prevajanje.

Hvala tudi osnovnim šolam in ravnateljem za pomoč pri izvedbi raziskave.

Tanja Ščuka

Zahvaljujem se soavtorju Janezu Kovaču, ki me je spodbujal in mi pomagal pri izdelavi magistrske naloge.

Janez Kovač

Iskrena hvala staršem, Ivanu in Mariji Kovač, bratu Aljažu Kovaču ter partnerici Maji Špegel za vsestransko pomoč in podporo v času mojega študija. Hvala, ker ste verjeli vame in mi dajali oporo, ko sem jo najbolj potreboval.

UNIVERZA V MARIBORU

PEDAGOŠKA FAKULTETA

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Tanja Ščuka, rojena 26. 5. 1968, študentka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, študijskega programa 2. stopnje Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom Inkluzija učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev osnovnih šol pri mentorici dr. Branki Čagran avtorsko delo.

V magistrskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni; teksti niso prepisani brez navedbe avtorjev.

.....

(podpis študentke)

Maribor,

UNIVERZA V MARIBORU

PEDAGOŠKA FAKULTETA

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisani Janez Kovač, rojen 17. 7. 1990, študent Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, študijskega programa 2. stopnje Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom Inkluzija učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev osnovnih šol pri mentorici dr. Branki Čagran avtorsko delo.

V magistrskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni; teksti niso prepisani brez navedbe avtorjev.

.....

(podpis študenta)

Maribor,

POVZETEK

Od ravnatelja je odvisna stopnja inkluzivnosti šole, predvsem od njegovega odnosa do inkluzije in do otrok s posebnimi potrebami ter njegove podpore strokovnim delavcem. V empiričnem delu magistrskega dela so bila predstavljena stališča ravnateljev do inkluzije učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, ocena pogojev zanjo in njihovo razumevanje inkluzije. Pri tem smo preverjali vlogo delovne dobe ravnateljevanja in števila učencev s posebnimi potrebami na šoli. Podatke smo pridobili s pomočjo spletnih anketnih vprašalnikov, pri čemer je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega metodološkega raziskovanja. Raziskovani vzorec je neslučajnostni priložnostni vzorec ravnateljev slovenskih osnovnih šol ($n = 96$), ki ga na ravni rabe inferenčne statistike opredeljujemo kot enostavni naključni vzorec iz hipotetične populacije. Če povzamemo, ravnatelji so naklonjeni inkluziji učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, vendar svoj vpliv nanjo ne označujejo kot pomembnega. Naklonjeni so omogočanju pravice do prilagoditev učnega procesa učencu ob dobro razvitem tiskem sodelovanju, zavedajo se pomena učenčevega socialnega napredka in opuščanja predsodkov do njih, vendar opozarjajo na kar nekaj ovir pri zagotavljanju pogojev za inkluzijo (npr. neupoštevanje predlogov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport glede pripomb na pomanjkljivosti ter težav pri uresničevanju inkluzivne prakse). Prav tako pa ravnatelji relativno slabo razumejo pojem inkluzije in delo ter kompetence inkluzivnega pedagoga slabše poznajo kot delo specialnega pedagoga.

Ključne besede: inkluzija, inkluzivni pedagog, ravnatelji, učitelji, učenci s posebnimi potrebami, vzgoja in izobraževanje, dodatna strokovna pomoč.

ABSTRACT

The level of inclusion depends on the Headmaster of the school, particularly its attitude towards inclusion, children with special needs and support to professional workers. In empirical parts of this Masters work are introduced the Headmasters points of view about inclusion of children with special needs in Primary school, their understanding of inclusion and evaluation of conditions for it. At this point we focused on their work experience and the number of children with special needs at school. We gained information with on-line questionnaires where we used descriptive and causal-no experimental method of empirical methodological research. Research sample is unexpectedly casual sample of Headmasters of Slovene schools (n = 96) which is on the level of use according to inference statistics defined as simple unexpected sample from hypothetic population. To sum up, Headmasters are inclined to inclusion of children with special needs in Primary school but define their influence on it as irrelevant. They are inclined to the right of adjustments of the learning process with well-established team work and are aware of the social progress and tolerance of prejudice towards them. They are also warning about some obstacles when it comes to assuring conditions (ex. failure to comply with suggestions of Ministry of education, science and sports according complaints and difficulties in realization of inclusion in practice). Headmasters are also relatively bad in understanding the meaning of inclusion and it related work and are also not aware of competences of inclusion teacher if compared to special education teacher.

Key words: inclusion, inclusive teacher, Headmasters, teachers, children with special needs, education, specialized need.

KAZALO VSEBINE

1	Uvod.....	1
I.	TEORETIČNI DEL.....	3
2	Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.....	5
	2.1 Inkluzivna vzgoja in izobraževanje v slovenskih šolskih zakonih.....	5
	2.2 Načela vzgoje in izobraževanja.....	13
	2.3 Usmerjanje v izobraževalne programe.....	14
	2.4 Od segregacije do inkluzije.....	18
	2.5 Dejavniki uspešne inkluzivne prakse.....	20
	2.6 Raziskovalno spremljanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole.....	23
	2.7 Izobraževanje inkluzivnih pedagogov.....	24
	2.8 Vpliv inkluzivne šole na vzgojo in izobraževanje.....	27
3	Oblikovanja inkluzivne šole.....	29
	3.1 Vodenje šole.....	29
	3.2 Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje.....	34
	3.3 Učenci s posebnimi potrebami.....	37
	3.4 Starši otrok s posebnimi potrebami.....	42
	3.5 Dodatna strokovna pomoč v osnovni šoli.....	43
4	EMPIRIČNI DEL.....	46
	4.1 Namen.....	46

4.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitve raziskovalnega problema	46
4.2.1 Raziskovalna vprašanja.....	46
4.2.1.1 Raziskovalna vprašanja, vezana na stališča ravnateljev.....	46
4.2.1.2 Raziskovalna vprašanja, vezana na oceno pogojev.....	53
4.2.1.3 Raziskovalna vprašanja, vezana na razumevanje pojma inkluzije	57
4.2.2 Raziskovalne hipoteze.....	58
4.2.3 Spremenljivke	59
4.3 Metodologija	63
4.3.1 Raziskovalna metoda	63
4.3.2 Raziskovalni vzorec	63
4.3.3 Postopki zbiranja podatkov	66
4.3.3.1 Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika.....	67
4.3.4 Postopki obdelave podatkov	68
4 Pregled rezultatov in interpretacija.....	68
4.4.1 Analiza stališč ravnateljev do inkluzije v vzgoji in izobraževanju .	68
4.4.1.1 Stališča do procesa inkluzije	69
4.4.1.2 Stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije.	78
4.4.1.3 Stališča do učinkov inkluzije.....	85
4.4.1.4 Stališča do izvajalcev inkluzije	90
4.4.2 Analiza pogojev	96
4.4.2.1 Ranžirna vrsta pogojev vezanih na ravnatelja.	96
4.4.2.2 Analiza pogojev vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami.....	101
4.4.2.3 Pogoji vezani na šolo v celoti.....	106

4.4.3	Razumevanje pojma inkluzije.....	111
4.4.3.1	Ravnateljvo razumevanje pojma inkluzije v vzgoji in izobraževanju.	112
4.4.3.2	Ravnateljva izbira profila strokovnega delavca za zaposlitve za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.	113
4.4.3.3	Razlog za ravnateljvo izbiro posameznega strokovnega profila za zaposlitev za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.	117
4.4.3.4	Poznavanje dela in kompetenc inkluzivnega pedagoga.	118
5	Sklep.....	122
	Literatura.....	128
	Priloge.....	133

KAZALO PREGLEDNIC

<i>Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev glede na spol.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev glede na starostno skupino.</i>	<i>64</i>
<i>Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev glede na doseženo izobrazbo.</i>	<i>64</i>
<i>Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev glede na delovno dobo ravnateljevanja v letih.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev glede na okvirno število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.</i>	<i>66</i>
<i>Tabela 6: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na proces inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 7: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do procesa inkluzije glede na delovno dobo ravnateljevanja.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 8: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do procesa inkluzije glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli</i>	<i>75</i>
<i>Tabela 9: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča po dejavnikih uspešnosti inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 10: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije glede na delovno dobo.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 11: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.</i>	<i>83</i>
<i>Tabela 12: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča do učinkov inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 13: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije glede na delovno dobo.</i>	<i>86</i>

<i>Tabela 14: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.</i>	88
<i>Tabela 15: Ranžirna vrsta trditve, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.</i>	90
<i>Tabela 16: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči glede na delovno dobo ravnateljstva.</i>	92
<i>Tabela 17: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.</i>	94
<i>Tabela 18: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na ravnatelja.</i>	96
<i>Tabela 19: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na ravnatelja, glede na delovno dobo ravnateljstva.</i>	97
<i>Tabela 20: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na ravnatelja, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.</i>	99
<i>Tabela 21: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami.</i>	101
<i>Tabela 22: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na delovno dobo ravnateljstva.</i>	102
<i>Tabela 23: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.</i>	104
<i>Tabela 24: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na šolo v celoti.</i>	106
<i>Tabela 25: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pogojev, vezanih na šolo v celoti, glede na delovno dobo ravnateljstva.</i>	108

<i>Tabela 26: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pogojev, vezanih na šolo v celoti, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.</i>	<i>109</i>
<i>Tabela 27: Ranžirna vrsta kategorij glede na to, kaj po ravnateljevem mnenju pomeni pojem inkluzija v vzgoji in izobraževanju ter kaj jim pomeni.</i>	<i>112</i>
<i>Tabela 28: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po izbiri strokovnega profila za zaposlitev, za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami, glede na ravnateljevo mnenje.</i>	<i>114</i>
<i>Tabela 29: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po izbiri odločitve o zaposlitvi, glede na delovno dobo.</i>	<i>115</i>
<i>Tabela 30: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po izbiri odločitve o zaposlitvi, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.</i>	<i>116</i>
<i>Tabela 31: Ranžirna vrsta kategorij glede na razlog izbire specialnega pedagoga, ki bi ga ravnatelji zaposlili za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.</i>	<i>117</i>
<i>Tabela 32: Ranžirna vrsta kategorij, glede na razlog izbire inkluzivnega pedagoga, ki bi ga ravnatelji zaposlili za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.</i>	<i>118</i>
<i>Tabela 33: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga.</i>	<i>118</i>
<i>Tabela 34: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga, glede na delovno dobo ravnateljevanja.</i>	<i>119</i>
<i>Tabela 35: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.</i>	<i>120</i>
<i>Tabela 36: Ranžirna vrsta kategorij mnenj ravnateljev o delu inkluzivnega pedagoga.</i>	<i>121</i>

1 Uvod

Namen magistrske naloge je bil raziskati, kako doživljajo inkluzijo ravnatelji slovenskih osnovnih šol. Za raziskovanje tega problema smo se odločili zaradi osebnega zanimanja zanj in dejstva, da do zdaj še nihče ni opravil takšne raziskave. Vodenje šole je zelo pomembno za uresničevanje inkluzije v praksi, zato smo v raziskavo vključili ravnatelje in s pomočjo spletne ankete poskušali ugotoviti, kakšno so njihova stališča, ocena pogojev in razumevanje inkluzije v vzgojno-izobraževalnem procesu.

V teoretičnem delu so predstavljeni temelji za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Na začetku smo predstavili, kako sta se inkluzivna vzgoja in izobraževanje uveljavila skozi slovensko šolsko zakonodajo, ki se je z leti spreminjala, da smo lahko implementirali inkluzijo v naš šolski sistem. Ker se je inkluzija uveljavila že pred nami v nekaterih drugih državah, smo lahko od njih povzeli ključne smernice razvoja in v sodelovanju z njimi ter njihovimi institucijami postavili temelje za razvoj inkluzivne šole tudi pri nas. Zakonodajni okvir je bil postavljen s Konceptom inkluzije, ki je bil v Sloveniji uzakonjen leta 2000 s sprejemom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. S tem zakonom je bila dana večja možnost za šolanje teh otrok v rednih šolah.

V načelih smo izpostavili predvsem tista, ki se nanašajo na inkluzivno šolanje. Opisali smo postopek usmerjanja kot pomemben dejavnik vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo. V nadaljevanju smo razložili pojme segregacija, integracija in inkluzija. Zanimali so nas tudi dejavniki, ki vplivajo na uspešnost inkluzivne prakse v šolah. Kot pomemben dejavnik uresničevanja inkluzivne prakse je tudi izobraževanje ustreznega strokovnega kadra za delo na tem področju.

V ta namen so Pedagoške fakultete v Kopru, Mariboru in Ljubljani oblikovale podiplomski študijski program. S tem smo dobili prve strokovne delavce, tako

imenovane Inkluzivne pedagoge, ki so v času študija pridobili potrebna znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne šole. Inkluzivna šola ima določen vpliv na kakovost vzgoje in izobraževanja, zato smo tudi temu namenili del naše pozornosti.

Podrobneje smo se posvetili samemu vodenju šole. Še posebej so za uresničevanje inkluzije v proces izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pomembni načini vodenja šol in stališča vodilnih do inkluzije. Poleg številnih nalog, ki jih ima ravnatelj, je pomembna tudi njegova vloga pri uresničevanju inkluzivne paradigme v praksi. Kot vodja lahko spodbuja ali pa zavira ta proces, ki je še vedno v razvoju.

Poleg ravnateljeve vloge nas je v teoretičnem delu zanimala tudi učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, saj je ta neposredno vpet v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Učitelji so kot glavni akterji izpostavljeni v vseh poglavjih. Pomemben vezni člen med šolo, učenci s posebnimi potrebami in domom pa so seveda starši, katerih vloga je prav tako zelo pomembna za uspešnost inkluzivne šole.

Nazadnje smo opisali še dodatno strokovno pomoč v osnovni šoli, brez katere ni mogoče izvajati inkluzije. Zagotovljena mora biti vsem učencem s posebnimi potrebami, ker se le na tak način lahko uspešno vključujejo v proces vzgoje in izobraževanja. Dodatna strokovna pomoč je sestavni del vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Za učenca pomeni vrsto prilagoditev organizacije načina dela, časovne razporeditve pouka, preverjanja in ocenjevanja znanja. Podrobneje jo opredeljuje Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči.

V empiričnem delu smo preučevali inkluzijo učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Pri tem so nas zanimala stališča ravnateljev do procesa inkluzije, dejavnikov uspešnosti inkluzije, učinkov inkluzije in do izvajalcev pomoči. Zanimali so nas pogoji, vezani na ravnatelje, na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in na šolo v celoti. Preverili smo tudi, kako ravnatelji razumejo pojma inkluzija in inkluzivni pedagog.

Preverili smo razlike med ravnatelji glede na delovno dobo ravnateljstva in število učencev s posebnimi potrebami na izbranih osnovnih šolah.

I. TEORETIČNI DEL

2 Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

2.1 Inkluzivna vzgoja in izobraževanje v slovenskih šolskih zakonih

Temeljna pravica na področju izobraževanja je pravica do izobrazbe. Mednarodni dokumenti jo opredeljujejo kot temeljno človekovo pravico. Zajema vse stopnje izobrazbe. Vsaka država mora zagotoviti osnovno izobrazbo. Ta zaveza je zapisana v Prvem protokolu k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in v Konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah (Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah, 1989, čl. 28).

Evropska komisija za človekove pravice se ukvarja še z vprašanjem vsebine pravic, in sicer do svobodnega, enakega, nediskriminatornega pristopa k izobraževalnim institucijam, z zahtevo po izobraževanju v uradnem jeziku konkretne države in z zahtevo po javnem priznanju zaključene izobrazbe (Novak, 2007).

Novak (2007, str. 20) navaja naslednje mednarodne dokumente, ki natančneje opredeljujejo pravico do izobrazbe:

- Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah,
- Svetovni akcijski program Združenih narodov za prizadete ljudi, pravica do enakih možnosti,
- Svetovna deklaracija »Vzgoja za vse«,
- Standardi Združenih narodov,
- Razvojni program Organizacije združenih narodov,
- Salamanška izjava v UNESCO 1994,
- Svetovni vrh za socialni razvoj,

- Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme, sprejel Svet Evropske unije in ministri za šolstvo 1990,
- Vzpodbujevalni program komisije Evropske unije, ki ga je sprejel Svet Evropske unije; vanj so vključili Sklep o tretjem akcijskem programu skupnosti v korist prizadetih.

Vse države članice Evropske unije naj bi zasledovale politiko, ki zagotavlja nediskriminatoren pristop k obstoječim izobraževalnim institucijam, pravico do enakih možnosti, vključevalni vidik in načelo vzgoje ter izobraževanja brez izključevanja in dostop do redne šole, kjer je otrokom s posebnimi potrebami na razpolago pedagoška pomoč glede na njihove potrebe (Praznik, 2010).

V Konvenciji o otrokovih pravicah iz leta 1989 je med drugim zapisano, da mora biti izobraževanje organizirano tako, da zagotavlja razvijanje celostnega otrokovega razvoja v največji možni meri. Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami iz leta 1990 poudarja, da morajo države v okviru šolske politike povečati prizadevanja za uvedbo integracije. Unescova svetovna deklaracija o izobraževanju za vse iz leta 1990 poudarja pravico do polnega obsega osnovnega izobraževanja, izboljšanje kakovosti osnovnega izobraževanja, poučevanje učiteljev za boljše prepoznavanje raznolikosti posebnih potreb. Leta 1993 so bila napisana Standardna pravila Organizacije združenih narodov o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami, ki nalagajo državam in njihovim šolskim politikam v okviru integracije odgovornost za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Salamanški akcijski okvir iz leta 1994 pa poudarja, da morajo šole sprejeti vse učence, ne glede na njihove telesne, intelektualne, socialne, čustvene, govorno-jezikovne ali druge sposobnosti (Cotič, 2005).

Številni pomembni mednarodni dokumenti namenjajo posebno skrb otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami. Splošna deklaracija o človekovih pravicah je prva sprožila potrebo po vključevanju inkluzivnega izobraževanja. Temu dokumentu je čez trideset let sledila Deklaracija o pravicah hendikepiranih oseb, v

kateri je zapisano, da imajo hendikepirani pravico do različnih javnih uslug, vključno z izobraževanjem. Pomemben dokument je tudi Salamanška izjava, v kateri je zapisano, da morajo otroci s posebnimi potrebami imeti dostop do rednih šol. V tem času so številni zagovorniki inkluzivnega izobraževanja menili, da je segregacija otrok s posebnimi potrebami kršitev temeljnih človekovih pravic, da ima v demokratični družbi vsak pravico do inkluzivnega izobraževanja, da imajo vsi otroci pravico, da se učijo skupaj in ne bi smeli biti zaradi svojega hendikepa ali učnih težav izključeni (Hozjan, 2012).

Slovenija je sledila evropskim okvirom na področju sprememb vzgoje in izobraževanja diskriminiranih skupin otrok in mladostnikov. Velike spremembe so se dogajale predvsem na področju skupine otrok s posebnimi potrebami.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami imata v Sloveniji že dolgo tradicijo. Sprva so se šolali v ločenih, specializiranih ustanovah, ideja integracije pa je prinesla tudi k nam spreminjanje dotedanjega prepričanja. Pojavil se je dvom v utemeljenost ločenega, dvotirnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in starši so bili prvi, ki so želeli, da se njihovi otroci s posebnimi potrebami šolajo v rednih šolah. Da je ta ideja zaživela v praksi, je bilo treba narediti spremembe na sistemski ravni. Vse to so zapisali v Belo knjigo, kjer so prvič omenjali integracijo. Tako so redne šole ob pomoči mobilnih specialnih pedagogov postopoma začele sprejemati otroke s posebnimi potrebami in danes ni več dileme, ali je pot k inkluzivni šoli prava ali ne (Opara, 2012).

V slovenskem prostoru se je v zadnjih desetletjih uveljavil pojem *inkluzije*. Gre za širše in ožje pojmovanje inkluzije. V širšem smislu gre za zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke, v ožjem pa se nanaša zgolj na otroke s posebnimi potrebami (Rutar, 2012).

Inkluzija je v neposredni povezavi s kakovostjo izobraževanja. Definiramo jo kot proces kapacitet izobraževalnega sistema, ki bi bil dosegljiv vsem učencem in razumljen tako kot osnovna strategija doseganja izobraževanja za vse. Inkluzija je videna kot proces naslavljanja in odgovora na raznolikost potreb vseh

otrok, kot zmanjševanje in odstranjevanje izločanj v in iz izobraževanja. Vključuje spremembe in prilagajanja v vsebini, pristopih, strukturi in strategijah s skupno vizijo, da zajame vse otroke določene starosti in prepričanje, da je odgovornost izobraževalnega sistema, da izobražuje vse otroke (Policy guidelines on Inclusion in Education, b. d.).

V Sloveniji se je v preteklosti na različne načine posvečalo vzgoji in izobraževanju otrok, ki se v svojem telesnem oziroma duševnem razvoju razlikujejo od večine. Po drugi svetovni vojni se je izoblikoval nov sistem vzgoje in izobraževanja. Za otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je bil organiziran vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja, tako imenovani dvotirni sistem posebnega šolstva. Ta se je vsebinsko in organizacijsko razlikoval od rednega šolstva. Leta 1975 je bilo v različne posebne šole oziroma zavode v Sloveniji vključenih okoli 5 % otrok. To je bil sistem, ki je temeljil na segregaciji in ločevanju. V tem času pa so se pojavili dvomi o primernosti takega sistema in težnje po spremembi. Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji leta 1995 so se začele resnejše spremembe šolske zakonodaje (prav tam).

Leta 1995 je bilo v Sloveniji sprejeto poimenovanje otrok s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami so dobili možnost za integracijo v redno šolstvo. Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, leta 2003 pa Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Zakonski temelji so torej bili postavljeni, potrebno je bilo še pripraviti redne šole za sprejem otrok s posebnimi potrebami v svojo sredino. V praksi pa so se z izvajanjem pokazale prve pomanjkljivosti tega sistema, zato je bila leta 2009 ustanovljena Delovna skupina za pripravo Koncepta vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami, ki je pripravila analizo in predloge za delo z učenci s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara idr., 2010).

Ustava Republike Slovenije je sledila zahtevam, ki so navedene v zgoraj omenjenih mednarodnih dokumentih. V 52. členu Ustave Republike Slovenije je navedeno, da imajo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter huje

prizadete osebe pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. Država otrokom s posebnimi potrebami omogoča vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces in pozneje tudi v poklicno življenje (Ustava Republike Slovenije, čl. 52). V 57. členu piše, da je izobraževanje svobodno, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira iz javnih sredstev ter da država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo (Ustava Republike Slovenije, čl. 57).

V Ustavi Republike Slovenije je prav tako zapisano, da so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino (Praznik, 2010).

V Sloveniji imamo napisane zakone, ki urejajo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, in sicer iz leta 1996. Ti zakoni so (Praznik, 2010, str. 16):

- Zakon o osnovni šoli,
- Zakon o vrtcih,
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja,
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000.

V 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so opredeljene skupine otrok s posebnimi potrebami, in sicer so to otroci z motnjo v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovno motnjo, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, čl. 2).

V tem zakonu so opredeljene ustanove, ki lahko izvajajo posamezne izobraževalne programe. V njem je tudi zapisano, da vzgojo in izobraževanje po

prilagojenih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Med seboj se razlikujejo glede na vrsto posebnih potreb otrok.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami urejata usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi mnenja strokovne komisije določijo program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči, kadrovske, prostorske, materialne in druge razmere, določijo pripravo individualiziranega programa za vsakega otroka v vzgojno-izobraževalni ustanovi. V tem zakonu je zapisano, da se ustreznost usmeritve preverja na vsakih pet let. S tem zakonom se daje staršem pomembnejša vloga pri usmerjanju njihovih otrok s posebnimi potrebami in možnost izvajanja osnovnošolskega izobraževanja v zasebnih zavodih. Vključenost otrok s posebnimi potrebami se z odločbo o usmeritvi razvršča po vrsti primanjkljajev, ovir oziroma motenj v osnovnošolskem šolanju. Otroke s posebnimi potrebami v Sloveniji usmerjamo v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene programe, ki zagotavljajo pridobitev enakovredne izobrazbene ravni, v prilagojeni program, ki zagotavlja

pridobitve enakovredne izobrazbene ravni ter v posebne, vzgojne programe z možnostjo prehajanja med programi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Zakon o osnovni šoli je že leta 1996 uzakonil temeljne pogoje za uresničevanje pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V zakonu je med drugim definiran termin otroci s posebnimi potrebami in predstavlja kontinuum izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami, od izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, prilagojenih izobraževalnih programov, do posebnih programov vzgoje in izobraževanja. V njem je bilo zapisano, da imajo pravico do prilagajanja metod in oblik dela, vključevanja v dodatni ali dopolnilni pouk ter druge individualne ali skupinske oblike pomoči tudi otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci. V zakonu je bilo tudi določeno, da imajo starši pravico otroka s posebnimi potrebami vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno biva, razen če ta šola ne izpolnjuje pogojev. Takrat se na osnovi odločbe otroka vključi v drugo ustrezno osnovno šolo (Praznik, 2010).

Republika Slovenija je podpisala temeljne dokumente, ki se nanašajo na človekove pravice in v okviru tega na zagotavljanje pravic oseb s posebnimi potrebami ter njihovo vključevanje v redne oblike vzgoje in izobraževanja (Cotič, 2005).

Leta 1995 je prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju spremembe. Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bilo odslej vključeno v vsa druga področja zakonodaje (Opara, 2005). Omenjena knjiga je bila s popravki in dopolnitvami izdana leta 2011.

Leta 1996 je bil sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki opredeljuje cilje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, in sicer (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996, čl. 2):

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika;
- uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja;
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja ter življenjski dobi posameznika;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov ter odraslih s posebnimi potrebami;
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitev poklica za vse prebivalstvo;
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti za čim večji delež prebivalstva.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta se uveljavila skozi slovensko šolsko zakonodajo, ki se je z leti morala spremeniti, če je hotela slediti smernicam razvoja tujih držav in jih vključiti v naš šolski sistem.

2.2 Načela vzgoje in izobraževanja

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje, in sicer Černoša (2012, str. 72) navaja naslednje:

- enake možnosti z upoštevanjem različnosti otrok;
- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja;
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja;
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalni razvoj posameznega otroka;
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja;
- organizacijo vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja;
- celovitost in kompleksnost vzgoje ter izobraževanja individualiziranega pristopa;
- kontinuiranost programov vzgoje in izobraževanja;
- interdisciplinarnost.

2.3 Usmerjanje v izobraževalne programe

Vsak učenec s posebnimi potrebami je tako kot vsi drugi učenci poseben in edinstven. Glede na njihove posebne potrebe se jih razvršča v skupine po njihovih skupnih značilnostih. V naš šolski sistem so lahko vključeni učenci s posebnimi potrebami, če znotraj normativnega vidika dosegaajo veljavne minimalne standarde znanja. V redne, večinske šole pa se ne vključujejo učenci z motnjo v duševnem razvoju, ker zaradi intelektualnega primanjkljaja kljub dodatni strokovni pomoči ne dosegaajo minimalnih standardov znanja, zato se vključujejo v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom. Kljub temu so nekatere izjeme. Ti učenci spadajo v kategorijo mejnih intelektualnih sposobnosti ali primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Starši učencev s posebnimi potrebami imajo malo možnosti pri izbiri vzgojno-izobraževalnih programov, ker so z normativnega vidika določeni postopki in standardi (Rovšek, 2006).

Učence s posebnimi potrebami se na osnovi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje in odločbe o usmeritvi otroka, ki jo izda Ministrstvo za šolstvo in šport, vključi v zanje primeren program, glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj. V odločbi je zapisana vrsta programa, v katerega je učenec usmerjen, obseg, vrsta prilagoditev in način izvajanje dodatne strokovne pomoči v okviru tedenske obremenitve otroka ter strokovni delavec, ki to pomoč izvaja (prav tam).

Otrok s posebnimi potrebami ima večino lastnosti kot drugi otroci, le v določenih lastnostih in potezah se razlikuje od njih. Glede na njihove skupne značilnosti so jih razporedili v posamezne skupine, ki so skupinsko primerljive oziroma podobne. V sodobnem času smo opustili stara pojmovanja, ki stigmatizirajo, in namesto tega uporabljamo tista, ki govorijo o tem, kaj posameznik zmore in kaj potrebuje (Opara, 2009).

Kljub ustreznim zakonskim osnovam za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, z različnimi vrstami in stopnjami posebnih potreb, v različne izobraževalne programe, ki se lahko izvajajo tudi v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, se še vedno prilagoditve ne izvajajo dovolj učinkovito (Zakona o usmerjanju otrok s

posebnimi potrebami, 2000, čl. 16). V rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah se od leta 2003 naprej izvajajo le izobraževalni programi prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo. Število otrok, ki so usmerjeni v te programe, se iz leta v leto močno povečuje, kar ni vedno ustrezna rešitev (Praznik, 2010).

V program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni tudi otroci, ki imajo izrazitejšo posebne potrebe (npr. otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju), da ostanejo v redni šoli, čeprav bi njihove posebne potrebe lahko vključevali le z usmerjanjem v izobraževalne programe z več prilagoditvami in intenzivnejšimi oblikami pomoči (npr. prilagojeni program z nižanim standardom znanja). V program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo pa so napačno usmerjeni tudi številni otroci z učnimi težavami (revni otroci, otroci iz večjezičnega okolja), ki jim pripadajo oblike pomoči (dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči ter prilagoditve procesa poučevanja), predvidene v Zakonu v osnovni šoli. Število usmeritev v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo se je pomembno povečalo tudi zaradi neustreznega usmerjanja različnih skupin otrok s posebnimi potrebami (revni, učenci z učnimi težavami, otroci z nižanimi intelektualnimi sposobnostmi) v kategorijo otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ker niso dovolj upoštevani kriteriji, ki opredeljujejo otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (prav tam).

Otroci, ki so usmerjeni v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, imajo pravico do prilagoditev organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter dodatne strokovne pomoči (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, čl. 7).

V praksi se pogosto izvaja le dodatna strokovna pomoč, mnogo manj pozornosti pa se posveča prilagoditvam v procesu poučevanja, ki pa so za otroke s posebnimi potrebami nujno potrebne.

Otroke, ki imajo izrazitejšo posebne potrebe in zato potrebujejo več prilagoditev ter strokovnih in materialnih virov, se vključuje le v prilagojene programe, ki se izvajajo v posebnih šolah (Kavkler, 2006).

V izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se na osnovi mnenja komisije za usmerjanje predlaga tiste otroke, za katere se predvideva, da bodo ob dodatni strokovni pomoči zmogli doseči vsaj minimalne standarde znanja pri posameznih predmetih (prav tam).

Ravnatelj imenuje strokovno komisijo strokovnih delavcev šole, ki mora najkasneje v 30 dneh po vključitvi otroka s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program in določiti tiste delavce, ki bodo sodelovali pri uresničevanju tega programa. V njem morajo biti napisane oblike dela za otroka s posebnimi potrebami na posameznih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi, prilagoditve ter otrokova močna in šibka področja (Košir, 2008).

V preteklosti so bili ti postopki imenovani *kategorizacija* oziroma *razvrščanje*. Oba ta naziva sta temeljila na starem konceptu ugotavljanja, kdo ima motnje v telesnem oziroma duševnem razvoju z namenom, da se te posameznike prepozna in se jih napoti v zanje prilagojene posebne institucije. Ker to ni več ustrezalo novemu konceptu, je bil uveden naziv *usmerjanje* (Černoša, 2012).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je postavil temeljne določbe postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in kontinuum vzgojno-izobraževalnih programov, ki so na voljo usmerjenim otrokom s posebnimi potrebami (Opara idr., 2010, str. 10).

Ti programi so:

- programi (predšolske vzgoje oziroma izobraževalni programi šol) s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojeni izobraževalni programi:
 - z enakovrednim izobraževalnim standardom;
 - z nižjim izobraževalnim standardom;
- posebni programi;
- vzgojni program.

Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) sta v letu 2003 sledila še dva pravilnika, ki sta regulirala način oblikovanja in delovanja komisij za usmerjanje ter določila kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, in sicer:

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami,

- Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, v letu 2006 še pravilnik, ki regulira dodatno strokovno in fizično pomoč tistim otrokom s posebnimi potrebami, ki so bili usmerjeni v vzgojne oziroma izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo – programi, ki jih izvajajo v rednih vzgojno izobraževalnih institucijah.

Pravilniki so bili, tako kot tudi Zakon o usmerjanju, večkrat dopolnjeni. Ena od ključnih konceptualnih rešitev je bila dana s tem, da se je na novo definiral paralelni sistem posebnega šolstva in oblikoval celovit sistem vzgoje ter izobraževanja (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, 2006).

Dandanes se v redne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo vključuje vse več otrok s posebnimi potrebami. V specializirane programe vzgoje in izobraževanja pa se vključuje vse manjši delež populacije otrok s posebnimi potrebami. Celovitost vzgojno-izobraževalnega sistema je bila dosežena že s tem, da so vsi šolski zakoni, in sicer Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ... vsebovali tudi določila o otrocih s posebnimi potrebami. Danes so otroci in učenci s posebnimi potrebami v vseh vrtcih in v vseh šolah.

2.4 Od segregacije do inkluzije

V času segregacije je bil posameznik prepoznan glede na oviranost in funkcionalno nesposobnost. Strokovni delavci so se osredotočali le na njegove hibe in slabosti. Uporabljali so se izrazi, kot je *prizadet*, *defekten* itd. Ti posamezniki, ki so bili drugačni, so potrebovali drugačno vzgojo in izobraževanje, drugačne pogoje ter drugačne strokovnjake. Kasneje se je ta naziv preoblikoval v naziv *otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Vendar je v tem času še vedno bil poudarek na njihovih nesposobnostih, prav tako so bili še vedno vključeni le v posebne, specializirane ustanove. Sprva se je otroke kategoriziralo glede na določeno kategorijo prizadetosti, nato se je to nadomestilo z razvrščanjem, vendar so se otroci še vedno vključevali le v specializirane institucije (Opara, 2009).

Pred pol stoletja je v Evropi nastala ideja integracije kot odgovor na neustrezno izločanje *prizadetih*, ki niso imeli dostopa in možnosti izbire šolanja. Organizirane so bile različne posebne institucije glede na vrsto motnje, ki so bile manjvredne od rednih (prav tam).

Integracija je v tem času pomenila vključevanje teh ljudi v normalno okolje v čim večji možni meri (Černoša, 2012). Pogoj za integracijo pa je bil, da učenec s posebnimi potrebami lahko dela, kar delajo tudi drugi učenci. Kdor je hotel vstopiti v redno šolo, se je moral prilagoditi (Kavkler in Adlešič, 2010).

Kavkler in Adlešič (2010) navajata kot enega od pomembnih dejavnikov pri uveljavljanju sprememb pri šolanju otrok s posebnimi potrebami razlikovanje med pomenom integracije in inkluzije. Integracija pri otroku poudarja težave, motnje, primanjkljaje, oviranosti in temelji na medicinskem modelu, ki skuša odkriti primanjkljaje ter jih odpraviti. Inkluzija pa temelji na socialnem modelu motenj, primanjkljajev, oviranosti in zato je potrebno iskati poti socialnega ter izobraževalnega okolja otrok s posebnimi potrebami, da lahko optimalno sodeluje v razredu in širšem družbenem okolju. Inkluzija je zahteven in dolgotrajen proces, ki terja spremembe v celotnem vzgojno-izobraževalnem sistemu. V Evropski uniji

je že od leta 1991 v ospredju socialni namesto medicinski model vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

V Sloveniji je šolska zakonodaja, ki je odprla pot integraciji, obdržala posebno šolstvo, s čimer se je izenačila z večino razvitih držav v Evropi in Severni Ameriki (Kavkler in Adlešič, 2010). V naši šolski praksi prevladuje integracija, saj se v redne šole praviloma vključujejo le tisti otroci s posebnimi potrebami, ki se lahko prilagodijo postavljenim standardom znanja. Za te se ure dodatne individualne in skupinske pomoči ter dodatne strokovne pomoči navadno izvajajo izven razreda, kar predstavlja določeno stopnjo izključevanja. Če bi učitelj, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, prišel v razred in nudil dodatno strokovno pomoč učencu s posebnimi potrebami v skupini z drugimi učenci, ki tudi potrebujejo učno pomoč, bi bilo to manj izključujoče (Kavkler, 2006).

Inkluzija je v zadnjih letih v vsem svetu sprožila spreminjanje pojmovanja drugačnih, tudi tistih z razvojnimi motnjami. Sodobno sprejemanje drugačnosti in prenos tega mišljenja v proces vzgoje in izobraževanja sta začela polagati temelje za šolo, ki sprejema in vključuje vse otroke, tudi otroke z motnjami v razvoju (Černoša, 2012).

V zadnjih desetletjih se je staro dojemanje otrok s posebnimi potrebami začelo odmikati od njihovih motenj in nezmožnosti. V ospredje je začelo prihajati zanimanje o tem, kaj otrok zmore, kakšne prilagoditve in pomoč potrebuje. Pojavi se prepričanje, da izključevanje drugačnih otrok ni sprejemljivo in da jih je potrebno vključevati v normalno okolje, kjer se bodo ob ustreznih pogojih počutili sprejete in spoštovane. Opustil se je naziv *otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* ter ga nadomestil s poimenovanjem *otroci s posebnimi potrebami* (Opara, 2009).

Naziv inkluzija je prišel v veljavo iz angleško govorečega območja. Zagovorniki rabe naziva inkluzija pravijo, da se mora okolje prilagajati otroku. Koncept inkluzije je zelo spremenil odnos do oseb s posebnimi potrebami. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem je postalo ena od možnih izbir teh otrok. Vsi otroci s posebnimi potrebami pa se ne morejo

vkjučiti v redne šole, zato se lahko še vedno vključijo v specializirane institucije (prav tam).

Inkluzija je pomenila opuščanje starega šolskega sistema (ločeno normalni-prizadeti) z uvajanjem novega skupnega sistema, ki zajema vse učence. Iz tega lahko posameznik izstopa v posebej prilagojeno obliko za krajši ali daljši čas le, če je strokovno dokazano, da je to zanj boljša rešitev (Černoša, 2012).

Metafora inkluzije bi bila: »Vstopi, tukaj spoštujemo razlike!« (Kavkler in Adlešič, 2010, str. 68). To pomeni, da različnost ni nekaj slabega, nesprejemljivega, ampak je vrednota, ki prispeva k upoštevanju in spoštovanju drugačnosti. Prav zaradi tega bi morala politika izobraževanja in usposabljanja vsem državljanom omogočiti pridobivanje znanj ter spretnosti. Sistemi izobraževanja in usposabljanja naj bi zagotovili, da vsi učenci, tudi tisti s posebnimi potrebami, dokončajo izobraževanje, če je treba tudi s posamezniku prilagojenem učenjem (Kavkler in Adlešič, 2010).

Inkluzija pomeni izenačevanje pravic oseb s posebnimi potrebami, za kar je odgovorna šola in družba. Usmerjena je v posameznikove sposobnosti, interese, potrebe in potencialne. Namen inkluzije je vključitev drugačnih otrok in mladostnikov v skupnost ob upoštevanju njihovih individualnih razlik.

2.5 Dejavniki uspešne inkluzivne prakse

V nadaljevanju navajamo sistemske ureditve vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

Evropska unija je sprejela določene smernice na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V njih je zapisano, da ima vsak pravico do primerne izobraževanja, da se mora otrokom s posebnimi potrebami zagotoviti zgodnja obravnava, da morajo biti vsem učencem dostopne redne šole, da je potrebno upoštevati celoten razvoj otrok s posebnimi potrebami, da se ne izhaja iz otrokovih težav in pomanjkljivosti, ampak njegovih sposobnosti, da za

poučevanje otrok s posebnimi potrebami strokovni delavci potrebujejo dodatna znanja. Prav tako mora biti v šoli organizirana dodatna strokovna pomoč, v katero se kot enakovredni partnerji vključujejo starši (Lebarič, Kobal in Kolenc, 2006).

Večina držav v Evropski uniji ima šolski sistem, ki je bolj ali manj inkluzivno usmerjen in se prizadeva za čim večje vključevanju otrok s posebnimi potrebami, ki se ob strokovni pomoči in prilagoditvah vključujejo v redne šole (prav tam).

Leta 2003 je bila narejena analiza stanja v državah Evropske unije, iz katere so razvidni ključni dejavniki, ki vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Na prvem mestu je pomemben premik od medicinske k bolj socialni usmeritvi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Uspešnost vključevanja je odvisna od odzivnosti otroka, od primerne podpore, ki jo je deležen, pomembno je poznavanje njegovih posebnih potreb ter njegovih močnih področij. Za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole je potrebna sprememba zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Treba je organizirati vzgojno-izobraževalne programe z manjšimi prilagoditvami in manj pomoči v rednih šolah ter takšne z več podpore in prilagoditvami v specialnih ustanovah. Posebne šole naj bodo centri virov inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Special Needs Education in Europe, 2003).

Villa in Thomas (2002) sta predstavila dejavnike, ki vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Na osnovi analize dela v inkluzivnih šolah sta ugotovila, da so stališča učiteljev do inkluzije v največji meri odvisna od podpore ministrstva ter vizije o uresničevanju inkluzije v praksi. Za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šolo je nujno potrebno sodelovanje med strokovnimi delavci šole, ki izmenjujejo mnenja med sabo, svetujejo drug drugemu. Za uspešno izvajanje inkluzivne prakse je potrebno dolgoročne cilje iz individualiziranih programov spremeniti v kratkoročne cilje. Strokovni delavci prepoznavajo močna in šibka področja otrok s posebnimi potrebami, delo pa organizirajo tako, da nudijo podporo in pomoč, ki pa ne sme narediti učenca preveč odvisnega. Najbolje je, da je pomoč organizirana tako, da se učenca s posebnimi potrebami preveč ne izpostavlja pred drugimi učenci in da mu je nudena pomoč v razredu, če je to

možno. Za uspešnost inkluzije je nujno sodelovanje staršev s šolo in strokovnimi delavci. V sam proces morajo biti vključeni kot enakovredni partnerji. Potrebno je uvajanje učinkovitih programskih modelov in strategij. S tem je mišljeno kooperativno učenje, prilagajanje kurikula, vrstniška pomoč in raba učne tehnologije. Zagotoviti je potrebno ustrezno financiranje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Kavkler in Adlešič, 2010).

Izvajanje inkluzije je v neposredni povezavi z učiteljevim razumevanjem inkluzije. Leta 2010 je Pedagoška fakulteta Koper izvedla raziskavo, s katero je ugotavljala, kako učitelji pojmujejo inkluzijo. Učiteljice so navajale, da inkluzija predvsem pomeni vključenost vseh. Kot pomemben pogoj za zagotavljanje inkluzije so izpostavile individualiziran pristop pri poučevanju kot najpomembnejši pogoj, nato interakcijo učiteljev z otroki in socialno inkluzivno delovanje učitelja, stalno izobraževanje učitelja, sodelovanje med starši in šolo ter sistem prehajanja med programi. Učiteljice so kot temeljne pogoje za zagotavljanje inkluzije poudarile osebnostne lastnosti strokovnih delavcev, kot so občutljivost, prepoznavanje potreb, naklonjenost, spoštljivost do različnosti. Presenetljiv je rezultat te raziskave, ki kaže na to, da učitelji pretežno sami prevzemajo odgovornost za uspešnost inkluzije. Razloge za napake in možnosti rešitev iščejo v sebi ter v svojem delovanju (Rutar, 2012).

Povezavo med kakovostjo pedagoškega procesa in učno uspešnostjo je ugotavljal Pedagoški inštitut v Ljubljani ter jo primerjal z mednarodnimi pedagoškimi procesnimi standardi ISSA, ki procesno kakovost definirajo s spodbudno interakcijo učitelja/vzgojitelja z otroki, spodbudnim učnim okoljem, sodelovanjem z družinami, strategijami smiselnega učenja, načrtovanjem ter spremljanjem otrokovega razvoja, učenja in s profesionalnim razvojem (Rutar, 2012, str. 23).

Za udejanjanje uspešne inkluzije v praksi je potrebno tesno sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, ustrezna strokovna

usposobljenost strokovnih delavcev, brezpogojno sprejemanje drugačnosti, spodbudno učno okolje in zagotavljanje materialnih pogojev.

2.6 Raziskovalno spremljanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole

Inkluzija predpostavlja čim večjo vključenost in sodelovanje učencev v rednem izobraževanju ter predvsem odstranjevanje ovir, ki učencu otežujejo učenje. Za šolske sisteme, ki so uspešni pri inkluziji otrok v redno izobraževanje, je značilno, da je ta pomoč zgodnja, čim bolj prilagojena, čim manj opazna, čim bližje učencu in da se izvaja čim krajši čas, vendar dovolj intenzivno (Kavkler idr., 2008, str. 45).

Številne raziskave v preteklosti so pokazale, da učenci v inkluzivnem okolju bolje napredujejo tako na akademskem kot na socialnem področju. Metode poučevanja v specialnih ustanovah niso tako specifične, da se ne bi mogle izvajati tudi v rednih šolah. V inkluzivnih šolah se gradi na spoštovanju, razumevanju in zmanjševanju strahu pred drugačnostjo (Lesar, 2009).

Raziskave kažejo, da sta za stopnjo inkluzivnosti šol pomembni predvsem šolska kultura ter vodenje in odločanje. S šolsko kulturo mislimo na vrednote in mnenja šolskega osebja. Pri vodenju in odločanju pa gre predvsem za ravnateljeva stališča do inkluzije. Pomembno je tudi razvijanje mreže šolske pomoči (prav tam).

Nekatere raziskovalne naloge kažejo, da se večina učiteljev dodatne strokovne pomoči z integracijo otrok s posebnimi potrebami le deloma strinja tudi zato, ker velikokrat razmišljajo v prvi vrsti o otrocih s težjimi motnjami. Pri tem veliko učiteljev dodatne strokovne pomoči opravlja to delo le eno do pet ur na teden, včasih tudi le za enega otroka. To so učitelji predmetnega pouka, ki na ta način dopolnijo svojo delovno obvezo, medtem ko je specialnih pedagogov premalo. Seveda pa je precej učiteljev razrednega pouka in predmetne stopnje premalo strokovno usposobljenih za to delo. Sami učitelji so najslabše ocenili prav strokovnost članov tima dodatne strokovne pomoči, kar pomeni, da se tudi sami

zavedajo, da imajo pomanjkljivo strokovno znanje o otrocih s posebnimi potrebami. Raziskave pa kažejo, da učitelji dodatne strokovne pomoči večinoma dobro sodelujejo s starši otrok s posebnimi potrebami (Matejek in Topolovec, 2004).

Nosilka projekta prof. Kobolt je pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport leta 2008 s sodelavci izvedla raziskavo, v kateri je prišla do naslednjih ugotovitev: po mnenju osnovnošolskih učiteljev se učenci s posebnimi potrebami bistveno razlikujejo od običajnih učencev, saj imajo nižje izobrazbene ambicije, dokaj nekonstruktivno storilnostno vedenje, so manj prilagodljivi in manj sprejeti v primerjavi z običajnimi učenci, njihova samopodoba je bistveno slabša. Na osnovi dobljenih odgovorov anketiranih učiteljev je mogoče razbrati, da se zelo velik delež učiteljev strinja s trditvami, da so integrirani učenci s posebnimi potrebami v mnogih pogledih podobni svojim vrstnikom, da učenci s posebnimi potrebami pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu večje tolerantnosti do drugačnosti in solidarnosti, da so učitelji popustljivejši pri discipliniranju učencev s posebnimi potrebami ter imajo do njih nižje učne zahteve (Kobolt idr., 2008).

Na osnovi preteklih raziskav lahko ugotovimo, da so učitelji naklonjeni vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole ob zagotavljanju določenih prilagoditev. Učenci s posebnimi potrebami v rednih šolah napredujejo v večji meri kot v prilagojenih šolah.

2.7 Izobraževanje inkluzivnih pedagogov

Medveš (2003) poudarja dejstvo, da številne države iščejo način, kako reformirati izobraževanje učiteljev, da bi se usposobili za inkluzivno izobraževanje. Meni, da je potrebno združevati in povezovati izobraževanja osnovnošolskih učiteljev z izobraževanjem specialnih pedagogov.

Požarnikova (2003) izpostavlja potrebo po prenovi sistema izobraževanja učiteljev in pomanjkanje izkustvenega strokovnega izpopolnjevanja.

Resman (2003) je videl možnosti za razvoj podiplomskega študija za izobraževanje učiteljev, ki bi jim omogočal, da na ta način dopolnijo svoje znanje.

Inkluzivne vsebine so zajete v študijskem programu prve stopnje razrednega pouka na Pedagoških fakultetah v Ljubljani, Mariboru in Kopru. Na teh fakultetah se izvaja tudi drugostopenjski magistrski program Inkluzivna pedagogika, katerega cilj je izobraziti usposobljenega strokovnjaka, ki bo znal prepoznati posameznike s posebnostmi v razvoju in pri učenju ter bo obvladal različne pristope, metode, tehnike in strategije za delo z otroki s posebnimi potrebami. Učitelji, ki so že zaposleni na rednih šolah, se lahko v okviru posodobitvenih programov izpopolnjujejo za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami in se tako usposabljaajo za delo s temi otroci.

Salamanška izjava (1994) opredeljuje učiteljevo pripravljenost na inkluzijo kot ključen dejavnik za njeno izvajanje. V programih, ki izobražujejo bodoče učitelje, je potrebno usmerjati k pozitivni naravnosti do inkluzije. Bodoči učitelji si morajo pridobiti ustrezna znanja in spretnosti, vezane na prilagajanje učnih vsebin, ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami, uporabo podporne tehnologije, individualizacijo učnega procesa. V okviru pedagoške prakse naj se bodoči učitelji učijo prilagajanja učnih vsebin, sodelujejo s strokovnjaki na področju posebnih potreb in sodelujejo s starši teh učencev. Osnovna znanja naj tako učitelji pridobijo že med samim študijem, pozneje pa z raznimi dodatnimi strokovnimi izobraževanji.

Organizacija Unesco (2009) izpostavlja tudi zahtevo po potrebi programov, po katerih se izobražujejo učitelji. V programe je treba vključiti specialna znanja za raznoliko delo v inkluzivnem razredu. Poskrbeti je treba za ustrezne študijske programe učiteljev na univerzah v smeri poučevanja in učenja v inkluziji. V slovenski zakonodaji je zapisano (Zakon o osnovni šoli, 1996), da v oddelkih, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami, poleg učitelja sodeluje tudi sodelavec s specialno pedagoško izobrazbo. Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko, kdor je zaključil študijski program specialne in rehabilitacijske pedagogike, program defektologije, program socialne pedagogike, program psihologije ali pedagogike in inkluzivni pedagog. Glede na vrsto pomoči, ki jo učenec potrebuje, se z odločbo o usmeritvi določi smer izobrazbe, ki jo mora imeti strokovni delavec za izvajanje dodatne strokovne pomoči. Medveš (2003), Opara (2003),

Cencič (2003) in drugi ugotavljajo, da slovenski učitelji čutijo mnogo dvomov glede integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami ter da se mnogi učitelji ne čutijo sposobne za delo v inkluzivnem razredu, zato morajo učitelji (tisti, ki poučujejo v teh razredih) biti ustrezno usposobljeni za takšno delo. Usposobljenost učitelja (zagotavlja didaktično inkluzijo) in človeška etnična raven (vključuje učiteljevo pripravljenost in odgovornost za razvoj vseh otrok) sta najpomembnejši za uspešnost inkluzije. Medveš (2003) izpostavlja dejstvo, da so na strokovni ravni prizadevanja tehnična, organizacijska in didaktična, zanemarjajo pa se etična ter socialna prizadevanja.

Prehod na inkluzivno paradigmo pa vsekakor zahteva tudi spremembo pri usposabljanju strokovnih kadrov. V prejšnjem šolskem sistemu je bil uveljavljen sistem, ki je temeljil na ločenem izobraževanju učiteljev. Na eni strani učiteljev specialnih pedagogov, ki naj bi bili kompetentni in odgovorni za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, na drugi strani pa izobraževanje učiteljev za redni del šolskega sistema. Inkluzivno izobraževanje zahteva spremenjen način izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Da bi učitelji lahko učinkovito učili v inkluzivnih okoljih, morajo imeti ustrezne vrednote in stališča, veščine in sposobnosti, znanje in razumevanje (Černoša, 2012).

Prve spremembe so nastale že pred šolsko prenovo, ko se je v študijske programe za izobraževanje vzgojiteljic za predšolsko vzgojo in študijske programe za učitelje razrednega pouka vneslo predmet specialne pedagogike (prav tam).

Za obdobje, za katerega je opravljena analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je značilno veliko pomanjkanje ustreznega kadra s področja rehabilitacijske pedagogike (defektologi), kot tudi v majhni opremljenosti učiteljev in vzgojiteljev z ustreznimi znanji za drugačne strategije poučevanja in vzgoje nasploh v običajnih vrtcih in šolah (prav tam).

V študijskem letu 2009/2010 so na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pričeli izvajati program inkluzivne pedagogike. V dogovoru med Ministrstvom za šolstvo in šport ter visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo za pedagoški poklic na prvi stopnji, naj bi v študij vključili še predmet o posebnih potrebah.

Na korenite spremembe koncepta vzgoje in izobraževanja ni bil v preteklosti nihče posebej pripravljen. Največji problem je bil premalo usposobljen kader za spremljanje in delo z drugačnimi učenci, kar je povzročilo zamujanje v sprejemanju predpisov, težave pri izvajanju mnogih nalog od spremenjene vloge, pomena in izvajanja usmerjanja do zagotavljanja dodatne strokovne pomoči.

2.8 Vpliv inkluzivne šole na vzgojo in izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in zajema celotno populacijo, ki je heterogena po sposobnostih, motivaciji, osebnostnih lastnostih, socialni zrelosti. Heterogena šola v Sloveniji sprejema različnost med otroki in se jim prilagaja tako, da se mnogi otroci s posebnimi potrebami lahko vključujejo v redne šole. Izobraževalni cilji so jasno določeni za vse učence. Če hočejo napredovati, jih morajo izpolnjevati.

Inkluzija je dolgotrajen in zahteven izobraževalni proces. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ima številne zagovornike in nasprotnike, zato je učinkovita le takrat, ko je skrbno načrtovana in uresničena z vsemi možnimi strokovnimi ter materialnimi viri.

Inkluzivna šola je usmerjena v otroka, spoštuje razlike, omogoča optimalni razvoj potencialov vseh otrok, omogoča učinkovito vzgojo in izobraževanje vseh otrok. Šola mora biti organizirana tako, da podpira delo strokovnih delavcev v šoli. Organizacija šole namreč pomembno vpliva na učinkovitost dela ter zavzetost strokovnih delavcev šole za vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Na organizacijo šole vplivajo različni dejavniki, npr.: vodstvo šole, nagnjenost k spremembam in izboljšanju učinkovitosti, prilagajanje okolja in opreme, strategije izrabe časa, razvoja virov ter povezave šole z okoljem. V inkluzivni šoli timsko delo vključuje različne oblike sodelovanja med učenci (sodelovalno učenje, vrstniška pomoč, krog prijateljev) in sodelovanje med strokovnimi delavci (Kavkler in Adlešič, 2010).

Šola mora slediti konceptu pomoči za otroke s posebnimi potrebami, imeti mora dobro opredeljen program z vsemi v konceptu opisanimi elementi in odgovornostmi ter mora okrepiti timsko delo, iskati fleksibilno, odprto in dostopno mrežo ter vire pomoči strokovnjakov. Ta skrb mora biti opredeljena kot posebna in stalna naloga šole ter šolske systemske politike. Umestitev inkluzivnih timov v sistem na nacionalni ravni je namenjen temu, da nudi strokovno podporo šolskim timom pri delu z otroci s posebnimi potrebami. Inkluzivne time sestavljajo specialni pedagogi, psihologi, pedagogi, učitelji različnih strok, svetovalni delavci in drugi strokovnjaki (prav tam).

Učitelj mora v procesu lastnega izobraževanja pridobiti določena znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, saj z njimi preživi največ časa. Šola mora otroku zagotoviti možnosti za doseganje optimalnega razvoja. Učitelji morajo sodelovati med sabo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programa ter ob lastnem strokovnem izobraževanju pridobivati znanja za delo s področja obravnave otrok s posebnimi potrebami (Košir, 2008).

Pri načrtovanju in izvajanju učnega dela je potrebno upoštevati razlike med učenci s posebnimi potrebami, ki se med seboj razlikujejo po kognitivnih sposobnostih, po socialnih dejavnikih itd. Učitelji se zavedajo pomena upoštevanja različnih potreb posameznikov v procesu izobraževanja, kar je temelj inkluzije. Uspešnost inkluzije ni odvisna le od zakonov, odvisna je tudi od razpoložljivih strokovnih in materialnih virov na šoli, podpore in pomoči učitelju, usposobljenosti učitelja in timskega sodelovanja. Posebej je pomembna izmenjava znanj in izkušenj med učitelji in strokovnimi delavci s specialnopedagoškimi znanji (Praznik, 2010). Inkluzivna šola spodbuja učinkovito vzgojo in izobraževanje ter omogoča optimalni razvoj vseh otrok. Slediti mora konceptu pomoči za otroke s posebnimi potrebami.

3 Oblikovanja inkluzivne šole

3.1 Vodenje šole

Vodenje je eden izmed procesov menedžmenta, ki je medsebojno povezan še z ostalimi funkcijami menedžmenta, ki so: načrtovanje, organiziranje, zagotavljanje in upravljanje s človeškimi viri. V svetovni literaturi zasledimo veliko različnih opredelitev vodenja. Večina jih odraža predpostavko, da vodenje zajema proces družbenega vplivanja, pri čemer posameznik (ali skupina) namerno uveljavlja vpliv nad drugimi ljudmi (ali skupinami), da oblikuje dejavnost in odnose v organizaciji. Z vodenjem posameznik prepriča skupino, da si prizadeva za doseganje ciljev, za katere se zavzema vodja (Koren, 2007).

Ravnatelji se od vodij v ostalih organizacijah razlikujejo po svoji usmerjenosti in odgovornosti, da se osredotočajo na učenje. Usmerjeni so v strokovno pedagoško znanje. Avtorji Moons, Mahony in Reeves (1998; cit. po Koren, 2007, str. 13) omenjajo pet značilnosti ravnateljstva:

- vodenje pomeni imeti jasno osebno vizijo o tem, kar želiš doseči;
- dobri vodje so v jedru dogajanja in delajo s sodelavci;
- voditi pomeni spoštovati učiteljevo avtonomijo in učitelje varovati pred pretiranimi zahtevami;
- dobri vodje gledajo naprej, sprejemajo spremembe in nanje pripravljajo zaposlene, da jih novosti ne presenetijo ter jim ne vzamejo poguma;
- dobri ravnatelji so pragmatični, saj so sposobni sprejeti politično in gospodarsko stvarnost, prav tako se znajo pogajati in sklepati kompromise.

Pomenu vodenja v izobraževanju dajejo v vseh šolah velik poudarek, saj se zavedajo, kako bistveni so za učinkovito šolstvo ravnatelji.

Država prepoznava ravnatelje kot ključni dejavnik za razreševanje številnih težav, s katerimi se morajo šole v današnjem sodobnem času spopadati. Z ustanovitvijo Šole za ravnatelje kot samostojnega javnega zavoda so uradno prepoznali pomembnost vodenja v vzgoji in izobraževanju (Širec, 1999).

Ravnateljeva uspešnost vodenja je odvisna od tega, kakšen pristop k vodenju bo ravnatelj izbral. V nadaljevanju bomo prikazali različne pristope k vodenju (Širec, 1999, str. 25):

- značajski pristop predvideva, da se vodja rodi, kar pomeni, da določene značajske značilnosti vplivajo na njegov način vodenja;
- situacijski pristop poudarja pomembnost strokovnega znanja; Teoretiki sklepajo, da je najboljši vodja, kdor najbolje pozna delo, ki ga vodi, in ve, kako ga najbolje organizirati;
- vodstveni stil je način, s katerim vodja uveljavlja moč in oblast, kako se vede do ostalih članov skupine. Ta sklop poudarja vedenje vodij, ki so usmerjeni bodisi k doseganju rezultatov bodisi k medsebojnim odnosom. Ločimo med avtorskim stilom, demokratičnem in vodenje po načelu *laissez-faire*;
- kontingenčni pristop k vodenju, ki poudarja, da se mora vodja odločiti za stil vodenja glede na trenutne okoliščine in glede na skupino, ki mu je zaupana;
- sodelovalni pristop je način, kjer ravnatelj skupaj s pomočnikom vodi šolo. Pomočnik je po slovenski zakonodaji na šoli zato, da pomaga ravnatelju opravljati naloge, ki jih sam zaradi preobremenjenosti ne zmore;
- transformacijski pristop spodbuja vodenje pri vseh zaposlenih v šoli, tako da se oblikujejo strategije in vizija šole, zaposleni se istovetijo

z ravnateljem. Transformacijski ravnatelj namenja veliko pozornost medsebojnim razpravam, hospitacijam in razgovorom.

- transakcijski pristop je dogovor med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih in socialnih ugodnostih, ki pripadajo zaposlenemu v šoli, če ta opravlja delo v skladu z dogovorom. Pri tem pristopu ravnatelj prepoznava potrebe in želje podrejenih, vzpostavlja sistem nagrajevanja ter tako dodatno motivira zaposlene.

Z zgoraj navedenimi pristopi k vodenju ravnatelj vpliva na medsebojne odnose med zaposlenimi in k delovni klimi ter kulturi šole.

Ravnatelj šole ima pomembno vlogo pri doseganju optimalnih rešitev za razvoj učenca. Pomembno je, da pozna strokovna izhodišča vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji, ustrezno področno zakonodajo, veljavne standarde in normative za vključevanje otrok v program osnovne šole ter da ima pozitiven odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo (Košir, 2008).

Ravnatelj kot vodja šole ima jasno opredeljene naloge in odgovornosti, ki so določene v 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

Ravnateljeve naloge so razdeljene v naslednje tematske sklope (Erčulj idr., 2008, str. 34):

- Načrtovanje – ravnatelj načrtuje in vodi delo šole, pripravlja program razvoja šole in pripravlja predloge letnega delovnega načrta ter je odgovoren za njegovo izvedbo.
- Delo z zaposlenimi – ravnatelj vodi delo učiteljskega zbora, spodbuja strokovno izobraževanje in izpolnjevanje strokovnih delavcev, organizira mentorstvo za pripravnike, prisostvuje pri vzgojno- izobraževalnem delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim hkrati svetuje, predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive, spremlja delo svetovalne službe.

- Delo z udeleženci izobraževanja – ravnatelj je odgovoren za uresničevanje pravic otrok in pravic ter dolžnosti učencev, prav tako mora ravnatelj spodbujati in spremljati delo skupnosti učencev ter odločati o vzgojnih ukrepih.
- Sodelovanje z okoljem – ravnatelj skrbi za sodelovanje zavoda s starši, obvešča starše o delu šole in o spremembah pravic ter obveznosti učencev.
- Upravljanje zavoda – ravnatelj oblikuje predlog nadstandardnih programov, zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov, zastopa in predstavlja šolo ter je odgovoren za zakonitost dela.

Da bi ravnatelji korektno opravljali zgoraj opredeljene naloge, morajo svoje znanje nenehno nadgrajevati in krepiti. Strokovna literatura močno poudarja vse oblike nenehnega učenja ravnateljev, saj so v prvi vrsti ravnatelji tisti, ki morajo razumeti učenje, če želijo uspešno voditi šolo. Stoll, Fink in Earl (2003; povz. po Koren, 1999) predstavljajo sedem vrst učenja ravnateljev, ki se med seboj povezujejo:

- Utrjevanje celostnega pogleda na šolo – da bi ravnatelji uvedli pozitivne spremembe v učenje, morajo strmeli k razvoju celostnega pogleda na šolo.
- Ravnatelji se morajo naučiti, kako povezati šolsko skupnost, učence, učitelje in starše ter na njih gledati kot na skupnost.
- Razmišljanje o prihodnosti – ravnatelj mora biti pripravljen na prihajajoče dogodke v prihodnosti, prav tako mora svojim kolegom zagotoviti, da se na prihajajoče dogodke strateško pripravijo. Zavedati se mora, da so strategije novega zaposlovanja, uvajanja in usposabljanja zaposlenih za organizacijo odločilne.
- Poznavanje spleta okoliščin – ravnatelji morajo imeti razvite strategije o tem, kako analizirati splet okoliščin delovanja šole in se na njih tudi pravilno odzvati. Pomembno je, da ravnatelji poznajo značilnosti in posebnosti skupin svojih učencev.
- Kritično mišljenje.

- Politična preudarnost – ravnatelj mora interes šole zastopati pred svetom šole, lokalno skupnostjo in ministrstvom.
- Razumevanje čustvovanja če želi ravnatelj razvijati okolje, v katerem deluje šola in ki je primerno za učenje, kjer učitelji in učenci dejansko dejavno sodelujejo, mora znati razumeti čustva.

Velikonja (1989) je v svoji literaturi, na podlagi prakse, zapisal, kakšen naj bi bil ravnatelj, da bi bil kos vsakodnevnim nalogam. V prvi vrsti mora biti ravnatelj vzor ostalim učiteljem in strokovnim delavcem na šoli. Visoka stopnja pedagoške kulture kaže na veliko poznavanje pedagoških zakonitosti in sposobnosti, ki jih bo uporabil v praksi. Prav tako mora imeti sposobnost za dobro organizacijo in koordinacijo dela, za pravilno porazdelitev nalog ter sredstev. Delovati mora v skladu z zastavljeni cilji, uresničevati mora zastavljeno vizijo šole, pri tem pa mora upoštevati usmeritve in sklepe Sveta šole. Pomembno je, da zna predvideti potrebe njihovih podrejenih za njihov profesionalni razvoj. Ravnatelj mora razvijati in podpirati šolo v kontekstu z zastavljenimi cilji in vizijo ter navzven predstavljati pozitivno podobo šole in njihovih zaposlenih.

Ravnatelj na šoli opravlja sočasno in interaktivno vlogo ravnateljstva, in sicer obvladati mora svojo pozicijo na strokovno pedagoškem področju in jo nadgraditi s širšim procesom, procesom vodenja ljudi ter organizacije. Pomembno je omeniti tudi nekaj izzivov ravnateljstva. Globalizacija je s sabo »pripeljala« ogromno reform na področju šolstva. Globalne spremembe v izobraževanju se nanašajo na enakost možnosti izobraževanja, namenjene so čim boljšemu prilagajanju zahtevam gospodarskih standardov. Zaradi sprememb v financiranju se krčijo delovna mesta, normativi pa se stopnjujejo. Glede na spremembe, ki jih je prinesla globalizacija, so se ravnatelji primorani odzvati na izzive, ki jih prinaša, in z njimi povezane reforme. Nekateri ravnatelji se omejujejo na upravljanje zgolj tako, kot jim predpisuje oblast. Drugi ravnatelji so se novih izzivov lotili z razpršeno strategijo, kar pomeni, da nekritično določajo cilje šole ter vsako novo zamisel nadgradijo s staro. En sklop ravnateljstva pa je takšnih, ki imajo jasno opredeljeno ciljno usmeritev. Gre za to, da ravnatelji in učitelji izberejo smiseln cilj in

prednostne zadeve, za katere so pripravljene tvegati tudi nezadovoljstvo višje sile. Spremembe zahtevajo od ravnateljev veliko več kot nekoč. Danes mora ravnatelj uspešno voditi šolo, razumeti in poznati svetovne težnje in izzive, se opredeliti do njih ter vodenje ustrezno prilagoditi (Koren, 2007).

Vodstva šole morajo prevzemati odgovornost za organizacijo, načrtovanje, izvajanje na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, za poznavanje in upoštevanje zakonodaje, standardov in normativov za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šolo. Ravnatelj imenuje strokovno komisijo za izdelavo in spremljanje individualiziranega programa za učence s posebnimi potrebami. Predvsem je treba biti pozoren pri izbiri ustreznega kadra, zagotoviti primerno organizacijo časa za neposredno delo z otroki in njihovimi starši ter zagotoviti prostorske in materialne možnosti. Skrbeti mora za stalno strokovno izpopolnjevanje in strokovno vodenje šolskih timov pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Pomembna je tudi skrb za izmenjavo dobre prakse med šolami, saj se s tem omogoča razvoj inkluzivne prakse. Več pozornosti je treba nameniti etiki udeležnosti, pri čemer je izjemno pomembno vključevanje otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev v projekt pomoči. Spodbujati in organizirati je treba dejavnosti, ki podpirajo sodelovanje vseh (šolskih strokovnih delavcev, staršev in otrok) na formalni in na neformalni ravni (prav tam).

Poleg številnih nalog pri opravljanju vloge ravnateljevanja je eno izmed poglavitnih njegova vloga pri uresničevanju inkluzije v praksi. Kot vodja lahko spodbuja ali pa zavira ta proces pri zagotavljanju možnosti za doseganje optimalnega razvoja vsakega učenca.

3.2 Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje

V inkluzivni vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami ima ključno vlogo učitelj, ker skrbi za inkluzivno klimo v razredu, za ustrezno poučevanje s prilagoditvami procesa poučevanja in znanja. Vse to zmore ob pomoči in sodelovanju z ravnateljem, svetovalnim delavcem, drugimi učitelji, starši idr. Zaradi tega lahko izgubi morebiten strah, da ni dovolj usposobljen za delo z otroki s posebnimi potrebami in je tudi uspešnejši. Člani šolskega tima učitelju

pomagajo pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega procesa, posredujejo znanja in strategije za učinkovito delo, pomagajo reševati probleme, nudijo pomoč in podporo itd. Učitelji in drugi strokovni delavci brez podpore vodstva ne morejo uvajati sprememb, potrebnih za razvoj inkluzivne šole. Ker inkluzija zahteva stalno spreminjanje prakse, te spremembe zmorejo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do sprememb in do vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter imajo potrebna posebna znanja in strategije za odkrivanje ter obravnavo otrok s posebnimi potrebami (Kavkler in Adlešič, 2010).

Vodenje razreda zahteva od učitelja, da dobro strukturira delo v razredu. V razredu mora postaviti jasna navodila in spodbujati njihovo uporabo. Raziskave v preteklosti so pokazale, da disciplina v razredu in odnos med učiteljem in učencem pomembno vpliva na učno uspešnost učencev (Hattie, 2009).

Učitelj lahko poučevanje prilagodi učencem s fleksibilno uporabo individualiziranega in skupinskega dela ter s čutnim poučevanjem. Poučevanje pa ni le razlaganje, ampak vključuje tudi učenje proceduralnih znanj in veščin. Poleg učenja jih učitelj nauči tudi uporabe strategij uspešnega učenja. Strategije pomagajo učencem, da znajo pristopiti k novim, težjim nalogam in jim omogočajo, da dokončajo naloge v omejenem in ustreznem času. Ob tem jim daje učitelj povratno informacijo o pravilnosti svojega izvajanja ter spodbudo pri učenju. Povratna informacija daje učencu vpogled, da učenec ve, kaj je dosegel in koliko je v učnem procesu napredoval. Pri delu v razredu učitelj skrbi za dobre odnose med učenci in klimo v razredu. Pozoren mora posvečati tudi temu, da otroci s posebnimi potrebami niso izločeni in osamljeni. Učitelj mora pokazati razumevanje in spoštovanje učencev, toplino v odnosu, sprejemanje in jih večkrat tudi pohvaliti za njihov trud ter napredek (Peklaj, 2012).

Učencem s posebnimi potrebami je potrebno nuditi oporo pri razvijanju veščin, pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter pri pridobivanju izkušenj. Glavnina dela z otroki s posebnimi potrebami v šoli mora biti taka, da zagotavlja aktivno udeležnost otroka. Otroci s posebnimi potrebami vključujejo širok nabor težav in problemov. Šolski strokovni delavci morajo zagotavljati

uspešno učenje, zato se povezujejo z mnogimi strokovnjaki in preizkušajo nove metode ter oblike dela (Kavkler in Adlešič, 2010).

Resman (2003) pravi, da je učiteljeva temeljna naloga načrtovanje dela, poznavanje didaktike in metodike dela z otroki s posebnimi potrebami.

Požarnikova (2003) meni, da učitelji potrebujejo znanja in spretnosti, poznajo glavne razvojne značilnosti ter motnje otrok. Seznanjeni so z načini obravnave teh otrok, s področij dela strokovnjakov, z institucijami, z zakonodajo. Obvladovati mora različne učne metode in oblike dela v razredu ter prepoznavati zmožnosti in učne posebnosti učencev, sestavljanje načrta za obravnavo, obvladovati posebne metode in tehnike dela s temi učenci. Vzpostavljati mora takšne medsebojne odnose, v katerih vlada zaupanje, občutek varnosti, sprejetosti, medsebojnega razumevanja, strpnosti, pomoči reševanja konfliktov.

Cencič (2003) govori o tem, da naj učitelji sprejemajo poučevanje kot vseživljenjski in reflektivni proces, v katerega je treba vključevati učinkovite metode učenja. Pri načrtovanju je potrebno, da upoštevajo potrebe vseh učencev, prav tako pa je pomembno tudi sodelovanje s starši. Pri procesu inkluzije igrajo pomembno vlogo učiteljeva prepričanja, stališča in vrednote.

Tudi Opara (2003) poudarja, da je potreben pozitiven odnos in pripravljenost učitelja za uspešno inkluzijo.

Požarnikova (2003) prav tako izpostavlja pomembnost učiteljevih prepričanj in stališč do drugačnih učencev, ki se morajo izogniti predsodkom, uravnati lastna pričakovanja do otrok s posebnimi potrebami ter da se usmerijo v pozitivno vrednotenje močnih področij otrok s posebnimi potrebami na raznih področjih.

Resman (2003, str. 54) meni naslednje:

Učitelj mora učencem pomagati, da se bodo sposobni spopadati in sami reševati probleme. Razredni učitelj je odgovoren za svoje učence in mora biti pripravljen sprejemati končno odgovornost zanje. Inkluzija ne bo uspela, če ji učitelj ni naklonjen, če ne želi imeti v svojem razredu drugačnih otrok, ki bi od njega zahtevali dodatni napor in delo. Za

uspešno inkluzijo je torej potreben usposobljen, motiviran in stimuliran učitelj.

Vrednote in stališča učiteljev v rednih šolah so se v zadnjih letih spremenila od pretežno odklonilnega stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Vse več učiteljev je naklonjenih sprejemu otrok s posebnimi potrebami. K temu pomembno prispeva tudi spremenjen koncept dodiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev, ki v času študija pridobijo določena specifična znanja o otrocih s posebnimi potrebami. Skupna šola potrebuje široko izobraženega specializiranega strokovnjaka, ki je usposobljen za delo z vsemi vrstami otrok s posebnimi potrebami. Takšno izobraževanje je v letu 2011 organizirala Pedagoška fakulteta v Kopru v programu, ki so ga poimenovali *Inkluzivna pedagogika* (Opara, 2012).

Učiteljeva pomembna naloga je, da v svojem izvajanju upošteva temeljna izhodišča inkluzije v vzgoji in izobraževanju, saj le tako sodelujejo z okoljem, v katerem delujejo tako, da reflektirajo, analizirajo, razpravljajo o grajenju skupnega znanja in razvoja prakse z iskanjem inovativnih rešitev.

3.3 Učenci s posebnimi potrebami

S prenovo vzgoje in izobraževanja je bil v Sloveniji uveden pojem otrok s posebnimi potrebami. S tem so tako kot drugod v razvitem svetu želeli odmakniti pozornost od hibe, motnje in se usmeriti v potrebe posameznika, saj so z vidika vzgoje in izobraževanja zanimive zmožnosti in sposobnosti posameznika, ne pa nesposobnosti. Zanimanje je usmerjeno v vprašanja, kaj in pod katerimi pogoji nekdo nekaj zmore in pod katerimi ne zmore (Černoša, 2012).

To spreminjanje paradigme iz integracije v inkluzijo je prineslo spremembe znotraj celotnega korpusa človekovega funkcioniranja. Uveljavljati se je začel naziv *otroci – osebe s posebnimi potrebami*. Začela so se poudarjati otrokova področja, s katerimi so si med vrstniki podobni in ne posebnosti, po katerih se

ločujejo med seboj. Otroku s posebnimi potrebami je potrebno ponuditi pomoč in prilagoditve, da bo aktivno participiral v okolju (Opara, 2003).

Sprejet je bil univerzalni naziv otroci s posebnimi potrebami. Pod ta naziv spadajo vsi tisti učenci, ki potrebujejo bodisi prilagoditve bodisi pomoč v procesu vzgoje in izobraževanja. S tem je zajetih približno 20–25 % populacije. To populacijo je bilo potrebno na novo definirati. Vzporedno s tem, da je bila ob prenovi zastavljena pot nove inkluzivne paradigme, smo skušali opustiti klasificiranje samo na podlagi motnje oziroma ovire. Pri tem je bilo to le delno uresničeno, saj je bila le delno preusmerjena pozornost na potrebe otrok s posebnimi potrebami. Ker motnja ni bila več nosilna, je bila pozornost vendarle vsaj delno preusmerjena na to, kaj otrok s posebnimi potrebami potrebuje v procesu vzgoje in izobraževanja. Populacija otrok s posebnimi potrebami je bila tako različno definirana (Černoša, 2012).

V Zakonu o vrtcih (1996) je bila na primer opredeljena drugače kot v Zakonu o osnovni šoli (1996). V slednjem je bil sprejet širši koncept otrok s posebnimi potrebami, ko je bila v 11. členu ta populacija otrok opredeljena kot:

- otroci z različnimi primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami v razvoju;
- otroci z učnimi težavami;
- posebej nadarjeni otroci.

Predpostavljalo se je, da bo velika večina tako opredeljenih otrok s posebnimi potrebami vključena v vrtce in šole, ne da bi jih bilo potrebno razvrščati oziroma usmerjati. Torej bo naloga rednega dela šolskega sistema sprejeti in se prilagoditi tem otrokom. Jasno pa je bilo, da bodo tisti otroci s posebnimi potrebami, ki bodo potrebovali veliko prilagoditev ter pomoči v procesu vzgoje in izobraževanja, potrebovali jasno identifikacijo in prepoznavanje njihovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter jasno določitev prilagoditve, pogojev in strokovne pomoči (Zakon o osnovni šoli, čl. 11).

Problem klasifikacije otrok s posebnimi potrebami je eno ključnih vprašanj na področju otrok s posebnimi potrebami. Pri tem ne gre zgolj za poimenovanje, temveč za pojmovanje otrok s posebnimi potrebami.

Kratek pregled strokovne literature pokaže, da države uporabljajo različne klasifikacije znotraj katerih so uvrščeni otroci s posebnimi potrebami. Koncept različnosti, še posebej otrok s posebnimi potrebami, je zelo kompleksna zadeva in predvsem stvar področja izobraževanja. Na področju vzgoje in izobraževanja se srečujemo z dvema stališčema do klasifikacije otrok s posebnimi potrebami (Lewis in Norwich, 2005):

- tistim, ki podpira klasifikacijo in zagotavlja podporo otrokom s posebnimi potrebami in
- tistim, ki izključuje sistem klasifikacije, torej da naj bi se diskriminacija do otrok s posebnimi potrebami ukinila.

Težave v medsebojnem primerjanju se pojavijo iz sledečih razlogov:

- nekatere države definirajo samo eno ali dve vrsti motnje, ovire oziroma primanjkljaja, nekatere nekaj več kot deset (npr. Nizozemska s 13 skupinami);
- večina držav loči od 6 do 10 vrst motenj, ovir oziroma primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami;
- od načina ocene otrokovih posebnih potreb;
- od virov (finančnih sredstev), namenjenih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- od okolja, ki lahko pomembno vpliva na primanjkljaje, ovire in motnje otrok s posebnimi potrebami.

Iz podatkov držav članic Evropske unije večina držav navaja, da je v celotni šolajoči populaciji do 4 % otrok s posebnimi potrebami (razen Danska, Finska, Islandija in Estonija, ki navajajo 10 % otrok). V Sloveniji v populaciji šoloobveznih otrok, torej v osnovni šoli prepoznavamo približno 6,45 % otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi, od tega se jih približno 4,5 %

vključuje v redni program osnovne šole (European Agency for Development in Special Needs Education in Europe, 2003).

Vprašanje klasifikacije je danes mnogo pomembnejše, kot je bilo nekoč. Klasifikacija se uporablja kot način zbiranja podatkov in/ali kot orodje za razvoj politike, zakonodaje, diagnosticiranja in gradnjo sistemskih rešitev za te posameznike. V današnjem času se s problemi klasifikacije otrok s posebnimi potrebami ukvarja več mednarodnih asociacij (UNESCO, OECD, WHO), ki spreminjajo pojmovanje in klasifikacijo. Ko smo v Sloveniji s prenovno uvedli krovni naziv otrok s posebnimi potrebami, je bil z njim ne le nadomeščen prejšnji naziv *otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, temveč na novo opredeljena populacija. Zajet je bil bistveno večji del populacije – vsi tisti, ki v procesu vzgoje in izobraževanja potrebujejo prilagoditve in pomoč (prav tam).

V Sloveniji se je naziv otroci s posebnimi potrebami povsem uveljavil, toda več ali manj se je zadržala stara klasifikacija otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ideja organizacije UNESCO in drugih pa je, da bi se ta populacija otrok poimenovala otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. S prenovno je bilo vnesenih kar nekaj sprememb v klasifikacijo otrok s posebnimi potrebami. Ob prenovi smo zadržali kategorijo mejno inteligentnih, ki se je uporabljala v prejšnji segregativni paradigmi in ni ustrezal novim spoznanjem. Ta naziv in kategorija se je tako postopoma opustila. V klasifikacijo pa sta bili uvedeni tudi dve novi kategoriji, *dolgotrajno bolni* ter *otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Prav tako se je ob prenovi zadržal naziv in kategorija *otroci z motnjami vedenja in osebnosti*. Tudi ta naziv ni skladen z novo paradigmo in se je tekom let preoblikoval v naziv *otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami*. Še vedno je izstopajoča kategorija otroci z motnjami v duševnem razvoju, ker je izrazito stigmativna. Sodobnejšim usmeritvam, ki upoštevajo prilagoditve otrokovega okolja, je sledila sprememba koncepta vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki se je začela v Sloveniji uvajati leta 2000 (prav tam).

Vsi otroci bi morali imeti dostop do šolskih okolij, ki so zanje primerna. O vključevanju otrok s posebnimi potrebami v družbo govori temeljni dokument Evropske unije. Družba je dinamično polje, ki se nenehno spreminja. Razvijanje odprte družbe ne pomeni, da gredo otroci s posebnimi potrebami iz posebnih ustanov v običajna šolska okolja. Odprta družba se ves čas spreminja, za kakršne koli spremembe pa se je treba potruditi. Ko je govora o inkluziji, je potrebno biti pozoren na družbeno dogajanje in na položaj posameznika v tej družbi, posebej še na položaj otrok s posebnimi potrebami. Glavne družbene determinante so: ekonomski, družbeni in socialni dejavniki, življenjski slogi in zdravje, družbeni in kulturni kapital, družbene norme vedenja, načini izključevanja in diskriminiranja ljudi, duševna stanja ter kakovost življenja. Iz poročila Evropske komisije iz leta 2001 je moč razbrati najpomembnejše dejavnike, ki prispevajo k večjemu izključevanju posameznih skupin ljudi iz družbe. To so: nizki dohodki, dolgotrajna nezaposlenost, neredne in slabe zaposlitve, nizka izobrazba, odraščanje v ranljivih družinah, invalidnost, zdravje, življenje v destruktivnem okolju, slabi bivalni pogoji in diskriminiranje ter druge oblike izključevanja ljudi. Torej vključevanje otrok s posebnimi potrebami ne pomeni samo vključevanje v običajna šolska okolja in pridobivanje izobrazbe. Na njihovo kakovost življenja vplivajo še drugi dejavniki, ki predstavljajo tveganje kot na primer: omejen dostop do potrebnih služb oziroma storitev, stigmatiziranje, pomanjkanje ustreznega števila specializiranih služb, slaba ekonomska politika, slaba struktura sistema in življenje v posebnih ustanovah. Prava pot za razvijanje odprte družbe je torej tista, ki temelji na spoštovanju vsakega posameznika (Rutar, 2010).

Otroci s posebnimi potrebami potrebuje skrbno pomoč pri doseganju ciljev v vzgoji in izobraževanju. Učenca učitelj posluša, sliši in razume, ugotovi, kaj zna in kaj ne oziroma pri čem potrebuje pomoč. Učencu učitelj pomaga odkrivati njegova močna področja na podlagi izkušenj dela z njim, prav tako pa ga zna spodbujati pri usvajanju novega znanja.

3.4 Starši otrok s posebnimi potrebami

Pomemben vezni člen med šolo in učenci s posebnimi potrebami predstavljajo starši. Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami na šolo je potrebno najprej seznaniti vse starše, še posebej pa starše otrok v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami. Starše je treba razbremeniti skrbi, da bodo ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami njihovi otroci prikrajšani za pozornost učitelja in bo delo manj učinkovito. Največ časa pa je namenjeno staršem otrok s posebnimi potrebami. Šola jih seznani o otrocih s posebnimi potrebami, o načinu dela, o zakonskih in programskih prilagoditvah, ki so namenjene otrokom s posebnimi potrebami. Starši otrok s posebnimi potrebami imajo različna pričakovanja in želje, zato jih je pomembno razbremeniti zaskrbljenosti in pridobiti njihovo zaupanje ob vključitvi njihovega otroka v program osnovne šole (Košir, 2008).

Ključnega pomena za učinkovito premagovanje motenj, ovir in primanjkljajev učencev s posebnimi potrebami, je sodelovanje staršev s šolskim strokovnim delavcem. Pomembna je uporaba ustreznega jezika, pa tudi osebno in profesionalno odzivanje šolskega strokovnega delavca ter spoštovanje otroka in staršev. Starši navadno niso strokovnjaki na področju izobraževanja, zato je v odnosu treba ravnati previdno, izražati skrb za njihovega otroka in odpravljati ogroženost, ki jo doživljajo pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Pomembna je tudi uporaba učinkovitih strategij, v katerih je treba vzpostaviti pozitiven odnos ter razviti veščine poslušanja, slišanja, razumevanja, odgovarjanja. Starši otrok s posebnimi potrebami sodelujejo pri pripravi, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa (prav tam).

»Sodelovanje med starši in šolo pomeni tudi skupno odgovornost za doseganje ciljev, zato je pomembno razmejiti in določiti obseg dela vsakega vključenega v programu ter obremenitve otroka v šoli in doma, vlogo, pristojnosti in odgovornost staršev in strokovnih delavcev pri izvajanju programa« (Košir, 2008, str. 88).

Sodelovanje šole s starši je pomembno in ključno za uspeh ter počutje učencev. Starši opazujejo svojega otroka doma in dajejo strokovnim delavcem pomembne informacije o otrokovem razvoju, vedenju, učenju, navadah, težavah, spretnostih, interesih ... Šole morajo videti svojo odgovornost pri delu s starši in jih spodbujati k sodelovanju.

3.5 Dodatna strokovna pomoč v osnovni šoli

S prenovu koncepta vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in vse večjega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanja so nastale nove potrebe po zagotavljanju ustrezne strokovne pomoči ter podpore učencem s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redne šole. Včasih so bili otroci, ki so bili vključeni v specializirane oddelke, šole in zavode tam deležni ustrezne strokovne pomoči, sedaj pa se je veliko teh učencev premestilo v redne programe izobraževanja. Ob tem je pomembno, da se jim zagotovi ustrezna strokovna pomoč in nudi ustrezna podpora. V Sloveniji smo to obliko podpore imenovali »dodatna strokovna pomoč« in predstavlja osrednjo vlogo pri izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Opara, 2005).

Dodatna strokovna pomoč lahko nastopa v dveh funkcijah, in sicer kot oblika pomoči pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter kot oblika učne pomoči oziroma v obliki rehabilitacijske funkcije in funkcije pomoči pri učenju. Rehabilitacijska funkcija obsega (Opara, 2005, str. 70):

- reedukacijo,
- kompenzacijo
- rehabilitacijo.

Opara (2005, str. 70–71) v nadaljevanju podrobneje navaja posamezne termine.

Redukacija pomeni vzpodbujanje procesov in funkcij. Vse otroke s posebnimi potrebami je treba bolj ali manj usposobiti za uporabo specifičnih pripomočkov in sredstev ter prilagojenih metod in tehnik učenja in funkcioniranja v socialnem okolju. Naloge redukacije lahko učinkovito opravlja le ustrezno izobražen strokovnjak.

Kompenzacija pomeni, da otroka naučimo določene funkcije, procese in naloge, ki jih posamezni otrok zaradi ovir ali motenj ne more opravljati ali pa ne opravi v celoti, nadomeščati z delovanjem drugih organov ali pa z rabo specializiranih pripomočkov, tehnik in metod.

Rehabilitacija v ožjem pomenu besede pomeni, pripraviti otroka s posebnimi potrebami do tega, da bo zmožni sprejeti samega sebe v svoji realnosti in se naučiti živeti s svojimi ovirami in z omejitvami ter organizirati svoje življenje in delovanje skladno z možnostmi.

Didaktična funkcija dodatne strokovne pomoči nudi dodatno pomoč pri učenju. Pri vsakem učencu s posebnimi potrebami je potrebno ugotoviti, katero obliko učne pomoči potrebuje oziroma po kateri poti ter s kakšnimi prilagoditvami in pripomočki se posameznik najbolje uči. Vsakemu učencu s posebnimi potrebami je potrebno prilagoditi metode dela ter dopolnjevati tisto, česar v rednem procesu učenja posameznik ni zmožni. Učno pomoč nudi učitelj oziroma učitelj predmeta, kjer se težave pojavljajo (Opara, 2005).

Pri dodatni strokovni pomoči je zelo pomembno, da si učitelji in strokovnjaki med seboj pomagajo z izmenjevanjem informacij o učencu, sodelujejo in izmenjujejo mnenja o učenčevemu napredku. Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ureja zakon imenovan Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP). Omenjeni zakon ureja usmerjanje otrok, mladostnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter načine izvajanja vzgoje in izobraževanja (prav tam).

8. člen ZUOPP določa, da se dodatna strokovna pomoč izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter izjemoma kot: svetovalna storitev, učna pomoč in pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir ali drugih motenj.

ZUOPP določa, da dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje. V vsakem konkretnem primeru pa daje konkretno podlago za dodatno strokovno pomoč odločba o usmeritvi, ki mora določiti obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči (Opara, 2005, str. 71).

9. člen ZUOPP določa naslednje o izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- Lahko se izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu.
- V primeru, če dodatne strokovne pomoči ne moremo izvesti v skladu s prejšnjim odstavkom, se lahko dodatna strokovna pomoč nudi tudi doma.
- Prav tako ta člen določa, da skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev.

Vsi otroci, ki so usmerjeni v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, jim pripada določeno število ur dodatne strokovne pomoči in prilagoditve. Dodatna strokovna pomoč je za uspešno napredovanje otrok s posebnimi potrebami nujna, vendar je zaradi omejevanja sredstev za ta namen premalo obsežna.

4 Empirični del

4.1 Namen

V empiričnem delu želimo preučiti proces inkluzije učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Pri tem nas zanimajo:

- stališča ravnateljev do procesa inkluzije, dejavnikov uspešnosti inkluzije, učinkov inkluzije in do izvajalcev pomoči;
- pogoji za inkluzijo, vezani na ravnatelja, izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in šolo v celoti;
- razumevanje pojma inkluzije in inkluzivnega pedagoga.

Preverili bomo razlike med ravnatelji glede na delovno dobo ravnateljstva in število učencev s posebnimi potrebami na izbrani osnovni šoli.

4.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitev raziskovalnega problema

4.2.1 Raziskovalna vprašanja

4.2.1.1 Raziskovalna vprašanja, vezana na stališča ravnateljev

a) Stališča ravnateljev do procesa inkluzije

1. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v redne skupine?

1.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

1.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

2. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom?

2.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

2.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

3. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo?

3.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

3.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

4. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih?

4.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

4.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

5. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo?

5.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

5.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

6. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami?

6.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

6.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

7. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni?

7.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

7.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

8. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole?

8.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

8.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

9. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih?

9.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

9.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

b) Stališča ravnateljev do dejavnikov uspešnosti inkluzije

10. Kakšna je stopnja s trditvijo: Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci?

10.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

10.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

11. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja?

11.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

11.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

12. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole?

12.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

12.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

13. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran učitelj/strokovni delavec?

13.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

13.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

14. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši?

14.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

14.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

15. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev?

15.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

15.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

16. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole?

16.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

16.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

c) Stališča ravnateljev do učinkov inkluzije

17. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje?

17.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

17.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

18. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje?

18.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

18.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

19. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje?

19.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

19.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

20. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah je za učence s posebnimi potrebami koristneje kot druženje z učenci v posebnih skupinah?

20.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

20.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

21. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga?

21.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

21.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

č) Stališča ravnateljev do izvajalcev pomoči

22. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli?

22.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

22.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

23. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Dodatno strokovno pomoč, bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja?

23.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

23.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

24. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Mobilni pedagogi pripomorejo več k kvaliteti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci?

24.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

24.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

25. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami?

25.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

25.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

26. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela?

26.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

26.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

27. Kakšna je stopnja strinjanja s trditvijo: Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure?

27.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

27.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami?

4.2.1.2 Raziskovalna vprašanja, vezana na oceno pogojev

a) Pogoji, vezani na ravnatelja

28. Kakšna je ocena pogoja: Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami?

28.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

28.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

29. Kakšna je ocena pogoja: Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami?

29.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

29.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

30. Kakšna je ocena pogoja: Za uspešno delovanje in udeleževanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanjimi institucijami?

30.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

30.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

31. Kakšna je ocena pogoja: Za uspešno delovanje in udeleževanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami?

31.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

31.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

32. Kakšna je ocena pogoja: Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi?

32.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

32.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

b) Pogoji, vezani na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami

33. Kakšna je ocena pogoja: Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami?

33.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

33.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

34. Kakšna je ocena pogoja: Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo?

34.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

34.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

35. Kakšna je ocena pogoja: Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kvalitetno delo z učenci s posebnimi potrebami?

35.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

35.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

36. Kakšna je ocena pogoja: Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni?

36.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

36.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

37. Kakšna je ocena pogoja: Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu?

37.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

37.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

38. Kakšna je ocena pogoja: Komunikacija med mobilnim pedagogi in strokovnimi delavci je zelo dobra?

38.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

38.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

39. Kakšna je ocena pogoja: Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli?

39.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

39.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

c) Pogoji vezani na šolo v celoti

40. Kakšna je ocena pogoja: Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro?

40.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

40.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

41. Kakšna je ocena pogoja: Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole?

41.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

41.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

42. Kakšna je ocena pogoja: Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole?

42.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

42.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

43. Kakšna je ocena pogoja: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse?

43.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

43.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

44. Kakšna je ocena pogoja: Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse?

44.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

44.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

4.2.1.3 Raziskovalna vprašanja, vezana na razumevanje pojma inkluzije

45 Kaj ravnatelj razume pod pojmom inkluzija v vzgoji in izobraževanju?

45.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

45.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

46 Koga bi ravnateljji zaposlili na šoli za dodatno strokovno pomoč?

46.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljstva?

46.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

47. Kateri so razlogi za izbrano odločitev o zaposlitvi?

47.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

47.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

48. Ali ravnatelji poznajo delo, kompetence inkluzivnega pedagoga?

48.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

48.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

49. Kakšno mnenje ima ravnatelj o delu inkluzivnega pedagoga?

49.1 Ali obstajajo razlike v tem, glede na delovno dobo ravnateljevanja?

49.2 Ali obstajajo razlike v tem, glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli?

4.2.2 Raziskovalne hipoteze

Raziskovalne hipoteze so izražene implicitno v obliki raziskovalnih vprašanj o obstoju razlik glede na delovno dobo ravnateljevanja in število učencev s posebnimi potrebami na šoli.

4.2.3 Spremenljivke

1. Spol.
2. Starost.
3. Izobrazba.
4. Delovna doba.
5. Število učencev s posebnimi potrebami.
6. Trditve, vezane na stališča ravnatelja do procesa inkluzije.
 - 6.1 Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v rednih skupinah.
 - 6.2 Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.
 - 6.3 Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo.
 - 6.4 Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih.
 - 6.5 Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo.
 - 6.6 Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami.
 - 6.7 Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni.
 - 6.8 Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.
 - 6.9 Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih.

7. Trditve, vezane na stališča ravnatelja do dejavnikov uspešnosti inkluzije.

7.1 Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci.

7.2 Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja.

7.3 Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole.

7.4 Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran učitelj/strokovni delavec.

7.5 Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši.

7.6 Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev.

7.7 Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.

8. Trditve, vezane na stališča ravnatelja do učinkov inkluzije.

8.1 Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.

8.2 Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.

8.3 Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.

8.4 Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah, je za učence s posebnimi potrebami koristnejše kot druženje z učenci v posebnih skupinah.

8.5 Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga.

9. Trditve, vezane na stališča ravnatelja do izvajalcev pomoči.

9.1 Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli.

9.2 Dodatno strokovno pomoč bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja.

9.3 Mobilni pedagogi pripomorejo več h kvaliteti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci.

9.4 Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.

9.5 Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.

9.6 Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.

10. Trditve, vezane na oceno pogojev povezanih z ravnateljem

10.1 Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami?

10.2 Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

10.3 Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanjimi institucijami.

10.4 Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami.

10.5 Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.

11. Trditve, vezane na pogoje povezane z izvajalci dela.

11.1 Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.

11.2 Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.

11.3 Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kvalitetno delo z učenci s posebnimi potrebami.

11.4 Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni.

11.5 Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu.

11.6 Komunikacija med mobilnim pedagogi in strokovnimi delavci je zelo dobra.

11.7 Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.

12 Trditve, vezane na pogoje povezane na šolo v celoti.

12.1 Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.

12.2 Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.

12.3 Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.

12.4 Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.

12.5 Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse.

13. Razumevanje pojma inkluzije.

14. Mnenje o zaposlitvi osebe za dodatno strokovno pomoč.

15. Razlogi za odločitev.

16. Ravnateljevo poznavanje inkluzivnega pedagoga.

17. Ravnateljev opis dela inkluzivnega pedagoga.

4.3 Metodologija

4.3.1 Raziskovalna metoda

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega metodološkega raziskovanja.

4.3.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovani vzorec je neslučajnosten priložnostni vzorec ravnateljev slovenskih osnovnih šol ($n = 96$), ki ga na nivoju rabe inferenčne statistike opredeljujemo kot enostavni naključni vzorec iz hipotetične situacije.

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev, glede na spol.

SPOL	f	f %
Moški	27	28,1
Ženski	69	71,9
Skupaj	96	100

V anketi je sodelovalo veliko več ravnateljic (71,9 %) kot ravnateljev (28,1 %) slovenskih osnovnih šol.

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev, glede na starostno skupino.

STAROST	f	f %
31–40 let	8	8,3
41–50 let	38	39,6
51–60 let	43	44,8
Nad 60 let	7	7,3
Skupaj	96	100,0

V anketi je sodelovalo največ ravnateljev iz starostne skupine od 51 do 60 let (44,8 %), sledi jim nekoliko manjši vzorec ravnateljev, ki štejejo od 41 do 50 let (39,6 %) in kot izrazito manjša vzorca ravnateljev starostne skupine od 31 do 40 let (8,3 %) ter nad 60 let (7,3 %).

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev, glede na doseženo izobrazbo.

IZOBRAZBA	f	f %
Višješolska	0	0
Visokošolska	7	7,3
Univerzitetna	78	81,3
Magisterij	10	10,4
Doktorat	1	1,0
Skupaj	96	100

Kot je razvidno iz tabele, ima večina ravnateljev univerzitetno izobrazbo (81,3 %) in le manjši delež ravnateljev ima dokončan magisterij (10,4 %), visokošolsko izobrazbo (7,3 %) in le eden iz celotnega vzorca ima doktorat (1,0 %).

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev, glede na delovno dobo ravnateljevanja v letih.

RAVNATELJEVANJE	f	f %
Do 5 let	26	27,1
Od 6 do 10 let	23	24
Od 11 do 20 let	21	21,9
Od 21 do 30 let	17	17,7
Nad 30 let	9	9,4
Skupaj	96	100

V vzorcu se kažejo razlike, glede na delovno dobo ravnateljevanja v letih. Največ jih ravnateljuje do 5 let (27,1 %), sledijo ravnatelji do 10 let (24 %), nato do 20 let (21,9 %), tem sledijo tisti do 30 let (17,7 %) in tistih z najdaljšo dobo ravnateljevanja nad 30 let je najmanj (9,4 %).

Za potrebe nadaljnje obdelave smo zadnji dve kategoriji združili v eno (nad 20 let).

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) ravnateljev, glede na okvirno število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.

ŠTEVILO UPP	f	f %
Do 10	14	14,6
Od 11 do 30	63	65,6
Od 31 do 50	17	17,7
Nad 50	2	2,1
Skupaj	96	100

V osnovnih šolah, ki so se odzvale, imajo v povprečju največ do 30 učencev s posebnimi potrebami (65,6 %), sledijo osnovne šole z do 50 učenci (17,7 %), nato osnovne šole z do 10 učenci (14,6 %) in le dve osnovni šoli, ki imata nad 50 učencev s posebnimi potrebami (2,1 %).

Tudi v tem primeru smo v okviru nadaljnje obdelave zadnji dve kategoriji združili v eno (nad 30).

4.3.3 Postopki zbiranja podatkov

Najprej smo s pomočjo literature sestavili okvirni anketni vprašalnik, ki je vseboval:

- vprašanja o objektivnih dejstvih;
- lestvico stališč Likertovega tipa za merjenje stališča ravnateljev do procesa inkluzije,
- ocenjevalno lestvico pogojev za inkluzijo,
- sklop anketnih vprašanj, vezanih na razumevanje inkluzije.

Vprašalnik smo dali v pregled mentorici, ki nas je s popravki usmerjala do pravilne razvrstitve vprašanj po sklopih. Dokončni anketni vprašalnik smo nato oblikovali na spletu 26. 5. 2015. Zbiranje podatkov je potekalo od 31. 5. 2015 do 17. 6. 2015. Podatke o e-naslovih smo pridobili od mentorice, ki nam je poslala listo vseh elektronskih naslovov slovenskih ravnateljev (448 elektronskih naslovov). Vprašalnike smo nato preko svojega elektronskega naslova z nagovorom posredovali ravnateljem, ki so s klikom na povezavo do anketnega vprašalnika začeli z reševanjem.

4.3.3.1 Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

a) Vsebinsko-formalne strani vprašalnika

Vprašalnik, ki je bil anonimen, je bil vsebinsko razdelan tako, da so bila v prvem delu vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, starost, izobrazba, delovna doba ravnateljstva), sledila je 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa (27 trditev, vezanih na stališča ravnatelja do procesa inkluzije, do dejavnikov uspešnosti inkluzije, do učinkov inkluzije, do izvajalcev pomoči), nato 5-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (17 trditev, vezanih na oceno pogojev povezanih z ravnateljem, na pogoje povezane z izvajalci dela in na pogoje povezane na šolo v celoti) in nazadnje sklop anketnih vprašanj, vezanih na razumevanje pojma inkluzije (5 anketnih vprašanj, od tega 3 odprtega tipa).

b) Merske karakteristike

- Veljavnost:

Anketni vprašalnik je bil sestavljen na osnovi dosedanjih spoznanj in po mentorjevem pregledu tudi popravljen.

- Zanesljivost:

Zagotovili smo jo z natančnimi navodili in enopomenskimi, specifičnimi vprašanji. Zanesljivost zajetih lestvic smo preverili s Cronbachovim koeficientom. Ta potrjuje, da je inštrument s tega vidika zanesljiv ($\alpha = 0,787$).

- Objektivnost:

Objektivnost smo zagotovili z elektronskim zbiranjem podatkov. Pri odprtih tipih vprašanj smo razbirali odgovore brez subjektivnih presoj.

4.3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatki so obdelani s programom SPSS. Uporabili smo:

- frekvenčno porazdelitev (f, f %),
- Kruskal-Wallisov preizkus,
- χ^2 – preizkus.

Odgovore na odprta vprašanja smo kategorizirali in kategorije tabelarično predstavili.

4.4 Pregled rezultatov in interpretacija

4.4.1 Analiza stališč ravnateljev do inkluzije v vzgoji in izobraževanju

Ravnatelji so izrazili stališče do inkluzije v vzgoji in izobraževanju s petstopenjsko lestvico (1 – se sploh ne strinjam, 2 – se v glavnem ne strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se v glavnem strinjam, 5 – se popolnoma strinjam), in sicer do naslednjih sklopov trditev:

- do procesa inkluzije,
- do dejavnikov uspešnosti inkluzije,
- do učnikov inkluzije,
- do izvajalcev pomoči.

4.4.1.1 Stališča do procesa inkluzije

Tabela 6: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na proces inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.

Trditev	\bar{x}
Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo.	4,04
Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami.	3,79
Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih.	3,24
Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.	3,21
Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih.	3,09
Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo.	3,02
Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni.	2,76
Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v rednih skupinah.	2,76
Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kakovostno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.	2,49

Vse trditve imajo povprečja v intervalu od 2,49 do 4,04, iz česar sledi težnja k centralnemu odgovarjanju (od se v glavnem ne strinjam, se ne morem odločiti, do se v glavnem strinjam).

Vrh ranžirne vrste zasedata trditvi, da je potrebno vsakemu učencu v redni šoli omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo in trditev, da

se z izobraževanjem v inkluzivnem razredu odpravljajo predsodki do učencev s posebnimi potrebami. V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je v 7. členu posebno opredeljeno, da imajo otroci, ki so usmerjeni v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, pravico do prilagoditev organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja, časovne razporeditve pouka ter dodatne strokovne pomoči. Požarnikova (2003) izpostavlja pomembnost vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni program, kjer se strokovni delavci in učenci družijo, spoznavajo, prilagajajo in sprejemajo drugačnost ter na tak način spreminjajo svoja negativna prepričanja in stališča do otrok s posebnimi potrebami. Vrednote in stališča strokovnih delavcev v rednih šolah kažejo, glede na številne raziskave, da so ti v zadnjih letih bolj naklonjeni učencem s posebnimi potrebami v redne osnovne šole (Resman, 2003). Pomemben vlogo igra medsebojni odnos učitelja z učenci. Priporočene oblike in metode dela poučevanja spodbujajo pogostejše stike med učenci in pripravljenost za medsebojno pomoč. Zato je potrebno veliko pozornosti namenjati graditvi medsebojnih spoštljivih odnosov, medsebojnemu spoštovanju in občutku sprejetosti med vsemi (prav tam).

Na sredini ranžirne vrste se umeščajo trditve, da se na račun učencev s posebnimi potrebami učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih, da je preveč učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole, da je potrebno z učenci s posebnimi potrebami delati v rednih oddelkih in da bi bilo učence s posebnimi potrebami bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo. Že Košir (2008) navaja skrb staršev, da bodo njihovo otroci prikrajšani za pozornost učitelja in da bo delo manj učinkovito, če je/so v razredu vključeni otroci s posebnimi potrebami. Kobolt idr. (2008) v svojem poročilu raziskave ugotavljajo, da je vedno več otrok s posebnimi potrebami vključenih v redni program osnovne šole in da število še vedno raste. Presenetil nas je podoben rezultat v sredini ranžirne vrste nasprotujočih se trditev, da je potrebno z učenci s posebnimi potrebami delati v rednih oddelkih oziroma da jih je bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo, kar kaže na stalno polemiko vprašanja o primernosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni program.

Na dnu ranžirne vrste so trditve, da se učna uspešnost razreda v redni šoli z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni, da bi morali biti vsi učenci s posebnimi potrebami vključeni v rednih skupinah in da lahko redne šole učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Ena izmed raziskav je pokazala, da so učenci ob prisotnosti učencev s posebnimi potrebami v rednem programu občutno bolj napredovali v znanju. Morda zato, ker so bili njihovi učitelji občutljivi za različne učne potrebe tudi drugih v razredu (Lesar, 2009; povz. po Manset in Semmel, 1997). Na drugi strani pa sta druga avtorja opazila majhno razliko v rezultatih med namestitvijo v redno in specializirano šolo. Ugotovila sta, da nekateri učenci bolje uspevajo v enem in drugi v drugem okolju, pri čemer je po njunem mnenju bolj kot lokacija ključna spremenljivka kakovost programa (Lesar, 2009; povz. po Salend in Garrick, 1999). Učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo redno šolo, po našem mnenju zaradi večjih zahtev prekašajo svoje vrstnike, ki obiskujejo specializirane šole na akademskem področju.

Pretekle raziskave govorijo o tem, da v specialnih šolah metode poučevanja niso tako specifične, da bi se ne mogle izvajati tudi v rednih šolah. Inkluzivno šolanje se kaže kot bolj učinkovito pri uporabi različnih vzgojno-izobraževalnih sredstev. Poleg tega pa segretativen sistem uči učence prestrašenosti in goji predsodke. Vsi učenci potrebujejo takšno vzgojo in izobraževanje, v kateri bodo razvijali odnose in ki jih bo pripravljajo na običajno življenje (prav tam, 2009).

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 7: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do procesa inkluzije glede na delovno dobo ravnateljevanja.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v redne skupine.	Do 5 let	47,85	3,467	0,325
	Do 10 let	50,85		
	Do 20 let	39,88		
	Nad 20 let	54,04		
Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.	Do 5 let	49,27	2,314	0,510
	Do 10 let	47,70		
	Do 20 let	41,95		
	Nad 20 let	53,73		
Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo.	Do 5 let	42,71	4,325	0,228
	Do 10 let	57,52		
	Do 20 let	49,71		
	Nad 20 let	45,33		
Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih.	Do 5 let	46,56	1,810	0,613
	Do 10 let	53,02		
	Do 20 let	51,48		
	Nad 20 let	44,04		

Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo.	Do 5 let	41,52	3,847	0,278
	Do 10 let	46,61		
	Do 20 let	53,29		
	Nad 20 let	53,29		
Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami.	Do 5 let	50,48	0,967	0,809
	Do 10 let	46,43		
	Do 20 let	45,19		
	Nad 20 let	51,02		
Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni.	Do 5 let	49,83	1,090	0,780
	Do 10 let	52,11		
	Do 20 let	44,05		
	Nad 20 let	47,58		
Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.	Do 5 let	53,71	3,452	0,327
	Do 10 let	53,00		
	Do 20 let	45,21		
	Nad 20 let	41,96		
Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih.	Do 5 let	52,13	1,250	0,741
	Do 10 let	43,96		
	Do 20 let	50,00		
	Nad 20 let	47,67		

Rezultati kažejo, da pri nobeni izmed teh trditev ni statistično značilne razlike, glede na delovno dobo ravnateljstva. Kakor kažejo povprečja rangov, s prvo

trditvijo, da naj bi bili vsi učenci s posebnimi potrebami vključeni v redne skupine ($P = 0,325$), najbolj soglašajo ravnatelji z najdaljšo dobo ravnateljevanja, najmanj pa tisti z od 11 do 20 leti ravnateljevanja. Do raznolikosti v soglašanju, glede na dobo ravnateljevanja, prihaja tudi pri tretji trditvi, da bi bilo učence s posebnimi potrebami bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo ($P = 0,228$), s tem se najbolj strinjajo ravnatelji z delovno dobo do 10 let, najmanj pa ravnatelji z najmanj izkušnjami ravnateljevanja (do 5 let) in ravnatelji z največ izkušnjami ravnateljevanja (nad 20 let).

Rezultati zgornjih dveh trditev kažejo, da so vključevanju učencev s posebnimi potrebami v glavnem bolj naklonjeni ravnatelji z najdaljšo in najkrajšo dobo ravnateljevanja, najmanj pa tisti z od 11 do 20 leti ravnateljevanja.

Razlike v soglašanju se kažejo tudi pri trditvi, da bi bilo treba vsakemu učencu v redni šoli omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo ($P = 0,278$). Najmanj se strinjajo s to trditvijo ravnatelji z delovno dobo ravnateljevanja do 5 let in do 10 let, najbolj pa s to trditvijo soglašajo bolj izkušeni ravnatelji, in sicer z dobo ravnateljevanja od 11 do 20 let in tisti z več kot 20 letnimi izkušnjami vodenja osnovnih šol. Omeniti še velja razhajanje pri trditvi, da je preveč učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole ($P = 0,327$). Gre za negativno trditev, s katero se bolj strinjajo manj izkušeni ravnatelji, torej tisti z dobo ravnateljevanja do 5 let in do 10 let, najmanj pa ravnatelji z delovnimi izkušnjami v vlogi ravnatelja do 30 let in nad 20 leti ravnateljevanja. Kaže se torej, da se z leti ravnateljevanja dviga odobravanje vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redno šolo.

Tabela 8: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do procesa inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v redne skupine.	Do 10	47,25	0,395	0,821
	Do 30	47,74		
	Nad 30	51,95		
Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.	Do 10	53,07	2,073	0,355
	Do 30	45,68		
	Nad 30	54,47		
Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo.	Do 10	54,79	1,183	0,554
	Do 30	48,25		
	Nad 30	44,71		
Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih.	Do 10	38,54	2,396	0,302
	Do 30	49,75		

	Nad 30	51,71		
Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo.	Do 10	44,71	0,879	0,644
	Do 30	50,23		
	Nad 30	45,55		
Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami.	Do 10	42,18	1,075	0,584
	Do 30	49,74		
	Nad 30	49,05		
Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni.	Do 10	52,86	1,176	0,555
	Do 30	49,16		
	Nad 30	43,11		
Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.	Do 10	39,18	2,278	0,320
	Do 30	51,02		
	Nad 30	47,03		
Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih.	Do 10	48,75	0,801	0,670
	Do 30	47,02		
	Nad 30	53,24		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike v stališču do procesa inkluzije glede na število učencev s

posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli, kar pomeni, da so ravnatelji šol z različnim številom učencev s posebnimi potrebami trditve podobno ocenjevali. Glede na povprečja rangov, z drugo trditvijo, da lahko redne šole učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom ($P = 0,355$), najbolj soglašajo ravnatelji, ki imajo na svojih šolah vključenih nad 30 učencev s posebnimi potrebami in izrazito manj ravnatelji, ki imajo do 30 učencev s posebnimi potrebami v svoji šolah. Prav tako prihaja do razhajanj pri trditvi, da se na račun učencev s posebnimi potrebami učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih ($P = 0,302$). Tukaj se izrazito bolj strinjajo s to trditvijo ravnatelji, ki imajo nad 30 učencev s posebnimi potrebami vključenih v svoje šole, kot tisti ravnatelji, ki imajo v svoji šoli samo do 10 učencev s posebnimi potrebami. Do razlike v stopnji strinjanja prihaja tudi pri soglašanju s trditvijo, da je preveč učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole ($P = 0,320$). S trditvijo se bolj strinjajo ravnatelji, ki imajo na šoli prisotnih do 30 učencev s posebnimi potrebami, kot tisti, ki imajo na šoli do 10 učencev s posebnimi potrebami.

Ravnatelji, ki imajo na šoli v povprečju več učencev s posebnimi potrebami, se bolj strinjajo, da lahko ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, prav tako menijo, da se na račun učencev s posebnimi potrebami učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih in da je preveč učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole. Iz tega lahko sklepamo, da več učencev s posebnimi potrebami v razredu terja več dela in napora strokovnih delavcev pri delu z njimi ter da lahko ponudijo enako kvalitetno izobraževanje učencem s posebnimi potrebami ob manjšem številu teh.

4.4.1.2 Stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije.

Tabela 9: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča po dejavnikih uspešnosti inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.

Trditev	\bar{x}
Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev.	4,74
Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran učitelj/strokovni delavec.	4,48
Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši.	4,41
Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.	4,34
Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole.	4,28
Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci.	3,70
Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja.	3,08

Vse trditve imajo povprečja v intervalu od 3,08 do 4,74, iz česar sledi težnja k centralnemu odgovarjanju (se sploh ne strinjam, se ne strinjam, se ne morem odločiti, se v glavnem strinjam, se popolnoma strinjam).

Na samem vrhu ranžirne vrste je trditev, da uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev. Tako kot navajajo nekateri avtorji (Kavkler, 2010), se tudi ravnatelji zavedajo, da je za delo z učenci s posebnimi potrebami pomembno kakovostno sodelovanje strokovnih delavcev na šoli in oblikovanje inkluzivnih timov.

Na sredini ranžirne vrste se umeščajo trditve, da je za uspešno inkluzijo potreben motiviran učitelj/strokovni delavec, da je uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši, da so potrebne spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole in trditev, da je učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole. Mnogi avtorji (Opara, 2003, Kavkler, 2010, Resman, 2003, Košir, 2008) govorijo o tem, da je za uspešno inkluzijo potreben stimuliran in motiviran učitelj/strokovni delavec kot tudi pripravljenost sodelovanja šole s starši učencev s posebnimi potrebami in obratno. Številne raziskave dokazujejo, da je pozitivno stališče strokovnih delavcev do inkluzivne naravnosti močno odvisno od njihovih preteklih izkušenj, od preteklega izobraževanja, od dostopnosti različnih oblik pomoči, od številčnosti učencev v razredu in občutka preobremenjenosti (Lesar, 2009).

V Sloveniji že nekaj let v reden program osnovne šole vključujemo otroke s posebnimi potrebami, zato so se na osnovi preteklih izkušenj pojavile prve pomanjkljivosti, ki se nanašajo na zakonodajo in njeno izvajanje. Iz trditve, da so potrebne spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole, se sicer ne da razbrati, kaj bi ravnatelj v zakonodaji želeli spremeniti, vendar lahko predvidevamo na osnovi preteklih izkušenj, da imajo želje po spremembi na področju normativov, časovne opredelitve pomoči, finančnih sredstev ...

Na dnu ranžirne vrste sta se umestili trditvi, da ravnatelj lasten odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci ter da je uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju v veliki meri odvisna od ravnatelja. Lahko rečemo, da ravnatelj zase menijo, da je njihov vpliv na ustvarjanje inkluzivnega okolja manj pomemben, vendar se s to ugotovitvijo mnenj nekateri strokovnjaki ne bi strinjali. Koren (1999) in Košir (2008) govorita o pomembnosti vloge ravnatelja pri zagotavljanju možnosti za optimalni razvoja vsakega učenca, tudi otrok s posebnimi potrebami ter o ustvarjanju inkluzivne klime na šoli.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 10: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije, glede na delovno dobo.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci.	Do 5 let	45,79	4,082	0,253
	Do 10 let	47,50		
	Do 20 let	42,98		
	Nad 20 let	56,56		
Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja.	Do 5 let	41,13	5,483	0,140
	Do 10 let	44,02		
	Do 20 let	56,52		
	Nad 20 let	53,35		
Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole.	Do 5 let	47,04	3,259	0,353
	Do 10 let	45,24		
	Do 20 let	57,05		
	Nad 20 let	45,94		
Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran učitelj/strokovni delavec.	Do 5 let	48,92	0,654	0,884
	Do 10 let	45,00		

Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši.	Do 20 let	50,24	2,973	0,396
	Nad 20 let	49,77		
	Do 5 let	55,50		
	Do 10 let	47,15		
	Do 20 let	44,69		
Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev.	Nad 20 let	45,77	3,123	0,373
	Do 5 let	54,52		
	do 10 let	47,11		
	Do 20 let	46,43		
	Nad 20 let	45,38		
Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.	Do 5 let	55,65	4,658	0,199
	Do 10 let	51,41		
	Do 20 let	41,69		
	Nad 20 let	44,27		

V trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije, nismo ugotovili statistično značilnih razlik, kar pomeni, da so si ravnatelji ne glede na delovno dobo ravnateljstvo v tem dokaj enotni.

S prvo trditvijo, o pomembnosti vplivanja ravnateljevega odnosa do učencev s posebnimi potrebami na sprejemanje učiteljev/strokovnih delavcev in učencev ($P = 0,253$), najbolj soglašajo ravnatelji, ki imajo nad 20 let izkušenj z ravnateljevanjem, najmanj pa ravnatelji, ki imajo med 11 in 20 let izkušenj z ravnateljevanjem.

Z drugo trditvijo, da je uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju v veliki meri odvisna od ravnatelja ($P = 0,140$), najbolj soglašajo ravnatelji z delovno dobo ravnateljevanja med 11 in 20 leti, najmanj pa ravnatelji z najmanj izkušnjami, do 5 let ravnateljevanja.

V povprečju se ravnatelji z daljšo dobo ravnateljevanja bolj strinjajo s tem, da pomembno vplivajo na sprejemanje učiteljev/strokovnih delavcev do učencev s posebnimi potrebami in da je uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju v veliki meri odvisna od njih.

S tretjo trditvijo, da je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje ($P = 0,353$), najbolj soglašajo ravnatelji z dobo ravnateljevanja med 11 in 20 leti, najmanj pa ravnatelji z ravnateljevanjem do 10 let in nad 20 leti ravnateljevanja.

Prav tako prihaja do raznolikosti strinjanja pri trditvi, da uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev ($P = 0,373$), in sicer se z njo najbolj strinjajo ravnatelji z najmanj izkušnjami, do 5 let ravnateljevanja, najmanj pa ravnatelji z največ izkušnjami, nad 20 let ravnateljevanja. Po naši presoji se ravnatelji z najmanjšo delovno dobo ravnateljevanja bolj zavedajo pomena celostnega sodelovalnega timskega dela, ker je to lastnost nove inkluzivne kulture, ki je bližje mlajšim strokovnim vodstvenim delavcem.

Raznolikost s strinjanjem se kaže še v zadnji trditvi, da so na področju zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja potrebne spremembe pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redne šole ($P = 0,199$). To trditev bolj potrjuje ravnatelji z do 5 let izkušenj z ravnateljevanjem, najmanj pa tisti z delovno dobo ravnateljevanja od 11 do 20 let. Se pravi, da so ravnatelji z najmanj izkušnjami

bolj kritični do aktualne zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja ter si želijo sprememb na tem področju.

Tabela 11: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci.	Do 10	48,29	1,660	0,436
	Do 30	46,59		
	Nad 30	55,00		
Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja.	Do 10	53,36	0,745	0,689
	Do 30	46,97		
	Nad 30	50,00		
Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole.	Do 10	53,96	0,848	0,654
	Do 30	47,22		
	Nad 30	48,71		
Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran	Do 10	54,57	1,023	0,600
	Do 30	47,29		

učitelj/strokovni delavec.	Nad 30	48,05		
Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši.	Do 10	48,61	0,014	0,993
	Do 30	48,31		
	Nad 30	49,05		
Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev.	Do 10	53,21	2,425	0,297
	Do 30	49,26		
	Nad 30	42,50		
Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.	Do 10	48,96	1,581	0,454
	Do 30	46,50		
	Nad 30	54,79		

V trditvah, vezanih na stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli, nismo ugotovili statistično značilnih razlik, kar kaže na to, da so vsi navedeni dejavniki za ravnatelje pomembni ne glede na število učencev s posebnimi potrebami.

Do večjega razhajanja v stopnji strinjanja prihaja pri trditvi, da uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo ($P = 0,297$). Z njo bolj soglašajo ravnatelji, ki imajo do 10 učencev na šoli, najmanj pa ravnatelji, ki imajo nad 30 učencev. Takšen rezultat je presenetljiv, saj smo mnenja da je za vsako uspešno delo z učenci s posebnimi potrebami potrebno dobro sodelovanje med strokovnimi delavci. V to sodelovanje je potrebno tudi vključevanje staršev otroka in učenca. Vse to je potrebno za uspešno inkluzijo, ne glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli.

4.4.1.3 Stališča do učinkov inkluzije

Tabela 12: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča do učinkov inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.

Trditev	\bar{x}
Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	3,72
Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	3,53
Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah je za učence s posebnimi potrebami koristnejše kot druženje z učenci v posebnih skupinah.	3,48
Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	3,47
Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga.	3,44

Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča do učinkov inkluzije po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja, kaže na podobna povprečja (vsa povprečja so v intervalu od 3,44 do 3,72), torej prevladuje soglašanje ravnateljev v trditvah vezanih na stališča do učinkov inkluzije.

Vrh ranžirne vrste predstavlja trditev, da inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje. Rutar (2010) govori o pomembnosti socialnih dejavnikov na otrokov osebnostni razvoj. Osnovnošolsko izobraževanje je heterogeno po sposobnostih, osebnostnih lastnostih in socialni zrelosti ter sprejema različnost. Visoko strinjanje s to trditvijo kaže, da se ravnatelji zavedajo pozitivnih učinkov inkluzije na učenčev socialni razvoj, čeprav številne raziskave kažejo na to, da učenci s posebnimi potrebami v redni šolah niso sprejeti kot ostali učenci, vendar kljub temu uživajo pravično stopnjo

socialne integracije, medtem ko se v rednih šolah bolje naučijo obvladovanja situacij, sorodnih zunanjemu svetu, kot pa v zaščitniškem okolju zunanjih šol (Lesar, 2009; povz. po Salend in Garrick, 1999).

Srednji del predstavljajo trditve, da inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje, da je vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah koristnejše za učence s posebnimi potrebami kot druženje z učenci v posebnih skupinah in da inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje. Osnovne šole pri svojem delu zagotavljajo napredek učencem s prilagoditvami in izvajanjem dodatne strokovne pomoči v skladu z njihovimi zmožnostmi. Inkluzivno šolanje je najbolj učinkovito v smislu ustvarjanja solidarnosti med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki (Lesar, 2009).

Konec ranžirne vrste predstavlja trditev, da večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga. Iz tega rezultata in po najini presoji je razvidno, da ne pripisujejo zelo pomembne vloge specialnih in inkluzivnih pedagogov pri napredovanju učencev.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 13: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije, glede na delovno dobo.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede	Do 5 let	46,62	2,598	0,458
	Do 10 let	48,96		
	Do 20 let	42,76		

na njihove motnje.	Nad 20 let	54,62		
Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	Do 5 let	45,37	7,582	0,055
	Do 10 let	48,67		
	Do 20 let	39,21		
	Nad 20 let	58,98		
Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	Do 5 let	44,77	4,860	0,182
	Do 10 let	44,91		
	Do 20 let	45,29		
	Nad 20 let	58,00		
Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah je za učence s posebnimi potrebami koristneje kot druženje z učenci v posebnih skupinah.	Do 5 let	43,23	3,579	0,311
	Do 10 let	50,91		
	Do 20 let	44,10		
	Nad 20 let	55,19		
Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga.	Do 5 let	47,85	1,141	0,767
	Do 10 let	44,57		
	Do 20 let	48,64		
	Nad 20 let	52,52		

Rezultati kažejo, da v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije, glede na delovno dobo, ni statistično značilnih razlik.

Tendenca se kaže pri trditvi, da inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje ($P = 0,055$). Ravnatelji z delovno dobo ravnateljstva nad 20 leti s to trditvijo veliko bolj soglašajo kakor tisti z dobo ravnateljstva med 11 in 20 leti.

Do raznolikosti soglašanja prihaja tudi v dveh trditvah, da inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje ($P = 0,182$), in da je vključevanje ter druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah za učence s posebnimi potrebami koristnejše kot druženje z učenci v posebnih skupinah ($P = 0,311$). S tema trditvama bolj soglašajo ravnatelji z nad 20 leti ravnateljstva, najmanj pa tisti z najmanj izkušnjami ravnateljstva (do 5 let).

Iz tega lahko sklepamo, da so učencem s posebnimi potrebami s tega vidika bolj naklonjeni ravnatelji z najdaljšo dobo ravnateljstva (nad 20 let).

Tabela 14: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	Do 10	48,86	0,090	0,956
	Do 30	48,90		
	Nad 30	46,89		

Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	Do 10	49,75	0,230	0,892
	Do 30	48,96		
	Nad 30	46,05		
Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	Do 10	49,11	0,010	0,995
	Do 30	48,35		
	Nad 30	48,55		
Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah je za učence s posebnimi potrebami koristneje kot druženje z učenci v posebnih skupinah.	Do 10	41,39	1,276	0,528
	Do 30	49,34		
	Nad 30	50,95		
Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga.	Do 10	47,39	1,014	0,602
	Do 30	50,27		
	Nad 30	43,45		

Rezultati kažejo, da v trditvah, vezanih na stališča do učinkov inkluzije, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s

prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ne obstajajo statistično značilne razlike.

Kakor je razvidno iz tabele, se ravnatelji, ne glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli, strinjajo z vsemi trditvami, še posebej z naslednjimi: da inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje ($P = 0,956$), da inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje ($P = 0,892$), in da inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje ($P = 0,995$).

Ravnatelji so si, ne glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli, zelo enotni v stopnji soglašanja s pozitivnimi učinki inkluzije.

4.4.1.4 Stališča do izvajalcev inkluzije

Tabela 15: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.

Trditev	\bar{x}
Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.	3,83
Dodatno strokovno pomoč bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja.	3,47
Mobilni pedagogi pripomorejo več h kakovosti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci.	3,20
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.	3,01
Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli.	2,64
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.	1,78

Iz tabele se kažejo zelo raznolika povprečja (od 1,78 do 3,83) glede na petstopenjsko lestvico strinjanja s posameznimi trditvami.

Na vrhu ranžirne vrste je trditev, da imajo inkluzivni pedagogi dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami. Na nacionalni ravni bi bilo potrebno nameniti več pozornosti razvijanju dodatnih ali primerno spremenjenih programov izobraževanja, ki bi zagotovili ne le potrebne veščine, temveč bi vplivali tudi na stališča vseh vključenih v pedagoški proces (Lesar, 2009).

V sredinski del ranžirne vrste se umeščajo trditve, da bi moral dodatno strokovno pomoč izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja, da mobilni pedagogi pripomorejo h kakovosti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci in da lahko dodatno strokovno pomoč nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.

Na koncu ranžirne vrste sta trditvi, da je učitelj dodatne strokovne pomoči lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli, in vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.

Ravnatelji razumejo, da je za delo z učenci s posebnimi potrebami potrebno znanje, ki ga imajo inkluzivni pedagogi, zato se bolj nagibajo k temu, da dodatno strokovno pomoč nudijo ti namesto učiteljev.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 16: Izid Kruskal-Wallisoveega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči, glede na delovno dobo ravnateljstva.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli.	Do 5 let	47,71	0,748	0,862
	Do 10 let	44,96		
	Do 20 let	50,62		
	Nad 20 let	50,71		
Dodatno strokovno pomoč bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja.	Do 5 let	50,62	1,422	0,700
	Do 10 let	50,67		
	Do 20 let	49,90		
	Nad 20 let	43,33		
Mobilni pedagogi pripomorejo več h kakovosti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci.	Do 5 let	47,19	0,459	0,928
	Do 10 let	51,37		
	Do 20 let	46,40		
	Nad 20 let	48,96		
Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.	Do 5 let	42,77	2,470	0,481
	Do 10 let	51,83		
	Do 20 let	46,95		
	Nad 20 let	52,54		

Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.	Do 5 let	49,98	2,248	0,523
	Do 10 let	41,26		
	Do 20 let	51,83		
	Nad 20 let	50,73		
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.	Do 5 let	47,46	5,805	0,122
	Do 10 let	38,63		
	Do 20 let	51,83		
	Nad 20 let	55,58		

Iz tabele razberemo, da v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči glede na delovno dobo ravnateljstva, ni statistično značilnih razlik.

Izpostavljam pa trditev, pri kateri se kažejo opaznejše razlike na zajetem vzorcu ravnateljstev. S trditvijo, da lahko dodatno strokovno pomoč nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure ($P = 0,122$), se bolj strinjajo ravnatelji z največ izkušnjami (nad 20 let ravnateljstva), najmanj pa tisti z do 10 let ravnateljstva. Se pravi, da ravnatelji z največ izkušnjami bolj zaupajo učiteljem in njihovim izkušnjam ter znanju za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 17: Izid Kruskal-Wallisoveega preizkusa razlik v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli.	Do 10	62,96	5,322	0,070
	Do 30	44,95		
	Nad 30	49,61		
Dodatno strokovno pomoč bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja.	Do 10	43,61	1,540	0,463
	Do 30	50,88		
	Nad 30	44,21		
Mobilni pedagogi pripomorejo več h kakovosti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci.	Do 10	41,36	2,001	0,368
	Do 30	51,21		
	Nad 30	44,76		
Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.	Do 10	37,11	3,363	0,186
	Do 30	50,76		
	Nad 30	49,39		

Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.	Do 10	58,54	3,971	0,137
	Do 30	48,90		
	Nad 30	39,76		
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.	Do 10	51,54	0,504	0,777
	Do 30	48,79		
	Nad 30	45,29		

Pregled tabele kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike v trditvah, vezanih na stališča do izvajalcev pomoči, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Tendenca se kaže pri trditvi, da je lahko učitelj dodatne strokovne pomoči vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli ($P = 0,070$). Z njo bolj soglašajo ravnatelji, ki imajo na šoli do 10 učencev s posebnimi potrebami, najmanj pa tisti, ki imajo na šoli med 11 in 30 učencev s posebnimi potrebami. Očitno ravnatelji, ki imajo na šoli do 10 učencev, bolj zaupajo v kompetence učiteljev kot tisti ravnatelji, ki imajo na šoli več takšnih otrok.

Omembe vredne razlike se kažejo še pri trditvi, da imajo inkluzivni pedagogi dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami ($P = 0,186$). Tej trditvi so bolj naklonjeni ravnatelji, ki imajo med 11 do 30 učencev s posebnimi potrebami, veliko manj pa ravnatelji, ki imajo samo do 10 učencev s posebnimi potrebami na šoli.

Izpostavimo še trditev, da lahko dodatno strokovno pomoč nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela ($P = 0,137$). Z njo se bolj kot ostali strinjajo ravnatelji, ki imajo do 10 učencev, kot tisti z nad 30 učenci s posebnimi potrebami.

Naše mnenje je, da število učencev s posebnimi potrebami na šoli naj ne bi vplivalo na presojo ravnateljev o ustreznosti posameznega strokovnega kadra za delo z učenci s posebnimi potrebami.

4.4.2 Analiza pogojev

Ravnatelji so oceno pogojev za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju izrazili s petstopenjsko lestvico (1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – deloma drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži), in sicer za sklope pogojev:

- vezanih na ravnatelja,
- vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami,
- vezanih na šolo v celoti.

4.4.2.1 Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na ravnatelja.

Tabela 18: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na ravnatelja.

Trditev	\bar{x}
Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	4,34
Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanjimi institucijami.	4,05
Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami.	4,02
Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.	3,91
Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami.	3,50

Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na ravnatelja, kaže, da ravnatelji te dokaj visoko in homogeno ocenjujejo (v intervalu od 3,50 do 4,34).

Vrh ranžirne vrste predstavlja trditev, da ravnatelji učitelje/strokovne delavce podpirajo in spodbujajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Sredino ranžirne vrste predstavljajo trditve, da ravnatelji za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujejo z zunanjimi institucijami in s starši učencev s posebnimi potrebami ter da so dovolj informirani o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.

Na koncu ranžirne vrste je trditev, da ravnatelji menijo, da imajo dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da ravnatelji učitelje/strokovne delavce pri delu z učenci s posebnimi potrebami podpirajo, prav tako tudi sodelujejo z zunanjimi institucijami in starši, vendar so pri oceni lastnega znanja o učencih s posebnimi potrebami samokritični.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 19: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, pogojev vezanih na ravnatelja, glede na delovno dobo ravnateljstva.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami.	Do 5 let	42,04	3,593	0,309
	Do 10 let	49,02		
	Do 20 let	47,45		
	Nad 20 let	55,35		
Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	Do 5 let	47,92	1,377	0,711
	Do 10 let	44,72		
	Do 20 let	48,12		
	Nad 20 let	52,73		

Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanjimi institucijami.	Do 5 let	42,02	4,722	0,193
	Do 10 let	53,15		
	Do 20 let	43,74		
	Nad 20 let	54,71		
Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami.	Do 5 let	47,90	5,930	0,115
	Do 10 let	47,09		
	Do 20 let	39,52		
	Nad 20 let	57,60		
Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.	Do 5 let	47,90	0,084	0,994
	Do 10 let	49,09		
	Do 20 let	47,60		
	Nad 20 let	49,31		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike v trditvah, vezanih na oceno pogojev povezanih z ravnateljem, glede na delovno dobo ravnateljevanja.

Tendenca se kaže pri trditvi, da je za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole potrebno redno sodelovanje ravnateljev s starši učencev s posebnimi potrebami ($P = 0,115$). To bolj potrjujejo tisti ravnatelji, ki imajo za sabo nad 20 let ravnateljevanja, manj pa tisti z od 11 do 20 let ravnateljevanja.

Razlika v oceni potrjevanja se kaže še pri dveh trditvah, in sicer da ravnatelji menijo, da imajo dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami ($P = 0,309$) in da je za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole potrebno redno sodelovanje z zunanjimi institucijami ($P = 0,193$). Te dve trditvi bolj potrjujejo ravnatelji z nad 20 leti ravnateljevanja, najmanj pa tisti z do 5 let ravnateljevanja.

Sklepamo lahko, da ravnatelji z najdaljšimi izkušnjami ravnateljevanja bolj potrjujejo, da je potrebno redno sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami, z zunanjimi institucijami in da imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 20: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na ravnatelja, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami.	Do 10	50,29	1,161	0,560
	Do 30	49,80		
	Nad 30	42,87		
Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	Do 10	35,29	4,914	0,086
	Do 30	50,52		
	Nad 30			
Za uspešno delovanje in udeleževanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanjimi institucijami.	Do 10	39,79	2,272	0,321
	Do 30	49,06		
	Nad 30	53,05		

Za uspešno delovanje in udeležanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami.	Do 10	43,54	1,577	0,455
	Do 30	50,87		
	Nad 30	44,29		
Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.	Do 10	48,68	1,668	0,434
	Do 30	50,40		
	Nad 30	42,05		

Tabela izida Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni trditev, vezanih na oceno pogojev povezanih z ravnateljem, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli kaže, da ni statistično značilnih razlik. Tendence se kaže pri trditvi, da ravnatelji učitelje/strokovne delavce podpirajo in spodbujajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami ($P = 0,086$). To trditev višje ocenjujejo tisti z nad 30 učenci s posebnimi potrebami na šoli, najmanj pa tisti z do 10 učenci s posebnimi potrebami na šoli.

Do enakih razlik v ocenjevanju prihaja pri trditvi, da je za uspešno delovanje in udeležanje inkluzivne šole potrebno redno ravnateljevo sodelovanje z zunanjimi institucijami ($P = 0,321$).

Ravnatelji z največ učenci s posebnimi potrebami na šoli ocenjujejo, da podpirajo in spodbujajo učitelje/strokovne delavce pri delu z učenci s posebnimi potrebami in da je za uspešno udeležanje inkluzivne šole potrebno sodelovanje z zunanjimi institucijami.

4.4.2.2 Analiza pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami

Tabela 21: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami.

Trditev	\bar{x}
Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.	4,15
Komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole je zelo dobra.	4,01
Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.	3,92
Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kvalitetno delo z učenci s posebnimi potrebami.	3,41
Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.	3,33
Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni.	3,31
Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu.	3,21

Tabela ranžirne vrste pogojev, povezanih z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami, kaže na podobnost povprečij (od 3,21 do 4,15).

Vrh ranžirne vrste predstavljajo trditve, da učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli, da je komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole zelo dobra in da so učitelji ter strokovni delavci na šoli seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na njihovo šolo. Strokovni delavci se na podlagi odločbe in pogovora s strokovnjaki iz zunanjih institucij seznanijo s posebnostmi otroka, ki se bo vpisal na njihovo šolo. Poleg učenja morajo učitelji/strokovni delavci skrbeti za stalno izmenjavo informacij, mnenj, dobre odnose, sodelovanje, pomoč med njimi.

Dno ranžirne vrste pa predstavljajo trditve, da imajo učitelji/strokovni delavci šole premalo časa za kakovostno delo z učenci s posebnimi potrebami, da so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami, da se zaposleni počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni in da se mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu. Tudi raziskava, opravljena v diplomski nalogi, opozarja, da imajo učitelji/strokovni delavci premalo znanja in da so premalo strokovno usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami (Matejek in Topolovec, 2004).

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 22: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah, pogojev vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na delovno dobo ravnateljevanja.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.	Do 5 let	45,65	1,530	0,675
	Do 10 let	48,41		
	Do 20 let	45,93		
	Nad 20 let	53,50		
Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.	Do 5 let	46,12	0,742	0,863
	Do 10 let	48,04		
	Do 20 let	47,71		
	Nad 20 let	51,92		

Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kakovostno delo z učenci s posebnimi potrebami.	Do 5 let	44,42	1,617	0,655
	Do 10 let	53,74		
	Do 20 let	47,10		
	Nad 20 let	49,08		
Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni.	Do 5 let	43,60	1,963	0,580
	Do 10 let	54,11		
	Do 20 let	49,52		
	Nad 20 let	47,62		
Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu.	Do 5 let	50,27	1,082	0,781
	Do 10 let	51,63		
	Do 20 let	48,07		
	Nad 20 let	44,31		
Komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole je zelo dobra.	Do 5 let	44,92	1,854	0,603
	Do 10 let	45,28		
	Do 20 let	50,62		
	Nad 20 let	53,21		
Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.	Do 5 let	46,85	0,756	0,860
	Do 10 let	49,02		
	Do 20 let	45,98		
	Nad 20 let	51,73		

V trditvah, vezanih na oceno pogojev povezanih z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami, ni statistično značilnih razlik, glede na delovno dobo

ravnateljstva. Ne glede na delovno dobo ravnateljstva večina potrjuje, da so učitelji in ostali strokovni delavci na šoli ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami ($P = 0,675$), da so učitelji in strokovni delavci na šoli seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo ($P = 0,863$), da imajo premalo časa za kakovostno delo z učenci s posebnimi potrebami ($P = 0,665$), da se zaposleni počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni ($P = 0,580$), da se mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu ($P = 0,781$), da je komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole zelo dobra ($P = 0,603$) in da učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli ($P = 0,860$).

Če povzamemo, delovna doba ravnateljstva ne vpliva na oceno ravnatelja na navedene pogoje, povezane z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 23: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.	Do 10	51,07	0,357	0,837
	Do 30	48,74		
	Nad 30	45,82		

Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.	Do 10	51,82	2,629	0,269
	Do 30	50,27		
	Nad 30	40,18		
Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kvalitetno delo z učenci s posebnimi potrebami.	Do 10	48,29	0,021	0,989
	Do 30	48,31		
	Nad 30	49,29		
Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni.	Do 10	47,71	0,587	0,746
	Do 30	47,41		
	Nad 30	52,68		
Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu.	Do 10	48,68	0,187	0,911
	Do 30	49,17		
	Nad 30	46,16		
Komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole je zelo dobra.	Do 10	46,57	0,655	0,721
	Do 30	50,01		
	Nad 30	44,92		

Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.	Do 10	46,89	0,658	0,720
	Do 30	49,95		
	Nad 30	44,87		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah pogojev, vezanih na oceno pogojev povezanih z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli, kaže, da ni statistično značilnih razlik.

Podobno kot pri izidu razlik v oceni pogojev povezanih z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami, glede na delovno dobo ravnateljstva (glej tabelo 22), se tudi tukaj kaže, da število učencev s posebnimi potrebami na šoli ne vpliva na oceno naštetih pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami.

4.4.2.3 Pogoji, vezani na šolo v celoti

Tabela 24: Ranžirna vrsta pogojev, vezanih na šolo v celoti.

Trditev	\bar{x}
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.	4,16
Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse.	3,60
Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	3,54
Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	3,40

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.	2,56
---	------

Ranžirna vrsta ocene pogojev, povezanih s šolo, v celoti kaže na to, da so povprečja razpršena v intervalu od 2,56 do 4,16.

Dno ranžirne vrste predstavlja trditev, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva njihove pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse, kar kaže na nezadovoljstvo ravnateljev pri upoštevanju njihovih predlogov in pripomb.

Srednji del ranžirne vrste predstavljajo trditve, da na šoli vrednotijo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse, da bi potrebovali boljše materialne in prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.

Vrh ranžirne vrste predstavlja trditev, da sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na njihovi šoli ocenjuje kot dobro. V inkluzivni vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je nujno sodelovanje med strokovnimi delavci in starši, zato verjetno ravnatelji tudi k temu dajejo velik pomen. Dejstvo, da ravnatelji pri Ministrstvu nimajo potrebne podpore, je zaskrbljujoče in kaže na nezadostno povezavo med pedagoško prakso ter najpomembnejšimi organi vodenja in odločanja.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 25: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pogojev, vezanih na šolo v celoti, glede na delovno dobo ravnateljstva.

Trditev	Delovna doba	\bar{R}	χ^2	P
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.	Do 5 let	46,17	5,307	0,151
	Do 10 let	53,70		
	Do 20 let	40,31		
	Nad 20 let	52,85		
Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	Do 5 let	49,13	5,999	0,112
	Do 10 let	55,26		
	Do 20 let	36,40		
	Nad 20 let	51,65		
Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	Do 5 let	53,85	9,730	0,021
	Do 10 let	53,20		
	Do 20 let	32,31		
	Nad 20 let	52,08		
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.	Do 5 let	49,04	1,247	0,742
	Do 10 let	48,24		
	Do 20 let	43,55		
	Nad 20 let	52,19		
Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse.	Do 5 let	48,96	0,419	0,936
	Do 10 let	50,87		
	Do 20 let	45,81		
	Nad 20 let	48,12		

Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v oceni trditve, da bi na šolah potrebovali boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzije ($P = 0,021$). To trditev najmanj potrjujejo ravnatelji z 11 do 20 leti ravnateljevanja, najboljše pa ocenjujejo ravnatelji z najkrajšo dobo ravnateljevanja (do 5 let). Tendenco se kaže tudi pri oceni trditve, da bi potrebovali boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole ($P = 0,112$). To najvišje ocenjujejo tisti z delovno dobo ravnateljevanja do 10 let, najmanj pa tisti od 11 do 20 leti ravnateljevanja. Do razlik v ocenjevanju prihaja še v trditvi, da je sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na njihovi šoli dobro ($P = 0,151$). To trditev višje ocenjujejo ravnatelji z do 10 let ravnateljevanja, najmanj pa tisti z od 11 do 20 leti dobe ravnateljevanja.

Ravnatelji z manj izkušnjami v vlogi ravnateljev so očitno zadovoljni z materialnimi in prostorskimi pogoji za izvajanje procesa inkluzivne šole, saj ocenjujejo, da je njihovo sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami dobro.

Tabela 26: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pogojev, vezanih na šolo v celoti, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Trditev	Število UPP	\bar{R}	χ^2	P
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.	Do 10	38,14	3,999	0,135
	Do 30	51,22		
	Nad 30	47,11		

Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	Do 10	40,93	1,678	0,432
	Do 30	48,76		
	Nad 30	53,21		
Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	Do 10	42,79	1,714	0,424
	Do 30	51,10		
	Nad 30	44,11		
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.	Do 10	59,11	6,001	0,050
	Do 30	49,65		
	Nad 30	36,87		
Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse.	Do 10	30,57	9,557	0,008
	Do 30	53,80		
	Nad 30	44,13		

Tabela kaže izide Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v oceni pogojev, vezanih na šolo v celoti, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v trditvi, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva njihove pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse ($P = 0,050$). To najbolj potrjujejo ravnatelji z do 10 učencev, najmanj pa tisti z nad 30 učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program. Po naši oceni ravnatelji, ki imajo veliko

takšnih otrok na šoli, bolj občutijo pomanjkljivosti in potrebo po spremembi zakonodaje v zvezi s področjem otrok s posebnimi potrebami.

Statistično značilna razlika se kaže tudi pri oceni trditve, da na šoli vrednotijo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse ($P = 0,008$). To najbolj potrjujejo ravnatelji z med 11 in 30 učenci s posebnimi potrebami na šoli, najmanj pa potrjujejo ravnatelji, ki imajo na šoli do 10 učencev s posebnimi potrebami. Zgleda, da na šolah, kjer imajo manj učencev s posebnimi potrebami, ne evalvirajo uspešnost izvajanja inkluzije.

4.4.3 Razumevanje pojma inkluzije

V tem delu sledijo vprašanja, namenjena ravnateljem, o razumevanju inkluzije in inkluzivnega pedagoga, in sicer.

- (1) vprašanje, vezano na razumevanje pojma inkluzije: Kaj je za vas inkluzija v vzgoji in izobraževanju? Kaj vam pomeni?
in
- (2) vezano na poznavanje dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga: *Ali poznate delo, kompetence inkluzivnega pedagoga? Če ste odgovorili z »Da«, prosimo, napišite, kaj naj bi po vašem mnenju delal inkluzivni pedagog?*

4.4.3.1 Ravnateljevo razumevanje pojma inkluzije v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 27: Ranžirna vrsta kategorij glede na to, kaj po ravnateljevem mnenju pomeni pojem inkluzija v vzgoji i izobraževanju in kaj jim pomeni.

RANG	Kategorija	f
1	Deloma razumejo	60
2	Napačno razumejo	23
3	Pravilno razumejo	6
4	Niso podali odgovora	3

Skoraj dve tretjine ravnateljev deloma razume pojem inkluzije. Večino ravnateljev le delno pravilno razume inkluzijo, večinoma ravnatelji pišejo le o otrocih s posebnimi potrebami, na vse ostale kategorije pa pozabljajo (otroci drugačnih ras, kulturnih okolij, ekonomske prikrajšanosti ...). Navajamo nekaj primerov: *»Inkluzija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovne šole...«*, *»Optimalna pomoč učencu, ki to potrebuje...«*, *»Popolno povezovanje, vključenost vseh otrok s posebnimi potrebami«* itd.

Manj kot tretjina anketiranih ravnateljev, glede na strokovno opredelitev pojma inkluzije, napačno razume, kaj inkluzija v vzgoji in izobraževanju pomeni. Med drugim so napačno navajali: *»Enakopravnost«*, *»Uspešnost«*, *»Usposobljenost za prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami...«*, *»Veliko dela, poglobljanja, učenja«*, *»Vključevanje otrok z zelo posebnimi potrebami«* ...

Popolnoma pravih odgovorov je bilo šest. Ravnatelji po večini navajajo, da je inkluzija: *»Inkluzija je vključevanje v redno šolo, prilagajanje učnega procesa in učnega okolja otroku«*. Trije ravnatelji pa niso podali odgovora na zastavljeno vprašanje.

Večina ravnateljev je zelo obširno pisala o lastnem razumevanju inkluzije, vendar ni zadela bistva pomena tega pojma. Nekateri so pisali zgolj o vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redno šolo, niso pa omenjali ostalih ranljivih in diskriminiranih skupin otrok, ki se vključujejo v redno šolo, ter prilagoditev, ki se jim omogoča.

4.4.3.2 Ravnateljeva izbira profila strokovnega delavca za zaposlitve za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Ravnatelji so izbran odgovor o zaposlitvi osebe za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami (specialni pedagog, inkluzivni pedagog, vzgojitelj, učitelj RP in PP) utemeljili z odgovorom na odprto vprašanje Zakaj? Utemeljitev za specialnega pedagoga in inkluzivnega pedagoga smo kategorizirali, kategorije predstavljamo v naslednjih tabelah.

Ena ravnateljica, ki bi zaposlila učitelja razrednega pouka, je zapisala: *»Odločila sem se na osnovi dosedanjih izkušenj. Sedaj, vsaj na naši šoli, lahko tudi učitelji nudijo učno pomoč učencem, ne le mobilni pedagogi. Mobilni pedagogi bi se morali bolj posvetiti učenju veščin in strategij učenja ter odpravi vedenjskih težav, ki jih imajo učenci.«*

Utemeljitev ravnatelja za zaposlitev učitelja predmetnega pouka: *»Več problemov opažam na predmetni stopnji«, štejem za nejasno/nestrokovno.*

Tabela 28: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po izbiri strokovnega profila za zaposlitev, za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami, glede na ravnateljevo mnenje.

Odgovor	f	f%
Učitelja razrednega pouka	1	1,0
Učitelja predmetnega pouka	1	1,0
Specialnega pedagoga	56	58,3
Inkluzivnega pedagoga	38	39,6
Skupaj	96	100,0

Tabela kaže, da bi dobra polovica ravnateljev (58,3 %) na svoji šoli zaposlila specialnega pedagoga, vendar bi se ostali ravnatelji (60,4 %), ki se niso odločili za specialnega pedagoga, kar v 39,6 % odločili za inkluzivnega pedagoga ter le dva za bodisi učitelja razrednega pouka bodisi učitelja predmetnega pouka.

Po rezultatih sodeč specialni pedagogi še zmeraj imajo največjo mero zaupanja za izvajanje dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami. Velja pa ob tem izpostaviti, da kljub temu da je inkluzivni pedagog pri nas novejši profil, je razmeroma veliko ravnateljev zaposlitvi tega naklonjenih. Da ravnatelji skorajda nikoli ne bi zaposlili učitelja razrednega oziroma predmetnega pouka nas ne preseneča, saj smo do podobnih rezultatov prišli že pri njihovih ocenah strinjanja, vezanih na stališča o izvajalcih dodatne strokovne pomoči. Se pravi, da se ravnatelji zavedajo, da je za delo z učenci s posebnimi potrebami potrebno veliko specialnega znanja, ki ga v času šolanja dobijo le specialni ter inkluzivni pedagogi.

V nadaljnji obdelavi kategoriji učitelja razrednega pouka in učitelja predmetnega pouka zaradi nizke frekvence izločamo.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 29: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f %*) ravnateljev po izbiri odločitve o zaposlitvi, glede na delovno dobo.

Delovna doba	do 5 let		do 10 let		do 20 let		nad 20 let		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Odgovor										
Specialnega pedagoga	10	38,5	14	60,9	16	80	16	64	56	59,60
Inkluzivnega pedagoga	16	61,5	9	39,1	4	20	9	36	38	40,40
Skupaj	26	100,0	23	100,0	20	100,0	25	100,0	94	100,0

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2 = 8,496$, $\alpha (P) = 0,037$

Kot kaže izid χ^2 – preizkusa, obstajajo statistično značilne razlike med ravnatelji z različno dobo ravnateljstva v izbiri odločitve o zaposlitvi strokovnega delavca za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami na šoli. Lahko rečemo, da bi ravnatelji s krajšo delovno dobo ravnateljstva raje zaposlili inkluzivnega pedagoga kakor ravnatelji z daljšo delovno dobo ravnateljstva oziroma ravnatelji z daljšo delovno dobo ravnateljstva bi se prej odločili za zaposlitev specialnega pedagoga kakor inkluzivnega pedagoga.

Naše mnenje je, da so ravnatelji z manj izkušnjami bolj naklonjeni spoznavanju novih profilov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 30: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) ravnateljev po izbiri odločitve o zaposlitvi, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Število UPP	do 10		Od 11 do 30		Nad 30		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Odgovor								
Specialnega pedagoga	6	42,9	36	58,1	14	77,8	56	59,6
Inkluzivnega pedagoga	8	57,1	26	41,9	4	22,2	38	40,4
Skupaj	14	100,0	62	100,0	18	100,0	96	94

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2 = 4,160$, $\alpha (P) = 0,125$

Izid χ^2 – preizkusa kaže, da ni statistično značilne razlike med številom učencev s posebnimi potrebami, vključenih v reden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in izbiro odločitve o zaposlitvi. Kažejo pa se vendarle med ravnatelji razhajanja, in sicer ravnatelji z najmanj učenci s posebnimi potrebami na šoli (do 10 otrok) bi prej zaposlili inkluzivnega pedagoga kakor specialnega pedagoga, ravnatelji z 11 otroki s posebnimi potrebami in več, pa bi za dodatno strokovno pomoč v prvi vrsti zaposlili specialnega pedagoga pred inkluzivnim pedagogom.

Naše mnenje je, da ravnatelje z manj učenci s posebnimi potrebami na šoli manj skrbi zaposlitev novega profila in jim predstavlja njegova zaposlitev izziv. Manj otrok s posebnimi potrebami po našem mnenju pomeni lažjo vključitev novega profila v šolsko delo.

4.4.3.3 Razlog za ravnateljevo izbiro posameznega strokovnega profila za zaposlitev za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Tabela 31: Ranžirna vrsta kategorij, glede na razlog izbire specialnega pedagoga, ki bi ga ravnatelji zaposlili za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

RANG	KATEGORIJA	f
1	Znanje/strokovnost	34
2	Dobre izkušnje	14
3	Prepoznavnost strokovnega kadra	7
4	Zaradi opredeljenosti v odločbi o usmeritvi UPP	5
4	Ni razumel vprašanja	5
5	Nepoznavanje ostalih strokovnih kadrov	3

Kakor kažejo rezultati odločitev o tem, zakaj bi ravnatelji zaposlili specialnega pedagoga, jih je kar polovico v svojem odgovoru navedlo, da zaradi njihove strokovne usposobljenosti in znanja. Veliko je tudi ravnateljev, ki bi zaposlili specialnega pedagoga na podlagi dobrih izkušenj, ki so jih bodisi v preteklosti bodisi še dandanes imeli. Kar dosti ravnateljev je zapisalo, da bi že zaradi same prepoznavnosti kadra zaposlili ta tip strokovnega delavca. Med redkejšimi odgovori ravnateljev so bili še zaradi opredeljenosti v odločbi o usmeritvi učencev s posebnimi potrebami, nekateri niso razumeli vprašanja in nenazadnje tisti, ki ne poznajo ostalih kadrov za opravljanje dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami.

Ravnatelji so pokazali veliko zaupanja v njihovo strokovno znanje in izkušnje, kar nas ne preseneča, saj so v šolskem prostoru že nekaj časa in imajo ravnatelji z njimi očitno dobre izkušnje.

Tabela 32: Ranžirna vrsta kategorij, glede na razlog izbire inkluzivnega pedagoga, ki bi ga ravnatelj zaposlil za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

RANG	KATEGORIJA	f
1	Znanje	17
2	Kompetence/Usposobljenost	16
3	Ni razumel vprašanje	6
4	Ni odgovoril	2

Iz tabele lahko razberemo, da so znanje in kompetence najpomembnejši razlogi zaposlitve inkluzivnega pedagoga. Nekaj je takšnih, ki niso razumeli vprašanja, in dva, ki nista navedla svojih razlogov o takšni odločitvi.

Ravnatelj tudi novemu profilu, to je inkluzivnemu pedagogu, zaupajo zaradi njegovih znanj in usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami.

4.4.3.4 Poznavanje dela in kompetenc inkluzivnega pedagoga.

Tabela 33: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga.

Odgovor	f	f %
Da	27	28,1
Ne	69	71,9
Skupaj	96	100,0

Rezultati nam dajejo predstav o tem, koliko anketiranih ravnateljev pozna delo ter kompetence inkluzivnega pedagoga. Zgolj 28,1 % ravnateljev pozna delo ter

kompetence tega strokovnega delavca, večina anketiranih pa jih ne pozna (71,9 %).

Glede na to, da je veliko odgovorov ravnateljev glede na razumevanje pojma inkluzije napačno, je ta rezultat slabega poznavanja dela in kompetenc inkluzivnega pedagoga logičen. Ponovno ugotavljamo pomanjkljivo poznavanje razmeroma novega strokovnega profila v našem šolskem sistemu.

Sledi analiza razlik, glede na delovno dobo ravnatelja in število učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 34: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga, glede na delovno dobo ravnateljevanja.

Delovna doba	do 5 let		do 10 let		do 20 let		nad 20 let		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Odgovor										
Da	6	23,1	8	34,8	5	23,8	8	30,8	27	59,60
Ne	20	76,9	15	65,2	16	76,2	18	69,2	69	40,40
Skupaj	26	100,0	23	100,0	21	100,0	25	100,0	96	100,0

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2 = 1,115$, $\alpha (P) = 0,773$

Na podlagi izida χ^2 – preizkusa med ravnatelji glede na dobo ravnateljevanja ne obstajajo statistično značilne razlike v mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga. Ne glede na delovno dobo opravljanja poklica ravnatelja, večina ravnateljev ne pozna dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga.

Tabela 35: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f %*) ravnateljev po mnenju poznavanja dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Število UPP	do 10		Od 11 do 30		Nad 30		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Da	4	28,6	17	27	6	31,6	27	28,1
Ne	10	74,1	46	73	13	68,4	69	71,9
Skupaj	14	100,0	63	100,0	19	100,0	96	100,0

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2 = 0,154$, $\alpha (P) = 0,926$

Tabela nam kaže, da med ravnatelji, glede na število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ne obstajajo statistično značilne razlike v poznavanju dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga. Večina ravnateljev, ne glede na število učencev s posebnimi potrebami, ne pozna dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga.

Ravnatelji, ki so izjavili, da delo inkluzivnega pedagoga poznajo, so svoj odgovor tudi utemeljili.

Tabela 36: Ranžirna vrsta kategorij mnenj ravnateljev o delu inkluzivnega pedagoga.

RANG	KATEGORIJA	f
1	Deloma ustrezen opis	12
2	Ustrezen opis	10
3	Neustrezen opis	3
3	Ni odgovoril	3

Od vseh ravnateljev, ki so na prejšnje vprašanje o poznavanju kompetenc inkluzivnega pedagoga odgovorili pritrdilno (28,1 %), jih je manj kot polovica odgovorila popolnoma ustrezno. Navajamo primer enega izmed pravilnih odgovorov: *»Spremljal bi napredek učenca, nudil strokovno podporo učiteljem, ki imajo težave, in pomagal izvajati prilagoditve znotraj razreda, obenem pa bi seznanjal vse starše o pomenu inkluzije.«*

Največ jih je kompetence inkluzivnega pedagoga le delno pravilno opisalo. Na primer: *»Aktivno sodeloval v procesu poučevanja, da bi razbremenil učitelja pri delu z učenci s posebnimi potrebami.«*

Le manjši del ravnateljev ni podalo ustreznega odgovora na vprašanje, eden izmed treh je zapisal: *»Oblikoval temelje za odprto učno okolje na šoli s poudarkom na strokovnih delavcih...«*.

Ugotavljamo, da ravnatelji niso zanesljivi v opisu kompetenc, dela inkluzivnega pedagoga. Po naši oceni so premalo seznanjeni s tem poklicem in verjetno večina ravnateljev tudi še ni imela priložnosti, da bi inkluzivnega pedagoga spoznali kot pomembnega in potrebnega strokovnega delavca inkluzivne šole.

5 Sklep

V teoretičnem delu magistrske naloge smo se v prvem delu osredotočili na dejavnike uresničevanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Na tem mestu smo opredelili zakonodajo v slovenskem šolskem prostoru, sama načela vzgoje in izobraževanja, usmerjanje v izobraževalne programe, razvoje in dejavnike inkluzivne prakse, vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, izobraževanje inkluzivnih pedagogov ter vpliv inkluzivne šole na kakovost vzgoje in izobraževanja. V drugem delu smo opisovali poti oblikovanja inkluzivne šole od vodstva šole, učiteljev, samih učencev s posebnimi potrebami in njihovih staršev do izvajanja dodatne strokovne pomoči v rednih šolah.

V empiričnem delu smo preučili proces inkluzije učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Pri tem so nas zanimala stališča ravnateljev do procesa inkluzije, dejavnikov uspešnosti inkluzije, učinkov inkluzije in izvajalcev pomoči; pogoji za inkluzijo, vezani na ravnatelja, izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in šolo v celoti ter razumevanje pojma inkluzije in inkluzivnega pedagoga. Preverili smo razlike med ravnatelji glede na delovno dobo ravnateljevanja in število učencev s posebnimi potrebami na izbrani osnovni šoli.

Podatke smo pridobili s spletno anketo namenjeno ravnateljem slovenskih osnovnih šol. Vprašalnik, ki je bil anonimen, je bil vsebinsko razdelan tako, da so bila v prvem delu vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, starost, izobrazba, delovna doba ravnateljevanja), sledila je 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa (27 trditev, vezanih na stališča ravnatelja do procesa inkluzije, dejavnikov uspešnosti inkluzije, učinkov inkluzije, izvajalcev pomoči), nato 5-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (17 trditev, vezanih na oceno pogojev povezanih z ravnateljem, na pogoje povezane z izvajalci dela in na pogoje povezane na šolo v celoti) in nazadnje sklop anketnih vprašanj, vezanih na razumevanje pojma inkluzije (5 anketnih vprašanj, od tega 3 odprtega tipa).

Anketni vprašalnik je bil sestavljen na osnovi dosedanjih spoznanj in po mentorjevem pregledu tudi popravljen. Zanesljivost smo zagotovili z natančnimi navodili in enopomenskimi, specifičnimi vprašanji. Zanesljivost zajetih lestvic smo preverili s Cronbachovim koeficientom. Ta potrjuje, da je inštrument s tega vidika zanesljiv ($\alpha = 0,787$). Objektivnost smo zagotovili z elektronskim zbiranjem podatkov. Pri odprtih tipih vprašanj smo razbirali odgovore brez subjektivnih presoj.

Rezultate predstavljamo po sklopih:

a) Stališča ravnateljev

Pri preverjanju trditev, vezanih na *stališča do procesa inkluzije*, ravnatelji najbolj soglašajo s trditvama, da je potrebno vsakemu učencu v redni šoli omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo, in da se z izobraževanjem v inkluzivnem razredu odpravljajo predsodki do učencev s posebnimi potrebami. Rezultati kažejo, da so vključevanju učencev s posebnimi potrebami v glavnem bolj naklonjeni ravnatelji z najdaljšo in najkrajšo dobo ravnateljevanja, najmanj pa tisti z od 11 do 20 leti ravnateljevanja. Ugotavljamo tudi, da se z leti ravnateljevanja dviga odobravanje vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redno šolo. Ravnatelji, ki imajo na šoli v povprečju več učencev s posebnimi potrebami, se bolj strinjajo, da lahko ponudijo enako kvalitetno izobraževanje, kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Menijo tudi, da se na račun učencev s posebnimi potrebami učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih in da je preveč učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.

Pri sklopu trditev, vezanih na *stališča do dejavnikov uspešnosti inkluzije*, se ravnatelji najbolj strinjajo s trditvijo, da uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev. S to trditvijo bolj soglašajo ravnatelji z najmanj učenci s posebnimi potrebami na šoli. V povprečju se ravnatelji z daljšo dobo ravnateljevanja bolj strinjajo s tem, da pomembno vplivajo na sprejemanje učiteljev/strokovnih delavcev do učencev s posebnimi potrebami in da je uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju v veliki meri

odvisna od njih. Ravnatelji z najmanjšo delovno dobo ravnateljevanja se bolj zavedajo pomena celostnega sodelovalnega timskega dela in so bolj kritični do aktualne zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja ter si želijo sprememb na tem področju.

Nadalje pri sklopu trditev, vezanih na *stališča do učinkov inkluzije*, ravnatelji najbolj potrjujejo trditev, da inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje. To trditev najbolj potrjujejo ravnatelji z največ izkušnjami v ravnateljevanju (nad 20 let). Prav tako so najbolj naklonjeni učencem s posebnimi potrebami, saj se najbolj strinjajo s tem, da inkluzivna šola, ne glede na njihove motnje, omogoča emocionalni napredek in da je druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah za učence s posebnimi potrebami koristnejše kot druženje z učenci v posebnih skupinah. Ravnatelji so si, ne glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli, zelo enotno v stopnji soglašanja s pozitivnimi učinki inkluzije.

Pri zadnjem sklopu trditev, vezanih na *stališča do izvajalcev inkluzije*, ravnatelji najbolj soglašajo s trditvijo, da imajo inkluzivni pedagogi dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami. Tej trditvi so bolj naklonjeni ravnatelji, ki imajo več učencev s posebnimi potrebami na šoli. Do raznolikosti v soglašanju prihaja v trditvi, da lahko dodatno strokovno pomoč nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure. S tem se opazneje bolj strinjajo ravnatelji z največ izkušnjami kot tisti z manj izkušnjami v ravnateljevanju. Ravnatelji z najmanj učenci s posebnimi potrebami na šoli (do 10) bolj soglašajo s trditvijo, da je lahko učitelj dodatne strokovne pomoči vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli, in vsak strokovni delavec, ki to rad dela.

b) Pogoji, vezani na ravnatelja

Med trditvami, vezanimi na *oceno pogojev povezanih z ravnateljem*, ravnatelji najvišje ocenjujejo trditev, da učitelje/strokovne delavce podpirajo in spodbujajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Ravnatelji z najdaljšimi izkušnjami ravnateljevanja (nad 20 let) bolj potrjujejo, da je potrebno redno sodelovanje s

starši učencev s posebnimi potrebami, z zunanjimi institucijami in da imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami in višje ocenjujejo trditve, da je za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole potrebno redno sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami. Prav tako ravnatelji z največ učenci s posebnimi potrebami na šoli višje ocenjujejo trditve, da podpirajo in spodbujajo učitelje/strokovne delavce pri delu z učenci s posebnimi potrebami in da je za uspešno udejanjanje inkluzivne šole potrebno sodelovanje z zunanjimi institucijami kot tisti z manj učenci s posebnimi potrebami na šoli.

Med trditvami, vezanimi na *izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami*, ravnatelji najvišje ocenjujejo trditve, da učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli, da je komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole zelo dobra in da so učitelji ter strokovni delavci na šoli seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na njihovo šolo. Delovna doba ravnateljstva in število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli, ne vpliva pomembneje na oceno ravnatelja na navedene pogoje, povezane z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami.

Izmed trditve, vezanih na *oceno pogojev povezanih na šolo v celoti*, ravnatelji najvišje ocenjujejo trditve, da je sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na njihovi šoli dobro. Statistično značilna razlika se kaže v oceni trditve, da bi na šolah potrebovali boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzije. To trditve najmanj potrjujejo ravnatelji z manj leti ravnateljstva, najbolj pa ocenjujejo ravnatelji z najkrajšo dobo ravnateljstva. Rezultati še kažejo, da so ravnatelji z manj izkušnjami v vlogi ravnateljstva zadovoljnejši s prostorskimi pogoji za izvajanje procesa inkluzivne šole in ocenjujejo, da je njihovo sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami boljše kot pri ravnateljstvih z več izkušnjami. Statistično značilna razlika se kaže še v trditvi, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva njihove pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse. To najbolj potrjujejo ravnatelji z najmanj učenci na šoli, najmanj pa tisti z največ učenci s posebnimi potrebami, vključenimi v redni program. Zadnja statistično značilna razlika se kaže pri oceni trditve, da na šoli vrednotijo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse. To najbolj

potrjujejo ravnatelji z več učenci s posebnimi potrebami na šoli, najmanj pa potrjujejo ravnatelji, ki imajo na šoli najmanj učencev s posebnimi potrebami.

c) Razumevanje inkluzije in inkluzivnega pedagoga z vidika ravnateljev

Skoraj dve tretjine ravnateljev deloma razume pojem inkluzije. Manj kot tretjina anketiranih ravnateljev, glede na strokovno opredelitev pojma inkluzije, napačno razume kaj inkluzija v vzgoji in izobraževanju pomeni. Rezultati kažejo, da bi dobra polovica ravnateljev (58,3 %) na svoji šoli zaposlila specialnega pedagoga, vendar bi se ostali ravnatelji (60,4%), ki se niso odločili za specialnega pedagoga, kar v 39,6% odločili za inkluzivnega pedagoga ter le dva za bodisi učitelja razrednega pouka bodisi učitelja predmetnega pouka. Ugotovili smo, da bi ravnatelji s krajšo delovno dobo ravnateljevanja raje zaposlili inkluzivnega pedagoga kakor ravnatelji z daljšo delovno dobo ravnateljevanja oziroma ravnatelji z daljšo delovno dobo ravnateljevanja, bi se prej odločili za zaposlitev specialnega pedagoga kakor inkluzivnega pedagoga. Med ravnatelji so bila razhajanja glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli, in sicer ravnatelji z najmanj učenci s posebnimi potrebami na šoli bi prej zaposlili inkluzivnega pedagoga kakor specialnega pedagoga, ravnatelji z več učenci, pa bi za dodatno strokovno pomoč v prvi vrsti zaposlili specialnega pedagoga pred inkluzivnim pedagogom. Odločitev o tem, zakaj bi ravnatelji zaposlili specialnega ali inkluzivnega pedagoga je pri obeh primerih bila podobna, in sicer zaposlili bi jih zaradi njihovega znanja in usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami. Zgolj 28,1 % ravnateljev pozna delo ter kompetence tega strokovnega delavca, večina anketiranih pa jih ne pozna (71,9 %). Ne glede na delovno dobo opravljanja poklica ravnatelja in glede na število učencev s posebnimi potrebami večina ravnateljev ne pozna dela, kompetenc inkluzivnega pedagoga. Od vseh ravnateljev, ki so na vprašanje o poznavanju kompetenc inkluzivnega pedagoga odgovorili pritrdilno (28,1 %), jih je manj kot polovica odgovorila popolnoma ustrezno.

Ravnatelji so z vseh omenjenih vidikov (stališča, pogoji, razumevanje) glede na čas ravnateljevanja in število učencev s posebnimi potrebami homogeni pri podajanju odgovorov. Strnemo lahko, da so ravnatelji naklonjeni inkluziji

učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, vendar svoj vpliv nanjo ne označujejo kot pomembnega. Naklonjeni so omogočanju pravice do prilagoditev učnega procesa učencu ob dobro razvitem timskem sodelovanju, zavedajo se pomena učenčevega socialnega napredka in opuščanja predsodkov do njih, vendar opozarjajo na kar nekaj ovir pri zagotavljanju pogojev za inkluzijo (npr. neupoštevanje predlogov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport glede pripomb na pomanjkljivosti in težave pri uresničevanju inkluzivne prakse). Prav tako pa ravnatelji relativno slabo razumejo pojem inkluzije in delo ter kompetence inkluzivnega pedagoga bistveno slabše poznajo kot delo specialnega pedagoga.

Odkrili smo, da so bile nekatere trditve presplošne in bi jih bilo potrebno bolj vsebinsko konkretizirati (na primer natančneje opredeliti materialne in prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole, vsebinske spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami, preveriti poznavanje posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami ...). Pri vprašanju o izbiri strokovnega delavca za izvajanje dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami bi lahko uporabili odprti tip vprašanja, tako da bi ravnatelji sami navedli izbiro strokovnega delavca za izvajanje dodatne strokovne pomoči in ne bi bili omejeni med navedeno izbiro profila. Vsebinsko bi lahko dodali poglavje o izobraževanju inkluzivnih pedagogov v tujini in dodali primer dobre prakse, ki se je že uveljavil. Smiselno bi bilo v nadaljnjem raziskovanju preveriti vlogo starosti in spola ravnateljev. Privlačna, vendar zahtevna bi bila mednarodna raziskava, v okviru katere bi odkrivali podobnosti in razlike med državami v uresničevanju inkluzivne šole, kakor jo zaznavajo ravnatelji.

Literatura

European Agency for Development in special Needs education in Europe. (2003). Pridobljeno 22. 7. 2015, iz https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Cotič, J. (14. 7. 2005). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 5. 7. 2015, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pagesuploads/podrocje/posebne_potrebe

Cencič, M. (2003). *Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami*. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 114–123.

Černoša, S. (2012). *Razvoj sistema izobraževanja v Sloveniji v luči uresničevanja*. Pridobljeno 2. 7. 2015, iz <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba>

Erčulj, J., Mihovar Globokar, K., Zupanc Grom, R., Musek Lešnik, K., Bitenc, D., Kaučič, M., Kostanjšek, D., Vehovec, M., Pol, M. (2008). *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Hozjan, D. (2012). *Razumevanje socialne kohezivnosti in inkluzije v kontekstu družbene blaginje*. V D. Hozjan in M. Strle (Ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Rutledge.

Kavkler, M. (2006). *Eno desetletje iskanja poti vključevanja otrok s posebnimi potrebami*. V M. Resman (Ur.), *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kavkler, M., Clement, A. M., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. G., (2008), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M., Adlešič, I. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kobolt, A. Cimermančič, Z., Metljak, U. in Potočnik, Š. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Konvencija ZN o otrokovih pravicah (1989). Pridobljeno 18. 7. 2015, iz <http://www.varuh-rs.si/...pravic/.../konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn>

Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: UP Fakulteta za management.

Koren, A. (1999). *Poverjanje nalog in slovenski ravnatelj*. V G. Vukovič (Ur), Evropska skupnost in management; zbornik posvetovanja z mednarodno udeležbo (str. 204–213), Kranj: Moderna organizacija.

Košir, S. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Košir, S. (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lebarič, N., Kopal Grum, D. in Kolenc J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didaktika.

Lewis, A., Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children?* New York: Open University Press.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemi*. Ljubljana: pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji*. Ljubljana: Sodobna pedagogika.

Matejek, Z. in Topolovec, N. (2004). *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: Vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Medveš, Z. (2003). *Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 278–286.

Novak, B. (2007). *Vodnik po pravicah invalidov v slovenski zakonodaji*. Ljubljana: Inštitut za delo pri pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B. (2003). *Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja*. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 36–52.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., ... Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B. (2012). *Šola za vse – pravična šola*. V D. Hozjan in M. Strle (Ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Praznik, I. (2010). *Pregled zakonodaje v Sloveniji – otroci s posebnimi potrebami*. V D. Rutar (Ur.), *Inkluzija in inkluzivnost: model pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006). Pridobljeno 21. 7. 2015, iz <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6696>

Policy guidelines on Inclusion in Education. (b.d.). Pridobljeno 16. 7. 2015, iz <http://unesdoc.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Rovšek, M. (2006). *Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. V B. Založnik (Ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Rutar, D. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: model pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Rutar, S. (2012). *Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih*. V D. Hozjan in M. Strle (Ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.

Širec, A. (1999). *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Velikonja, A. (1989). *Pedagoška funkcija ravnatelja osnovne šole*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Salamanška izjava (1994). Pridobljeno 21. 7. 2015, iz http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2009). Pridobljeno 18. 7. 2015, iz <http://www.uis.unesco.org/.../framework-cultural-statistics-cultu>

Ustava Republike Slovenije (1991). Pridobljeno 18. 7. 2015. iz <https://zakonodaja.com/ustava/urs>

Zakon o osnovni šoli (1996). V Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Pridobljeno 18. 7. 2015. iz <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Pridobljeno 18. 7. 2015, iz <http://www.uradni-list.si/1/content?id=26419>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Pridobljeno 21. 7. 2015. iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

Zakon o vrtcih (1996). Pridobljeno 22. 7. 2015, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=569>

PRILOGE

A) Anketni vprašalnik

Inkluzija učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev osnovnih šol

Kratko ime ankete: Inkluzija upp z vidika ravnateljev OŠ

Dolgo ime ankete: Inkluzija učencev s posebnimi potrebami z vidika ravnateljev osnovnih šol

Število vprašanj: 18

Aktivna od: 31. 5. 2015

Avtorja: Janez Kovač in Tanja Ščuka

XSPOL - Spol:

- Moški
- Ženski

XSTAR2a41 - V katero starostno skupino spadate?

- do 30 let
- 31–40 let
- 41–50 let
- 51–60 let
- nad 60 let

Q1 - Dosežena izobrazba:

- višješolska
- visokošolska
- univerzitetna
- magisterij
- doktorat

Q2 - Delovna doba ravnateljstva v letih:

- do 5 let
- od 6 do 10 let
- od 11 do 20 let
- od 21 do 30 let
- nad 30 let

Q3 - Število vseh učencev na šoli:

Q4 - Okvirno število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na šoli:

- do 10
- od 11 do 30
- od 31 do 50
- nad 50

Q5 - STALIŠČA DO PROCESA INKLUZIJE:

	sploh se strinjam	ne v glavnem se ne strinjam	ne morem se odločiti	v glavnem se strinjam	popolnoma se strinjam
Vsi učenci s posebnimi potrebami bi morali biti vključeni v redne skupine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redne šole lahko učencu s posebnimi potrebami ponudijo enako kvalitetno izobraževanje kot šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učence s posebnimi potrebami bi bilo bolj smiselno vključiti v prilagojeno vzgojno-izobraževalno ustanovo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na račun učencev s posebnimi potrebami se učitelji premalo posvečajo ostalim otrokom v rednih oddelkih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vsakemu učencu v redni šoli je treba omogočiti pravico do prilagoditev, ki jih potrebuje za uspešno delo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izobraževanje v inkluzivnem razredu odpravlja predsodke do učencev s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učna uspešnost razreda v redni šoli se z vstopom učenca s posebnimi potrebami spremeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preveč je učencev s posebnimi potrebami, ki koristijo vključevanje v redne šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Z učenci s posebnimi potrebami je treba delati v rednih oddelkih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 - STALIŠČA DO DEJAVNIKOV USPEŠNOSTI INKLUZIJE

	sploh se strinjam	ne v glavnem se ne strinjam	ne morem se odločiti	v glavnem se strinjam	popolnoma se strinjam
Moj odnos do učencev s posebnimi potrebami pomembno vpliva na to, kako jih sprejemajo učitelji/strokovni delavci in učenci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je v veliki meri odvisna od ravnatelja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učiteljeva strokovna pripravljenost in pripravljenost drugih strokovnih delavcev šole na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za uspešno inkluzijo je potreben motiviran učitelj/strokovni delavec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uspeh inkluzije učencev s posebnimi potrebami je odvisen od vključenosti oziroma sodelovanja s starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uspešna inkluzija zahteva dobro razvito timsko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	sploh se ne strinjam	v glavnem se ne strinjam	ne morem se odločiti	v glavnem se strinjam	popolnoma se strinjam
delo učiteljev, strokovnih delavcev in staršev.					

Q7 - STALIŠČA DO UČINKOV INKLUZIJE:

	sploh se ne strinjam	v glavnem se ne strinjam	ne morem se odločiti	v glavnem se strinjam	popolnoma se strinjam
Inkluzivna šola omogoča učni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inkluzivna šola omogoča socialni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inkluzivna šola omogoča emocionalni napredek vsem učencem, ne glede na njihove motnje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vključevanje in druženje z ostalimi učenci v rednih skupinah je za učence s posebnimi potrebami koristnejše kot druženje z učenci v posebnih skupinah.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Večina učencev s posebnimi potrebami lahko sledi programu dela v redni skupini le s pomočjo specialnega ali inkluzivnega pedagoga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8 - STALIŠČA DO IZVAJALCEV POMOČI

	sploh se ne strinjam	v glavnem se ne strinjam	ne morem se odločiti	v glavnem se strinjam	popolnoma se strinjam
Učitelj dodatne strokovne pomoči je lahko vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodatno strokovno pomoč, bi moral izvajati inkluzivni pedagog namesto učitelja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilni pedagogi pripomorejo več k kvaliteti dela na inkluzivni šoli kot učitelji/strokovni delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inkluzivni pedagogi imajo dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki to rad dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodatno strokovno pomoč lahko nudi vsak učitelj/strokovni delavec, ki mu manjkajo ure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potrebne so spremembe zakonodaje na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 - POGOJI VEZANI NA RAVNATELJA:

	sploh ne drži	v glavnem ne drži	deloma drži	v glavnem drži	popolnoma drži
Imam dovolj dobro znanje o učencih s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelje/strokovne delavce podpiram in spodbujam pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem z zunanji institucijami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujem s starši učencev s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovolj sem informiran o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 – POGOJI, VEZANI NA IZVAJALCE DELA Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI:

	sploh ne drži	v glavnem ne drži	deloma drži	v glavnem drži	popolnoma drži
Učitelji in ostali strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitelji/strokovni delavci šole imajo premalo časa za kvalitetno delo z učenci s posebnimi potrebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zaposleni se počutijo pri delu z učenci s posebnimi potrebami preveč obremenjeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mnogi učitelji/strokovni delavci na šoli se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole je zelo dobra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11 - POGOJI VEZANI NA ŠOLO V CELOTI:

	sploh ne drži	v glavnem ne drži	deloma drži	v glavnem drži	popolnoma drži
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	sploh ne drži	v glavnem ne drži	deloma drži	v glavnem drži	popolnoma drži
Na šoli vrednotimo uspešnost izvajanja inkluzivne prakse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 - RAZUMEVANJE POJMA INKLUZIJE Kaj je za vas inkluzija v vzgoji in izobraževanju? Kaj vam pomeni?

Q13 - Če bi lahko za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami nekoga zaposlili na vaši šoli, za koga bi se na prvem mestu odločili?

- Učitelja razrednega pouka
- Učitelja predmetnega pouka
- Vzgojitelja predšolskih otrok
- Specialnega pedagoga
- Inkluzivnega pedagoga

IF (3) Q13 = [1, 2, 3, 4, 5] (Zakaj?)

Q14 - Zakaj?

Q15 - Ali poznate delo, kompetence inkluzivnega pedagoga?

- Da
- Ne

IF (5) Q15 = [1] (Da)

Q16 - Če ste odgovorili z "Da", prosimo, napišite, kaj naj bi po vašem mnenju delal inkluzivni pedagog:

