

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**MAGISTRSKO DELO  
KSENIJA KORČE  
ELIZABETA ZGONC**

**KOPER 2015**



**UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
PEDAGOŠKA FAKULTETA KOPER**  
**Magistrski študijski program druge stopnje**  
**Inkluzivna pedagogika**

**Magistrsko delo**  
**URESNIČEVANJE INKLUZIJE V VRTCIH IN**  
**OSNOVNIH ŠOLAH**  
**Ksenija Korče**  
**Elizabeta Zgonc**

**Koper 2015**

**Mentor: doc. dr. Božidar Opara**

**Somentorica:**

**doc. dr. Tina Štemberger**



## **ZAHVALA**

Ob nastajanju magistrskega dela sva se srečevali z novimi izzivi, obenem pa pridobili veliko novih spoznanj, ki vodijo v nova raziskovanja.

Zahvaljujema se mentorju doc. dr. Božidarju Opari za pomoč in usmerjanje pri nastajanju magistrskega dela. Posebna zahvala gre doc. dr. Tini Štemberger, ki naju je strokovno vodila skozi pedagoško raziskovanje. S hitrim odzivanjem za reševanje najinih dilem je bilo delo precej olajšano.

Hvala tudi vsem strokovnim delavcem, ki so izpolnili anketni vprašalnik in s tem sodelovali v najini raziskavi.

Zahvaljujema se najinima družinama in vsem, ki so nama pomagali na najini študijski poti.





## IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisani Ksenija Korče in Elizabeta Zgonc, študentki magistrskega študijskega programa druge stopnje Inkluzivna pedagogika,

**izjavljava,**

da je magistrsko delo z naslovom Uresničevanje inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah:

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- da so rezultati korektno navedeni in
- da nisva kršili pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis:

---

---

V Kopru, dne \_\_\_\_\_





## POVZETEK

Magistrsko delo obravnava pojavljanje, sprejemanje in odnos vzgojiteljev in učiteljev do inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah.

V teoretičnem delu smo se dotaknili nastanka in utemeljitve inkluzije, opredelili teoretična izhodišča, primerjali različne teorije ter razjasnili pojma inkluzija in integracija.

Zaradi vse večjega uveljavljanja inkluzivne prakse tako v vrtcih kot v šolah smo v magistrskemu delu posvetili pozornost tudi zakonodaji, standardom in pogojem, ki urejajo to področje.

V empiričnem delu smo z raziskavo, v katero so bile vključene vzgojiteljice in učiteljice v desetih osnovnih šolah in vrtcih po Sloveniji, ugotavljali stališča vzgojiteljev in učiteljev ter sprejetost inkluzije glede na delovno dobo, starost in izobrazbo anketirank.

Pri vzgojiteljicah smo ugotovili razlike v stališčih glede na delovno dobo, starost in izobrazbo. Pri učiteljicah so se pokazale razlike v delovni dobi in starosti. Pri tej skupini izobrazbe nismo preverjali, saj so imele vse učiteljice enako stopnjo izobrazbe. Z magistrskim delom smo ugotovili realno stanje sprejemanja in poznavanja inkluzije med strokovnimi delavci. Glede na predvidevanje, da so inkluziji bolj naklonjene vzgojiteljice, je naša raziskava pokazala, da tako učiteljice kot vzgojiteljice sprejemajo inkluzijo, nekoliko bolj naklonjene so ji učiteljice. Raziskava je tudi pokazala, da strokovne delavke menijo, da imajo dovolj strokovnega znanja in kompetenc na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

**Ključne besede:** inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, vrtec, osnovna šola, uresničevanje inkluzije.



## ABSTRACT

Realizing inclusion in kindergartens and primary schools.

This master's degree deals with the manifestation, acceptance and with the relation towards inclusion in kindergartens and primary schools.

In theoretical part we dealt with the origin and arguments of inclusion, defined theoretical basis, compared different theories and explained the concept of inclusion and integration.

The increasing interest in inclusive practice in kindergartens and primary schools, has encouraged us in this master's degree to focus also on legislation, standards and conditions ,which deal with this area.

In the empirical part ,we researched the opinions of teachers and their acceptance of inclusion, based on the interviewee's years of service, age and education. The research included teachers from 10 kindergartens and primary schools across Slovenia.

With teachers in kindergartens we established the differences in opinions, based on their years of service, age and education. With teachers in primary schools the differences were shown based on their years of service and age. We didn't check their education, because everyone had the same one. With this master's degree we established realistic state of acceptance and knowledge of inclusion amongst professional workers. Our prediction was that teachers in kindergartens would be more fond of inclusion than the teachers in primary schools. The research has shown that teachers in primary schools and kindergartens both accept inclusion, but the teachers in primary schools are slightly more fond of it. The research has also shown, that professional workers feel they have enough knowledge and competences to educate children with special needs.

**Key words:** inclusion, children with special needs, kindergarten, primary school, realizing inclusion.



## KAZALO VSEBINE

1	Uvod.....	1
2	Teoretični del.....	3
2.1	Od integracije k inkluziji.....	3
2.2	Podrobnosti in razlike med integracijo in inkluzijo.....	5
2.3	Nastanek in utemeljitev inkluzivne paradigme.....	11
2.4	Inkluzija.....	13
2.5	Inkluzivni pristop vključevanja otrok s posebnimi potrebami.....	15
3	Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.....	18
3.1	Inkluzija v nacionalnih dokumentih in zakonskih predpisih.....	20
3.2	Pogoji in dejavniki za uresničevanje inkluzije.....	22
3.2.1	Normativni, materialni in prostorski pogoji za uresničevanje inkluzije.....	23
3.2.2	Vzgojitelj in učitelj kot uresničevalca inkluzije.....	24
3.2.3	Inkluzivni timi v vrtcih in šolah.....	27
4	Ovire in kritike.....	32
4.1	Ovire za inkluzijo.....	32
4.2	Kritike inkluzivnega izobraževanja.....	33
5	Empirični del.....	36
5.1	Opredelitev raziskovalnega problema, namena in cilji.....	36
5.2	Metodologija.....	37
5.2.1	Opis raziskovalne metodologije.....	37
5.2.2	Opis tehnike in instrumenta, merske značilnosti.....	37
5.2.3	Postopek in organizacija zbiranja podatkov.....	38
5.2.4	Obdelava podatkov.....	38
5.2.5	Raziskovalni vzorec.....	38
5.3	Razlike med vzgojiteljicami in učiteljicami.....	44
5.4	Rezultati in interpretacija stališč vzgojiteljic.....	45
5.4.1	Stališča vzgojiteljic glede na delovno dobo.....	45
5.4.2	Stališča vzgojiteljev glede na izobrazbo.....	46
5.4.3	Stališča vzgojiteljic glede na starost.....	47
5.5	Rezultati in interpretacija stališč učiteljic.....	48
5.5.1	Stališča učiteljic glede na delovno dobo.....	48
5.5.2	Stališča učiteljic glede na starost.....	49
5.6	Preverjanje hipotez.....	50



6	Sklepne ugotovitve .....	52
7	Literatura in viri .....	54
8	Priloga .....	57





## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Razlika v opredelitvi inkluzije in integracije.....	5
Preglednica 2: Primerjava opredelitve integracije in inkluzije po avtorjih.....	8
Preglednica 3: Povzetek razlik med integracijo in inkluzijo .....	10
Preglednica 4: Odgovorna/neodgovorna inkluzija.....	14
Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno mesto.....	38
Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na starost udeležencev .....	39
Preglednica 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na stopnjo izobrazbe vzgojiteljic .....	39
Preglednica 8: Število (f) in strukturni odstotki (%) sodelujočih v raziskavi glede na starost vzgojiteljic .....	39
Preglednica 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno dobo vzgojiteljic .....	40
Preglednica 10: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na Izobrazbo učiteljice.....	40
Preglednica 11: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na starost učiteljic.....	41
Preglednica 12: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno dobo učiteljic. ....	41
Preglednica 13: Stališča strokovnih delavk do inkluzije .....	41
Preglednica 14: razlike v stališčih glede na delovno mesto .....	44
Preglednica 15: Stališča vzgojiteljic glede na delovno dobo .....	45
Preglednica 16: Stališča vzgojiteljev glede na izobrazbo. ....	46
Preglednica 17: Stališča vzgojiteljic glede na starost.....	47
Preglednica 18: Stališča vzgojiteljev glede na starost.....	47
Preglednica 19: Stališča učiteljic glede na delovno dobo.....	48
Preglednica 20: Stališča učiteljev glede na delovno dobo.....	48
Preglednica 21: Stališča učiteljic glede na starost. ....	49
Preglednica 22: Stališča učiteljic glede na starost. ....	49
Preglednica 23: Stališča učiteljic glede na starost .....	50



## KAZALO SLIK

Slika 1: Integrirano izobraževanje.....	6
Slika 2: Inkluzivno izobraževanje.....	7
Slika 3: Grafični prikaz podsistemov modela razvoja inkluzivne šole .....	17



## 1 UVOD

Inkluzija je postala del sodobnega sistema vzgoje in izobraževanja, vendar še vedno ostaja dilema o uresničevanju inkluzivne paradigme v praksi. Izvajanje inkluzije v slovenskih šolah in vrtcih je od ustanove do ustanove različno. Za doseganje dobrih rezultatov, ki bodo koristili otrokom s posebnimi potrebami, ni dovolj le dobra volja posameznika. Položaj otrok s posebnimi potrebami urejajo zakonski akti na državni ravni, Konvencija o otrokovih pravicah in mnogi drugi mednarodni dokumenti. Vendar je med zakoni, dokumenti in priporočili veliko praznine, ko še vedno ne vemo, kako bi jim omogočili optimalni razvoj.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v inkluzivne oddelke vzgoje in izobraževanja naj bi bila vrednota vseh demokratičnih družb, za katere je značilno sprejemanje načela enakih možnosti, pravičnosti ter zagotavljanje in promocija pravic do njihovih boljših razvojnih in edukacijskih možnosti v družbi vrstnikov.

Vprašanje je, kaj vse je treba storiti, da bi bil proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pospešen. Gre za zelo zahteven proces, ki je uspešen le takrat, ko je dobro načrtovan in uresničen z vsemi možnimi strokovnimi in materialnimi viri.

Pri uresničevanju inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah moramo biti osredotočeni na posameznega otroka, ki mu je treba zagotoviti optimalne pogoje za razvoj v okviru vzgoje in izobraževanja. Strokovni delavci naj bodo pripravljeni na individualizacijo in diferenciacijo vseh komponent vzgoje in izobraževanja. V ospredju naj bodo otrokova močna področja, saj si z njimi krepí svojo samozavest in s tem lažje premaguje težave oz. primanjkljaje. Inkluzija naj bo načrtovana ne samo za otroke s posebnimi potrebami, ampak za vse vključene v vzgojno-izobraževalni proces. V inkluziji je smiselno poudarjati socialni vidik, manj pa storilnostno naravnost.

Treba je razvijati inovativne modele inkluzivnega izobraževanja, saj socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami pomembno prispeva k razvijanju možnosti za njihov razvoj in učenje s sovrstniki in to znotraj rednega vzgojno-izobraževalnega sistema. Socialna sprejemljivost otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces omogoča, da z interakcijo z vrstniki razvijejo svoje potenciale in tako postanejo enakopravni člani vzgojnega šolskega prostora (Sardoč, 2006).

Večja socialna vključenost učencev s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja omogoča, da bodo z interakcijo s sovrstniki razvijali svoje potenciale in v skladu z njimi postajali enakopravni člani družbe.

V magistrskem delu bomo raziskali pogoje in možnosti za uresničevanje inkluzivne šole in predšolske vzgoje, od šolske politike, zakonov do notranje opreme in dela.

Dotaknili se bomo tudi strokovnih delavcev, ki uresničujejo inkluzijo v vsakodnevnem pedagoškem procesu.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 Od integracije k inkluziji

Integracijo in inkluzijo si lahko razlagamo kot družbeno-civilizacijsko gibanje, ki si za svoj cilj postavlja strpno življenje različnih socialnih, kulturnih, verskih, političnih in drugih skupin. Je dolgoročni razvojni proces, ki teče od rojstva dalje.

Omogoča vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces vsem, ki s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi oblikujejo družbo, ki ji pripadajo.

Integracija je izobraževanje otroka s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. Integracijske politike so se osredotočale na sistemsko raven, niso pa se ukvarjale z načini interpretacije zakona med učitelji in dogajanja v razredu (Lesar, 2007, str. 59).

Integracija zahteva programsko in kulturno prilagajanje. Od otroka, ki stopi v vzgojno-izobraževalni sistem, zahteva, da se prilagodi okolju, v katerega vstopa, in ne obratno. To je prva oblika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajni vzgojno-izobraževalni prostor. Predstavlja povezavo za druge oblike integracije, med katerimi naj omenimo psihološko in socialno integracijo (Resman, 2003).

Socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj uspešne in optimalne vključenosti otrok v socialno okolje. Temelj za socialno integracijo je skrb za socialne odnose med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006). Socialno integracijo opredelimo kot koncept zagotavljanja pravic in ustvarjanja boljših razmer za vzgojo, izobraževanje otrok in za interakcijo med vrstniki. Koncept temelji na razumevanju, sprejemanju različnosti in preprečevanju socialne izključenosti zaradi primanjkljajev in okvar (Lesar, 2007).

Inkluzija je stopila korak dlje od integracije. Poleg organizacijske integracije je inkluzija še pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega sistema (Resman, 2003).

Kot navaja Vršnikova (2003, str. 142), naj bi vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja na Slovenskem segalo že stoletje nazaj. V tem času so se pojavljali različni principi dela. Do leta 1960 je bila aktualna segregacija otrok s posebnimi potrebami. Ustanovljale so se vzgojno-izobraževalne institucije za različne kategorije otrok s posebnimi potrebami (za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne ...). Ravno to ločevanje od vrstnikov pa je otroke s posebnimi potrebami še bolj zaznamovalo, socialno izoliralo in jim zameglilo pogled na življenje zunaj ustanov.

Kot odgovor na neprimeren sistem segregacije se je pojavil pojem integracije otrok s posebnimi potrebami. Integracija otrok s posebnimi potrebami pridobiva na pomenu z vse večjim upoštevanjem otrokovih pravic in temelji na ideji o skupnem šolanju vseh otrok. Poleg tega integracijo podpirajo in priporočajo mnogi mednarodni dokumenti (Konvencija o otrokovih pravicah, 2009).

Večina avtorjev o integraciji govori kot o vključitvi otroka s posebnimi potrebami v redne šole in vrtce ter pripravljenost otroka na spreminjanje in prilagajanje okolju.

*»Integracija pogosto pomeni le namestitev otroka s posebnimi potrebami v redno ustanovo, kjer skuša spremeniti, prilagoditi šolsko in širše okolje otroka nekemu »povprečju«, da se lahko vključi v redni sistem vzgoje in izobraževanja in dosega predpisane standarde znanja branja, pisanja, računanja, se prilagodi načinu sprejemanja informacij, socialnemu okolju, oviram pri gibanju v okolju itd.«* (Kavkler, Clement-Morrison, Košak-Babuder, Pulec-Lah in Viola, 2008, str. 11).

Prav tako Opara (2005, str. 18) omenja, da naj bi *»integracija v vsakem primeru pomenila vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Posameznik bo integriran takrat, kadar bo tudi sam prispeval k aktivnostim okolja. Primerna in jasna se zdi definicija, da je integracija proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno okolje v največji mogoči meri. Taka definicija pomeni, da se bo z večjo informiranostjo, usposobljenostjo večjega števila učiteljstva, odpravljanjem ovir in prilagoditev pogojev in programov povečal delež tistih, ki se bodo lahko izobraževali v rednih ustanovah.«*

Pri integraciji je mogoče najbolj pomembno socialno vključevanje socialna integracija, sprejemanje drugačnosti in pripravljenost, da naredimo nekaj dobrega za sočloveka. Vendar to ni dovolj. V iskanju še boljših možnosti za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole in vrtce se razvije proces inkluzije.

Izraz inkluzija izvira iz latinske besede *inclusio* in pomeni zaklenitev, zajetje; *includere* pa zakleniti, zapreti; vstaviti, vložiti (Tavzes, 2002, str. 499). Dobesedna razlaga besede inkluzija pomeni popolno vstavitve v sestav, v našem primeru popolno vstavitve otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja, vendar terminologija in sistem na področju šolanja marginaliziranih oseb nista tako preprosta. Ni dovolj, da otroke s posebnimi potrebami vključimo v redne ustanove. Potrebna je cela paleta sprememb, in to ne samo na šolskem področju, pač pa tudi na socialnem in političnem. Potrebna je sprememba vrednot in domnev celotne družbe. Da obstajajo razhajanja v definiranju inkluzije otrok s posebnimi potrebami, potrjuje tudi število razprav in definicij, ki opredeljujejo inkluzijo.



Kavklerjeva (2008 idr., str. 12) pojasni, da je *»inkluzija nikoli končan proces, ki ga je vedno mogoče izboljšati, okrepiti, dopolniti in prilagoditi socialno-ekonomskim razmeram družbe. Pomembno je, da začnemo razvijati inkluzijo čim prej. V Sloveniji je bila z Zakonom o osnovnih šolah (2006) dana zakonska možnost za razvoj inkluzije, vendar se vseh sprememb na tem področju lotevamo zelo previdno in čakamo na neke idealne razmere, ki jih ni nikjer na svetu. Glavni vzvod za uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja so povsod po svetu starši otrok s posebnimi potrebami.«*

Lesar (2008, str. 10) poudarja, da je *»z vidika inkluzivnega izobraževanja treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, ki pa se v času šolanja soočajo z različnimi (bolj ali manj stalnimi ali pa prehodnimi) ovirami, ki jim onemogočajo akademsko uspešnost in/ali socialno participacijo. Inkluzija torej postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenju učencev na podlagi motenj, rase, spola, let, etničnosti, spolnega življenja, verskega prepričanja ali česar koli drugega, kar naredi nekaterim učencem šolsko življenje brez potrebe težko.«*

## 2.2 Podrobnosti in razlike med integracijo in inkluzijo

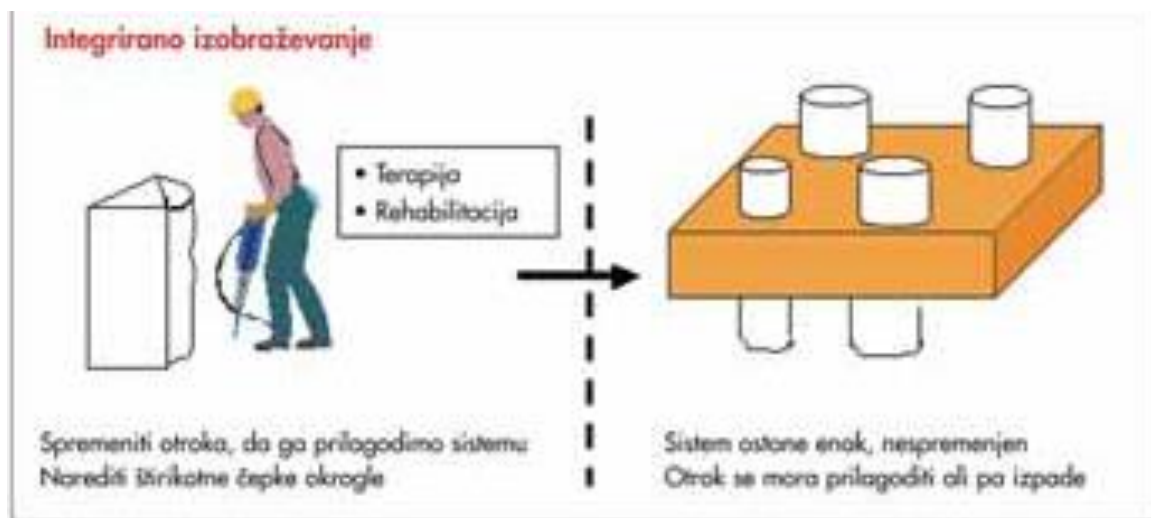
Postavlja se vprašanje, ali je za pedagoški proces potrebno razlikovanje med inkluzijo in integracijo. Razlike v interpretaciji pojmov integracija in inkluzija postanejo zapletene zaradi različnih pomenov, ki se uporabljajo za integracijo in inkluzijo. V praksi pojma največkrat nista ločena. Razlike med inkluzijo in integracijo nam najbolj ponazorijo Corbettove metafore (Stubs, 2000, v Lesar, 2008, str. 9).

Preglednica 1: Razlika v opredelitvi inkluzije in integracije

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
<i>»Vstopi, toda samo, če se lahko prilagodiš!« (Corbett, 1999, str. 128).</i>	<i>»Vstopi, tukaj spoštujemo razlike! Tu si lahko tak, kot si, in ne silimo te, da sprejmeš drugačnost.« (Corbett, 1999, str. 128).</i>

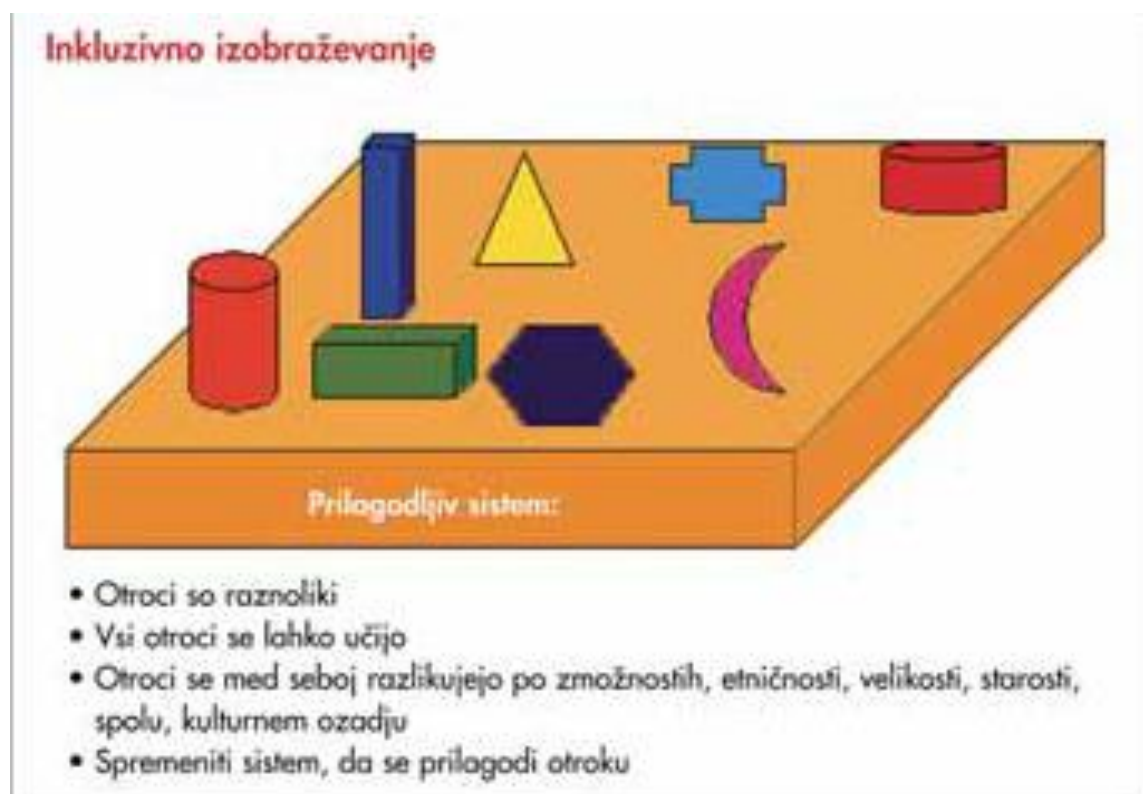
*»Predpostavka integracije je, da lahko nekatere otroke s posebnimi potrebami z določeno terapijo, rehabilitacijo prilagodimo rednemu izobraževanju. Nazorno nam prikazuje tudi spodnja preglednica integriranega izobraževanja. Otrok s posebnimi potrebami je kvadrat, ki ga poskuša učitelj, vzgojitelj s terapijo, rehabilitacijo*

*prilagoditi valju, ki predstavlja normalne otroke in jih poskuša prilagoditi sistemu rednih šol in izobraževanju.» (Stubs, 2000, Lesar, 2008, str. 9).*



Slika 1: Integrirano izobraževanje (Stubs, 2000, v Lesar, 2008, str. 9).

*»Inkluzija omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje, kolikor zmore, ker doseganje povprečnih rezultatov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše socialno okolje. Za socialno povezovanje so temelj razlike med posameznikom in ne neki povprečni dosežki.« (Šećur, 1999, v Kavkler idr., 2008, str. 13).*



Slika 2: Inkluzivno izobraževanje (Stubs, 2000, v Lesar, 2008, str. 9).

Na Sliki 2 je predstavljeno inkluzivno izobraževanje, ki nam razlaga, da so otroci različni, prilagoditi se mora sistem vzgoje in izobraževanja.

Različni avtorji (Schloss, Sege, Resman, Ferell) termina inkluzija in integracija različno razlagajo. Nekateri navajajo, da sta izraza inkluzija in integracija sinonima, saj gre v obeh primerih za enak cilj, ravnanje ali idejo. Prav zato v nadaljevanju prikazujemo primerjavo opredelitve integracije in inkluzije.

Preglednica 2: Primerjava opredelitve integracije in inkluzije po avtorjih

Avtorji	Integracija	Inkluzija
Schloss (1992) v Schmidt, 1999, str. 129	»Učenec s posebnimi potrebami del časa preživi v programu posebnega izobraževanja. Kolikor je mogoče, pa je vključen v program rednega izobraževanja.« (Schmidt, 1999, str. 129).	»Inkluzija je popolna namestitev v program rednega izobraževanja.« (Schmidt, 1999, str. 129).
Sege (1993) v Schmidt, 1999, str. 129.	»Integracija in podobni termini so se razvili iz dveh paralelnih šolskih sistemov, splošnega in posebnega izobraževanja. Posebno izobraževanje predstavlja pomemben sistem, vendar manjši in ločen od splošnega izobraževanja. Zajema člane manjšega sistema (posebno izobraževanje) z večinskim in bolj priljubljenim sistemom (redno izobraževanje).« (Schmidt, 1999, str. 129).	»Nakazuje obstoj samo enega skupnega izobraževalnega sistema, ki zajema vse člane enakopravno.« (Schmidt, 1999, str. 129).
Resman (2003), str. 70.	»Integracija je bolj organizacijski ukrep.« (Resman, 2003, str. 70).	»Inkluzija je pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela.« (Resman, 2003, str. 70).
Ferrell (2005) v Kavkler idr., 2008, str. 11	»Pri integraciji ostane šolski sistem nespremenjen, so pa že uvedeni določeni ukrepi.	»Inkluzivna praksa pa spodbuja šolske strokovne delavce k razmišljanju o

	Učitelj namreč išče nove načine, s katerimi bi lahko vključil v različne dejavnosti vse učence.« (Kavkler idr., 2008, str. 11).	svojem delovanju. O pristopih poučevanja, o uporabi različnih oblik pomoči in o načinih odzivanja na potrebe vseh otrok.« (Kavkler idr., 2008, str. 11).
--	---	--

*»Poimenovanje inkluzija je z angleško govorečega območja k nam prišlo pozneje. Zagovorniki rabe inkluzija trdijo, da ima drugačen pomen od integracije. Integracija po njihovem mnenju pomeni, da se mora »prizadeti otrok« prilagajati splošnemu okolju, inkluzija pa, da se mora tudi okolje prilagoditi temu otroku. Ta razlika in dilema pa sta bolj ali manj le navidezni.« (Opara, 2005, str. 18).*

*»Največkrat avtorji (Šučur, Siegel) na konkretni ravni inkluzijo od integracije razlikujejo v eni točki, to je individualiziran program, saj inkluzija predvideva, da se bo vsak posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in si želi ... za razliko od integracije, kjer je šlo za projekt reguliranja socialne spretnosti in načrtovanje vsakodnevne pomoči, naj bi inkluzija prinašala spontano, strpne, skrbne in pravične odnose med različnimi.« (Kroflič, 2002, v Vršnik, 2003, str. 146).*

Vsekakor pa inkluzija in integracija nista ločena procesa, saj za doseganje dobrih rezultatov in za dobrobit otrok s posebnimi potrebami ločevanje sinonimov ni bistvenega pomena. Vsakdo ima priložnost, da sodeluje v inkluzivni šoli in vrtcu, da je prisoten v oddelku skupaj s sovrstniki, da se trudi po svojih najboljših močeh prispevati k dobri rezultatom oddelka in da se počuti sprejetega s strani vrstnikov in strokovnih delavcev. Iskati moramo možnosti, ki bodo posamezniku omogočile uspešno vključevanje v redne oddelke namesto poudarjanja primanjkljajev.

*»Bistvo integracije oziroma inkluzije pa ni zgolj fizična vključitev otrok s posebnimi potrebami v »večinsko« šolo, niti ne more biti izpeljana zgolj na ravni aplikacije ustreznih didaktičnih strategij, modelov, metod in oblik dela, temveč mora res zagotoviti poleg organizacijskih in učnih pogojev ter skrb za optimalni razvoj otroka tudi ustrezno učno oziroma vzgojno-izobraževalno klimo in odnose, ki v čim večji meri odstranjujejo vse oblike stigmatizacije.« (Medveš, 2003, str. 9).*

Inkluzija je stopila korak dlje od integracije. Poleg organizacijske integracije je inkluzija še pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja izključenih otrok in

otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega sistema (Resman, 2003).

Kavklerjeva idr. (2008) opredeljujejo integracijo in inkluzijo, kot smo navedli v naslednji Preglednici 3.

Preglednica 3: Povzetek razlik med integracijo in inkluzijo (Kavkler idr., 2008, str. 18).

<b>Integracija</b>	<b>Inkluzija</b>
Le za nekatere otroke s posebnimi potrebami.	Šola za vse otroke, tudi za otroke s posebnimi potrebami.
Tekmovanje, selekcija.	Cenjena je različnost pri vseh učencih.
Doseganje standardov.	Sprejetost, sodelovanje, uspešnost.
Poudarjajo se motnje, ovire, primanjkljaji.	Poudarek na optimalnem razvoju vsakega učenca, učinkovito poučevanje.
Otrok se mora prilagoditi šoli, zato potrebuje specialno pomoč.	Šola se bolj prilagaja otroku (odstrani ovire za uspešno vzgojo in izobraževanje, prilagodi kurikulum idr.).
Otroku pomaga specialist.	Pomaga predvsem učitelj, ki je deležen podpore in pomoči specialista, ko jo potrebuje on in otrok s posebnimi potrebami, da je kompetenten, odgovoren in da zadovoljuje posebne potrebe otrok.
Specialne oblike pomoči se praviloma izvajajo zunaj razreda.	Otrok s posebnimi potrebami, ki potrebuje pomoč in podporo, je praviloma deležen vseh oblik pomoči v razredu.
Vedno več ur pomoči za vedno več otrok, ki naj bi jo najpogosteje prejeli zunaj razreda ves čas šolanja.	Pomoč učencu se organizira: čim bolj zgodaj, čim bolj fleksibilno, čim manj opazno, čim bliže učencu in za čim krajši čas.
Individualna pomoč otroku.	Sodelovanje učitelja in specialista omogoča učitelju, da je vedno bolj kompetenten za odstranjevanje ovir pri vseh otrocih.
Specialist obravnava predvsem učenca,	Specialist pomaga, podpira in krepi otroka

malo pa svetuje učitelju.	in učitelja.
Prevelika usmerjenost na učitelja.	Šola je usmerjena na otroka.
Evalvacija uspešnosti otroka.	Evalvacija uspešnosti otrokovega napredka in strokovne pomoči.
Težave in upori pri uvajanju sprememb, novosti idr.	Stalno spreminjanje, sodelovanje različnih strokovnjakov v različnih oblikah, šola je del učeče družbe itd.

S pomočjo Preglednice 3 lahko posameznik hitro ugotovi stopnjo inkluzivnega izobraževanja v trenutnem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Strokovni delavci pa ugotovijo, na kateri stopnji inkluzivnega izobraževanja je njihova ustanova (Kavkler idr., 2008, str. 18).

Razlika med integracijo in inkluzijo je v tem, da se integracija nanaša na otroke s posebnimi potrebami, inkluzija pa na vse otroke, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključitvi v vzgojno-izobraževalni dejavnosti z vidika vključevanja/izključevanja (Lesar, 2007).

Resman (2003) govori, da inkluzija ni nadomestek za integracijo. Tu se pojma integracija in inkluzija v izobraževanju približata pojmu integracije v sociološkem smislu. Integracija in inkluzija sta pojma, ki ju je mogoče uporabljati drugega ob drugem.

### **2.3 Nastanek in utemeljitev inkluzivne paradigme**

Inkluzija se je začela razvijati v ZDA, močno se je razširila v devetdesetih letih. Izraz inkluzija je bil prvič uporabljen julija 1988 v Severni Ameriki, ko je nekaj posameznikov razpravljalo o izkušnjah segregiranega šolanja. Pojem so formalno opisali kot proces nameščanja otrok in odraslih, ki so invalidi ali imajo učne težave. Inkluzija je sodobna postmodernistična koncepcija, ki izhaja iz človekovih pravic in iz multikulturizma. Temelji na postmodernističnih vrednotah, kot so pravičnost, enake možnosti za vse. Inkluzija je vrednota demokracije, za katero je značilno sprejemanje multikulturalnosti, kulturnega napredka ter boljše razvojne in izobraževalne možnosti v družbi vrstnikov (Thomas, Walker in Webb, 2005).

Inkluzija se ne dotika samo zakonov, pravilnikov, temveč tudi stroke, strokovnih spoznanj, teorije vzgojno-izobraževalne ustanove in vzgojno-izobraževalnega procesa, kot tudi človeške morale in etike (Resman, 2003).

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces je odvisno od državne politike, ta pa države deli v tri skupine:

- v prvi skupini so vsi otroci s posebnimi potrebami vključeni v šolski prostor (Španija, Grčija, Portugalska, Švedska, Islandija, Norveška in Ciper);
- druga skupina vključuje otroke s posebnimi potrebami v razvejan sistem prilagojenega programa, sodelovanje s klasičnim programom osnovne šole (Danska, Francija, Češka, Estonija, Irska, Luksemburg, Avstrija, Slovenija, Litva);
- v tretji skupini so otroci s posebnimi potrebami vključeni v ločen sistem izobraževanja (Belgija, Švica, Nemčija, Nizozemska) (Meijer, Soriano in Watkins, 2003).

Inkluzija vsebuje načela dobre prakse in ideale, ki se uveljavljajo. Za vključevanje tistih, ki jih vzgojno-izobraževalni proces izključuje, in za prizadevanje, da bi vsakemu otroku zagotovili izobraževanje v skladu z njegovimi potrebami, sposobnostmi, zmožnostmi, ambicijami in posebnostmi (Resman, 2003).

Pri inkluziji ne gre le za prilagajanje otroka okolju, v katerem živi, ampak prilagajanje okolja otroku z namenom odstranjevanja motečih dejavnikov, ki mu onemogočajo optimalen razvoj lastnih potencialov (Kavkler, 2003).

Inkluzijo otrok s posebnimi potrebami lahko razumemo z dveh vidikov (Kobal Grum, Kobal-Tomc, Celeste, Dremelj, Smolej, Nagode in 2009):

- prvi vidik je vzgojno-izobraževalni: inkluzija se nanaša na kognitivne vidike, ki so povezani z učno uspešnostjo, samodejavnostjo otroka in vpletenostjo v socialne odnose;
- drugi vidik je socialna integracija, ko govorimo o predstopnji inkluzije.

*Kavklerjeva (Kavkler idr., 2008, str. 54) pravi, da je »inkluzija proces, ki terja: odstranitev ovir (izboljšati, okrepiti, dopolniti, prilagoditi socialno-ekonomske razmere družbe. Spremeniti je potrebno stališča, ki posamezniku onemogočajo uspešno vključevanje, prilagajanje učne snov. Vzpostaviti je potrebno učno ozračje in kulturo, okrepiti komunikacijo in sodelovanje. Posebno pozornost naj učitelji in strokovni delavci namenijo rizičnim skupinam«.*

Na razvoj slovenske specialne pedagogike in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je močno vplivala avstro-ogrsko oblast z ustanavljanjem specialnih, ločenih šol, ki so bile ločene od rednih osnovnih šol (Kavkler idr., 2008, str. 54).

Slovenija je z uvajanjem inkluzije ukinjala in spreminjala tradicionalne segregirane oblike vzgoje in izobraževanja. Inkluzivna ideja izobraževanja v vzgoji in izobraževanju pa izhaja iz filozofije, razvite v Skandinaviji (Culham in Nind, 2003).



## 2.4 Inkluzija

Inkluzija kot najbolj sodoben način vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni sistem vzgoje in izobraževanja je nastala na spreminjajočih se družbenih odnosih ter kritikah in ovirah predhodnih konceptov vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

Inkluzija je način, kako se soočiti z drugačnostjo, jo približati in jo sprejeti. Težave nastajajo pri postavljanju kategorij, iz katerih ugotavljamo drugačnost, motenost, ocenjevanje lastnih strahov, predsodkov o prizadetosti, motenosti in invalidnosti. Inkluzija nas uči, da večje kot so razlike med nami, večja je možnost, da ustvarimo novo vizijo razvoja šole, človeka in družbe (Galeša, 1997).

O inkluziji govorimo takrat, ko je otrok s posebnimi potrebami ves čas vključen v proces vzgoje in izobraževanja skupaj z ostalimi vrstniki. Pri integraciji otrok le del časa preživi s svojimi vrstniki, ker je vključen v programe za posamezno vrsto in stopnjo motnje (Novljan, 2001).

Skidmore (2004, v Opara idr., 2010) je o inkluziji govoril kot o procesu, v katerem se poskuša odzvati na potrebe vseh otrok kot individuumov, tako da se prouči in prilagodi kurikularno organizacijo in način obravnave.

Inkluzija je torej proces, ki zahteva nove vrednote, novo kulturo, novo razmišljanje o sprejemanju otrok s posebnimi potrebami. V inkluzivnem izobraževanju je prostor za vse otroke. Otrok ni označen zaradi njegovega primanjkljaja ali posebnosti, je unikatni in individuum. Ni se mu treba prilagajati večini in se truditi za doseganje optimalnih rezultatov. Inkluzija otroka sprejme takšnega, kot je in ga ne spreminja ali normalizira. V inkluzivnem izobraževanju so vsi otroci enaki, niso ločeni po stopnjah, ni dveh kurikulumov, vsakdo ima priložnost, da je prisoten v oddelku skupaj s sovrstniki.

*»Potemtakem inkluzije ne moremo opredeliti kot neko novo zasnovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zaradi negativnega predznaka, ki spremlja integracijo (v pomenu statičnega razvrščanja in tehničnega načina reševanja težav z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo) je torej koncept integracije nekoliko razširjen in ji je, da ne bi bilo napačne interpretacije, dodano novo ime inkluzija.« (Vršnik, 2003, str. 146).*

V procesu inkluzije lahko govorimo o odgovorni inkluziji, v kateri je otrok središče pozornosti. Njen cilj je, da bi se vsi otroci s posebnimi potrebami izobraževali v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, razen če ne bi bile zadovoljene njihove izobraževalne in socialne potrebe.

Preglednica 4: Odgovorna/neodgovorna inkluzija (povzeto po Vaughn in Schumm, 1995)

ODGOVORNA INKLUZIJA	NEODGOVORNA INKLUZIJA
Učenec je prvi. Pomemben je otrok s posebnimi potrebami in njegov napredek v izobraževalnem procesu	Prostor je prvi. Poudarek je na lokaciji, v kateri se odvija vzgojno-izobraževalni proces.
Učitelji se sami odločajo, ali bodo poučevali v inkluzivnih razredih. Učiteljem so predstavljene možnosti sodelovanja.	Učitelji so postavljeni pred dejstvo, da poučujejo v inkluzivnih razredih.
Za inkluzivne razrede so priskrbljeni ustrezni pripomočki.	Postavitev inkluzivnega razreda je pomembnejša kot pripomočki za delovanje.
Modeli inkluzivne šole so razviti in izvedeni v šoli.	Šolski okoliš ali država pripravlja vodila za izvedbo inkluzije.
Stalna dodatna sredstva za otroke s posebnimi potrebami so zagotovljena.	Edini model je popolna inkluzija. Otrokom s posebnimi potrebami niso zagotovljene dodatne možnosti ne glede na njihove potrebe.
Sprotna vrednotenja in spreminjajoča se sredstva inkluzije.	Strokovno izpopolnjevanje ni del inkluzije.
Kurikulum se razvija in izpopolnjuje	Kurikulum je določen.

Inkluzija je premagovaje ovir za socialno udeležbo izključenih zaradi spola, nacionalnosti, verskega in političnega prepričanja, socialnega in ekonomskega položaja ali posebnih potreb posameznika. Inkluzija pomeni nadgradnjo integracije in novo kvaliteto (Skalar, 2003).

Pravico do izobraževanja kot eno temeljnih človekovih pravic lahko z inkluzijo ponudimo vsem otrokom, tudi otrokom s posebnimi potrebami. Da bo inkluzija zaživel, pa je treba odstraniti vse ovire. Naj bodo to stopnice za gibalno ovirane otroke ali zapiski za slepega otroka. To so le majhne ovire, ki jih lahko z dobrim strokovnim timom odstranimo. Največja ovira inkluzije so prav gotovo posameznikovi pomisleki sprejemanja drugačnosti.

Inkluzija predstavlja nov model razmišljanja, iz katerega izhajajo vrednote, kot so sodelovanje, medsebojna odvisnost, prijateljstvo, interakcija med vrstniki (Galeša, 1995).

*»Na razvoj inkluzivne šole lahko gledamo z več vidikov. Šolska politika, sprejeta zakonodaja, ki opredeljuje otroke s posebnimi potrebami, ki določa vrsto programov. Drugi vidik pa je marketinški, ki se osredotoča na potrebe in pričakovanja staršev in otrok. Marketing v inkluzivni šoli predstavlja filozofijo, kako se približati staršem, otrokom in njihovim potrebam. Za razvijanje marketinga so v vzgojno izobraževalnih ustanovah odgovorni vodilni, ki pripomorejo, da se inkluzija razvije ne glede na ovire.« (Kržan, 2006).*

## **2.5 Inkluzivni pristop vključevanja otrok s posebnimi potrebami**

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca in šole načrtujemo tako, da upoštevamo individualne potrebe otrok na osnovi demokratičnih idej in načel. Vsak posamezni otrok je enkratna osebnost, v demokratični družbi obravnavamo vsakega državljana z vidika njegovih posebnih značilnosti. V inkluzivnih oddelkih imajo otroci enake možnosti pri spoznavanju temeljnih vrednot, in to ne glede na svoje kognitivne, telesne, socialne in emocionalne sposobnosti. Poleg demokratičnih načel družbe sta za ustanavljanje inkluzivnih oddelkov pomembni strokovnost in materialna podpora (Opara, 2010).

V integriranih oddelkih se otroci zavedajo vseh svojih človeških sposobnosti, to pa jim pomaga pri razvoju občutkov in odnosov do ljudi in do okolja (Daniels in Stafford, 2003, str. 19).

Uvajanje inkluzivnega pristopa je dolgotrajen in zahteven proces, zahteva spremembo družbenih stališč, socialnih odnosov in sprememb v družbi.

*»V preteklosti je pri načrtovanju pomoči otrokom s posebnimi potrebami prevladovala usmerjenost v težave in primanjkljaje. Sodobni pristopi skušajo obravnavo otrok s posebnimi potrebami zastaviti širše, ob upoštevanju celovite otrokove osebnosti, življenjskih razmer in življenjske perspektive. Usmerjeni so v odkrivanje in razvijanje interesov in močnih področij pri posamezniku ter razvijanje sodelovanja med družinskim in širšim okoljem. Bolj se pri iskanju rešitve upoštevajo možnosti vplivanja na sistemske dejavnike.« (Kavkler idr., 2008, str. 58).*

Za uspešen in sprejemljiv inkluzivni pristop v družbi je potrebno sodelovanje celotne skupine vključenih od širšega okolja, šole, vrstnikov do posameznika. Šele

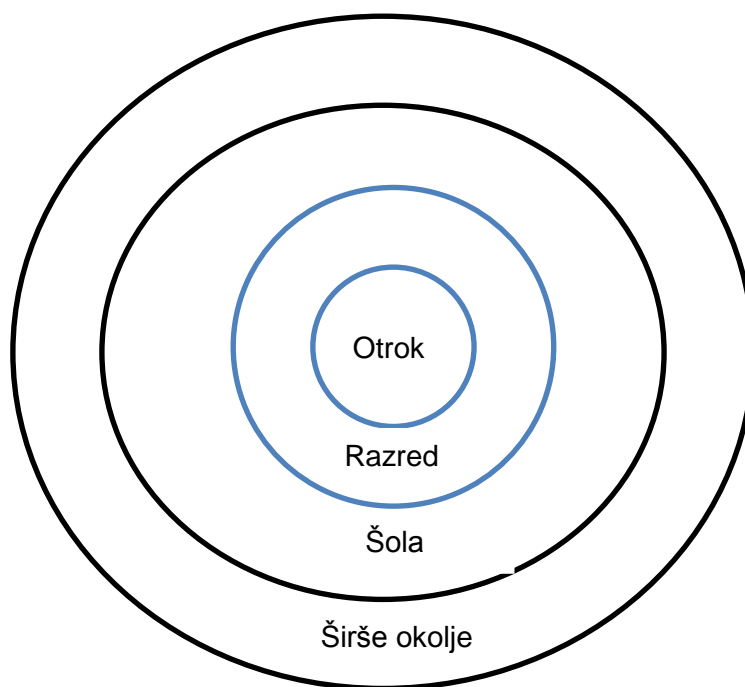
ustrezno znanje in pozitivna stališča učiteljev lahko prispevajo k primernemu odnosu med učitelji in učenci s posebnimi potrebami.

*»Uspešno uvajanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zahteva sistematični pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in z možnostjo izbire strategij na različnih ravneh, kar omogoča veliko verjetnost za doseganje sprememb v praksi (Banathy, 1996, v Kavkler idr. 2008). Načrtovanje in izvajanje projekta inkluzivne šole je učinkovito, če ga izvajamo po štiri-stopenjskem sistemskem modelu razvoja inkluzivne šole.« (Fergus, Kozlevski in Smith, 2001, v Kavkler idr., 2008).*

*»V sistem so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola, širše okolje, ki se prepletajo. Tako dobimo učinkovit sistem, ki podpira uspešno vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne ustanove. Sistemske spremembe so odvisne od:*

- *otrokove sposobnosti za učenje in truda, ki ga vlaga v proces učenja na vseh področjih vzgoje in izobraževanja;*
- *razreda, v katerem ima pomembno vlogo učitelj s svojimi stališči, znanjem, sposobnostjo organizacije pouka, oceno otrokovih posebnih potreb, sposobnostjo organizacije skupinskih oblik dela, pomočjo in podporo otroku, sodelovanjem s starši itd. ter vrstniki s svojimi stališči, sodelovalnimi in socialnimi veščinami itd.;*
- *širšega okolja, ki vključuje inkluzivno politiko MŠŠ, vpliva na materialne vire, lokacijo virov (v specialni ali redni šoli) itd.« (Kavkler idr., 2008, str. 73–90).*

Če vsi sistemi usklajeno delujejo, dobimo učinkovit sistem, ki lahko uspešno podpira otroka s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v inkluzivnem izobraževanju. V slovenskem šolskem sistemu do zdaj nismo sistemsko obravnavali otrok s posebnimi potrebami. Inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa je uspešno le, če ga razvijamo sistemsko (Kavkler idr., 2008).



Slika 3: Grafični prikaz podsistemov modela razvoja inkluzivne šole (Kavkler idr., 2008, str. 58).

Inkluzivni pristop je trdno povezan s tradicijo šole (kulturni vzorci na posamezni šoli). Razvoj inkluzije pomeni, da šola sprejme vse učence in da aktivno skrbi za povezavo z lokalno skupnostjo. Različnost učencev je vrednota, učitelji upoštevajo vse učence kot individuume, učenci in starši so spoštovani, učenci vedo, kaj lahko storijo. Če imajo problem, si učenci med seboj pomagajo, starši in učitelji sodelujejo (prav tam).

### **3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI**

Osnovna pravica otrok je pravica do izobrazbe in do enakih možnosti. Vzgojno-izobraževalni proces je pomembno obdobje v življenju posameznika, saj se takrat postavijo temelji za socialni razvoj v nadaljnjem življenju. Otroci s posebnimi potrebami se v času šolanja srečujejo z mnogimi ovirami in težavami tudi na področju socialne interakcije med vrstniki.

Področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami potrebuje dodatno podporo. Uspešen proces izobraževanja je pogoj za boljše vključevanje v družbo in samostojno življenje. V Splošni deklaraciji o človekovih pravicah, ki jo je razglasila Generalna skupščina organizacije združenih narodov, je zapisano: »Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice.« (Kobal Grum idr., 2009).

Ustava Republike Slovenije daje podlago številnim dokumentom s področja varstva človekovih in otrokovih pravic. Izobraževanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami je zagotovljeno po načelu enakosti. Vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami smo v Sloveniji skozi čas posvečali različno pozornost. Prvi zavodi s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami so bili ustanovljeni že pred prvo svetovno vojno. Za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju je bil leta 1911 ustanovljen prvi poseben oddelek pri ljudski šoli na Prulah v Ljubljani, leta 1913 pa v Mariboru. Šole s prilagojenim programom so bile namenjene otrokom, ki niso zmogli rednega programa osnovne šole (Schmidt, 1999).

Organizirane oblike vzgoje in izobraževanja gibalno oviranih otrok so se v Sloveniji začele po drugi svetovni vojni. Takrat je začel nastajati razvejan sistem posebnih šol in zavodov (Likovič, 2000).

V samostojni državi Sloveniji je skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zelo poudarjena. Temeljni pravni dokumenti, ki so opredeljevali konkretne cilje v javnem sistemu edukacije, so bili mednarodni pravni dokumenti in Ustava Republike Slovenije (Končar, 2000).

Opustili smo dvotirni sistem izobraževanja, ki je temeljil na prepričanju, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo drugačno šolo, da potrebujejo vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja. Otroke s posebnimi potrebami je zakonodaja vključila v celovit šolski sistem. Splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pa so bila sprejeta z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Opara, 2002).

Prenovljen sistem vzgoje in izobraževanja je prinesel novosti tudi za otroke s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je bil sprejet šele leta 2000, kar dokazuje, kako počasi se uveljavljajo določene spremembe za populacijo otrok s posebnimi potrebami.

Postmodernistična filozofija je utemeljila, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo skupno izobraževanje z ostalimi vrstniki, kar je prineslo spremembe znotraj človekovega razmišljanja (Opara idr., 2010).

Danes vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na ciljnih in načelih, določenih v zakonih za posamezna področja vzgoje in izobraževanja. Ta so (Opara idr., 2010, str. 8):

- načelo enakih možnosti, spoštujem različnost otrok;
- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja;
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja;
- zagotovljeni ustrezni pogoji, ki omogočajo optimalni razvoj posameznega otroka;
- pravočasne usmeritve v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja;
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja;
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja;
- individualiziran pristop;
- kontinuiranost vzgoje in izobraževanja;
- interdisciplinarnost.

Otroci s posebnimi potrebami imajo na voljo različne programe vzgoje in izobraževanja. Ti programi so (Opara idr., 2010):

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

Večina populacije otrok s posebnimi potrebami je vključena v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. V specializirane programe pa se vključuje vedno manj populacije. Popolnost vzgojno-izobraževalnega sistema je bila dosežena, ko so vsi šolski zakoni vsebovali določila o otrocih s posebnimi potrebami (Opara idr., 2010).

### 3.1 Inkluzija v nacionalnih dokumentih in zakonskih predpisih

Nova koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bila osnovana z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju od vrtcev do visokošolskega izobraževanja (1995). Upoštevana je bila Splošna deklaracija o človekovih pravicah, iz katere izhaja, da ima vsak posameznik pravico do izobraževanja po načelu enakih možnosti. Po teh izhodiščih je nastal koncept vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Leta 1996 so bili sprejeti splošni šolski zakoni. V šolski zakonodaji je bil s pojmom otroci s posebnimi potrebami zajet širši del populacije, ki v procesu vzgoje in izobraževanja potrebuje pomoč in prilagoditev. V Beli knjigi (1995) zasledimo vsa načela vzgoje in izobraževanja, na katerih bi se lahko razvijala inkluzivna praksa.

Lesar (2007) ugotavlja, da se Bela knjiga osredotoča največ na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki posameznikovega razvoja potisnjeni v ozadje. V Beli knjigi (1995) o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je zapisano, da mora država razvojno drugačnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami omogočiti več možnosti vzgoje in izobraževanja. S prilagojenimi oblikami in metodami dela jim mora biti omogočena in zagotovljena integracija v splošni izobraževalni sistem.

Pri načrtovanju novega sistema šolanja so bila upoštevana temeljna načela (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995):

- načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki;
- načelo pravice do izbire in do drugačnosti;
- načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja;
- načelo sodelovanja;
- načelo avtonomnosti šole in strokovnost strokovnih delavcev.

Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so opredeljeni v 2. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). To so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in družbenih pravic in temeljnih svoboščin;
- spodbujanje zavesti integraciji človeka;



- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.

Na podlagi ciljev sistema vzgoje in izobraževanja je treba uvajati raznolike oblike in metode dela, povečati aktivno vlogo otroka, razvijati inkluzivno šolo in pripraviti otroke za kakovostno življenje in na vseživljenjsko izobraževanje in poklic.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 je podal zakonsko podlago za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami, kot je predvideval že Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2006), sprejet leta 1996.

Predpisi, ki so urejali izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, so se sprejemali počasi, saj je bil Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami sprejet leta 2000, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljaja, ovire oziroma motnje pa šele leta 2003.

Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji urejajo zakoni in pravilniki:

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) in njegovi podzakonski akti:
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 25/6, 60/06, 8/08);
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter pravilnik o kriterijih in načinu dela komisij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06, 23/07, 8/08, 14/10);
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu.

Njegove glavne značilnosti so:

- predstavlja dopolnitev zakonov, ki opredeljujejo vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami za celotno vertikalo, od vrtcev, osnovnega in splošnega srednjega izobraževanja do poklicnega in strokovnega izobraževanja. Na novo prinaša možnosti zagotovitve ustreznih pripomočkov in opreme študentom s posebnimi potrebami;
- ureja usmerjanje v različne programe;

- opredeljuje možnost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja in možnost prehajanja med programi;
- določa pripravo individualiziranega programa za vsakega otroka v skladu s programom, v katerega je otrok usmerjen;
- uvaja razvojno procesno usmerjanje namesto dosedanjega enkratnega razvrščanja;
- omogoča aktivnejšo vlogo staršev in vzgojno-izobraževalnih zavodov v postopku usmerjanja;
- vključuje otroke z izrazitimi učnimi težavami, ki se kažejo le na določenih področjih učenja (npr. branju, pisanju). Ta skupina otrok je v zakonu opredeljena kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih;
- odpira možnost za osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na domu in vključevanje v zasebne zavode na podlagi odločbe o usmeritvi;
- približuje ureditev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami rešitvam, ki jih poznajo razvite države Evrope, ne prinaša pa popolne integracije, ker se tovrstna rešitev tudi drugje ni izkazala kot ustrezna.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja. Konvencija o otrokovih pravicah narekuje, da morajo vsi organi uporabljati načelo največje koristi za otroka (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

### **3.2 Pogoji in dejavniki za uresničevanje inkluzije**

Uspešno uresničevanje inkluzije otrok s posebnimi potrebami pogojujejo finančni, organizacijski in izobraževalni dejavniki ter seveda pozitivna stališča vodstva vrtcev, šol, strokovnih delavcev, vrstnikov in staršev.

Poseben vpliv na uspešen razvoj inkluzije imajo strokovni in materialni viri, ki otroku s posebnimi potrebami omogočajo optimalen razvoj njihovih sposobnosti ob strokovni pomoči vzgojitelja, učitelja. V ospredju naj bo otrok in njegove posebne potrebe. Treba je izkoristiti vse priložnosti za aktivno sodelovanje z vrstniki. Izredno pomembno vlogo imajo tudi stališča posameznika in celotne družbe do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v proces vzgoje in izobraževanja (Kavkler idr., 2008).

Otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do kontinuirane pomoči že pred začetkom postopka usmerjanja. To je dodatna pomoč učitelja, pomoč šolske svetovalne službe (diagnostika, svetovanje učencem, učiteljem, staršem) ter

individualna in skupinska pomoč (delo v manjših skupinah, prilagoditve metod in oblik dela) (Kavkler idr., 2008).

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) smo v Sloveniji opredelili naslednje programe vzgoje in izobraževanja:

- programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
- prilagojeni programi za predšolske otroke;
- izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: otrok s posebnimi potrebami mora imeti možnost enakovrednega izobraževalnega standarda, kot ga zagotavlja izobraževalni program osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja. Otroke s posebnimi potrebami, ki tem standardom ne morejo slediti, se vključi v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

### **3.2.1 Normativni, materialni in prostorski pogoji za uresničevanje inkluzije**

Normative urejata Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2006) in Zakon o vrtcih (2008, 37 člen). Če so v oddelku vrtca usmerjeni otroci s posebnimi potrebami, se število otrok v oddelku lahko zniža. V posamezni oddelku sta lahko usmerjena največ dva otroka s posebnimi potrebami. V oddelku prvega starostnega obdobja je lahko vključenih 6 do 12 otrok, v oddelku drugega starostnega obdobja pa 16 do 22 otrok.

O znižanem normativu otrok v oddelku odloča strokovna skupina vrtca, če je tako določeno z odločbo o usmeritvi. Strokovno skupino imenuje ravnatelj v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Otrokom s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011), ki so usmerjeni v program za predšolske otroke in izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v prilagojene programe, je treba prilagoditi prostore in pripomočke v skladu z navodili za prilagojeno izvajanje programov v skladu s prilagojenimi programi, ki jih sprejme oziroma določi strokovni svet. Za nudenje fizične pomoči se lahko gibalno oviranim otrokom dodeli spremljevalec.

Sprememba zakonodaje, ki je bila sprejeta leta 1995, je omogočila sprejemanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni prostor rednih oddelkov vrtca in šol. Izrazito pomanjkanje manjših prostorov za izvajanje dodatne strokovne pomoči, za premagovanje primanjkljajev, ovir in drugih motenj so težave, s katerimi se srečujejo ustanove. Vrtci in šole uporabljajo različne prostore, ki niso ustrezno opremljeni za izvajanje tovrstne pomoči otroku s posebnimi potrebami. Strokovni delavci so mnogokrat prisiljeni improvizirati, da lahko nudijo strokovno pomoč otroku, ki jo potrebuje.

Tudi na nacionalni ravni ne obstaja enotni organ za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kot je to praksa v večini članic EU (Opara idr., 2010).

Prostori, v katerih potekajo dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami, morajo biti urejeni tako, da dajo otroku občutek varnosti, prijetnosti, treba je odstraniti moteče dejavnike, elemente in omogočiti kvaliteten vzgojno-izobraževalni proces.

Prehod na inkluzivno paradigmo zahteva tudi usposobljenost strokovnih kadrov. V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru močno primanjkuje strokovnjakov, ki nudijo strokovno pomoč populaciji, ki potrebuje pomoč pri svojem izobraževanju za doseganje kvalitetnega življenja posameznika.

Strokovni delavci, ki se ukvarjajo s populacijo, ki potrebuje prilagoditve in pomoč pri vzgojnem in izobraževalnem procesu, so pozitivno naravnani, njihova stališča so v skladu z delom, ki ga opravljajo.

Izredno pomembna pa so stališča vodilnih delavcev, ravnateljev, ki imajo posredni in neposredni vpliv na oblikovanje šolske klime in politike.

### **3.2.2 Vzgojitelj in učitelj kot uresničevalca inkluzije**

Vloga odraslega v vrtcu in šoli ni zanemarljiva in nepomembna, prav učitelji in vzgojitelji predstavljajo zgled vsem otrokom. Njihov odnos do otroka s posebnimi potrebami bo odločilno vplival na celotno sprejemanje vrstnikov takega otroka. Pogosto se vzgojitelji in učitelji, ko izvedo, da bodo v oddelek dobili otroka s posebnimi potrebami, počutijo dodatno obremenjeni. Takim vzgojiteljem in učiteljem otroka s posebnimi potrebami raje ne dodelimo. Občutek mogoče izhaja iz dejstva, da vzgojitelji in učitelji med svojim izobraževanjem pridobijo premalo znanja o otrocih s posebnimi potrebami. Vendar je med drugim treba tudi osvestiti učitelje in vzgojitelje, da bo inkluzija lahko uspešna. Učitelji, vzgojitelji, ravnatelji, svetovalni delavci in vsi, ki bodo delali ter se pri delu srečevali z otroki s posebnimi potrebami v šolskem okolju, morajo veliko vedeti o značilnostih teh otrok, zato si morajo potrebno znanje pridobiti.

*»Za vključevanje otroka s posebnimi potrebami v običajne oddelke je potrebno tudi znanje o diagnozah, razvojnih značilnostih, posebnostih ter zmožnostih teh otrok. Zato je nujno usposabljanje in permanentno izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev. Vsak učitelj in vzgojitelj, ki bo delal z otrokom s posebnimi potrebami, mora biti pripravljen in usposobljen za delo.*

*Inkluzija terja stalno spreminjanje prakse, kar zmorejo le s strokovnimi delavci, ki imajo pozitivno stališče do vključevanja otrok s posebnimi potrebami in tudi potrebna znanja in strategije za timsko delo in delo z otrokom s posebnimi potrebami.« (Kavkler idr., 2008, str. 89).*

Velike zakonske spremembe, ki so se dogajale zadnji dve desetletji na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, so v prid samemu otroku s posebnimi potrebami, niso pa bile dosledno uvedene v samo prakso, kar nakazuje tudi razmik in nevednost vzgojiteljev in učiteljev do sprejemanja otrok s posebnimi potrebami in do pomena inkluzije.

Uresničevanje inkluzije je odvisno od vsakega posameznika, tako vzgojitelja kot učitelja do vodstva ustanov, staršev ter vsakega posameznega otroka. Sprejemanje otroka s posebnimi potrebami mora predstavljati izziv za nadaljnje delo, za boljše okolje, v katerem živimo, za boljši svet. Učitelj oz. vzgojitelj ni edini uresničevalec inkluzije, potrebna je celotna šola, vrtec ter skupnost, v kateri živimo.

Leta 2009 je Evropska agencija za izobraževanje na področju posebnih potreb začela s triletnim projektom, v katerem je proučevala, kako začetno izobraževanje redne učitelje pripravlja za 'inkluzivnost'. Poleg projektne poročila je rezultat projekta tudi Profil inkluzivnih učiteljev, v katerem so našteje kompetence, ki jih potrebujejo učinkoviti inkluzivni učitelji. Izobraževanje učiteljev v Evropi je treba razvijati, če naj učinkovito pripravi učitelje, da bodo znali zadovoljiti potrebe različnih učencev v razredu. Ugotovitve projekta potrjujejo glavne pomisleke, ki so bili izraženi na evropski politični ravni in jasno izražajo potrebo po (Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, 2009):

- razvoju učinkovitejših postopkov rekrutiranja in izbora;
- izboljšavi sistemov izobraževanja učiteljev, vključno z začetnim izobraževanjem učiteljev, uvajanjem, mentorstvom in nadaljnjim strokovnim razvojem;
- krepitvi stroke in zagotavljanju kakovosti izobraževalcev učiteljev;
- boljšem šolskem vodstvu.

Najpomembnejši ugotovitvi projekta pa sta, da je treba izboljšati učiteljeve kompetence in spodbujati strokovne vrednote in stališča. V projektu so bile identificirane štiri osrednje vrednote, povezane s poučevanjem in učenjem, ki

predstavljajo osnovo učiteljevih kompetenc v inkluzivnem izobraževanju (Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, 2009):

- spoštovanje raznolikosti učencev: razlike učencev predstavljajo koristne vire za izobraževanje;
- pomoč vsem učencem: učitelji morajo imeti visoka pričakovanja glede uspeha vseh učencev;
- delo z drugimi: sodelovanje in timsko delo sta ključna pristopa vseh učiteljev;
- nadaljevanje osebnega strokovnega razvoja: poučevanje je učna dejavnost in učitelji morajo sprejeti odgovornost za lastno vseživljenjsko učenje.

Stališča posameznih učiteljev in vzgojiteljev do inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na šolah in v vrtcu so vsekakor zelo pomembna. Res je, da vsaka sprememba pomeni novo učenje, da spremembe zahtevajo čas, da zmedejo. Ovire v uvajanju sprememb so pogosto v tem, da učitelji ne uvidijo potrebe po spremembi oz. se ne čutijo dovolj sposobne za uvajanje sprememb v svojo prakso. Družba – učitelji, učenci, starši – nima vedno pozitivnih stališč do otroka s posebnimi potrebami, zato je učiteljeva in vzgojiteljeva vloga predvsem v tem, da poskuša zmanjšati negativna stališča in predsodke. Učitelj mora biti učencem zgled pri nudenju pomoči in pristopu do učencev z učnimi težavami.

Najpomembnejši dejavnik za razvoj inkluzivne prakse je prav izkušen učitelj in vzgojitelj.

Da bi zadovoljevali potrebe vseh otrok in zagotavljali priložnosti, da se vsi učijo, razvijajo in napredujejo skladno s svojimi zmožnostmi, morajo biti učitelji in vzgojitelji mojstri, vešči diferenciranja in individualiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa (Kavkler idr., 2008, str. 95).

Pomembno je predvsem pridobivanje in poglobljanje znanja s področja problematike otrok s posebnimi potrebami, znanja, ki jih potrebujejo za konkretno delo s posameznim otrokom s posebnimi potrebami za uspešno komunikacijo, timski pristop dela in za delo s starši (Košir, 2008, str. 9).

Eaton (2004, v Kavkler idr., 2008) predstavlja seznam različnih stopenj usposobljenosti učiteljev za razvoj inkluzivne prakse. Zahteva organizacijo različnih oblik usposabljanja za učitelje, vzgojitelje in druge strokovne delavce.

1. stopnja je *ozaveščanje*: strokovni delavec nima znanja s področja inkluzije in ne pozna niti besede inkluzija. Strokovnega delavca je treba najprej ozavestiti, organiziramo kratka informativna predavanja (prebiranje člankov iz strokovnih časopisov in knjig).

2. stopnja je *informativna raven*: strokovni delavec že ima nekaj splošnega znanja o inkluziji, ve, da se nekaj dogaja na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami, a ne verjame, da lahko sam dobi v skupino ali razred otroka s posebnimi potrebami. Organiziramo delavnice o inkluziji, predstavimo izkušnje praktikov.
3. stopnja vključuje že bolj *osebni stik*: strokovni delavec spremlja dogajanje na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami v medijih itd., začneja intenzivneje premišljevali, kaj bi bilo, če bi imel tudi sam v skupini otroka s posebnimi potrebami. Organiziramo skupinske diskusije o specifični temi, udeležba na konferencah, obisk inkluzivne skupine ...
4. stopnja pomeni *iskanje rešitve*: strokovni delavec je dobil v skupino otroka s posebnimi potrebami in razmišlja, kaj mora zdaj narediti. Začne študirati literaturo z nasveti za praktično delo, poišče strategije pri svetovalnem delavcu, ogleda si videoposnetke, obišče inkluzivno skupino, se pogovarja s sodelavci.
5. stopnja je povezana s *posledicami*: strokovni delavec že ima vključenega otroka s posebnimi potrebami, z njegovimi izobraževalnimi in socialnimi dosežki. Strokovni delavec intenzivno premišljuje o rezultatih, strahovih, napredku, evalvaciji, uspešnosti, zato proučuje raziskovalne izsledke s področja vključevanja otrok s posebnimi potrebami, izmenjuje znanje in izkušnje, obiskuje delavnice, obiskuje študijske skupine, pripravlja videoposnetke lastnega poučevanja, jih analizira ...
6. stopnja predstavlja *sodelovanje* z drugimi strokovnimi delavci v timu, da bi vnesli spremembe v proces poučevanja. Potrebuje srečanja s kolegi za reševanje težav, udeležuje se rednih srečanj strokovnega tima, poišče pomoč specialnih pedagogov.
7. stopnja zahteva *okrepitev*: strokovni delavec se bolj zanima za inkluzijo, pokaže se izboljšanje in inovativnost pri delu z otrokom s posebnimi potrebami, zato že dosega določen uspeh in na podlagi izkušenj vedno uspešneje vključuje otroka. Svoje izkušnje želi izmenjati (udeležuje se konferenc, sodeluje na seminarjih, piše članke).

### **3.2.3 Inkluzivni timi v vrtcih in šolah**

Posameznik je premalo za uspešno delovanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, potrebna je celotna ekipa – tim, le timsko delo doprinese uspeh. Naloge sodelujočih v timu se morajo dopolnjevati in prepletati, vsi so enakovredni člani. Veliko timov se sooča s problemi, ki so v veliki meri povezani z osebnimi odnosi in pomanjkanjem medsebojne komunikacije. Za oblikovanje

učinkovitega tima so pomembni psihološki dejavniki, kot so motivacija, komunikacija in analiza medsebojnih odnosov. Komunikacija je osnovno orodje sporazumevanja v timu in omogoča interakcijo med člani. Člani tima morajo zaupati in verjeti v isti cilj, medsebojno sodelovati, pripravljeni morajo biti sprejeti pomoč in kritiko, ta pa naj ne bo sprejeta kot osebni napad, ampak kot konstruktivna kritika (Polak, 2007).

Po Polakovi (2007) večina avtorjev poudarja tudi pomen soodvisnosti oziroma zavedanja, da je za doseganje ciljev potrebno medsebojno sodelovanje in sinergija, s katero se vzdržuje soodvisnost z drugimi člani v timu. Je rezultat spoznavnega in čustvenega sovplivanja članov tima, zato je njegova uspešnost odvisna od miselnih, vedenjskih in čustvenih medsebojnih vplivov med člani tima. Timsko delo temelji na različnih modelih, ki imajo svoje značilnosti in posebnosti.

Velikost tima je odvisna od narave naloge, ki jo bo tim izvajal. Strokovnjaki s področja timskega dela najpogosteje predlagajo od dva do osem članov. Tim mora biti majhen, da bi se člani lahko med seboj povezali in čutili medsebojno zaupanje ter lažje zagotavljali dobro organizacijo dela (Polak, 2007).

*»Čas za timsko sodelovanje je najpogosteje omenjen problem, ker je šola ustanova z zelo strukturirano dejavnostjo, kar otežuje izvajanje timskega dela. Ko postane timsko delo samoumeven in integriran del poklicne vloge učitelja, lahko govorimo o timskem pristopu kot o skupnem imenovalcu pedagoškega dela v šoli. Za uspešno delovanje tima je potrebno usklajevanje med osebnostno in strokovno različnimi člani tima.*

*Osnova za dobro timsko delo je:*

- *občutek pripadnosti timu;*
- *medsebojno sodelovanje članov;*
- *pripravljenost sprejemati in dajati;*
- *odkrito pogovarjanje o medsebojnem doživljanju;*
- *reševanje konfliktov, namesto, da bi jih potlačili;*
- *pogovarjanje o stališčih, strpnost do različnosti in dopuščanje le-te;*
- *doseganje sporazuma o pomembnih zadevah;*
- *upoštevanje oblikovanja vlog;*
- *prizadevanje za kakovostno komunikacijo.*« (Lipičnik, 1996, str. 78).

Osnovna naloga inkluzivnega tima je, da podpre in pomaga vsakemu članu učinkovito vključiti otroka s posebnimi potrebami in oblikovati zanj individualiziran program (Kavkler idr., 2008, str. 80).



*»Timsko delo in učenje temeljita na ustreznih komunikacijskih spretnostih, brez tega tim ne more biti učinkovit. Timsko učenje sloni na konceptu skladnosti, ki pomeni nekaj drugega, kot je dogovor ali dogovarjanje. Pomeni, da se člani tima uskladijo na ta način, da delajo kot celota. Čeprav posameznik v timu ohranja svojo individualnost, tako osebnostno in poklicno, njihovo delovanje naravno gre v isto smer. Na ta način se izgubi manj časa in energije za doseganje skupnih ciljev. Pri prizadevanju za uresničevanje inkluzivne šole in vrtca se v praksi neredko dogaja, da učitelji in vzgojitelji skupaj z drugimi strokovnimi delavci in vodstvom šole vlagajo ogromno truda, časa in energije v inkluzijo oziroma delo z otroki s posebnimi potrebami, rezultati pa so sorazmerno majhni, ker ne delajo timsko.«* (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič-Vogrinčič, Bregar-Golobič, Kavkler in Tancig, 2008, str. 98).

V inkluzivnem timu ima vsak svojo nalogo. Tim mora delovati po vnaprej zastavljenem načrtu. Vsak član ima svojo nalogo in če en člen odpove, se poruši celotna veriga.

Ravnatelj ima pomembno vlogo pri zagotavljanju možnosti za doseganje optimalnega razvoja vsakega otroka. Dejavnosti naj bodo usmerjene predvsem v skrb za zagotavljanje ustreznih materialnih in kadrovskih razmer, ki so potrebne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Pri tem je pomembno, da spoštuje profesionalno etiko strokovnih delavcev, vodijo naj ga le potrebe otroka. Poznati mora strokovna izhodišča vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v RS, ustrezno področno zakonodajo, veljavne standarde in normative vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo in vrtec (Košir, 2008).

Svetovalni delavec se glede na svojo strokovno usmeritev neposredno vključuje v delo z otrokom s posebnimi potrebami. Usklajuje dejavnosti. Učitelju posreduje potrebne informacije o otroku še pred prihodom otroka s posebnimi potrebami. Posreduje informacije vrstnikom in sodeluje pri pripravi programa podpore. Sodeluje pri pripravi individualiziranega programa, pri prilagajanju kurikula, materialov, opreme. Uči druge strokovne delavce prilagajanja kurikula, učnih gradiv pripomočkov. Podpira in pomaga učitelju in vzgojitelju ter je vzor inkluzivnega ravnanja učitelju in drugim strokovnim delavcem (Kavkler idr., 2008).

Učitelj, vzgojitelj ima v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolj odgovorno nalogo. Poznati mora otroka s posebnimi potrebami in imeti pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb (Košir, 2008). Znati mora oblikovati v razredu/skupini ozračje sprejemanj, enakosti vseh. Sodeluje pri pripravi individualiziranega programa, je odgovoren za prilagajanje programa. Prilagaja učne dejavnosti učenčevim potrebam, je

dovzeten za nove ideje, spremembe. S svojim ravnanjem je vzor učencem in drugemu šolskemu osebju. Podpira vrstniške interakcije in vodi pomočnike pri delu v razredu, skupini (Kavkler idr., 2008).

Starši ali predstavniki družine nam posredujejo vizijo, vrednote in prioritete družine, informacije o otrokovem delovanju zunaj šole, o otrokovih primanjkljajih (Kavkler idr., 2008).

Vsi omenjeni člani tima so enakovredni člani pri načrtovanju, odločanju in reševanju težav, povezanih z otrokom s posebnimi potrebami.

Učitelji so odgovorni za vse otroke v svojem razredu, tudi za otroke s posebnimi potrebami. Pomembno je, da je učitelj pripravljen na sodelovanje z drugimi strokovnjaki, saj je skrb za otroke s posebnimi potrebami pogosto stvar pristopa ljudi različnih strok ali vsaj učiteljevega sodelovanja s specialnim pedagogom oz. defektologom, vodstvom šole in starši. Učitelj je tudi tisti, ki bo skupne odločitve vgrajeval v vsakdanje delo z otrokom (Lipec Stopar, 1999).

Vedenja, ki jih mora poznati učitelj za učinkovito delo z otroki s posebnimi potrebami, so naslednja (Lipec Stopar, 1999):

- kako se odzivati na individualne razlike med učenci – kako jih prepoznavati in kako s prilagajanjem učnega programa in njegove izvedbe – metod dela – kar najbolj omogočiti sodelovanje tudi učencu s posebnimi potrebami;
- kako pripraviti take učne situacije, v katerih bo čim bolj vključen in bo kar najbolj aktiven tudi otrok s posebnimi potrebami (integracija);
- kako pripraviti situacije in okolje za razvijanje socialnih veščin in veščin sodelovanja v skupini prek interakcije otroka s posebnimi potrebami z njegovimi vrstniki (socialna integracija);
- kako načrtovati in v pouk vključevati posebne sestavine programa za odpravljanje ali zmanjševanje specifičnih primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami (individualizirano načrtovanje);
- kako pri otroku spodbujati in razvijati skrb za samega sebe, samostojnost in iniciativnost;
- kako se uspešno povezovati in sodelovati s starši;
- kako se povezovati z ostalimi strokovnjaki v skrbi za otroke s posebnimi potrebami in z njimi sodelovati in si učinkovito deliti naloge.

Za uspešno delovanje vsakega tima je pomembno, da ima vsak član jasno določene naloge in da so cilji skupnega dela jasno postavljeni. Ravno zato naj bi tudi naš novi zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami začrtal neko zaporedje,

kontinuum pomoči, kjer bo jasno razvidna vloga posameznih akterjev v skrbi za otroke s posebnimi potrebami.

Model pomoči otroku torej poteka po določenih stopnjah. V strokovnih predlogih za oblikovanje naše zakonodaje se pojavljajo štiri stopnje. Na vseh je sodelovanje med učiteljem in koordinatorjem, defektologom nujno potrebno. Njuno sodelovanje je potrebno v vseh komponentah pomoči (Lipec Stopar, 1999):

- pri identificiranju otrokovih posebnih potreb;
- pri izdelavi ocene otrokovega funkcioniranja in njegovih težav;
- pri načrtovanju dela;
- pri diferenciaciji pouka, pri oblikovanju individualiziranih učnih načrtov in individualiziranih programov;
- pri njihovem izvajanju;
- pri evalviranju otrokovega napredka in realizaciji načrtovanega;
- pri odločitvah o nadaljnjih oblikah pomoči.

## 4 OVIRE IN KRITIKE

### 4.1 Ovire za inkluzijo

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vzgojno-izobraževalnega sistema terja veliko mero sprejemanja in spreminjanja dosedanjih družbenih norm. Področje je zelo občutljivo, ima veliko zagovornikov, pa tudi veliko nasprotnikov. Prav gotovo je najpomembnejši dejavnik inkluzije stališče učitelja do sprejemanja inkluzije in sprejemanja otroka s posebnimi potrebami.

Najpogostejše ovire so (Kavkler idr., 2008):

- finančne možnosti države. V slovenskem šolskem sistemu niso tako majhne, saj že obstajajo določeni strokovni in materialni viri za učence. Viri so pogosto premalo ekonomično izrabljeni. Za učence z izrazitimi posebnimi potrebami so le v specialnih ustanovah na voljo potrebni materialni in strokovni viri;
- slabo razvito inkluzivno gibanje v družbi. To je eno izmed pomembnih ovir v naši družbi, in to kljub zagotovljenim zakonskim pravicam otrok s posebnimi potrebami;
- pretirano poudarjanje pomena izobraževalne uspešnosti;
- obsežen sistem specialnih ustanov, specialnih učiteljev in drugih virov v teh ustanovah. Zagotovo je to eden ključnih dejavnikov, ki zavira razvoj inkluzivne prakse. Učitelji na specialnih šolah se bojijo, da bodo ostali brez službe. Učitelji na redni šoli se prav tako bojijo sprememb, saj menijo, da niso dovolj usposobljeni;
- pomanjkljive razmere šolanja v rednih šolah. Povezane so s pomanjkanjem znanja in strategij učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami in s pomanjkanjem učnih in tehničnih pripomočkov za tovrstno delo;
- velikost razreda. V številnih državah je to ovira, vendar ne v večini naših osnovnih šol.

Poleg naštetih ovir bi mogoče omenili še arhitekturne ovire, ki se pojavljajo v šolah in vrtcih. Marsikatera šola ali vrtec ni prilagojena za otroke s posebnimi potrebami, nima ustreznega dostopa ali je večnadstropna stavba brez ustreznega dvigala. Prav tako je težava tudi prilagojen prevoz takih oseb, ki je pogosto na ramenih samih staršev.

Ovire za inkluzijo niso postavljene samo na lokalni ravni, pač pa moramo na problematiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne ustanove gledati globalno. Današnji svet nosi nove vrednote, ki prav gotovo niso solidarnost, strpnost in ostale socialne vrednote, pač pa silijo v ospredje predvsem ekonomske vrednote, kot so produktivnost, učinkovitost in konkurenca, le-te pa zavirajo razvoj inkluzivnosti.

Zaskrbljivoče postaja, da ne bi ekonomske vrednote prevladale in inkluzijo ponovno izrinile v segregacijo.

## 4.2 Kritike inkluzivnega izobraževanja

Kritike inkluzivnega izobraževanja kažejo na neenotnost miselnosti o problematiki izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Številni avtorji zagovarjajo inkluzivno izobraževanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje. Ti avtorji poudarjajo prednosti inkluzivnega izobraževanja (Lesar, 2009).

Zagovorniki inkluzivno naravnane vzgojno-izobraževalnega sistema navajajo tri sklope glavnih argumentov za integracijo (Lesar, 2009, str. 112):

- inkluzivno šolanje je temeljna človekova pravica;
- inkluzivno šolanje omogoča ponovno vzpostavljanje bolj pravičnega razmerja med šolo in družbo;
- ni nedvoumnih dokazov, da se specifične kategorije učencev učijo povsem drugače, in prav tako ni dokazov, da je homogeno učno okolje tudi boljše za doseganje vzgojno-izobraževalnih rezultatov (tako tudi ni upravičena ločena preskrba za takšne učence).

Otroci s posebnimi potrebami na področju izobraževanja in socialnega vključevanja z ustrezno organiziranim in izvajanim vključevanjem v večinske šole dosegajo boljše izobraževalne dosežke. Trdi tudi, da učenci, ki se šolajo skupaj z učenci s posebnimi potrebami, bolje razumejo različnost med otroki, saj se spoznajo s podobnostmi in razlikami med ljudmi, spoznajo močna in šibka področja posameznika, naučijo se strpnosti in pomoči drug drugemu (Kavkler idr., 2008).

Na drugi strani so kritiki inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo predvsem pomanjkljivosti inkluzije.

Omeniti je treba, da večina kritik prihaja od avtorjev, ki so neprikriti zagovorniki ohranjanja segregiranih šol ali pa pristajajo le na potrebnost reformiranja posebnega vzgojno-izobraževalnega sistema, toda ne z ukinjanjem (Lesar, 2009, str. 130).

Oliver (1996, str. 97) trdi, da je inkluzija na ideološki ravni oblikovana tako, da je kritična analiza skoraj nemogoča. Ponovno odkrivanje državljskih pravic v zadnjih letih 20. stoletja namreč ni privedlo do temeljitejšega razumevanja procesov izključevanja nekaterih skupin iz ustaljenih vzorcev socialnega življenja, pa tudi ni bistveno povečalo njihove legalne pravice po vključenosti.

V kritičnem razmišljanju o inkluzivnem šolanju S. Hegarty (2001, v Lesar 2009) poudarja tri glavne točke. Prvi je problem mnogih definicij inkluzivnosti, ki so osvetljene s številnimi drugimi koncepti, kar prispeva k zmedi in neuporabnosti. Drugič je kritičen

do zagovornikov popolne inkluzije, saj je prepričan, da za nekatere učence, ki se soočajo z ovirami pri vzgoji in izobraževanju ter socialni participaciji, vključenost v okolje rednih šol niti ni mogoča niti ni zaželena. Tretja stvar, na katero opozarja, je, da pretirano pogosto poudarjanje pojma inkluzija, ki je sicer zelo pomemben, pomeni veliko tveganje, da bi prišlo do prevračanja hierarhije vrednot v šolanju. Cilja šolanja sta predvsem razvijanje potenciala mladih ljudi (vzgoja) in usposabljanje za odraslo, odgovorno življenje (izobraževanje). Pri uresničevanju le-teh pa se predpostavlja inkluzivna naravnost šol. Pri tem lahko pretirana osredotočenost zgolj na vključenost raznolikih skupin učencev prispeva k zanemarjenju namenov in ciljev šolanja.

*»Predstavljene kritike inkluzivnega izobraževanja se pojavljajo na precej različnih ravneh oz. nekatere izhajajo iz posebnosti politično-kulturnega okolja avtorja. V večini primerov gre za kritičen odziv na zagovornike popolne inkluzije, ki svoje stališče najpogosteje utemeljujejo s človekovimi oz. državljanskimi pravicami, redkeje pa izpostavljajo druge vidike, ki jih pri razmisleku in utemeljevanju inkluzivnega izobraževanja vsekakor ne bi smeli spregledati (npr. izpeljava potrebnih pomoči posameznemu učencu, ki deluje bistveno bolj stigmatizirajoče, kot pa če bi bil ta učenec vključen v segregirano obliko šolanja, ali vidik počutja učenca in možnost vzpostavljanja iskrenih in vzajemnih odnosov ipd.). V njih je tudi precej očitna težnja zagovarjanja posebnega izobraževanja kot nujnega in potrebnega. Ali drugače povedano: ob prebiranju teh kritik človek dobi občutek, kot da je zahteva po inkluzivnem izobraževanju zgrajena na predpostavki popolnega zavračanja dosedanjega dela specialnih pedagogov in težnji po ukinjanju posebnih šol. Morda bi se dalo v nekaterih definicijah inkluzivnega izobraževanja to predpostavko – torej izjemno očitno omalovaževanje slehernega dela in truda na področju posebnega izobraževanja – tudi jasno prepoznati. Občutek 'napadenosti' pa seveda vodi v obrambo in dokazovanje nasprotnega s strani tistih, ki (so) v teh institucijah ali na takšen način delajo/-li. Zaradi kompleksnosti tematike inkluzivnega izobraževanja je smiselno pogledati, kakšni paradigmatski preobrti so se na nekaterih ključnih področjih vzgojno-izobraževalnega dela v zadnjih desetletjih zgodili.« (Lesar, 2009, str. 134).*

Mnenja o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v večinske programe vzgoje in izobraževanja so torej zelo različna in celo nasprotujoča. Iz tega lahko sklepamo, da ima proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v večinski sistem vzgoje in izobraževanja tako dobre kot slabe lastnosti. Težko trdimo, da je inkluzija edina najboljša rešitev vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, saj ima

svoje prednosti in pomanjkljivosti. Ne smemo pa pozabiti, da je v prvi vrsti pomemben otrok, kaj je najbolje zanj.

## 5 EMPIRIČNI DEL

### 5.1 Opredelitev raziskovalnega problema, namena in cilji

Eno izmed področij, na katerih predvsem otroci in otroci s posebnimi potrebami potrebujejo dodatno podporo, je sistem vzgoje in izobraževanja. Kvalitetna vzgoja in izobraževanje sta predpogoj za osebni in poklicni razvoj otrok s posebnimi potrebami.

Vprašanje je, kaj vse je treba storiti, da bi bil proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami uspešen. Gre za zelo zahteven proces, ki je uspešen le takrat, ko je dobro načrtovan in uresničen z vsemi možnimi strokovnimi in materialnimi viri.

V novejšem času se na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami uveljavlja načelo inkluzije. Z magistrskim delom želimo raziskati možnosti za uresničevanje inkluzivne šole in vrtca.

Pri uresničevanju inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah moramo biti osredotočeni na posameznega otroka, ki mu je treba zagotoviti ustrezne pogoje za razvoj v vzgoji in izobraževanju. Strokovni delavci naj bodo pripravljeni na individualizacijo in diferenciacijo vseh komponent vzgoje in izobraževanja. V ospredju naj bodo otrokova močna področja, saj si z njimi krepí svojo samozavest in s tem lažje premaguje težave oz. primanjkljaje. Inkluzija naj bo načrtovana ne samo za otroke s posebnimi potrebami, ampak za vse vključene v vzgojno-izobraževalni proces. V inkluziji je smiselno poudarjati socialni vidik, manj pa storilnostno naravnost.

Zastavili smo si naslednje cilje:

- ugotoviti, kako je poskrbljeno za izvajanje inkluzije v vrtcu in šoli;
- ugotoviti, kakšna so stališča vzgojiteljev in učiteljev do inkluzije;
- ugotoviti, ali so v šolah in vrtcih zagotovljeni pogoji za uspešnost in sprejetost inkluzije;
- ugotoviti, kako strokovni delavci sprejemajo in poznavajo inkluzijo;
- ugotoviti, ali obstajajo razlike v pogojih, stališčih in sprejemanju inkluzije med učitelji (oz. šolo) in vzgojitelji (oz. vrtcem).

Glede na cilje raziskave smo oblikovali sledeče hipoteze.

H1: Vzgojitelji so bolj naklonjeni procesu uresničevanja inkluzije kot učitelji.

H2: Strokovne delavke, ki imajo daljšo delovno dobo, imajo več pomislov glede uresničevanja inkluzije.



H3: Strokovni delavci menijo, da je za proces uresničevanja inkluzije potrebno dodatno izobraževanje in usposabljanje.

H4: Strokovni delavci menijo, da je za inkluzijo potrebna spodbudna šolska klima in ustrezna politika ter usposobljen in izobražen kader.

## **5.2 Metodologija**

### **5.2.1 Opis raziskovalne metodologije**

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### **5.2.2 Opis tehnike in instrumenta, merske značilnosti**

Podatke smo pridobili z vprašalnikom (Priloga 1), ki je vseboval petstopenjsko lestvico stališč, od popolnega strinjanja (5) do popolnega nestrinjanja (1). Anketiranci so se odločali o trinajstih trditvah, ki so se nanašale na sprejemanje in uresničevanje inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah. Izoblikovali smo vprašalnik, ki je bil razdeljen na tri sklope:

- v prvem sklopu se trditve nanašajo na proces inkluzije;
- v drugem sklopu smo spraševali po stališčih in uresničevanju inkluzije v vrtcih in šolah;
- v tretjem sklopu so se trditve nanašale na izobraževanje strokovnih delavcev in na zakonske predpise in uredbe.

Vprašalnik je vseboval tudi vprašanja o:

- spolu,
- delovni dobi,
- izobrazbi,
- delovnem mestu,
- starosti.

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili tako, da smo ga pred samo uporabo dali v predogled in racionalno oceno mentorju, in ga oblikovali na osnovi obstoječe literature.

Zanesljivost smo zagotovili tako, da smo pred posameznim sklopom vprašalnika podali natančna navodila za reševanje. Uporabili smo enopomenske in specifične trditve in vprašanja.

Objektivnost smo zagotovili tako, da smo uporabili vprašanja zaprtega tipa, brez možnosti za dopolnitev predloženih odgovorov. Med samim procesom pridobivanja podatkov nismo imeli nikakršnega vpliva na odgovore udeležencev.

### **5.2.3 Postopek in organizacija zbiranja podatkov**

Po predhodnem telefonskem dogovoru smo vprašalnik poslali po pošti v deset osnovnih šol in vrtcev.

V septembru leta 2014 smo poslali 200 anketnih vprašalnikov ravnateljem osnovnih šol in vrtcev, ti so le-te razdelili med svoje strokovne delavce. V mesecu dni smo prejeli 116 izpolnjenih vprašalnikov.

### **5.2.4 Obdelava podatkov**

Podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS. Pri obdelavi podatkov in interpretaciji rezultatov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko (f, f %) in nekatere neparametrične poizkuse. Za ugotavljanje razlik glede na delovno dobo, starost in izobrazbo smo uporabili Kruskal-Wallisov preizkus. Za ugotavljanje razlik med vzgojitelji in učitelji pa smo se poslužili Mann-Whitneyjevega preizkusa.

Zaradi lažje obdelave podatkov smo združili kategorije pri spremenljivki izobrazba strokovnih delavcev; razdelili smo jih v tri kategorije in ne v pet, saj sta se kategoriji štiri in pet pokazali kot nepotrebni.

### **5.2.5 Raziskovalni vzorec**

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem namenskem vzorcu vzgojiteljev v vrtcih in učiteljev prve triade osnovnih šol po Sloveniji. V našo raziskavo smo vključili deset osnovnih šol in deset vrtcev iz različnih regij Slovenije.

Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno mesto

Delovno mesto	f	f %
Vzgojiteljica	66	52,8
Učiteljica	59	47,2
SKUPAJ	125	100

V raziskavi je sodelovalo 125 strokovnih delavk, od tega 66 (52,8 %) vzgojiteljic in 59 (47,2 %) učiteljic.

Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na starost udeležencev

Starost	f	f %
18 do 39 let	68	54,8
nad 40 let	56	45,2
SKUPAJ	124	100,0

V raziskavi je sodelovalo 68 (54,8 %) strokovnih delavk, starih od 18 do 39 let, in 56 (45,2 %) strokovnih delavk, starih nad 40 let.

Preglednica 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na stopnjo izobrazbe vzgojiteljic

St. Izobrazbe	f	f %
V. stopnja	11	16,6
VI. stopnja	12	18,2
VII. stopnja	43	65,2
Skupaj	66	100

Iz Preglednice 7 je razvidno, da ima 43 (65,2 %) vzgojiteljic od vseh, ki so sodelovale v raziskavi, VII. stopnjo izobrazbe, VI. stopnjo ima 12 (18,2 %) vzgojiteljic, V. stopnjo pa 11 (16,6 %) vzgojiteljic.

Preglednica 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na starost vzgojiteljic

Starost	f	f %
18 do 28 let	14	21,2
29 do 39 let	23	34,8
40 do 50 let	14	21,2
51 in več let	15	22,7
Skupaj	66	100

V raziskavi so sodelovale različno stare vzgojiteljice. 23 (34,8 %) se jih uvršča v starostni razred 29–39 let, 14 vzgojiteljic v prvo starostno kategorijo, kar pomeni 21,2

% 14 vzgojiteljic je starih 40–50 let, 15 vzgojiteljic pa ima več kot 51 let, kar je 22,7 %. V raziskavo je bilo vključenih 66 vzgojiteljic.

Preglednica 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno dobo vzgojiteljic

Delovna doba	f	f %
0 do 5 let	8	12,1
6 do 11 let	13	19,7
12 do 17 let	12	18,2
18 do 23 let	15	22,7
24 in več let	18	27,3
SKUPAJ	66	100

Iz Preglednice 9 je razvidno, da je bilo v raziskavo vključenih 18 vzgojiteljic, ki imajo 24 in več let delovne dobe, kar je 27,3 %. Od 0 do 5 let delovne dobe ima le 8 vzgojiteljic, kar predstavlja 12,1 %. Razvidno je, da je anketo rešilo več vzgojiteljic, ki imajo daljšo delovno dobo.

Preglednica 10: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na izobrazbo učiteljice

St. Izobrazbe	f	f %
V. stopnja	1	1,7
VI. stopnja	1	1,7
VII. stopnja	57	96,6
SKUPAJ	59	100

Iz Preglednice 10 je razvidno, da imajo učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi, VII. stopnjo izobrazbe.

Preglednica 11: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na starost učiteljic

Starost	f	f %
18 do 28 let	15	25,4
29 do 39 let	16	27,1
40 do 50 let	21	35,6
51 in več let	7	11,9
Skupaj	59	100

V raziskavi je sodelovalo 59 učiteljic. Kar 21 (35,6 %) jih ima od 40 do 50 let. 7 (11,9 %) učiteljic je starejših, prvi dve starostni kategoriji pa se ne razlikujeta veliko. V prvi kategoriji je 15 učiteljic (25,4 %), v drugi pa 17 učiteljic, kar pomeni 27,1 %.

Preglednica 12: Število (f) in strukturni odstotki (f %) sodelujočih v raziskavi glede na delovno dobo učiteljic

Delovna doba	f	f %
0 do 5 let	7	11,9
6 do 11 let	13	22,0
12 do 17 let	15	25,4
18 do 23 let	15	25,4
24 in več let	9	15,3
Skupaj	59	100

Delovna doba je med učiteljicami enakomerno porazdeljena. Enak odstotek, kar pomeni 25,4 %, imajo učiteljice z delovno dobo od 12 do 17 let in od 18 do 23 let. 7 (11,9%) učiteljic ima od 0 do 5 let delovne dobe. 6 do 11 let delovne dobe ima 13 (22%), učiteljic in 9 (15,3 %) učiteljic ima 24 in več let delovne dobe.

Preglednica 13: Stališča strokovnih delavk do inkluzije

TRDITEV	ODGOVORI										SKUPAJ	
	Se popolnoma strinjam.		Se strinjam.		Se ne morem odločiti.		Se ne strinjam.		V celoti zavračam.			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Inkluzija je proces, ki je namenjen vsem otrokom.	80	64,0 %	42	33,6 %	2	1,6 %	1	0,8 %	0	0 %	125	100 %

Integracija je namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami.	8	6,4 %	51	40,8 %	49	39,2 %	17	13,6 %	0	0 %	125	100 %
Uspešnost inkluzije je odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe.	41	32,1 %	62	49,6 %	17	13,6 %	5	4,0 %	0	0 %	125	100 %
O uresničevanju inkluzije v vzgojno-izobraževalnih ustanovah imam pomisleke.	12	9,6 %	32	25,6 %	54	43,2 %	25	20,0 %	2	1,6 %	125	100 %
Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otoka s posebnimi potrebami.	8	6,4 %	29	23,2 %	41	32,8 %	46	36,8 %	1	0,8 %	125	100 %
Del pedagoškega procesa je inkluzija, ki se uresničuje vsakodnevno.	25	20,0 %	76	60,8 %	16	12,8 %	8	6,4 %	0	0 %	125	100 %
Stališča vzgojiteljev/učiteljev do inkluzije močno vplivajo na uresničevanje le-te.	36	28,8 %	63	50,4 %	22	17,6 %	4	3,2 %	0	0 %	125	100 %
Uspešnost inkluzije je odvisna od dobrega sodelovanja in načrtovanja vodstva, strokovnega tima in strokovnih delavcev.	42	33,6 %	63	50,4 %	16	12,8 %	4	3,2 %	0	0 %	125	100 %
Za proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc.	27	21,6 %	56	44,8 %	27	21,6 %	15	12,0 %	0	0 %	125	100 %
Dodatna znanja in veščine pridobivam kot lastno dodatno izobraževanje.	28	22,4 %	80	64,0 %	14	11,2 %	3	2,4 %	0	0 %	125	100 %
Znanje in veščine za delo z otroki s posebnimi potrebami sem pridobila z delovnimi izkušnjami.	20	16,0 %	80	64,0 %	18	14,4 %	7	5,6 %	0	0 %	125	100 %
Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.	6	4,8 %	53	42,4 %	42	33,6 %	23	28,4 %	1	0,8 %	125	100 %
Zadovoljna sem z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami.	3	2,4 %	36	28,8 %	43	34,4 %	41	32,8 %	2	1,6 %	125	100 %

Iz naše raziskave, ki je zajemala 125 (100 %) učiteljev in vzgojiteljev iz desetih osnovnih šol in vrtcev, je razvidno, da je 80 strokovnih delavcev, to je 64 % vseh, ki so sodelovali v naši raziskavi, izrazito naklonjenih procesu inkluzije, saj menijo, da je ta namenjena vsem otrokom. Inkluzija je kot proces izredno pomembna v samem vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar je jasno, da se ta ne zgodi sama po sebi.

Uspešnost inkluzije je tako v veliki meri odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe, tako meni tudi 62 strokovnih delavk, kar je 49,9 % vseh anketiranih.

Učitelji in vzgojitelji s svojim učnim in vzgojnim načrtom izvajajo elemente inkluzije, saj menijo, da je to del pedagoškega procesa, ki se odvija dnevno. Strokovni delavci, ki imajo v oddelku otroka s posebnimi potrebami, dnevno sledijo in izvajajo različna prilagajanja za otroka. Tako meni kar 76 strokovnih delavk, kar je 60,8 %.

Ko govorimo o uspešnosti inkluzije, je pomembno, da se zavedamo, da na to vpliva več ključnih dejavnikov, kot so dobro sodelovanje, načrtovanje, politika vodstva, sestava in organizacija strokovnega tima in sodelovanje strokovnih delavcev. Tako meni 63 strokovnih delavk, kar je 50,4 %.

Dodatna znanja in izkušnje strokovni delavci pridobivajo tako, da prebirajo strokovno literaturo, članke. Z novostmi se seznanjajo prek dobre prakse. Tudi delovne izkušnje so pomembne pri pridobivanju ustreznega znanja na področju otrok s posebnimi potrebami. Kar 80 strokovnih delavk, kar je 64,0 %, meni, da so svoje znanje in izkušnje pridobile samoiniciativno in z delovnimi izkušnjami.

Zanimivo je dejstvo, da kar 41 strokovnih delavk, kar je 32,8 %, ni zadovoljnih z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami. Menimo, da je na tem področju še veliko neznank, premalo formalnega izobraževanja, ki bi bilo namenjeno širši populaciji strokovnih delavcev. Glede na to, da je inkluzija namenjena vsem otrokom, bi bilo smiselno razmišljati o takem načinu pridobivanja znanja, izkušenj in veščin.

Tudi z zakonskimi predpisi in uredbami, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, bi bilo treba strokovne delavce bolje seznaniti. Kar 42 strokovnih delavk, kar je 33,6 %, se v raziskavi ne more opredeliti, ali imajo dovolj znanja na tem področju, in 23 strokovnih delavk (28,4 %) meni, da niso zadovoljne s poznavanjem zakonodaje na področju otrok s posebnimi potrebami.

### 5.3 Razlike med vzgojiteljicami in učiteljicami

Preglednica 14: Razlike v stališčih glede na delovno mesto

	Delovno mesto	n	$\bar{R}$	Mann-Whitney U	2P
Inkluzija je proces, ki je namenjen vsem, tudi otrokom s posebnimi potrebami.	Vzgojiteljica	66	59,88	1741,0	0,223
	Učiteljica	59	66,49		
Integracija je namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami.	Vzgojiteljica	66	65,29	1796,0	0,423
	Učiteljica	59	60,44		
Uspešnost inkluzije je odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe.	Vzgojiteljica	66	65,47	1784,0	0,380
	Učiteljica	59	60,24		
O uresničevanju inkluzije v vzgojno-izobraževalnih ustanovah imam pomisleke.	Vzgojiteljica	66	62,15	1891,0	0,770
	Učiteljica	59	63,95		
Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroke s posebnimi potrebami.	Vzgojiteljica	66	58,54	1652,5	0,125
	Učiteljica	59	67,99		
Del pedagoškega procesa je inkluzija, ki se uresničuje vsakodnevno.	Vzgojiteljica	66	65,86	1758,5	0,286
	Učiteljica	59	59,81		
Stališče vzgojitelja/učitelja do inkluzije močno vpliva na uresničevanje le-te.	Vzgojiteljica	66	64,25	1864,5	0,657
	Učiteljica	59	61,60		
Uspešnost inkluzije je odvisna od dobrega sodelovanja in načrtovanja vodstva, strokovnega tima in strokovnih delavcev.	Vzgojiteljica	66	64,60	1841,5	0,567
	Učiteljica	59	61,21		
Za proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc.	Vzgojiteljica	66	65,12	1807	0,463
	Učiteljica	59	60,63		
Dodatna znanja in veščine pridobivam kot lastno dodatno izobraževanje.	Vzgojiteljica	66	66,98	1684	0,127
	Učiteljica	59	58,54		
Znanje in veščine za delo z otroki s posebnimi potrebami sem pridobila z delovnimi izkušnjami.	Vzgojiteljica	66	65,51	1781,5	0,338
	Učiteljica	59	60,19		
Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.	Vzgojiteljica	66	58,44	1646	0,122
	Učiteljica	59	68,10		
Zadovoljna sem z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami.	Vzgojiteljica	66	54,87	1410,5	0,005
	Učiteljica	59	72,09		



Rezultat preizkusa Mann-Whitney za trditev »Zadovoljna sem z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami« ( $U = 0,005$ ) kaže, da med učitelji in vzgojitelji obstajajo statistično značilne razlike.

Iz Preglednice 14 je razvidno, da so učiteljice bolj zadovoljne z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami kot vzgojiteljice. Učiteljice so po našem mnenju bolj seznanjene z zakonodajo, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Menimo, da imajo učiteljice na voljo več formalnega in neformalnega izobraževanja kot vzgojiteljice. Vzgojiteljice svoje znanje pridobivajo z delovnimi izkušnjami.

Zanimivo je dejstvo, da učiteljice menijo, da je inkluzija najustreznejša oblika izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

## 5.4 Rezultati in interpretacija stališč vzgojiteljic

### 5.4.1 Stališča vzgojiteljic glede na delovno dobo

Preglednica 15: Stališča vzgojiteljic glede na delovno dobo

	Delovna doba	n	$\bar{R}$	H	2P
Uspešnost inkluzije je odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe.	0 do 5 let	8	18,75	9,283	0,54
	6 do 11 let	13	40,54		
	12 do 17 let	12	33,25		
	18 do 23 let	15	38,73		
	24 in več let	18	30,78		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami«, ( $H = 9,492$ ,  $P = 0,05$ ) kaže, da med vzgojitelji z različno delovno dobo obstajajo statistično značilne razlike v strinjanju z navedeno trditvijo.

Vzgojiteljice, ki imajo 18 do 23 let delovne dobe, so bolj seznanjene z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Sklepamo lahko, da so vzgojiteljice, ki imajo daljšo delovno dobo, bolj seznanjene z zakonskimi uredbami s področja otrok s posebnimi potrebami. Seznanjajo se lahko samoiniciativno ali pa so se z zakonskimi predpisi in uredbami seznanjale med delovno dobo. Zanimiv bi bil podatek, od kod pridobivajo informacije oz. kdo jih seznanja z njimi. Ravno takšne tematike bi se lahko odvijale v inkluzivnih timih. Seznanjanje z zakonskimi uredbami in spremembami bi lahko v vsaki ustanovi potekalo sistematično v inkluzivnih timih. To bi lahko bila ena izmed nalog vodij tima.

Prav tako so z zakonskimi predpisi in uredbami zelo dobro seznanjene vzgojiteljice, ki imajo od 0 do 5 let delovne dobe ( $R = 34,88$ ).

Zanimiva je ugotovitev, da so ravno vzgojiteljice z najmanj delovne dobe dobro seznanjene z zakonodajo, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami. Menimo, da pridobljena formalna izobrazba ne zagotavlja poglobljenega znanja s področja zakonodaje. Verjetno so si znanje pridobile samoiniciativno ali z dodatnimi neformalnimi izobraževanji.

Predvidevamo, da so vzgojiteljice začetnice bolj pripravljene sprejeti dodatne zadolžitve in naloge, ki jih prinaša vključitev otrok s posebnimi potrebami v oddelek. Od tod izhaja tudi njihova samoiniciativa po dodatnem izobraževanju in delu.

#### **5.4.2 Stališča vzgojiteljev glede na izobrazbo**

Preglednica 16: Stališča vzgojiteljev glede na izobrazbo.

	Izobrazba	n	$\bar{R}$	H	2P
Za proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc.	V.	11	17,32	9,963	0,007
	VI.	12	36,13		
	VII.	42	36,21		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Za proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc« ( $H = 9,963$ ,  $P = 0,007$ ) kaže, da med vzgojitelji z različno stopnjo izobrazbe obstajajo statistično značilne razlike.

Vzgojiteljice, ki imajo VII. stopnjo izobrazbe, menijo, da imajo dovolj znanja in kompetenc za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Znanja in kompetence so si lahko pridobile s formalnim izobraževanjem ali prek delovne prakse. Pridobivanje znanj in kompetenc bi lahko potekalo kot samostojna želja po dodatnem izobraževanju.

Tudi vzgojiteljice, ki imajo VI. stopnjo izobrazbe, menijo, da imajo dovolj znanja in kompetenc za izvajanje procesa vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Zanimiv je rezultat, ki je pokazal, da imajo vzgojiteljice s peto stopnjo izobrazbe prav tako veliko znanja in kompetenc s področja izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Menimo, da so ustrezna znanja in kompetence pridobile s prakso. Dejstvo je, da vzgojiteljice s peto stopnjo izobrazbe že več kot dvajset let ne ustrezajo več zakonskim predpisom za zasedbo delovnega mesta vzgojiteljice, torej imajo te vzgojiteljice bogate praktične izkušnje, ki jih prav gotovo bogatijo s teoretičnem znanjem ob prebiranju strokovne literature in člankov.

### 5.4.3 Stališča vzgojiteljic glede na starost

Preglednica 17: Stališča vzgojiteljic glede na starost

	Starost	N	$\bar{R}$	H	2P
Uspešnost inkluzije je odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe.	18 do 28 let	14	25,21	7,96	0,047
	29 do 39 let	23	38,48		
	40 do 50 let	14	39,57		
	51 let in več	15	27,93		

Preglednica 18: Stališča vzgojiteljev glede na starost

	Starost	N	$\bar{R}$	H	2P
Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.	18 do 28 let	14	37,18	8,618	0,035
	29 do 39 let	23	31,37		
	40 do 50 let	14	43,14		
	51 let in več	15	24,33		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami«, ( $H = 8,618, P = 0,035$ ) kaže, da med vzgojitelji z različno starostjo obstajajo statistično značilne razlike.

Vzgojiteljice, ki so stare od 40 do 50 let, menijo, da so dobro seznanjene z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kar lahko pripišemo delovni dobi in pridobljenim izkušnjam. Vzgojiteljice, ki imajo 51 in več let, ne izkazujejo te kompetence. Mogoče nimajo dovolj dodatne motivacije, spodbud, da bi se seznanile z zakonskimi uredbami in predpisi.

Kot je razvidno iz Preglednice 18, so tudi mlajše vzgojiteljice dobro seznanjene z zakonodajo, kar potrjuje že omenjeno tezo o izobraževanju in delovni dobi mlajših vzgojiteljic.

## 5.5 Rezultati in interpretacija stališč učiteljic

### 5.5.1 Stališča učiteljic glede na delovno dobo

Preglednica 19: Stališča učiteljic glede na delovno dobo

	Delovna doba	n	$\bar{R}$	H	2P
Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami.	0 do 5 let	7	22,36	12,19	0,007
	6 do 11 let	13	36,88		
	12 do 17 let	15	22,40		
	18 in več let	15	20,20		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami« (H = 12,19, P = 0,007) kaže, da med učitelji z različno delovno dobo obstajajo statistično značilne razlike.

Učiteljice, ki imajo od 6 do 11 let delovne dobe, in učiteljice, ki imajo od 12 do 17 let delovne dobe, menijo, da je inkluzija najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami. Naklonjenost tej trditvi izhaja iz možnosti sprejemanja samega otroka s posebnimi potrebami v razred in pripravljenosti na posamezne prilagoditve pouka ter na dodatno delo učitelja. Prav tako bi lahko omenili zastareli sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kjer je bila v ospredju segregacija otrok s posebnimi potrebami. Učitelji so v tej ureditvi prav gotovo opazili in občutili pomanjkljivosti in napake, ki so močno vplivale na otroke s posebnimi potrebami. Tukaj se postavlja vprašanje socialnega vidika inkluzije.

Preglednica 20: Stališča učiteljev glede na delovno dobo.

	Delovna doba	n	$\bar{R}$	H	2P
Del pedagoškega procesa je inkluzija, ki se uresničuje vsakodnevno.	0 do 5 let	7	38,07	11,702	0,008
	9 do 11 let	13	22,00		
	12 do 17 let	15	22,63		
	18 in več let	15	25,53		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Del pedagoškega procesa je inkluzija, ki se uresničuje vsakodnevno«, (H = 11,702, P = 0,008) kaže, da med učitelji z različno delovno dobo obstajajo statistično značilne razlike.

Učiteljice, ki imajo od 0 do 5 let delovne dobe, menijo, da je inkluzija del pedagoškega procesa, ki se uresničuje vsakodnevno, čeprav tudi ostale učiteljice z več delovne dobe menijo enako. Osnovne šole so najbrž proces inkluzije dobro sprejele, sam organizacijski proces se prepleta z vsakdanjim vzgojno-izobraževalnim delom. Predvidevamo, da je celotna šolska klima pozitivno naravnana na proces inkluzije in ta poteka neopazno.

### 5.5.2 Stališča učiteljic glede na starost

Preglednica 21: Stališča učiteljic glede na starost.

	Starost	n	$\bar{R}$	H	2P
Inkluzija je proces, ki je namenjen vsem, tudi otrokom s posebnimi potrebami.	18 do 28 let	15	38,00	9,074	0,028
	29 do 39 let	16	25,31		
	40 do 50 let	21	28,33		
	51 let in več	6	23,50		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Inkluzija je proces, ki je namenjen vsem, tudi otrokom s posebnimi potrebami«, ( $H = 9,740$ ,  $P = 0,028$ ) kaže, da med učitelji z različno starostjo obstajajo statistično značilne razlike.

Mlajše učiteljice se strinjajo s trditvijo, da je inkluzija namenjena vsem otrokom, tudi otrokom s posebnimi potrebami. Predvidevamo, da so bolj odprte in naklonjene vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgojno-izobraževalnega procesa. Sama zakonodaja, ki ureja šolsko področje otrok s posebnimi potrebami, podpira vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šole. Mlajše učiteljice so mogoče bolj pripravljene in dovezetne za timsko delo in dogovarjanje z ostalimi udeleženci inkluzivnega tima. Te učiteljice imajo verjetno pozitivno izkušnjo z inkluzijo, poznajo koristi, ki jih le-ta prinaša vsem, vključenim v tem procesu.

Preglednica 22: Stališča učiteljic glede na starost.

	Starost	n	$\bar{R}$	H	2P
Integracija je namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami.	18 do 28 let	15	34,57	11,306	0,01
	29 do 39 let	16	34,13		
	40 do 50 let	21	27,64		
	41 let in več	6	11,00		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Integracija je namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami« ( $H = 11,306$ ,  $P = 0,01$ ) kaže, da med učitelji z različno starostjo obstajajo statistično značilne razlike.

Učiteljice, ki so stare od 40 do 50 let, menijo, da je integracija namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami.

Predvidevamo, da so se starejše učiteljice v svojem delovnem procesu srečale z različnimi oblikami izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (zavodi, ločeno šolstvo). Po našem mnenju učiteljice podpirajo inkluzijo, vendar se še vedno nagibajo k temu, da je za posameznika s specifično motnjo še vedno najbolj ustrezna zavodska oblika izobraževanja.

Menimo, da imajo premalo izkušenj z inkluzijo, premalo primerov dobre prakse. Postavlja se vprašanje, kdo bo učiteljicam približal inkluzijo.

Preglednica 23: Stališča učiteljic glede na starost

	Starost	n	$\bar{R}$	H	2P
Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami.	1	15	40,47	12,774	0,005
	2	16	25,06		
	3	21	29,00		
	4	6	15,67		

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za trditev »Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami« ( $H = 12,774$ ,  $P = 0,005$ ) kaže, da med učitelji z različno starostjo obstajajo statistično značilne razlike.

Učiteljice, ki so stare od 18 do 28 let, menijo, da je inkluzija najustreznejša usmeritev za otroka s posebnimi potrebami.

Inkluzija se je dobro vpeljala v šolski sistem, čedalje več otrok s posebnimi potrebami je vključenih v redne oddelke osnovne šole. Sama organizacija inkluzije zajema dodatno učno pomoč, učne pripomočke, inkluzivne time, dodatno pripravo na pouk, vse to pa zahteva veliko strokovnega znanja in dodatnega dela, ki pa ga učiteljice imajo. Predvidevamo, da so dobro seznanjene z inkluzijo, da poznajo njene dobre in slabe lastnosti. Poznajo vpliv inkluzije na posameznika in celotno družbo.

## 5.6 Preverjanje hipotez

H 1: Vzgojitelji so bolj naklonjeni procesu uresničevanja inkluzije kot učitelji

Predvidevali smo, da so vzgojitelji bolj naklonjeni procesu uresničevanja inkluzije kot učitelji. Za preverjanje hipoteze 1 smo preverjali podatke iz anketnega vprašalnika (Priloga 1), in sicer 1., 2., 3., 4. vprašanje. Raziskava je pokazala, da proces

uresničevanja inkluzije sprejemajo vsi strokovni delavci. Čeprav smo predvidevali, da so vzgojitelji bolj naklonjeni temu procesu, smo pri analizi podatkov ugotovili, da so učitelji nekoliko bolj naklonjeni sprejemanju in uresničevanju inkluzije.

H 2: Strokovne delavke, ki imajo daljšo delovno dobo, imajo več pomislekov glede uresničevanja inkluzije

Z drugo hipotezo smo predvidevali, da strokovne delavke, ki imajo daljšo delovno dobo imajo več pomislekov glede uresničevanja inkluzije. Iz raziskave je razvidno, da vse strokovne delavke, tako učiteljice kot vzgojiteljice, ne glede na delovno dobo enako sprejemajo inkluzijo. Pri preverjanju podatkov se niso pokazale nobene statistično pomembne razlike, zato lahko hipotezo zavrnamo.

Statistično pomembna razlika se je pokazala med vzgojiteljicami, ki imajo daljšo delovno dobo. Te so z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, bolje seznanjene kot njihove mlajše kolegice.

H 3: Strokovni delavci menijo, da je za proces uresničevanja inkluzije potrebno dodatno izobraževanje in usposabljanje

S tretjo hipotezo smo želeli dokazati, da strokovni delavci menijo, da je za proces uresničevanja inkluzije potrebno dodatno izobraževanje in usposabljanje. Analiza podatkov je pokazala, da 44,8 % strokovnih delavcev meni, da imajo dovolj ustreznega znanja in kompetenc za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, vendar pa se velika večina anketirancev strinja s trditvijo, da potrebna znanja in veščine pridobivajo kot lastno izobraževanje in prek delovnih izkušenj. Hipotezo potrjujemo.

H 4: Strokovni delavci menijo, da je za inkluzijo potrebna spodbudna šolska klima in ustrezna politika ter usposobljen in izobražen kader

Z četrto hipotezo smo predvidevali, da strokovni delavci menijo, da je za inkluzijo potrebna spodbudna šolska klima in ustrezna politika ter usposobljen in izobražen kader. Iz anketnega vprašalnika (Priloga 1) je razvidno, da se strokovni delavci strinjajo s trditvijo, da je za proces inkluzije potrebna ustrezna šolska klima, ki vključuje sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci, starši in ostalimi udeleženci v procesu vzgoje in izobraževanja. Vendar to ni dovolj, inkluziji mora biti naklonjena tudi država s fleksibilno zakonodajo, ki ureja uredbe in predpise in formalno izobraževanje. Hipotezo potrjujemo.

## 6 SKLEPNE UGOTOVITVE

Menimo, da so prav kompetence inkluzivnega pedagoga temelj uresničevanja inkluzije v širšem prostoru.

Vsi strokovni delavci, ki so vpleteni v proces vzgoje in izobraževanja, bi morali biti deležni kvalitetnega formalnega izobraževanja na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Tovrstno izobraževanje je na voljo le tistim, ki se zanj odločijo.

Dejstvo pa je, da je velikokrat v oddelku otrok s posebnimi potrebami, zato se strokovni delavci izobražujejo prek različnih izkušenj, strokovne literature, primerov dobre prakse.

Z raziskovalno nalogo smo ugotovili, da so učiteljice bolj naklonjene inkluziji, saj menijo, da je tovrstno izobraževanje najbolj primerno za otroke s posebnimi potrebami. Učiteljice so nekoliko bolj seznanjene z zakonodajo, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Menimo, da ima šolski prostor več možnosti tovrstnega izobraževanja kot vrtec.

Inkluzija je pomemben dejavnik v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Tako menijo tudi strokovni delavci, ki so sodelovali v naši raziskavi. Za uspešnost inkluzije v šolskem prostoru je odgovornih več dejavnikov.

Zavedati se moramo, da je inkluzija namenjena vsem otrokom v procesu vzgoje in izobraževanja. Pomembno je, da strokovni delavci in celotna družba ozavestijo pojem inkluzije in jo uresničujejo po svojih zmožnostih.

Inkluzija upošteva in poudarja otrokove potrebe ter mu ob vzgojno-izobraževalnem procesu nudi socialno in čustveno varnost.

Država, ki ureja izobraževanje strokovnih delavcev na tem področju, bi morala stopiti korak naprej, zlasti z novimi dodiplomskimi in podiplomskimi programi, ki obravnavajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni prostor. Eden izmed kvalitetnih programov je prav podiplomski študij inkluzivne pedagogike. Med izobraževanjem bodoči inkluzivni pedagog dobi širok spekter znanja s področja otrok s posebnimi potrebami. Njegovo znanje je široko, saj ni osredotočeno samo na eno otrokovo motnjo. Menimo, da so prav kompetence inkluzivnega pedagoga temelj uresničevanja inkluzije v širšem prostoru.

Vsi strokovni delavci, ki so vpleteni v proces vzgoje in izobraževanja, bi morali biti deležni kvalitetnega formalnega izobraževanja na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Tovrstno izobraževanje je na voljo le tistim, ki se zanj odločijo.



Dejstvo pa je, da je velikokrat v oddelku otrok s posebnimi potrebami, zato se strokovni delavci izobražujejo prek različnih izkušenj, strokovne literature in primerov dobre prakse.

Vzgojiteljice proces inkluzije uresničujejo dnevno, saj menijo, da je to del pedagoškega procesa. Znanje in izkušnje pridobivajo med pedagoškim procesom in z lastnim dodatnim izobraževanjem na tem področju. Vrtec otroku ponuja bolj sproščeno okolje, poskrbi za socializacijo in samostojnost, učenje poteka prek igre, ki zajema vsa področja kurikula. Sam kurikulum je procesno tako naravnan, da vzgojitelju omogoča posamezne prilagoditve ciljev in dejavnosti glede na otrokovo motnjo oz. potrebo. Še vedno je ta odvisna od ustvarjalnosti, fleksibilnosti in pripravljenosti na delo same vzgojiteljice.

Razlika med šolo in vrtcem se kaže tudi v tem, da so učiteljice vezane na učni načrt, saj mora otrok dosegati standarde znanja. Za doseganje standardov znanj imajo v inkluzivni šoli otroci s posebnimi potrebami zakonsko določene različne prilagoditve pouka, pripomočke in preverjanja znanja.

Inkluzivni tim ima ključno vlogo pri realizaciji in oblikovanju inkluzivnega programa ob podpori otroka pri vključevanju v vzgojno-izobraževalno okolje. Inkluzivni tim ne deluje zgolj v notranjosti vzgojno-izobraževalnih ustanov, temveč se mora širiti v ožjo in širšo okolico.

Kot bodoči inkluzivni pedagoginji meniva, da je inkluzija med strokovnimi delavci dobro sprejeta. Strokovne delavke so pripravljene na uresničevanje inkluzije, pripravljene so se dodatno izobraževati in sprejemati nove izzive. Ne glede na pogoje, ki prevladujejo v obeh ustanovah, se inkluzija uresničuje prek strokovnih delavcev.

Za inkluzivno paradigmo je poglobljena ustrezna zakonska osnova, ki bo omogočala razvijanje manjkajočih dejavnikov inkluzije na globalni ravni.

## 7 LITERATURA IN VIRI

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Cencič, M. (2008). *Pedagoško raziskovanje. Kvantitativna empirična neeksperimentalna raziskava*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Corbett, J. (1999). *Inclusivity and School Culture: The case of special education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Culham, A. in Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28(1), 65–78.
- Daniels, R. E. in Stafford, K. (2003). *Oblikovanje inkluzivnih oddelkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Galeša, M. (1995). *Osnove specialne didaktike*. Radovljica: Didakta.
- Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997*, (str. 57–72). Ljubljana: Center Kontura.
- Izobraževanje učiteljev za inkluzijo*. (2009). Pridobljeno 18. 10. 2014, s <https://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-SL.pdf>.
- Kavkler, M. (2003). Specialno pedagoški vidik vključevanja otrok z motnjam v duševnem razvoju. V A. Šelih (ur.), *Integracija včeraj, danes jutri: Strokovni posvet, 17. 10. 2003, Cankarjev dom, Ljubljana: zbornik predavanj* (str. 60–77). Ljubljana: Zveza sožitje.
- Kavkler, M., Clement-Morrison, A., Košak-Babuder, M., Pulec-Lah, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja-izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D., Kobal Tomc, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej Jež, S. in Nagode, M. (ur.) (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Končar, M. (2000). Vzgojno izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami v luči nove zakonodaje. V K. Destovnik in J. Ulaga (ur.), *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – deset let kasneje: zbornik referatov* (str. 673–675). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (2009). Ljubljana: Unicef Slovenija.

- Košir, S. (2008). *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kržan, K. (2006). *Kakovost storitev v inkluzivni šoli: študija primera*. Magistrska naloga. Manchester: The Manchester Metropolitan University, Department of Education.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Lesar, I. (2007). *Osnovne šole kot inkluzivno naravnane institucije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lesar, I. (2008). Ali je razlikovanje med inkluzijo in integracijo pomembno za pedagoško prakso? *Didakta*, 18/19(3), 8–12.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Likovič, A. (2000). Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v luči Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V K. Destovnik in J. Ulaga (ur.), *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – deset let kasneje: zbornik referatov* (str. 37). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Lipec Stopar, M. (1999). Vloga defektologa pri timskem delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V J. Hytonen, C. Razdevšek Pučko in G. Smith (ur.), *Izobraževanje za prenovo šole* (str. 65–72). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani.
- Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič-Vogrincič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika*, 54(120 posebna izdaja), 8–16.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2003). Special needs education in Europe. *European Journal of Special Needs Education in Europa-Thematic Publication*, Pridobljeno 1. 6. 2015, s [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf).
- Novljan, E. (2001). Inkluzija, možnosti in omejitve. Integracija, inkluzija v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 54(120 posebna izdaja), 144–154.

- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Mac Millan Press Ltd.
- Opara, B. (2002). Razvojne usmeritve in uresničevanje nove šolske zakonodaje. V K. Destovnik (ur.), *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij* (str. 5–11). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Opara, B. (2005). *Vloga in naloge vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Center Kontura.
- Opara, B., Barle-Lakota, A., Globočnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc, D., Bregar-Golobič, K., Vovk-Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. Integracija, inkluzija v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 54(120 posebna izdaja), 64-83.
- Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami integracija in inkluzija* (str. 9–14). Nova Gorica: Educa.
- Schmidt, M. (1999). Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 50(5), 128–138.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom z posebnimi potrebami. Integracija, inkluzija v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 54(120 posebna izdaja), 52–62.
- Tavzes, M. (ur.) (2002). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Thomas, G., Walker, D. in Webb, J. (2005). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Vaughn, S. in Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264–270.
- Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! *Sodobna pedagogika*, 54(1), 140–151.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2006). Ljubljana: Uradni list RS, št. 57/06.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011). Ljubljana: Uradni list RS, št. 58/2011.
- Zakon o vrtcih*. (2008). Ljubljana: Uradni list RS, št. 25/08.

## 8 PRILOGA

### Anketni vprašalnik

Spoštovani!

Sva absolventki Pedagoške fakultete v Kopru, smer podiplomski študij inkluzivne pedagogike. Za zaključitev študija pripravljava magistrsko delo z naslovom *Uresničevanje inkluzije v šolah in vrtcih*. Del najine naloge je tudi raziskati in proučiti stanje integracije otrok s posebnimi potrebami v slovenskih šolah in vrtcih. V povezavi s tem naju zanima Vaše stališče.

Da bi lahko zbrali ustrezne podatke in jih kasneje obdelali, Vas vljudno prosiva za sodelovanje in pomoč.

Vnaprej se Vam zahvaljujema za pomoč.

Ksenija Korče

Elizabeta Zgonc

Ustanova, kjer ste zaposleni, in kraj:

---

Spol:                    M    Ž

Delovna doba:        0 do 5    6 do 11    12 do 17    18 do 23    in več

Izobrazba:            V.    VI.    VII.    VIII.    več \_\_\_\_\_

Delovno mesto:        Vzgojiteljica            Učiteljica

Starost:            18 do 28    29 do 39    40 do 50    več kot 50

Vsako trditev natančno preberite, nato pa odgovorite tako, da obkrožite številko, ki ustreza vašemu odgovoru. Pri vsaki trditvi obkrožite samo en odgovor. Trditve ocenite tako, kakor o njej resnično mislite. Trditve ocenite od 1 do 5, pri čemer pomeni:

- 1 – trditev v celoti zavračam,
- 2 – s trditvijo se ne strinjam,
- 3 – se ne morem odločiti,
- 4 – s trditvijo se strinjam,
- 5 – s trditvijo se popolnoma strinjam.

	Se popolnoma strinjam 5	Se strinjam 4	Se ne morem odločiti 3	Se ne strinjam 2	V celoti zavračam 1
1. Inkluzija je proces, ki je					

namenjen vsem, tudi otrokom s posebnimi potrebami.	5	4	3	2	1
2. Integracija je namenjena le nekaterim otrokom s posebnimi potrebami.	5	4	3	2	1
3. Uspešnost inkluzije je odvisna od vsakega posameznika in celotne družbe.	5	4	3	2	1
4. O uresničevanju inkluzije v vzgojno-izobraževalnih ustanovah imam pomisleke.	5	4	3	2	1
5. Inkluzija je najustreznejša usmeritev za otroke s posebnimi potrebami.	5	4	3	2	1
6. Del pedagoškega procesa je inkluzija, ki se uresničuje vsakodnevno.	5	4	3	2	1
7. Stališče vzgojitelja/učitelja do inkluzije močno vpliva na uresničevanje le-te.	5	4	3	2	1
8. Uspešnost inkluzije je odvisna od dobrega sodelovanja in načrtovanja vodstva, strokovnega tima in strokovnih delavcev.	5	4	3	2	1
9. Za proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc.	5	4	3	2	1
10. Dodatna znanja in veščine pridobivam kot lastno dodatno izobraževanje.	5	4	3	2	1
11. Znanje in veščine za delo z otroki s posebnimi potrebami sem pridobila z delovnimi izkušnjami.	5	4	3	2	1
12. Seznanjena sem z zakonskimi uredbami in predpisi, ki urejajo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.	5	4	3	2	1
13. Zadovoljna sem z obstoječo doktrino na področju dela z otroki s posebnimi potrebami.	5	4	3	2	1