Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk

(Raziskovalna naloga)

Bizeljsko, oktober 2026 mag. prof. inkl. Simona Kovačič

KAZALO VSEBINE

1. UVOD ... 7
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja ... 8
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge ... 11
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu ... 13
1.4 Raziskovalna metoda ... 15
1.5 Izvirni prispevek k praksi ... 17
2. TEORETIČNI DEL ... 20
2.1 Inkluzivno izobraževanje in njegov razvoj ... 20
2.2 Otroci s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem procesu ... 22
2.3 Vloga učitelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami ... 25
2.4 Stališča učiteljev do inkluzivnega izobraževanja ... 28
2.5 Prednosti in izzivi inkluzivnega izobraževanja ... 31
2.6 Sodelovanje strokovnih služb kot dejavnik uspešne inkluzije ... 34
3. EMPIRIČNI DEL ... 37
3.1 Predstavitev vzorca ... 37
3.2 Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk ... 40
3.3 Samoocena usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami ... 42
3.4 Strokovna podpora in sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci ... 43
3.5 Prednosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk ... 45
3.6 Ovire in izzivi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami ... 46
3.7 Povezanost delovne dobe učiteljev z njihovimi stališči do vključevanja ... 48
3.8 Vpliv dodatnega strokovnega izobraževanja na občutek usposobljenosti učiteljev ... 49
3.9 Preverjanje hipotez ... 51
4. RAZPRAVA ... 54
5. ZAKLJUČEK ... 56
6. VIRI IN LITERATURA ... 61
7. PRILOGE ... 63

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketirancev ... 37
Graf 2: Starost anketiranih ... 37
Graf 3: Skupna delovna doba v vzgoji in izobraževanju ... 38
Graf 4: Stopnja izobrazbe anketiranih ... 38
Graf 5: Izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami ... 39
Graf 6: Povprečne ocene trditev o vključevanju ... 40

Graf 7: Splošno stališče do vključevanja otrok s posebnimi potrebami 41
Graf 8: Samoocena kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami..... 42
Graf 9: Zadostnost strokovne podpore..... 44
Graf 10: Oblike podpore, ki bi jih učitelji najbolj potrebovali 44
Graf 11: Ocena sodelovanja s strokovnimi delavci 45
Graf 12: Zaznane prednosti vključevanja..... 46
Graf 13: Ovire pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami 47
Graf 14: Skupna delovna doba anketiranih 48
Graf 15: Dolžina izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami 49
Graf 16: Samoocena usposobljenosti učiteljev..... 50
Graf 17: Zadostnost strokovne podpore..... 51

KAZALO TABEL

Tabela 1: Analiza hipotez..... 52

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo vključevanje otrok s posebnimi potrebami, kako ocenjujejo lastno usposobljenost za delo z njimi ter s katerimi oblikami strokovne podpore in ovirami se pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja srečujejo. Posebna pozornost je bila namenjena tudi povezanosti delovne dobe, dodatnega strokovnega izobraževanja, strokovne podpore in izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami z njihovimi stališči in občutkom usposobljenosti. Teoretični del temelji na strokovni literaturi s področja inkluzivnega izobraževanja, otrok s posebnimi potrebami, vloge učitelja, stališč učiteljev ter pomena sodelovanja strokovnih služb.

Empirični del raziskave temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom, v raziskavi pa je sodelovalo 47 strokovnih delavcev z izkušnjami z delom z otroki s posebnimi potrebami. Pri preverjanju raziskovalnih hipotez je bilo ugotovljeno, da na podlagi trenutno razpoložljivih opisnih rezultatov ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti hipotez o povezanosti delovne dobe, dodatnega strokovnega izobraževanja, strokovne podpore in izkušenj z uporabo prilagoditev oziroma stališči do vključevanja. Za njihovo dokončno preverjanje bi bila potrebna dodatna statistična analiza, s katero bi se ugotavljale povezave oziroma razlike med posameznimi skupinami.

Raziskava kaže, da učitelji vključevanje otrok s posebnimi potrebami prepoznavajo kot pomemben del sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar pri njegovem izvajanju zaznavajo številne praktične in organizacijske izzive. Za uspešnejše izvajanje inkluzivnega izobraževanja so zato pomembni ustrezna strokovna podpora, sodelovanje različnih strokovnih delavcev, zadostna količina časa za načrtovanje in individualizacijo ter ustrezni pogoji za delo.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, učitelji, stališča učiteljev, strokovna podpora, usposobljenost učiteljev, prilagoditve pouka, posebne potrebe.

ABSTRACT

The research paper examines teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in mainstream education. The aim of the research was to determine how teachers assess the inclusion of children with special educational needs, how they assess their own competence to work with them, and what forms of professional support and obstacles they encounter when implementing inclusive education. Particular attention was also paid to the relationship between length of service, additional professional education, professional support, and experience in working with children with special educational needs, and teachers' attitudes and perceived competence. The theoretical part is based on professional literature in the fields of inclusive education, children with special educational needs, the role of the teacher, teachers' attitudes, and the importance of cooperation with professional support services.

The empirical part of the research is based on a quantitative research approach. Data were collected using a questionnaire, and 47 education professionals with experience in working with children with special educational needs participated in the research. When examining the research hypotheses, it was found that, based on the currently available descriptive results, it is not possible to conclusively confirm or reject the hypotheses concerning the relationship between length of service, additional professional education, professional support, and experience, and the use of adaptations or attitudes towards inclusion. Further statistical analysis would be required for their final verification in order to determine the relationships and/or differences between the individual groups.

The research shows that teachers recognize the inclusion of children with special educational needs as an important part of the modern educational process; however, they also perceive numerous practical and organizational challenges in its implementation. Therefore, successful implementation of inclusive education requires appropriate professional support, cooperation among different education professionals, sufficient time for planning and individualization, and appropriate working conditions.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, teachers, teachers' attitudes, professional support, teacher competence, teaching adaptations, special educational needs.

1. UVOD

V zadnjih desetletjih se je na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj uveljavilo načelo inkluzivnega izobraževanja, ki temelji na zagotavljanju enakih možnosti za vse otroke ne glede na njihove individualne značilnosti, sposobnosti ali posebne potrebe. Inkluzija presega zgolj fizično vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, saj predstavlja celovit pristop k oblikovanju vzgojno-izobraževalnega okolja, v katerem so raznolikost, enakopravnost in sodelovanje prepoznani kot temeljne vrednote sodobne družbe (UNESCO, 2020). Takšno razumevanje inkluzije zahteva prilagajanje učnega procesa posameznikovim potrebam, razvijanje spodbudnega učnega okolja ter zagotavljanje ustrezne strokovne podpore vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa.

V Sloveniji je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole urejeno z zakonodajo, ki temelji na načelih enakih možnosti, nediskriminacije in individualiziranega pristopa. Sprejetje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) ter drugih sistemskih dokumentov je pomembno prispevalo k razvoju inkluzivnega izobraževanja in povečalo delež otrok s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v rednih osnovnih šolah. Kljub ustrezni zakonodajni ureditvi pa uspešnost inkluzije ni odvisna zgolj od normativnih določil, temveč predvsem od kakovosti njihovega izvajanja v vsakodnevni pedagoški praksi (Kavkler, 2015).

Osrednjo vlogo pri uresničevanju inkluzivnega izobraževanja imajo učitelji, saj so prav oni tisti, ki načrtujejo, izvajajo in prilagajajo učni proces glede na potrebe posameznega učenca. Njihova strokovna usposobljenost, pripravljenost za sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci, občutek kompetentnosti ter predvsem njihova stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami pomembno vplivajo na kakovost izvajanja inkluzije (Florian in Black-Hawkins, 2011). Raziskave kažejo, da pozitivna stališča učiteljev prispevajo k uspešnejšemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami, večji socialni vključenosti ter boljšim učnim dosežkom, medtem ko lahko negativna prepričanja, pomanjkanje strokovnega znanja ali občutek preobremenjenosti predstavljajo pomembne ovire pri izvajanju inkluzivne prakse (Avramidis in Norwich, 2002).

Na oblikovanje stališč učiteljev vplivajo številni dejavniki. Med najpomembnejšimi so delovne izkušnje, predhodne izkušnje z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami, dodatna strokovna izobraževanja, podpora vodstva šole in strokovnih služb ter organizacijski pogoji dela (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Številne raziskave poudarjajo, da zgolj pozitivna naravnanost učiteljev ni dovolj za uspešno izvajanje inkluzije, temveč morajo biti zagotovljeni tudi ustrezni kadrovski, materialni in organizacijski pogoji, ki učiteljem omogočajo kakovostno prilagajanje pouka ter učinkovito sodelovanje s starši in strokovnimi delavci (Ainscow, 2020).

Kljub številnim spremembam na področju inkluzivnega izobraževanja ostaja vprašanje pripravljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami aktualno tako v Sloveniji kot tudi v tujini. Raziskave opozarjajo, da se učitelji pogosto srečujejo z občutkom nezadostne usposobljenosti, pomanjkanjem časa za individualizacijo pouka ter omejeno strokovno podporo, kar lahko vpliva na njihova stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Schmidt, 2011; Kavkler, 2015).

Namen pričujoče raziskovalne naloge je raziskati stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk ter ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na njihovo pripravljenost za izvajanje inkluzivnega izobraževanja. Posebna pozornost bo namenjena izkušnjam učiteljev, njihovi samooceni usposobljenosti, vlogi dodatnega strokovnega izobraževanja ter pomenu podpore strokovnih služb. Ugotovitve raziskave bodo prispevale k boljšemu razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk, ter lahko predstavljajo izhodišče za nadaljnji razvoj strokovne podpore učiteljem in izboljšanje inkluzivne pedagoške prakse.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem prostoru postaja inkluzivno izobraževanje eno izmed osrednjih načel razvoja šolskih sistemov po svetu. Temelji na prepričanju, da ima vsak otrok ne glede na svoje sposobnosti, primanjkljaje, ovire ali motnje pravico do kakovostnega izobraževanja v spodbudnem in vključujočem učnem okolju. Inkluzija

ne pomeni zgolj fizične prisotnosti otrok s posebnimi potrebami v rednem oddelku, temveč zahteva celostno prilagajanje učnega procesa, organizacije pouka, učnih metod ter socialnega okolja tako, da lahko vsak učenec dosega svoj največji možni razvojni potencial (UNESCO, 2020).

V zadnjih desetletjih se je razumevanje posebnih potreb bistveno spremenilo. Tradicionalni medicinski model, ki je primanjkljaje obravnaval predvsem kot lastnost posameznika, je postopoma nadomestil socialni oziroma inkluzivni model. Ta poudarja, da ovire pogosto nastajajo zaradi neprilagojenega okolja in ne zgolj zaradi posameznikovih značilnosti. V ospredje stopa odgovornost vzgojno-izobraževalnega sistema, da ustvari pogoje, v katerih lahko vsak učenec aktivno sodeluje v učnem procesu in razvija svoje potenciale (Ainscow, 2020).

V Sloveniji je področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami sistemsko urejeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011), ki določa postopke usmerjanja, vrste programov vzgoje in izobraževanja ter pravice otrok do ustreznih prilagoditev in dodatne strokovne pomoči. Zakon temelji na načelih enakih možnosti, individualizacije, zgodnje obravnave ter sodelovanja različnih strokovnjakov in staršev pri načrtovanju otrokove vzgojno-izobraževalne poti. Zraven zakonodaje razvoj inkluzivnega izobraževanja usmerjajo tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011), Zakon o osnovni šoli ter številni podzakonski akti in strokovne smernice Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

Pomemben delež odgovornosti za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja nosijo učitelji. Prav oni vsakodnevno načrtujejo učni proces, prilagajajo učne metode, pripravljajo individualizirane dejavnosti, spremljajo napredek učencev ter sodelujejo s starši in strokovnimi delavci. Kakovost njihovega dela ni odvisna zgolj od strokovnega znanja, temveč tudi od njihovega odnosa do inkluzije, pripravljenosti za sprejemanje različnosti ter prepričanja o lastni zmožnosti uspešnega poučevanja heterogenih skupin učencev (Florian in Black-Hawkins, 2011).

Raziskave s področja inkluzivnega izobraževanja dosledno potrjujejo, da so stališča učiteljev eden najpomembnejših dejavnikov uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (Avramidis in Norwich, 2002; de Boer ipd.., 2011).

Učitelji, ki imajo pozitivna stališča do inkluzije, pogosteje uporabljajo diferencirane učne metode, so pripravljeni prilagajati pouk in aktivneje sodelujejo z drugimi strokovnimi delavci. Nasprotno pa lahko negativna stališča ali občutek nezadostne usposobljenosti vodijo v manjšo pripravljenost za prilagajanje pouka, večji občutek delovne obremenjenosti ter nižjo kakovost izvajanja inkluzivnih praks.

Stališča učiteljev niso oblikovana naključno, temveč nanje vplivajo številni osebni, organizacijski in sistemski dejavniki. Med najpogosteje proučevanimi dejavniki so delovna doba, izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami, stopnja izobrazbe, dodatna strokovna usposabljanja, velikost oddelkov, podpora vodstva šole ter dostopnost strokovne pomoči (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Številne raziskave poudarjajo tudi pomen pozitivnih izkušenj pri delu z otroki s posebnimi potrebami, saj te pomembno prispevajo k razvoju občutka kompetentnosti in samozavesti učiteljev (Sharma ipd., 2018).

Pomemben dejavnik uspešne inkluzije predstavlja tudi interdisciplinarno sodelovanje. Učitelji pri svojem delu niso sami, temveč sodelujejo s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, šolskimi svetovalnimi delavci, psihologi, logopedi, spremljevalci otrok s posebnimi potrebami ter starši. Kakovostno timsko sodelovanje omogoča celostno načrtovanje prilagoditev, učinkovitejše reševanje strokovnih dilem ter zagotavljanje ustrezne podpore tako učencu kot učitelju (Kavkler, 2015).

Kljub razmeroma dobro razvitemu sistemu podpore številni učitelji poročajo o različnih izzivih pri izvajanju inkluzivnega pouka. Med najpogosteje izpostavljenimi težavami so pomanjkanje časa za individualizacijo pouka, velike razredne skupine, administrativne obremenitve, pomanjkanje ustreznih didaktičnih gradiv, omejene možnosti dodatnega strokovnega izobraževanja ter občutek nezadostne podpore pri vsakodnevnem delu (Schmidt, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Zaradi teh dejavnikov se lahko zmanjšata motivacija učiteljev in njihovo zadovoljstvo pri delu, kar posredno vpliva tudi na kakovost poučevanja.

V zadnjih letih se povečuje število otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole, zato postaja proučevanje stališč učiteljev še pomembnejše.

Učitelji predstavljajo ključni dejavnik pri uresničevanju inkluzivnega izobraževanja, njihove izkušnje pa lahko pomembno prispevajo k izboljšanju organizacije podpore in načrtovanju prihodnjih sistemskih rešitev. Poznavanje njihovih stališč omogoča prepoznavanje področij, kjer so potrebne dodatne izboljšave, ter oblikovanje ukrepov za krepitev strokovnih kompetenc in kakovosti inkluzivnega poučevanja.

Raziskovalno področje pričujoče naloge se zato osredotoča na proučevanje stališč učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk ter na dejavnike, ki ta stališča oblikujejo. Posebna pozornost bo namenjena povezanosti med delovnimi izkušnjami, dodatnim strokovnim izobraževanjem, občutkom usposobljenosti in zaznano podporo strokovnih služb. Raziskava bo tako prispevala k boljšemu razumevanju izzivov, s katerimi se učitelji srečujejo pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja, ter ponudila izhodišča za nadaljnji razvoj strokovne podpore in kakovostnejše vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Inkluzivno izobraževanje predstavlja eno izmed temeljnih usmeritev sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemov, pri čemer je njegova uspešnost odvisna od številnih medsebojno povezanih dejavnikov. Med najpomembnejšimi dejavniki so strokovna usposobljenost učiteljev, njihova pripravljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami, razpoložljivost strokovne podpore ter njihova stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Številne domače in tuje raziskave poudarjajo, da pozitivna stališča učiteljev pomembno prispevajo k uspešnejšemu izvajanju inkluzivnega izobraževanja, saj vplivajo na kakovost pedagoškega dela, pripravljenost za prilagajanje pouka ter sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci in starši (Avramidis in Norwich, 2002; de Boer ipd., 2011).

Čeprav je inkluzivno izobraževanje v Sloveniji zakonsko urejeno in podprto z različnimi strokovnimi smernicami, se učitelji pri vsakodnevnem delu srečujejo z različnimi organizacijskimi, strokovnimi in pedagoškimi izzivi. V razrede je vsako leto vključenih več otrok s posebnimi potrebami, njihove potrebe pa so zelo raznolike.

Posledično morajo učitelji prilagajati učne metode, oblike dela, načine preverjanja znanja ter organizacijo pouka, kar od njih zahteva širok spekter strokovnih kompetenc in veliko mero fleksibilnosti. Hkrati morajo sodelovati s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, svetovalnimi delavci, spremljevalci, vodstvom šole ter starši otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2015).

Namen raziskovalne naloge je raziskati stališča učiteljev rednih osnovnih šol do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk ter proučiti dejavnike, ki vplivajo na njihovo oblikovanje. Posebna pozornost bo namenjena proučevanju povezanosti med delovno dobo učiteljev, njihovimi izkušnjami pri delu z otroki s posebnimi potrebami, dodatnim strokovnim izobraževanjem, občutkom usposobljenosti ter zaznano podporo strokovnih služb. Raziskava želi ugotoviti, ali navedeni dejavniki pomembno vplivajo na odnos učiteljev do inkluzije ter njihovo pripravljenost za izvajanje prilagoditev pri poučevanju.

Raziskava temelji na predpostavki, da kakovostno inkluzivno izobraževanje ni odvisno zgolj od zakonodajnih rešitev, temveč predvsem od ljudi, ki jih uresničujejo v praksi. Učitelji so pri tem ključni nosilci sprememb, zato je poznavanje njihovih stališč pomembno tako z vidika razvoja šol kot tudi oblikovanja prihodnjih sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave bodo omogočile boljše razumevanje potreb učiteljev in lahko predstavljajo podlago za načrtovanje nadaljnjih strokovnih usposabljanj, izboljšanje organizacije podpore ter razvoj kakovostnejšega inkluzivnega izobraževanja.

Na podlagi opredeljenega namena so bili oblikovani naslednji cilji raziskovalne naloge:

- ugotoviti, kakšna stališča imajo učitelji do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk;
- raziskati, kako učitelji ocenjujejo svojo strokovno usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami;
- ugotoviti, ali dodatna strokovna izobraževanja vplivajo na občutek kompetentnosti učiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami;
- raziskati, kako pogosto se učitelji srečujejo z otroki s posebnimi potrebami pri svojem delu;

- ugotoviti, kakšno strokovno podporo prejemajo učitelji pri izvajanju inkluzivnega pouka;
- prepoznati najpogostejše prednosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke z vidika učiteljev;
- ugotoviti najpogostejše izzive in ovire, s katerimi se učitelji srečujejo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami;
- proučiti povezavo med delovno dobo učiteljev in njihovimi stališči do inkluzije;
- proučiti povezavo med dodatnim strokovnim izobraževanjem in občutkom usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami;
- oblikovati priporočila za izboljšanje strokovne podpore učiteljem ter kakovosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk.

Izpolnitev zastavljenih ciljev bo omogočila celovitejši vpogled v dejavnike, ki vplivajo na uspešnost inkluzivnega izobraževanja, ter prispevala k oblikovanju priporočil za nadaljnji razvoj pedagoške prakse.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja omogočajo sistematično analizo odgovorov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom, ter njihovo povezovanje s teoretičnimi izhodišči s področja sodelovanja med šolo in starši.

Raziskovanje stališč učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami predstavlja pomembno področje pedagoškega raziskovanja, saj omogoča vpogled v dejavnike, ki vplivajo na uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja. Stališča učiteljev se oblikujejo pod vplivom njihovih osebnih izkušenj, strokovnega znanja, organizacijskih pogojev dela ter razpoložljive strokovne podpore. Zaradi kompleksnosti obravnavane problematike raziskava vključuje več raziskovalnih vprašanj in preverja povezave med posameznimi spremenljivkami.

Raziskovalna vprašanja

Na podlagi pregleda strokovne literature in namena raziskave so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk?

RV2: Kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami?

RV3: Katere oblike strokovne podpore so učiteljem pri delu z otroki s posebnimi potrebami najpogosteje na voljo?

RV4: Katere prednosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami učitelji najpogosteje prepoznavajo?

RV5: Katere ovire in izzive učitelji najpogosteje zaznavajo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami?

RV6: Ali obstaja povezava med delovno dobo učiteljev in njihovimi stališči do vključevanja otrok s posebnimi potrebami?

RV7: Ali dodatno strokovno izobraževanje vpliva na občutek usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Na podlagi raziskovalnih vprašanj so bile oblikovane naslednje raziskovalne hipoteze.

Hipoteze

H1: Učitelji z daljšo delovno dobo izražajo bolj pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk kot učitelji z manj delovnimi izkušnjami.

H2: Učitelji, ki so se dodatno strokovno izobraževali na področju inkluzivnega izobraževanja, svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo višje kot učitelji brez dodatnih strokovnih izobraževanj.

H3: Učitelji, ki prejemajo redno strokovno podporo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali drugih strokovnih delavcev, izražajo bolj pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

H4: Učitelji z več izkušnjami pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami pogosteje uporabljajo prilagoditve pouka kot učitelji z manj izkušnjami.

Oblikovane hipoteze bodo preverjene na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika z uporabo ustreznih statističnih metod. Analiza bo omogočila ugotavljanje povezav med posameznimi spremenljivkami ter preverjanje, ali obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami učiteljev glede na njihove izkušnje, dodatno izobraževanje in zaznano strokovno podporo.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu, katerega namen je sistematično zbiranje, analiza in interpretacija podatkov o stališčih učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Kvantitativni pristop omogoča objektivno proučevanje pojavov na večjem vzorcu udeležencev ter ugotavljanje povezanosti med posameznimi spremenljivkami. Zaradi možnosti statistične obdelave podatkov predstavlja enega najpogosteje uporabljenih raziskovalnih pristopov na področju pedagoškega raziskovanja (Creswell in Creswell, 2018).

Kot raziskovalna metoda bo uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Deskriptivna metoda omogoča opisovanje in analiziranje stališč, izkušenj ter mnenj učiteljev, medtem ko kavzalno-neeksperimentalna metoda omogoča proučevanje odnosov med posameznimi spremenljivkami, kot so delovna doba, dodatna strokovna izobraževanja, občutek usposobljenosti in stališča do inkluzivnega izobraževanja (Sagadin, 1993).

Za zbiranje podatkov bo uporabljen strukturiran anketni vprašalnik, namenjen učiteljem rednih osnovnih šol, ki pri svojem delu poučujejo enega ali več otrok s posebnimi potrebami. Anketni vprašalnik bo oblikovan na podlagi pregleda slovenske in tuje strokovne literature ter predhodnih raziskav s področja inkluzivnega izobraževanja (Avramidis in Norwich, 2002; de Boer ipd., 2011; Kavkler, 2015). Pri oblikovanju vprašalnika bo posebna pozornost namenjena vsebinski veljavnosti vprašanj, jasnosti formulacij ter logični razporeditvi posameznih vsebinskih sklopov.

Vprašalnik bo sestavljen iz šestih vsebinskih sklopov.

Prvi sklop bo zajemal splošne demografske podatke o anketirancih, kot so spol, starost, stopnja izobrazbe, delovna doba, delovno mesto, razred, ki ga poučujejo, ter izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Drugi sklop bo namenjen ugotavljanju splošnih stališč učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Udeleženci bodo stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami ocenjevali na petstopenjski Likertovi lestvici, pri čemer bo vrednost 1 pomenila »sploh se ne strinjam«, vrednost 5 pa »popolnoma se strinjam«.

Tretji sklop bo obravnaval občutek usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Vključena bodo vprašanja o začetnem izobraževanju, dodatnih strokovnih usposabljanjih, samooceni kompetenc ter pripravljenosti za izvajanje prilagoditev pouka.

Četrti sklop bo namenjen proučevanju strokovne podpore, ki jo učitelji prejemajo pri svojem delu. Zanimalo bo, kako pogosto sodelujejo s specialnim in rehabilitacijskim pedagogom, svetovalnim delavcem, psihologom, logopedom, spremljevalcem otroka in vodstvom šole ter kako ocenjujejo kakovost tega sodelovanja.

Peti sklop bo zajemal vprašanja o zaznanih prednostih in izzivih vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Učitelji bodo ocenjevali, katere koristi in ovire najpogosteje zaznavajo pri vsakodnevnem pedagoškem delu.

Šesti sklop bo vseboval odprto vprašanje, s katerim bodo učitelji lahko podali svoje predloge za izboljšanje pogojev vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole.

Pred začetkom zbiranja podatkov bo vprašalnik pilotno preizkušen na manjšem številu učiteljev, s čimer bo mogoče preveriti razumljivost vprašanj, čas izpolnjevanja in morebitne vsebinske pomanjkljivosti. Po potrebi bodo vprašanja ustrezno dopolnjena oziroma prilagojena.

Podatki bodo zbrani anonimno s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika (npr. 1KA ali Google Forms). Sodelovanje v raziskavi bo prostovoljno, udeleženci pa bodo pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika seznanjeni z namenom raziskave, načinom obdelave podatkov in zagotavljanjem anonimnosti v skladu z etičnimi načeli pedagoškega raziskovanja ter določili Uredbe (EU) 2016/679 o varstvu osebnih podatkov (GDPR).

Pridobljeni podatki bodo obdelani z uporabo programa IBM SPSS Statistics. Pri analizi podatkov bodo uporabljene metode deskriptivne statistike, kot so frekvenčne porazdelitve, aritmetične sredine, standardni odkloni in odstotki. Za preverjanje zastavljenih hipotez bodo glede na naravo podatkov uporabljeni hi-kvadrat preizkus, t-test za neodvisne vzorce, analiza variance (ANOVA), Spearmanov korelacijski koeficient ter regresijska analiza. Statistična značilnost bo določena pri ravni tveganja $p < 0,05$.

Takšna metodološka zasnova omogoča celovito analizo stališč učiteljev ter preverjanje vpliva različnih dejavnikov na njihovo pripravljenost za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

V zadnjih letih se v Sloveniji povečuje število otrok s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redne osnovne šole. Hkrati se povečujejo tudi pričakovanja do učiteljev, ki morajo zagotavljati kakovostno poučevanje v vse bolj heterogenih razredih. Kljub

številnim spremembam zakonodaje in razvoju inkluzivne pedagogike številni učitelji še vedno opozarjajo na pomanjkanje časa, strokovne podpore in možnosti dodatnega usposabljanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zato ostaja proučevanje njihovih stališč eno ključnih področij raziskovanja sodobne inkluzivne pedagogike (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [ZUOPP-1], 2011; Avramidis in Norwich, 2002; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Izvirni prispevek pričujoče raziskovalne naloge se kaže predvsem v celostni obravnavi dejavnikov, ki vplivajo na stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Večina slovenskih raziskav se osredotoča na posamezne vidike inkluzije, kot so kompetence učiteljev, organizacijski pogoji ali zakonodajni okvir. Pričujoča raziskava pa povezuje več pomembnih področij, in sicer stališča učiteljev, njihovo strokovno usposobljenost, delovne izkušnje, dodatna strokovna izobraževanja, zaznano podporo strokovnih služb ter prednosti in izzive inkluzivnega izobraževanja (Avramidis in Norwich, 2002; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Posebna vrednost raziskave je v zasnovi anketnega vprašalnika, ki omogoča celovit vpogled v dejavnike, povezane z uspešnim vključevanjem otrok s posebnimi potrebami. Zraven splošnih stališč vključuje tudi vprašanja o konkretnih izkušnjah učiteljev, njihovem občutku kompetentnosti, pogostosti sodelovanja s strokovnimi delavci in zaznanih organizacijskih ovirah. Takšna zasnova omogoča pridobivanje podatkov, ki bodo uporabni tako za raziskovalne kot tudi za praktične namene (Eagly in Chaiken, 1993; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Pridobljeni rezultati bodo omogočili prepoznavanje področij, na katerih učitelji potrebujejo dodatno strokovno podporo in izobraževanje. Ugotovitve bodo lahko služile kot podlaga za načrtovanje programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, pripravo novih vsebin v študijskih programih pedagoških fakultet ter razvoj učinkovitih oblik mentorstva za učitelje začetnike (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Florian, 2014).

Raziskava bo pomembna tudi z vidika razvoja šol kot učečih se organizacij. Vodstva osnovnih šol bodo na podlagi rezultatov lažje prepoznala organizacijske dejavnike, ki vplivajo na uspešno izvajanje inkluzije, ter načrtovala ustrezne ukrepe za

izboljšanje strokovne podpore zaposlenim. Rezultati bodo lahko vključeni v letne delovne načrte šol, samoevalvacijska poročila ter razvojne načrte na področju inkluzivnega izobraževanja (Booth in Ainscow, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Pomemben prispevek raziskave predstavlja tudi spodbujanje interdisciplinarnega sodelovanja med učitelji, specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, svetovalnimi delavci, psihologi, logopedi, spremljevalci otrok s posebnimi potrebami ter starši. Raziskava bo pokazala, kako učitelji ocenjujejo kakovost obstoječega sodelovanja ter na katerih področjih vidijo možnosti za izboljšanje. Takšne ugotovitve lahko prispevajo k oblikovanju učinkovitejših modelov timskega dela, ki jih priporočata tako slovenska kot mednarodna strokovna literatura (Booth in Ainscow, 2011; Kavkler, 2008; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Na ravni pedagoške prakse bo raziskava prispevala k razvoju bolj vključujočega učnega okolja, saj bodo rezultati pokazali, kateri dejavniki najbolj vplivajo na pozitivna stališča učiteljev do inkluzije. Poznavanje teh dejavnikov bo omogočilo oblikovanje priporočil za izboljšanje pogojev dela učiteljev ter posledično prispevalo k uspešnejšemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (Booth in Ainscow, 2011; Florian, 2014).

Prispevek raziskave presega posamezno šolo ali lokalno okolje. Dobljeni rezultati bodo lahko uporabni tudi pri načrtovanju sistemskih ukrepov na ravni Ministrstva za vzgojo in izobraževanje, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo ter visokošolskih ustanov, ki izobražujejo bodoče učitelje. Raziskava bo tako prispevala k nadaljnjemu razvoju inkluzivne pedagogike v Sloveniji ter k uresničevanju načel kakovostnega in pravičnega izobraževanja za vse učence (UNESCO, 1994; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Inkluzivno izobraževanje in njegov razvoj

Inkluzivno izobraževanje predstavlja eno izmed temeljnih načel sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemov, saj temelji na prepričanju, da ima vsak otrok pravico do kakovostnega izobraževanja, sodelovanja in razvoja v okolju, ki spodbuja njegove potenciale. Osrednja ideja inkluzije ni zgolj vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja, temveč ustvarjanje takšnega vzgojno-izobraževalnega okolja, v katerem so upoštevane različnosti med vsemi učenci ter omogočena njihova aktivna participacija pri učenju in socialnem življenju šole.

Razumevanje otrok s posebnimi potrebami in njihovega položaja v družbi se je skozi zgodovino pomembno spreminjalo. V preteklosti so bili otroci z razvojnimi posebnostmi pogosto izključeni iz splošnega izobraževalnega sistema in vključeni v ločene, specializirane ustanove. Takšen pristop je temeljil predvsem na medicinskem modelu razumevanja posebnih potreb, kjer so bile otrokove težave razumljene predvsem kot posledica njegovih individualnih primanjkljajev ali motenj. Namen izobraževanja je bil pogosto prilagajanje otroka obstoječemu sistemu, manj pozornosti pa je bilo namenjene prilagajanju okolja otrokovim potrebam.

Sčasoma se je začelo razvijati drugačno razumevanje, ki je poudarjalo pomen socialnega okolja in vpliv različnih ovir, s katerimi se otrok srečuje pri vključevanju v družbo. Premik od medicinskega modela k socialnemu modelu je pomenil pomembno spremembo v razmišljanju o otrocih s posebnimi potrebami. Otrokove težave niso več razumljene zgolj kot posledica njegovih značilnosti, temveč kot rezultat medsebojnega vplivanja med otrokom in okoljem. V ospredje so tako stopili prilagoditve, dostopnost, odpravljanje ovir in zagotavljanje podpore.

Pomemben mejnik v razvoju inkluzivnega izobraževanja predstavlja Salamanska izjava o načelih, politiki in praksi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami iz leta 1994, ki jo je sprejela Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO). Dokument poudarja, da morajo redne šole sprejeti vse otroke ne glede na njihove telesne, intelektualne, socialne, čustvene, jezikovne ali druge

značilnosti. Pri tem izpostavlja, da je potrebno vzgojno-izobraževalne sisteme oblikovati tako, da se prilagodijo različnim potrebam učencev in ne obratno (UNESCO, 1994).

Razvoj vključevanja otrok s posebnimi potrebami je potekal skozi več značilnih obdobij. Prvo obdobje je predstavljala segregacija, kjer so bili otroci s posebnimi potrebami ločeni od svojih vrstnikov in vključeni v posebne ustanove. Kasneje se je razvila integracija, ki je omogočila vključevanje posameznih otrok s posebnimi potrebami v redne šole, vendar je bila pogosto usmerjena predvsem v prilagajanje otroka zahtevam obstoječega sistema. Otrok je bil sicer fizično prisoten v rednem okolju, vendar se sistem kot celota pogosto ni bistveno spreminjal.

Naslednji razvojni korak predstavlja inkluzija, ki presega zgolj fizično vključevanje otroka v redni pouk. Inkluzija pomeni spreminjanje šolskega okolja, metod dela, odnosa učiteljev in organizacije pouka tako, da lahko sodelujejo vsi učenci. Temeljno izhodišče inkluzivnega pristopa je, da različnost ni ovira, temveč predstavlja naravni del vsake skupnosti. Šola mora zato razvijati kulturo sprejemanja, sodelovanja in spoštovanja različnosti.

Po mnenju Ainscow, Booth in Dyson (2006) inkluzija vključuje tri pomembne medsebojno povezane procese: razvoj inkluzivne kulture, oblikovanje inkluzivnih politik ter izvajanje inkluzivne prakse. Inkluzivna kultura se nanaša na vrednote, prepričanja in odnose vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Inkluzivne politike zagotavljajo organizacijske pogoje in sistemsko podporo, medtem ko inkluzivna praksa vključuje konkretne načine poučevanja, prilagoditve in strategije, ki omogočajo sodelovanje vseh učencev.

V slovenskem prostoru se je področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pomembneje začelo razvijati z vključevanjem evropskih usmeritev ter sprejetjem zakonodajnih sprememb, ki so poudarile pravico otrok do ustrezne podpore v čim manj omejujočem okolju. Pomemben dokument predstavlja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki opredeljuje postopke usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter možnosti prilagoditev in dodatne strokovne pomoči. Namen

takšnega sistema je omogočiti otrokom uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces ob upoštevanju njihovih individualnih potreb, zmožnosti in razvojnih značilnosti.

Za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja niso pomembni zgolj zakonski okvirji, temveč tudi stališča in pripravljenost vseh zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Številne raziskave poudarjajo, da imajo učitelji pri uresničevanju inkluzije eno izmed ključnih vlog, saj njihova prepričanja, pričakovanja in občutek kompetentnosti pomembno vplivajo na kakovost vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Pozitivna stališča učiteljev lahko spodbujajo uporabo prilagodljivih učnih strategij, sodelovanje s strokovnimi delavci in ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, medtem ko lahko negotova ali negativna stališča predstavljajo pomembno oviro pri uresničevanju inkluzivnih načel.

Inkluzivno izobraževanje zato ni zgolj pedagoški pristop, ampak predstavlja širši družbeni proces, ki temelji na vrednotah enakosti, pravičnosti in spoštovanja človekovih pravic. Njegov uspeh je odvisen od sodelovanja različnih dejavnikov – zakonodaje, organizacije šole, usposobljenosti strokovnih delavcev, podpore vodstva, sodelovanja s starši ter predvsem od pripravljenosti učiteljev, da sprejemajo različnost kot pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.2 Otroci s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem procesu

Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo raznoliko skupino otrok, ki zaradi različnih razvojnih, učnih, telesnih, čustvenih ali drugih značilnosti potrebujejo prilagojene oblike vzgojno-izobraževalnega dela ter različne ravni podpore za uspešno vključevanje v proces izobraževanja. Sodobni pristopi na področju inkluzivne pedagogike poudarjajo, da posebne potrebe niso povezane zgolj z otrokovimi individualnimi značilnostmi, temveč nastajajo v medsebojnem vplivu otroka in njegovega okolja. Pomembno je zato ustvarjati takšne pogoje, ki otroku omogočajo sodelovanje, razvoj potencialov in enakovredno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces (Booth in Ainscow, 2011; Ainscow, Booth in Dyson, 2006).

V preteklosti so bile posebne potrebe otrok pogosto razumljene predvsem z vidika njihovih primanjkljajev in omejitev, zato so bili vzgojno-izobraževalni pristopi usmerjeni predvsem v odpravljanje težav posameznika. Sodobna inkluzivna pedagogika pa poudarja premik od osredotočenosti na primanjkljaje k prepoznavanju otrokovih zmožnosti, močnih področij in potreb po podpori. Pri tem se poudarja odgovornost okolja, da odstranjuje ovire in zagotavlja pogoje, v katerih lahko vsak otrok razvija svoje potenciale (Kavkler, 2008; Florian, 2014).

V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru področje otrok s posebnimi potrebami ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Zakon opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Zaradi raznolikosti skupin otrok s posebnimi potrebami je potrebno pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa upoštevati njihove individualne značilnosti in zagotavljati ustrezne prilagoditve (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [ZUOPP-1], 2011).

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem temelji na načelu individualizacije, ki poudarja prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa posameznemu otroku. Vsak otrok ima drugačne sposobnosti, interese, predhodne izkušnje in načine učenja, zato enoten način poučevanja ne omogoča vedno optimalnega razvoja vseh učencev. Učitelj mora pri načrtovanju pouka upoštevati različne učne potrebe ter uporabljati raznolike metode in oblike dela, ki omogočajo aktivno sodelovanje vseh otrok (Opara, 2015; Schmidt, 2001).

Pomembno vlogo pri načrtovanju podpore otrokom s posebnimi potrebami ima individualizirani program (IP), ki predstavlja temeljni dokument za načrtovanje, izvajanje in spremljanje prilagojenega vzgojno-izobraževalnega dela. V njem so opredeljene otrokove posebne potrebe, cilji, prilagoditve, oblike pomoči ter načini spremljanja napredka. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo različni strokovni delavci, starši in otrok, kadar je glede na njegove razvojne značilnosti to

mogoče. Takšen način načrtovanja omogoča celostno obravnavo otroka ter spodbuja sodelovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [ZUOPP-1], 2011; Opara, 2015).

Ena izmed pomembnih oblik podpore otrokom s posebnimi potrebami je dodatna strokovna pomoč (DSP), katere namen je zagotavljanje ustrezne podpore pri premagovanju ovir in primanjkljajev, ki vplivajo na otrokovo uspešnost in vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Dodatna strokovna pomoč lahko vključuje različne oblike dela, kot so pomoč pri učenju, razvijanju komunikacijskih sposobnosti, socialnih veščin, samostojnosti ter odpravljanju ali zmanjševanju razvojnih primanjkljajev (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [ZUOPP-1], 2011; Opara, 2015).

Uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk zahteva sodelovanje različnih strokovnih delavcev. Učitelj, specialni in rehabilitacijski pedagog, svetovalna služba, vodstvo šole ter starši predstavljajo pomemben podporni sistem, ki skupaj načrtuje ustrezne prilagoditve in spremlja otrokov razvoj. Timsko delo omogoča povezovanje različnih strokovnih znanj, boljše razumevanje otrokovih potreb ter učinkovitejše iskanje rešitev za njegovo uspešno vključevanje (Booth in Ainscow, 2011; Kavkler, 2008).

Prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa predstavljajo pomemben dejavnik zagotavljanja enakih možnosti za otroke s posebnimi potrebami. Nanašajo se lahko na organizacijo pouka, uporabo učnih pripomočkov, prilagoditve prostora, časovne prilagoditve, način preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagoditev komunikacijskih pristopov. Pri tem je pomembno poudariti, da prilagoditve ne pomenijo zmanjševanja pričakovanj do otroka, temveč zagotavljanje možnosti, da lahko otrok svoje znanje in sposobnosti izrazi na način, ki upošteva njegove individualne značilnosti (Florian, 2014; Booth in Ainscow, 2011).

Sodobni pristopi na področju inkluzivnega izobraževanja poudarjajo pomen prepoznavanja otrokovih močnih področij in razvoja njegovih potencialov. Usmerjanje zgolj v otrokove težave lahko negativno vpliva na njegovo samopodobo in motivacijo, zato je pomembno, da vzgojno-izobraževalni proces omogoča doživljanje uspeha, razvijanje samostojnosti ter aktivno sodelovanje otroka. Učitelji imajo pri tem

pomembno vlogo, saj s svojimi pričakovanji in načinom dela pomembno vplivajo na otrokovo vključevanje v skupino (Florian, 2014; Ainscow, Booth in Dyson, 2006).

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke prinaša koristi tako otrokom s posebnimi potrebami kot tudi njihovim vrstnikom. Otroci s posebnimi potrebami imajo možnost razvijati socialne odnose, občutek pripadnosti in sodelovanja v naravnem okolju, vrstniki pa preko skupnega učenja razvijajo sprejemanje različnosti, empatijo in strpnost. Inkluzivna šola tako ne predstavlja zgolj prostora pridobivanja znanja, temveč tudi prostor razvijanja socialnih kompetenc in vrednot demokratične družbe (UNESCO, 1994; Booth in Ainscow, 2011).

Kljub številnim pozitivnim učinkom inkluzivnega izobraževanja se učitelji pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami pogosto srečujejo z različnimi izzivi. Med pomembnejšimi izzivi so pomanjkanje časa za individualno delo, potreba po dodatnem strokovnem znanju, nezadostna podpora strokovnih služb ter občutek manjše kompetentnosti za delo z določenimi skupinami otrok. Ti dejavniki lahko pomembno vplivajo na oblikovanje učiteljevih stališč do vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Avramidis in Norwich, 2002; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Razumevanje značilnosti otrok s posebnimi potrebami predstavlja pomembno izhodišče za raziskovanje stališč učiteljev do njihovega vključevanja v redni pouk. Učitelji, ki imajo ustrezno strokovno znanje, pozitivne izkušnje in podporo sodelavcev, pogosteje izražajo bolj pozitivna stališča do inkluzije ter so bolj pripravljeni uporabljati prilagoditve in različne strategije poučevanja. Nasprotno pa lahko pomanjkanje kompetenc, podpore in izkušenj predstavlja oviro pri uspešnem izvajanju inkluzivnih praks (Avramidis in Norwich, 2002; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

2.3 Vloga učitelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami

Učitelj ima v procesu inkluzivnega izobraževanja eno izmed najpomembnejših vlog, saj neposredno vpliva na oblikovanje učnega okolja, odnose v razredu ter možnosti sodelovanja vseh učencev. Njegova naloga ni zgolj posredovanje učnih

vsebin, temveč tudi ustvarjanje spodbudnega, varnega in vključujočega okolja, v katerem lahko vsak učenec razvija svoje sposobnosti in dosega napredek glede na svoje individualne zmožnosti. Pri tem ima pomembno vlogo učiteljevo razumevanje različnosti, njegova pripravljenost za prilagajanje poučevanja ter sposobnost prepoznavanja in odzivanja na različne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev (Booth in Ainscow, 2011; Florian, 2014).

Vloga učitelja v inkluzivnem okolju se je v primerjavi s tradicionalnim pojmovanjem poučevanja pomembno spremenila. Učitelj ni več zgolj izvajalec vnaprej določenega učnega načrta, temveč postaja načrtovalec učnih izkušenj, ki upošteva raznolikost učencev v razredu. To pomeni, da mora pri poučevanju uporabljati različne metode, strategije in oblike dela, s katerimi omogoča aktivno vključevanje vseh učencev, tudi tistih, ki potrebujejo dodatno podporo (Ainscow, Booth in Dyson, 2006; Florian in Black-Hawkins, 2011).

Za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami so pomembne predvsem učiteljeve kompetence za inkluzivno poučevanje. Te vključujejo strokovno znanje o značilnostih različnih skupin otrok s posebnimi potrebami, poznavanje prilagoditev in strategij dela, sposobnost individualizacije pouka ter pripravljenost za sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci. Učitelj, ki ima razvite inkluzivne kompetence, lažje prepoznava potrebe posameznega učenca in oblikuje učinkovite podporne strategije (Sharma, Loreman in Forlin, 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Pomemben vidik učiteljevega dela predstavlja načelo diferenciacije in individualizacije pouka. Diferenciacija pomeni prilagajanje učnega procesa različnim ravnem znanja, sposobnostim, interesom in učnim stilom učencev, medtem ko individualizacija izhaja iz potreb posameznega učenca. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami mora učitelj načrtovati takšne učne dejavnosti, ki omogočajo doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev na različne načine ter zagotavljajo možnosti za uspeh vseh učencev (Tomlinson, 2014; Opara, 2015).

Učiteljeva vloga vključuje tudi ustrezno načrtovanje in izvajanje prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa. Prilagoditve lahko zajemajo način podajanja učne

snovi, uporabo različnih didaktičnih pripomočkov, prilagoditve časa, prostora, navodil, preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri tem mora učitelj iskati ravnovesje med zagotavljanjem podpore učencu in spodbujanjem njegove samostojnosti. Učinkovite prilagoditve niso namenjene zmanjševanju zahtev, temveč omogočanju enakovrednega sodelovanja in dostopa do učenja (Florian, 2014; Booth in Ainscow, 2011).

Eden izmed pomembnih dejavnikov uspešne inkluzije je tudi učiteljeva sposobnost oblikovanja pozitivnih odnosov z učenci. Učiteljeva pričakovanja, prepričanja in način komunikacije pomembno vplivajo na učenčevo samopodobo, motivacijo in občutek sprejetosti. Učitelji, ki verjamejo v sposobnosti otrok s posebnimi potrebami in prepoznavajo njihove potenciale, pogosteje ustvarjajo okolje, v katerem se učenci počutijo varne, sprejete in vključene (Avramidis in Norwich, 2002; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami predstavljajo pomemben dejavnik uspešnosti inkluzivnega izobraževanja. Pozitivna stališča so pogosto povezana z večjo pripravljenostjo učiteljev za prilagajanje pouka, uporabo inkluzivnih strategij in sodelovanje s strokovnimi službami. Nasprotno lahko negotovost, pomanjkanje znanja ali negativne izkušnje vplivajo na učiteljevo pripravljenost za sprejemanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (Avramidis in Norwich, 2002; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Na oblikovanje učiteljevih stališč vplivajo različni dejavniki, med katerimi so pomembni predvsem strokovna usposobljenost, predhodne izkušnje z otroki s posebnimi potrebami, kakovost izobraževanja, podpora vodstva šole ter sodelovanje s strokovnimi delavci. Raziskave kažejo, da imajo učitelji z več izkušnjami in ustreznejšim strokovnim znanjem pogosto bolj pozitivna stališča do inkluzije, saj se počutijo bolj kompetentne za soočanje z različnimi vzgojno-izobraževalnimi situacijami (De Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami učitelj ne deluje samostojno, temveč kot član širšega strokovnega tima. Sodelovanje s specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci, starši in drugimi strokovnjaki omogoča bolj celostno razumevanje otrokovih

potreb ter skupno načrtovanje ustreznih oblik podpore. Učinkovita komunikacija in sodelovanje med člani tima zmanjšujeta občutek obremenjenosti učiteljev ter povečujeta kakovost izvajanja inkluzivnih praks (Kavkler, 2008; Booth in Ainscow, 2011).

Pomembno področje učiteljevega dela predstavlja tudi ustvarjanje pozitivne razredne klime, ki temelji na sprejemanju, sodelovanju in spoštovanju različnosti. Učitelj s svojim vedenjem in načinom vodenja razreda oblikuje vrednote, ki jih učenci prevzemajo pri medsebojnih odnosih. Razred, v katerem so različnosti sprejete kot nekaj naravnega, omogoča boljše vključevanje otrok s posebnimi potrebami ter pozitivno vpliva na socialni razvoj vseh učencev (Booth in Ainscow, 2011; UNESCO, 1994).

Kljub pomembni vlogi učitelja pri uresničevanju inkluzije pa je potrebno poudariti, da uspešna vključitev otrok s posebnimi potrebami ni odvisna zgolj od njegovega dela in pripravljenosti. Učitelji potrebujejo ustrezne sistemske pogoje, dostop do strokovne podpore, možnosti nadaljnjega izobraževanja ter sodelovanje z drugimi strokovnjaki. Brez ustrezne podpore lahko tudi visoko motivirani učitelji težko zagotavljajo kakovostno inkluzivno prakso (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Kavkler, 2008).

Vloga učitelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami je zato večplastna in zahteva strokovno znanje, prilagodljivost, sodelovalno naravnanost ter pozitivna prepričanja o zmožnostih vseh učencev. Učitelj predstavlja enega ključnih dejavnikov, ki lahko s svojim delom pomembno prispeva k uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja. Prav zaradi tega so raziskovanja stališč učiteljev pomembna, saj omogočajo vpogled v dejavnike, ki vplivajo na uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (De Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Florian, 2014).

2.4 Stališča učiteljev do inkluzivnega izobraževanja

Stališča učiteljev predstavljajo enega izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni

proces. Čeprav so za izvajanje inkluzije pomembni tudi zakonodajni okvirji, materialni pogoji in organizacijska podpora, imajo učitelji zaradi neposrednega dela z učenci ključno vlogo pri uresničevanju inkluzivnih načel. Njihova prepričanja, pričakovanja, vrednote in odnos do otrok s posebnimi potrebami pomembno vplivajo na način poučevanja, oblikovanje razredne klime ter pripravljenost za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa (Avramidis in Norwich, 2002; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Stališča lahko opredelimo kot relativno trajne organizacije posameznikovih prepričanj, čustev in vedenjskih namer do določenega objekta, osebe ali pojava. Oblikujejo se na podlagi osebnih izkušenj, pridobljenega znanja, socialnega okolja in vpliva pomembnih oseb. Pri učiteljih se stališča do inkluzivnega izobraževanja oblikujejo skozi proces izobraževanja, praktičnih izkušenj z otroki s posebnimi potrebami, sodelovanja s strokovnimi delavci ter širšega družbenega razumevanja različnosti (Eagly in Chaiken, 1993; Maio, Haddock in Verplanken, 2019).

V strokovni literaturi se pogosto poudarja, da imajo stališča tri medsebojno povezane komponente: kognitivno, čustveno in vedenjsko komponento. Kognitivna komponenta vključuje posameznikova prepričanja, znanje in predstave o določenem pojavu, čustvena komponenta zajema občutke in vrednotenja, vedenjska komponenta pa pripravljenost posameznika za določeno ravnanje. Pri učiteljih to pomeni, da njihova stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami vključujejo njihovo razumevanje inkluzije, čustveni odnos do dela z otroki s posebnimi potrebami ter pripravljenost za izvajanje inkluzivnih praks (Eagly in Chaiken, 1993; Maio, Haddock in Verplanken, 2019).

Pozitivna stališča učiteljev do inkluzivnega izobraževanja predstavljajo pomemben pogoj za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Učitelji, ki verjamejo v zmožnosti vseh učencev in razumejo različnost kot vrednoto, pogosteje uporabljajo prilagodljive metode poučevanja, spodbujajo sodelovanje med učenci ter ustvarjajo bolj vključujoče razredno okolje. Njihova pričakovanja do učencev imajo pomemben vpliv na učenčevo motivacijo, samozavest in občutek pripadnosti (Booth in Ainscow, 2011; Florian, 2014).

Nasprotno lahko negativna ali negotova stališča učiteljev predstavljajo pomembno oviro pri uresničevanju inkluzivnega izobraževanja. Če učitelji menijo, da nimajo dovolj znanja, kompetenc ali podpore za delo z otroki s posebnimi potrebami, lahko do vključevanja izražajo več zadržkov. Takšna stališča se lahko kažejo v nižjih pričakovanjih do učencev, manjši pripravljenosti za prilagajanje pouka ali občutku, da inkluzija predstavlja dodatno obremenitev (Avramidis in Norwich, 2002; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Na oblikovanje učiteljevih stališč vpliva več dejavnikov. Eden izmed pomembnejših je strokovna usposobljenost učiteljev. Raziskave kažejo, da učitelji, ki imajo več znanja o značilnostih otrok s posebnimi potrebami in poznajo učinkovite strategije dela, pogosteje izražajo bolj pozitivna stališča do inkluzije. Občutek kompetentnosti pomembno vpliva na učiteljevo pripravljenost za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (Sharma, Loreman in Forlin, 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Pomemben dejavnik oblikovanja stališč predstavljajo tudi neposredne izkušnje učiteljev z otroki s posebnimi potrebami. Učitelji, ki imajo pozitivne izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami, pogosto razvijejo večje razumevanje njihovih potreb ter večjo pripravljenost za uporabo inkluzivnih pristopov. Nasprotno lahko pomanjkanje izkušenj ali negativne izkušnje povečajo občutek negotovosti in zmanjšajo pripravljenost za vključevanje (De Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Avramidis in Norwich, 2002).

Pomembno vlogo pri oblikovanju učiteljevih stališč ima tudi kakovost začetnega izobraževanja in nadaljnjega strokovnega izpopolnjevanja. Učitelji, ki so med izobraževanjem pridobili znanja s področja inkluzivne pedagogike, različnih oblik posebnih potreb in prilagajanja pouka, se pogosto počutijo bolj usposobljene za delo v heterogenih razredih. Nadaljnje strokovno izobraževanje pa omogoča nadgrajevanje kompetenc in zmanjševanje negotovosti pri delu z otroki s posebnimi potrebami (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Zraven osebnih dejavnikov na učiteljeva stališča vpliva tudi okolje, v katerem učitelj deluje. Podpora vodstva šole, sodelovanje s strokovnimi delavci, dostop do dodatne strokovne pomoči ter možnosti timskega načrtovanja pomembno vplivajo na učiteljev občutek podpore in uspešnosti pri izvajanju inkluzivnih praks. Učitelji, ki delujejo v spodbudnem okolju, lažje razvijajo pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Booth in Ainscow, 2011; Kavkler, 2008).

Stališča učiteljev so pomembno povezana tudi z njihovim dejanskim ravnanjem v razredu. Čeprav pozitivna stališča sama po sebi ne zagotavljajo uspešne inkluzivne prakse, predstavljajo pomemben temelj za pripravljenost učiteljev na prilagajanje pouka, sodelovanje s strokovnimi delavci in iskanje ustreznih rešitev za posameznega učenca. Med stališči in prakso obstaja vzajemna povezanost, saj lahko pozitivne izkušnje pri delu dodatno krepijo pozitivna prepričanja učiteljev (De Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Florian, 2014).

Raziskovanje stališč učiteljev do inkluzivnega izobraževanja je zato pomembno, saj omogoča boljše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Ugotavljanje učiteljevih pogledov, izkušenj in potreb lahko prispeva k načrtovanju ustreznejše podpore, kakovostnejšega strokovnega izobraževanja ter razvoja šolskega okolja, ki bo bolj vključujoče in prilagojeno potrebam vseh učencev (Avramidis in Norwich, 2002; Booth in Ainscow, 2011).

2.5 Prednosti in izzivi inkluzivnega izobraževanja

Inkluzivno izobraževanje temelji na načelu, da ima vsak otrok pravico do kakovostnega izobraževanja, sodelovanja in razvoja v okolju, ki spoštuje njegovo individualnost. Namen inkluzije ni zgolj vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, temveč ustvarjanje takšnega vzgojno-izobraževalnega okolja, v katerem so odstranjene ovire za učenje in sodelovanje vseh učencev. Pri tem se poudarja, da raznolikost med učenci predstavlja pomembno vrednoto in priložnost za razvoj celotne šolske skupnosti (Booth in Ainscow, 2011; UNESCO, 1994).

Ena izmed pomembnih prednosti inkluzivnega izobraževanja je omogočanje otrokom s posebnimi potrebami, da se izobražujejo v okolju svojih vrstnikov. Vključevanje v redne oddelke otrokom omogoča več možnosti za razvoj socialnih odnosov, komunikacijskih spretnosti, občutka pripadnosti in samostojnosti. Otroci s posebnimi potrebami imajo tako možnost sodelovati v naravnem socialnem okolju, kjer lahko razvijajo različne življenjske kompetence in izkušnje, ki presegajo zgolj akademsko področje (Kavkler, 2008; Opara, 2015).

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami pozitivno vpliva tudi na njihove vrstnike. Skupno učenje in sodelovanje omogočata razvoj sprejemanja različnosti, empatije, solidarnosti in spoštovanja do drugih ljudi. Otroci, ki se že v zgodnjem obdobju srečujejo z različnostjo, pogosto razvijejo bolj realističen pogled na individualne razlike med ljudmi ter bolje razumejo pomen medsebojne pomoči in sodelovanja (UNESCO, 1994; Booth in Ainscow, 2011).

Inkluzivno izobraževanje lahko prispeva tudi k izboljšanju kakovosti poučevanja za vse učence, saj spodbuja uporabo raznolikih učnih metod, diferenciacijo in prilagajanje pouka različnim potrebam učencev. Strategije, ki so namenjene podpori otrokom s posebnimi potrebami, pogosto koristijo tudi drugim učencem, saj omogočajo bolj prilagodljivo, aktivno in sodelovalno učenje. Takšen pristop spodbuja razvoj sodobnih oblik poučevanja, ki temeljijo na učenčevih potrebah in ne zgolj na enotnih zahtevah učnega načrta (Florian, 2014; Tomlinson, 2014).

Pomembna prednost inkluzije je tudi razvoj bolj vključujoče kulture šole. Šola, ki sprejema različnost in zagotavlja podporo vsem učencem, razvija okolje, v katerem se posamezniki počutijo sprejete in cenjene. Inkluzivna kultura vpliva na odnose med učenci, učitelji in starši ter spodbuja občutek skupnosti in skupne odgovornosti za uspeh vseh učencev (Booth in Ainscow, 2011).

Kljub številnim prednostim inkluzivnega izobraževanja njegovo izvajanje predstavlja tudi številne izzive. Eden izmed pomembnejših izzivov je zagotavljanje ustrezne strokovne usposobljenosti učiteljev. Učitelji se pogosto srečujejo z občutkom pomanjkanja znanja in kompetenc za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi

potrebami, kar lahko vpliva na njihovo samozavest in pripravljenost za izvajanje inkluzivnih praks (Avramidis in Norwich, 2002; Sharma, Loreman in Forlin, 2012).

Pomemben izziv predstavlja tudi zagotavljanje ustreznih pogojev za individualizirano delo. Učitelji pogosto opozarjajo na pomanjkanje časa za načrtovanje prilagoditev, spremljanje napredka posameznega učenca in sodelovanje s strokovnimi delavci. Veliko število učencev v oddelkih, obsežni učni načrti ter administrativne obveznosti lahko dodatno otežujejo kakovostno izvajanje inkluzivnega poučevanja (De Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Kavkler, 2008).

Eden izmed pomembnih dejavnikov uspešne inkluzije je razpoložljivost ustrezne strokovne podpore. Učitelji potrebujejo sodelovanje specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev in drugih strokovnjakov, ki jim pomagajo pri razumevanju otrokovih potreb, načrtovanju prilagoditev in iskanju učinkovitih strategij dela. Kadar je strokovna podpora omejena ali težko dostopna, lahko učitelji občutijo večjo obremenjenost in manjšo učinkovitost pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Booth in Ainscow, 2011).

Izziv inkluzivnega izobraževanja predstavljajo tudi različna stališča in pričakovanja udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Stališča učiteljev, staršev in širše družbe lahko pomembno vplivajo na uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Pozitivna pričakovanja in pripravljenost za sodelovanje spodbujajo razvoj vključujočega okolja, medtem ko predsodki, negotovost ali pomanjkanje razumevanja lahko predstavljajo oviro pri uresničevanju inkluzivnih načel (Avramidis in Norwich, 2002; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Poseben izziv predstavlja iskanje ravnotežja med zagotavljanjem podpore otrokom s posebnimi potrebami in ohranjanjem njihove samostojnosti. Pri vključevanju otrok je pomembno, da pomoč ne vodi v preveliko odvisnost od odraslih, temveč spodbuja razvoj otrokovih sposobnosti, samostojnega odločanja in aktivnega sodelovanja. Učitelj mora zato iskati načine, kako otroku zagotoviti ustrezno podporo, hkrati pa mu omogočiti čim večjo samostojnost pri učenju in vključevanju v skupino (Florian, 2014).

Za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja je pomembna celostna podpora na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Inkluzije ni mogoče uresničevati zgolj z delom posameznega učitelja, temveč zahteva ustrezno zakonodajo, organizacijske pogoje, strokovno podporo, izobraževanje učiteljev ter sodelovanje vseh udeležencev. Le s skupnim delovanjem je mogoče ustvariti okolje, ki omogoča uspešno vključevanje vseh otrok (UNESCO, 1994; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Prednosti in izzivi inkluzivnega izobraževanja kažejo, da je inkluzija kompleksen proces, ki zahteva stalno prilagajanje, strokovni razvoj in sodelovanje. Čeprav vključevanje otrok s posebnimi potrebami prinaša številne koristi za posameznike in celotno šolsko skupnost, njegova uspešnost ni samoumevna. Pomembno vlogo pri tem imajo predvsem učitelji, saj njihova strokovna usposobljenost, prepričanja in pripravljenost za izvajanje inkluzivnih praks pomembno vplivajo na kakovost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk (Booth in Ainscow, 2011; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

2.6 Sodelovanje strokovnih služb kot dejavnik uspešne inkluzije

Uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces zahteva sodelovanje različnih strokovnih delavcev, saj kompleksnost otrokovih potreb pogosto presega možnosti posameznega učitelja. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje temeljita na načelu skupne odgovornosti, kjer učitelji, specialni pedagogi, svetovalni delavci, vodstvo šole, starši in drugi strokovnjaki skupaj načrtujejo, izvajajo in spremljajo ustrezne oblike podpore. Timsko delo omogoča celostno razumevanje otrokovih potreb ter učinkovitejše načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa (Booth in Ainscow, 2011; Kavkler, 2008).

Sodelovanje strokovnih služb predstavlja pomemben element kakovostne inkluzivne prakse, saj omogoča povezovanje različnih strokovnih znanj in izkušenj. Posamezni strokovni delavci imajo različne kompetence, zato lahko s skupnim delovanjem bolje prepoznajo otrokove potrebe, oblikujejo ustrezne cilje ter izberejo

primerne metode in strategije dela. Takšen način sodelovanja zmanjšuje možnost, da bi bila odgovornost za uspešno vključevanje otroka prenesena zgolj na posameznega učitelja (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Opara, 2015).

Pomembno vlogo v procesu inkluzije ima specialni in rehabilitacijski pedagog, ki učiteljem zagotavlja strokovno podporo pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Njegova naloga vključuje prepoznavanje otrokovih posebnosti, svetovanje pri načrtovanju prilagoditev, izvajanje dodatne strokovne pomoči ter sodelovanje pri oblikovanju individualiziranega programa. Sodelovanje med učiteljem in specialnim pedagogom omogoča povezovanje splošnopedagoškega in specialnopedagoškega znanja ter prispeva k učinkovitejšemu vključevanju otroka v razredno okolje (Kavkler, 2008; Opara, 2015).

Pomemben del podpore otrokom s posebnimi potrebami predstavlja tudi svetovalna služba, ki ima pomembno vlogo pri zagotavljanju strokovne pomoči učencem, učiteljem in staršem. Svetovalni delavci sodelujejo pri prepoznavanju vzgojno-izobraževalnih potreb otrok, načrtovanju podpore, spremljanju napredka ter povezovanju različnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Njihova vloga je pomembna tudi pri ustvarjanju pogojev za razvoj vključujoče kulture šole (Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli, 2008; Booth in Ainscow, 2011).

Eden izmed ključnih elementov sodelovanja strokovnih delavcev je oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa za otroka s posebnimi potrebami. Pri pripravi individualiziranega programa je pomembno, da vsi člani strokovnega tima izmenjujejo informacije, določijo realne in dosegljive cilje ter načrtujejo ustrezne prilagoditve in oblike podpore. Sodelovalno načrtovanje omogoča, da je otrok obravnavan celostno in da so upoštevana različna področja njegovega razvoja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [ZUOPP-1], 2011; Opara, 2015).

Zraven sodelovanja med strokovnimi delavci je za uspešno inkluzijo pomembno tudi partnersko sodelovanje s starši. Starši predstavljajo pomemben vir informacij o otrokovih značilnostih, interesih, potrebah in načinih odzivanja v različnih situacijah.

Odprt dialog med šolo in družino omogoča boljše razumevanje otroka ter skupno iskanje rešitev, ki podpirajo njegov razvoj in vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces (Booth in Ainscow, 2011; Opara, 2015).

Kakovost sodelovanja med strokovnimi delavci je pogosto povezana tudi z učiteljevim občutkom kompetentnosti in njegovimi stališči do inkluzivnega izobraževanja. Učitelji, ki imajo možnost sodelovanja s strokovnjaki in prejemajo ustrezno podporo, se pogosto počutijo bolj pripravljene za delo z otroki s posebnimi potrebami. Strokovna podpora lahko zmanjšuje občutek negotovosti ter spodbuja razvoj pozitivnejših stališč do vključevanja (Sharma, Loreman in Forlin, 2012; De Boer, Pijl in Minnaert, 2011).

Pri izvajanju inkluzivne prakse je pomembna tudi kakovost komunikacije med člani strokovnega tima. Učinkovito sodelovanje temelji na medsebojnem spoštovanju, jasni delitvi odgovornosti, skupnem odločanju in pripravljenosti za izmenjavo strokovnih pogledov. Kadar strokovni delavci delujejo povezano, lahko učinkoviteje spremljajo otrokovo napredovanje in pravočasno prilagajajo oblike podpore njegovim spreminjajočim se potrebam (Booth in Ainscow, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Kljub pomembnosti timskega dela se strokovni delavci pri sodelovanju pogosto srečujejo tudi z različnimi ovirami. Mednje sodijo pomanjkanje časa za skupno načrtovanje, nejasno opredeljene vloge posameznih strokovnjakov, omejene možnosti za izmenjavo informacij ter nezadostna sistemska podpora. Odpravljanje teh ovir je pomembno za razvoj kakovostnega inkluzivnega okolja, v katerem imajo vsi strokovni delavci možnost učinkovitega sodelovanja (Kavkler, 2008; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

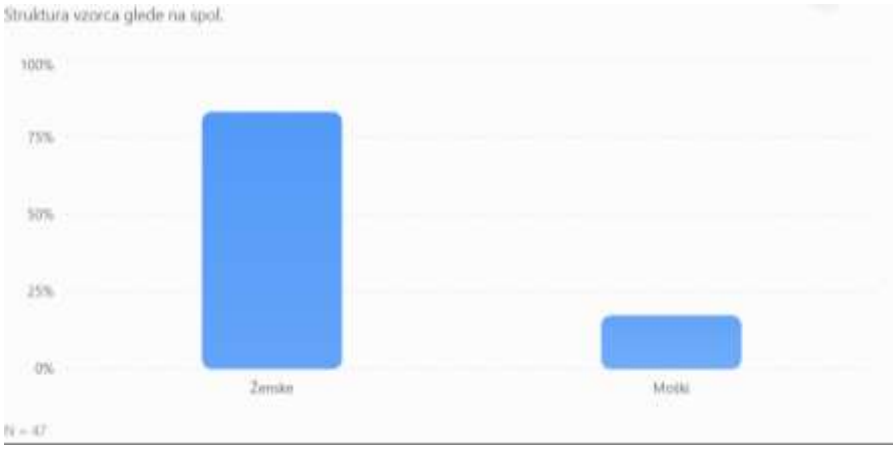
Sodelovanje strokovnih služb je zato eden izmed temeljnih pogojev za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja. Čeprav ima učitelj pomembno vlogo pri vsakodnevnem vključevanju otrok s posebnimi potrebami, lahko kakovostno podporo zagotovi le v povezavi z drugimi strokovnjaki. Inkluzija predstavlja skupen proces, ki temelji na sodelovanju, strokovni podpori in skupni odgovornosti za razvoj ter uspeh vseh učencev (Booth in Ainscow, 2011; UNESCO, 1994).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Predstavitev vzorca

V raziskavi je sodelovalo 47 strokovnih delavcev, ki imajo izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami. Med sodelujočimi je bilo 39 žensk (83 %) in 8 moških (17 %).

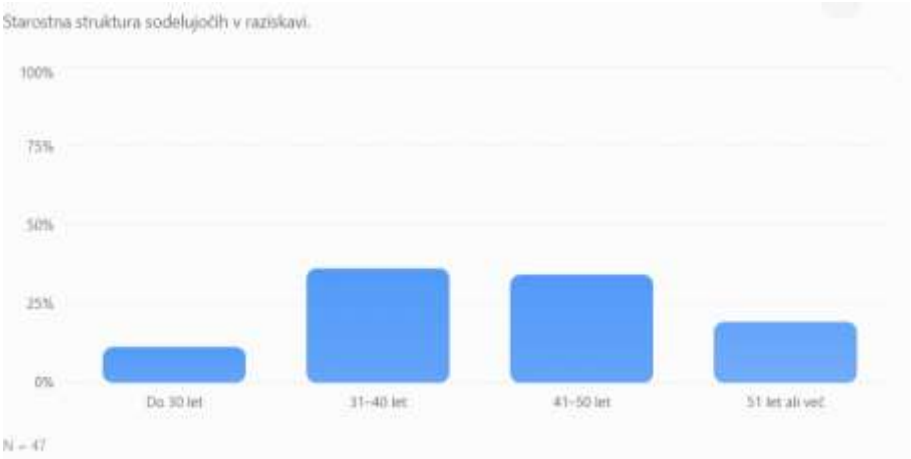
Graf 1: Spol anketirancev



V raziskavi je sodelovalo 83 % žensk in 17 % moških.

Glede na starostno strukturo je bilo 5 anketiranih (11 %) starih do 30 let, 17 (36 %) od 31 do 40 let, 16 (34 %) od 41 do 50 let ter 9 (19 %) 51 let ali več.

Graf 2: Starost anketiranih



Največ anketiranih je bilo starih od 31 do 40 let (36 %), sledili so anketirani v starostni skupini od 41 do 50 let (34 %).

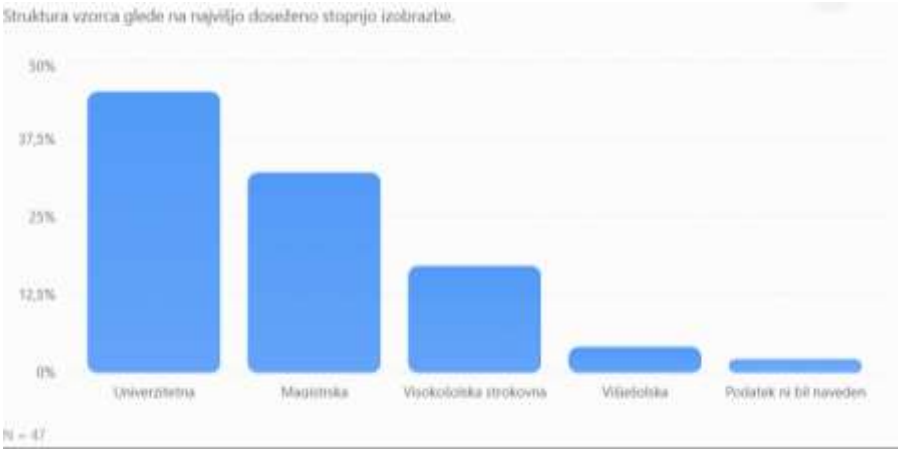
Graf 3: Skupna delovna doba v vzgoji in izobraževanju



Največ sodelujočih (53 %) ima od 6 do 15 let delovne dobe, 21 % od 16 do 25 let, 15 % več kot 25 let, 11 % pa do 5 let.

Glede na skupno delovno dobo v vzgoji in izobraževanju je imelo 5 sodelujočih (11 %) do 5 let delovne dobe, 25 (53 %) od 6 do 15 let, 10 (21 %) od 16 do 25 let ter 7 (15 %) več kot 25 let delovne dobe. Povprečna vrednost pri tej spremenljivki je znašala 2,4, standardni odklon pa 0,9.

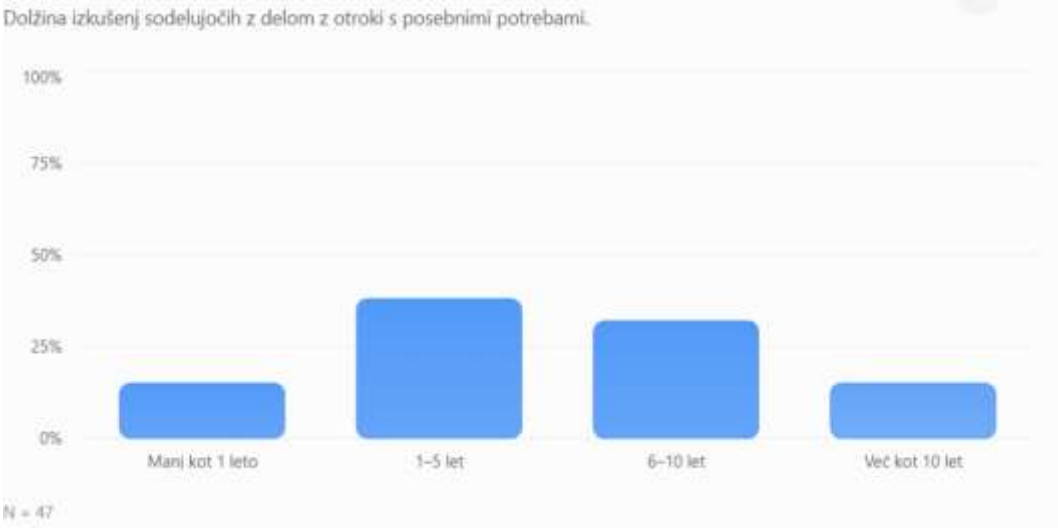
Graf 4: Stopnja izobrazbe anketiranih



Največ anketiranih ima univerzitetno izobrazbo (45 %), sledijo magistrsko izobraženi (32 %).

Večina sodelujočih je imela visoko stopnjo izobrazbe. Univerzitetno izobrazbo je navedlo 21 anketiranih (45 %), magistrsko izobrazbo 15 (32 %), visokošolsko strokovno izobrazbo 8 (17 %) in višješolsko izobrazbo 2 (4 %). Pri enem odgovoru podatka ni bilo.

Graf 5: Izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami



Največ anketiranih (38 %) ima od 1 do 5 let izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami, 32 % pa od 6 do 10 let.

Pomemben podatek za raziskavo predstavlja tudi izkušnja z delom z otroki s posebnimi potrebami. Kar 46 sodelujočih (98 %) je navedlo, da imajo izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami, eden (2 %) pa teh izkušenj nima. Med sodelujočimi jih je 7 (15 %) z otroki s posebnimi potrebami delalo manj kot eno leto, 18 (38 %) od 1 do 5 let, 15 (32 %) od 6 do 10 let ter 7 (15 %) več kot 10 let.

Vzorec je tako sestavljen pretežno iz strokovnih delavcev z večletnimi delovnimi izkušnjami, pri čemer ima velika večina tudi neposredne izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami. To omogoča vpogled v stališča in izkušnje strokovnih delavcev, ki se z vprašanjem vključevanja otrok s posebnimi potrebami srečujejo pri svojem vsakodnevnem delu.

3.2 Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk

Prvo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Stališča so bila preverjana z več trditvami, pri katerih so anketirani stopnjo strinjanja ocenjevali na petstopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo »sploh se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam«.

Trditev, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk pomembno, je dosegla povprečno vrednost 3,4 (SD = 0,9). Največ anketiranih, 22 oziroma 47 %, je izbralo srednjo vrednost, 3. Strinjanje s trditvijo je izrazilo 13 anketiranih (28 %), popolno strinjanje pa 6 (13 %).

Graf 6: Povprečne ocene trditev o vključevanju



Najvišjo povprečno vrednost je dosegla trditev, da prisotnost otrok s posebnimi potrebami otežuje izvajanje pouka (M = 4,0), najnižjo pa trditev o pozitivnem vplivu vključevanja na vse učence (M = 3,3).

Podobno so anketirani ocenili trditev, da imajo otroci s posebnimi potrebami pravico do izobraževanja skupaj z vrstniki. Povprečna vrednost je znašala 3,6 (SD = 0,9). Trditev, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami pozitivno vpliva na vse učence v razredu, je dosegla povprečje 3,3 (SD = 1,0). Nekoliko višje je bila ocenjena

trditev, da različnost med učenci predstavlja prednost za vzgojno-izobraževalni proces, s povprečno vrednostjo 3,4 (SD = 1,1).

Pomemben rezultat predstavlja tudi ocena vloge učitelja pri uspešnem vključevanju. Trditev »Menim, da lahko učitelj pomembno vpliva na uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami« je dosegla povprečno vrednost 3,8 (SD = 0,9). 36 % anketiranih se je s trditvijo strinjalo, nadaljnjih 26 % pa se je popolnoma strinjalo.

Graf 7: Splošno stališče do vključevanja otrok s posebnimi potrebami



Največ anketiranih (60 %) je svoje splošno stališče do vključevanja opredelilo kot nevtralno. Pozitivno ali zelo pozitivno stališče je izrazilo skupaj 24 % anketiranih.

Po drugi strani pa rezultati kažejo tudi na zaznavanje težav pri izvajanju pouka. Trditev, da prisotnost otrok s posebnimi potrebami v razredu otežuje izvajanje pouka, je dosegla povprečno vrednost 4,0 (SD = 0,8). S trditvijo se je strinjalo 49 % anketiranih, popolnoma pa 28 %.

Na splošno je svoje stališče do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk kot zelo pozitivno ocenilo 4 % anketiranih, kot pozitivno 20 %, nevtralno 60 %, negativno 11 % in zelo negativno 4 %. Povprečna vrednost je znašala 2,9 (SD = 0,8).

Rezultati tako kažejo, da so stališča anketiranih do vključevanja otrok s posebnimi potrebami raznolika. Čeprav večina ne izraža izrazito negativnega odnosa do vključevanja, je največ anketiranih svoje splošno stališče opredelilo kot nevtralno. Hkrati rezultati kažejo na zavedanje pomembne vloge učitelja pri vključevanju, vendar tudi na precej izrazit občutek, da prisotnost otrok s posebnimi potrebami otežuje izvajanje pouka.

3.3 Samoocena usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na samooceno usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Anketirani so svoje kompetence ocenjevali na petstopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo zelo nizko, 5 pa zelo dobro kompetentnost.

Rezultati kažejo razmeroma visoko samooceno kompetenc. Pri poznavanju značilnosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami je bila povprečna ocena 3,8 (SD = 0,7). Pri prilagajanju pouka potrebam posameznega učenca je povprečna ocena znašala 3,7 (SD = 0,7).

Graf 8: Samoocena kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami



Anketirani so najvišje ocenili svojo usposobljenost za sodelovanje s strokovnimi delavci (M = 4,0), najnižji povprečni oceni pa sta bili pri prilagajanju pouka ter prilagoditvah preverjanja in ocenjevanja (M = 3,7).

Poznavanje ustreznih prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja je bilo ocenjeno s povprečno vrednostjo 3,7 (SD = 0,9). Poznavanje pomena individualiziranega programa je doseglo povprečno vrednost 3,9 (SD = 0,9). Najvišje je bilo ocenjeno znanje sodelovanja s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu, kjer je povprečna vrednost znašala 4,0 (SD = 0,8).

Rezultati kažejo, da anketirani svojo usposobljenost ocenjujejo pretežno kot dobro. Posebej visoko ocenjujejo sposobnost sodelovanja s strokovnimi delavci ter poznavanje pomena individualiziranega programa. Nekoliko nižje, vendar še vedno nad srednjo vrednostjo, ocenjujejo svoje sposobnosti prilagajanja pouka ter preverjanja in ocenjevanja znanja.

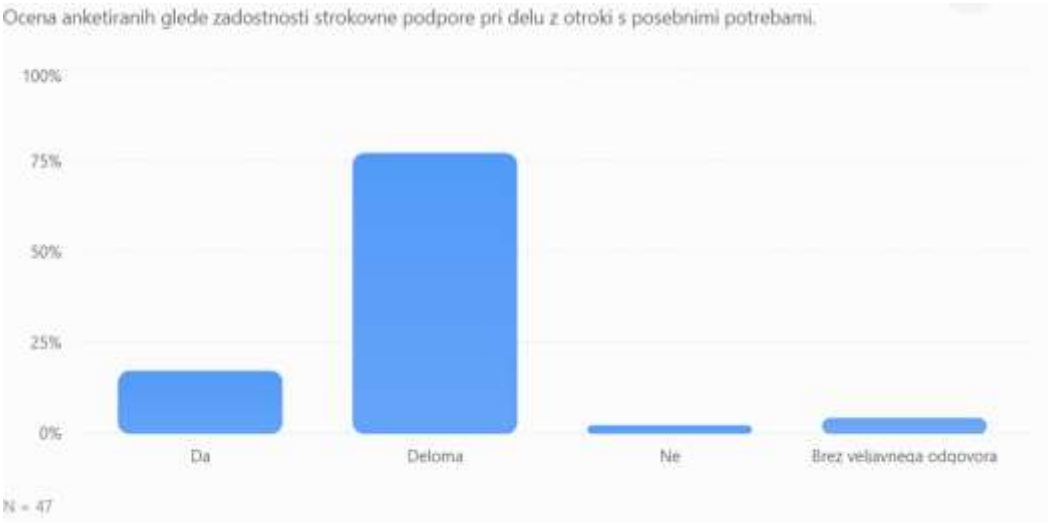
3.4 Strokovna podpora in sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci

Tretje raziskovalno vprašanje je ugotavljalo, katere oblike strokovne podpore so učiteljem pri delu z otroki s posebnimi potrebami najpogosteje na voljo.

Na vprašanje, ali pri svojem delu prejemajo dovolj strokovne podpore, je 8 anketiranih (17 %) odgovorilo pritrdilno, 36 (77 %) jih je odgovorilo, da podporo prejemajo deloma, eden (2 %) pa je odgovoril, da podpore ne prejema. Veljavni odgovori so predstavljali 96 % vseh odgovorov. Povprečna vrednost je znašala 1,8 (SD = 0,4).

Rezultati kažejo, da večina anketiranih strokovno podporo sicer zaznava, vendar je ne ocenjuje kot v celoti zadostne. Najpogostejši odgovor je bil »deloma«, kar kaže na potrebo po nadaljnjem razvijanju in krepitvi strokovne podpore.

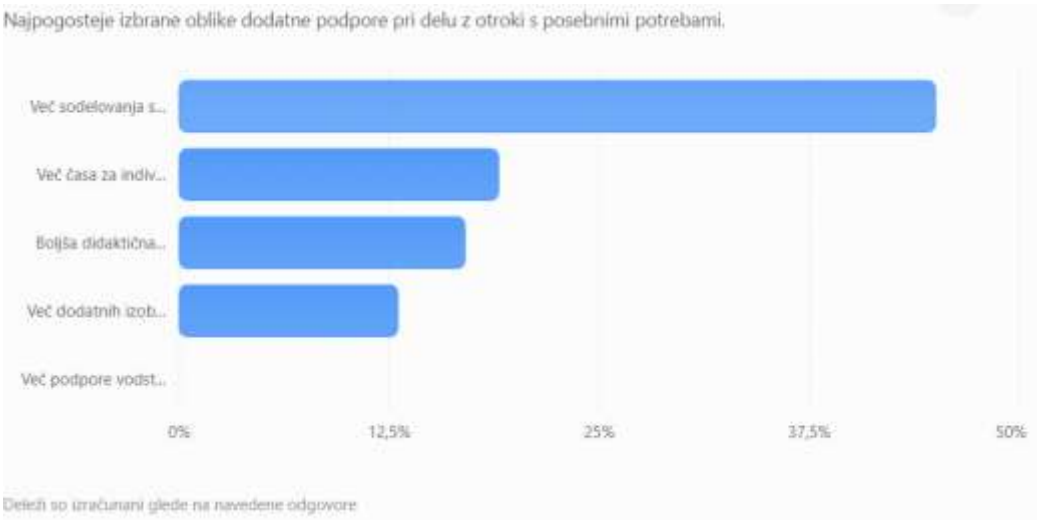
Graf 9: Zadostnost strokovne podpore



Kar 77 % anketiranih meni, da strokovno podporo prejema le deloma, medtem ko jo kot zadostno ocenjuje 17 %.

Pri vprašanju, katera oblika podpore bi jim pri delu z otroki s posebnimi potrebami najbolj koristila, je največ anketiranih, 21 oziroma 45 %, izbralo več sodelovanja s specialnimi pedagogi. Več dodatnih izobraževanj bi potrebovalo 13 % anketiranih, več časa za individualno načrtovanje 19 %, boljša didaktična gradiva in pripomočke pa 17 %. Nihče izmed anketiranih ni kot najpomembnejše potrebe izpostavil več podpore vodstva šole.

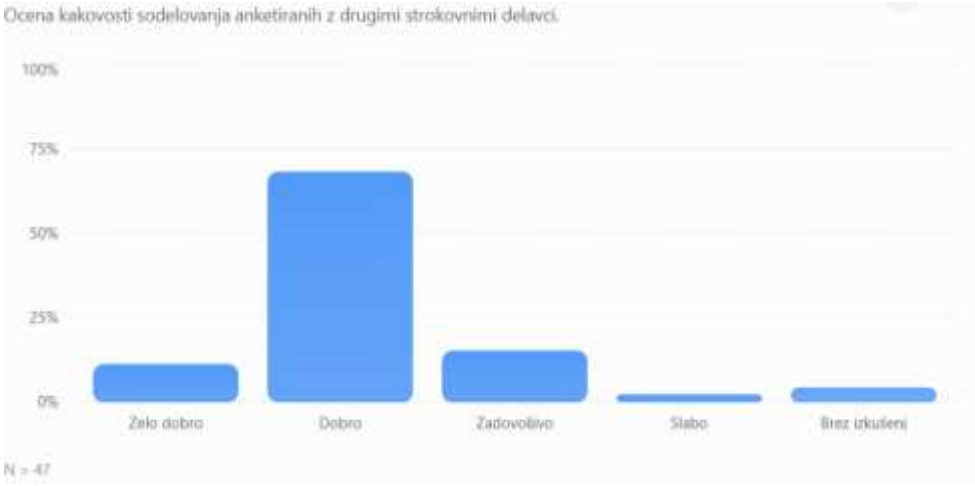
Graf 10: Oblike podpore, ki bi jih učitelji najbolj potrebovali



Najpogosteje izpostavljena potreba je bilo več sodelovanja s specialnimi pedagogi (45 %), sledila sta več časa za individualno načrtovanje (19 %) ter boljša didaktična gradiva in pripomočki (17 %).

Sodelovanje s strokovnimi delavci je 11 % anketiranih ocenilo kot zelo dobro, 68 % kot dobro, 15 % kot zadovoljivo in 2 % kot slabo. Dva anketirana (4 %) sta navedla, da izkušenj s sodelovanjem nimata. Povprečna vrednost ocene sodelovanja je znašala 2,2 (SD = 0,8).

Graf 11: Ocena sodelovanja s strokovnimi delavci



Sodelovanje s strokovnimi delavci je 68 % anketiranih ocenilo kot dobro, 11 % kot zelo dobro. Skupaj je torej 79 % sodelovanje ocenilo kot dobro ali zelo dobro.

Rezultati kažejo, da je sodelovanje s strokovnimi delavci večinoma ocenjeno pozitivno, vendar anketirani hkrati izražajo potrebo po večji dostopnosti strokovne podpore in tesnejšem sodelovanju s specialnimi pedagogi.

3.5 Prednosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk

Četrto raziskovalno vprašanje je ugotavljalo, katere prednosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami učitelji najpogosteje prepoznavajo.

Med anketiranimi je bilo strinjanje s trditvijo, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami pozitivno vpliva na vse učence v razredu, ocenjeno s povprečno vrednostjo 3,3 (SD = 1,0). Trditev, da različnost med učenci predstavlja prednost za vzgojno-izobraževalni proces, je dosegla povprečno vrednost 3,4 (SD = 1,1).

Graf 12: Zaznane prednosti vključevanja



Obe trditvi sta bili ocenjeni nekoliko nad srednjo vrednostjo lestvice. Trditev, da različnost med učenci predstavlja prednost za vzgojno-izobraževalni proces, je dosegla nekoliko višjo povprečno vrednost (M = 3,4) kot trditev o pozitivnem vplivu vključevanja na vse učence (M = 3,3).

Rezultati kažejo, da anketirani določene prednosti vključevanja prepoznavajo, vendar njihovo strinjanje ni izrazito. Povprečne vrednosti se gibljejo nekoliko nad srednjo vrednostjo lestvice. To kaže, da učitelji vključevanje prepoznavajo tudi kot priložnost za učenje sprejemanja različnosti in skupno življenje učencev, vendar so pri oceni njegovih neposrednih koristi zadržani.

3.6 Ovire in izzivi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami

Peto raziskovalno vprašanje je bilo usmerjeno v ugotavljanje ovir in izzivov, ki jih učitelji zaznavajo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami.

Najpogosteje izpostavljena ovira je bilo preveliko število učencev v oddelku. To je navedlo 36 anketiranih oziroma 77 %. Druga najpogostejša ovira je bilo pomanjkanje strokovnega znanja, ki ga je izpostavilo 33 anketiranih oziroma 70 %. Pomanjkanje časa za individualno delo je navedlo 28 anketiranih oziroma 60 %.

Premalo podpore strokovnih služb je kot oviro navedlo 20 anketiranih oziroma 43 %. Pomanjkanje prilagojenih gradiv je izpostavilo 13 anketiranih oziroma 28 %, nezadostno podporo staršev pa 6 anketiranih oziroma 13 %. Tri osebe oziroma 6 % so navedle druge ovire.

Graf 13: Ovire pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami



Najpogosteje navedena ovira je bilo preveliko število učencev v oddelku (77 %), sledila sta pomanjkanje strokovnega znanja (70 %) in pomanjkanje časa za individualno delo (60 %). Najmanj pogosto sta bili navedeni nezadostna podpora staršev (13 %) in druge ovire (6 %).

Rezultati kažejo, da so največji izzivi povezani predvsem z organizacijskimi in strokovnimi pogoji dela. Učitelji kot pomemben problem izpostavljajo velikost oddelkov, pomanjkanje strokovnega znanja ter pomanjkanje časa za individualno delo. Pomemben dejavnik predstavlja tudi nezadostna strokovna podpora.

Odgovori na odprto vprašanje dodatno kažejo na različna stališča anketiranih. Nekateri opozarjajo na težave pri sodelovanju s specialnimi pedagogi, drugi na

vprašanje ustreznosti vključevanja posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami, pri čemer se pojavljajo tudi mnenja, da vključevanje ni vedno ustrezno za vse otroke.

3.7 Povezanost delovne dobe učiteljev z njihovimi stališči do vključevanja

Šesto raziskovalno vprašanje je preverjalo, ali obstaja povezava med delovno dobo učiteljev in njihovimi stališči do vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

Graf 14: Skupna delovna doba anketiranih

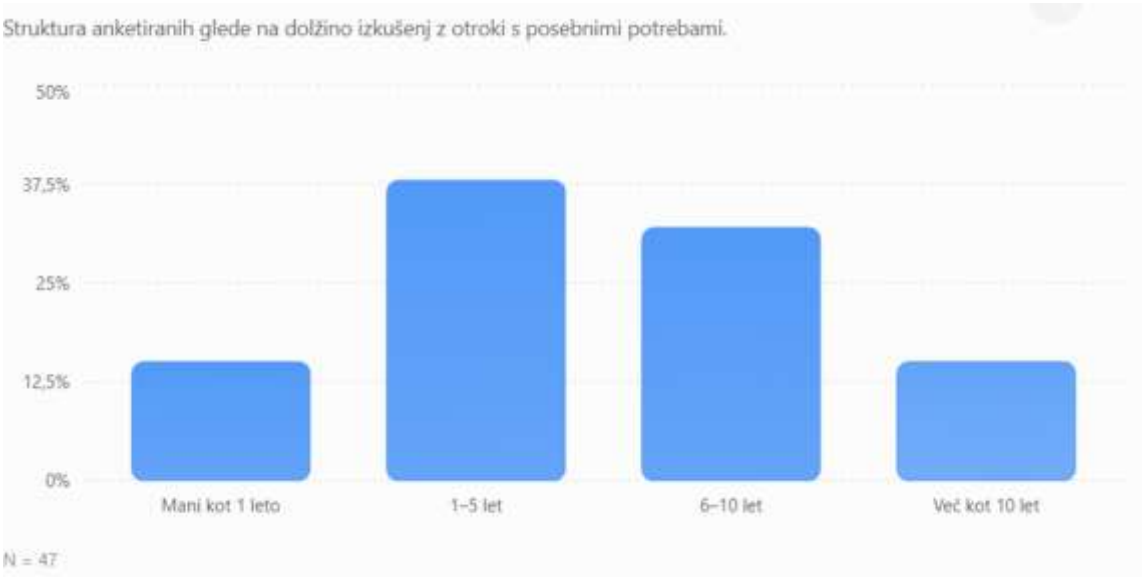


Več kot polovica sodelujočih (53 %) ima od 6 do 15 let delovne dobe. 21 % jih ima od 16 do 25 let, 15 % več kot 25 let in 11 % do 5 let delovne dobe. Graf prikazuje strukturo vzorca, ne pa povezave med delovno dobo in stališči.

V vzorcu je bilo 5 anketiranih (11 %) z do 5 leti delovne dobe, 25 (53 %) z 6 do 15 leti, 10 (21 %) z 16 do 25 leti ter 7 (15 %) z več kot 25 leti delovne dobe.

Raziskovalna hipoteza H1 predvideva, da učitelji z daljšo delovno dobo izražajo bolj pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk kot učitelji z manj delovnimi izkušnjami.

Graf 15: Dolžina izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami



Največ anketiranih (38 %) ima od 1 do 5 let izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami, 32 % jih ima od 6 do 10 let izkušenj. Po 15 % anketiranih ima manj kot eno leto oziroma več kot deset let izkušenj. Tudi ta graf je opisni. Za dejansko preverjanje H4 bi potrebovala podatke, iz katerih bi lahko primerjali uporabo prilagoditev med posameznimi skupinami izkušenj.

Opisni podatki kažejo, da je vzorec glede delovne dobe precej raznolik, vendar iz trenutno razpoložljive analize ni razviden rezultat statističnega testa povezave med delovno dobo in splošnim stališčem do vključevanja. Zato na podlagi razpoložljivih rezultatov ni mogoče zanesljivo potrditi ali zavrniti H1. Za dokončno preverjanje bi bilo treba izvesti ustrezen statistični preizkus, na primer Spearmanov korelacijski koeficient oziroma primerjavo skupin.

3.8 Vpliv dodatnega strokovnega izobraževanja na občutek usposobljenosti učiteljev

Sedmo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv dodatnega strokovnega izobraževanja na občutek usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Rezultati samoocene kažejo razmeroma visoko oceno kompetenc. Najvišje je bilo ocenjeno sodelovanje s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu (M = 4,0; SD = 0,8), sledilo je poznavanje pomena individualiziranega programa (M = 3,9; SD = 0,9). Poznavanje značilnosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami je doseglo M = 3,8 (SD = 0,7), prilagajanje pouka in priprava prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju pa M = 3,7.

Graf 16: Samoocena usposobljenosti učiteljev

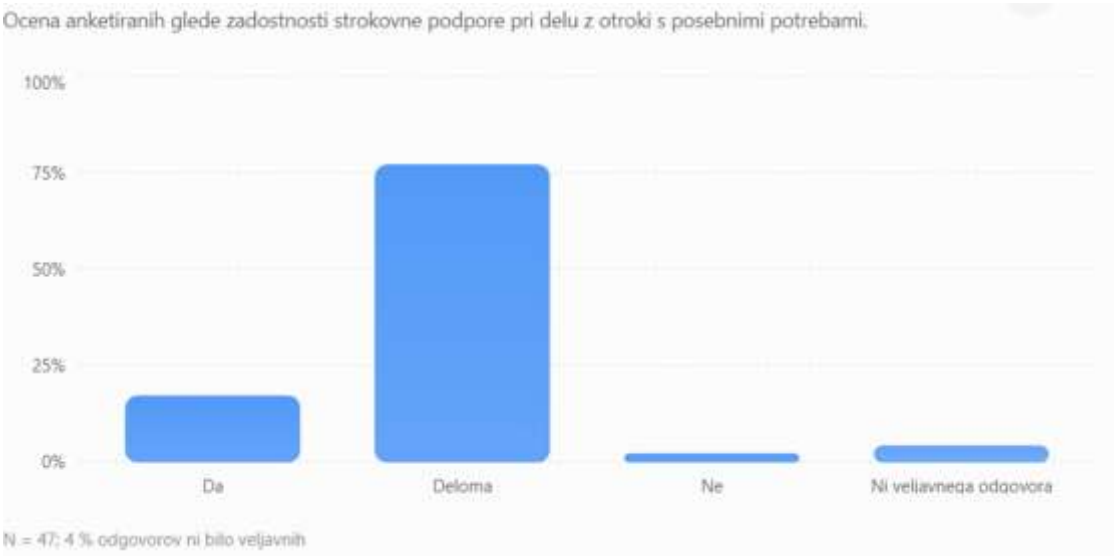


Najvišje je bilo ocenjeno sodelovanje s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu (M = 4,0), sledilo je poznavanje pomena individualiziranega programa (M = 3,9). Najnižji povprečni oceni sta dosegli področji prilagajanja pouka ter priprave prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju (M = 3,7).

Graf prikazuje splošno samooceno kompetenc. Ne dokazuje še, da imajo učitelji z dodatnim izobraževanjem višje ocene, zato ga ne bi naslovila kot »vpliv dodatnega izobraževanja«.

Hipoteza H2 predvideva, da učitelji, ki so se dodatno strokovno izobraževali na področju inkluzivnega izobraževanja, svojo usposobljenost ocenjujejo višje kot učitelji brez dodatnih strokovnih izobraževanj.

Graf 17: Zadostnost strokovne podpore



Največji delež anketiranih (77 %) meni, da je strokovne podpore deležen le deloma. 17 % jih meni, da je podpore dovolj, 2 % pa, da je nima dovolj. Pri 4 % odgovorov podatek ni bil veljaven oziroma ni bil podan.

Na podlagi trenutno razpoložljivega izpisa analize je mogoče opisati splošno raven samoocenjene usposobljenosti, ni pa razvidna neposredna primerjava med skupinama učiteljev glede na dodatno strokovno izobraževanje. Zato H2 na podlagi teh podatkov še ni mogoče statistično potrditi ali zavrniti.

3.9 Preverjanje hipotez

Na podlagi raziskovalnih vprašanj so bile oblikovane štiri hipoteze. Njihovo preverjanje je predvideno z uporabo ustreznih statističnih postopkov, pri čemer metodološki načrt raziskave predvideva uporabo hi-kvadrat preizkusa, t-testa za neodvisne vzorce, analize variance, Spearmanovega korelacijskega koeficienta in regresijske analize. Statistična značilnost je določena pri $p < 0,05$.

H1: Učitelji z daljšo delovno dobo izražajo bolj pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk kot učitelji z manj delovnimi izkušnjami.

Na voljo so podatki o delovni dobi, vendar v izpisu analize ni prikazan rezultat statističnega preizkusa povezanosti med delovno dobo in stališči. Zato H1 na podlagi trenutno razpoložljivih podatkov ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti.

H2: Učitelji, ki so se dodatno strokovno izobraževali na področju inkluzivnega izobraževanja, svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo višje kot učitelji brez dodatnih strokovnih izobraževanj.

Rezultati kažejo razmeroma visoko samooceno kompetenc, vendar neposredna primerjava med učitelji z dodatnim strokovnim izobraževanjem in tistimi brez njega v izpisu analize ni prikazana. Zato H2 ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti brez dodatne statistične obdelave podatkov.

H3: Učitelji, ki prejemajo redno strokovno podporo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali drugih strokovnih delavcev, izražajo bolj pozitivna stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

Tabela 1: Analiza hipotez

Hipoteza	**Kaj preverja**	**Trenutni rezultat**
H1	Delovna doba ↔ stališča do vključevanja	Statistični test ni prikazan
H2	Dodatno izobraževanje ↔ samoocena kompetenc	Primerjava skupin ni prikazana
H3	Strokovna podpora ↔ stališča do vključevanja	Statistični test ni prikazan
H4	Izkušnje z OPP ↔ uporaba prilagoditev	Primerjava skupin ni prikazana

Rezultati kažejo, da 17 % anketiranih meni, da prejema dovolj strokovne podpore, 77 % pa jih meni, da jo prejema le deloma. Sodelovanje s strokovnimi delavci je 79 % anketiranih ocenilo kot dobro ali zelo dobro.

Vendar tudi pri H3 v razpoložljivem izpisu ni prikazan statistični preizkus povezave med zaznano strokovno podporo in splošnim stališčem do vključevanja. Zato hipoteze ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti samo na podlagi opisnih rezultatov.

H4: Učitelji z več izkušnjami pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami pogosteje uporabljajo prilagoditve pouka kot učitelji z manj izkušnjami.

V raziskavi ima 15 % anketiranih manj kot eno leto izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami, 38 % od 1 do 5 let, 32 % od 6 do 10 let in 15 % več kot 10 let izkušenj.

Samoocena sposobnosti prilagajanja pouka potrebam posameznega učenca je dosegla povprečno vrednost 3,7 (SD = 0,7), priprava prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja pa prav tako 3,7 (SD = 0,9).

Ker v trenutnem izpisu analize ni prikazana primerjava uporabe prilagoditev glede na dolžino izkušenj, H4 brez dodatnega statističnega izračuna ni mogoče zanesljivo potrditi ali zavrniti.

4. RAZPRAVA

Na podlagi izvedene raziskave je mogoče oblikovati več pomembnih ugotovitev o stališčih učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. V raziskavi je sodelovalo 47 strokovnih delavcev z izkušnjami pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Rezultati kažejo, da so stališča anketiranih do vključevanja raznolika ter se gibljejo od nevtralnih do zmerno pozitivnih. Največ anketiranih, 60 %, je svoje splošno stališče do vključevanja opredelilo kot nevtralno, 24 % kot pozitivno oziroma zelo pozitivno, medtem ko je 15 % anketiranih izrazilo negativno oziroma zelo negativno stališče. Povprečna vrednost splošnega stališča je znašala 2,9.

Pri posameznih trditvah se je pokazalo, da učitelji prepoznavajo pomen vključevanja, vendar hkrati zaznavajo tudi njegove praktične težave. Trditev, da imajo otroci s posebnimi potrebami pravico do izobraževanja skupaj z vrstniki, je dosegla povprečno oceno 3,6, medtem ko je bila vloga učitelja pri uspešnem vključevanju ocenjena s povprečno oceno 3,8. Po drugi strani je trditev, da prisotnost otrok s posebnimi potrebami otežuje izvajanje pouka, dosegla najvišjo povprečno vrednost 4,0. To kaže na pomembno razliko med načelnim sprejemanjem vključevanja in dejanskim doživljanjem pogojev, v katerih ga učitelji izvajajo.

Samoocena usposobljenosti učiteljev je bila razmeroma visoka. Najvišje so anketirani ocenili svojo usposobljenost za sodelovanje s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu (M = 4,0), sledilo je poznavanje pomena individualiziranega programa (M = 3,9). Poznavanje značilnosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami je bilo ocenjeno z M = 3,8, medtem ko sta bili področji prilagajanja pouka ter prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju ocenjeni nekoliko nižje, z M = 3,7. Rezultati tako kažejo, da učitelji svojo strokovno usposobljenost ocenjujejo kot dobro, vendar hkrati zaznavajo večje potrebe na področju konkretnega prilagajanja pouka in preverjanja znanja.

Pomembna ugotovitev raziskave se nanaša na strokovno podporo. Kar 77 % anketiranih je navedlo, da strokovno podporo prejema le deloma, 17 % pa jo ocenjuje kot zadostno. Najpogosteje izražena potreba je bila več sodelovanja s specialnimi

pedagogi, kar je navedlo 45 % anketiranih. Sledili so več časa za individualno načrtovanje (19 %), boljša didaktična gradiva in pripomočki (17 %) ter dodatna strokovna izobraževanja (13 %). Kljub temu je 79 % anketiranih sodelovanje s strokovnimi delavci ocenilo kot dobro ali zelo dobro. Rezultat kaže, da je kakovost obstoječega sodelovanja razmeroma dobro ocenjena, vendar njegova količina oziroma dostopnost za učitelje ni vedno zadostna.

Pri zaznanih prednostih vključevanja so bile ocene nekoliko nad srednjo vrednostjo lestvice. Trditev, da različnost med učenci predstavlja prednost za vzgojno-izobraževalni proces, je dosegla povprečno vrednost 3,4, trditev o pozitivnem vplivu vključevanja na vse učence pa 3,3. Učitelji torej prepoznavajo vrednost različnosti, vendar so pri ocenjevanju neposrednih koristi vključevanja za vse učence nekoliko bolj zadržani.

Najizrazitejše ovire pri vključevanju so bile povezane z organizacijskimi in strokovnimi pogoji dela. Preveliko število učencev v oddelku je kot oviro navedlo 77 % anketiranih, pomanjkanje strokovnega znanja 70 %, pomanjkanje časa za individualno delo pa 60 %. Premalo podpore strokovnih služb je izpostavilo 43 % anketiranih. Rezultati tako kažejo, da učitelji težav pri vključevanju ne pripisujejo zgolj otrokom s posebnimi potrebami, temveč predvsem pogojem, v katerih morajo izvajati inkluzivni pouk.

Pri preverjanju hipotez na podlagi trenutno razpoložljivih rezultatov ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti nobene od štirih hipotez. Za H1 ni prikazan statistični test povezanosti med delovno dobo in stališči, pri H2 ni prikazana primerjava med učitelji z dodatnim strokovnim izobraževanjem in tistimi brez njega, pri H3 ni prikazan statistični test povezanosti strokovne podpore s stališči, pri H4 pa ni prikazana primerjava uporabe prilagoditev glede na izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami. Za dokončno presojo hipotez bi bila zato potrebna dodatna statistična obdelava podatkov.

Celostno gledano raziskava kaže, da učitelji vključevanje otrok s posebnimi potrebami načeloma prepoznavajo kot pomemben del sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar njihova stališča niso izrazito pozitivna. Na odnos do

vključevanja pomembno vplivajo tudi dejanski pogoji dela, razpoložljivost strokovne podpore, velikost oddelkov, čas za individualizacijo ter možnosti za pridobivanje dodatnega strokovnega znanja.

5. ZAKLJUČEK

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk predstavlja pomembno področje sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Namen inkluzivnega izobraževanja ni zgolj zagotavljanje fizične prisotnosti otroka s posebnimi potrebami v rednem oddelku, temveč ustvarjanje pogojev, v katerih lahko otrok glede na svoje individualne značilnosti sodeluje pri pouku, razvija svoje sposobnosti ter doživlja pripadnost šolski skupnosti. Pri tem imajo pomembno vlogo učitelji, saj s svojim znanjem, stališči, pričakovanji in načinom dela neposredno vplivajo na kakovost vključevanja. Prav zato je bilo v raziskovalni nalogi proučevano, kako učitelji doživljajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami, kako ocenjujejo lastno usposobljenost ter s katerimi oblikami podpore in ovirami se pri tem srečujejo.

Rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 47 strokovnih delavcev z izkušnjami z delom z otroki s posebnimi potrebami, kažejo, da so stališča do vključevanja raznolika. Največ anketiranih je svoje splošno stališče opredelilo kot nevtralno, 24 % kot pozitivno oziroma zelo pozitivno, manjši delež pa kot negativno oziroma zelo negativno. Takšen rezultat kaže, da med učitelji ni mogoče govoriti o enotnem odnosu do inkluzije. Po eni strani prepoznavajo pravico otrok s posebnimi potrebami do izobraževanja skupaj z vrstniki in pomen učiteljeve vloge pri uspešnem vključevanju, po drugi strani pa zelo jasno zaznavajo težave, ki jih lahko vključevanje prinaša v vsakodnevno pedagoško delo.

Posebej pomembna je ugotovitev, da je bila trditev o oteževanju izvajanja pouka zaradi prisotnosti otrok s posebnimi potrebami ocenjena z najvišjo povprečno vrednostjo med obravnavanimi trditvami. To kaže, da je pri oblikovanju stališč učiteljev potrebno upoštevati razliko med vrednostnim sprejemanjem inkluzije in praktičnimi izkušnjami njenega izvajanja. Učitelj lahko načeloma podpira pravico otroka do

vključevanja, vendar se pri svojem delu hkrati srečuje s pomanjkanjem časa, velikim številom učencev, različnimi potrebami učencev in zahtevami po prilagajanju pouka. Stališče učitelja zato ni oblikovano samo na podlagi njegovega osebnega prepričanja, temveč tudi na podlagi pogojev, v katerih mora svoje delo opravljati.

Raziskava je pokazala tudi razmeroma visoko samooceno strokovne usposobljenosti. Anketirani so svojo usposobljenost najvišje ocenili pri sodelovanju s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu, sledila sta poznavanje pomena individualiziranega programa in poznavanje značilnosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami. Nekoliko nižje so ocenili sposobnost prilagajanja pouka ter pripravo prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Rezultat je pomemben, saj nakazuje, da učitelji osnovna znanja in občutek strokovne kompetentnosti imajo, vendar se pri konkretni izvedbi prilagoditev še vedno lahko pojavljajo potrebe po dodatni podpori in izobraževanju.

Pomembno področje raziskave je bila strokovna podpora. Rezultati so pokazali določeno neskladje med kakovostjo sodelovanja in zadostnostjo podpore. Čeprav je 79 % anketiranih sodelovanje s strokovnimi delavci ocenilo kot dobro ali zelo dobro, jih je kar 77 % navedlo, da strokovno podporo prejemajo le deloma. Kot najpomembnejšo dodatno podporo so anketirani najpogosteje izpostavili več sodelovanja s specialnimi pedagogi. To kaže, da problem ni nujno v kakovosti odnosov med strokovnimi delavci, temveč predvsem v dostopnosti, pogostosti in količini podpore. Učitelji si želijo strokovnjaka, s katerim bi lahko konkretno načrtovali prilagoditve, reševali strokovne dileme in iskali ustrezne načine dela za posameznega učenca.

Rezultati o zaznanih prednostih vključevanja kažejo, da učitelji prepoznavajo tudi pozitivne vidike inkluzije, vendar jih ne ocenjujejo izrazito visoko. Različnost med učenci je bila ocenjena kot zmerna prednost za vzgojno-izobraževalni proces, nekoliko podobno pa je bila ocenjena tudi trditev o pozitivnem vplivu vključevanja na vse učence. To lahko razumemo kot pokazatelj, da učitelji vidijo vrednost vključevanja predvsem v socialnem in vzgojnem vidiku, vendar zaradi vsakodnevnih obremenitev težje prepoznajo njegove neposredne koristi za vse učence.

Še izraziteje so se pokazale ovire pri izvajanju inkluzivnega pouka. Najpogostejša ovira je bilo preveliko število učencev v oddelku, sledila sta pomanjkanje strokovnega znanja in pomanjkanje časa za individualno delo. Pomemben delež anketiranih je izpostavil tudi premalo podpore strokovnih služb. Takšni rezultati kažejo, da uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami ni mogoče zagotavljati samo z večjo odgovornostjo posameznega učitelja. Potrebni so tudi ustrezni sistemski in organizacijski pogoji. Če je učitelj soočen s prevelikim številom učencev, omejenim časom in pomanjkanjem strokovne podpore, je težje pričakovati, da bo lahko kakovostno načrtoval in izvajal individualizirane prilagoditve za vse učence.

Posebno pozornost je treba nameniti tudi rezultatom preverjanja hipotez. Raziskava je sicer oblikovala štiri hipoteze, ki so se nanašale na povezavo med delovno dobo in stališči, dodatnim strokovnim izobraževanjem in občutkom usposobljenosti, strokovno podporo in stališči ter izkušnjami z delom z otroki s posebnimi potrebami in uporabo prilagoditev. Vendar na podlagi trenutno razpoložljivih opisnih rezultatov nobene od hipotez ni mogoče dokončno potrditi ali zavrniti. Pri posameznih hipotezah niso prikazani ustrezni statistični preizkusi oziroma primerjave med skupinami. Zato bi bilo metodološko neustrezno oblikovati zaključek, da so hipoteze potrjene zgolj na podlagi opisnih podatkov. Za dokončno preverjanje bi bilo potrebno izvesti dodatno statistično analizo, ki bi omogočila ugotavljanje statistično pomembnih povezav oziroma razlik med skupinami.

Kljub tej omejitvi raziskava ponuja pomemben vpogled v položaj učiteljev pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja. Rezultati kažejo, da učitelji inkluzije ne zavračajo, vendar od sistema pričakujejo več konkretne podpore. Njihove potrebe niso omejene zgolj na dodatna izobraževanja, temveč vključujejo predvsem več možnosti za sodelovanje s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, več časa za individualno načrtovanje ter boljša didaktična gradiva in pripomočke. To je pomembno sporočilo za šole, vodstva šol in odločevalce, saj kaže, da razvoj inkluzivnega izobraževanja zahteva več kot le formalno vključevanje otrok v redne oddelke.

Na podlagi ugotovitev bi bilo smiselno strokovno podporo učiteljem načrtovati bolj sistematično. Poseben poudarek bi bilo smiselno nameniti rednemu timskemu sodelovanju, skupnemu načrtovanju prilagoditev in izmenjavi primerov dobre prakse.

Pomembno bi bilo tudi zagotavljanje možnosti za ciljno usmerjena strokovna izobraževanja, ki bi izhajala iz dejanskih potreb učiteljev. Rezultati raziskave namreč kažejo, da učitelji svojo splošno usposobljenost ocenjujejo razmeroma visoko, vendar se nižje ocene pojavljajo prav pri področjih, ki zahtevajo neposredno uporabo znanja v praksi, predvsem pri prilagajanju pouka ter preverjanju in ocenjevanju znanja.

Prihodnje raziskave bi bilo smiselno razširiti z večjim in bolj raznolikim vzorcem ter z uporabo ustreznih inferenčnih statističnih metod. Tako bi bilo mogoče natančneje preveriti, ali so delovna doba, dodatna strokovna izobraževanja, izkušnje z otroki s posebnimi potrebami in strokovna podpora dejansko statistično povezani s stališči učiteljev in njihovo uporabo prilagoditev. Smiselno bi bilo vključiti tudi kvalitativne metode, na primer intervjuje z učitelji, saj bi ti lahko ponudili globlji vpogled v njihove konkretne izkušnje, dileme in potrebe pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Raziskava ima tako tudi praktično vrednost. Ugotovitve lahko predstavljajo izhodišče za razmislek o tem, kako na ravni šole izboljšati pogoje za inkluzivno delo. Pri tem je potrebno izhajati iz dejstva, da kakovostna inkluzija ni odgovornost posameznega učitelja, temveč skupna odgovornost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Učitelj potrebuje strokovno znanje, vendar tudi čas, sodelavce, ustrezne pripomočke, podporo strokovnih služb in možnosti za skupno načrtovanje. Šele kombinacija vseh teh dejavnikov omogoča, da se načelo inkluzije prenese iz formalne ravni v vsakodnevno pedagoško prakso.

Sklepno lahko ugotovimo, da rezultati raziskave kažejo na pomembno razliko med načelnim sprejemanjem vključevanja otrok s posebnimi potrebami in pogoji, v katerih se inkluzija dejansko izvaja. Učitelji prepoznavajo pomen vključevanja in svojo strokovno usposobljenost ocenjujejo razmeroma dobro, vendar hkrati opozarjajo na številne organizacijske in strokovne ovire. Za nadaljnji razvoj inkluzivnega izobraževanja zato ni dovolj pričakovati pozitivnih stališč učiteljev, temveč je treba ustvariti pogoje, v katerih bodo ta stališča lahko prešla v kakovostno prakso. Ključni elementi pri tem ostajajo zadostna strokovna podpora, učinkovito timsko sodelovanje, čas za individualizacijo, ustrezna didaktična sredstva ter možnosti stalnega strokovnega razvoja.

Raziskava tako potrjuje pomen učitelja kot enega ključnih dejavnikov uspešnega vključevanja, hkrati pa opozarja, da mora biti učitelj pri tem procesu ustrezno podprt. Inkluzivna šola se namreč ne gradi samo z vključevanjem posameznega otroka v redni oddelek, temveč z ustvarjanjem okolja, v katerem so različnost, sodelovanje, prilagajanje in strokovna podpora sestavni del vsakodnevnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

6. VIRI IN LITERATURA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Avramidis, E., in Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- De Boer, A., Pijl, S. J., in Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
- Eagly, A. H., in Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education*. SAGE Publications.
- Kavkler, M. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kavkler, M. (2015). *Inclusive education for children with special needs in Slovenia* (prispevki in poglavja o inkluziji ter podpori učiteljem).
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Maio, G. R., Haddock, G., in Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitude change*. SAGE Publications.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah.*
- Opara, B. (2015). *Otroci s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Centerkontura.
- Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pulec Lah, S. (več člankov o inkluziji, diferenciaciji in podpori učiteljem).
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. (2011). Različni prispevki o inkluzivnem izobraževanju in stališčih učiteljev.
- Sharma, U., Loreman, T., in Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Zakon o osnovni šoli.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list Republike Slovenije.

7. PRILOGE

Spoštovani,

pred vami je anketa, ki je pripravljena v okviru raziskovalne naloge z naslovom Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk. Namen raziskave je ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo pomen inkluzivnega izobraževanja, kakšne izkušnje imajo z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami, kako ocenjujejo svoje kompetence ter katero podporo pri delu potrebujejo.

Vaše mnenje in izkušnje so za raziskavo izjemno dragocene, saj prispevajo k boljšemu razumevanju obstoječih praks ter iskanju možnosti za izboljšanje sodelovanja v prihodnje.

Anketa je popolnoma anonimna, zbrani podatki pa bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje ankete vam bo vzelo le nekaj minut.

Za vaš čas, sodelovanje in iskrene odgovore se vam iskreno zahvaljujem.

Lepo vas pozdravljam,

mag. prof. inkl. Simona Kovačič

Splošni podatki

1. Spol:

☐ Ženski

☐ Moški

2. Starost:

☐ Do 30 let

☐ 31–40 let

☐ 41–50 let

☐ 51 let ali več

3. Delovna doba v vzgoji in izobraževanju:

☐ Do 5 let

☐ 6–15 let

☐ 16–25 let

☐ Več kot 25 let

4. Stopnja izobrazbe:

☐ Višješolska izobrazba

☐ Visokošolska strokovna izobrazba

☐ Univerzitetna izobrazba

☐ Magistrska izobrazba

5. Stopnja vzgojno-izobraževalnega dela, na kateri poučujete:

☐ Razredna stopnja osnovne šole

☐ Predmetna stopnja osnovne šole

☐ Srednja šola

☐ Drugo: _____

Izkušnje z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami

6. Ali imate izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami?

☐ Da

☐ Ne

7. Koliko časa že poučujete oziroma delate z otroki s posebnimi potrebami?

☐ Nimam izkušenj

☐ Manj kot 1 leto

☐ 1–5 let

☐ 6-10 let

☐ Več kot 10 let

8. S katerimi skupinami otrok s posebnimi potrebami ste se pri svojem delu že srečali?

(možnih je več odgovorov)

☐ Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

☐ Otroci z motnjami v duševnem razvoju

☐ Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

☐ Otroci z avtističnimi motnjami

☐ Otroci z gibalno oviranostjo

☐ Otroci z dolgotrajnimi boleznimi

☐ Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami

☐ Drugo: _____

Stališča učiteljev do inkluzivnega izobraževanja

Pri naslednjih trditvah označite stopnjo strinjanja.

Lestvica:

1 – sploh se ne strinjam

2 – ne strinjam se

3 – niti se ne strinjam niti strinjam

4 – strinjam se

5 – popolnoma se strinjam

Trditev	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni pouk je pomembno.	☐	☐	☐	☐	☐
Otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do izobraževanja skupaj z vrstniki.	☐	☐	☐	☐	☐
Vključevanje otrok s posebnimi potrebami pozitivno vpliva na vse učence v razredu.	☐	☐	☐	☐	☐
Različnost med učenci predstavlja prednost za vzgojno-izobraževalni proces.	☐	☐	☐	☐	☐
Menim, da lahko učitelj pomembno vpliva na uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami.	☐	☐	☐	☐	☐

Prisotnost otrok s posebnimi potrebami v razredu otežuje izvajanje pouka.	☐	☐	☐	☐	☐
Za uspešno inkluzijo je odgovoren predvsem specialni pedagog.	☐	☐	☐	☐	☐

Ocena lastnih kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami

Označite, kako ocenjujete svoje kompetence.

1 – zelo nizka kompetentnost

2 – nizka kompetentnost

3 – srednja kompetentnost

4 – dobra kompetentnost

5 – zelo dobra kompetentnost

Trditev	1	2	3	4	5
Poznam značilnosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami.	☐	☐	☐	☐	☐
Znam prilagoditi pouk potrebam posameznega učenca.	☐	☐	☐	☐	☐
Znam pripraviti ustrezne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja.	☐	☐	☐	☐	☐
Poznam pomen individualiziranega programa.	☐	☐	☐	☐	☐
Znam sodelovati s strokovnimi delavci pri načrtovanju podpore učencu.	☐	☐	☐	☐	☐

Podpora pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami

9. Ali pri svojem delu prejemate dovolj strokovne podpore?

☐ Da

☐ Delno

☐ Ne

10. Katera oblika podpore bi vam pri delu z otroki s posebnimi potrebami najbolj koristila?

☐ Več sodelovanja s specialnim pedagogom

☐ Več dodatnih izobraževanj

☐ Več časa za individualno načrtovanje

☐ Boljša didaktična gradiva in pripomočki

☐ Več podpore vodstva šole

☐ Drugo: _____

11. Kako ocenjujete sodelovanje s strokovnimi delavci (specialni pedagog, inkluzivnimi pedagogi, svetovalna služba, socialnimi pedagogi)?

☐ Zelo dobro

☐ Dobro

☐ Zadovoljivo

☐ Slabo

☐ Nimam izkušenj s sodelovanjem

Izzivi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami

12. Kateri dejavniki po vašem mnenju najbolj otežujejo uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami?

(možnih je več odgovorov)

☐ Pomanjkanje časa za individualno delo

☐ Pomanjkanje strokovnega znanja

☐ Preveliko število učencev v oddelku

☐ Premalo podpore strokovnih služb

☐ Pomanjkanje prilagojenih gradiv

☐ Nezadostna podpora staršev

☐ Drugo: _____

13. Kaj bi po vašem mnenju najbolj pripomoglo k uspešnejšemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami?

_____

_____

_____

Zaključno vprašanje

14. Kako bi na splošno ocenili svoje stališče do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni pouk?

☐ Zelo pozitivno

☐ Pozitivno

☐ Nevtralno

☐ Negativno

☐ Zelo negativno

15. Če želite, lahko dodate še svoje mnenje, izkušnjo ali predlog glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami:

_____

_____

_____

Hvala za sodelovanje.