Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies Let./Vol. 77 (143)
Številka 3/2026
Str. 25–47

Tanja Turičnik in Cirila Peklaj

Zaznave učiteljev o inkluzivnem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na splošno in slepih učencev

Povzetek: V Sloveniji se počasi, a vztrajno povečuje število oseb s posebnimi potrebami, vključenih v večinske izobraževalne programe na različnih izobraževalnih ravneh. Namen raziskave je bil pridobiti vpogled v zaznave učiteljev o udejanjenju inkluzije učencev s posebnimi potrebami (UPP) na splošno in specifično inkluzije slepih učencev, ugotoviti, kako so zaznave inkluzije UPP na splošno povezane z zaznavanjem inkluzije slepih učencev ter odkriti morebitne razlike v merjenih dimenzijah med učitelji, zaposlenimi na različnih izobraževalnih ravneh. V raziskavi je sodelovalo 263 učiteljev (186 žensk, 76 moških in 1 nebinarna oseba), od tega 95 osnovnošolskih, 101 srednješolskih in 67 visokošolskih učiteljev. Učitelji so izpolnili Lestvico ocenjevanja inkluzije (SAI) (Rosado-Castellano idr. 2022) in Lestvico zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih. Učitelji zaznavajo inkluzivne vrednote v šolskem prostoru, pogrešajo pa več inkluzivnih praks v širši družbi, imajo pozitivna stališča do inkluzije slepih, hkrati pa zaznavajo težave pri delu z njimi ter majhno zunanjo podporo za delo. Zaznavanje udejanjenja inkluzije za UPP je pozitivno povezano z zaznavanjem inkluzije slepih učencev. Največje razlike v merjenih dimenzijah so se pokazale med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji na eni strani ter visokošolskimi učitelji na drugi. Ugotovitve raziskave so pomembne za vse deležnike na področju izobraževanja, ker kažejo na možnosti izboljšanja udejanjenja inkluzije za UPP in slepe učence na vseh izobraževalnih ravneh.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, slepi učenci, zaznavanje učiteljev

UDK: 376

Znanstveni prispevek

CC BY SA ODPRTI DOSTOP

https://doi.org/10.63384/spB63z903s

Tanja Turičnik, mag. psih., doktorska študentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; tanja.turicnik99@gmail.com

Dr. Cirila Peklaj, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

Uvod

Vključevanje učencev s posebnimi potrebami (UPP)[1] v večinske vzgojno-izobraževalne ustanove postaja v zahodnem svetu vedno bolj uveljavljen način šolanja in postopoma prodira v manj razvite države (Ginja in Chen 2023). Udejanjenje inkluzivnega izobraževanja v posamezni državi je odvisno od različnih dejavnikov: vrste posebnih potreb učencev, sistemskih rešitev v državi, šolske kulture v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, učiteljev, njihovih stališč ter kompetenc za oblikovanje vključujočega učnega okolja in za upoštevanje ustreznih prilagoditev (Kavkler 2024; Rosado-Castellano idr. 2022). Ker so učitelji tisti, ki sistemske rešitve prenašajo v šolsko prakso, in je od njih odvisno, ali bodo učenci v razred polno vključeni na spoznavnem, čustvenem ter socialnem nivoju, smo se v raziskavi osredotočili nanje in njihove zaznave, povezane z inkluzijo. Zanimalo nas je, kako zaznavajo inkluzivno izobraževanje UPP na splošno in še zlasti slepih učencev, ki potrebujejo specifične prilagoditve za učenje.

Opredelitev inkluzije

Koncept inkluzije je sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja vpeljala Salamanška izjava (UNESCO 1994), vendar še danes ni povsem enoznačnih opredelitev (Jeznik 2023). Koncept inkluzije ni omejen zgolj na področje izobraževanja, temveč sega na vse ravni skupnosti. Le v vključujoči skupnosti je mogoče optimalno udejanjiti izobraževalne cilje, potenciale (Mažgon idr. 2019) in inkluzivne vrednote (Haug 2017). Pri tem ne gre za to, da so vsi učenci enaki, temveč je ključno, da imajo vsi enake pravice ne glede na svoje značilnosti (Allen in Schwarz 2000; Lesar 2009). Inkluzivna šola je v Salamanški deklaraciji (UNESCO 1994, 7. točka) opredeljena kot »šola, v kateri se vsi otroci, kjer je le mogoče, učijo skupaj ne glede na fizične, intelektualne, jezikovne, čustvene in druge težave in razlike, ki jih imajo«. Da lahko šole uresničijo inkluzijo, morajo prepoznati te potrebe in tudi odgovoriti nanje s prilagoditvami kurikula,

1 Izraz učenci s posebnimi potrebami se v celotnem besedilu uporablja za učence, dijake in študente.

metod, načinov učenja, odstranjevanjem ovir (Kavkler 2024) in z oblikovanjem vključujoče vrstniške kulture v razredu.

Pri razvoju konceptualizacije inkluzije zasledimo dve smeri. V prvo skupino uvrščamo tiste avtorje, ki svojo pozornost namenjajo opredeljevanju kazalnikov in elementov uspešne inkluzije (npr. Ferguson idr. 2001; Florian 2014; Mitchell 2015). V drugo skupino pa sodijo avtorji, ki se osredotočajo na razvoj koncepta inkluzivnega izobraževanja (npr. Haug 2017; Jeznik 2023).

Model udejanjenja inkluzije

Prva skupina avtorjev ugotavlja, da je ključni dejavnik uspešne inkluzije udejanjenje inkluzije na različnih ravneh (Booth in Ainscow 2002; Ferguson idr. 2001; Florian 2014; Haug 2017; Lesar 2009; Mitchell 2015). Ferguson in sodelavke (2001) so oblikovale sistemski model, ki proučuje udejanjenje inkluzije na štirih ravneh: na ravni učencev, profesionalni ravni, ravni šole in sistemski ravni (od regionalnih do državnih izobraževalnih politik). Opozarjajo tudi, da teh ravni ne smemo obravnavati neodvisno druge od druge, saj so vse ravni v interakciji in vsaka ponuja pomembno izhodišče pri razumevanju inkluzije.

Na ravni učencev je treba zagotoviti, da so učenci aktivni udeleženci učnega procesa, pri čemer se je treba usmeriti na krepitev vseh njihovih potencialov, in ne zgolj na dosežke (Lesar 2009). Raven učenca poudarja tudi učenčev občutek pripadnosti skupini (razredu), ki se razvije v razredih, kjer obstajajo pozitivna klima, povezanost med učenci in dobri odnosi z učitelji, kar ugodno vpliva na razvoj samopodobe, samospoštovanja, občutka samoučinkovitosti (Ferguson idr. 2001) in na učno uspešnost (Hattie 2009).

Profesionalna raven poudarja pomembnost začetnega in stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev o učinkoviti diferenciaciji in individualizaciji poučevanja, saj jim to omogoča kakovostno delo v heterogenih razredih (Ferguson idr 2001; Lesar 2009). Na tej ravni je pomembno tudi sodelovanje učiteljev večinskih šol s strokovnjaki, ki so specializirani za obravnavo otrok s specifično obliko posebnih potreb (Lesar 2009).

Raven šole zajema sodelovanje med učitelji in drugimi delavci šole (Ferguson idr. 2001). Prav tako je pomembno, da učitelji UPP vrstnikom predstavijo kot enakovrednega partnerja (Lesar 2009) ter mu čim bolj aktivno pomagajo pri vključevanju v vrstniško skupino (Rosado-Castellano idr. 2022). Zato je pri izobraževanju učiteljev treba preseči zgolj osredotočenost na prilagoditve učnega procesa in jih je opolnomočiti tudi za to, da bodo znali pomagati UPP pri čim boljši vključenosti v šolsko skupnost (Lesar 2009).

Raven skupnosti vključuje sodelovanje šole s starši in lokalno skupnostjo (Ferguson idr. 2001; Lesar 2009). Še posebej je pomembno, da šola spodbuja starše k razvoju sprejemajočega odnosa do UPP, saj so starši model za svoje otroke (Lesar 2009). Prav tako je pomembno, da šola v sodelovanju s širšo skupnostjo izvaja aktivnosti, ki pomagajo preseči diskriminacijo marginaliziranih skupin (prav tam; Rosado-Castellano idr. 2022). Za vključujočo šolsko kulturo sta potrebna tudi dobro vodenje in vključevanje vseh deležnikov v procese odločanja (Ferguson idr. 2001).

Zadnjo raven pa predstavljajo *sistemske rešitve* in izobraževalne politike, kar med drugim vključuje zakonodajo, ki UPP omogoča obiskovanje večinskih šol (prav tam). Zakonodaja, ki omogoča poenoten sistem opredeljevanja posebnih potreb, je temelj za nadaljnjo obravnavo in usmerjanje učencev v različne izobraževalne programe ter oblikovanje načrta za uspešno inkluzijo (Resman 2001; Lesar 2009). Haug (2017) k tem ravnem dodaja še prisotnost inkluzivno naravnanih vrednot. Znotraj šolskega okolja moramo vzpostaviti šolsko kulturo, ki raznolikost dojema kot pozitivno izhodišče delovanja (Rosado-Castellano idr. 2022).

Razvoj koncepta inkluzivnega izobraževanja

Druga skupina raziskovalcev se osredotoča na opredelitev razvojnih stopenj koncepta inkluzije (Arduin 2015; Haug 2017; Jeznik 2023). Haug (2017) loči tri stopnje razvoja koncepta inkluzivnega izobraževanja. Začetke vključevanja UPP postavi v šestdeseta leta prejšnjega stoletja. Prvo stopnjo imenuje *faza integracije* in jo povezuje predvsem z vprašanjem upravičenosti usmerjanja UPP v redne šole. Predpostavka integracije je, da ima že sama vključitev UPP v redno šolo pozitivne učinke, kar se je sčasoma izkazalo za napačno (prav tam). Pomoč učencu v tej fazi naj bi bila usmerjena predvsem v to, da se ta čim bolj prilagodi šolskemu sistemu, da bo dosegal podobne standarde znanja kot vrstniki brez posebnih potreb. Drugo fazo Haug (prav tam) poimenuje *ožja inkluzija*. V tej fazi se več pozornosti namenja pedagoškemu procesu, učenci pa postanejo polnopravni člani oddelka in šole. V nasprotju s pomočjo v fazi integracije se tukaj šola prilagaja učencu, in ne obratno (Haug 2017; Skubic Ermenc idr. 2019). Tretjo, zadnjo fazo Haug (2017) poimenuje *širše razumevanje inkluzije*, od prejšnjih dveh pa se razlikuje v prepričanju, da mora šola sprejeti raznolikost kot pozitivno izhodišče svojega delovanja. Inkluzija tako ni več namenjena zgolj osebam s posebnimi potrebami, temveč se nanaša na vse učence, ki se pri učenju ali vključevanju v skupnost soočajo z izzivi.

Inkluzivno izobraževanje UPP v Sloveniji

Število oseb s posebnimi potrebami, ki so začele obiskovati večinske vzgojno-izobraževalne programe, se je v Sloveniji začelo postopno povečevati po letu 2000 (Pinterič idr. 2014). Izobraževanje UPP do visokošolske ravni je urejeno z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), ki otrokom v inkluzivnem izobraževanju omogoča dodatno strokovno pomoč in različne prilagoditve (Jeznik 2023). Sistemske rešitve za študente s posebnimi potrebami se iščejo šele zadnjih nekaj let, pri čemer se urejenost področja razlikuje med univerzami, manjše razlike obstajajo tudi med članicami iste univerze (prav tam). Analize konsistentno kažejo, da se na terciarni ravni izobražuje značilno manjši delež oseb s posebnimi potrebami kakor na ravneh do univerze (Cankar 2020). Še posebej problematično pa je, da nimamo institucij, ki bi podpirale osebe s posebnimi potrebami pri prehodu iz srednje šole na univerzo in tudi v času študija (Košak Babuder idr. 2018; Pavlič 2022). Jeznik (2023) ugotavlja, da se v Sloveniji

kljub teoretskemu poznavanju koncepta inkluzije na vseh treh izobraževalnih ravneh še vedno kaže integracijski način vključevanja UPP, kar ustvarja oviro pri oblikovanju bolj vključujočih učnih skupnosti.

Inkluzivno izobraževanje slepih učencev

V Sloveniji se počasi, vendar vztrajno iz leta v leto povečuje tudi število slepih učencev, ki so vključeni v večinske vzgojno-izobraževalne programe na različnih nivojih izobraževanja (Cankar idr. 2014; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2026; SiStat 2026). Za uspešno inkluzivno izobraževanje slepi učenci potrebujejo specifične prilagoditve učnega procesa, npr. učno ali študijsko gradivo v dostopni elektronski obliki, taktilne materiale (npr. tipne zemljevide, modele), brajevo vrstico z bralnikom zaslona in zvočne kalkulatorje (Forte 2015; Pavlič 2022). A novejše študije poudarjajo, da same prilagoditve učnega procesa pri slepih ne zadostujejo za uspešno inkluzijo, temveč je posebno pozornost treba nameniti tudi socialni vključenosti, ki je na račun procesa prilagajanja učnega gradiva in pouka pogosto spregledana oz. postavljena v ozadje (Opie in Southcott 2018; Turičnik in Pečjak 2024). Slepi učenci, ki obiskujejo večinsko osnovno ali srednjo šolo, imajo poleg prilagoditev pri pouku pravico do individualne učne pomoči, ki jo izvaja mobilni specialni pedagog – tiflopedagog z zunanje institucije, ki je usposobljen za učenje in vzgojo slepih oseb (Pinterič idr. 2014). Ti strokovnjaki izobražujejo tudi učitelje v večinskih šolah, jim pomagajo pri prilagajanju učnega procesa slepim učencem ter jim dajejo podporo pri zagotavljanju boljše vključenosti v razredno skupnost (prav tam). Žal pa sta v Sloveniji sistemska pomoč in podpora slepim omogočeni zgolj do visokošolske ravni. Na tej ravni postane njihov položaj odvisen od urejenosti področja za študente s posebnimi potrebami na posamezni univerzi in od sistema na posamezni fakulteti oziroma višji šoli (Jeznik 2023).

Raziskave o inkluzivnem izobraževanju UPP na splošno in inkluzivnem izobraževanju slepih učencev

Dejavnikov, ki na različnih izobraževalnih ravneh vplivajo na uspešnost inkluzivnega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami, je več. Glavno vlogo imajo izobraževalne politike, zlasti zakonodaja, ki omogoča vključevanje v večinske šole ter zagotavlja prilagoditev in dodatno strokovno pomoč (Ferguson idr. 2001). V državah, kjer je pravica do inkluzije sistemsko urejena, več oseb s posebnimi potrebami uspešno zaključi večinske izobraževalne programe (Ginja in Chen 2023). Pomemben vpliv imajo tudi razmere v širši družbi, saj se sprejemajoči in nediskriminatorni odnosi do oseb s posebnimi potrebami odražajo v šolski kulturi (Rosado-Castellano idr. 2022). Na sistemski ravni je za uspešno inkluzijo ključno stalno strokovno izobraževanje učiteljev, saj jim to omogoča oblikovanje ustreznega učnega in socialnega okolja (Ferguson idr. 2001). Poleg splošnih vsebin so pomembna tudi izobraževanja, usmerjena v delo s specifičnimi skupinami učencev, ki učitelje usposabljajo za prilagajanje pouka posebnim potrebam učencev (Lamichhane 2017). Znotraj šole ima osrednjo vlogo inkluzivna kultura, ki temelji na vrednotah spoštovanja, sprejemanja

raznolikosti in priznavanja edinstvenosti, pri čemer je pomembno tudi sodelovanje s širšo skupnostjo (Bui idr. 2010; Haug 2017; Rosado-Castellano idr. 2022).

Pomemben dejavnik inkluzije so tudi stališča in prepričanja učiteljev. Ta so povezana z zaznanim občutkom kompetentnosti in vrsto posebnih potreb učencev, pri čemer učitelji nekatere oblike potreb zaznavajo kot zahtevnejše za inkluzijo (Hastings in Oakford 2003). Raziskave kažejo, da so učitelji, ki so se strokovno ali osebno srečevali z marginaliziranimi skupinami, inkluziji bolj naklonjeni, pri čemer so posebej izstopali učitelji v pedagoških študijskih programih (Lesar in Žveglič Mihelič 2020).

Čeprav avtorji poudarjajo pomen proučevanja inkluzije glede na specifične skupine oseb (Rosado-Castellano idr. 2022; Singh idr. 2020), je raziskav, osredotočenih na slepe osebe, malo. Tiste, ki obstajajo, kažejo, da so učitelji večinoma naklonjeni skupnemu šolanju slepih in videčih učencev (Mamah idr. 2011; Žolgar in Lipec Stopar 2016). Nekatere študije so večjo naklonjenost odkrile na osnovnošolski ravni (De Boer idr. 2011), druge pa razlik niso potrdile (Mamah idr. 2011).

Občutek kompetentnosti pomembno sooblikuje stališča do inkluzije. Učitelji, ki se zaznavajo kot usposobljeni za uporabo specialno specialnopedagoških, kar velja tudi za delo s slepimi učenci, izražajo bolj pozitivna stališča (Lamichhane 2017; Priyadarshini in Thangarajathi 2017). Pomembnejši kot izobraževalna raven pa so stalen strokovni razvoj, motivacija ter strokovno področje učiteljev (Tesfaye in Hailu 2024). Občutek nekompetentnosti in pomanjkanje podpore sta povezana s strahom pred inkluzijo slepih, ustrezna tiflopedagoška podpora pa pripomore k večjemu zaznanemu občutku kompetentnosti (Gyimah-Boadi 2009; Lamichhane 2017). Učiteljem vseh izobraževalnih ravni se zdi inkluzivno izobraževanje slepih pomembno, saj imajo tako boljše možnosti za zaposlitev, samostojnost in socialno vključenost (Ginja in Chen 2023; Rosado-Castellano idr. 2022).

Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

Po letu 2000 se v svetu (Ginja in Chen 2023) in pri nas (Cankar 2020) število UPP, ki so vključeni v večinsko izobraževanje na različnih izobraževalnih ravneh, povečuje. Uspešnost njihove inkluzije pa je odvisna od različnih dejavnikov na sistemski ravni (šolska politika in zakonodaja), od vrednot ter kulture na šoli (Rosado-Castellano idr. 2022), učitelja in kakovosti njegovega neposrednega dela pri pouku. Zato nas je v raziskavi zanimalo, kako učitelji zaznavajo inkluzivno izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v širšem in šolskem okolju.

Različne oblike posebnih potreb pred učitelja postavljajo različne zahteve za prilagoditve učnega procesa in okolja (Rosado-Castellano idr. 2022; Singh idr. 2020), zato je poleg zaznavanja inkluzije vseh skupin oseb s posebnimi potrebami smiselno proučiti tudi zaznavanje uspešnosti inkluzije posameznih skupin oseb s posebnimi potrebami (Hastings in Oakford 2003). V raziskavi smo se osredotočili na slepe učence, ki v izobraževanju potrebujejo specifične prilagoditve (Forte 2015). Zanimala so nas stališča in prepričanja učiteljev o inkluziji slepih, zaznave lastne kompetentnosti za poučevanje in težave pri

uresničevanju inkluzije. Ker je inkluzivno izobraževanje povezano s sistemskimi rešitvami in zakonodajo na različnih ravneh izobraževanja, nas je v raziskavi zanimalo tudi, kako se pri učiteljih na različnih ravneh izobraževanja kažejo razlike v merjenih dimenzijah.

V raziskavi smo poskušali odgovoriti na tri raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kako učitelji zaznavajo udejanjenje inkluzivnega izobraževanja UPP na splošno in specifično slepih učencev?
- RV2: Kako so zaznave učiteljev o inkluzivnem izobraževanju UPP na splošno povezane s stališči in zaznavami inkluzije slepih učencev?
- RV3: Kakšne so razlike v zaznavah inkluzivnega izobraževanja UPP na splošno ter v stališčih in zaznavah inkluzije slepih učencev med učitelji na različnih ravneh izobraževanja?

Metoda

Udeleženci

V raziskavi smo uporabili namensko vzorčenje, ker smo iskali učitelje, ki so imeli izkušnje s slepimi osebami. Prošnja za sodelovanje je bila poslana na svetovalne službe osnovnih in srednjih šol ter referate visokošolskih zavodov, v katerih se izobražujejo slepi. Podatke je prva avtorica pridobila prek medobčinskih društev slepih in slabovidnih ter na podlagi poznavanja populacije slepih, ker se poklicno ukvarja z njimi.

V raziskavi je sodelovalo 266 učiteljev. Ker nekaj učiteljev ni izpolnilo obeh vprašalnikov, smo v analizo vključili 263 učiteljev (186 žensk, 76 moških in 1 nebinarno osebo), ki so imeli v povprečju 22,3 leta delovnih izkušenj (SD = 10,2). V raziskavi je sodelovalo 95 učiteljev osnovnih, 101 učitelj srednjih šol ter 67 visokošolskih učiteljev. UPP je poučevalo 258 učiteljev: 227 slepe in slabovidne ter učence z okvaro vidne funkcije, 222 učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 161 gibalno ovirane, 131 dolgotrajno bolne učence ter 127 učiteljev učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Z drugimi skupinami učencev s posebnimi potrebami so se učitelji srečevali manj pogosto.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili tri pripomočke. S prvim vprašalnikom smo zbrali demografske podatke, in sicer spol, starost, leta delovnih izkušenj, raven izobraževanja, kjer poučujejo, ter katere UPP so poučevali med svojo kariero.

Lestvico ocenjevanja inkluzije (angl. *Scale for the Assessment of Inclusion* – SAI) (Rosado-Castellano idr. 2022) smo za namene raziskave priredili in validirali na slovenskem vzorcu. Lestvica je namenjena ocenjevanju učiteljeve zaznave inkluzije tako v šolskem kot širšem okolju. Sestavlja jo 24 trditev, na katere udeleženci odgovarjajo na štiristopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se strinjam, 4 – popolnoma se strinjam). Trditve

tvorijo štiri podlestvice: praksa (npr. *Izobraževanje učiteljev je zasnovano tako, da ustreza potrebam raznolikosti*), skupnost (npr. *Aktivnosti so dostopne vsem učencem*), politika (npr. *Šola vključuje skupnost v svoje projekte*) in vrednote (npr. *Šola ceni raznolikost, individualnost in potencial vsakega posameznika*). Njihovo konstruktno veljavnost so ugotavljali s konfirmatorno faktorsko analizo. Cronbachovi koeficienti zanesljivosti alfa za posamezne lestvice so presegali 0,83.

Vodilno avtorico lestvice F. Rosado Castellano smo zaprosili za dovoljenje za priredbo, pripravili dva neodvisna prevoda trditev, ki smo ju uskladili med seboj, in nato naredili neodvisni prevod nazaj v angleščino, ki ga je avtorica potrdila. Na slovenskem vzorcu smo izvedli eksploratorno faktorsko analizo lestvice. Bartlettov test sferičnosti ($p < 0,001$) in Kaiser-Meyer-Olkinova statistika (KMO = 0,867) sta pokazala smiselnost njene uporabe. Pri treh trditvah (trditve 5, 16 in 20) vrednosti komunalitet niso dosegle 0,40, zato smo jih izločili iz nadaljnjih analiz. Končna različica vprašalnika tako vključuje 21 trditev. Faktorska analiza vprašalnika (metoda glavnih komponent, rotacija Varimax) je na slovenskem vzorcu pokazala nekoliko drugačno faktorsko strukturo, kot so jo ugotovili avtorji vprašalnika, in sicer obstoj petih faktorjev zaznavanja inkluzije, ki pojasnjujejo 65,03 % variance. Ti faktorji so: inkluzivne prakse v družbi (trditve 1, 2, 3, 4, 9), aktivnosti za razvoj skupnosti (trditve 10, 11, 12, 13, 14, 15), vrednote v šoli (trditve 21, 22, 23, 24), politike v šolskem okolju (trditve 17, 18, 19) in politike v širšem okolju (trditve 6, 7, 8). Cronbachovi koeficienti zanesljivosti alfa za posamezne lestvice znašajo: 0,87, 0,83, 0,85, 0,77 in 0,70. V nadaljnjih analizah smo upoštevali faktorsko strukturo, ugotovljeno na našem vzorcu.

Lestvico zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih (učencev, dijakov in študentov) smo na podlagi literature, povezane z izobraževanjem slepih, za potrebe raziskave razvili sami. Lestvica vsebuje 25 trditev, ki se nanašajo na učiteljeva stališča do inkluzivnega izobraževanja slepih, zaznano kompetentnost za delo s slepimi, podporo zunanjih institucij in težave, s katerimi se srečujejo pri delu s slepimi. Trditve udeleženci ocenjujejo na štiristopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se strinjam, 4 – popolnoma se strinjam). Pri vseh trditvah so vrednosti komunalitet presegle 0,40. Bartlettov test sferičnosti ($p < 0,001$) in Kaiser-Meyer-Olkinova statistika (KMO = 0,781) sta pokazala smiselnost uporabe faktorske analize. Faktorska analiza (metoda glavnih komponent s Kaiserjevo normalizacijo, rotacija Varimax) je pokazala šest faktorjev, ki pojasnjujejo 73,18 % variance, in sicer: kompetence za poučevanje (trditve 1, 4, 5 in 6), pozitivna stališča do inkluzije (trditve 7, 8R, 9R in 12), zaznavanje zunanje podpore (trditve 2, 16, 17, 18 in 19), interes za poučevanje slepih učencev (trditve 3, 20, 21, 23 in 24), zaznavanje učinkovitosti inkluzije (trditve 13, 14, 15 in 25) in težave pri poučevanju (trditve 10, 11 in 22). Cronbachovi koeficienti zanesljivosti alfa posameznih faktorjev so: 0,88, 0,86, 0,83, 0,88, 0,88 in 0,66.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pred začetkom zbiranja podatkov smo pridobili soglasje Komisije za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Prošnjo za sodelovanje smo poslali na

svetovalne službe osnovnih in srednjih šol ter referate fakultet. Prošnja je poleg drugih podatkov vsebovala tudi povezavo do vprašalnikov v spletnem okolju 1KA, v katerem je potekalo zbiranje podatkov. Šele po izpolnitvi obveščenega soglasja, ki se je najprej pokazalo v 1KI, so udeleženci lahko začeli reševati vprašalnike. Podatke smo zbirali med majem in julijem 2024.

Analizo podatkov smo izvedli s programoma Excel in SPSS. Bazo podatkov smo prečistili in jo uvozili v SPSS. Najprej smo izvedli osnovno deskriptivno analizo ter preverili normalnost porazdelitve spremenljivk. V ta namen smo uporabili test Kolmogorov-Smirnova in Shapiro-Wilkov W-test. Za oba vprašalnika smo izvedli faktorsko analizo, katere smiselnost smo preizkusili z Bartlettovim testom sferičnosti in Kaiser-Meyer-Olkinovo statistiko. Izračunali smo koeficiente zanesljivosti za oba vprašalnika in podlestvice. Povezave med dimenzijami lestvic smo izračunali s Spearmanovim koeficientom korelacije ro. Pri preverjanju razlik glede na izobraževalno raven smo uporabili Kruskal-Wallisov H-test in Dunnin post hoc test.

Rezultati

Zaznavanje udejanjenja inkluzivnega izobraževanja UPP in slepih učencev

Rezultati opisne statistike (*Preglednica 1*) faktorjev *Lestvice ocenjevanja inkluzije* ne kažejo odstopanj od normalne porazdelitve. Porazdelitev rezultatov vseh faktorjev je nekoliko levo asimetrična ter razen faktorjev aktivnosti za razvoj skupnosti in vrednote v šoli nekoliko sploščena. Najvišje povprečne vrednosti dosegajo rezultati faktorja vrednote v šoli (M = 3,49), sledijo faktorji aktivnosti za razvoj skupnosti (M = 3,21), politike v širšem okolju (M = 3,21), politike v šoli (M = 2,78), na koncu pa inkluzivne prakse v družbi (M = 2,48).

Lestvica ocenjevanja inkluzije	N	M	SD	SE	Mdn	Min	Maks	As	Spl
1. Prakse v družbi	263	2,48	,75	,05	2,20	1,00	4	–,188	–,480
2. Aktivnosti za razvoj skupnosti	263	3,21	,48	,03	3,42	1,57	4	–,590	,048
3. Vrednote v šoli	263	3,49	,52	,03	3,25	2,00	4	–,856	–,025
4. Politike v šoli	262	2,78	,73	,05	3,33	1,00	4	–,392	–,429
5. Politike v širšem okolju	263	3,21	,55	,03	3,33	1,67	4	–,443	–,518

Preglednica 1: Opisne statistike povprečnih vrednosti dimenzij Lestvice ocenjevanja inkluzije
Opombe: As = asimetričnost porazdelitve, Spl = sploščenost porazdelitve, SE = standardna napaka aritmetične sredine

Rezultati opisne statistike *Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih* (*Preglednica 2*) kažejo večje odstopanje od normalne porazdelitve v treh faktorjih: kompetence (levo asimetrična in sploščena), pozitivna stališča (levo asimetrična in sploščena) in zunanja podpora (rahlo desno asimetrična in koničasta). Drugi faktorji (interes za poučevanje slepih, učinkovitost inkluzije in težave pri

poučevanju) ne odstopajo bistveno od normalne porazdelitve, so pa rahlo levo asimetrični. Najvišje povprečne vrednosti dosega zaznavanje pozitivnih stališč do inkluzije slepih (M = 3,47), sledijo zaznave težav pri poučevanju (M = 3,34), zaznave kompetenc za poučevanje slepih (M = 3,11) in učinkovitosti inkluzije (M = 3,09). Nekoliko manj je izražen interes za poučevanje slepih (M = 2,81), še nižja je zaznava zunanje podpore pri inkluziji slepih (M = 2,13).

Lestvica zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih	N	M	SD	SE	Mdn	Min	Maks	As	Spl
1. Kompetence	263	3,11	,74	,05	3,25	1,00	4	–1,045	,866
2. Pozitivna stališča	263	3,47	,70	,04	2,50	1,00	4	–1,766	2,712
3. Zunanja podpora	263	2,13	,87	,05	2,30	1,00	4	,268	–1,076
4. Interes za poučevanje	261	2,81	,86	,05	3,20	1,00	4	–,716	–,424
5. Učinkovitost inkluzije	263	3,09	,51	,03	2,75	1,50	4	–,468	,099
6. Težave pri poučevanju	263	3,34	,50	,03	2,67	1,67	4	–,552	,026

Preglednica 2: Opisne statistike povprečnih vrednosti dimenzij Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih učencev
Opombe: As = asimetričnost porazdelitve, Spl = sploščenost porazdelitve, SE = standardna napaka aritmetične sredine

Povezave zaznav inkluzivnega izobraževanja UPP s stališči in zaznavami inkluzije slepih učencev

Ker so koeficienti asimetričnosti in splošnosti pokazali odstopanje od normalne distribucije pri treh faktorjih *Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih* (*Preglednica 2*), smo za ugotavljanje povezav med zaznavami inkluzivnega izobraževanja UPP s stališči in zaznavami inkluzije slepih učencev uporabili neparametrični Spearmanov koeficient ro.

	Spremenljivke	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Lestvica ocenjevanja inkluzije	1. Prakse v družbi	263	–										
	2. Aktivnosti za razvoj skupnosti	263	,481***	–									
	3. Vrednote	263	,292***	,298***	–								
	4. Politike v šoli	263	,345***	,570***	,168**	–							
	5. Politike v širšem okolju	263	,340***	,441***	,239***	,344***	–						
Lestvica zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih	6. Kompetence	263	,110	,184**	,186**	,089	,207***	–					
	7. Pozitivna stališča	263	,006	,039	,209***	–,011	,182**	,426***	–				
	8. Zunanja podpora	261	,186**	–,009	,242***	–,052	–,114	,149*	–,091	–			
	9. Interes za poučevanje	263	,065	,064	,153*	,011	,034	,605***	,370***	,180**	–		
	10. Učinkovitost inkluzije	263	,301***	,747***	,229***	,443***	,370***	,337***	,230***	–,146*	,296***	–	
	11. Težave	263	,455***	,762***	,588***	,443***	,383***	,170**	,138*	,110	,073	,488***	–

Preglednica 3: Korelacije (Spearmanov ro) med dimenzijami Lestvice ocenjevanja inkluzije in Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih
*Opombe: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$*

Rezultati korelacijske analize (*Preglednica 3*) kažejo pomembne pozitivne povezave med vsemi dimenzijami *Lestvice ocenjevanja inkluzije*. Te povezanosti segajo od neznatne do zmerne, pri čemer je največja povezanost med zaznavanjem aktivnosti za razvoj skupnosti in politik v šoli. Tudi večina povezav med faktorji *Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih* je pozitivna in statistično pomembna, razen neznatne negativne povezave med zaznavanjem zunanje podpore in učinkovitosti inkluzije. Druge povezave se gibljejo od neznatnih do srednjih, največja je med zaznanim interesom za poučevanje slepih in zaznanimi kompetencami za poučevanje.

Analiza povezav med splošnim zaznavanjem uresničenosti inkluzije za učence s posebnimi potrebami in slepih učencev kaže, da so vse povezave, ki so statistično pomembne, tudi pozitivne. Zaznavanje inkluzivnih praks v širši družbi je neznatno pozitivno povezano z zaznavanjem zunanje opore pri izobraževanju slepih, šibko z zaznavanjem učinkovitosti inkluzije slepih ter srednje z zaznavanjem težav pri delu s slepimi. Večje zaznavanje inkluzivnih praks v družbi je na eni strani povezano tudi z večjim zaznavanjem opore pri delu s slepimi ter učinkovitostjo inkluzije, obenem pa to pripelje tudi do tega, da učitelji, ki se v vsakodnevni praksi srečujejo s slepimi učenci, zaznavajo več težav pri njihovem poučevanju.

Zaznavanje inkluzivne skupnosti v šoli je neznatno pozitivno povezano z zaznavanjem kompetenc za delo s slepimi ter močno pozitivno z zaznavanjem učinkovitosti inkluzije in na drugi strani z zaznavanjem težav pri delu. Inkluzivne vrednote, ki jih učitelji zaznavajo v šoli, so neznatno pozitivno povezane z njihovimi kompetencami in interesom za delo s slepimi, nizko pozitivno s pozitivnimi stališči do inkluzije slepih, z zaznavanjem zunanje podpore in učinkovitostjo inkluzije, zmerno pozitivno pa so povezane z zaznavanjem težav pri poučevanju slepih. Zaznane inkluzivne politike v šoli so zmerno povezane tako z zaznavanjem učinkovitosti inkluzije kot tudi s težavami pri poučevanju slepih. Zaznavanje politik inkluzije v širšem okolju je neznatno pozitivno povezano s pozitivnimi stališči do inkluzije slepih in zmerno pozitivno z zaznavanjem kompetenc, učinkovitostjo inkluzije in težavami pri delu.

Razlike v zaznavah inkluzivnega izobraževanja UPP ter stališčih in zaznavah inkluzije slepih učencev med različnimi ravnmi izobraževanja

Za analizo razlik v zaznavah inkluzivnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami ter slepih med različnimi ravnmi izobraževanja smo uporabili Kruskal-Wallisov H-test in Dunnin post hoc test.

Rezultati (*Preglednica 4*) so pokazali pomembne razlike v učiteljevih zaznavah inkluzije učencev s posebnimi potrebami v naslednjih faktorjih: aktivnosti za razvoj skupnosti ($H(2) = 13{,}29$, $p = 0{,}001$), vrednote v šoli ($H(2) = 12{,}73$, $p = 0{,}002$), inkluzivne politike v šoli ($H(2) = 39{,}05$, $p = 0{,}000$) in politike v širši družbi ($H(2) = 13{,}65$, $p = 0{,}001$). Najvišje ocene aktivnosti za razvoj skupnosti ($p_{t\text{-}vo} = 0{,}007$; $p_{v\text{-}s} = 0{,}000$), inkluzivnih politik v šoli ($p_{v\text{-}o} = 0{,}002$; $p_{v\text{-}s} = 0{,}001$) in inkluzivnih politik v širši družbi ($p_{v\text{-}s} = 0{,}000$) so dali učitelji v terciarnem

izobraževanju, njihove ocene vrednot v šoli pa so bile najnižje v primerjavi s preostalima nivojema (p_{o-v} = 0,002; p_{s-v} = 0,001). Pomembne razlike so tudi med ocenami učiteljev primarne in sekundarne ravni (p_{o-s} = 0,02), kjer so inkluzivne politike v širši družbi višje ocenili učitelji v osnovi kot v srednji šoli.

Lestvica ocenjevanja inkluzije	Izobraževalna raven	N	M	SD	Mdn	H (df = 2)	p
Prakse v družbi	Osnovna	95	2,57	0,75	2,00	1,579	0,454
	Srednja	101	2,41	0,79	2,00		
	Visoka	67	2,47	0,64	2,20		
Aktivnosti za razvoj skupnosti	Osnovna	95	3,19	0,53	3,14	13,288	0,001
	Srednja	101	3,12	0,55	3,14		
	Visoka	67	3,42	0,34	3,43		
Vrednote v šoli	Osnovna	95	3,54	0,53	3,75	12,728	0,002
	Srednja	101	3,55	0,53	3,75		
	Visoka	67	3,33	0,47	3,25		
Inkluzivne politike v šoli	Osnovna	95	2,64	0,75	3,33	39,081	0,000
	Srednja	101	2,60	0,74	3,00		
	Visoka	67	3,23	0,43	3,33		
Inkluzivne politike v družbi	Osnovna	95	3,24	0,58	3,33	13,663	0,001
	Srednja	101	3,06	0,57	3,00		
	Visoka	67	3,39	0,38	3,33		

Preglednica 4: Zaznave učiteljev na Lestvici ocenjevanja inkluzije za osnovno, srednjo in visokošolsko raven izobraževanja (M, SD, Mdn in Kruskal-Wallisov H-test)

V učiteljevih zaznavanjih inkluzije slepih (*Preglednica 5*) je analiza pokazala razlike v zaznavanju podpore zunanjih institucij za delo s slepimi (H(2) = 69,19, p = 0,000) in njihovih prepričanjih o učinkovitosti inkluzije (H(2) = 33,27, p = 0,000). Visokošolski učitelji zaznavajo najmanj zunanje podpore za delo s slepimi študenti, ampak imajo pomembno bolj pozitivna prepričanja o učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja slepih kot osnovnošolski (p_{v-o} = 0,000) in srednješolski učitelji (p_{v-s} = 0,000).

Lestvica zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih	Izobraževalna raven	n	M	SD	Mdn	H (df = 2)	p
Kompetence za poučevanje	Osnovna	95	2,99	0,80	3,25	2,888	0,236
	Srednja	101	3,10	0,78	3,25		
	Visoka	67	3,29	0,51	3,25		
Pozitivna stališča do inkluzije	Osnovna	95	3,54	0,61	2,50	3,302	0,192
	Srednja	101	3,33	0,84	2,50		
	Visoka	67	3,58	0,52	2,50		
Zunanja podpora	Osnovna	95	2,48	0,79	2,40	69,194	0,000
	Srednja	101	2,27	0,75	2,30		
	Visoka	67	1,43	0,76	1,00		
Interes za poučevanje slepih	Osnovna	95	2,80	0,84	3,00	0,460	0,794
	Srednja	101	2,76	0,90	3,20		
	Visoka	67	2,88	0,83	3,00		
Učinkovitost inkluzije	Osnovna	95	2,81	0,86	2,50	33,273	0,000
	Srednja	101	2,63	0,84	2,75		
	Visoka	67	3,35	0,76	3,25		
Težave pri poučevanju	Osnovna	95	2,79	0,78	3,00	1,918	0,383
	Srednja	101	2,73	0,82	2,67		
	Visoka	67	2,63	0,76	2,67		

Preglednica 5: Rezultati zaznav učiteljev na Lestvici zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih za osnovno, srednjo in visokošolsko raven izobraževanja (M, SD, Mdn in Kruskal-Wallisov H-test)

Razprava

V raziskavi smo se osredotočili na zaznavanje inkluzivnega izobraževanja UPP in slepih učencev pri učiteljih. Izhajali smo iz sistemskega modela dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost inkluzije (Ferguson idr. 2001); ta model vključuje štiri ravni: raven učencev, profesionalno raven, raven šole in sistemsko raven. Pri tem nas je zanimalo, kako učitelji zaznavajo udejanjenje inkluzije na splošno in zlasti inkluzije slepih učencev, kako so zaznave inkluzivnega izobraževanja povezane z zaznavanjem inkluzivnega izobraževanja slepih ter kakšne so razlike v merjenih dimenzijah glede na izobraževalno raven.

Zaznavanje inkluzivnega izobraževanja UPP na splošno in slepih učencev

Rezultati so pokazali, da slovenski učitelji zaznavajo pomembnost inkluzivno naravnanih vrednot v šolskem prostoru, naklonjenosti sprejemanju raznolikosti in spodbujanja potencialov pri vseh učencih. Takšni izsledki niso presenetljivi, saj se na področju vzgoje in izobraževanja zadnja leta zelo poudarja ustvarjanje šolske kulture, ki ceni raznolikost, jo sprejema kot pozitivno izhodišče svojega

delovanja ter priznava edinstvenost (Haug 2017; Lesar 2009; Mažgon idr. 2019; Peklaj in Pečjak 2020).

Sprejemanje raznolikosti in omogočanje participacije pogosto spregledanim skupinam se po mnenju sodelujočih učiteljev odražata tudi v politiki širšega okolja. Tako naj bi imela vsaka oseba možnost, da se vključi v različne aktivnosti, če to želi. Takšni rezultati verjetno izhajajo iz poznavanja zakonodaje, npr. *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), institucij, ki se ukvarjajo s preprečevanjem diskriminacije, in zagovornika načela enakosti. Vse to manjšinskim skupinam daje vsaj formalno pravico, da so enakovredno vključene v vse vidike družbenega življenja, kamor sodi tudi izobraževanje (Mesojedec idr. 2014).

Učitelji, vključeni v raziskavo, se strinjajo, da si vzgojno-izobraževalne institucije prizadevajo za sodelovanje s širšo skupnostjo. Po mnenju učiteljev institucije uporabljajo vire, ki obstajajo v okolju, in vključujejo skupnost v svoje projekte. Takšni rezultati niso presenetljivi, saj sodobni učni pristopi dajejo poudarek izkustvenemu in problemskemu učenju, pri katerih je potrebno sodelovanje šol s širšo skupnostjo (Bregar 2008).

Za izobraževalne politike v šoli učitelji v nekoliko manjšem delu menijo, da spodbujajo inkluzijo. Eden od razlogov je lahko v tem, da se inkluzivne sistemske rešitve ne prenašajo v zadostni meri v posamezne izobraževalne institucije. To verjetno bolj izrazito velja za visokošolsko raven, kjer ni celovitih oz. poenotenih sistemskih rešitev (Jeznik 2023). Učitelji tudi v manjši meri v družbi zaznavajo prakse, ki omogočajo inkluzijo v vseh družbenih aktivnostih, kar kaže na to, da kljub sistemskim rešitvam in deklariranim vrednotam teh v vsakodnevnem življenju še vedno ne udejanjamo v zadostni meri.

Rezultati so pokazali, da imajo učitelji pozitivna stališča do inkluzivnega izobraževanja slepih, kar so potrdile tudi tuje študije (npr. Ginja in Chen 2023; Mamah idr. 2011; Rosado-Castellano idr. 2022; Singh idr. 2020). Učitelji menijo, da slepi učenci, vključeni v večinske šole, pridobijo več znanja kakor njihovi vrstniki v segregaciji, kar so ugotovile tudi študije v drugih državah (Bui idr. 2010; Wagner idr. 1992). Učitelji se torej zavedajo pomena inkluzivnega izobraževanja za slepe učence in so do tega tudi pozitivno naravnani. Takšne rezultate lahko pripišemo temu, da se danes v Sloveniji o izobraževanju slepih govori več in zato učitelji postajajo vedno bolj ozaveščeni glede njihovega izobraževanja (Pinterič idr. 2014). Več se govori tudi o slepoti, čeprav je to v družbi še vedno pogosto tabuizirana tema (Turičnik 2023). Njihova stigmatizacija se zmanjšuje ravno s tem, ko se slepi učenci vključujejo v večinske šole (Pinterič idr. 2014). Učitelji s svojim sprejemajočim vedenjem do slepih predstavljajo pomemben model za otroke, starše in ostalo družbo ter tako spodbujajo pozitiven odnos do njih.

Spodbuden, vendar nekoliko presenetljiv izsledek naše raziskave je tudi to, da so se v raziskavo vključeni učitelji zaznavali kot kompetentne za poučevanje slepih. Ugotovitev je v nasprotju s predhodnimi študijami, v katerih so učitelji izpostavljali, da so se počutili nekompetentne in nepripravljene za poučevanje slepih (Ginja in Chen 2023; Mamah idr. 2011; Opie in Southcott 2018; Rosado-Castellano idr. 2022; Singh idr. 2020). Razlog za večje zaznavanje kompetentnosti sodelujočih učiteljev je lahko v tem, da je v naši raziskavi sodelovalo veliko učiteljev, ki so že imeli oz. imajo izkušnje s poučevanjem slepih, zaradi česar so

se verjetno v preteklosti že dodatno izobrazili, kar je povečalo zaznani občutek kompetentnosti za delo z njimi. Lahko pa so rezultati tudi posledica nekoliko pristranskega ocenjevanja lastne kompetentnosti.

Spodbudna je ugotovitev, da so slovenski učitelji naklonjeni odkrivanju novosti, iskanju informacij in izobraževanju na področju dela s slepimi, kar ugotavljajo tudi predhodne raziskave (Mamah idr. 2011). Takšne izsledke lahko pojasnimo s tem, da se na področju vzgoje in izobraževanja zelo poudarja vseživljenjsko učenje učiteljev (Možina 2011), ki vključuje tudi izobraževanje na področju dela z UPP.

Kljub pozitivnim stališčem do inkluzivnega šolanja slepih in zaznavanja kompetentnosti so slovenski učitelji v veliki meri poročali tudi o težavah, s katerimi se srečujejo pri vključevanju slepih v večinske šole, kar so izpostavljali tudi učitelji v drugih študijah (npr. Bui idr. 2010; Ginja in Chen 2023; Mamah idr. 2011; Opie in Southcott 2018; Pinterič idr. 2014; Singh idr. 2020). V večje zaznavanje težav verjetno med drugim vodi zelo slaba zaznana podpora zunanjih institucij. Učitelji so poročali, da v procesu inkluzivnega izobraževanja slepih niso imeli zadostne podpore pristojnih institucij. Izobraževanja, ki so se jih udeležili, jim niso bila v pomoč. Podobni izsledki prihajajo zlasti iz manj razvitih držav (npr. Ginja in Chen 2023; Mamah idr. 2011; Temesgen 2018). V državah zahodnega sveta se ustanavljajo centri za podporo inkluzivnemu izobraževanju, ki sodelujejo z učitelji večinskih šol (Danforth 2018; Giese idr. 2022; Morris 2014). Morda je količina podpore, ki prihaja z zunanjih institucij v Sloveniji, premajhna in neredna, saj je omejena na obiske strokovnjakov – tiflopedagogov (Pinterič idr. 2014). Na terciarni ravni pa take institucije, ki bi se ukvarjala s podporo učiteljem za delo s slepimi študenti, ni (Jakšić Ivačič idr. 2020).

Povezave med zaznavanjem inkluzije UPP na splošno in zaznavanjem inkluzije slepih učencev

Ferguson in sodelavke (2001) opozarjajo, da različnih ravni, ki vplivajo na udejanjenje inkluzije, ne smemo obravnavati neodvisno druge od druge, ker vedno delujejo v interakciji. Tudi v naši raziskavi so se potrdile pozitivne povezave med vsemi dimenzijami *Lestvice ocenjevanja inkluzije* in vsemi dimenzijami *Lestvice zaznav inkluzivnega izobraževanja slepih*. Edina povezava, ki je neznatna in negativna, je povezava med zaznavanjem zunanje podpore in učinkovitostjo inkluzije slepih. Vse te povezave tako kažejo na prepletenost dejavnikov, ki vplivajo na udejanjenje inkluzije.

Zaznavanje inkluzivnih praks v družbi je pozitivno povezano z zaznavanjem zunanje podpore pri izobraževanju slepih oseb. Faktor inkluzivne prakse poudarja, da je pri sprejemanju odločitev treba upoštevati več deležnikov (Rosado-Castellano idr. 2022), pri čemer je za uspešno inkluzijo slepih oseb potrebno sodelovanje večinskih šol z za to pristojnimi zunanjimi institucijami (Forte 2015; Pinterič idr. 2014), kar vključuje tudi izobraževanja za učitelje o raznolikosti in o prilagajanju pouka (Rosado-Castellano idr. 2022) ter podporo zunanjih institucij pri delu s slepimi učenci (Pinterič idr. 2014).

Z lestvico učinkovitosti inkluzije za slepe je bilo najbolj močno povezano zaznavanje aktivnosti za razvoj skupnosti. Če šola ustvari kulturo, ki omogoča, da so slepi učenci vključeni v vse aktivnosti in v njih enakovredno prispevajo brez diskriminacije (Mesojedec idr. 2014), to vodi do razvoja njihovih kompetenc in s tem do pozitivnih učinkov inkluzivnega izobraževanja (Singh idr. 2020).

Vse povezave med zaznavanjem vrednot in dimenzijami lestvice zaznav inkluzije slepih oseb so pozitivne. Vrednote, povezane s cenjenjem individualnosti posameznikov ne glede na njihove osebne ali družbene okoliščine, ter prepričanje, da imajo vsi posamezniki potenciale za razvoj, so povezani s pozitivnimi stališči učiteljev do inkluzije slepih in njihovo pripravljenostjo za delo z njimi, z zaznavanjem podpore pri tem delu, občutkom lastne kompetentnosti in tudi učinkovitostjo inkluzije. Vrednote so ključni napovednik vedenja v bližnji in daljni prihodnosti (Lee idr. 2024) ter sooblikujejo vedenje učiteljev do slepih oseb.

Zaznavanje izobraževalnih politik na šoli je povezano z zaznavanjem učinkovitosti inkluzije slepih. Organizacijske rešitve na šoli, ki podpirajo inkluzijo, jasni postopki ravnanja v situacijah, ko se pojavijo težave, pripeljejo do večje učinkovitosti inkluzije. Protokoli ravnanja, ki temeljijo na z dokazi podprtimi postopki in zakonodaji ter podpirajo inkluzivno izobraževanje, so koristni tudi za slepe učence (Bui idr. 2010; Forte 2015; Pinterič idr. 2014).

Tudi zaznavanje inkluzivnih politik v širšem družbenem okolju je povezano z zaznavanjem bolj pozitivnih stališč, večjim občutkom kompetentnosti in večjo učinkovitostjo inkluzije. Spodbujanje udeležbe vseh ljudi v družbi ne glede na njihove individualne okoliščine se prek sprejemajočega odnosa v širši družbi odrazi tudi pri specifični skupini ljudi (Haug 2017), kar se kaže tudi kot naklonjenost družbe do vključevanja slepih v večinske šole.

Zanimiva, na prvi pogled kontradiktorna ugotovitev raziskave se nanaša na pozitivne povezanosti vseh dimenzij zaznavanja inkluzije z zaznavanjem težav pri delu s slepimi. Inkluzivne vrednote in prakse v družbi, sistemske rešitve, njihovo udejanjanje v šoli zelo povečujejo pozornost učiteljev, usmerjeno na učence s posebnimi potrebami, s tem pa tudi na težave, ki jih zaznavajo v zvezi z njimi. Učitelji, ki so bolj pozorni na slepe učence, verjetno bolj poskrbijo za to, da jim prilagodijo učne aktivnosti in materiale, kar pa pomeni več dela. V primeru, da nimajo dovolj podpore, pa to pomeni tudi več negotovosti in stresa.

Razlike glede na izobraževalno raven

Tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na razlike v zaznavanju inkluzije UPP in slepih učencev med učitelji, zaposlenimi na različnih izobraževalnih ravneh. Rezultati so pokazali, da učitelji na različnih ravneh različno zaznavajo udejanjenje inkluzije tako UPP na splošno kot slepih učencev. Največ razlik obstaja med zaznavami visokošolskih učiteljev na eni strani in osnovno- ter srednješolskih učiteljev na drugi.

Visokošolski učitelji opažajo več aktivnosti za razvoj skupnosti, več inkluzivne politike v šoli in skupnosti, hkrati pa najmanj inkluzivnih vrednot. Večje zaznavanje aktivnosti za razvoj skupnosti je verjetno posledica različnih študijskih praks in prostovoljnih aktivnosti, s katerimi institucije študente

s posebnimi potrebami vključujejo v širše družbeno okolje (Bregar 2008). V srednji in zlasti osnovni šoli je takih aktivnosti bistveno manj. Verjetno so zato sodelovanje izobraževalnih institucij s širšo okolico najbolje ocenili ravno visokošolski učitelji. Tudi njihove višje ocene področja izobraževalnih politik šole so lahko posledica različnih praktičnih aktivnosti, v katerih sodelujejo tudi študenti s posebnimi potrebami znotraj študijskega procesa. To lahko prispeva tudi k večjemu zaznavanju družbenih politik za spodbujanje udeležbe vseh ljudi v družbi (Košak Babuder idr. 2018).

Visokošolski učitelji pa v povprečju zaznavajo manj vrednot, povezanih s cenjenjem raznolikosti, kot osnovno- in srednješolski učitelji. Razlog za manjše zaznavanje vrednot je morda v tem, da si v osnovnih in srednjih šolah bolj prizadevajo za ustvarjanje šolske kulture tople grede (Peklaj in Pečjak 2020), ki raznolikost sprejema kot pozitivno izhodišče delovanja (Haug 2017), medtem ko je v visokošolskem izobraževanju bolj v ospredju storilnostna naravnanost (Košak Babuder idr. 2018; Lesar in Žveglič Mihelič 2020). Takšni rezultati so lahko tudi posledica bolj kritičnega ocenjevanja vrednot pri visokošolskih učiteljih. Nekateri visokošolski učitelji se morda raziskovalno ukvarjajo s tematiko marginaliziranih skupin (Lesar in Žveglič Mihelič 2020) in so bili pri ocenjevanju vrednot zato morda bolj kritično naravnani.

V zaznavah inkluzije slepih učencev so se razlike med učitelji na različnih ravneh izobraževanja pokazale v dveh dimenzijah, in sicer v zaznavanju zunanje podpore ter zaznavanju učinkovitosti inkluzije. Učitelji na vseh ravneh med vsemi dimenzijami najnižje ocenjujejo zunanjo podporo pri delu s slepimi. Visokošolski učitelji pa še pomembno nižje od osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, kar je verjetno posledica tega, da v Sloveniji ni institucije, ki bi se ukvarjala s podporo slepim študentom ter njihovim učiteljem (Jakšič Ivačič idr. 2020; Rebolj 2018). Kljub temu pa so visokošolski učitelji bolje ocenili učinkovitost inkluzije kot učitelji drugih dveh ravni. Razlog je verjetno v tem, da se srečujejo z zelo selekcionirano populacijo slepih oseb, ki se je v študij vključila zaradi svojih visokih sposobnosti in kompetenc za soočanje z oviranostjo.

Omejitve in prednosti raziskave

Kljub temu da smo se trudili raziskavo izpeljati čim bolj kakovostno, je treba omeniti nekatere pomanjkljivosti, ki lahko vplivajo na posplošljivost ugotovitev. Čeprav smo si prizadevali zajeti čim širši vzorec učiteljev, so v njem predvsem učitelji z daljšo delovno dobo, bistveno manj je mlajših učiteljev z manj delovnimi izkušnjami. Ker smo podatke pridobivali prek spleta, nismo mogli spremljati odzivov udeležencev pri izpolnjevanju vprašalnikov in oceniti njihove pripravljenosti za sodelovanje. Čeprav smo zagotovili anonimnost udeležencev, še vedno obstaja možnost, da so dajali socialno zaželene odgovore. Ena od pomanjkljivosti se nanaša tudi na demografsko vprašanje, kjer nas je zanimalo, koliko učiteljev je dejansko učilo slepe osebe. Učitelji so morali med različnimi možnostmi izbrati skupine otrok s posebnimi potrebami, s katerimi so imeli izkušnje. Te skupine so bile navedene tako, kot jih navaja slovenska zakonodaja (*ZUOPP-1* 2011), kjer so slepi in slabovidni navedeni v isti kategoriji. Možno je torej, da nekateri učitelji kljub namenskemu vzorčenju morda niso imeli izkušenj

s slepimi učenci, ampak samo s slabovidnimi. Pristopi pri poučevanju oseb z različno stopnjo izgube vida pa so različni (Asamoah idr. 2018).

Ne glede na opisane omejitve je naša raziskava prva, ki prinaša pregled zaznav udejanjenja inkluzije UPP in slepih učencev na vseh treh izobraževalnih ravneh v Sloveniji. Njena prednost je v tem, da smo na vseh ravneh pridobili informacije o ključnih dejavnikih, ki določajo njeno učinkovitost (Ferguson idr. 2001), potrdili pomembnost povezanosti dejavnikov in ugotovili, kako učitelji v praksi zaznavajo njihovo udejanjenje, kar omogoča razmislek o potrebnih spremembah.

Zaključki in implikacije

V raziskavi smo ugotavljali, kako učitelji zaznavajo udejanjenje različnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost inkluzivnega izobraževanja UPP na splošno in slepih učencev. Ugotovili smo, da so učitelji vseh izobraževalnih ravni naklonjeni vrednotam, ki cenijo raznolikost in spodbujajo potencial vseh posameznikov, da imajo učitelji pozitivna stališča do inkluzivnega izobraževanja slepih in se hkrati čutijo kompetentne za poučevanje te skupine oseb. Kljub temu se učitelji v procesu inkluzivnega izobraževanja slepih pogosto srečujejo z različnimi težavami in dilemami ter zaznavajo premajhno podporo zunanjih institucij. Zato bi se morali v prihodnosti osredotočiti na krepitev zunanje tiflopedagoške podpore učiteljem. V pomoč bi lahko bile tudi intervizijske skupine, v katerih bi si učitelji izmenjali izkušnje in primere dobrih praks.

Pokazala se je pomembnost povezanosti dejavnikov, ki vplivajo na ravni učenca in njegovih značilnosti, ravni učitelja ter njegovih stališč, ravni aktivnosti, ki jih za vključevanje oblikuje šola, njenih politik ter na ravni sistemskih rešitev in vrednot v družbi. V zaznavanju inkluzije najbolj odstopa terciarno izobraževanje, kjer bi bilo dobro najti sistemske rešitve tudi za študente in omogočiti zadostno podporo visokošolskim učiteljem za pomoč tem študentom.

Izjava o dostopu do raziskovalnih podatkov

Podatki niso digitalizirani

Raziskovalni podatki, uporabljeni v tem članku, niso digitalizirani. Shranjeni so v analogni obliki pri avtorjih in so dostopni na utemeljeno zahtevo.

Zahvala

Raziskavo je delno financirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) v okviru raziskovalnega programa Psihološki in nevroznanstveni vidiki kognitivnega nadzora, osebnosti in psihičnega blagostanja [P5-0110].

Literatura in viri

Allen, K. E. in Schwartz, I. S. (2000). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education.* Albany: Delmar Cengage Learning.

Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41, št. 1, str. 105–121.

Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A. in Nyarko, J. A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *Sage Open*, 8, št. 4.

Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bregar, L. (2008). Uresničevanje potencialov e-izobraževanja v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 14, št. 3/4, str. 8–20.

Bui, X., Quirk, C., Almazan, S. in Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice.* Maryland: Maryland Coalition for Inclusive Education.

Cankar, F., Deutsch, T., Globacnik, B., in Pinteric, A. (2014). Inclusive education of blind and visually impaired pupils in Slovenia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15, št. 3/4, str. 7–23.

Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.

De Boer, A., Pijl, S. J. in Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, št. 3, str. 331–353.

Danforth, S. (2018). Social justice and technocracy: Tracing the narratives of inclusive education in the USA. V: S. Riddell (ur.). *Special Education and Globalisation.* Oxfordshire: Routledge, str. 94–111.

Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. in Smith, A. (2001). *On…transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. Newton: Education Development Center, U. S. Department of Education.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29, št. 3, str. 286–294.

Forte, M. (2015). Primerjava razvoja jezikovne sporazumevalne zmožnosti slepih in slabovidnih v institucionaliziranem izobraževanju in programih inkluzije. *Journal of Elementary Education*, 8, št. 3, str. 129–148.

Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T. in Wetekam, N. (2022). I usually never got involved': understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37, št. 2, str. 264–277.

Ginja, T. G. in Chen, X. (2023). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 27, št. 9, str. 1042–1055.

Gyimah-Boadi, E. (2009). Another step forward for Ghana. *Journal of Democracy*, 20, št. 2, str. 138–152.

Hastings, R. P. in Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the

inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, št. 1, str. 87–94.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, št. 3, str. 206–217.

Jakšić Ivačič, Ž., Fricelj, N., Košak Babuder, M. in Knez, M. (2020). *Poučevanje študentov s posebnimi potrebami: Priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Jeznik, K. (2023). Vpliv sistemske organiziranosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na inkluzivno naravnanost učne skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 29, št. 1, str. 7–22.

Kavkler, M. (2024). Izzivi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 75, št. 1, str. 88–107.

Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Stemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V. R., Drljić, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu, Nacionalna študija – poročilo*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Lamichhane, K. (2017). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: A case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 21, št. 1, str. 1–13.

Lee, J. A., Sneddon, J., Bardi, A., Gerrans, P. in Van Herk, H. (2024). How far into the future can values predict behavior? It depends on value importance. *Social Psychological and Personality Science,* 16, št. 5, str. 552–561.

Lesar, J. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concet(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 24, št. 7, str. 739–753.

Mamah, V., Deku, P., Darling, S. M. in Avoke, S. K. (2011). University teachers' perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian universities. *International Journal of Special Education,* 26, št. 1, str. 70–79.

Mažgon, J., Skubic Ermenc, K. in Jeznik, K. (2019). Play with me! Festival: A case of blurring frontiers between education and sociability? V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Cambridge: Cambridge Scholars, str. 183–198.

Mesojedec, T., Pucelj Lukan, P., Milenković Kikelj, N., Mrak Merhar, I. in Grbec, A. (2014). *Mladi in socialna vključenost.* Ljubljana: Mladinski svet Slovenije.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal,* 5, št. 1, str. 9–30.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2026). *Osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na: https://www.gov.si/teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/ (pridobljeno 25. 5. 2026).

Morris, C. (2014). *Seeing sense: the effectiveness of inclusive education for visually impaired students in further education* (doktorska disertacija). Cardiff: Cardiff University.

Možina, T. (2011). Andragoško spopolnjevanje in strokovni razvoj izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 17, št. 4, str. 23–43.

Opie, J. L. in Southcott, J. (2018). Inclusion for a student with vision impairment: "They accept me, like, as in I am there, but they just won't talk to me." *The Qualitative Report,* 23, št. 8, str. 1889–1904.

Pavlič, M. (ur.) (2022). *Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru* (1. e-izd.). Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2020). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pinterič, A., Deutsch, T. in Cankar, F. (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Priyadarshini, S. S. in Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10, št. 3, str. 28–38.

Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Resman, M. (2001). Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 72–90.

Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L. in Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12, št. 7, članek 471.

Singh, S., Kumar, S. in Singh, R. K. (2020). A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9, št. 1, str. 189–197.

SiStat (2026). *Število dijakov s posebnimi potrebami po vrsti izobraževanja in vrsti motnje, začetek šolskega leta, Slovenija, letno*. Dostopno na: https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0953255S.PX/table/tableViewLayout2/ (pridobljeno: 25. 5. 2026).

Skubic Ermenc, K., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Temesgen, Z. (2018). School challenges of students with visual disabilities. *International Journal of Special Education,* 33, št. 3, str. 510–523.

Tesfaye, E. K. in Hailu, B. H. (2024). Factors affecting teachers' practices of inclusive instructional strategies in teaching students with visual impairments in schools of Addis Ababa, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 24, št. 3, str. 42–56.

Turičnik, T. (2023). *Slepi in slabovidni učenci kot udeleženci v medvrstniškem nasilju* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Turičnik, T. in Pečjak, S. (2024). Slepi in slabovidni učenci kot udeleženci v medvrstniškem nasilju. *Vzgoja in izobraževanje,* 1, št. 1/2, str. 47–52.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Dostopno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 (pridobljeno 25. 7. 2025).

Wagner, M., D'Amico, R., Marder, C., Newman, L. in Blackborby, J. (1992). *What happens next? Trends in postschool outcomes of youth with disabilities*. Menlo Park: SRI International.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/. (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP, 200/20 – ZOOMTVI in 12/26 (22. 07. 2011). Pridobljeno s https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896

Žolgar, I. in Lipec Stopar, M. (2016). Pre-service teachers' confidence in teaching students with visual impairments in inclusive education. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 52, št. 1, str. 51–62.

Tanja TURIČNIK (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)
Cirila PEKLAJ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

TEACHERS' PERCEPTIONS OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL AND FOR BLIND STUDENTS IN PARTICULAR

Abstract: The number of students with special educational needs (SEN) in mainstream educational programmes in Slovenia is slowly but steadily increasing. This study examined teachers' perceptions of the inclusion of students with SEN in general and of blind students specifically, explored how perceptions of the inclusion of students with SEN in general are related to perceptions of the inclusion of blind students and identified potential differences among teachers working at different educational levels. The sample consisted of 263 teachers (186 female, 76 male and 1 non-binary participant): 95 primary-school teachers, 101 secondary-school teachers and 67 university teachers. The teachers completed the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI) (Rosado-Castellano et al. 2022) and the Scale of Perceptions of Inclusive Education for the Blind. The results show that teachers endorse inclusive values in the school environment but note a lack of inclusive practices in society more broadly. They are generally positive about the inclusion of blind students, but recognise difficulties in teaching them and limited external support for their work. Perceptions of the implementation of inclusion of students with SEN were positively associated with perceptions of the inclusion of blind students. The most pronounced differences were observed between primary- and secondary-school teachers on the one hand and university teachers on the other. These findings are relevant to all educational stakeholders, as they highlight opportunities to improve the implementation of the inclusion of students with SEN and blind students across all levels of education.

Keywords: inclusive education, students with special educational needs (SEN), blind students, teachers' perceptions

Email for correspondence: tanja.turicnik99@gmail.com