

*Karmen Drljić
Vanja Kiswarday*

Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije na pedagoški praksi

Izvirni znanstveni članek
UDK: 373.2-057.875

POVZETEK

Teorija rezilientnosti preučuje odziv na stresne in emocionalno naporne okoliščine. Kaže se v posameznikovi zmožnosti konstruktivnega odziva na izzive iz okolja. Prve konkretne izkušnje z otroki s posebnimi potrebami na pedagoški praksi lahko študentom bodočim vzgojiteljem zaradi še nezadostnih izkušenj in kompetenc predstavljajo izziv, ki je včasih lahko naporen. V kvalitativni raziskavi smo želeli ugotoviti, kako se na praksi izraža rezilientnost študentk študijskega programa Predšolske vzgoje, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, skozi opazovanje mentorjeve inkluzivnosti ter skozi prepoznavanja izzivov pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Analiziranih je bilo 43 poročil strnjene pedagoške prakse študentk tretjega letnika predšolske vzgoje. Rezultati so pokazali, da študentke pri vzgojiteljicah mentoricah prepoznavajo tako inkluzivna kot neinkluzivna stališča in delovanja, toda pogosteje opisujejo inkluzivnost. Nadalje smo ugotovili, da se dobra polovica študentk (55,8 %) na konkretno izkušnjo inkluzije odzove proaktivno, 44,2 % pa pasivno. Študenti, ki proaktivnega odziva še niso zmožni, potrebujejo podporo in usmerjanje, predvsem pa mehanizme, s pomočjo katerih postopoma in samostojno izgrajujejo rezilientnost, ki je v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih pomembna in potrebna kompetenca pedagoga.

Gljučne besede: rezilientnost, študenti predšolske vzgoje, praktično pedagoško usposabljanje, inkluzija

Development of the Resilience of Students through Experiencing Inclusion during Teaching Practice

Original scientific article
UDK: 373.2-057.875

ABSTRACT

The theory of resilience studies the response to stress and adversities, which is manifested in individual's constructive response to environmental challenges. For students—future preschool teachers on teaching practice—the first concrete contact with children with special needs can represent a challenge, which due to students' lack of experience and

competence can be sometimes rather difficult. . The aim of our qualitative research was to determine how the resilience of students that attend the study programme Preschool Education at the University of Primorska, Faculty of Education was expressed through the observation of mentor's inclusiveness and through identifying the challenges of the inclusion of children with special needs. We analysed 43 third year students' reports on teaching practice. The results show that students identify both inclusive and non-inclusive attitudes and functioning of their mentors. Nevertheless, they describe the mentor's inclusive statements and functioning more frequently. Furthermore, we found out that more than a half (55.8 %) of students respond proactively to the concrete inclusive experience, while 44.2 % of them respond passively. Students who are not yet capable of proactive response need support and guidance, but more importantly, they need mechanisms for building resilience gradually and autonomously, as resilience is recognised as an important and required teacher's competence.

Key words: resilience, students of preschool education, teaching practice, inclusion

Uvod

V vzgoji in izobraževanju je proces inkluzije usmerjen v zagotavljanje širše dostopnosti do kakovostnih vzgojno-izobraževalnih programov (Salamanca deklaracija, 1994) in v ustvarjanje družbenih pogojev, ki povečujejo možnosti za kakovostno participacijo in zmanjšujejo izključenost (Ainscow in Miles, 2008; Booth in Ainscow, 2000). Udejanjanje inkluzije v vrtcu oziroma šoli zahteva vzporedno skrb za kognitivne in konativne vidike vključenosti otrok, tako da se zagotavlja sprejetost, razvijata sožitje in občutek pripadnosti (UNESCO, 2009) ter ustvarja ustrezno prilagojeno in podporno učno okolje, ki zagotavlja možnosti za razvijanje potencialov vseh otrok (Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir, in D'Alessio, 2011). Stališča vzgojiteljev lahko imajo pri tem ključno vlogo. Raziskave kažejo, da se stališča vzgojiteljev do inkluzije razlikujejo. Rafferty in Griffin (2005) ugotavljata, da so vzgojiteljice inkluziji otrok s posebnimi potrebami (OPP) naklonjene celo bolj kot sami starši, obenem pa kot pomemben dejavnik tveganja pri udejanjanju inkluzije prepoznavajo lastno neustrezno usposobljenost za delo z OPP. Sari, Celikoz in Secer (2009) ugotavljajo, da imajo vzgojiteljice nevtralna stališča do inkluzije, le-ta pa so pomembno odvisna od doživljanja lastne samoučinkovitosti. Prav tako nevtralna stališča do inkluzije med vzgojiteljicami iz Hongkonga ugotavljajo Lee, Yeung, Tracey in Barker (2015), oblikovanost stališč pa povezujejo z usposabljanjem s področja inkluzije, ki so ga deležne. Ustrezna usposobljenost je zagotovo pomemben dejavnik pri zagotavljanju personaliziranega pristopa in pri načrtovanju ustreznih prilagoditev ter oblik pomoči in podpore. Omogoča tudi večjo učinkovitost učenja, saj upošteva posameznikove vzgojne in učne posebnosti, potrebe, želje in nagnjenja; omogoči mu tudi samostojnejše in aktivnejše učno delo (Strmčnik, 1987). Razlika med vzgojiteljem, ki ima ali pa nima razvitih inkluzivnih stališč, je tudi v sprejemanju profesionalne odgovornosti. Dobro je, če vzgojitelju profesionalna odgovornost do otrok predstavlja izziv, ki ga bogati in mu

omogoča, da svoje znanje in veščine izgrajuje, svoja stališča preoblikuje, postaja čedalje bolj kompetenten ter zmore svojo kompetentnost v sodelovanju z drugimi v vsakodnevni praksi udeležati tudi pri otrocih, ki potrebujejo dodatne spodbude, raznolike metode in oblike dela ter pomoč. Ustvarjalnost in fleksibilnost, ki ju učitelj (pa tudi vzgojitelj, op. avt.) v prilagajanju na raznolike potrebe otrok premore, pomembno prispevata k razvoju in osebni rasti vseh otrok v skupini (UNESCO, 2005). Prispevata pa tudi k osebni in profesionalni rasti pedagoškega delavca, ki v inkluzivno naravnem vzgojno-izobraževalnem procesu nastopa tudi v vlogi učenca, ki se je pripravljen iz pestrosti (izzivov), ki jih odpira raznolikost, učiti. Na ta način lahko zagotavlja učne priložnosti in polno udeleženo vseh otrok. Z lastno dejavnostjo pa izgrajuje in spreminja svoja stališča (Turnšek, 2008), postaja »reflektirano spoštljiv« (Gardner, 2008) in ustrezen inkluzivni model študentom bodočim vzgojiteljem v procesu razvijanja njihovih kompetenc v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Vloga praktičnega pedagoškega usposabljanja

Magajna (2007) navaja, da je praktično pedagoško usposabljanje kompleksna učna situacija, ki se odvija v avtentičnem okolju vzgojno-izobraževalnega zavoda, v katerem študent bodoči učitelj (tudi vzgojitelj, op. avt.) opravlja prakso. Kompleksnost le-te se kaže v zapletenih interakcijah, v katere s svojimi potrebami in pričakovanji o namenu in cilju prakse vstopajo učitelji mentorji, fakultetni učitelji in seveda študenti. Vloga mentorstva je pomembna in odločilna pri izgrajevanju praktičnih pedagoških kompetenc. Raziskave (Korthagan, 2004; Le Cornu, 2009; Nettle, 1998) kažejo, da sta pri tem pomembni tako vloga učitelja mentorja (in vzgojitelja, op. avt.), ki študenta bodočega učitelja oz. vzgojitelja (deloma) vodi skozi najbolj avtentični vidik celotnega pedagoškega izobraževanja, kot tudi vloga mentorja fakultetnega učitelja, ki študenta vodi in podpira pri povezovanju usvojenega teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami iz avtentičnega okolja. Čeprav sta obe vlogi pomembni, se v prispevku osredotočamo le na vlogo vzgojitelja mentorja, saj ima prav ta zaradi intenzivnih neposrednih interakcij zelo pomembno vlogo pri oblikovanju študentovih stališč do vzgoje in izobraževanja. Študent namreč glede na (svojo) stopnjo profesionalnega razvoja mentorja najprej (1) posnema, nato (2) se uči z razumevanjem, tako da svoje kompetence razvija pod mentorstvom in jih s svojim teoretičnim znanjem povezuje ter (3) se v učni proces aktivno vključuje in o tem reflektira (Magajna, 2007). Naloga mentorja je, da študentu nudi potrebno podporo in pomoč. Cilj praktičnega pedagoškega usposabljanja je usposobiti študenta bodočega učitelja oz. vzgojitelja za kompetentno in reflektirano delo v konkretnem učnem okolju. Korthagen (2004) meni, da je za »dobrega učitelja« (ali vzgojitelja, op. avt.) potrebno veliko več kot le strmenje k razvijanju kompetenc. Poudarja pomen medsebojne usklajenosti učiteljevih kompetenc, njegovih ravnanj v konkretnih situacijah, prepričan, profesionalne identitete in poslanstva ter samega okolja, v katerem učitelj deluje.

Praksa je lahko pomembna »iniciacijska« izkušnja v pedagoški poklic, iz katere študenti ugotovijo, ali so se odločili za pravi poklic (Magajna, 2007). Izzivi, s katerimi se študenti srečujejo na praktičnem pedagoškem usposabljanju, pa so lahko izrazitejši pri nekaterih predmetnospecifičnih ciljih, na primer pri specialnopedagoških oz. inkluzivnih, ki se specifično usmerjajo v posebne in izjemno heterogene vzgojno-izobraževalne zmožnosti in potrebe otrok. Študent tako dobi občutek izrazite kompleksnosti dela z OPP. Marsikdo pomisli, da raznolikim potrebam ne bo zmožel biti kos, saj razume, da so za vsako posebno potrebo otroka potrebne dodatne specifične kompetence. Okrepitev za razvoj takega prepričanja lahko študent pridobi tudi na praksi, predvsem v primeru, če vrtec oz. šola procesa inkluzije OPP ne udejanja timsko in inkluzivno, torej tako, da člani tima (vzgojitelji, pomočnice vzgojiteljev, izvajalci dodatne strokovne pomoči pa tudi starši in otroci) odgovorno udejanjajo svojo vlogo in da hkrati sodelujejo tudi pri medsebojni izgradnji kompetenc, ki so pomembne za spodbujanje otrokovega razvoja ter za razvoj kakovostnega inkluzivnega okolja s čim manj ovirami. Praktično pedagoško usposabljanje mnogim študentom prinese tudi prvo konkretno izkušnjo za delo z OPP, ki je lahko stresna. Ob prvem stiku z OPP se študenti soočajo z dvema vrstama izzivov:

1. Intra- in interspekcijske interakcije: študentom bodočim učiteljem (vzgojiteljem, op. avt.) se ob prvi konkretni izkušnji razblini idealistična podoba o poklicu (Rozelle in Wilson, 2012). V interakcijah z OPP se lahko zaradi ranljivosti in negotovosti počutijo neprijetno (Rakap, Cig in Parlak-Rakap, 2015), česar pred začetkom prakse morda niso pričakovali. Negotovost študentov pa se lahko zmanjša, če imajo dovolj priložnosti za preizkušanje strategij in metod dela, usvojenih na predavanjih (prav tam).
2. Kompetence za vključevanje OPP: študentom, ki še nimajo dovolj kompetenc za delo z OPP, je praksa, ki je usmerjena predvsem v razvoj inkluzivnih kompetenc, lahko naporna. Rafferty in Griffin (2005) sta ugotovila, da so bile vzgojiteljice, ki so sodelovale v njuni raziskavi, najmanj naklonjene otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami pa tudi otrokom z avtizmom ter kognitivnimi primanjkljaji. Sem lahko dodamo tudi motnje pozornosti in koncentracije, ki se manifestirajo tudi v motečem vedenju in so lahko za še ne dovolj izkušenega in kompetentnega študenta težko obvladljive. Z izgrajevanjem kompetenc v okviru predavanj, ki so podprta s konkretnimi izkušnjami dela z OPP, lahko študenti razvijejo višjo stopnjo naklonjenosti do dela z otroki z vedenjskimi težavami, kot tudi z otroki s težko gibalno oviranostjo in težkimi kognitivnimi primanjkljaji (Rakap idr., 2015).
3. Za razvoj pozitivnih inkluzivnih stališč je pri študentih ključno, kakšno stališče bodo zavzeli do doživljanja konkretne situacije in lastne profesionalne odgovornosti za vključevanje OPP – bodo inkluzijo vzeli kot profesionalni izziv, ki prinaša priložnosti za ustvarjalnost, iskanje novih poti, morda celo odkrivanje inovativnih oblik poučevanja in učenja, bodo inkluziji

nenaklonjeni, ker jo bodo doživljali le kot obremenitev, ki jo morajo brez možnosti izbire vzdržati, ali pa bodo inkluzijo doživljali celo kot problem, ki ga bodo želeli predvsem preložiti na drugega, ki je največkrat spremljevalec ali nekdo od specializiranih pedagoških delavcev (inkluzivni pedagog, specialni pedagog, logoped ipd.), ki pa je navadno v skupini prisoten le omejen čas?

Opazovanje mentorja ter prepoznavanje in reflektiranje njegove vloge, stališč, spretnosti in znanj v zvezi z inkluzijo OPP med pedagoško prakso je zato za študenta izjemno koristno. Z izgrajevanjem kompetenc na podlagi pridobljenih teoretičnih znanj, opazovanja mentorja vzgojitelja, lastnih izkušenj ter razumevanja in upoštevanja individualnih potreb OPP ali brez posebnih potreb, študent izgrajuje tudi svojo fleksibilnost in prilagodljivost ter spozna, da za določeno vzgojno-izobraževalno potrebo otroka ne obstaja točno določen predpisan odziv oz. strategija, ki bo zagotovo delovala. Edina gotovost, ki jo učitelj (oz. vzgojitelj) ima, je, da v profesionalnem odnosu z otrokom (s posebnimi potrebami) skupaj raziskuje in soustvarja rešitve, odgovore (Čačinovič Vogrinčič, 2008) ter iz nabora strategij preizkuša in izbira najučinkovitejše. Študent bodoči učitelj oz. vzgojitelj, ki ima med študijem priložnosti za kontinuirano srečevanje in delo z OPP v inkluzivno naravnanih vzgojno-izobraževalnih zavodih, izgrajuje ustrezne inkluzivne kompetence in postaja pri delu z otroki samozavestnejši (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000). Zato je pomembno, da imajo študenti priložnost izkusiti avtentično okolje, znotraj katerega lahko preverjajo in gojijo svoja reflektirana prepričanja in stališča ter se učijo, kako k raznolikosti pristopati. Za spreminjanje neustreznih prepričanj in stališč, ki se lahko oblikujejo tudi pod mentorjevim vplivom (Nettle, 1998), je pomembno, da študentom zagotovimo dovolj priložnosti, da o svojih izkušnjah tako individualno kot v skupini reflektirajo (Tanase in Wang, 2010).

Rezilientnost študentov bodočih učiteljev

Odzivanje posameznika v stresnih in emocionalno kompleksnih okoliščinah, to so lahko tudi tiste, s katerimi se srečuje študent na praksi v interakciji z OPP, preučuje teorija rezilientnosti. Zadnjih nekaj let se na področju raziskovanja rezilientnosti v vzgoji in izobraževanju del študij intenzivno usmerja v preučevanje rezilientnosti učiteljev (Beltman, Mansfield in Price, 2011; Benders in Jackson, 2012; Castro, Kelly in Shih, 2010; Gu in Day, 2007) in študentov bodočih učiteljev (Benders in Jackson, 2012; Fantilli in McDougall, 2009; Mansfield, Beltman, Price in McConney, 2012; Tumlu, 2013). Raziskav, ki bi analizirale rezilientnost vzgojiteljev, nismo zasledili. Čeprav se zavedamo, da so profesionalne kompetence učiteljev in vzgojiteljev na nekaterih področjih specifične, oboje izhajajo iz splošnih pedagoških temeljev, zato predpostavljamo, da to velja tudi za področje pedagoške rezilientnosti. S to predpostavko prenašamo nekatera spoznanja, ki veljajo za učitelje, tudi na vzgojitelje. Najprej se strinjamo z ugotovitvijo, da potreba po izgrajevanju rezilientnosti učiteljev – lahko tudi vzgojiteljev ali pedagoških delavcev na splošno – ni presenetljiva, saj je pedagoški poklic podvržen čedalje številčnejšim

zahtevnim in stresnim okoliščinam (Kiswarday in Valenčič Zuljan, 2015). Vedno več raziskovalcev je prepričanih, da bi bilo rezilientnost treba izgrajevati že v času študija (Castro idr., 2010), nekateri pa prav praktično pedagoško usposabljanje vidijo kot posebej primerno priložnost za to (Le Cornu, 2009; Mansfield idr., 2012), saj se študent takrat v avtentičnem okolju preizkuša in srečuje s prvimi profesionalnimi izzivi. Izgrajevanje rezilientnosti pa je za študente bodoče vzgojitelje oz. učitelje pomembno tudi zato, ker pripomore k bolj konstruktivnemu, kompetentnemu in emocionalno spodbudnemu odzivu v (morda prvi) delovni izkušnji z OPP.

Modeli izgrajevanja rezilientnosti poudarjajo individualne dejavnike, to so inter- in intrapersonalni ter kontekstualni. Vsi dejavniki skupaj prispevajo k izgrajevanju rezilientnosti študentov bodočih vzgojiteljev oz. učiteljev (Kiswarday in Drljić, 2015). Med individualne interpersonalne dejavnike uvrščamo kompetence za kakovostno in učinkovito opravljanje pedagoškega poklica (Henderson, 2007; Mansfield idr., 2012), ki pa se v učeči skupnosti v sodelovanju z drugimi študenti dopolnjujejo in dograjujejo (Le Cornu, 2009). Tudi emocionalna in motivacijska dimenzija rezilientnosti sta pomembni pri izgrajevanju rezilientnosti (Mansfield idr., 2012): a) *emocionalna* z vidika ustreznega čustvenega odziva na stresne okoliščine, s katerimi se učitelj oz. vzgojitelj srečuje; b) *motivacijska* pa z vidika pripravljenosti za vseživljenjski profesionalni razvoj, torej za proaktivno usmerjenost, angažiranost in iniciativnost. Kontekstualni dejavniki se z individualnimi dopolnjujejo in se glede na potrebe, ki jih študent ima, skupaj s slednjimi gibljejo na kontinuiteti od manjše do večje izraženosti. Podpora in pomoč tako učitelja mentorja (vzgojitelja, op. avt.) kot fakultetnega učitelja (Le Cornu, 2009) sta za študenta pomembni z več vidikov. Mentor ali fakultetni učitelj študentu postavljata jasno strukturo in red, kar ustvarja dovolj fleksibilen okvir, da lahko v njem tvega, preizkuša, dvomi in ustvarja. Obenem mu mentor (oba ali vsaj eden od njiju) predstavlja pomembno osebo, na katero se lahko obrne po profesionalno pomoč, ko jo potrebuje. V odnosu med mentorjem in študentom mora mentor vselej ohranjati in dosledno zasledovati primerno visoka pričakovanja, vendar hkrati tudi zagotavljati dovolj priložnosti za aktivno vključenost med praktičnim pedagoškim usposabljanjem, ko študent razvija kompetence. Tak interakcijski okvir pedagoške prakse lahko na študenta deluje motivacijsko.

Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije

Namen in cilj kvalitativne raziskave

Raziskava Kiswarday in Drljić (2015), v katero so bili vključeni študenti Predšolske vzgoje Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (PEF UP), je pokazala, da bolj kot so študenti rezilientni (tj. zmožnejši za konstruktivno in bolj kompetentno soočanje in odzivanje v stresnih okoliščinah), bolj so naklonjeni inkluziji. Rezultati omenjene raziskave so pokazali dobro razumevanje sodobnih konceptov vzgoje

in izobraževanja ter visoko strinjanje študentov z njimi. Vendar pa nekateri raziskovalci opozarjajo, da stališča (s katerimi se pogosto meri naklonjenost) niso vedno konsistentna s posameznikovim vedenjem (Lord, Lepper in Mackie, 2008) in se ne izražajo nujno v praktičnem delu oziroma v kompetencah strokovnih delavcev in študentov (Korthagen, 2004; Turnšek, 2012). Iz te predpostavke smo izhajali v pričujoči raziskavi.

Omenjena raziskava je tudi pokazala, da je posebno pozornost treba nameniti zgledu, ki ga mentor daje študentu v povezavi s študentovo naklonjenostjo inkluziji (Kiswarday in Drljić, 2015). Ker je mentor tisti, ki v začetni fazi študentovega profesionalnega razvoja lahko študentu predstavlja model, po katerem se zgleduje, smo želeli poglobljeno razumeti, kako študentke 3. letnika predšolske vzgoje PEF UP doživljajo inkluzivna stališča in pristope vzgojiteljice mentorice (mentorice) na praksi ter kako se pri tem izraža njihova rezilientnost. Želeli smo tudi ugotoviti, kako študentke same doživljajo izzive pri vključevanju OPP ter kako so pri tem rezilientne. Zanimalo nas je torej, ali se lahko kot kazalca rezilientnosti kažeta:

- doživljanje inkluzivnosti pri vzgojiteljici, ki je mentorica študentki na praksi, ter
- visoko pričakovanje študentke do sebe kot bodoče vzgojiteljice, ki verjame, da je zmožna razviti kompetence za kakovostno vključevanje OPP.

Zato smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako se preko doživljanja inkluzivnosti delovanja vzgojiteljic mentoric med praktičnim pedagoškim usposabljanjem izraža rezilientnost študentk predšolske vzgoje PEF UP?
- Kako se preko prepoznavanja izzivov pri vključevanju OPP med praktičnim pedagoškim usposabljanjem izraža rezilientnost pri študentkah predšolske vzgoje PEF UP?

Naš namen je bil torej preko doživljajske izkušnje inkluzije prepoznati in analizirati odzive študentk predšolske vzgoje PEF UP na pedagoški praksi. Posameznikovo doživljanje prakse lahko deluje kot varovalni dejavnik ali dejavnik tveganja. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, v katerih delih bi bilo prakso dobro še podpreti in nadgrajevati v smislu razvoja specifičnih kompetenc študentov za podporo inkluziji.

Metodologija

Analizirali smo 43 poročil strnjene pedagoške prakse (SPP) študentk 3. letnika predšolske vzgoje PEF UP v študijskem letu 2013/14. Osredotočili smo se predvsem na dve vprašanji zadnjega poglavja reflektivnega dnevnika. Eno vprašanje se je nanašalo na študentkino doživljanje inkluzivnosti stališč svoje mentorice in njenega inkluzivnega delovanja med SPP (senzibilnost, kritičnost in empatija), drugo pa na konkretne (osebne) izzive, ki so jih študentke prepoznavale pri vključevanju OPP (proaktivna naravnost študentk do inkluzije). Tritedensko SPP so študentke opravljale v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v domačem kraju. Študentke so v okviru SPP prvi teden usmerjeno opazovale mentorico pri delu v skupini z OPP,

preostala dva tedna pa so se same preizkusile v vlogi vzgojiteljice. V pričujoči raziskavi smo se omejili zgolj na tiste okoliščine SPP, za katere smo predvideli, da lahko študentkam glede na teorijo rezilientnosti predstavljajo večji stres, ki je povezan z doživljanjem lastne (ne)kompetentnosti za vključevanje OPP in z (ne)inkluzivnostjo okolja. V grobem namreč o rezilientnosti lahko govorimo, ko sta izpolnjena dva pogoja, in sicer prisotnost stresa in pozitiven odziv nanj (Luthar, Cicchetti in Becker, 2000; Masten in Obradović, 2006). V primeru, da ugotovimo, da se študentke ne zmorejo pozitivno odzvati v inkluzivnih okoliščinah, si slednje zastavljamo kot izziv za izboljšanje kakovosti v okviru SPP.

Refleksije študentk smo kodirali, kode združili v pojme in pojme v kategorije. Kode iz prve refleksije *Inkluzivnost stališč in inkluzivno delovanje vzgojiteljice mentorice* (preglednica 1) smo razporedili v dve kategoriji, to sta »inkluzivnost« in »neinkluzivnost«. Pojme, združene pod *inkluzivnost*, smo imenovali: *izhajanje iz otrokovih potreb, sposobnosti in interesov; ustvarjanje priložnosti za učenje vseh otrok; podpora in spodbude; medsebojno sodelovanje; sprejemanje, naklonjenost in prizadevanje za otrokov uspeh – spoštljivost*. Pod kategorijo *neinkluzivnost* smo združili pojme *nepripravljenost za vseživljenjsko učenje in nezmožnost vživljanja v otrokove potrebe*.

Kode iz druge refleksije *Prepoznavanje izzivov pri vključevanju OPP* (preglednica 2) smo združili v dve kategoriji, to sta »stresne okoliščine« in »iskanje rešitev«. Kategorija *stresne okoliščine* je vsebovala pojme: *negotovost v medosebnih odnosih; negotovost zaradi premalo izkušenj ter negotovost zaradi nezadostnih kompetenc*. V kategorijo *iskanje rešitev* smo postavili dve možnosti, in sicer *proaktivnost in pasivnost*.

V odgovorih študentk na refleksivna vprašanja smo lahko prepoznali več pojmov, ki smo jih nato združili v kategorije »inkluzivnost«, »neinkluzivnost« ter »stresne okoliščine«. Študentka je pri vzgojiteljici lahko prepoznala in navedla eno ali več inkluzivnih ali neinkluzivnih stališč ter eno ali več stresnih okoliščin.

Rezultati in interpretacija

Doživljanje inkluzivnosti stališč in inkluzivnega delovanja vzgojiteljice mentorice

Preglednica 1: Pojmi in kategorije analiziranih poročil SPP: Doživljanje inkluzivnosti stališč in inkluzivnega delovanja vzgojiteljice mentorice

Kategorije	Pojmi (odstotek študentk)
Inkluzivnost	Ustvarjanje priložnosti za učenje vseh otrok (67,4 %) Izhajanje iz otrokovih potreb, sposobnosti in interesov (41,9 %) Podpora in spodbude (41,9 %) Sprejemanje, naklonjenost in prizadevanje za otrokov uspeh – spoštljivost (37,2 %) Medsebojno sodelovanje (11,6 %)
Neinkluzivnost	Nepripravljenost za vseživljenjsko učenje (9,3 %) Nezmožnost vživljanja v otrokove potrebe (4,6 %)

Študentke so v svojih refleksijah prepoznavale pretežno inkluzivna stališča in ravnanja mentoric. V kategoriji inkluzivnost smo iz refleksij oblikovali pet pojmov (preglednica 1), ki so jih študentke uporabljale pri opisu inkluzivnega vedenja mentoric. Za opis inkluzivnega vedenja so študentke najpogosteje navajale pojem *ustvarjanje priložnosti za učenje vseh otrok* (67,4 %), najredkeje pa pojem *medsebojno sodelovanje* (11,6 %). Nekatere med njimi so le-to tudi skušale reflektirano argumentirati in povezovati s teoretičnim znanjem, pridobljenim na predavanjih, večina pa se je omejila na opisovanje opaženega. SPP je nekaterim študentkam predstavljala prvo konkretno izkušnjo z OPP, zato je posnemanje mentorice kot odziv študentke na praksi – glede na zakonitost prve stopnje profesionalnega razvoja (Fuller, 1969) – lahko pričakovan. Ob tem pa je pričakovana tudi konfliktna situacija (razkorak med proinkluzivnimi teoretičnimi znanji in neinkluzivno izkušnjo), kar bi moralo študentko spodbuditi h kritični refleksiji.

Ustvarjanje priložnosti za učenje vseh otrok

Inkluzivne mentorice so glede na doživljanje študentk (67,4 %) bile tiste, ki so otrokom individualizirano prilagajale dejavnosti ali prostor v čim bolj spodbudno učno okolje ter tako ustvarjale priložnosti za participacijo in učenje vseh otrok.

»Kot inkluzivno sem v delovanju vzgojiteljice doživljala, da so bile vsebine in dejavnosti raznolike, tako se je otrok lahko bolje vključil in deloval na področju, ki mu leži [...]«

»Pri dečku z motnjami avtističnega spektra upošteva, da lahko dečka vse, kar je novega, vrže iz tira. Tako je ob bližanju mini počitnic za njega (in tudi ostale otroke) izdelala plakat.«

Izhajanje iz otrokovih potreb, sposobnosti in interesov

Študentke (41,9 %) so kot inkluzivne doživljale mentorice, ki so po njihovi oceni prepoznavale potrebe, sposobnosti in interese OPP in so pri načrtovanju dejavnosti izhajale iz le-teh.

»Vzgojiteljica natančno spremlja otroke z opazovanjem in sprotnim beleženjem opazanj. Na podlagi tega načrtuje dejavnosti in izbira ter prilagaja učne stile [...]. Vzgojiteljica organizira tudi veliko koticikov, tako da vsak najde koticček zase [...]. Vzgojiteljica upošteva tudi posameznikove želje in potrebe, na katerem mestu v igralnici bo otrok imel postavljen ležalnik pri spanju.«

Podpora in spodbude

Kot inkluzivno držo so študentke (41,9 %) prepoznale tudi pripravljenost mentorice OPP nuditi pomoč in jih pri dejavnostih dodatno spodbujati in motivirati.

»Deklici s posebnimi potrebami je pomagala (vzgojiteljica, op. avt.), vendar pa ji je pustila dovolj svobode, da je samostojna. Deklica ni bila odvisna od nikogar in je prav lepo sodelovala pri vseh dejavnostih.«

Sprejemanje, naklonjenost in prizadevanje za otrokov uspeh – spoštljivost

Kot pomemben vidik pri doživljanju inkluzivnosti mentorice pri študentkah (37,2 %) se poleg učnega vidika pokaže tudi njena občutljiva skrb za socio-emocionalni vidik vključevanja OPP. Inkluzivne so tako bile mentorice, ki so bile

empatične do otrokovega počutja in do individualnih posebnosti pri funkcioniranju v vsakodnevnih situacijah.

»Vzgojiteljica je svoje delo opravljala zelo inkluzivno, saj se je prilagajala celotni skupini, noben otrok ni bil izpostavljen. Dejavnosti je oblikovala tako, da jih je prilagodila tako tistim otrokom, ki jim določeno področje povzroča težave, kot tistim, ki blestijo na posameznih področjih.«

Medsebojno sodelovanje

Nekatere študentke (11,9 %) so inkluzivnost mentorice prepoznale v sodelovanju s starši in z drugimi strokovnimi delavci z namenom, da bi v sodelovanju iskali in preizkušali različne čim bolj primerne in učinkovite rešitve (podpore, prilagoditve, pripomočke, pristope) za otrokov razvoj.

»Veliko se je o njem (o OPP, op. avt.) pogovarjala s starši in svetovalno delavko. Prav tako sta se s svetovalno delavko pogosto posvetovali, kaj bosta z njim delali, kako napreduje, kje se poznajo rezultati. Prav tako je imela odlične komunikacijske odnose s starši tega fanta in skupaj je šlo odlično.«

Neinkluzivnost

Med tremi pojmi, ki so jih študentke navajale za opis neinkluzivnega vedenja mentorice (preglednica 1), so najpogosteje uporabile *neprilagajanje dejavnosti* (23,2 %), nato *nepripravljenost za vseživljenjsko učenje* (9,3 %) in *nezmožnost vživljanja v otrokove potrebe* (4,6 %).

Ena izmed študentk je mentorico, ki deklici ni bila pripravljena prilagoditi dejavnosti, opisala tako:

»Opazovala sem deklico, ki je bila sicer pol leta mlajša od ostalih, vendar se mi je poleg tega zdelo, da zamuja z razvojem. Vzgojiteljica je njeno obnašanje pripisovala starosti, vendar meni se je zdela razlika med njo in ostalimi v skupini precej večja. Dejavnosti ni prilagajala zanj, ni bolj podrobno opisala določenih besed, ki jih morda deklica ni razumela in ni poenostavila dejavnosti.«

Zgornji primer kaže na to, kako pomembno je, da se študent počuti dovolj varnega, da o svojih opažanjih sprašuje in reflektira.

Kot neinkluzivno so nekatere študentke (9,3 %) prepoznale mentorico, ki ni bila pripravljena razvijati svojih kompetenc za uspešno delo z OPP. Sledi zapis ene izmed študentk:

»Vzgojiteljica je pred upokojitvijo in ji ni več do izobraževanja, nadgradnje in izboljšanja znanja in s tem tudi pri delu z otroki nazaduje.«

V dveh primerih (4,6 %) sta študentki pri mentorici prepoznali nezmožnost vživljanja v potrebe OPP:

»Moje mnenje je, da vzgojiteljica ni delovala inkluzivno. Z otrokoma z avtizmom se ni preveč ukvarjala, obravnavala ju je kot vse ostale, čeprav določenih stvari nista mogla narediti [...] priprave je pisala brez individualizacije [...], če nista želela sodelovati, ju je kar pustila in ju ni skušala spodbuditi oziroma jima ponuditi prilagoditev, da bi lahko sodelovala.«

Z analizo vseh dnevnikov smo ugotovili, da so študentke svoje mentorice pogosteje dojemale večinoma inkluzivno. Čeprav so bile študentke precej občutljive in kritične v primeru pomanjkanja empatije do otrok, ugotavljamo, da je

zapisov o neinkluzivnem delovanju mentoric malo. Ta ugotovitev je spodbudna, saj se moramo zavedati, da je neinkluzivno delovanje vzgojiteljice (mentorice) za vsakega posameznega otroka pa tudi za njegovo bližnje okolje (tako za vrstnike kot družino) ne le nespodbudno, temveč lahko tudi boleče in škodljivo.

Rozell in Wilson (2012) v raziskavi prepoznata dva načina študentovega doživljanja mentorja. Prvi način vključuje poleg zgolj posnemanja mentorja tudi uspešno prevzemanje mentorjevega prepričanja o poučevanju. Študenti, ki mentorjevih prepričanj niso sprejeli, so prakso zaključili brez raziskovanja in eksperimentiranja, saj med prakso niso bili usklajeni niti s svojimi niti z mentorjevimi prepričanji, ki so jih opazovali in skušali posnemati (prav tam). Ugotavljamo, da mentorice v naši raziskavi študentkam predstavljajo dragocen model, ki se jim navadno kot ena prvih izkušenj iz prakse močno vtisne v spomin. Večinoma v njih prepoznava ustrezen inkluzivni model. Zaradi prevzetosti nad praktičnim doživljanjem in kompleksnostjo pedagoškega usposabljanja, v katerem opazovanje mentoričinega dela predstavlja le eno od dimenzij, pa v študentkah ni nenehne čuječnosti za kritično refleksijo, kar bi prebudilo konflikt, potreben za kritični razmislek, proaktivnost in konstrukcijo lastnega znanja. Nepopoln (včasih celo neustrezen ali slab) zgled mentorice študentke ublažijo s tem, da do tega zavzamejo kritičen odnos in iščejo, kaj je bilo narobe ter skušajo nadomestiti z ustreznimi rešitvami, ravnanji. V opisanem odzivu lahko prepoznamo tudi rezilientnost študentke, saj je le-ta zmogla v stresni situaciji poiskati izziv in se nanj proaktivno odzvati.

Prepoznavanje izzivov pri vključevanju OPP

Preglednica 2: Pojmi in kategorije analiziranih poročil SPP: Stresne okoliščine in iskanje rešitev

Kategorije	Pojmi (odstotek študentk)
Stresne okoliščine	Negotovosti zaradi nezadostnih kompetenc (69,8 %) Negotovosti v medosebnih odnosih (27,9 %) Negotovosti zaradi premalo izkušenj (20,9 %)
Iskanje rešitev	Proaktivnost (55,8 %) Pasivnost (44,2 %)

Iz analize dokumentov smo ugotovili, da se študentke na SPP srečujejo tudi s situacijami, v katerih izražajo negotovost, kar je lahko stresno in naporno. V času SPP so študentke postavljene pred težek in kompleksen izziv, kar smo zgoraj že opisali. Iz evalvacije celotne pedagoške prakse je razvidno, da študentke menijo, da imajo še premalo pedagoških in predvsem inkluzivnih izkušenj. Večinoma se še niso doživljale dovolj kompetentne za kakovostno inkluzijo OPP. Na začetku profesionalne kariere se nam tako izhodišče ne zdi slabo, sploh če je povezano z zavedanjem, da sta nenehno strokovno izpopolnjevanje in rast nujno potrebna in pomembna. V kategorijo *stresne okoliščine* smo združili negotovosti, ki so jih študentke izražale na ravni *nezadostnih kompetenc* (69,8 %), nato na ravni *medosebnih odnosov* (27,9 %) in na ravni *pomanjkanja izkušenj* (20,9 %). Kot smo izpostavili že v teoretičnem delu, se študenti lahko v interakciji, predvsem

na začetku, počutijo negotove. Pomembno je, da se študentom dovoljuje občutek trenutne nekompetentnosti v primeru, ko je le-ta proaktivno naravnana v iskanje inkluzivnih rešitev. Kot že ugotavljajo nekateri raziskovalci, se ta negotovost z izkušnjami in možnostjo preizkušanja naučenih strategij v konkretni situaciji lahko zmanjšuje (Rekap idr., 2015).

Izražanje negotovosti zaradi nezadostnih kompetenc

Študentke (69,8 %) so izražale skrb zaradi (po njihovi oceni) nezadostnih kompetenc. Nekatere so izražale nezaupanje v svoje sposobnosti na področju prepoznavanja motenj, primanjkljajev in težav, prilagajanja dejavnosti, izbire in uporabe ustreznih metod dela, motivacije OPP, ob tem pa so doživljale skrb ob prevzemanju odgovornosti za otrokov razvoj.

»Meni največji problem predstavlja skromno znanje s tega področja. To se je zelo pokazalo pri nalogah z opazovanjem otroka in potem refleksiji.«

»Zelo sem vesela, da sem imela najlepše izkušnje na praksi [...]. Če primerjam prakso z lanskim letom, vidim, da sem se na tem področju dosti popravila.«

Skozi prakso je veliko študentk doživljalo, da niso dovolj usposobljene za samostojno delo, vendar je pomembno, da tega ne zaznajo kot nepremostljiv problem, temveč kot učni proces.

»Največji izziv mi predstavlja to, če bom sposobna vključiti OPP v skupino, če mu bom omogočila primerne in učinkovite metode dela in načine učenja.«

Praksa lahko predstavlja tudi priložnost za prepoznavanje svojih prednosti in slabosti na ravni kompetenc, ki bi jih bilo dobro razvijati. V teh dvomih se nam zdi pomembno študentkam dati tudi zavedanje, da je inkluzija timski in sodelovalni proces, v katerem se personalizirani pristopi načrtujejo z aktivno soudeležbo vseh sodelujočih.

Nekaj študentk je vzroke za svoje občutke nekompetentnosti in neusposobljenosti iskalo v kontekstualnih dejavnikih, to je v organizaciji prakse ali v študijskem programu, od katerega so pričakovale več kompetenc, kot naj bi jih dobile. Ena izmed študentk je zapisala:

»Nekaj smernic in nasvetov sem dobila na fakulteti, a vseeno mislim, da je tega še vedno premalo oz. se ne počutim dovolj kompetentno, da bi to delo strokovno opravljala.«

Druga študentka razmišlja:

»Glavni problem je v tem, da nimamo izkušenj. Predmet Specialna pedagogika bi moral biti poudarjen in obravnavan ves čas študija. Letos smo imeli prakso, vendar težko rečem, da smo vsi tam dobili konkretne izkušnje. Verjetno bi bilo lažje, če bi povedali, da moramo imeti na praksi v skupini OPP (na redni pedagoški praksi nekatere študentke v skupini niso imele otrok s posebnostmi v razvoju, saj program ne postavlja tega kriterija, op. avt.). Preko teh tednov bi nabrali ogromno izkušenj. Tudi praksa v Strunjanu (Center za usposabljanje Elvire Vatovec, op. avt.) nam ni pokazala prave slike o inkluzivni obravnavi OPP [...].«

Iz obeh citatov je mogoče razbrati, da študentki pri nabiranju izkušenj in pridobivanju kompetenc dela z OPP nista prepoznali svoje aktivne vloge. Študentom, ki želijo razvijati prvi tip razmišljanja, je treba zbuditi željo po razvijanju kompetenc na različne načine, bodisi preko konkretnega aktivnega

udejstvovanja v smislu prostovoljstva bodisi preko izobraževalnih video posnetkov, ki jih bomo poskušali v čim večji meri vključevati v učni proces v okviru predmeta, kot tudi preko filmov z inkluzivnimi vsebinami, ki jih je tako za strokovno kot za laično javnost vedno več. Tudi avtorica drugega citata je vzroke za premalo izkušenj na področju dela z OPP iskala v okolju, najprej študijskem programu in organiziranosti praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki ne ustrezata njenim predstavam o tem, kako naj bi usposabljanje študentk med študijem potekalo. Res je, da nekaj več kot polovica študentk (55 %) predšolske vzgoje na PEF UP na SPP nima priložnosti delati z OPP, saj v vrtčevski skupini, v kateri opravljajo pedagoško prakso, niso vedno vključeni otroci z odločbo o usmeritvi. Vendar pa študentka tudi na integrirani pedagoški praksi, ki je potekala v Centru za usposabljanje Elvire Vatovec, kjer se izobražujejo le OPP, ni prepoznala ustrezne priložnosti za pridobivanje kompetenc za delo z OPP. Tovrstne ocene in prepričanja študentk, da se s takimi primeri na svoji profesionalni poti skoraj gotovo ne bodo srečevale, je treba z vidika težnje po vedno večji inkluziji spreminjati, predvsem pa študente spodbuditi k budnemu opazovanju in pripravljenosti za prilagajanje in smiselno uporabo opazovanih pristopov v inkluzivnih oddelkih.

Pri študentkah je bilo mogoče zaznati zaskrbljenost, ali bodo pri svojem delu zmoгле vključevati OPP. Pri tem gre pravzaprav za bojazen soočanja s trenutno lastno neučinkovitostjo, kar je treba proaktivno naravnati in podpreti z ustreznimi mehanizmi za razvoj rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc. Woolfolk Hoy in Spero (2005) izpostavljata, da je značilno, da se doživljanje lastne učinkovitosti študentov, ki se izobražujejo za pedagoški poklic, med študijem povečuje, v prvih letih poučevanja pa predvsem zaradi pomanjkanja (mentorske) podpore pada. V našem primeru to lahko razlagamo tako, da je visoko doživljanje lastne (teoretične) učinkovitosti študentov za obravnavo OPP, ki jo izgrajujejo v okviru predavanj, seminarjev in vaj, relativno in ranljivo in lahko zaniha (in upade) v prvem konkretnem preizkusu, kot je primer prakse, ki konkretno preizkuša njihove inkluzivne kompetence. Ne nazadnje bi bilo treba študentom pomagati ozavestiti tudi dejstvo, da je pedagoška praksa še vedno del učnega procesa in ne toliko dokazovanja usposobljenosti.

Negotovosti na ravni vzpostavljanja medosebnih odnosov

Na ravni medosebnih odnosov ugotavljamo, da je 27,9 % študentk čutilo negotovost pri vzpostavljanju stikov z OPP. Praktično pedagoško usposabljanje je študentkam predstavljalo prvo ali eno izmed prvih izkušenj dela z OPP, nekaterim celo povsem prvi stik z njimi. Približno 77 % študentk je v svojih poročilih namreč navedlo, da so prve izkušnje dela z OPP dobile med integrirano pedagoško prakso v okviru predmeta Specialna pedagogika, 55 % študentk pa je imelo možnost te izkušnje pridobiti tudi med SPP, ker je bil v njihovo skupino vključen OPP. Prva konkretna pedagoška izkušnja je bila tako nekaterim študentkam naporna, saj se je od njih pričakovalo, da bodo z diferenciacijo in individualizacijo čim boljše

poskrbele za prilagoditve glede na zaznane potrebe otrok ter jim tako omogočile čim večjo socialno in učno vključenost.

Nekatere študentke so postopoma s pridobljenimi izkušnjami dela z OPP postale v odnosu do njih bolj sproščene. Ena izmed študentk je tako zapisala:

»[...] ko otroka spoznaš, nimaš več težav s tem, kako do njega pristopiti.«

Druga študentka pa je v navezovanju stika z OPP kljub začetni stiski prepoznala priložnost za osebno rast:

»Zdi se mi, da mi predstavlja največji izziv še vedno tisti prvi stik in komunikacija z OPP. V tej komunikaciji se še spoznavam in opazujem, saj nisem do sedaj imela veliko izkušenj z OPP. Opažam pa, da mi predsodki ne delajo težav in da, ko enkrat vzpostavim očesni stik in komunikacijo, se sprostim in lahko delam kot z drugimi otroki.«

Torej z več priložnosti za delo z OPP sta se strah in negotovost spremenila v naklonjenost, ob tem pa študentka čuti edinstvenost vsakega otroka in ohranja nivo odgovornosti, ki kljub bolj sproščeni naravnosti narekuje raziskujoč in pozoren pristop k otroku.

Negotovosti zaradi premalo izkušenj

V izkušnjah, ki so jih imele možnost na novo pridobivati, so nekatere študentke prepoznavale priložnost za osebni razvoj in izgrajevanje svojih profesionalnih kompetenc. K negotovosti pa je prispeval strah pred neuspehom pri delu z OPP, kot posledica premajhne izkušenosti. 20,9 % študentk je v svojih poročilih navedlo, da ima premalo izkušenj dela z OPP.

»Skrbi me, da trenutno še nimam dovolj izkušenj z OPP. Predvsem se bojim, da otroku ne bom znala pomagati v kakšni situaciji.«

Avtorica citata je izrazila občutek odgovornosti, ki ga ima do otrokovega uspeha, in stisko, ki bi jo občutila, če otroku ne bi znala nuditi ustrezne pomoči in podpore. Iz citata druge študentke, ki sledi, pa razberemo študentkin občutek za profesionalno odgovornost za vključevanje OPP, saj izpostavi skrb, da ne bi znala v skupini vzpostaviti okoliščin, ki bi omogočale polno participacijo OPP, zaradi česar tak otrok ne bi mogel izraziti svojih potencialov.

»Največji izziv vključevanja OPP mi predstavlja to, da z njimi nimam še dovolj izkušenj in zato ne vem, kako bi pripravila učno uro, da se otrok ne bi počutil zapostavljenega, manj vrednega ter nesposobnega za določeno delo.«

Izkušnje študentkam na pedagoški praksi lahko predstavljajo varovalni dejavnik, zato jih je treba spomniti na postopnost tudi na področju razvoja inkluzivnih kompetenc, ki jih z izkušnjami pridobivajo in razvijajo. Na to kaže spodnji citat:

»Res je, da sem pri načrtovanju dejavnosti upoštevala interese otrok in raven njihovih trenutnih razvojnih zmožnosti, kljub temu pa nisem pričakovala, da se bo ta deček (OPP, op. avt.) pri načrtovanih dejavnostih tako odprl in sprostil in da bo tako aktivno in motivirano sodeloval. Zato je bila to zame tudi neka potrditev, da sem na dobri poti pri zagotavljanju inkluzije v vrtcu.«

Konkretna situacija medosebnega odnosa z otrokom študentkam omogoča, da se učijo ustvarjalnosti, fleksibilnosti, s čimer otrokom omogočajo, da so uspešni in preko njihove (otrokove) uspešnosti doživljajo tudi lasten uspeh. F. F. Fuller (1969) navaja, da je za začetno fazo profesionalnega razvoja značilno, da so študenti

usmerjeni predvsem nase, da težijo k doseganju občutka lastne uspešnosti in imajo v tej fazi še premalo profesionalne širine, ki bi jim dopuščala sproščeno opazovanje in iskanje kazalnikov za postavljanje ustreznih opor in prilagoditev iz »namigov« otroka samega. Osredotočenost nase pa jih lahko tudi hromi pri timskem delu in skupnem iskanju rešitev med izvajanjem prakse z mentorico, svetovalno službo, starši. V kategoriji *stresne okoliščine* ugotovimo, da se pravzaprav vsi pojmi, ki jih vključuje, med seboj prepletajo. Izkušnje tako predstavljajo priložnost za pridobivanje kompetenc, tudi z vidika medosebnih odnosov.

Proaktivnost

Videti je, da je lahko SPP tudi priložnost, ki v študentkah prebudi interes do OPP ter željo po dodatnem pridobivanju znanja in izkušenj na tem področju. Ena izmed študentk je tako ob zavedanju, da ima premalo kompetenc, da bi bila pri svojem delu uspešna in učinkovita, skušala poiskati načine, s katerimi bi se okrepila na področju dela z OPP, in sicer s poletnim delom z OPP in z nadaljevanjem na podiplomskem študiju.

»Menim tudi, da imam premalo znanja o OPP. Zelo si želim nadaljevati v tej smeri.

Prav tako sem se odločila, da bom letos med poletnimi počitnicami prostovoljno delala v bližnjem centru, kjer so odrasli s posebnimi potrebami.«

Neka druga študentka pa je prepoznala svojo vlogo bodoče vzgojiteljice in se ob srečanju z OPP med pedagoško prakso ni obremenjevala s kompetencami, ki jih še nima, temveč se je poskušala proaktivno usmeriti v ustvarjanje okoliščin, ki bi dečku pomagale biti uspešen.

»Sem pa med načrtovanjem dejavnosti večkrat razmišljala, kako oziroma na kakšne načine bi ga (OPP, op. avt.) pritegnila ... Posebno zanimanje pa mi je predstavljala misel, kako bi lahko dosegla, da bi ta otrok napredoval tako kot drugi otroci v skupini [...], zato sem odšla po literaturo o tem in jo prebrala, ker me je to res pritegnilo.«

Ugotavljamo, da se je proaktivnost pri študentkah (55,8 %) izražala na zelo različne načine: nekatere so OPP pritegnili do te mere, da so v njih izzvali željo po nadaljevanju študija v okviru Inkluzivne pedagogike, nekatere so bile spodbujene za pridobivanje izkušenj v okviru prostovoljstva ali počitniškega dela, vsem pa je bila skupna pripravljenost za učenje in iskanje raznovrstnih dodatnih informacij iz različnih virov v literaturi, med strokovnimi delavci, pri mentorici, pa tudi s prepoznavanjem SPP kot priložnosti za pridobivanje izkušenj in kompetenc.

Pasivnost

Pasivnost se je pri študentkah (44,2 %) pokazala v neprepoznavanju pedagoške prakse kot priložnosti za učenje in v neprepoznavanju svoje aktivne vloge pri konstruiranju znanja. To dobro ponazarja citat študentke, ki je podan zelo kratko in omejeno in je žal ujet v prehitro oblikovanje prepričanja:

»Zdi se mi, da so vzgojiteljice premalo izobražene na tem področju, in priznam, da bom po diplomi premalo izobražena na tem področju tudi jaz.«

Študentka je tako ocenila, da vzgojiteljice nimajo kompetenc za delo z OPP in se je poistovetila s takim likom vzgojiteljice, ki ne prepozna, da so OPP najprej otroci,

kar jim daje pravico do tega, da se jih najprej prepozna kot otroke. Študentka je (prenagljeno) sprejela stališče, da tudi sama kot vzgojiteljica ne bo usposobljena za delo z OPP, saj je pred njo še dolga profesionalna pot. V refleksiji študentka sprejme izkušnjo prejetega vzorca, ki je bil bolj neinkluzivno naravnani in ne prepozna lastne vloge pri iskanju rešitev, da bi obstoječo situacijo spremenila, npr. z iskanjem dodatne literature ali možnostmi za prostovoljno delo z OPP ali z nadaljnjim izobraževanjem ipd., torej tako kot so se na premalo izkušeni in kompetenci odzvale proaktivne študentke. Za fakultetne mentorje predstavlja ta skupina z vidika inkluzije pasivnih študentov poseben izziv, saj sporoča, da že v izhodišču potrebujejo še bolj močno sporočilo inkluzije. To bi morda pripomoglo, da bi se v njih vsaj ustvarila konfliktna situacija med neinkluzivnim okoljem na pedagoški praksi in visokimi inkluzivnimi pričakovanji fakultetnega mentorja, ki bi jih spodbudila k proaktivnemu odzivu. V nadaljevanju ti študenti gotovo potrebujejo priložnost za diskusijo in dodatno reflektiranje svojih izkušenj ter priložnost za doživetje izkušnje dobre inkluzivne prakse, kar bi lahko spodbudilo tudi spreminjanje njihovih neinkluzivnih stališč in prepričanj.

Ugotovili smo torej, da študentke predšolske vzgoje PEF UP niso ravnodušne v odnosu in občutenju odgovornosti do OPP. Razkorak med želeno profesionalnostjo ter pridobljenim znanjem in izkušnjami je še tako velik, da menijo, da imajo težave v navezovanju stika z OPP ter še premalo izkušenj in kompetenc za delo z njimi. To občutijo kot negotovost, stisko in stres, na kar se lahko odzovejo proaktivno (v situaciji prepoznajo izziv, ki jih motivira) ali pasivno (v situaciji prepoznajo problem, ki jih hromi). Sodobne študije, ki pedagoško delo preučujejo z vidika stresa, izpostavljajo pomen rezilientnosti pedagoških delavcev za preprečevanje izgorelosti in ohranjanje kakovostnega pedagoškega kadra, ki bo k uresničevanju inkluzije pristopal z empatijo, ustvarjalnostjo in inovativnostjo, kljub skromni zunanji afirmaciji (Le Cornu, 2009; Mansfield idr., 2012). Enako pomemben in v inkluzivnih oddelkih tudi potreben pa je zgled rezilientnosti, ki ga učitelj (vzgojitelj, op. avt.) postavlja otroku (Brooks in Goldstein, 2008; Johnson, 2008). To utemeljuje prepričanje avtoric prispevka, da je tudi pri študentih predšolske vzgoje treba krepiti in razvijati rezilientnost. Iz rezultatov je razvidno, da se je v kompleksni in stresni učni situaciji, ki se je izvajala v obliki SPP, proaktivno odzvala le dobra polovica študentk, te so v svojih dejanjih in v refleksiji le-teh bile usmerjene v iskanje konstruktivnih rešitev v inkluzivnih problemskih situacijah. Slaba polovica študentk pa se je v podobnih okoliščinah odzvala pasivno – dane okoliščine so, čeprav niso bile optimalne, sprejele in jih kljub nezadovoljstvu in stiski niso skušale spremeniti. Treba je torej poudariti, da so študentke pedagoško prakso začele brez pomembnejših konkretnih izkušenj pri delu z OPP in da je bila zato njihova negotovost pričakovana in prej posledica emocionalnega odziva na nove okoliščine (torej na delo z OPP) kot pa posledica nezadostnih kompetenc, za katere V. Kiswarday in K. Drljić (2015) v kvantitativni raziskavi ugotavljata, da so jih študentke predšolske vzgoje PeF UP ocenjevale kot ustrezne.

Zaključek in smernice za naprej

V pričujoči raziskavi smo ugotovili, da študentke predšolske vzgoje PEF UP na strnjeni pedagoški praksi pri mentoricah prepoznavajo tako inkluzivna kot neinkluzivna stališča in pristope. Iz zapisov refleksij ugotavljamo, da so inkluzivna stališča in delovanje mentoric pogostejša, kar je z vidika učenja inkluzije s pozitivnim zgledom zaželeno in dobro. V teh primerih predstavlja mentorica študentki pomembno osebo, v kateri lahko dobi profesionalno oporo; to v teoriji rezilientnosti predstavlja enega ključnih kontekstualnih varovalnih dejavnikov (Benard, 1991; Henderson in Milstein, 2003). Študentke, ki pri mentoricah prepoznajo neinkluzivna stališča in delovanje, morajo svojo vlogo redefinirati, saj v mentorici ne morejo prepoznati modela, po katerem bi lahko uresničevale svoje inkluzivno naravnane cilje, zato je njihova vloga lahko aktivnejša.

Delo z OPP na SPP predstavlja večini študentk kompleksno in zato precej stresno učno situacijo. V raziskavi smo prepoznali dva vzorca odziva na stres – proaktivnega in pasivnega, in to tako pri refleksiji opazovanja delovanja mentorice kot tudi pri prepoznavanju individualnih profesionalnih izzivov. Pri tem proaktivnost razumemo kot sposobnost iskanja različnih možnosti in rešitev na obstoječe izzive. Proaktivnost je tako lahko pomemben individualni varovalni dejavnik, ki prispeva k izgrajevanju študentove rezilientnosti. Podobno ugotavljajo Castro idr. (2010), ki v sposobnosti ustreznega odziva na negotove okoliščine prepoznajo pomemben varovalni dejavnik in s tem gradnik rezilientnosti. Rezilientnost kot zmožnost pozitivnega in proaktivnega odziva v novi in stresni situaciji ter inkluzivna naravnost študenta sta povezani in recipročni. Menimo, da lahko krepitev rezilientnosti študenta pripomore tudi k njegovi večji pripravljenosti za inkluzivno delovanje. Zato bi bilo treba proaktivnost razvijati tako v okviru priprav na praktično pedagoško usposabljanje kot tudi med samo pedagoško prakso. Študenti, ki imajo možnost izkušenskega učenja za delo z OPP, aktivno konstruirajo svoje znanje in preko tega razvijajo pozitivnejša stališča do inkluzije. Zato je zagotavljanje izkušnje dela v avtentičnem okolju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, znotraj katerega bodo reflektirano izgrajevali svoje znanje, veščine in stališča, zanje pomembno. Zagotavljanje kakovostnih avtentičnih izkušenj se zaradi pomanjkanja kvalificiranih strokovnih kadrov, ki bi študentom predstavljali inkluzivni model, in zaradi relativno majhnega števila OPP v rednih vrtcih pogosto pokaže kot kompleksen problem. Številčnost študentov lahko torej predstavlja veliko obremenitev mentorju, saj se težko intenzivno posveti vsakemu študentu ter njegovemu doživljanju in reflektiranju o praksi. Rešitev lahko predstavlja SPP v dvojicah (Baeten in Simons, 2014), ki lahko poteka na dva načina: 1. z dvema študentoma pod mentorstvom enega vzgojitelja ali 2. kot opravljanje prakse v različnih zavodih, torej z različnima mentorjema in z reflektiranjem o praksi v paru vsaj enkrat na teden. Študenti v paru lahko namreč skupaj reflektirajo o izkušnjah s SPP in se že s kompleksnejše formuliranimi vprašanji obračajo na mentorja, ki je tako lahko nekoliko bolj razbremenjen vsakodnevnih intenzivnih

individualnih interakcij s študenti. Študenti, ki opravljajo prakso v domačem kraju in so zato oddaljeni drug od drugega, lahko o praksi z vzorcem, določenim s strani fakultetnega učitelja, v paru reflektirajo s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (npr. Skype).

Zaključimo torej lahko, da SPP, ki je usmerjena v preizkušanje in razvijanje inkluzivnih kompetenc, študentom predstavlja velik izziv, na katerega gledajo s profesionalno odgovornostjo do OPP. Model inkluzivnega ravnanja mentorice vzgojiteljice v vrtcu deluje zelo podporno, predvsem pa je z vidika razvijanja inkluzivne družbe pomembno, da se zmorejo študenti bodoči vzgojitelji proaktivno odzvati tudi v situacijah, ko se inkluzija ne udejanja kakovostno. Zmožnost kritičnega premisleka in iskanja konstruktivnih rešitev za vključevanje in uspešnost vseh otrok pa povečuje rezilientnost študenta.

V raziskavi se osredotočamo le na interakcije med študenti in mentorji vzgojitelji ter se namenoma izognemo vlogi fakultetnega učitelja – koordinatorske pedagoške prakse. Ti imajo pri razvijanju rezilientnosti študentov seveda izredno pomembno vlogo (Le Cornu, 2009). Kompleksnim interakcijam, ki se med pedagoško prakso lahko vzpostavijo na različnih ravneh med študenti, mentorji vzgojitelji in fakultetnimi učitelji oz. koordinatorske pedagoške prakse, ter vplivom oz. vlogam, ki jih imajo za izgrajevanje rezilientnosti, bi bilo v prihodnje treba nameniti posebno pozornost.

Karmen Drljić

Vanja Kiswarday

Development of the Resilience of Students through Experiencing Inclusion during Teaching Practice

The theory of resilience studies the response of the individual to stress and adversities, which is manifested in a constructive response to environmental challenges. In recent years, resilience has found an important place in teacher and student teacher professional development. Due to the adversities that teachers can experience with the introduction of inclusion into school, it will be necessary for student teachers to foster their resilience during their teaching practice, when they first experience inclusion. Indeed, the first experiences with children with special needs on teaching practice may be difficult for student teachers because of two main reasons. The first is related to inter- and introspection and refers to the vanished idealistic image of teacher's profession and the sense of vulnerability in the interaction with children with special needs. The second is the sense of lack of competences, especially when it refers to children with highly demanding special needs. It is important that students experience situations described above as a challenge with a constructive response and not as a problem, which disables

them from responding constructively. Our aim was to determine how the resilience of students who attend the study programme Preschool Education at the University of Primorska, Faculty of Education was expressed through observation of mentor's inclusiveness. Furthermore, we wished to determine how resilience of students of preschool education was expressed through the recognition of the challenges of inclusion of children with special needs. 43 reports of students of preschool education on teaching practice were analysed. The results of our qualitative research show that students identify both inclusive and non-inclusive attitudes and functioning of their mentors. Nevertheless, they more likely describe the mentor's inclusive statements and functioning. Furthermore, our results show that more than a half of students (55.8 %) respond proactively to the concrete inclusive experience, while 44.2 % of them have a passive response. In the circumstance when inclusion is not yet perfectly implemented, the proactive response of students of preschool education consists of their ability of critical thinking and searching for different solutions for the inclusion and successfulness of all children. In this way, the resilience of students of preschool education is building up. Research on teachers' and student teachers' resilience confirms that the ability of finding solutions to challenges and the strategies of coping with them is an important resilience mechanism. Students who are not yet capable of proactive response need support and guidance, but more importantly, they need those mechanisms for building resilience gradually, as inclusion settings require resilience, which is a significant teaching competence. We suggest teaching practice and structured reflection on teaching practice in pairs of students that will enable them to formulate more complex questions and discuss them with their mentor. It is important that students have the ability to respond proactively through critical thinking and building constructive solutions for the inclusion of all children. This can enhance their resilience and enable better quality of the implementation of inclusion.

LITERATURA

- Ainscow, M. in Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospect*, 37 (1), 15–34.
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277–293.
- Baeten, M. in Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Beltman, S., Mansfield, C. in Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185–207.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benders, D. S. in Jackson, F. A. (2012). Teacher Resiliency: Nature or Nurture? *International Journal of Humanities and Social Science*, 16 (2), 103–110.

- Booth, T. in Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for studies on Inclusive Education.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsdóttir, B. in D'Alessio, S. (2011). *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju*. Bruselj: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno s <https://www.european-agency.org/>
- Castro, A. J., Kelly, J. in Shih, M. (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622–629.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fantilli, R. D. in McDougall, D. E. (2009). A study of novice teacher: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814–825.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all' (Editorial). *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 533–534.
- Fuller, F. F. (1969). Concern of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207–226.
- Gardner, H. (2008). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business Press.
- Gu, Q. in Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302–1316.
- Henderson, N. in Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for student and teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Henderson, N. (2007). *Hard-Wired to Bounce Back*. Pridobljeno s http://www.academia.edu/5934515/Hard-Wired_to_Bounce_Back
- Kiswarday, V. in Drljič, K. (2015). Rezilientnost kot orodje za udejanjanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju. V T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 247–263). Koper: Knjižnica Annales Ludus.
- Kiswarday, V. in Valenčič Zuljan, M. (2015). Paradigmatski premik sodobne šole od usmerjenosti v primanjkuje k rezilientnosti. V T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 179–194). Koper: Knjižnica Annales Ludus.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 717–723.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. in Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1–10.
- Lord, C. G., Lepper, M. R. in Mackie, D. (2008). Attitude Prototypes and Determinants of Attitude – Behavior Consistency. V R. H. Fazio in R. E. Petty (ur.), *Attitudes: Their Structure, Function, and Consequences* (str. 411–424). New York in Hove: Psychology Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti D. in Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.
- Magajna, Z. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: Program dvopredmetne pedagoške matematike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. in McConney, A. (2012). »Don't sweat the small stuff«: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 357–367.

Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193–204.

Rafferty, Y in Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173–192.

Rakap, S., Cig, O. in Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–12.

Rozelle, J. J. in Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1196–1205.

Sari, H., Celikoz, N. in Secer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 29–44.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Tanase, M. in Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1238–1248.

Tumlu, G. U. (2013). The Investigation of Turkish Pre-Service Teachers' Resilience Levels In Terms of Certain Variables. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 93, 2053–2057.

Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Pridobljeno s http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Woolfolk Hoya, A. in Spero Burke, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356.

Karmen Drljić, doktorska študentka, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, karmen.drljic@pef.upr.si

Dr. Vanja Kiswarday, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

