

---

# Stališča slovenskih učiteljev o vplivu intergracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli

Majda Schmidt in Branka Čagran

Renova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami s poudarkom na integraciji/inkluziji je v Sloveniji, tako kot v drugih evropskih državah, sovpadala s spremenjenimi vlogami učiteljev, z novimi zahtevami glede poučevanja in z drugačnimi pričakovanji glede učnih dosežkov ter uspešnosti učencev. Zagotavljanje uspešnosti procesa vključevanja s poudarkom na sodelovanju učencev s posebnimi potrebami v učnem procesu in ne le na njihovi fizični prisotnosti je terjalo od vseh neposrednih udeležencev, predvsem pa od učiteljev, sprejemanje številnih obveznosti. Slednje izstopa v učiteljskem poklicu, kjer je pripravljenost za delo močno povezana z lastno motivacijo (Firestone in Pennell, 1993).

Število otrok z raznolikimi posebnimi potrebami v šolah narašča, možnosti za izvajanje integracijske/inkluzivne prakse so različne, v mnogih šolskih okoljih še niso zagotovljeni objektivni in subjektivni pogoji. V tem kontekstu zbujajo pozornost *raziskave*, osredotočene na dejavnike, ki delujejo spodbudno ali zaviralno na vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Tako ugotovitve študij, ki smo jih vzeli pod drobnogled, kažejo, da je *vpliv inkluzije na učne in socialne dosežke otrok s posebnimi potrebami* v rednih razredih različen. Medtem ko nekatere študije, npr. Power in Hyde (2002), Schmidt (2006), Waldron in McLeskey (1998), izpostavljajo, da ob ustrezni podpori učiteljev in specialnega pedagoga učenci s posebnimi potrebami dosegajo učni napredek in kažejo dobro socialno prilagojenost, druge, npr. Fox in Ysseldyke (1997), opozarjajo, da neustrezno poučevanje in prilagoditve, ki premalo upoštevajo potrebe omenjenih učencev, ne vodijo do zadovoljive učne in socialne participacije. Iz mnogih študij je razviden tudi pozitiven *vpliv inkluzije na učence brez posebnih potreb*. Avtorji Burnstein et al. (2004) ter Katz in Mirenda (2002) izpostavljajo, da integracijsko/inkluzivno okolje ne zavira učnega, šolskega razvoja in samo-

podobe vrstnikov brez motenj; prav nasprotno, poudarjajo obstoj pozitivnih učinkov ter koristi za otroke z motnjami: sprejemanje drugačnosti, strpnost, razvoj socialnih spretnosti in etičnih vrednot. Raziskave, npr. Peck et al. (1990), pa so izpostavile skrbi in dvome vrstnikov glede vključevanja učencev s posebnimi potrebami v razred. Te so se nanašale na njihove pomanjkljive komunikacijske spretnosti, na zunanji izgled in neustrezno socialno vedenje. Da bi lahko imela inkluzija pozitiven učinek na učence s posebnimi potrebami in na tiste brez njih, bi morale šole skrbeti za razvijanje ustreznih socialnih in vedenjskih spretnosti učencev s posebnimi potrebami in jim tako omogočiti socialno in učno integracijo (Lebarič et al., 2006; Sallend, 1998).

Tudi ureditev *razrednega/šolskega okolja* se javlja v praksi kot pomemben dejavnik, ki lahko uspešno promovira integracijo/inkluzijo. Po zagotavljanju ustrezne prostorske ureditve, pripomočkov, učnega materiala, finančnih sredstev in strokovne podpore učiteljem pri njihovem delu se sprejemanje inkluzije povečuje (Janney et al., 1995).

Številni raziskovalci poudarjajo prav *stališča učiteljev* kot odločilno komponento pri zagotavljanju uspešne integracije/inkluzije učencev s posebnimi potrebami (Campbell et al., 2003; Center in Ward, 1987; Dulčić in Bakota, 2008; Forlin et al., 1996). Učiteljeva stališča lahko vzpodbujajo ali ovirajo implementacijo integracije/inkluzije. Rezultati raznih študij, ki so se ukvarjale s preučevanjem učiteljevih stališč, nam ustvarjajo neenotno predstavo o pojavu.

Raziskave o stališčih učiteljev do integracije/inkluzije v 80. letih poročajo, da so učitelji bolj kot inkluziji naklonjeni integraciji otrok s posebnimi potrebami, kadar so ti vključeni v posebni program zunaj razreda (Cotes, 1989; Semmel et al., 1991). Druge, kasneje opravljene raziskave – npr. Vaughn et al. (1996); v njih so avtorji analizirali zaznave učiteljev in specialnih pedagogov do inkluzije –, so pokazale, da je večina sodelujočih razvila negativne občutke do inkluzije. Sodelujoči so izpostavili nekaj zaviralnih dejavnikov: velikost razreda, neustrezne prilagoditve, nezadostno pripravljenost učiteljev na inkluzijo; izrazili so tudi dvom v koristnost, ugodnost inkluzije za vse druge učence. Nasprotno pa druge raziskave (Dulčić in Bakota, 2008; LeRoy in Simpson, 1996; Meyers in Nevin, 1996; Schmidt, 2006; Scruggs in Mastropieri, 1996; Villa et al., 1996) poročajo o rezultatih, ki podpirajo inkluzijo. Raziskovalci so opazili, da se pri učiteljih pogosto pojavi sprejemanje obveznosti in zaupanje v inkluzijo otrok s posebnimi potrebami ob koncu inkluzije, ko si učitelji že pridobijo spretnosti in večine ter strokovno znanje.

Raziskave o stališčih učiteljev v povezanosti z izkušnjami in strokovnim usposabljanjem kažejo na nekonsistentnost podatkov. Študije (Avrami-

dis in Kalyva, 2007; Avramidis in Norwich, 2002; Leyser et al., 1994; Zambelli in Bonni, 2004) potrjujejo pomen izkušenj in socialnih stikov z otroki s posebnimi potrebami na razvijanje pozitivnih stališč do integracije/inkluzije, pri tem še opozarjajo na nujnost usposabljanja učiteljev. Avstralska študija (Campbell et al., 2003) je izpostavila spremembe stališč pri bodočih učiteljih po zaključnem semestru študija. Po pridobljenem znanju o motnjah učencev in praktičnih vajah s poudarkom na poznavanju individualnih razlik in inkluzivnega izobraževanja so se pri učiteljih pojavila bolj pozitivna stališča do inkluzije ter sploh boljše sprejemanje motenj. Raziskava Martinez in Hastings (2004) je izpostavila, da so imeli učitelji z izkušnjami v primerjavi z bodočimi učitelji signifikantno bolj pozitivna stališča o vplivu inkluzije na otroka s posebnimi potrebami, pri vplivu inkluzije na učitelja in na razredno/šolsko okolje pa se niso pokazale statistično pomembne razlike med skupinama.

Hastings in Oakford (2003) sta v svoji raziskavi izpostavila učinkovitost usposabljanja bodočih učiteljev in njihove prejšnje izkušnje do otrok s posebnimi potrebami kot zelo majhen vpliv na oblikovanje pozitivnih stališč do inkluzije. Aktualna študija (Woolfson in Brady, 2009) o preučevanju dejavnikov, ki vplivajo na mnenja učiteljev o poučevanju učencev z učnimi težavami, ni pokazala jasne povezave med mnenji učiteljev o učencih s posebnimi potrebami in poklicnim usposabljanjem ali pridobljenimi izkušnjami.

Pričujoče raziskave razkrivajo tudi to, da je vrsta otrokovih posebnih potreb pomemben dejavnik, povezan s stališči učiteljev do integracije/inkluzije. Izsledki raziskav (Forlin, 1995; Gemmell-Crossby in Hanzlik, 1994; Scruggs in Mastropieri, 1996) kažejo, da so učitelji manj naklonjeni sprejemanju otrok z težjimi motnjami v primerjavi s sprejemanjem otrok z lažjimi motnjami. Učitelji v splošnem bolj podpirajo integracijo/inkluzijo učencev s telesnimi in senzoričnimi motnjami, za tem tistih z lažjimi učnimi težavami, glede vključevanja učencev s težjimi učnimi težavami pa izražajo zaskrbljenost (Forlin, 1995; Lindsay, 2007; Ward et al., 1994). Učitelji zlasti odklanjajo inkluzijo učencev z motnjami v duševnem razvoju ali z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (Avramidis et al., 2000; Hastings in Oakford, 2003; Soodak et al., 1998; Stobier et al., 1998). V ameriški raziskavi (Martinez in Hastings, 2004) se niso pokazale razlike v stališčih bodočih učiteljev in učiteljev praktikov do inkluzije otrok z različnimi vrstami posebnih potreb (motnje v duševnem razvoju, avtizem, čustvene motnje, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo).

Tudi sami že desetletja razvojno-raziskovalno pozornost namenjamo uveljavljanju procesov integracije/inkluzije.

V pričujočem članku predstavljamo eno izmed zadnjih raziskav, v kateri smo preučevali stališča, in sicer reprezentativnega vzorca slovenskih učite-

ljev. Spričo tega dejstva ocenjujemo, da so spoznanja te raziskave nacionalnega in mednarodnega pomena.

### **Namen empirične raziskave**

Izvedli smo empirično raziskavo z namenom preučevanja stališč učiteljev o vplivu integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami (PP), in sicer v njej odgovarjamo na naslednja štiri temeljna vprašanja:

1. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učenca s PP ?
2. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike?
3. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje ?
4. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na razredno okolje ?

Pri vseh navedenih vprašanjih statistično kontroliramo dva faktorja, vezana na učence s PP oziroma na učitelje teh učencev, in sicer:

- vrsto posebnih potreb,
- strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP.

### **Metodologija**

#### **Raziskovalna metoda**

Naša raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja in ima obliko pregledne kavzalne empirične raziskave.

#### **Raziskovalni vzorec**

Raziskavo smo izvedli na velikem namenskem vzorcu učiteljev slovenskih osnovnih šol ( $n = 1360$ ). Zajeti so učitelji od 1. do 8. razreda, pri čemer je odstotek tistih iz prvih treh (44,0 %) glede na druge višje razrede (55,4 %) precej podoben. V vzorcu prevladujejo učitelji (52,4 %), katerih učenci s posebnimi potrebami so z odločbo o usmeritvi opredeljeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), sledijo (27,4 %) učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (MIS) ter v enakem odstotku (10,1 %) gibalno ovirani (GO) in učenci z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (VČM). Vsi učenci s posebnimi potrebami so bili usmerjeni s strani komisij za usmerjanje in jim je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč. Strokovno znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami ima dobra polovica (52,8 %) učiteljev. To znanje so si pridobili v okviru študija na pedagoških fakultetah, seminarjev pod okriljem Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, v okviru dodatnega usposabljanja za delo z otroki s posebnimi potrebami na pedagoških fakultetah in z usposabljanjem, ki ga je organizirala posebna inštitucija.

## Postopek zbiranja podatkov

Pri raziskovanju smo uporabili preizkušeni merski instrument *Vprašalnik za učitelje, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli* (IIQ) (*Impact of Inclusion Questionnaire*) avtorjev Martinez in Hastings (2004). Anketiranje je bilo izvedeno v šolskem letu 2006/07. Na konferencah za ravnatelje osnovnih šol, organiziranih po organizacijskih enotah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, so bili ravnatelji seznanjeni s ciljem in namenom raziskovanja, z vsebino vprašalnika in z načinom izpolnjevanja, nato so na šolah posredovali vprašalnike z navodili učiteljem učencev s posebnimi potrebami, ki so imeli identificiran status motnje s strani multidisciplinarnega tima. Vprašalnik (IIQ) v prvem delu zajema generalne podatke o anketirancu (razred, v katerem uči; skupino otrok s PP, ki jih učitelj poučuje, starost, strokovno znanje za delo z otroki s PP, izkušnje z izobraževanjem otrok s PP). V drugem delu vprašalnik sestavlja 24 trditve o stališčih učiteljev do izobraževanja različnih skupin otrok s PP (mejne intelektualne sposobnosti, gibalna oviranost, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vedenjske in čustvene motnje).

Posamezne trditve so indikatorji stališč in so razdeljene na štiri sklope: vplivi na učitelja, vplivi na učenca s PP, vplivi na razredno okolje, vplivi na vrstnike.

Anketiranci so stopnjo soglašanja z zapisanimi trditvami izrazili z izbrano oceno na petstopenjski lestvici (od 1 do 5), in sicer: *se popolnoma strinjam* (5), *se strinjam* (4), *ne vem, se ne morem odločiti* (3), *se ne strinjam* (2), *se sploh ne strinjam* (1). Vrednost 5 je najbolj pozitivno stališče. Pri trditvah, ki so negativne, je ponderiranje konvertirano.

Celotni instrument se odlikuje po visoki zanesljivosti ( $\alpha = 0,904$ ).

## Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali z naslednjimi postopki:

- frekvenčne distribucije ( $f$ ,  $f\%$ ) karakteristik vzorca;
- aritmetične sredine ( $\bar{x}$ ) numerično izraženih stopenj soglašanja: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam) s posameznimi trditvami;
- Kruskal-Wallisov preizkus razlik v stališčih do posameznih vplivov;
- analiza variance za preizkušanje razlik v skupnih rezultatih na podlestvicah.

## Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo zgolj rezultate analize dveh sklopov stališč (vplivi na vrstnike, vplivi na učitelje), saj bi v primeru predstavitve vseh presegli predpostavljene obseg prispevka.

Analizirali smo:

- stališča učiteljev o posameznih vplivih integracije/inkluzije,
- stališča učiteljev o skupini vplivov (na vrstnike, na učitelje) v celoti,

in sicer na nivoju:

- vzorca učiteljev kot celote ter
- preverjanja razlik glede na *vrsto posebnih potreb učencev in strokovno znanje učiteljev*

## Analiza stališč o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike

Tabela 1: Ranžirna vrsta trditve, vezanih na vrstnike, po povprečni ( $\bar{x}$ ) stopnji soglašanja.

Rang	Trditve	$\bar{x}$
1	T 24*: "...negativno vpliva na učni uspeh drugih otrok."	4,050
2	T 15: "...ne spravlja v nevarnost druge otroke."	3,860
3	T 12*: "...s svojo prisotnostjo povzroča vedenjsko težavnost drugih otrok."	3,686
4	T 8*: "...vznemirja druge otroke v razredu."	3,360
5	T 3: "...ne odvrtača moje pozornosti od ostalih otrok."	2,836
6	T 22: "...s svojo prisotnostjo pozitivno vpliva na učenje drugih otrok v razredu."	2,597

\* Opomba: konvertirane negativne trditve.

Zelo spodbudno je, da učitelji na prvem mestu ne pripisujejo učencem s PP različnih negativnih vplivov na druge učence v razredu (T 24, T 15, T 12, T 8); so pa hkrati najmanj soglasni o zaznavanju njihovih pozitivnih vplivov (T 22). Opozoriti velja tudi na pojav odvrtačanja pozornosti od drugih otrok zaradi prisotnosti učencev s PP v razredu (T 3).

Smemo pa, podobno kot v primeru vplivov na učenca s PP, skleniti, da prevladuje višje pozitivno ocenjevanje učinkov vključevanja na vrstnike (skupno povprečje  $\bar{x}_{sk} = 3,348$ ).

### *Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto PP*

Pri vseh trditvah, vezanih na vplive integriranih učencev s PP na vrstnike, obstaja statistično značilna razlika glede na vrsto PP.

Iz povprečij ( $\bar{R}$ ) razberemo, da prevladuje mnenje, da so učenci z motnjami vedenja tisti, ki bolj kot druge skupine učencev s PP odvrtačajo učiteljevo pozornost od drugih učencev (T 3), vznemirjajo druge učence v razredu (T 8), povzročajo pri njih vedenjske težave (T 12) in jih spravlja v nevarnost (T 15), skratka, imajo bolj kot pozitiven (T 22) negativen vpliv na učni uspeh drugih učencev v razredu (T 24).

Tabela 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto posebnih potreb.

Trditve	Vrsta PP	n	Povprečni rang $\bar{R}$	$\chi^2$	$\alpha$ (p)
T 3 ne odvrča pozornosti	MIS	372	647,42	67,597	0,000
	GO	138	880,21		
	PPPU	712	688,60		
	VČM	138	528,18		
T 8* vznemirja druge	MIS	372	709,69	259,151	0,000
	GO	138	971,54		
	PPPU	712	690,00		
	VČM	138	216,74		
T 12* vedenjske težave	MIS	372	697,74	170,463	0,000
	GO	138	953,50		
	PPPU	712	678,51		
	VČM	138	371,32		
T 15 ne spravlja v nevarnost	MIS	372	707,38	201,335	0,000
	GO	138	865,76		
	PPPU	712	707,96		
	VČM	138	281,09		
T 22 pozitivno vpliva	MIS	372	665,77	156,835	0,000
	GO	138	970,04		
	PPPU	712	684,74		
	VČM	138	408,79		
T 24* negativno vpliva	MIS	372	661,92	124,804	0,000
	GO	138	910,87		
	PPPU	712	694,19		
	VČM	138	429,57		

Nasprotno pa je vpliv gibalno oviranih učencev na vrstnike po oceni učiteljev najmanj ogrožujoč, torej najbolj spodbuden, zaželen. Precej podobno funkcionirajo s tega vidika, torej z vidika vpliva na vrstnike, učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Spričo odstopanja od homogenosti varianc ( $\alpha = 0,021$ ) smo tudi v tem primeru uporabili Welchovo metodo analize variance. Izid kaže, da je razlika med kategorijami učencev s PP statistično značilna ( $F = 138, 860, \alpha = 0,000$ ), in sicer se vplivi na vrstnike kažejo kot najbolj nespodbudni oz. ogrožujoči, v kolikor gre za integracijo/inkluzijo učencev z motnjo vedenja ( $\bar{x} =$

14,703), kot najbolj ugodni, skratka pozitivni pa pri vključevanju gibalno oviranih učencev ( $\bar{x} = 24,536$ ) in za tem učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ( $\bar{x} = 20,653$ ) ter mejnimi intelektualnimi sposobnostmi ( $\bar{x} = 20,457$ ).

Tabela 3: Izid analize variance preverjanja razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto PP.

Vrsta PP	n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklons	Preizkus homogenosti varianc F	$\alpha$ (p)	Preizkus razlik arit. sredin F	$\alpha$ (p)
MIS	372	20,457	4,274	3,271	0,021	138,860	0,000
GO	138	24,536	3,477				
PPPU	712	20,653	4,096				
VČM	138	14,703	3,858				

*Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike glede na strokovno znanje učiteljev*

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih glede na strokovno znanje učitelja.

Trditve	Znanje	n	$\bar{R}$	$\chi^2$	$\alpha$ (p)
T 3 ne odvrča pozornosti	Da	718	698,10	3,478	0,062
	Ne	642	660,81		
T 8* vznemirja druge	Da	718	694,80	2,224	0,136
	Ne	642	664,50		
T 12* povzroča vedenjske težave	Da	718	705,76	7,010	0,008
	Ne	642	652,25		
T 15 ne spravlja v nevarnost	Da	718	709,15	9,122	0,003
	Ne	642	648,46		
T 22 pozitivno vpliva	Da	718	715,07	13,050	0,000
	Ne	642	641,83		
T 24* negativno vpliva	Da	718	714,28	13,306	0,000
	Ne	642	642,73		

Pri vseh trditvah so učitelji, ki so si strokovno znanje pridobili, izrazili višjo stopnjo soglašanja, pri čemer pri prvih dveh (T 3, T 8) razlika ni statistično značilna, obstaja pa tendenca razlike. Pri ostalih le-te obstajajo, in sicer učitelji s pridobljenim znanjem v manjši meri pripisujejo integriranim učencem povzročanje vedenjskih težav (T 12) in nevarnosti (T 15), bolj pa izpostavljajo pozitivne (T 22) in ne negativne vplive (T 24).



Tabela 5: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na vrstnike glede na strokovno znanje učitelja.

Znanje	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homog. varianc		Preizkus razlik arit.sr.	
				F	$\alpha$ (p)	F	$\alpha$ (p)
Da	718	20,808	4,621	0,069	0,794	12,434	0,000
Nc	642	19,922	4,628				

Izid splošnega F-preizkusa razlik med aritmetičnima sredinama potrjuje, in sicer v pogojih upravičene predpostavke o homogenosti varianc ( $\alpha = 0,794$ ), obstoj statistično značilne razlike. Učitelji, ki ta znanja imajo, izražajo bolj pozitivno stališče o vplivih integracije/inkluzije na vrstnike.

### Analiza stališč o vplivu integracije/inkluzije na učitelje

Tabela 6: Ranžirna vrsta trditve, vezanih na učitelje, po povprečni ( $\bar{x}$ ) stopnji soglašanja.

Rang	Trditve	$\bar{x}$
1	T 9: ".....me fizično ne ogroža."	3,782
2	T 21*: "... povečuje delovno obremenjenost učitelja čez vse meje."	3,230
3	T 14*: "...mi jemlje preveč časa."	3,138
4	T 1*: "...me fizično izčrpa."	3,024
5	T 17*: "...me čustveno ne izčrpa."	2,942
6	T 6: "...me ne spravlja dodatno v stres."	2,923

\* Opomba: Konvertirane negativne trditve.

Učitelji z najvišjo stopnjo soglašanja izjavljajo, da jih prisotnost učenec s PP fizično ne ogroža (T 9), pogosteje pa zaznavajo fizično (T 1) in čustveno izčrpanost (T 17) ter stres (T 6).

Posebnega odstopanja od povprečne delovne (T 21) in časovne obremenjenosti (T 14) pa naši podatki ne razkrivajo. Je pa skupno povprečje stopenj soglašanja nekoliko nižje ( $\bar{x} = 3,15$ ) od že omenjenih, vezanih na vplive vključevanja na učenca s PP (1) ter vrstnike (2). Na tej osnovi smemo sklepati, da ima integracija/inkluzija bolj ugodne učinke na same učence s PP ter njihove vrstnike kot na učitelje.

### *Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto PP*

Pri vseh analiziranih vplivih obstajajo statistično značilne razlike glede na vrsto PP. Iz povprečnih rangov razberemo, da so učenci z motnjami

vedenja tisti, katerih vpliv na učitelja je glede na druge najmanj ugoden, nasprotno pa ga gibalno ovirani učenci najmanj ovirajo; vplivi učencev z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so precej podobni (na 2. ali 3. mestu).

Tabela 7: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto posebnih potreb.

Trditve	Vrsta PP	n	Povprečni rang $\bar{R}$	$\chi^2$	$\alpha$ (p)
T1 me fizično izčrpa	MIS	372	657,44	120,951	0,000
	GO	138	909,91		
	PPPU	712	698,67		
	VČM	138	419,52		
T 6 me ne spravlja dodatno v stres	MIS	372	657,79	53,784	0,000
	GO	138	804,34		
	PPPU	712	704,35		
	VČM	138	494,81		
T 9 me fizično ne ogroža	MIS	372	694,72	23,431	0,000
	GO	138	714,37		
	PPPU	712	694,37		
	VČM	138	536,71		
T 14 jemlje preveč časa	MIS	372	634,51	92,928	0,000
	GO	138	931,58		
	PPPU	712	686,22		
	VČM	138	523,90		
T 17 me čustveno ne izčrpa	MIS	372	653,73	91,249	0,000
	GO	138	880,99		
	PPPU	712	698,10		
	VČM	138	461,37		
T 21 povečuje delovno obremenjenost	MIS	372	661,23	109,068	0,000
	GO	138	909,30		
	PPPU	712	691,43		
	VČM	138	447,24		

V tem primeru je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ( $\alpha = 0,106$ ). Izid splošnega F-preizkusa razlik med povprečjem potrjuje obstoj statistično značilnih razlik ( $F = 60,048$ ,  $\alpha = 0,000$ ). Vplivi integracije/in-

kluzije na učitelja so, kakor na vrstnike, najbolj ogrožujoči v primeru integriranih učencev z motnjo vedenja ( $\bar{x} = 15,290$ ), za tem sledita skupini učencev z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi ( $\bar{x} = 18,629$ ) in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ( $\bar{x} = 19,347$ ); gibalno ovirani predstavljajo skupino, ki ima na učitelja najbolj ugoden vpliv ( $\bar{x} = 22,304$ ).

Tabela 8: Izid analize variance preverjanja razlik v skupnem rezultatu merjenja vpliva integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto PP.

Vrsta PP	n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc F	$\alpha$ (p)	Preizkus razlik arit. sredin F	$\alpha$ (p)
MIS	372	18,629	4,597				
GO	138	22,304	4,293	2,041	0,106	60,048	0,000
PPPU	712	19,347	4,455				
VČM	138	15,290	3,989				

*Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje glede na strokovno znanje*

Tabela 9: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih glede na strokovno znanje učitelja.

Trditve	Znanje	n	$\bar{R}$	$\chi^2$	$\alpha$ (p)
T1* me fizično izčrpa	Da	718	682,77	0,055	0,814
	Ne	642	677,96		
T 6 me ne spravlja dodatno v stres	Da	718	682,94	0,065	0,799
	Ne	642	677,78		
T 9 me fizično ne ogroža	Da	718	692,84	1,685	0,194
	Ne	642	666,69		
T 14* jemlje preveč časa	Da	718	703,17	5,631	0,018
	Ne	642	655,15		
T 17 me čustveno ne izčrpa	Da	718	693,46	1,841	0,175
	Ne	642	666,01		
T 21* povečuje delovno obremenjenost	Da	718	700,15	4,284	0,038
	Ne	642	658,52		

Pri dveh trditvah, in sicer T 14 (»... mi jemlje preveč časa«) in T 21 (»povečuje delovno obremenitev učitelja«), smo odkrili obstoj statistično značilnih razlik, pri ostalih ne, je pa pri vseh povprečje rangov višje v skupi-

ni učiteljev, ki so si strokovno znanje pridobili. Slednji, torej še zlasti v primerjavi z učitelji brez teh znanj, v primerih integracije/inkluzije ne zaznavajo posebne časovne ovire in povečane delovne obremenitve. Velja pa opozoriti še na njihovo nižjo oceno čustvenega izčrpanja in fizične ogroženosti.

Tabela 10: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na učitelja glede na strokovno znanje učitelja.

Znanje	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homog. varianc		Preizkus razlik arit. sredin	
				F	$\alpha$ (p)	F	$\alpha$ (p)
Da	718	19,245	4,591	0,015	0,902	2,913	0,088
Ne	642	18,808	4,732				

Tudi v tem primeru je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ( $\alpha = 0,902$ ), razlika med skupinama pa sicer ni statistično značilna, obstaja pa tendenca ( $\alpha = 0,088$ ) bolj pozitivnega zaznavanja vplivov integracije/inkluzije na učitelje v skupini učiteljev, ki so si strokovno znanje pridobili.

## Diskusija in zaključek

Empirično raziskavo smo izvedli z namenom, da preučimo stališča učiteljev do štirih skupin vplivov, in to: do vpliva integracije/inkluzije na učence s PP, na vrstnike, na učitelje in na razredno okolje. Pri tem smo kontrolirali vlogo dveh relevantnih karakteristik vzorca, to je vrsto posebnih potreb in strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP.

Izkaže se, da je stališče učiteljev do integracije/inkluzije povezano z vrsto posebnih potreb integriranih učencev. V kolikor gre za gibalno ovirane, je stopnja soglašanja najvišja, v primeru motenj vedenja in čustvovanja pa najnižja, kar je konsistentno z izidi raziskav (Avramidis et al., 2000; Forlin, 1995; Hastings in Oakford, 2003; Lindsay, 2007; Soodak et al., 1998). Domnevno je pozitivno stališče učiteljev do gibalno oviranih učencev določeno z zavedanjem učiteljev o njihovi večji učinkovitosti vplivanja (pozitivni model) na učenje in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa njihovim posebnim potrebam glede na druge skupine otrok z motnjami (Bradly in Woolfson, 2008; Giangreco et al., 1993; Walther-Thomas, 1997). Velja izpostaviti še boljše sprejemanje gibalno oviranih učencev s strani vrstnikov.

Neugodna stališča učiteljev do učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami so določena z bolj zahtevnimi nalogami tako glede obvladovanja neustreznega/negativnega vedenja, ki vznemirja druge učence, kakor glede učinkovitega poučevanja teh učencev (Abrams, 2005). Raziskave (VanAcker, 1993; Abrams, 2005) potrjujejo, da je delo učiteljev, ki poučujejo učence z vedenjskimi motnjami, v inkluzivnem razredu pogosto zelo stresno

(polno čustev strahu, zaskrbljenosti in jeze), kar lahko zmanjšuje zmožnost lastne učinkovitosti pri delu z njimi.

Kot razberemo, je znotraj že omenjenih skupin stališče učiteljev precej podobno, ko gre za učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri omenjenih skupinah učencev s PP, v primerjavi z drugimi učenci, se učitelji soočajo z večjimi zahtevami glede prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa posebnim potrebam učencev; enako kažejo tudi izidi drugih študij (Thousand in Villa., 1999; Peček in Lesar, 2006; Schmidt, 2006). Gre za učence, ki z veliko težavo dosegajo predpisane cilje in standarde učnega programa.

Naslednji dejavnik, ki poleg vrste oz. kategorije posebnih potreb pomembno določa nivo soglašanja z integracije/inkluzijo, je strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP. V našem primeru se je tako izkazalo, da imajo bolj pozitivno stališče do vseh vplivov učitelji, ki so si to znanje pridobili v okviru študija na pedagoških fakultetah, pod okriljem Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, v okviru dodatnega usposabljanja za delo z otroki s posebnimi potrebami ali usposabljanja, ki ga je organizirala posebna inštitucija. Omenjeni izidi se skladajo z rezultati nekaterih prejšnjih raziskav (Campbell et al., 2003; Schmidt, 2006; Van Reusen et al., 2001; Villa et al., 1996). Vendar je opazno, da oblike izobraževanja in strokovno znanje, ki so si ga učitelji pridobili, niso najbolj ugodno delovali na zaznavanje učinkovitosti poučevanja in vodenja učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Izobraževalni programi za učitelje bi se morali verjetno bolj intenzivno in tudi časovno dalj časa osredotočati na doseganje učiteljeve samoučinkovitosti s konkretnimi možnimi intervencijskimi strategijami, ki promovirajo tako akademski kot socialni razvoj učencev s posebnimi potrebami (Van Acker, 1993; Woolfston in Bradey, 2009). Nekatero študije, npr. Martinez (2003) in Stančić et al. (2001), tudi potrjujejo, da uvajanje aktivnih oblik izobraževanja za integracijo/inkluzijo glede na tradicionalne oblike (npr. vključevanje učiteljev v delavnice in prakticanje novih metod in tehnik dela ter uporaba dalj časa trajajočih pristopov pri delu z učenci s posebnimi potrebami v razredu) učinkuje v signifikantno pozitivnih stališčih v primerjavi z učitelji, ki niso bili vključeni v aktivne oblike usposabljanja. Morda bi bilo ustrezno v izobraževanju učiteljev za integracijo/inkluzijo ponuditi tudi več priložnosti za odpravljanje neustreznih osebnih prepričanj o motnji in posebnih potrebah ter možnosti za spopadanje z le-temi, kajti oboje lahko sicer, kot ugotavljata Woolfston in Bradey (2009), predstavlja ovire pri uspešnem vključevanju. Kakorkoli, ne smemo spregledati dejstva, da lahko učitelji in ravnatelji šol sami identificirajo oblike podpore in ustrezne vire v razrednem/šolskem okolju ter tako promovirajo uspešno integracijo/inkluzijo (Cook et al., 1999). Med oblikami pomoči, ki bi jih bilo potrebno intenzivirati oz. spod-

buditi v naših šolah, naj omenimo: stalno povezovanje strokovnih delavcev šole s strokovnjaki v zunanjih institucijah, ki lahko nudijo pomoč in svetovanje pri reševanju problemov in nastalih kriz učencev s posebnimi potrebami in drugih učencev; razvoj kvalitetnega timskega dela, sodelovanja in povezovanja med učitelji, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki v primeru načrtovanja, izvajanja in vrednotenja razvoja in učenja učencev; večje vključevanje staršev otrok s posebnimi potrebami v oblikovanje individualiziranih programov in v procese odločanja ter sistematično razvijanje kulture sodelovanja, spoštovanja in komunikacije med učenci v razredih in šoli kot celoti. Pri uvajanju sprememb in novosti v procesu poučevanja in zagotavljanju resnične socialne integracije učencev z raznolikimi posebnimi potrebami učitelji ne bi smeli ostati brez dodatnih virov (pripomočki, oprema) in kvalitetne podpore specializiranih strokovnjakov ter vodstvenih delavcev šole. Skrajni čas je, da šole z nižjim izobrazbenim standardom in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami postanejo centri za pomoč šolam, učiteljem, učencem in staršem ter tako skupaj s šolami prevzamejo skrb in odgovornost za integracijo/inkluzijo, kot jasno izpostavljajo slovenski avtorji Lebarič et al. (2006).

V raziskavi smo stališča učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami merili s pomočjo vprašalnika *IIQ* in nismo uporabili še drugih načinov merjenja, npr. kvalitativnih pristopov (intervjuja, opazovanja), s pomočjo katerih bi lahko dodatno preučili in osvetlili vsakdanje, praktične probleme in dileme učiteljev, šolskega okolja, etike in šolske politike. Tokrat je bil naš cilj osvetlitev stališč velikega reprezentativnega vzorca učiteljev. Gotovo je, da nam ostajajo še dodatne naloge: sprotno in sistematično spremljanje integracije/inkluzije in delovanje v smeri spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse, ki mora zagotoviti učinkovite možnosti za učenje vsem učencem v inkluzivnih razredih.<sup>1</sup>

## Literatura

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a Therapeutic Teacher for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children* 38 (2), 40–45.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, 277–293.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–149.

I Raziskava je bila izpeljana v okviru razvojno-raziskovalnega projekta *Stališča učiteljev do integracije/inkluzije učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli* pod okriljem Zavoda RS za šolstvo.

- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367–89.
- Brady, K., Woolfson, L. (2008). What factors influence teacher attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 527–544.
- Burnstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., Spagna, M. (2004). Moving toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education* 25 (2), 104–116.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28 (4), 369–379.
- Center, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Children* 34, 41–51.
- Coates, R. D. (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities* 22, 532–536.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education* 20, 199–208.
- Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 44 (2), 31–50.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research* 63, 489–525.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education* 22, no. 4, 179–185.
- Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education* 43 (2), 119–133.
- Fox, N. E., Ysseeldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children* 64, 81–98.
- Gemmell-Crosby, S., Hanzlik, J. R. (1994). Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 29 (4), 279–287.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). "I've counted on Jon: transformational experiences of teachers

- educating students with disabilities". *Exceptional Children* 59, 359–372.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology* 23 (1), 87–94.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children* 61, 425–439.
- Katz, J., Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education* 17 (2), 25–35.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*, Radovljica: Didakta.
- LeRoy, B., Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning* 11, 32–36.
- Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education* 9, 1–15.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a Graduate Class on Attitudes towards Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge about adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development* 7 (3), 473–482.
- Martinez, R. S., Hastings, R. (2004). *Attitudes Toward Inclusion by Disability Type*. Paper presented at the 12th World Congress International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability. Montpellier, France.
- Peck, C. A., Donaldson, J., Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 15, 341–249.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*, Ljubljana: Sophia.
- Power, D., Hyde, M. (2002). Deaf and Hard-of-hearing Students in Australian Schools. *Journal of Deaf Studies and deaf Education* 7 (4), 302–311.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*, Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika – posebna izdaja* 57 (123), 320–337.



- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children* 63, 59–74.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children* 63, 29–45.
- Soodak, L., Podell, D., Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education* 31, 480–497.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrič, L. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 37 (2), 143–152.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 107–124.
- Thousand, J., Villa, R. (1999). Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. V: Pfeiffer, S. I., Reddy, L. A. (ur.). *Inclusion Practices with Special needs Students: Theory, Research, and Application*, New York, London in Oxford: The Haworth Press, Inc., 73–108.
- Van Acker, R. (1993). Dealing with conflict and aggression in the classroom. What skills do teachers need? *Teacher Education and Special Education* 16 (1), 23–33.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal* 84 (2), 7–20.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice* 11, 96–106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63, 29–45.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children* 64, 395–405.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30, 395–405.
- Ward, J., Center, Y., Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education* 21, 34–39.
- Woolfson, L. M., Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology* 29 (2), 221–238.

Zambelli, F., Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education* 19 (3), 351-366.