

Janez Kovač

Tanja Ščuka

Branka Čagran

Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljev

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:376

POVZETEK

V prispevku predstavljamo pogoje za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju, kakor jih zaznavajo ravnatelji slovenskih osnovnih šol. V teoretičnem delu se osredotočamo na dejavnike oblikovanja inkluzivne šole, to so ravnatelji, učitelji in starši otrok s posebnimi potrebami, ter na kratko izpostavimo nekaj teoretičnih izhodišč izvajanja dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli. V empiričnem delu predstavljamo rezultate spletne anketne raziskave, ki smo jo izvedli med ravnatelji v slovenskih osnovnih šolah. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako ravnatelji ocenjujejo pogoje za inkluzijo in kako pogoje, ki so vezani na njih same, na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in na šolo v celoti. Pri tem smo bili tudi pozorni na razlike glede števila otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Ključne besede: osnovna šola, ravnatelji, inkluzija v vzgoji in izobraževanju, inkluzivni pedagog, učenci s posebnimi potrebami

Conditions for Inclusive Education from the Viewpoint of Headteachers

Original scientific article

UDK: 373.3:376

ABSTRACT

The paper presents conditions for inclusive education as perceived by headteachers in Slovenian basic schools. In the theoretical part, we focused on the key elements of inclusive schools, i.e. headteachers, teachers, and parents of children with special needs. In conclusion, we briefly highlight some theoretical propositions in relation to additional professional support in basic schools. In the empirical part of the paper, we present the results of an online survey conducted among headteachers in Slovenian basic schools. The aim of the survey was, among other things, to find how headteachers perceive conditions for inclusive education – those relating to headteachers themselves, to teachers/professional staff working with students with special needs, and those relating to school as a whole. Here, we also paid our attention to differences regarding the number of children with special needs who are included in regular programme with adjusted implementation and additional professional assistance. The obtained results provide an opportunity for assessment of current situation, and for further consideration concerning the development of inclusive education in Slovenia in the future.

Key words: basic school, headteachers, inclusive education, inclusive teacher, students with special needs

Uvod

Vodenje šole je zelo pomembno za uresničevanje inkluzije v praksi, zato smo v raziskavo vključili ravnatelje in s pomočjo spletne ankete ugotavljali, kakšna so njihova stališča, ocena pogojev in razumevanje inkluzije v vzgojno-izobraževalnem procesu. V prispevku bodo predstavljeni le rezultati ocene pogojev za inkluzijo.

V teoretičnih izhodiščih najprej predstavljamo vodenje šole, saj so za uresničevanje inkluzije v proces izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pomembni načini vodenja šol in stališča vodilnih do inkluzije. Poleg številnih nalog, ki jih ima ravnatelj, je pomembna tudi njegova vloga pri uresničevanju inkluzivne paradigme v praksi. Ob ravnatelju je odločilnega pomena tudi učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Pomemben vezni člen med šolo, učenci s posebnimi potrebami in domom so tudi starši; za uspešnost inkluzivne šole je seveda zelo pomembna tudi njihova vloga. Osvetlili bomo tudi nekaj temeljnih značilnosti dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli, brez katere ni mogoče izvajati inkluzije.

Osrednji del članka je namenjen predstavitvi empirične raziskave, v okviru katere smo med drugim proučili ravnateljevo oceno pogojev za inkluzijo učencev s posebnimi potrebami. Pri tem so nas zanimali pogoji, vezani na ravnatelje, na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in na šolo v celoti. Pozorni smo bili tudi na razlike med ravnatelji glede na število učencev s posebnimi potrebami na izbranih osnovnih šolah.

Vodenje šole

Vodenje šole je zelo pomembno za uresničevanje inkluzije v praksi. Poleg številnih nalog, ki jih ima ravnatelj, je pomembna tudi njegova vloga pri uresničevanju inkluzivne paradigme v praksi. Kot vodja lahko spodbuja, ignorira ali pa zavira ta proces (Koren, 2007; Erčulj idr., 2008).

Vodenje je eden izmed procesov menedžmenta, ki je povezan še z drugimi funkcijami menedžmenta, to so: načrtovanje, organiziranje, zagotavljanje in upravljanje s človeškimi viri (Erčulj idr., 2008). V svetovni literaturi zasledimo veliko različnih opredelitev vodenja. Iz večine razberemo, da je vodenje proces družbenega vplivanja, pri čemer posameznik (ali skupina) namerno uveljavlja vpliv nad drugimi ljudmi (ali skupinami), da oblikuje dejavnost in odnose v organizaciji. Z vodenjem posameznik prepriča skupino, da si prizadeva za doseganje ciljev, za katere se zavzema vodja (Koren, 2007). Pri tem poudarimo, da se ravnatelji od vodij v drugih organizacijah razlikujejo po svoji usmerjenosti na učenje in prevzemu odgovornosti zanj (prav tam).

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

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

Ravnatelj kot vodja šole ima jasno opredeljene naloge in odgovornosti, ki so določene v 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ravnateljeve naloge so razdeljene v tematske sklope, to so načrtovanje, delo z zaposlenimi, delo z udeleženci izobraževanja, sodelovanje z okoljem, upravljanje zavoda (Erčulj idr., 2008).

Poleg številnih nalog v ravnateljstvu je ena od pglavitnih uresničevanje inkluzije v praksi. Kot vodja lahko ravnatelj spodbuja ali pa zavira proces zagotavljanja pogojev za optimalen osebnostni razvoj vsakega učenca.

Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje

V inkluzivni vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami ima ključno vlogo učitelj, saj skrbi za inkluzivno klimo v razredu ter za ustrezno poučevanje s prilagoditvami procesa poučevanja in znanja. Vse to zmore ob pomoči in sodelovanju z ravnateljem, svetovalnim delavcem, drugimi učitelji, starši idr. Člani šolskega tima učitelju pomagajo pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega procesa, posredujejo znanja in strategije za učinkovito delo, pomagajo reševati probleme, nudijo pomoč in podporo itd. Učitelji in drugi strokovni delavci brez podpore vodstva ne morejo uvajati sprememb, potrebnih za razvoj inkluzivne šole. Ker inkluzija zahteva stalno spreminjanje prakse, te spremembe zmorejo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do sprememb in do vključevanja otrok s posebnimi potrebami ter potrebna posebna znanja in strategije za odkrivanje in obravnavo otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2010).

Tudi Opara (2003) poudarja, da sta za uspešno inkluzijo potrebna pozitiven odnos in učiteljeva pripravljenost. Na pomembnost učiteljevih prepričanj in stališč do drugačnih učencev opozarja tudi Marentič Požarnik (2003). Učitelji se morajo izogniti predsodkom, uravnjavati lastna pričakovanja do otrok s posebnimi potrebami ter biti usmerjeni v pozitivno vrednotenje močnih področij otrok s posebnimi potrebami na raznih področjih.

Stališča učiteljev v rednih šolah do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole so se v zadnjih letih spremenila, in sicer v smeri od pretežno odklonilnega stališča do naklonjenosti (Opara, 2012). K temu pomembno prispeva tudi spremenjen koncept dodiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev, ki v času študija pridobijo določena specifična znanja o otrocih s posebnimi potrebami.

Medveš (2003) izpostavlja, da številne države iščejo način, kako reformirati izobraževanje učiteljev, da bi se usposobili za inkluzivno izobraževanje. Meni, da je treba združevati in povezovati izobraževanje osnovnošolskih učiteljev z izobraževanjem specialnih pedagogov. Marentič Požarnik (2003) izpostavlja potrebo po prenovi sistema izobraževanja učiteljev in problem pomanjkanja izkustvenega strokovnega izpopolnjevanja. Resman (2003) je videl možnosti v razvoju podiplomskega študija za izobraževanje učiteljev, ki bi jim omogočal dopolniti svoje znanje.

Inkluzivne vsebine so danes zajete v študijskem programu prve stopnje Razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, Mariboru in Kopru. Na teh fakultetah se tudi izvaja drugostopenjski magistrski program Inkluzivna pedagogika (Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem) in Inkluzija v vzgoji in izobraževanju (Univerza v Mariboru), katerega cilj je izobraziti usposobljenega strokovnjaka, ki bo znal prepoznati posameznike s posebnostmi v razvoju in pri učenju ter bo obvladal različne pristope, metode, tehnike in strategije za delo z otroki s posebnimi potrebami (Opara, 2012).

Na voljo so tudi Programi za izpopolnjevanje izobrazbe, Posodobitveni programi in tematske konference za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami za učitelje, ki so že zaposleni na rednih šolah (Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2015/16).

Starši otrok s posebnimi potrebami

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

Ključnega pomena za učinkovito premagovanje motenj, ovir in primanjkljajev učencev s posebnimi potrebami je sodelovanje staršev s šolskim strokovnim delavcem. Pomembni so tudi uporaba ustreznega jezika, osebno in profesionalno odzivanje šolskega strokovnega delavca ter spoštovanje otroka in staršev. Poudarimo še, da starši otrok s posebnimi potrebami sodelujejo pri pripravi, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa (prav tam).

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

Dodatna strokovna pomoč v osnovni šoli

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

Dodatna strokovna pomoč lahko nastopa v dveh funkcijah – kot oblika pomoči pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter kot oblika učne pomoči oziroma v obliki rehabilitacijske funkcije in funkcije pomoči pri učenju (prav tam).

Kakšna bo oblika in količina dodatne strokovne pomoči, je odvisno od učenčevih posebnih potreb. Pri tem je pomembno, da se le-ta izvaja med poukom in ne izven njega. Iz

tega sledi, da je uspešnost te pomoči pomembno odvisna od komunikacije med učiteljem in izvajalcem strokovne pomoči. Njuno delo mora biti optimalno usklajeno. Učenec, ki je deležen dodatne strokovne pomoči, mora imeti možnost, da je s svojimi vrstniki pri vseh tistih predmetih, pri katerih dodatne strokovne pomoči ne prejema (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, 2009).

8. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2011) določa: »Dodatna strokovna pomoč se izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izjemoma pa tudi v drugih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami«. In: »Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot: pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč« (ZUOPP, 2011).

Dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje (prav tam). Izvaja se individualno ali skupinsko v oddelku ali izven njega v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom, ki jo izda Zavod RS za šolstvo, podrobneje pa se način izvajanja dodatne strokovne pomoči opredeli z individualiziranim programom vzgoje in izobraževanja, ki ga pripravi strokovna skupina na šoli. V vsakem konkretnem primeru pa daje konkretno podlago za dodatno strokovno pomoč odločba o usmeritvi, ki mora določiti obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči (prav tam).

Vsem otrokom, ki so usmerjeni v redni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, pripada določeno število ur dodatne strokovne pomoči ter ustrezne prilagoditve, ki se izvajajo v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Dodatna strokovna pomoč je za uspešno napredovanje otrok s posebnimi potrebami nujna, vendar zaradi omejevanja sredstev za ta namen premalo obsežna. Na primer, otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se v osnovni šoli lahko določi »največ tri ure, ob vseh nadaljnjih usmeritvah pa največ dve uri tedensko dodatne strokovne pomoči« (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, 4. člen).

Na teh teoretičnih izhodiščih sloni del empirične raziskave, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Empirična raziskava

Namen empirične raziskave

V empirični raziskavi smo analizirali pogoje za inkluzijo, in sicer:

- pogoje, vezane na ravnatelje,
- pogoje, vezane na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami,
- pogoje, vezane na šolo v celoti.

Metodologija

Raziskovalna metoda

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

Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je bil slučajnostni vzorec ravnateljev slovenskih osnovnih šol ($n = 96$). V anketi je sodelovalo več ravnateljic (71,9 %) kot ravnateljev (28,1 %).

Starostna struktura ravnateljev je naslednja: največ ravnateljev je starih od 51 do 60 let (44,8 %), sledijo ravnatelji, ki so stari od 41 do 50 let (39,6 %), pomembno nižji je odstotek ravnateljev, ki so stari od 31 do 40 let (8,3 %) ter več kot 60 let (7,3 %).

Večina ravnateljev ima univerzitetno izobrazbo (81,3 %), le malo jih ima dokončan magistririj (10,4 %) in visokošolsko izobrazbo (7,3 %); le eden ima doktorat.

Največ sodelujočih ravnateljev ravnateljuje do 5 (27,1 %) in od 5 do 10 let (24 %), sledijo ravnatelji z do 20 (21,9 %) in do 30 leti (17,7 %), najmanj je tistih z delovno dobo ravnateljevanja nad 30 let (9,4 %).

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

Postopki zbiranja podatkov

Izdelali smo anketni vprašalnik, ki je vseboval vprašanja o objektivnih dejstvih, lestvico stališč Likertovega tipa za merjenje stališč ravnateljev do procesa inkluzije, ocenjevalno lestvico pogojev za inkluzijo, sklop anketnih vprašanj, vezanih na razumevanje inkluzije.

Zbiranje podatkov je potekalo elektronsko, in sicer od 31. 5. 2015 do 17. 6. 2015. Ravnateljem (na 448 elektronskih naslovov) smo posredovali e-sporočilo s povezavo do anketnega vprašalnika.

Uporabljen anketni vprašalnik ima zagotovljene merske karakteristike, in sicer:

- *veljavnost* temelji na upoštevanju dosedanjih znanstvenih spoznanj in pregledu ekspertov za vsebinsko in metodološko plat vprašanj;
- *zanesljivost* je empirično določena s Cronbachovim koeficientom alfa, ki potrjuje, da je inštrument zanesljiv ($\alpha = 0,787$);
- *objektivnost* zagotavljajo uporabljeno elektronsko zbiranje podatkov in sklopi ocenjevalnih lestvic.

Postopki obdelave podatkov

Podatki so obdelani s programom SPSS. Uporabili smo frekvenčne porazdelitve (f , f %) kategorij neštevilskih spremenljivk, aritmetične sredine numerično izraženih stopenj odgovorov in Kruskal-Wallisov preizkus razlik glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli.

Rezultati in interpretacija

Ravnatelji so oceno pogojev za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju izrazili s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – deloma drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži), in sicer za sklope pogojev, vezanih na ravnatelja, na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami in na šolo v celoti.

*Pogoji, vezani na ravnatelja**Preglednica 1: Pogoji, vezani na ravnatelja, rangirani po aritmetičnih sredinah ocen*

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

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

Vrh ranžirne vrste predstavlja trditev, da ravnatelji učitelje/strokovne delavce podpirajo in spodbujajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Sledijo trditve, da ravnatelji za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole redno sodelujejo z zunanjimi institucijami in s starši učencev s posebnimi potrebami ter da so dovolj informirani o posebnostih učencev s posebnimi potrebami in načinom dela z njimi. Na dnu, z najnižjim povprečjem, je trditev, da imajo ravnatelji dovolj znanja o učencih s posebnimi potrebami.

Iz rezultatov razberemo, da ravnatelji učitelje/strokovne delavce pri delu z učenci s posebnimi potrebami podpirajo, prav tako tudi sodelujejo z zunanjimi institucijami in starši, njihovo znanje o učencih s posebnimi potrebami pa je nižje.

Pri preverjanju razlik glede na število učencev s posebnimi potrebami smo ugotovili, da ni statistično značilnih razlik. Izpostavljamo le tendenco, da ravnatelji šol z nad 30 učenci s posebnimi potrebami bolj kot tisti z do 10 učenci učitelje/strokovne delavce podpirajo in spodbujajo pri delu z učenci s posebnimi potrebami ($P = 0,086$). Enaka smer razlike se kaže tudi pri trditvi, da je za uspešno delovanje in udejanjanje inkluzivne šole potrebno redno ravnateljevo sodelovanje z zunanjimi institucijami. Kaže se torej, da ravnatelji šol z več učenci s posebnimi potrebami učitelje/strokovne delavce bolj spodbujajo pri delu s temi učenci in tudi bolj sodelujejo z zunanjimi institucijami.

*Pogoji, vezani na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami**Preglednica 2: Pogoji, vezani na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, rangirani po aritmetičnih sredinah ocen*

Trditev	\bar{x}
Učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli.	4,15
Komunikacija med mobilnimi pedagogi in strokovnimi delavci šole je zelo dobra.	4,01
Učitelji in strokovni delavci na šoli so seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na našo šolo.	3,92
Učitelji in drugi strokovni delavci na šoli so ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.	3,33

Preglednica pogojev, povezanih z izvajalci dela z učenci s posebnimi potrebami, kaže, da so povprečne ocene njihove pomembnosti v razponu od 3,33 do 4,15.

Vrh ranžirne vrste predstavljajo trditve, da učenci s posebnimi potrebami dobro sprejemajo mobilnega pedagoga na šoli, da je komunikacija med mobilnimi pedagogi in

strokovnimi delavci šole zelo dobra ter da so učitelji in strokovni delavci na šoli seznanjeni s posebnimi potrebami učencev ob vpisu na njihovo šolo. Na dnu ranžirne vrste je trditev, da so učitelji ustrezno usposobljeni in znajo delati z učenci s posebnimi potrebami.

Rezultati kažejo, da so mobilni pedagogi na šolah dobro sprejeti in da so učitelji ob vpisu učenca s posebnimi potrebami na podlagi odločbe in pogovora s strokovnjaki iz zunanjih institucij dovolj dobro seznanjeni z njegovimi posebnimi potrebami. Nižja pa je stopnja ustrezne usposobljenosti učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Glede na število učencev s posebnimi potrebami na šoli v oceni pogojev, vezanih na izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami, kakor so pokazali izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa, ni statistično značilnih razlik.

Pogoji, vezani na šolo v celoti

Preglednica 3: Pogoji, vezani na šolo v celoti, rangirani po aritmetičnih sredinah

Trditev	\bar{x}
Sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami na naši šoli je dobro.	4,16
Potrebovali bi boljše materialne pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	3,54
Potrebovali bi boljše prostorske pogoje za izvajanje inkluzivne šole.	3,40
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva naše pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.	2,56

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

Ravnatelji najvišje ocenjujejo sodelovanje šole s starši učencev s posebnimi potrebami. S podobnimi povprečnimi ocenami sledita trditvi, da bi za izvajanje inkluzije potrebovali boljše materialne in prostorske pogoje. Najnižje je ocenjena trditev, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva njihove pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse.

Dejstvo, da ravnatelji sodelovanje s starši ocenjujejo kot dobro, je pomembno pozitivno spoznanje. Zaskrbljujoče pa je, da ravnatelji pri Ministrstvu nimajo potrebne podpore, in kaže na nezadostno povezavo med pedagoško prakso ter najpomembnejšimi organi vodenja in odločanja.

Analiza razlik glede na število učencev s posebnimi potrebami kaže, da obstaja statistično značilna razlika prav pri trditvi, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport upošteva njihove pripombe glede pomanjkljivosti in težav pri uresničevanju inkluzivne prakse ($P = 0,050$), to bolj potrjujejo ravnatelji z do 10 učenci, manj pa tisti z nad 30 učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni program. Po naši oceni ravnatelji, ki imajo veliko takšnih otrok na šoli, bolj občutijo ovire pri uresničevanju inkluzivne šole in od tu njihova večja prizadevanja po preseganju le-teh s sodelovanjem z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport.

Zaključek

V juniju 2015 izvedena empirična raziskava na slučajnostnem vzorcu ravnateljev slovenskih osnovnih šol razkriva, kako ravnatelji ocenjujejo pogoje za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju.

Med pogoji, vezanimi na *ravnateljce*, ravnatelji najvišje ocenjujejo svoje podpiranje in spodbujanje učiteljev/strokovnih delavcev pri delu z učenci s posebnimi potrebami, za tem svoje sodelovanje z zunanjimi institucijami in starši učencev s posebnimi potrebami, najnižje pa svoje znanje o učencih s posebnimi potrebami. Med pogoji, vezanimi na *izvajalce dela z učenci s posebnimi potrebami*, ravnatelji najvišje ocenjujejo delo mobilnega pedagoga na šoli, najnižje pa ustrezno usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami. Med pogoji, vezanimi na šolo v celoti, je najvišje ocenjeno sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami, najnižje pa sodelovanje z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport. Število učencev s posebnimi potrebami na šoli pri tem praktično nima pomembne vloge. Večje število teh učencev nikakor ne pomeni več ovir, nasprotno, kaže se, da se z njihovim številom dviga trud ravnateljev in vseh zaposlenih za uresničevanje inkluzivne šole.

Na tej osnovi izpeljujemo oceno, da so ravnatelji dobro vključeni v proces inkluzije v vzgoji in izobraževanju; učitelje pri tem podpirajo, jih spodbujajo ter sodelujejo z zunanjimi institucijami in starši učencev s posebnimi potrebami. Zanimivo bi bilo vedeti, kaj menijo učitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči o ravnateljevi podpori pri inkluziji. Spodbudno je dejstvo, da so mobilni pedagogi na šolah dobro sprejeti in da je sodelovanje šole s starši učencev s posebnimi potrebami dobro. Hkrati pa odkrijemo, da Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport glede procesa inkluzije potrebam ravnateljev ne sledi v potrebni meri in, kar je še zlasti pomembno, učitelji za delo z učenci s posebnimi potrebami niso dovolj ustrezno usposobljeni. Izkaže se torej, da sta izobraževanje in zaposlovanje inkluzivnih pedagogov odločilnega pomena za uresničevanje dobre inkluzivne šole.

Janez Kovač

Tanja Ščuka

Branka Čagran

Conditions for Inclusive Education from the Viewpoint of Headteachers

In the theoretical background, we focus our attention on school management. Headteachers, among their many roles, have an important role in implementing the inclusive paradigm in practice. Besides headteachers, teacher preparedness for inclusive education is another key factor. Also, the role of parents as an important link between school, students with special needs, and home is essential for an inclusive school to succeed. Finally, we described additional professional support in basic schools. Based on the above theoretical framework we devised an empirical study in which we examined, among other things, how headteachers perceive conditions for inclusive education – those relating to headteachers themselves, to teachers/professional staff working with students with special needs, and those relating to school as a whole. Here, we paid attention to differences in the number of children with special needs who are included in the regular programme with adjusted implementation and additional professional assistance. The survey was conducted in June 2015 on a random sample

of headteachers of Slovenian basic schools ($n = 96$), which differ according to sex, age, time performing the duty of headteacher, and the number of students with special needs at school. Data were collected by using an online questionnaire consisting of survey questions on the respondents' understanding of the concept of inclusion, an assessment scale containing the conditions for inclusion, and an attitude scale of the respondents' views about inclusive education. The collected data were processed using methods of descriptive and inferential statistics. The results show that among the conditions related to *headteachers themselves*, headteachers gave the highest ratings to their support and enhancement of teachers'/professional staff's competences in their work with students with special needs, and to their cooperation with external institutions and parents of students with special needs. On the other hand, they gave the lowest ratings to their knowledge about students with special needs. Regarding the conditions related to *teachers/professional staff working with learners with special needs*, headteachers gave the highest ratings to the work of the mobile special needs teachers at the school, and the lowest rating to teachers' ability to work with students with special needs. As regards conditions related to *school as a whole*, the respondents gave the highest ratings to cooperation with parents of students with special needs, and the lowest ratings to co-operation with the Ministry of Education, Science and Sport. The number of students with special needs in the school has virtually no significant role in this regard. A larger number of students does not present any serious obstacle; on the contrary, it shows that an increase in the number of students results in greater efforts of headteachers and all employees towards becoming an inclusive school.

Based on the above we can conclude that headteachers are much involved in the process of inclusion in education; they provide support and encouragement to teachers and engage with external institutions and parents of students with special needs. It is encouraging that mobile special needs teachers are well accepted by schools, and that schools have developed effective cooperation with parents of students with special needs. At the same time it has been found that the Ministry of Education, Science and Sport does not adequately respond to headteachers' needs as regards the process of inclusion and, which is particularly important, teachers are not sufficiently prepared for work with students with special needs. We can thus conclude that training and employment of inclusive teachers is crucial for the realisation of a good inclusive school.

LITERATURA

- Erčulj, J., Mihovar Globokar, K., Zupanc Grom, R., Musek Lešnik, K., Bitenc, D., Kaučič, M., ... Pol, M. (2008). *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kavkler, M. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. V *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov* (str. 6). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: UP Fakulteta za management.
- Košir, S. (2009). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. V *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa* (str. 104–113). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

- Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 278–286.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 36–52.
- Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. (2006). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6696>
- Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Širec, A. (1999). *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

Janez Kovač, mag. prof. inkluzivne pedagogike, Petrol, d. d., dr.janezzi@gmail.com

Tanja Ščuka, mag. prof. inkluzivne pedagogike, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, tanja.scuka@gmail.com

Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, branka.cagran@um.si

