

Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.132>

Prejeto 24. 1. 2023 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 376.064.2

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, učenci, učitelji, razredna klima, samoocena

POVZETEK – Inkluzivno izobraževanje postaja ključni element za zagotavljanje enakega dostopa do izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove raznolike potrebe. Šolski sistem se mora prilagoditi raznolikosti učencev, kar zahteva premik od tradicionalnega pristopa prilagajanja do ustvarjanja vključujočega okolja. Unesco poudarja pomen inkluzivnega pristopa za spodbujanje sprejetosti in enakopravnosti v izobraževanju. Prilagodljiva pedagogika postaja ključna za učitelje, ki želijo razvijati raznolike učne stile in sposobnosti učencev. Kljub izzivom, s katerimi se soočajo učitelji, vključujoča praksa prispeva k boljšemu počutju in uspehu tako učiteljev kot učencev. Ključna za uspeh inkluzivnega izobraževanja sta tudi samorefleksija in samoocena učiteljev, saj omogočata razvoj kompetenc za delo z raznolikimi učenci in izboljšanje učinkovitosti ter zadovoljstva v poklicu. To je bil tudi namen raziskave, s katero avtorici poudarjata vlogo učitelja v inkluzivnem razredu ter predstavljata izsledke raziskave o učiteljevi samooceni o delu v inkluzivnem razredu.

Received 24. 1. 2023 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 376.064.2

KEYWORDS: inclusion, students, teachers, classroom climate, self-assessment

ABSTRACT – Inclusive education is becoming a key element in ensuring equal access to education for all students, regardless of their diverse needs. The school system must adapt to the diversity of students, requiring a shift from the traditional adaptation approach to creating an inclusive environment. UNESCO emphasises the importance of an inclusive approach to promote acceptance and equality in education. Flexible pedagogy is becoming crucial for teachers who aim to cater to the students' diverse learning styles and abilities. Despite the challenges teachers face, inclusive practices contribute to the well-being and success of both teachers and students. Self-reflection and self-assessment by teachers are also crucial for the success of inclusive education, as they enable the development of competencies to work with diverse students and improve effectiveness and job satisfaction. This was also the purpose of the research conducted by the authors, who highlight the role of the teacher in the inclusive classroom and present the findings of a study on teachers' self-assessment regarding their work in an inclusive classroom.

1 Uvod

V preteklosti so mnogi verjeli, da se otroci s posebnimi potrebami morajo prilagajati obstoječemu šolskemu sistemu, ne pa, da bi se šolski sistem prilagodil njim in bil bolj odprt za različnost. Danes je inkluzivno izobraževanje ključni element za omogočanje enakega dostopa do izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove individualne in socialne razlike (Kavkler idr., 2015). Prav tako avtorji, kot so Peček Čuk idr. (2011) poudarjajo, da je potrebno preseči tradicionalni šolski sistem, ki zahteva prilagajanje otrok s posebnimi potrebami, in le-tega prilagoditi za ustvarjanje bolj vključujočega in odzivnega okolja. Temelji te spremembe so načela enakosti, nediskriminacije, raznolikosti, solidarnosti in demokracije, ki vodijo k prilagoditvam šolskega okolja in kurikuluma, da bi zadostili potrebam in spodbujali potenciale vseh učencev.

Unesco (2015) v svojih prizadevanjih za zagotavljanje kakovostnega in pravičnega izobraževanja za vse poudarja pomen inkluzivnega, vključujočega pristopa. Ta pristop ne le da spodbuja sprejetost in vključenost vseh otrok, ampak tudi poudarja potrebo po pedagogiki, ki spoštuje različnost in enakopravnost. V tem smislu je prilagodljiva pedagogika bistveni del inkluzivnega izobraževanja, saj omogoča učiteljem, da se prilagodijo različnim učnim stilom, sposobnostim in ozadjem učencev. Skočić Mihić (2019) se v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem osredotoča na to, da mora učitelj pri svojem delu nujno prilagoditi predvsem metode, ki ustrezajo raznolikosti učencev, s čimer se izboljšuje kakovost učenja in spodbuja enakost.

O inkluziji torej govorimo, ko se pri načrtovanju in izvajanju pouka dopušča in upošteva raznolikost med učenci (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024). Inkluzija je skrb vseh vključenih, saj se uresničuje tako na ravni posameznika, kot tudi v medsebojnem sodelovanju, učenju in medčloveških interakcijah. Izzivi in koristi inkluzivnega izobraževanja so večplastni. Medtem ko otroci s posebnimi potrebami skozi inkluzivno izobraževanje pridobivajo več samozvesti, motivacije in socialnih veščin, se učitelj sooča z dodatnimi izzivi, kot sta povečan stres in potreba po specializiranem znanju. Učitelj mora ustvariti inkluzivno klimo in otroke podpreti s prilagoditvami (Kiswarday, 2018), zato pa je pomembno, da je učitelj usposobljen za individualizirano poučevanje, ki je prilagojeno potrebam različnih učencev (Drljić in Kiswarday, 2021). Kot poudarja Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011), vključujoča praksa v prvi vrsti prispeva k boljšemu počutju in uspehu tako učiteljev kot učencev. To pa od učitelja zahteva, da se nenehno izpopolnjuje, izobražuje, informira z namenom, da razvija svoje spretnosti za delo z različnimi učenci. Učitelj mora znati poiskati pomoč in podporo, ko jo potrebuje. Poleg tega mora imeti sposobnost načrtovanja in ocenjevanja lastnega razvoja, da ustvari in ohrani pozitivno klimo v razredu, ki podpira učenje in participacijo (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011). Kajti inkluzivna pedagogika zahteva visoko stopnjo usposobljenosti, motivacije in odpornosti s strani učitelja, kot navaja tudi Skočić Mihić (2019). To pomeni, da se mora učitelj nenehno izobraževati in usposabljaati sebe in druge, da bi prispeval k izgradnji kakovostnega, pravičnega in učinkovitega izobraževalnega sistema, ki spoštuje in podpira raznolikost vseh učencev.

V enaki meri ali še bolj sta ključni samorefleksija in samoocena za razvoj inkluzivne pedagogike, ki koristi tako učiteljem kot učencem. Kajti usposobljen strokovnjak se pri samorefleksiji osredotoča na metode poučevanja in odnose, vrednote, naravnost ter vedenja, ki so del organizacijske kulture zavoda. Organizacijska kultura je šolska klima, ki vključuje modelna prepričanja in vrednote, kar se izraža v praksi, vodenju, interakciji in razmerjih znotraj organizacije (Devjak idr., 2020). Šolska klima prispeva k boljšim učnim dosežkom (Kozina idr., 2012; Adlešič, 1998) in pozitivni oceni učiteljev o lastni usposobljenosti, kar pomembno vpliva na strokovno rast in zadovoljstvo (Štemberger in Žakelj, 2021). Prav tako Polak (2017), Schmidt in Čagran (2005) poudarjajo, da sta v kontekstu inkluzivnega izobraževanja samorefleksija in samoocena bistvena elementa profesionalnega razvoja učiteljev. Kajti zavesten proces samoocene omogoča učitelju, da prepozna in razvija svoje kompetence za delo z raznolikimi učenci, kar vodi do izboljšanja njegove učinkovitosti in zadovoljstva v poklicu. Kot pravita Štemberger in Žakelj (2021), samoocena namreč terja, da učitelj odkrije svoja močna in šibka področja ter načrtuje svoj napredek in osebno rast.

2 Teoretična izhodišča

Vzgojno-izobraževalni proces poteka v vzgojno-izobraževalni instituciji, v šoli (Pekljaj idr., 2009). Učinkovito izobraževanje je uravnoteženo med teorijo in prakso, svobodo in togostjo, skupino in posameznikom ter navado in novostmi (Robinson in Aronica, 2015). Šola je prostor, kjer se prepletajo socialni, spoznavni in čustveni vidiki, kjer delo učitelja ni samo načrtovanje učnega procesa in posredovanje znanja, ampak je tudi delo na področju individualnega oblikovanja učenca (Pekljaj idr., 2009). Kot navedla Pekljaj in Pečjak (2020), je šola prostor, kjer potekajo stalne socialne interakcije in medsebojno vplivanje med sodelujočimi, je mesto, ki nudi dragoceno socialno okolje, v katerem se formira vdanost določenim socialnim skupinam, predvsem pa je okolje, kjer poteka proces učenja in z njim povezane različne aktivnosti.

V zadnjih 15 letih se je povečalo število učencev v inkluziji, zato se je izkazala nujna potreba po okrepitevi izboljšanja kakovosti učnega okolja in razredne klime, kar je potrebno obravnavati kot poseben izobraževalni ukrep, ki lahko uresničuje cilje inkluzivnega izobraževanja. Ukrep je nujen za uveljavitev in vzdrževanje dobrih interakcijskih procesov, odnosov in klime v razredu. Vendar pa so cilji inkluzivnega izobraževanja pogosto težko dosegljivi (Allodi, 2010), velikokrat še vedno ni čisto razumljivo, kaj pomeni inkluzija v vzgoji in izobraževanju ter kaj je posledično nujno potrebno, da se bo razvil pozitiven odnos do različnosti in se bodo zvišale zmožnosti izobraževalnih sistemov, da zadovoljijo zahteve vseh vključenih (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012). Ne samo da ni povsem razumljivo, kaj se od inkluzije pričakuje, ampak, kot izpostavlja Reindal (2016), izstopa tudi svetovni pojav, da enotna razlaga inkluzije še vedno ne obstaja, saj si jo vsak posameznik razlaga in prilagaja po svoje.

Pa vendar Armstrong (2011) ugotavlja, da je raznolikost postala temeljna beseda za kakovost izobraževanja. Spodbujanje in ohranjanje inkluzije v vzgojno-izobraževalnem okolju je resnično ključnega pomena za vse, tako za uspeh učencev kot izobraževalno odličnost. Inkluzija je postala glavna vrednota (prav tam). Prav tako več avtorjev podobno smiselno navaja idejo inkluzije, ki zajema široko populacijo učencev, ki naj bi jim bila inkluzija namenjena. "To so hendikepirani in pripadniki etničnih manjšin, učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialnoekonomskim položajem, učenci, ki pripadajo nomadskim skupinam, iskalci azila in begunci ter fantje, ki v številnih deželah dosegaajo bistveno slabši učni uspeh in so zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerjeni v specializirane programe ali celo izključeni iz šole." (Lesar, 2007, str. 281). Cologon (2013) razlaga inkluzijo kot nediskriminatorni pristop s sprejemanjem različnosti in integracijo vseh individuumov v proces izobraževanja. Medtem pa Rutar (2017) pravi, da inkluzija pomeni družbeno vključevanje vseh ljudi, še posebej pa otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Pomeni vključevanje v družbeno okolje, v redne osnovne šole (v nadaljevanju tudi OŠ), kjer se OPP šolajo skupaj z vrstniki. Zasnova inkluzije temelji na posebni potrebi po osvobojenosti in pravičnosti (prav tam). Inkluzija je strateška usmeritev k ustvarjanju čim boljših razmer za izobraževanje, vzgojo in razvoj ter omogočanje pravic OPP v skupini vrstnikov. Osnovana je na preprečevanju marginalizacije, tj. družbene izključenosti zavoljo ali na osnovi motenj, ter dojemanju in sprejemanju drugačnosti. Namenjena je izobraževanju OPP in premoščanju omejitev znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, ki preprečujejo uveljavljanje pravic otrok (Sardoč, 2006).

Inkluzivno vzgojno-izobraževalno institucijo, kot podaja Sardoč (2006), se opredeljuje kot institucijo, ki omogoča OPP v okviru rednega osnovnošolskega sistema vzgoje in izobraževanja vključevanje in enake izobraževalne možnosti. Za inkluzivno šolo je značilno, da otrokove posebne potrebe dojema kot pravico za napredovanje v rednem šolskem sistemu in prostor, ki ponuja OPP priložnost za razvoj ter otrok ne vrednoti na podlagi motnje. Pomemben pokazatelj stopnje participacije OPP v inkluziji je vključenost učencev s PP v vsakdanje aktivnosti šole, kar kaže na demokratičnost šole in zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti. Tudi Nojič (2006) navaja, da inkluzivno izobraževanje pomeni prednost in pravica OPP, da obiskujejo šolo v lokalnem okolju, blizu doma in da se šolski sistem prilagaja otrokom pri participaciji v razredno skupnost, pri izvajanju učnega načrta in pri preverjanju ter ocenjevanju znanja tako, da so OPP kljub svojim PP lahko uspešni. Prav tako meni Šuc (2019), da se uspešnost inkluzivne šole kaže v uspešnosti vključevanja OPP v večinske šole, kar ima učinek na vse otroke, ne samo na OPP, in je pokazatelj kakovosti kompleksnega šolskega sistema ter zrcalo stanja v družbi. Ravno tako Sardoč (2006) pravi, da se uveljavljanje načel inkluzije v šoli prepozna v boljši družbeni vključenosti otrok in učencev s PP, v doseganju družbenega udejstvovanja v družbenem življenju šole in v šolske dejavnosti. Družbena izključenost zmanjšuje možnosti izločene osebe ali skupine posameznikov, da se dokaže ter gradi spoštovanje do samega sebe, da razvija medsebojno delovanje z drugimi člani skupnosti ter da se vključi v družbo in v njej sodeluje.

Zelo pomembno pa je tudi dejstvo, ki ga izpostavi Ericksen (2010) glede sodobne, inkluzivne vzgojno-izobraževalne institucije, ko ugotavlja, da se vedno bolj poudarja pristop, ki odklanja nepotrebno separacijo posameznikov in zagovarja delo z otrokom v razredu, kar je vsekakor cilj vključujočega izobraževanja. Enak pogled navajata Kiš - Glavaš in Fulgosi – Masnjak (2002) v zvezi z inkluzijo OPP, in sicer da so danes učenci s PP v rednih oddelkih OŠ običajen pojav po večletni praksi vključenosti v posebne razrede, šole in zavode, kar je ključna perspektiva inkluzije. Prav tako Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivnim izobraževanjem (2018) v svojem poročilu pomembno ugotavlja, da inkluzivno izobraževanje omogoča oblikovanje vrstniških odnosov in več možnosti vzajemnega sodelovanja z vrstniki, med OPP in tistimi, ki to niso. Raziskovalci ugotavljajo, da je treba zato, da v inkluzivnih okoljih potekajo družbene interakcije in zavezniški odnosi, upoštevati elemente, ki participacijo učencev spodbujajo (npr. sprejemanje, priznavanje, sodelovanje, dostop). Otroci s posebnimi potrebami se običajno akademsko in družbeno uspešneje izobražujejo v inkluziji kot v ločenih okoljih, prav tako se povečuje možnost vpisa v nadaljnje šolanje.

Inkluzivne strategije za izboljšanje položaja vseh učencev so:

- osebni pečat učitelja, katerega učinek se kaže s poslušanjem učencev;
- participacija v praktičnih vidikih ob udeležbi socialnih, zdravstvenih in izobraževalnih služb s ciljem podpore in vključevanja vseh učencev, zlasti tistih, ki so v nezavidljivi situaciji;
- inkluzivna skrb z vključenimi dejavniki nadzora ter s sistemskimi in šolskimi dolžnostmi kot elementi učiteljevega profesionalizma, saj je za vse učence ključno, da se zagotovi vztrajnost ter utrdi inkluzivna načela in pristope;
- profesionalno izpopolnjevanje za inkluzivno izobraževanje, saj učitelj dejavno sodeluje pri vseh sistemskih in izobraževalnih spremembah ter napreduje v okviru svojih kompetenc;

- podpora izobraževalnim in sistemskim vodjem za lažje napredovanje in ustrezno usmerjanje inkluzivnih praks. Načrtovanje uresničitve raznolikih potreb vseh učencev mora postati sestavni element postopka usmeritev vseh izobraževalnih sfer. Ugotovitve projekta so osredotočene na potrebo po skupnem izvajanju s središčem na sodelovalnem reševanju težav in timskem delu (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011).

Vzgojno-izobraževalne institucije naj ne dajejo prednosti le akademskemu razvoju učencev, saj otroci večino časa preživijo v šoli in je ključnega pomena, da sistemski dejavniki na ravni države, šole, razreda in posameznika zagotavljajo ustrezna sredstva in priložnosti tako za učenje in intelektualni razvoj kot za vedenjsko, socialno in čustveno rast učencev (Hansen idr., 2017). Tako je klima v razredu le del širše klime na šoli, ki učinkujeta ena na drugo in sta medsebojno nerazdružljivo povezani (Rus idr., 2008). Šolska klima je stanje, ki ga oblikujejo odnosi med ravnateljem in učitelji, med učitelji, med učiteljem in drugimi zaposlenimi, med učiteljem in učenci ter odnosi med vrstniki, ki so značilni za določeno šolo. Vpliva na učne dosežke, vedenje in zadovoljstvo učitelja pri delu, delovno motivacijo in uspešnost, moralo, ustvarjalnost in discipliniranost učitelja (Syahril, 2018).

V šolskem okolju je razredna skupnost posebna vrsta socialne skupine, ki je odvisna od dinamike ter procesov individualnega in skupinskega razvoja (Kiš-Glavaš in Fulgosi-Masnjak, 2022.), je učno okolje, v katerem se vsi počutijo varne, cenjene in spoštovane (Rus idr., 2008), kar učenci potrebujejo za doseganje in dokazovanje svojega potenciala. Negativna klima je običajno ovira pri učenju, zato je potrebno ustvariti in vzdrževati pozitivno klimo za učenje vseh učencev (Garibay, 2015). Tudi Hansen idr. (2017) navajajo, da je moralna dolžnost učitelja, da vzpostavi pozitivno razredno klimo, ki bo podpirala učne dosežke učencev ter intelektualno, vedenjsko, socialno in čustveno rast. Pozitivna razredna klima vključuje kakovostne medosebne odnose, podporo poučevanju in učenju ter varnost v vseh kontekstih. Učenci, ki čutijo močno povezanost s šolskim okoljem, se pogosteje vključujejo v obšolske dejavnosti, dosegajo višje ocene, končajo šolanje in doživljajo boljše splošno počutje v primerjavi z učenci, ki menijo, da je njihovo šolsko okolje slabo.

Razredna klima je širok pojem in temeljna sestavina za to, kako se razred in vsi v njem odzivajo drug do drugega (Peklaj in Pečjak, 2020), sestavljena je iz občutkov učencev do učitelja in vrstnikov (Peklaj idr., 2009), je stanje ali vzdušje, ki se oblikuje z odnosi in ga občutijo vsi, ki so kakorkoli povezani s šolo (Wulan in Sanjaya, 2022). Prav tako Qui (2022) pravi, da se razredna klima formira z ustvarjanjem in sodelovanjem, ki poteka med učiteljem in učenci (prav tam), je odraz mnenj učencev o njihovih izkušnjah s šolo (Reid in Radhakrishnan, 2003). Usmerjena je na posameznika in njegove osnovne potrebe. Predvideva, da je socialne pojave mogoče izpeljati iz zakonitosti individualne psihologije (Bečaj, 2010). Ravno tako Allodi (2010) navaja, da sta klima v razredu in kakovost odnosov osnova vseh izobraževalnih procesov, osnova za dobro počutje in rezultate učencev ter kakovostno izobraževanje (prav tam). So delovni pogoji v razredu, ki vključujejo kulturo, motivacijo učencev, sodelovanje in oblikovanje odnosov med vpletenimi (Peklaj idr., 2009). Hkrati pa je klima v razredu povezana z dobrim načrtovanjem in učinkovitim poučevanjem ter učiteljevo skrbjo za dobrobit otrok (Barth idr., 2004).

Pri oblikovanju razredne klime je za okolje, ki je ugodno za učenje in uspeh vseh učencev, potrebno upoštevati raznolikost učencev z njeno večplastno socialno identiteto, tj. spol, spolna usmerjenost, rasa, priseljenstvo, invalidnost, starost, socialno-ekonomski status in veroizpoved. Učitelj oblikuje izkušnje učencev v razredu, zato je ključnega pomena, da razume te različne družbene identitete, saj samo tako lahko dejavno razvija vključujočo razredno klimo za vse (Garibay, 2015). Strategije poučevanja, s katerimi lahko učitelj spodbuja dobro klimo v razredu, so po Warden in Christie (2001) konstruiranje, odzivanje in utrditev v okolju, kjer si učenci med seboj prisluhnejo in zaupajo, se znajo veseliti in so sočutni (McGrath in Francey, 1996). Medtem pa Hook in Vass (2000) navajata naslednje dejavnike, ki ustvarjajo klimo v razredu: prepoznavanje, cenjenje truda učencev, vzpostavljane odnosa z učenci, kjer je v ospredju povezovanje in pripravljenost na čustveni odnos, ki zahteva predanost, trud in spretnost.

Učitelj mora vzpostaviti pogoje, ki bodo podprli vključevanje vseh otrok in okrepili otrokovo učenje. Ob tem je pomembno splošno dobro počutje, ki vpliva na kakovost odnosov (prav tam).

Na klimo v razredu po Schilling (2000) vpliva ustvarjanje pogojev, kot so uspešno reševanje konfliktov, lahkotno in sproščeno komuniciranje ter upoštevanje čustev.

Tudi "odločna" in pozitivna pravila ter dogovori pomembno oblikujejo in vplivajo na klimo v razredu. Povečujejo predvidljivost razrednega delovanja in zmanjšujejo nestabilnost (Pekljaj idr., 2009). Iz šolskih pravil je mogoče sklepati, kakšen vrednotni sistem prevladuje v razredu (Pekljaj in Pečjak, 2020). Priporočljivo je, da je pravil malo, da podpirajo pravice vseh, so poštena in nedvoumna, učna in uporabna. Pravila morajo biti življenjska in postavljena tako, da upoštevajo potrebe vseh, tako učencev kot učiteljev (Tacol, 2011).

Pomemben je tudi vpliv socialne kompetentnosti učencev, saj je temelj za razvoj razredne klime. Socialne veščine so pristopi vedenja otrok, zaradi katerih navezujejo prijateljstva in med seboj sklepajo zaveznitva (McGrath in Francey, 1996). Socialna kompetentnost, kot jo razlagata Pekljaj in Pečjak (2020), se kaže kot odgovorno in prosocialno vedenje, ki vključuje ohranjanje socialne pripadnosti in sledenje pravilom, participacijo, pomoč in skrb za druge. Hkrati Ryan in Ladd (2012) opredeljujeta kriterije za socialno kompetentnost in navajata, da se za razvoj občutka zaupanja in socialne identitete morajo truditi vsi učenci. Spoznati morajo uporabne standarde vedenja s preučevanjem vedenja drugih, in sicer z namenom doseganja ciljev, ki jih pozitivno ocenijo tako vrstniki kot učitelji. Pomemben kriterij socialnih veščin je tudi vzpostavljane in ohranjanje socialnih odnosov z naklonjenostjo svoji socialni skupini. Doseganje teh ciljev pa po navedbah Pekljaj in Pečjak (2020) pripelje do zdrave samopodobe, učne uspešnosti in pozitivne klime na sploh.

Klima v razredu je v osnovi medosebna, zato se izraža skozi zaznave učencev, je sposobnost razvijanja medosebnega odnosa, ki temelji na harmoniji, povezanosti, vzajemnem zaupanju in izboljševanju odnosa, kar pripomore k razvoju pozitivne klime v razredu (Frisby in Martin, 2010). Vsak učitelj lahko uporabi vse strategije za vzpostavljane odnosa ne glede na to, koga ali kaj uči, zato je bistvena sestavina poučevanja, vzpostavljane trdnih odnosov z učenci (Barr, 2016). Vzgoja in izobraževanje vseh učencev sta namreč boljša in učinkovitejša, če je v razredu prijetno in spodbudno

okolje, ki upošteva in podpira vse učence, tudi tiste, ki so na nek način ranljivi, zapostavljeni ali izločeni (Šmalc, 2018).

Namen raziskave

Namen raziskave je bil raziskati samooceno učiteljev o delu v inkluzivnem razredu.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec so predstavljali učitelji iz različnih osnovnih šol po Sloveniji. Vzorec je bil neslučajnostni, priložnostni. Skupno je v raziskavi sodelovalo 265 anketirancev. V prvem delu smo analizirali demografske podatke, kot so leta delovnih izkušenj, strokovni naziv in stopnja poučevanja.

Od skupno 265 anketirancev ima v vzgoji in izobraževanju skoraj polovica anketirancev (48,7%) 21 let delovnih izkušenj ali več. Od 1 do 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju ima 24,5% anketirancev, 12,8% ima od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 14% pa do 5 let delovnih izkušenj. Največ učiteljev ima naziv svetoalec (42,6%), 20,8% anketirancev ima naziv mentor, 19,6% ima naziv svetnik, 17% anketiranih pa je brez naziva. Iz raziskave je tudi razvidno, da nekaj več kot polovica anketirancev trenutno poučuje na razredni stopnji (52,9%), 47,1% pa na predmetni stopnji.

V *postopku zbiranja podatkov* smo uporabili spletni anketni vprašalnik, ki smo ga oblikovali na podlagi teoretičnih izhodišč strokovne literature. Anonimni anketni vprašalnik so izpolnjevali učitelji, ki poučujejo ali so v preteklosti poučevali v inkluzivnih oddelkih v različnih osnovnih šolah v Sloveniji.

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo kvantitativno *obdelali in analizirali* z deskriptivno in inferenčno statistiko. Za obdelavo podatkov smo uporabili program SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences).

3 Rezultati in razprava

Najprej nas je zanimalo, ali so anketiranci že delali oz. še delajo v inkluzivnem razredu, koliko učencev s posebnimi potrebami je (bilo) vključenih v razred in katere so (bile) te posebne potrebe učencev.

Večina (84%) anketirancev je navedla, da je že delala oz. da še vedno dela v inkluzivnem razredu, 16% pa jih še ni delalo v inkluzivnem razredu. Največ (61,8%) anketirancev je pri tem navedlo, da so v njihov razred (bili) v povprečju vključeni 1–3 učenci s posebnimi potrebami. 26,3% anketirancev je navedlo, da je v razredu v povprečju 4–6 učencev s posebnimi potrebami, 11,8% anketirancev pa je označilo, da je (bilo) v

razredu več kot 6 takšnih otrok. Pri tem so anketiranci označili tiste posebne potrebe, ki so (bile) prisotne in tako ali drugače vplivajo na njihovo delo v razredu.

Po pregledu vseh označenih odgovorov ugotavljamo, da je 61 % otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 56,1 % priseljencev, 46,6 % z motnjo avtističnega spektra, 45,1 % s čustveno-vedenjsko motnjo, 39,8 % z govorno-jezikovno motnjo, 37,9 % nadarjenih, 20,1 % dolgotrajno bolnih, 13,3 % z več različnimi motnjami, 11 % gibalno oviranih ter v enakem odstotku gluhih in naglušnih, 9,1 % slepih in slabovidnih oz. z okvaro vidne funkcije ter 8 % učencev z motnjo v duševnem razvoju. Raziskave (Unicef, 2021) kažejo, da število otrok s posebnimi potrebami po svetu narašča, trenutno jih je že skoraj 240 milijonov.

V nadaljevanju smo preverjali, kako pogosto so anketiranci v okviru svoje zaposlitve deležni izobraževanj/usposabljanj na temo inkluzivnega poučevanja.

Tabela 1

Struktura vzorca glede na izobraževanje/usposabljanje v okviru zaposlitve

	f	f%
Da, pogosto.	46	17,4
Da, včasih.	173	65,3
Ne, nikoli.	46	17,4
Skupaj	265	100,0

Večina (65,3 %) anketirancev navaja, da so v okviru svoje zaposlitve občasno deležni izobraževanj in usposabljanj na temo inkluzivnega poučevanja. Unesco (2020) ugotavlja, da je pomanjkanje pripravljenosti na inkluzivno poučevanje lahko posledica pomanjkljivega znanja učiteljev o pedagogiki, inkluziji in drugih vidikih vključevanja. Vendar pa izobraževanje učiteljev lahko pomembno obravnava različna vprašanja, od tehnik poučevanja in vodenja do ocenjevanja znanja OPP. Pomemben element inkluzivnega izobraževanja je zagotavljanje, da so vsi učitelji pripravljeni na poučevanje vseh učencev. Zato je usposabljanje in vseživljenjsko učenje o novih spoznanjih stroke, v tem primeru o inkluziji OPP, izjemno pomembno. Kot navaja Unesco (prav tam), vključevanja ni mogoče uresničiti, če učitelji niso nosilci sprememb z vrednotami, znanjem in stališči, ki vsakemu učencu omogočajo uspeh. Zaradi razlik v znanju, usposobljenosti in možnosti dodatnih izobraževanj učiteljev morajo izobraževalni sistemi oblikovati možnosti izobraževanja učiteljev in poklicnega učenja, ki bodo odpravile pomanjkljivo znanje o inkluziji otrok s posebnimi potrebami. Vzpodbudno je spoznanje, da se izobraževalni sistemi po vsem svetu trudijo spremeniti odnos, opremiti učitelje z veščinami, potrebnimi za podporo vsem učencem in zagotavljanje spodbudnega delovnega okolja.

Kako pa so anketiranci ocenili svojo splošno usposobljenost za delo v inkluzivnem razredu, razberemo iz sledečih podatkov.

Tabela 2*Struktura vzorca glede na oceno usposobljenosti za delo v inkluzivnem razredu*

	f	f%
Popolnoma sem usposobljen.	8	3,0
Usposobljen sem.	106	40,0
Niti nisem niti sem usposobljen.	116	43,8
Nisem usposobljen.	28	10,6
Sploh nisem usposobljen.	7	2,6
Skupaj	265	100,0

Največ (43,8 %) anketirancev ocenjuje, da niti niso niti so usposobljeni za delo v inkluzivnem razredu, 40 % anketirancev ocenjuje, da so usposobljeni za delo v inkluzivnem razredu, medtem ko 10,6 % anketirancev ocenjuje, da niso usposobljeni. Unesco (2020) navaja, da so številne države že napredovale pri pripravi učiteljev za podporo vsem učencem, predvsem za sodelovanje z drugimi, spoštovanje raznolikosti in profesionalno udejstvovanje. Obenem pa spodbuja, da je potrebno dodatno uvesti sisteme usposabljanja pred začetkom dela in med delom, da se zagotovi, da so načela inkluzivnega izobraževanja v celoti vključena v učni načrt izobraževanja učiteljev.

Nadalje nas je zanimalo, kako anketiranci ocenjujejo svoje delo v inkluzivnem razredu.

Tabela 3*Struktura vzorca glede ocene dela v inkluzivnem razredu*

	f	f%
Zelo dobro.	17	6,4
Dobro.	172	64,9
Niti dobro niti slabo.	69	26,0
Slabo.	4	1,5
Zelo slabo.	3	1,1
Skupaj	265	100,0

Večina (64,9 %) anketirancev ocenjuje svoje delo v inkluzivnem razredu kot dobro, 26 % anketirancev kot niti dobro niti slabo. To, da le 1,1 % anketirancev meni, da svoje delo opravljajo zelo slabo, kaže na to, da je inkluzija danes družbena realnost, kot poudarjajo tudi Dignath idr. (2022), in so se učitelji v šolah na inkluzijo navadili ter jo sprejeli, saj svoje delo v inkluzivnem razredu prepoznajo kot dobro. Pomoč učiteljem, tj. priprava učiteljev in njihov strokovni razvoj, ima bistveno vlogo pri realizaciji dela v inkluzivnem razredu. Izobraževalci učiteljev morajo služiti kot model za učitelje na začetku kariere in tudi kasneje ob delu ter jim zagotoviti znanje in dobre primere inklu-

zivnih praks (Dignath idr., 2022). To, da največ (64,9%) anketirancev meni, da svoje delo opravljajo dobro, nakazuje, da je pomemben element inkluzivnega izobraževanja zagotavljanje, da so vsi učitelji pripravljeni na poučevanje vseh učencev. Kajti inkluzije ni mogoče uresničiti (Unesco, 2020), če učitelji niso pooblašteni nosilci sprememb z vrednotami, znanjem in stališči, ki vsakemu učencu omogočajo uspeh.

Za konec nas je zanimalo strinjanje anketirancev s podanimi trditvami o posameznih specifičnih področjih delovanja v inkluzivnem razredu.

Tabela 4

Struktura vzorca glede na strinjanje s podanimi trditvami o posameznih specifičnih področjih delovanja v inkluzivnem razredu

	Ne strinjam se		Niti se strinjam niti se ne strinjam		Strinjam se		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Znam ustrezno načrtovati dejavnosti, ki spodbujajo pozitivno inkluzivno razredno klimo.	11	4,2	100	38,2	151	57,6	262	100,0
Poznam značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami.	9	3,4	71	26,8	185	69,8	265	100,0
Znam ustrezno uporabljati različne pristope, metode dela in strategije, značilne za posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami.	14	5,3	117	44,2	134	50,6	265	100,0
Posameznim skupinam otrok s posebnimi potrebami znam ustrezno prilagajati okolje, didaktična sredstva in pripomočke.	7	2,7	104	39,4	153	58,0	264	100,0

Večina (57,6%) anketirancev se strinja, da znajo ustrezno načrtovati dejavnosti, ki spodbujajo pozitivno inkluzivno razredno klimo. Pozitivna razredna klima je po mnenju Nārhi idr. (2017) rezultat tako vedenja učiteljev kot učencev. Učitelji s svojo pedagoško prakso, prakso vodenja razreda in ustreznega načrtovanja dejavnosti zagotavljajo podlago za dobro klimo, učenci pa so odgovorni za svoje vedenje.

Prav tako se večina (69,8%) anketirancev strinja, da poznajo značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami. Nekaj več kot polovica (50,6%) pa se jih strinja tudi, da znajo ustrezno uporabljati različne pristope, metode dela in strategije, značilne za posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami. Da znajo posameznim skupinam otrok s posebnimi potrebami ustrezno prilagajati okolje, didaktična sredstva in pripomočke, se strinja 58% anketiranih.

4 Sklep

V slovenske osnovne šole je vključenih veliko otrok s posebnimi potrebami, zato sklepamo, da imajo mnogi strokovni delavci izkušnje z inkluzivnim izobraževanjem oz. poučevanjem. "Vključevanje in inkluzija sta skupni izobraževalni praksi, ki otrokom s posebnimi potrebami zagotavljata popolno in vključujočo izobraževalno izkušnjo." (Schaefer, 2010, str. 1). Glede na podatke, pridobljene z anketo, se anketiranci po lastni oceni v veliki meri čutijo usposobljene za delo v inkluzivnem razredu in tudi dobro delujejo. Kot navaja Bishara (2016), koncept inkluzije pomeni proces konceptualnega povezovanja in učinkuje predvsem na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednem vzgojno-izobraževalnem okolju. V inkluziji se otroci s posebnimi potrebami izobražujejo skupaj s svojimi vrstniki, pri čemer imajo vsi otroci enaka sredstva in priložnosti za učenje. "Odnos, ki ga ima učitelj, vpliva na motivacijo, cilje in pričakovanja, ki jih ima učitelj pri poučevanju v inkluzivnem razredu." (Schaefer, 2010, str. 11). Lahko bi rekli, da so učitelji ključni akterji pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja, njihova vloga pa je osrednja pri ustvarjanju pogojev za učenje in možnosti pozitivnih socialnih odnosov v razredih z raznolikimi učenci (Hoffmann idr., 2021).

Na osnovi izsledkov raziskave in teoretičnih opredelitev sklepamo, da je inkluzivna pedagogika ključna za zagotavljanje, da so vsi učenci deležni kakovostnega in pravičnega izobraževanja, ki spoštuje njihovo različnost in enakopravnost. Inkluzivna kultura šole zahteva sistemsko strukturo, saj imajo pogledi in smernice medsebojni vpliv. Kazalci inkluzivnosti kažejo, da se inkluzivno izobraževanje vedno bolj uveljavlja, vendar je za okrepitev potreben načrt, prepoznavna naklonjenost inkluzivnim nazorom in skupnostna odgovornost. Naraščanje inkluzivnosti zmanjšuje izključenost in spodbuja holistični napredek vseh otrok (Buljubošić-Kuzmanović in Španja, 2019). Vendar pa je to tudi kompleksen in "izzivalen" proces, ki zahteva visoko stopnjo profesionalne usposobljenosti in osebne motivacije učitelja, ki jo razvijajo s pomočjo samorefleksije in samocene. Poleg tega je učitelj ob tem še zadolžen za uresničevanje ciljev in načel inkluzije. Učitelj se mora tudi nenehno izobraževati in usposablјati za delo v inkluzivnem razredu. Učitelj, ki poučuje v inkluzivnem razredu, potrebuje več podpore, samostojnosti, kritičnosti, refleksije, ustvarjalnosti, sodelovanja in vključenosti v raziskave in razvoj (Kavkler idr., 2015).

Maja Hmelak, PhD, Nives Krajnc

Self-Assessment of Teachers about Work in an Inclusive Classroom

UNESCO (2015), in its efforts to ensure quality and equitable education for all, emphasises the importance of an inclusive approach. This approach promotes acceptance and inclusion of all children and highlights the need for a pedagogy that respects diversity and equity. In this sense, adaptive pedagogy is an essential part of inclusive education, as it allows teachers to adapt to students' different learning styles, abilities, and backgrounds. Skočić Mihić (2019) focuses on teachers' need to adapt methods that address student diversity, thereby improving the quality of learning and promoting equality.

Inclusion refers to allowing and considering student diversity when planning and conducting lessons (Ministry of Education and Training, Eurydice Slovenia, 2024). Inclusion concerns all involved, as it is realised at both the individual level and through cooperation, learning, and interpersonal interactions. The challenges and benefits of inclusive education are multifaceted. While children with special needs gain more confidence, motivation, and social skills through inclusive education, teachers face additional challenges, such as increased stress and the need for specialised knowledge. Teachers must create an inclusive environment and support children through adaptations (Kiswarday, 2018), making it crucial for teachers to be trained in individualised teaching tailored to the needs of different students (Drljič & Kiswarday, 2021). Self-reflection and self-assessment are equally or even more critical for developing inclusive pedagogy, benefiting teachers and students. A competent professional focuses on teaching methods, relationships, values, attitudes, and behaviours that are part of the institution's organisational culture. Organisational culture is the school climate, which includes core beliefs and values expressed in practice, leadership, interaction, and relationships within the organisation (Devjak et al., 2020). The school climate contributes to better learning outcomes (Kozina et al., 2012; Adlešič, 1998) and positively impacts teachers' self-assessment of their competencies, significantly influencing professional growth and satisfaction (Štemberger & Žakelj, 2021).

The educational process occurs in an educational institution, the school (Peklaj et al., 2009). Practical education balances theory and practice, freedom and rigidity, group and individual, and tradition and innovation (Robinson & Aronica, 2015). The school is a space where social, cognitive, and emotional aspects intertwine and where the teacher's role is not only to plan the learning process and impart knowledge but also to shape the student's individual development (Peklaj et al., 2009). Over the last 15 years, the number of students in inclusive education has increased, demonstrating the urgent need to enhance the quality of the learning environment and classroom climate, which should be addressed as a specific educational measure to achieve the goals of inclusive education. This measure is essential for establishing and maintaining good interaction processes, relationships, and classroom climate. However, the goals of inclusive education are often difficult to achieve (Allodi, 2010). It is still not entirely clear what inclusion means in education and what is necessary to develop a positive attitude towards diversity and increase the capabilities of educational systems to meet the demands of all involved (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Not only is there a lack of clarity about what is expected from inclusion, but as S. M. Reindal (2016) points out, there is also a global phenomenon where a uniform definition of inclusion still does not exist, as everyone interprets and adapts it in their way. Nevertheless, Armstrong (2011) finds that diversity has become a fundamental concept for the quality of education. Promoting and maintaining inclusion in the educational environment is crucial for students' success and educational excellence. Inclusion has become a core value (ibid). Similarly, several authors point out the idea of inclusion encompassing a broad population of students for whom it is intended.

Inclusive strategies to improve the situation of all students include:

- *the teacher's personal touch, whose effect is shown by listening to students;*
- *participation in practical aspects with the involvement of social, health, and educational services to support and include all students, especially those in disadvantaged situations;*

- *inclusive care with control factors and systemic and school responsibilities as elements of teacher professionalism, as all students must ensure persistence and reinforce inclusive principles and approaches;*
- *professional development for inclusive education, as the teacher actively participates in all systemic and educational changes and advances within their competencies;*
- *support educational and systemic leaders in facilitating the advancement of inclusive practices and proper direction. Planning to meet the diverse needs of all students must become an integral part of the orientation process of all educational spheres. The project's findings focus on the need for joint implementation centred on collaborative problem-solving and teamwork (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).*

In the school environment, the classroom community is a particular type of social group dependent on the dynamics and processes of individual and group development (Kiš-Glavaš & Fulgosi-Masnjak, 2002), an educational environment where everyone feels safe, valued, and respected (Rus et al., 2008), which students need to achieve and demonstrate their potential. A hostile climate is usually an obstacle to learning, so it is necessary to create and maintain a favourable climate for the learning of all students (Garibay, 2015). Hansen et al. (2017) also state that it is the teacher's moral duty to establish a positive classroom climate to support students' learning achievements and intellectual, behavioural, social, and emotional growth. A positive classroom climate includes quality interpersonal relationships, support for teaching and learning, and safety in all contexts. Students who feel a strong connection to the school environment are more likely to engage in extracurricular activities, achieve higher grades, graduate, and experience better overall well-being than students who perceive their school environment as poor.

Classroom climate is a broad concept and a fundamental component of how the class and everyone in it respond to each other (Peklaj & Pečjak, 2020), consisting of students' feelings towards the teacher and peers (Peklaj et al., 2009) and is the state or atmosphere shaped by relationships and felt by all those connected to the school (Wulan & Sanjaya, 2022). At the same time, classroom climate is related to good planning, practical teaching and the teacher's concern for children's well-being (Barth et al., 2004).

When shaping the classroom climate, it is necessary to consider the diversity of students with their multifaceted social identities, such as gender, sexual orientation, race, immigration status, disability, age, socioeconomic status, and religion. The teacher shapes students' experiences in the classroom, so it is crucial to understand these different social identities to actively develop an inclusive classroom climate for all (Garibay, 2015). Teaching strategies that promote a good classroom climate include constructing, responding, and reinforcing in an environment where students listen to and trust each other, rejoice, and are compassionate (McGrath & Francey, 1996). Meanwhile, Hook and Vass (2000) list the following factors that create classroom climate: recognising and appreciating students' efforts, establishing a relationship with students where connection is at the forefront, and being prepared for an emotional relationship that requires dedication, effort, and skill.

The teacher must establish conditions that support the inclusion of all children and enhance children's learning. It is essential to consider the overall well-being, which affects the quality of relationships (ibid). According to Schilling (2000), creating conditions such as successful conflict resolution, light and relaxed communication, and consideration of emotions impacts classroom climate. The influence of students' social competence is also essential, as it is the foundation for developing classroom climate. Social skills are approaches to children's behaviour that help them form friendships and alliances (McGrath & Francey, 1996). As explained by Peklaj and Pečjak (2020), social competence manifests as responsible and prosocial behaviour that includes maintaining social affiliation and following rules, participating, helping, and caring for others. At the same time, Ryan and Ladd (2012) define criteria for social competence, stating that all students must strive to develop a sense of trust and social identity. They need to learn valuable standards of behaviour by observing the behaviour of others to achieve goals positively evaluated by peers and teachers. An essential criterion of social skills is establishing and maintaining relationships with affection for their social group. According to Peklaj and Pečjak (2020), achieving these goals leads to a healthy self-image, academic success, and an overall positive climate.

Classroom climate is fundamentally interpersonal, expressed through students' perceptions, and is the ability to develop an interpersonal relationship based on harmony, connectedness, mutual trust, and improving relationships, contributing to a positive classroom climate (Frisby & Martin, 2010). Every teacher can use all the strategies for relationship building, regardless of whom or what they teach, making relationship building a crucial component of teaching (Barr, 2016). Education of all students is better and more effective in a pleasant and encouraging environment that considers and supports all students, including those who are vulnerable, marginalised, or excluded in some way (Šmalc, 2018).

Based on research findings and theoretical definitions, we conclude that inclusive pedagogy ensures all students receive quality and equitable education that respects their diversity and equality. An inclusive school culture requires a systemic structure, as perspectives and guidelines are mutually influential. Indicators of inclusivity show that inclusive education is becoming more established, but a plan, a recognisable commitment to inclusive principles, and community responsibility are necessary for its strengthening. Increasing inclusivity reduces exclusion and promotes the holistic progress of all children (Buljubašić - Kuzmanović and Španja, 2019). However, this is also a complex and "challenging" process that demands a high level of professional competence and personal motivation from teachers, which they develop through self-reflection and self-assessment. Additionally, teachers are responsible for achieving the goals and principles of inclusion. Teachers must also continually educate and train themselves for work in an inclusive classroom. A teacher who teaches in an inclusive classroom needs more support, independence, critical thinking, reflection, creativity, collaboration, and involvement in research and development (Kavkler et al., 2015).

LITERATURA

1. Adlešič, I. (1998). Razredna klima učencev osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 13(3–4), 160–176. https://pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_1998_13_34.pdf

2. Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
3. Armstrong, A. M. (2011). Small world: Crafting an inclusive classroom (No matter what you teach). *The Nea Higher Education Journal*, 51(1), 51–60. <http://hdl.handle.net/10385/1036>
4. Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center, IDEA Paper 61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
5. Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. in Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.11.004>
6. Bečaj, J. (2000). Solomon Asch Muzafer in Carolyn Sherif: dve socialni psihologiji? *Psihološka obzorja*, 9(3), 7–24. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-TWUSQMNI/459b381d-2c0d-41e6-83d6-dab9963504d0/PDF>
7. Bishara, S. (2016). Special needs children within regular classes and in separate classes. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 3(9), 2609–2628. <http://dx.doi.org/10.18535/ijsshi/v3i9.08>
8. Buljubašić - Kuzmanović in Španja, S. (2019). Indeks inkluzivnosti socialne kulture šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–120. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2019_34_1.pdf
9. Cologon, K. (2013). Inclusion in education: towards equality for students with disability. Issue paper.
10. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. in Vogrinc, J. (2020). Importance of a positive climate for conducting self-evaluation in kindergarten. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 24–41. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/10>
11. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S. Ewijk, R. in Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(1), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
12. Drljić, K. in Kiswarday (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 3–40. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/39>
13. Erickson, J. B. (2010). Critical reflections on school-based occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17(1), 64–69. <https://doi.org/10.3109/11038120903160736>
14. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – izzivi in priložnosti. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-sl.pdf>
15. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – priporočila praksi. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/key%20principles/key-principles-SL.pdf>
16. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2012). Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Ključna sporočila projekta. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SL.pdf
17. Frisby, B. N. in Martin, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146–164. <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>
18. Garibay, C. J. (2015). Creating a positive classroom climate for diversity. *Ucla Diversity in Faculty Development*. <https://equity.ucla.edu/wp-content/uploads/2019/12/CreatingAPositiveClassroomClimateWeb-2.pdf>
19. Hansen, R. A., Branson, K., Duey, S., Pulskamp, A., Rigles, B., Toll, R., Mingola, N. in Riggs R. N. (2017). Understanding and cultivating a positive school climate: A white paper. Prevention research center, Colorado State University. <https://www.cde.state.co.us/schoolclimate/schoolclimatewhitepaper>
20. Hoffmann, I., Narhi, V., Savolainen, H. in Schwab, S. (2021). Classroom behavioral climate in inclusive education – a study on secondary students perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
21. Hook, P. in Vass, A. (2000). Confident classroom leadership. Ormond House.

22. Kavkler, M., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS Journal* 5(1), 31–52. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2791/1/cepsj_5_1_Kavke-lr_et_al_pp_31%2D52.pdf
23. Kiswarday, V. (2018). Individualiziran program v inkluziji. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* 47 (str. 47–58). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
24. Kiš - Glavaš, L. in Fulgosi - Masnjak, R. (2002). Do prihačanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama.
25. Kozina, A., Rožman, M., Vršnik Perše, T. in Rutar Leban, T. (2012). Napovedna vrednost različnih ocen šolske klime za dosežke v raziskavah TIMSS. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 127–145. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2012_27_1.pdf
26. Lesar, I. (2007). Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-ERVXYWZ/5db1d073-d352-4cab-9cba-36b02a458f41/PDF>
27. McGrath, H. in Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. DZS.
28. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija (2024). Spodbujanje sprejemanja raznolikosti in inkluzije v šoli v Evropi: ugotovitve poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki. <https://www.eurydice.si/publikacije/Spodbujanje-sprejemanja-raznolikosti-in-inkluzije-v-soli-v-Evropi-SI-UG.pdf>
29. Närhi, V., Kiiski, T. in Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
30. Nojč, B. (2006). Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V B. Založnik (ur.), *OTROCI s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 73–80). Educa, Melior.
31. Peček Čuk, M., Lesar, I. in Bizjak, T. (2011). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Založba UL Pedagoške fakultete.
32. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek-Levpušček, M., Valenčič-Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
33. Peklaj, C. in Pečjak, S. (2020). Psihosocialni odnosi v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
34. Polak, A. (2017). Pisne refleksije kot formativno orodje za samo-oblikovanje poklicne vloge (prihodnjih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(5–6), 17–26. <https://doi.org/10.59132/viz/2017/5-6/17-26>
35. Reid, L. D. in Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: the relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263–275. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.9.3.263>
36. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
37. Robinson, K. in Aronica, L. (2015). Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje (I. natis). Eno.
38. Rus, V. S., Pintarič, M. in Jamnik, N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. *Anthropos*, 40(3–4), 117–150. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RBAV9ROJ/9afb614-32b0-4b0a-8e32-d957831889dc/PDF>
39. Rutar, D. (2017). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: za družbeno pravičnost. CIRIUS.
40. Ryan, A. M., Arbor, A. in Ladd G. W. (2012). Peer relationships and adjustment at school: adolescence and education. University of California Irvine. <https://www.infoagepub.com/products/Peer-Relationships-and-Adjustment-at-School>
41. 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). Educa.

42. Schaefer, J. (2010). Impact of teacher efficacy on teacher attitudes toward classroom inclusion. [Doktorska disertacija, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/docview/305243749/FE0CD1BA994F45C9PQ/1?accountid=31309>
43. Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Stopnja III.: za delo z mladostniki od 14 do 18 let. Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
44. Schmidt, M. in Čagran, B. (2005). Razredna klima v inkluzivnem razredu. Sodobna pedagogika, 56(122), 24–40.
45. Skočić Mihić, S. (2019). Usposobljenost učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka v inkluzivnih razredih. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence (str. 89–106). Filozofska fakulteta. <https://doi.org/10.4312/9789610601951>
46. Syhril, H. (2018). Improving school climate for better quality educational management. Journal of Educational and Learning Studies, 1(1), 16–22. <https://doi.org/10.31227/osf.io/qm7h8>
47. Šmalc, I. (2018). Razredna klima, kot jo zaznavajo in si jo želijo učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/5504/1/Magistrsko_delo_Ina_%C5%A0malc.pdf
48. Štemberger, T. in Žakelj, A. (2021). Učiteljeve podjetnostne kompetence: samoocena učiteljev v projektu POGUM. Vzgoja in izobraževanje, 52(4–5), 33–40. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/06_TinaStemberger-AmalijaZakelj.pdf
49. Šuc, L. (2019). Delovni terapevt v inkluzivni šoli: trenutno stanje in smernice. Fakulteta za organizacijske študije.
50. Tacol, M. (2011). 10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike. Zavod za zdravstveno varstvo.
51. Unesco. (2015). Kaj je inkluzivno izobraževanje: poučevanje v raznolikosti. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377713_slv
52. Unesco. (2020). Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students. International Task Force on Teachers for Education 2030. <https://en.unesco.org/gem-report/2020teachers>
53. Unicef. (2021). Nearly 240 million children with disabilities around the world, UNICEF's most comprehensive statistical analysis finds. <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>
54. Warden, D. in Christie D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja. Inštitut za psihologijo osebnosti.
55. Wulan, R. in Sanjaya, W. (2022). Developing positive school climate for inclusive education. Journal of Education for Sustainability and Diversity, 1(1), 54–66. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.6>



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Maja Hmelak, izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
E-mail: maja.hmelak@um.si

Nives Krajnc, magistra profesorica predšolske vzgoje in magistra profesorica inkluzivne pedagogike,
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
E-mail: krajncnives@gmail.com