

Dr. Sandra Kadum, Anna-Maria Ukić, dr. Jurka Lepičnik Vodopivec  
**Izobraževanje učiteljev za ocenjevanje v inkluzivni šoli**

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole je v zadnjem desetletju doživelo vzpon. Vse pogosteje se srečujemo s terminom inkluzija in inkluzivno izobraževanje, kar predpostavlja možnost šole, da vsem otrokom, ne glede na njihove razlike, zagotovi kakovostno vzgojo in izobraževanje. Inkluzivno izobraževanje predstavlja enega najpomembnejših izzivov in pobud v izobraževanju. Inkluzivno izobraževanje se namreč nanaša na prakso vključevanja vseh učencev v redne šole, ne glede na njihove posebnosti. Inkluzivna paradigma si prizadeva doseči enakopravnost vsakega otroka in zagotoviti pogoje, ki bodo omogočali optimalen razvoj vsakega otroka v skladu z njegovimi zmožnostmi (Kadum idr. 2020). Tako naravnava šola prevzema filozofijo inkluzije, ki temelji na izhodišču, da imajo vsi pravico do učenja, ne glede na različne potrebe in sposobnosti, ter uvaja v šole novo dimenzijo – kulturo inkluzije. Spremembe, ki se dogajajo, posledično postavljajo nove izzive za vse učitelje in strokovne delavce v šolah (Robinson in Buly, 2007), saj je velik del teh sprememb zaznati še zlasti na izvedbeni ravni, pri čemer je vloga učitelja izjemno pomembna. Z vključevanjem primernih metod, strategij in ustrezne podpore učencem je zagotovljen osnovni cilj inkluzivnega izobraževanja, to je pravica vsakega otroka do izobraževanja. Strniša in Juriševič (2018) pa dodajata, da je poleg pedagoške in didaktične usposobljenosti pomembno zavedanje učitelja, da je za delo z učenci s posebnimi potrebami potrebno veliko strpnosti in razumevanja.

Ocenjevanje je nenehno prisotna družbena funkcija, ki je stara skoraj toliko kot družba sama. Vse družbene formacije so preverjale in ocenjevale znanje, sposobnosti in veščine svojih članov, odvisno od tega, kaj je bilo prednostno. Sodobne paradigme inkluzije danes ne rešujejo problema ocenjevanja učencev s posebnimi potrebami, temveč opozarjajo na njegovo kompleksnost. Zato mora sistem spremljanja, preverjanja in ocenjevanja učencev upoštevati učenčeve sposobnosti in posebnosti njegovega psihofizičnega razvoja z upoštevanjem objektivnih okoliščin, v katerih učenec živi.

V prispevku so prikazani rezultati raziskave, s katero smo želeli na vzorcu osnovnošolskih učiteljev preveriti njihovo usposobljenost za ocenjevanje v inkluzivnem poučevanju, njihove kompetence in usposobljenost za delo z učenci, vključenimi v inkluzivni pouk.

Vzorec predstavlja 459 osnovnošolskih učiteljev v Republiki Hrvaški, od tega 439 (95,6%) učiteljic in 20 oz. 4,4% učiteljev. Od vseh sodelujočih jih 260 (56,6%) poučuje od 1. do 4. razreda, 199 oz. 43,4% pa od 5. do 8 razreda.

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen za potrebe te raziskave, ki je vseboval tri neodvisne in dvanajst odvisnih spremenljivk. Uporabili smo Likertovo lestvico stališč. Podatke smo zbrali v letu 2021. Zaradi pandemije covid-19 smo uporabili on-line anketni vprašalnik, ki je bil predstavljen v Facebook skupini. Pridobljeni podatki so se obdelovali z uporabo IBM SPSS Statistics 24.

Pridobljeni so bili naslednji rezultati:

Tri odvisne spremenljivke:

- učenje prilagajam zmožnostim učenca,
- za učence s posebnimi potrebami uporabljam bolj preproste knjige in materiale in

- učencem s posebnimi potrebami ponujam več časa za pisne naloge so se nanašale na prilagajanje učiteljev potrebam učencev, vključenih v inkluzivni pouk.

Pri vseh treh spremenljivkah so aritmetične sredine visoke: najvišja je za spremenljivko (3) in znaša 4,71, ob standardni deviaciji 0,736, medtem ko je najnižja tista za spremenljivko (2), ki znaša 4,35 ob standardni deviaciji 0,937. Med vsemi tremi spremenljivkami so bile izračunane pozitivne korelacije:  $r_{1,2} = 0,331$ ,  $r_{1,3} = 0,314$ , ter  $r_{2,3} = 0,272$ , vse za  $N = 459$  in  $p < 0,001$ .

- Del raziskave, ki se je nanašal na ocenjevanje učenca v inkluzivnem pouku, je predstavljalo preostalih devet odvisnih spremenljivk. Za vse spremenljivke so aritmetične sredine visoke: najvišja je za spremenljivko učencem, vključenim v inkluzivni pouk, prilagam pisna preverjanja in znaša 4,83, ob standardni deviaciji 0,549, medtem ko je najnižja aritmetična sredina (3,21) tista za spremenljivko pri sestavljanju izpita za učence, vključene v inkluzivni pouk, se posvetujem s strokovnimi sodelavci, ob standardni deviaciji 1,454.
- Zveza odvisnih spremenljivki ocenjevanje učenca v inkluzivnem pouku je podana s Pearsonovim linearnim koeficientom. Pridobljene so naslednje korelacije:
  - osemnajst (18) pozitivnih in dve (2) negativni, vse za  $N = 459$  in  $p < 0,01$ ;
  - pet pozitivnih (5) in ena (1) negativna, vse za  $N = 459$  in  $p < 0,05$ ;
  - deset (10) koeficientov korelacije statistično ni pomembnih.
- Z enofaktorsko analizo variance je bil raziskan vpliv delovnih izkušenj v osnovni šoli na del raziskave ocenjevanja učenca v inkluzivnem pouku. Ugotovljena je bila statistično pomembna razlika na ravni  $p \leq 0,05$  za odvisno spremenljivko Znanje učencev, vključenih v inkluzivni pouk, pogosteje preverjam ustno  $F(5, 450) = 3,311$ ,  $p = 0,006$ .

Poleg tega je treba poudariti, da se 92,5% anketirancev strinja s to trditvijo in da učenje prilagajajo potrebam učenca. Skladno z Navodilom za spremljanje in ocenjevanje učencev z motnjami v razvoju v osnovni in srednji šoli (MZOS, 2014) bo otrokom s posebnimi potrebami včasih potrebno prilagoditi pisna gradiva. V raziskavi Učne strategije učiteljev pri poučevanju učencev s specifičnimi motnjami učenja (Martan idr., 2016) je iz rezultatov razvidno, da večina učiteljev prilagaja knjige in didaktični material potrebam učencev, vključenih v inkluzivni pouk. Avtorji še navajajo, da učitelji učencem s posebnimi potrebami omogočajo več časa za pisne naloge. Prav tako je veliko število učiteljev pripravljenih nuditi pomoč in podporo učencem, vključenim v inkluzivni pouk (prav tam).

Dobljeni rezultati kažejo, da 92% anketiranih učiteljev zagotavlja več časa za pisne naloge učencem s posebnimi potrebami, kar kaže, da se učitelji zavedajo, da učenci s posebnimi potrebami potrebujejo več časa za pisne naloge. “Če gre za učence z zmanjšano koncentracijo, je treba znanje preverjati pogosteje, v krajših časovnih enotah in z majhnim številom nalog ali vprašanj v enem preverjanju znanja” (MZOS, 2014, str. 4). Zanimalo nas je, koliko anketirancev upošteva ta navodila. Ugotovili smo, da jih to navodilo upošteva 57,9%, medtem ko se skoraj ena tretjina udeležencev do navedenega ni opredelila oziroma so bili neodločeni. Na podlagi tega lahko sklepamo, da večina učiteljev ne upošteva navedenih navodil ali – celo zelo verjetno – z njimi niso niti seznanjeni.

Dobljeni rezultati vsekakor predstavljajo motivacijo za učitelje, da še naprej iščejo načine in poti, ki bodo pripomogle k bolj pozitivnim stališčem staršev do inkluzije otrok z motnjami v razvoju, kot tudi k spodbujanju pozitivnih stališč ostalih učencev, vse pa s ciljem dobrobiti otrok, s katerimi delajo.

Kot smo že poudarili je proces inkluzije proces, ki je usmerjen v dvigovanje ravni kakovosti pouka. Kot navajata Mura in Zurru (2019) bi moral proces inkluzije učenca usposobiti za čim preprostejše obvladovanje gradiva. Učno prakso je treba posodobiti skozi delo, ki vključuje vse učence. Takšnih raziskav bi moralo biti več, da učitelji pridobijo pravo sliko položaja otrok z motnjami v razvoju v šolah, s ciljem njihovega uspešnejšega ocenjevanja in doseganja boljših vzgojno-izobraževalnih rezultatov, vse to pa zaradi izboljšanja kakovosti življenja vseh otrok. Prizadevati si je treba za to, da izobraževalne ustanove cenijo in spoštujejo vsakega posameznika z vsemi odlikami in pomanjkljivostmi.

V sklepu izpostavljamo, da bi lahko bilo to delo izhodišče za nadaljnje razširjene raziskave, v katere bi vključili večji vzorec anketirancev.

Dobljeni rezultati kažejo, da so anketirani pripravljani in kompetentni za delo z učenci s posebnimi potrebami, da razumejo njihove potrebe in poznajo metode in strategije, ki so potrebne za delo s takšnimi učenci. Učitelji se zavedajo, da lahko učencem s posebnimi potrebami pomagajo čim bolj kakovostno zaključiti šolanje. Zaradi tega je treba osmisliti individualizirani program, ki jasno določa cilje, strategije in rezultate učenja, prilagojene zmožnostim posameznega učenca. Pri tem je pomembno, da so učitelji pri spremljanju, preverjanju in ocenjevanju učenca s posebnimi potrebami občutljivi, strpni in prilagodljivi.

Rezultati raziskave predstavljajo spodbudo ne le učiteljem, temveč tudi vodstvom šol in odločevalcem šolskih politik, da ne pozabijo na ta segment našega življenja, ki terja odgovorno in profesionalno držo vseh deležnikov z namenom spodbujanja uveljavljanja inkluzivne kulture na šoli in širše v družbi.