

A-12

**ЛИДЕРСТВОТО И ОРГАНИЗАЦИСКАТА КУЛТУРА КАКО
КЛУЧНИ ФАКТОРИ ВО ИМПЛЕМЕНТАЦИЈАТА НА
ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО УЧИЛИШНАТА
СРЕДИНА****Сотироска-Иваноска К., Корубин-Корлука М., Шурбановска О.***Институт за психологија, Филозофски факултет во Скопје***Анстракт**

Вклучувањето на сите деца во образовните системи е најголемиот предизвик со кој се соочуваат развиените земји и земјите во развој. Лидерите на образовните институции се одговорни за имплементацијата и одржувањето на инклузивното образование. Целта на овој труд е да ја истакне важноста на лидерските практики и развивањето на организациската култура како клучни елементи во интегрирањето, развивањето и одржувањето на инклузивните вредности во рамките на образовните институции. Трудот е насочен кон идентификувањето на меѓународните трендови и практики кои ја опфаќаат поврзаноста на лидерството и организациската култура со инклузивното образование во рамките на училиштата. Се истакнува важноста на спроведувањето практични обуки за менаџерите во образовните институции за развивање на знаењата, вештините и стратегиите во подобрување и одржување на инклузивното образование. Сознанијата од овој труд можат да послужат за анализирање на насоките за потенцијалните потреби за подобрување на практиките, процедурите и политиките во имплементирање на инклузивното образование преку лидерските активности.

Клучни зборови: лидерство, организациска култура, инклузивно образование, училишта.

Инклузивноста, во контекст на образованието и општеството се однесува на вклучување и прифаќање на сите луѓе со различно минато, способности и идентитети. Станува збор за создавање околина каде што сите се третираат со почит, достоинство и праведност и каде сите поединци имаат еднаков пристап до соодветни можности и ресурси. Инклузивноста има за цел да ги отстрани бариерите, дискриминацијата и предрасудите што можат да ги спречат поединците целосно да учествуваат во различни аспекти на животот, вклучително и образование, вработување, социјални активности и ангажман во заедницата.

Правото на образование е насочено кон обезбедување на секој да го постигне своето човеково право за пристап до квалитетно образование во текот на животот (Унеско, 2023). Инклузивниот пристап во образованието значи дека се земени предвид потребите на секоја личност и дека сите ученици учествуваат и постигнуваат заедно. Инклузивното образование тр-

гнува од тоа дека сите деца можат да научат и дека секое дете има уникатни карактеристики, интереси, способности и потреби за учење (Унеско, 2023). Во некои земји, инклузивното образование се смета за пристап во служба на децата со попреченост во рамките на општото образование. Меѓутоа, на меѓународно ниво, сè повеќе инклузивното образование се гледа пошироко како реформа што ја поддржува и поздравува различноста (Унеско, 2001; според Ainscow & Sandill, 2010). Она што е вообичаено за високо инклузивните училишта сепак, е дека тие се добредојдени и поддржувачки места за сите ученици, не само за оние со посебни потреби и други кои имаат тешкотии (Dyson, Howes, & Roberts, 2004; според Ainscow, 2020). Важно е да се истакне дека не постои една прифатена перспектива во однос на инклузивното образование во земјите дури ни во едно училиште (Booth and Ainscow, 1998). Врз основа на конфузијата во однос на концептот инклузивно образование и различните перспективи, имплементацијата во училиштата воопшто не е едноставна и лесна.

Импликацијата е дека училиштата треба да се реформираат и практиките треба да се подобрат на начини што ќе ги натераат да реагираат позитивно на различноста на учениците, гледајќи индивидуални разлики не како проблеми што треба да се поправат, туку како можности за збогатување на учењето. Во рамките на таквата концептуализација, разгледувањето на тешкотиите со кои се соочуваат учениците може да обезбеди агенда за промени и увид за тоа како може да се направат такви промени. Поголема е веројатноста овие промени да бидат успешни во контексти кога постои култура на соработка што го охрабрува и поддржува решавањето на проблемите (Ainscow, 2016; Skrtic, 1999; според Ainscow, 2020).

Лидерство и инклузивното образование

Лидерството претставува круцијален фактор во успешната имплементација на инклузивното образование во училиштето. Училишното лидерство, особено насоката која директорите на училиштето ја даваат, игра суштинска улога во степенот до кој инклузивното образование е успешно спроведено во училиштата (Billingsley, DeMatthews, Connally, & McLeskey, 2018; Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014; според Duncan Punch, 2021). Една од современите теории, теоријата за инклузивно лидерство обработува приод кој е насочен кон личноста, фокусирајќи се на зајакнувањето и развој на следбениците (Amin et al., 2018) што е потребно да го практикуваат лидерите во училиштата.

Визија и посветеност

Главна задача на училишните лидери е унапредување и обезбедување најдобро образование за сите ученици (Dyson 2010; Kugelmass and

Ainscow, 2004; Precey, 2011; според Labertch et. al., 2019). За да се постигне тоа, лидерите во училиштата треба да ја поттикнат мотивацијата, развијат вештините и подобрат работните услови кај вработените за да се соочат со различните ученици. Согласно на тоа, лидерите на училиштата поставуваат јасна перспектива за инклузивната култура. Притоа демонстрираат силна посветеност кон различностите, еднаквоста и инклузивноста. Изнаоѓаат начини да ја споделат визијата со членовите на нивните тимови, вклучувајќи ги наставниците, стручната служба и администрацијата, поставувајќи го тој тон на инклузивната средина. Картер и Абав (2018) ја истакнале важноста на филозофијата фокусирана на инклузијата. Во нивното истражување, испитаниците кои биле директори на училишта истакнале дека ја нагласувале нивната заедничка филозофија за инклузија, осврнувајќи се на училишните постери, дисплеи и документи што даваат увид во тоа како се развиле во училишта во кои успешно се спроведува инклузивното образование.

Слушање и емпатија

Неопходноста од активно слушање на сите членови во училиштето од страна на лидерот на училиштето и демонстрирање емпатија кон нивните различни искуства и доживувања, претставува клучен аспект во градењето на лидерските капацитети во училиштето (Slater, 2008). Коркмаз и соработниците (Korkmaz et. al., 2022) го концептуализираат инклузивното лидерство врз неколку теми, димензии и категории, вклучувајќи ја димензијата поттикнување на уникатноста на вработените, а како категорија поддржувањето на вработените како индивидуи што опфаќа посветување внимание од страна на лидерите, кон нивните чувства (Ye, Wang & Li, 2019; според Korkmaz et. al., 2022), давање насоки (Wang et al., 2019; според Korkmaz et. al., 2022), достапност на вработените (Carmeli et al., 2010; според Korkmaz et. al., 2022) и покажување емоционална поддршка кон вработените (Hollander, 2009; Fang et al., 2021; според Korkmaz et. al., 2022).

Обезбедување обуки и ресурси

Континуирано инвестирање во обуки и ресурси од страна на лидерите на училиштата се потребни за едукација на вработените во училиштето, вклучувајќи теми за различностите, еднаквоста и инклузивноста. За разлика од традиционалното, кон наставникот насочен период на образование, наставниците стојат пред учениците во училиницата и предаваат пред сите ученици, но вклучувањето на инклузивното образование бара фокусирање на учењето, не на предавањето. Притоа, се бара во училиницата, наставниците да креираат ситуации во кои се зголемува активното учење (Kochhar & West, 1996). Филпот и неговите соработници (2010) предложиле голем број стратегии кои треба наставниците во редовните училишта да ги развијат за

успешно имплементирање на инклузивното образование. Во нив се вклучуваат таторството при учење, кооперативно учење и применети анализи на однесувањето.

На наставниците им е потребна можноста да вежбаат и да имаат соодветен и конструктивна повратна информација за нивните методи и практики (Peisachovich et al., 2017), а лидерите на училиштата е потребно да ги обезбедат.

Изражување признание

Изражувањето признание се однесува на реакциите на лидерите во однос на достигнувањата и напорите кои ги вложуваат наставниците, стручната служба и останатиот кадар во училиштето. Специфично е што изражувањето на признание е конципирана на две нивоа затоа што напорите можат да бидат прикажани или од страна на еден вработен или од тимот како целина (Korkmaz et. al., 2022). Исто така, Слично на тоа, достигнувањата може да се постигнат или од самите поединци или од тимот. Реакциите кон напорите и достигнувањата на вработените, може да се насочени и кон поединците и кон тимот во целина.

Кога вработените сметаат дека лидерите покажале поголема заинтересираност кон нивните нови идеи, технологии и процеси, тие сметаат дека се повеќе ценети и згрижени од организацијата и со тоа, го зголемиле нивното инхоативно однесување (Qi, Liu, Wei, Hu, 2019). Соодветно, лидерот е потребно да ги наградува достигнувањата.

Лидерство преку пример

Директорите на училиштата, како лидери и менаџери ги водат вработените покажувајќи го нивниот пример на однесување кој треба да го следат. Демонстрираат посветеност, прифаќање на различностите и вклучување на сите во активностите, интеракциите и процесите на донесување одлуки. Во рамките на квалитативното истражување кое ги испитувало концептот на припаѓање „во групата“ на вработените во училиштата (Gerlach & Gockel, 2018). Во рамките на училиштата постои тенденција вработените да се вклучуваат „во групата“ на вработени. Оваа група најчесто е поблиску до директорите, честопати ненамерно се вклучени во процесите на донесување одлуки. Кога наставниците се чувствуваат исклучени од професионалните пријателства или не постојат во училиштето, се поврзува со безбедноста на работното место. Поделбата на вработените во училиштето на членови „во групата“ и на членови „надвор од групата“ иницира зголемување на конфликтите и зголемување на чувството на психолошка безбедност на работното место кај наставниците. Соодветно, лидерот во училиштето треба да поттикне атмосфера на прифаќање на сите, да се чувствуваат безбедно

на работното место, да ги изразуваат своите професионални идеи и ставови, без страв од реперкусии. Во процесот на донесување одлуки, лидерот во рамките на училиштето презема активности во соработка со вработените, а не со поединци (Amin et al., 2018).

Организациската култура и инклузивното образование

Организациската култура во училиштето овозможува успешно спроведување на инклузивното образование. Организациската култура се однесува на споделените верувања, вредности, норми, ставови и однесување што го обликуваат начинот на кој членовите на една организација, во овој случај, училиштето комуницираат едни со други и пристапуваат кон нивната работа (Kerr & Slocum, 2005). Организациската култура во училиштето е контекстуално специфична и нема една единствена училишна организациска култура, училиштата се различни и нивните култури се различни (Dorczak, 2013). Културата на инклузивност во образованието вклучува заеднички пакет претпоставки и верувања меѓу креаторите на политики и постариот персонал на национално, локално и училишно ниво, кои ги вреднуваат разликите, веруваат во соработка и се посветени на понуда на едукативни можности на сите ученици (Ainscow, Chapman, & Hadfield, 2020; според Ainscow, 2020).

Акцент на различностите и инклузивноста

Позитивната и инклузивна организациска култура става силен акцент на прифаќање на различностите и поттикнување на инклузивно опкружување. Кога инклузивноста е длабоко вградено во културата на училиштето, станува природен дел од процесот на донесување одлуки во сите аспекти на училишниот живот. Дискусиите за вклучување на инклузивното образование во училиштата, можат да дејствуваат како механизам кој ќе им помогне на наставниците и останатиот кадар во училиштето, да создадат поддржувачка култура, особено во средина во која постои колаборативно решавање на проблемите со споделени вредности за различностите (Woodcock & Woolfson, 2018).

Поддржувачка и колаборативна околина

Во инклузивна училишна култура, постои чувство на поддршка и соработка меѓу сите засегнати страни, вклучително и наставници, стручната служба, другите вработени, родителите и учениците. Соработката е клучна за ефикасно решавање на различните потреби на учениците спроведување на инклузивни практики. Училишната организациската култура

на соработка се развива како производ и причина за споделени социјални и морални верувања (Nias, 1989; според Ainscow & Sandill, 2010).

Забележани е дека негативните ставови на наставниците кон имплементацијата на инклузивното образование е поврзана со ниското ниво на задоволство од работата, зголемени интенции за напуштање на работата и високо ниво на стрес (Wang, Hall, & Rahimi, 2015; според Woodcock & Woolfson, 2018). Наведените концепти може да се подобрат со развивање на соодветна култура базирана на соработка и прифаќање на вработените.

Отворена комуникација

Култура на отворена комуникација поттикнува дијалог и повратни информации за практиките за инклузивно образование. Овозможува размена на идеи, искуства и проблеми, што доведува до континуирано подобрување и рафинирање на инклузивните стратегии. Можноста за училишниот персонал да размислува и евентуално да се овозможи реконструирање на верувањата и вредностите поврзани со правата на учениците во образованието ќе влијае врз тоа како наставниците размислуваат за образованието, нивните ученици, наставната програма и приодите на учење (Carrington, 1999; според Carrington & Robinson, 2004). Зголемена колегијалност и соработка помеѓу вработените во училиштето резултира во организација каде што сите вработени се признати дека имаат знаење и мислење за споделување (Carrington, & Robinson, 2004). Потребна е поголема соработка меѓу наставниците со цел да се поддржи воведувањето на нови практики. Ова бара организациска флексибилност и активна поддршка од страна на повозрасните вработени и лидерот на училиштето, подготвена да ги охрабри и поддржува процесите на експериментирање (Ainscow, 2020). Секако, тоа подразбира потреба од културни промени во рамките на училиштето.

Заедничка одговорност

Инклузивното образование не е одговорност на една личност, всушност претставува колективен напор. Инклузивна организациска култура поттикнува чувство на заедничка одговорност за успехот на сите ученици, без оглед на нивните способности. Вудкок и Вулфсон спровеле истражување во кое ги испитувале ставовите на наставниците за системска поддршка за инклузивноста и бариерите за нивните успеси на ниво на училиште и во училишната (Woodcock & Woolfson, 2018). Наодите покажуваат дека многу клучни проблеми околу успехот на инклузивноста, не лежи само на ниво на наставникот во училишната во однос на нивниот став и практична примена на инклузивни стратегии во училишната, но дека тие исто така лежат во училишната клима и култура и преку системска поддршка од

лидерството и одборот. Овие наоди упатуваат на споделената одговорност на сите чините во успешноста инклузивното образование во рамките на училиштата.

Величење на инклузивноста

Инклузивна култура ги слави и ги признава успесите на инклузивното образование. Признавањето и славењето на напредокот ја мотивира училишната заедница да продолжи да работи кон поинклузивно опкружување. Двојниот предизвик во однос на инклузивно образование лежи во преминот од индивидуален пристап и предизвици кон општествени цели што го надминуваат поединецот. За ова нужно подразбира критика на целите и функциите на школувањето, дури и како индивидуалните предизвици со кои се соочуваат децата и младите, исто така, мора да бидат решени, честопати со тешкотии (Felder, 2019).

Ангажирање на заедницата

За успешно одвивање на инклузивното образование потребно е во дејствувањето на училишта активно да се вклучуваат родителите, семејствата и пошироката заедница. Културата на вклученост во заедницата промовира разбирање и поддршка за инклузивни практики. Неопходно е формирање партнерства помеѓу сите засегнати страни, активно ангажирање на владите за мобилизирање на човечки и финансиски ресурси, за да може да се поддржи и одржи процесот на промена (Ainscow, 2020). Политиките на локалното и националното опкружување може да дејствува за поддршка или за поткопување реализација на инклузивните вредности на училиштата (Dyson, Howes, and Roberts 2002; Dyson et al. 2004; според Ainscow & Sandill, 2010). Зголемувањето на силите преку соработката од различни страни во општеството, што би опфатило промена на начинот на кој функционираат семејствата и заедниците и збогатување на она што им го нудат на децата. Во овој поглед, има многу охрабрувачки примери за тоа што можат да се случи кога она што го прават училиштата е усогласено во кохерентна стратегија со напорите на другите локални играчи - работодавците, универзитети и јавните услуги (Kerr, Dyson, & Raffo, 2014).

Заклучок

Гледајќи кон иднината, се потенцира важноста да не се потценуваат предизвиците со кои се соочуваат сите образовни системи во светот, независно од економскиот статус на земјата, во обидот да одговорат на барањата за обезбедување квалитетно образование за сите деца. Имајќи го ова предвид, во овој труд се укажува на важноста на лидерските практики и

развојот на организациската култура во училиштата, како главни носители во имплементацијата на инклузивното образование, како и поврзување на училиштата и заедницата. Поттикнување и вложување напори, координирано и континуирано кон идејата за промена на учениците кон подобро, резултатите нема да се подобрат ако не се промени однесувањето кај возрасните (Ainscow & Sandill, 2010).

Современите текови наметнуваат потреба од развивање училишта со организациска култура насочена кон примена на инклузивното образование подготвувајќи ученици за инклузивно општество. Покрај придобивките од имплементацијата на инклузивното образование, училиштата се соочуваат со голем број предизвици и бариери за успешно спроведување. Лидерите потребно е да се насочат кон подобрување на перформансата на наставниците и кадарот во училиштето, поттикнувајќи организациска идентификација и прифаќање на споделените вредности за различностите. Според тоа промените потребно е да започнат кај вработените во училиштата со зголемување на нивните капацитети во замислата за што се можат да постигнат, како и алармирање за нивната одговорност за да се постигне целта.

Користена литература

1. Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16
2. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.
3. Amin, M., Till, A., & McKimm, J. (2018). Inclusive and person-centred leadership: creating a culture that involves everyone. *British journal of hospital medicine (London, England : 2005)*, 79(7), 402–407.
4. Booth, T., and M. Ainscow. 2002. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
5. Carter, S., & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42, 49–64
6. Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education* 8(2):141-153
7. Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73(2), 137-152
8. Gerlach, R., & Gockel, C. (2018). We belong together: belonging to the principal's ingroup protects teachers from the negative effects of task conflict on psychological safety. *School Leadership & Management*, 38(3), 302
9. Slater, L. (2008). Pathways to Building Leadership Capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55–69.
10. Dorczak, R. (2013). Inclusion Through the Lens of School Culture. In: Leadership for Inclusive Education. *Studies in Inclusive Education*, vol 18. SensePublishers, Rotterdam.
11. Duncan, J. & Punch, R. (2021). Building inclusive education workforce capability: School principals' perceptions of roles and responsibilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1–14.
12. Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15
13. UNESCO (2023). What you need to know about inclusion in education <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

14. Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
15. Kerr, J. and Slocum, J.W. (2005) Managing Corporate Culture through Reward Systems. *Academy of Management Executive*, 19, 130-138.
16. Kochhar, C. A. & West, L. L. (1996). *Handbook for successful inclusion*. Gaithersburg, MD: Aspen
17. Korkmaz, A. V., van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100894
18. Philpott, D. F., Furey, E. & Penney, S.C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38-54.
19. Qi L, Liu B, Wei X, Hu Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE* 14(2): e0212091
20. Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242.

LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL CULTURE AS KEY FACTORS IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Sotiroska Ivanoska K., Korubin Kjorulka M., Shurbanovska O

Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Skopje

Abstract

Inclusion of all children in education systems is the biggest challenge facing developed and developing countries. Leaders of educational institutions are responsible for the implementation and maintenance of inclusive education. The purpose of this paper is to highlight the importance of leadership practices and the development of organizational culture as key elements in integrating, developing and maintaining inclusive values within educational institutions. The paper is aimed to identify international trends and practices that include the relationship of leadership and organizational culture with inclusive education within school setting. The importance of conducting practical training for managers of educational institutions to develop knowledge, skills and strategies in improving and maintaining inclusive education is highlighted. The findings from this paper can serve to analyse the directions for the potential needs to improve practices, procedures and policies in implementing inclusive education through leadership activities and appropriate organizational culture.

Keywords: *leadership, organizational culture, inclusive education, school*