



## K TRAJNOSTNI INKLUZIJI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU: EMPIRIČNE ANALIZE Z UPORABO *INDEKSA INKLUZIVNOSTI*

MATEJA PETEK<sup>1</sup> & MAJDA SCHMIDT KRAJNC<sup>2</sup>

Potrjeno/Accepted

18. 3. 2026

Objavljeno/Published

30. 6. 2026

<sup>1</sup>Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka Ptuj, Ptuj, Slovenija

<sup>2</sup>Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Maribor, Slovenija

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

[mateja.petek@pivkaptuj.si](mailto:mateja.petek@pivkaptuj.si)

### Ključne besede:

otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna vzgoja in izobraževanje, *Indeks inkluzivnosti*, analiza inkluzivnosti šol, celostna obravnava.

### Keywords:

students with special educational needs, inclusive education, *Index for Inclusion*, analysis of school inclusion, comprehensive treatment.

### UDK/UDC:

376:37.014

### Abstract/Izvleček

Koncept inkluzije v vzgoji in izobraževanju temelji na človekovih pravicah, enakih možnostih in socialni pravičnosti ter zahteva usklajeno delovanje šolske skupnosti. Njegovo uresničevanje in učinkovito vključevanje učencev s posebnimi potrebami zahtevata celostni pristop, utemeljen na empiričnih dokazih, ki spodbujata kolektivno odgovornost deležnikov pri razvoju inkluzivnih praks. Čeprav nacionalni in mednarodni dokumenti poudarjajo pomen sistematičnega načrtovanja, raziskave razkrivajo razkorak med deklarativnimi cilji in šolskimi praksami. Med ključnimi izzivi izstopajo odsotnost nacionalne strategije, standardov kakovosti in orodij za spremljanje napredka. Prispevek sintetizira ugotovitve domačih in tujih raziskav, ki so uporabile *Indeks inkluzivnosti*, ter osvetljuje možnosti njegove uporabe v slovenskem prostoru.

### Towards Sustainable Inclusive Education: Empirical Analysis Using the *Index for Inclusion*

The concept of educational inclusion is grounded in human rights, equal opportunities, and social justice, and requires the coordinated engagement of the entire school community. Its implementation, as well as the effective inclusion of pupils with special educational needs, calls for a holistic, evidence-based approach that fosters individual and collective responsibility among stakeholders in developing inclusive practices. Although national and international documents emphasise the importance of systematic and long-term planning, research consistently highlights a gap between declarative goals and everyday school practices. Key challenges include the absence of a national strategy, quality standards, and tools for monitoring progress. This paper synthesises findings from national and international studies that have employed the *Index for Inclusion* and explores its potential application in the Slovenian context, considering current challenges in educational inclusion.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.5663>

Besedilo / Text © 2026 Avtor(ji) / The Author(s)

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

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje,

dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja

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



## Uvod

Koncept inkluzije v vzgoji in izobraževanju izhaja iz načel človekovih pravic, enakih možnosti in socialne pravičnosti za vse udeležence s posebnim poudarkom na tistih, ki jim grozijo marginalizacija, izključenost ali neuspeh (Ainscow, 2020). Vodilo državam pri implementaciji inkluzije v vzgoji in izobraževanju predstavlja *Salamanski izjava* (UNESCO, 1994), ki pravi, da so inkluzivne redne šole ključne za boj proti diskriminaciji in gradnjo vključujoče družbe. Skladno s tem *Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030* (Združeni narodi, 2015) izpostavlja trajnost inkluzivnega izobraževanja kot temelj trajnosti celotne družbe, pri čemer je njen 4. cilj usmerjen v enakopravno zagotovitev kakovostne izobrazbe ter spodbujanja možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar. Podobno tudi predlog *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033* (MVI, 2024) kot temeljno izhodišče slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema navaja zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja za optimalen razvoj potencialov učencev. Čeprav večina evropskih držav podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje, pa so države – glede na mnoge socialne, materialne, kulturne, zgodovinske in druge dejavnike – na različnih točkah njene uresničitve (Ainscow, 2020). Raziskave ob tem ugotavljajo neskladje med inkluzivnimi namerami in praksami v šolah ter opozarjajo na izzive pri implementaciji inkluzivnih praks v vsakodnevne vzgojno-izobraževalne situacije (Japelj Pavešić idr., 2019; Schmidt idr., 2024; Košak Babuder idr., 2023; Kavkler, 2024; Beamish idr., 2024; Fiuza-Asorey idr., 2021). Še več – številni kritično usmerjeni avtorji (npr. Echeita-Sarrionandia, 2025; Jeznik in Kristl, 2025) opozarjajo, da v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki temelji na načelu, da so »vsi učenci pomembni in vsi enako pomembni«, glede dostopa do rednega šolanja, sodelovanja ter občutka pripadnosti varni in podporni šolski skupnosti ni zaznati bistvenega napredka. Stanje v rednih šolah na tem področju celo nazaduje.

Koncept inkluzije je v zadnjih treh desetletjih doživel pomemben premik – od ozke usmerjenosti na otroke s posebnimi potrebami (OPP) k preoblikovanju šolskih kultur, politik in praks za vse učence (Ainscow, 2020; Booth in Ainscow, 2016). Ob tem pa izsledki raziskav (Vršnik Perše idr., 2016, Petek, 2024; Japelj Pavešić idr., 2019; Beamish idr., 2024) kažejo, da predstavljajo OPP izjemno heterogeno skupino učencev, pri katerih obstaja še vedno visoko tveganje za marginalizacijo, izključenost in doseg podpoprečnih učnih rezultatov.

Razvoj inkluzivnih šol in uspešno vključevanje OPP zahteva usklajeno ter kolektivno delovanje celotne šolske skupnosti (Ketikidou in Saiti, 2022). Pri tem je ključen celostni pristop, ki upošteva vse otrokove potrebe, hkrati pa spodbuja osebno in kolektivno odgovornost vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega sistema (Schwab idr., 2018). To vključuje strategije, ki temeljijo na dokazih in podpirajo učitelje pri razvijanju inkluzivnih praks (Ainscow, 2020) z oblikovanjem skupne vizije in strategij, osredotočenih na učenca, kar zagotavlja skladnost podpore v vseh okoljih (Bate-man idr., 2022).

Kljub pomenu zbiranja dokazov in evalvacij za načrtovanje razvoja inkluzivnosti šol raziskave opozarjajo na pomanjkanje analiz kakovosti inkluzije v Sloveniji (Šoln Vr-binc idr., 2016; Petek idr., 2024; Kavkler, 2024; Košak Babuder idr., 2023). Slovenski prevod *Indeksa inkluzivnosti* (Booth in Ainscow, 2016; CMEPIUS, 2025) lahko pomembno prispeva k odpravi teh vrzeli, saj preučuje inkluzivnost šol v razsežnostih inkluzivne kulture, politike in prakse, s čimer pomaga prepoznati vire in ovire inkluzije v šolski skupnosti (Booth in Ainscow, 2016; Fiuza-Asorey idr., 2021; Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019).

Namen pričujočega prispevka je sintetizirati ugotovitve domačih in tujih raziskav z *Indeksom inkluzivnosti* ter osvetliti možnosti njegove uporabe v Sloveniji glede na aktualne izzive inkluzije v vzgojo in izobraževanje. Pri tem smo si zastavili naslednji raziskovalni vprašanja:

1. Katere ključne izzive in priložnosti pri uresničevanju inkluzije v vzgoji in izobraževanju identificirajo raziskave, ki uporabljajo *Indeks inkluzivnosti*?
2. Kako lahko slovenska različica *Indeksa inkluzivnosti* prispeva k premoščanju vrzeli med inkluzivnimi politikami in praksami v osnovnih šolah?

Ob tem smo upoštevali konceptualne napetosti med širšim razumevanjem inkluzije in ožjim fokusom na OPP v mnogih slovenskih raziskavah (npr. Petek idr., 2024; Kavkler, 2024; Košak Babuder idr., 2023). Namen prispevka ni zoževati koncepta inkluzije, temveč raziskati, kako lahko *Indeks inkluzivnosti* – kljub svoji širini – naslovi specifične izzive OPP in njihovih učiteljev ter prispeva h kakovostnejši inkluziji za vse učence.

## **Izzivi vzgojno-izobraževalne inkluzije v Sloveniji**

Slovenija je po zgledu *Salamanske deklaracije* (UNESCO, 1994) z zakonodajnimi spremembami (*Zakon o osnovni šoli*, 1996; ZUOPP-1, 2011) in podpornimi dokumenti (Krek in Metljak, 2011; MVI, 2024) vzpostavila okvir za inkluzijo OPP. Skladno z

inkluzivnimi namerami se je v zadnjem desetletju število OPP z odločbo o usmeritvi v rednih slovenskih šolah močno povečalo: med letoma 2015/16 in 2023/24 z 10.091 na 15.712 (MVI, 2024); v šolskem letu 2016/17 jih je bilo v rednih oddelkih 5,72 %, v posebnih ustanovah pa 1,78 % (EASIE, 2020).

Kljub zavezanosti Slovenije inkluziji v vzgoji in izobraževanju pa raziskave (Lesar, 2019; Petek idr., 2024; Košak Babuder idr., 2023; Kavkler, 2024) opozarjajo na pomanjkanje pogojev za kakovostno inkluzijo vseh učencev, pri čemer so OPP še posebej izpostavljeni posledicam sistemskih pomanjkljivosti. Raziskovalci med ključne pomanjkljivosti uvrščajo odsotnost nacionalne strategije in standardov kakovosti v vzgoji in izobraževanju, celostnega modela financiranja ter fleksibilnih in učinkovitih podpor vsem deležnikom inkluzije v vzgoji in izobraževanju (EASIE, 2021; Petek idr., 2024; Kavkler, 2024).

Pomanjkanje sistemskih rešitev se odraža v različnih pristopih šol in učinkovitosti strokovnih timov, pomanjkanju virov za učinkovito podporo deležnikom ter težavah uresničevanja inkluzivne šolske kulture (Vršnik Perše idr., 2016; Schmidt idr., 2021; Šoln Vrbinc idr., 2016). To pogosto vodi v stiske ranljivih skupin učencev, med njimi OPP, in njihovih družin ter v obremenjenost učiteljev in svetovalnih delavcev, ki opozarjajo na pomanjkanje podpore ter kompetenc za prilagajanje pedagoškega procesa vse bolj heterogeni populaciji učencev. Izpostavljajo pa tudi težave pri zadovoljevanju potreb OPP, pripravi vrstnikov na njihovo vključevanje, sodelovanju s starši in potrebo po dodatnem usposabljanju (Schmidt idr., 2024; Petek in Schmidt, 2022; EASIE, 2021; Gregorčič Mrvar idr., 2020). K temu prispeva tudi pomanjkanje partnerstev med univerzami in šolami, kar bi bodoče učitelje in druge strokovne delavce bolj pripravilo na njihovo vlogo pri vključevanju OPP (Vršnik Perše idr., 2016; EASIE, 2021; Schmidt idr., 2024; Lesar, 2019).

Celosten pristop k inkluziji v vzgoji in izobraževanju zahteva tudi aktivno angažiranost vodstva šol s transformativnim vodenjem in skupno vizijo (Reid, 2021). Kljub potrebnemu poznavanju inkluzije pa so ravnatelji v raziskavi Kovač idr. (2017) svoje znanje o OPP in njihovem vključevanju ocenili kot nizko.

Raziskave (Roberts in Simpson, 2016; Košak Babuder idr., 2023) prav tako opozarjajo na pomanjkanje odprtosti in prožnosti šol za sodelovanje s starši. Posledično ne preseneča, da starši OPP izražajo ambivalenten odnos do inkluzije v vzgoji in izobraževanju (Hodges idr., 2020; Petek in Schmidt, 2022).

Inkluzivno v vzgoji in izobraževanju še vedno zaznamuje prevlada medicinskega modela, osredotočenega na primanjkljaje učencev in vnaprej določene oblike podpor, kar se kaže v bolj ali manj prikritih pričakovanjih po njihovi asimilaciji v sistem

(Vršnik Perše idr., 2016; Schmidt idr., 2021). Pomanjkanje analiz o učinkovitosti prevladujočega modela vzporedne učne skupine (angl. *pull-out model*), tj. dodatne strokovne pomoči (DSP), po katerem OPP zapusti razred, vodi do novih oblik izključnosti in prenosa odgovornosti za učenceve dosežke na izvajalca DSP (Lesar, 2019; Vršnik Perše idr., 2016). Poleg tega raziskave (Vršnik Perše idr., 2016; Schmidt idr., 2021) ugotavljajo, da tudi druge uradno dodeljene oblike pomoči, kot je petstopenjski hierarhični model za učence z učnimi težavami, ne zagotavljajo učinkovite podpore OPP. Kavkler (2024) opozarja na nujnost jasne opredelitve vloge in ustreznih kompetenc spremljevalca, do katerega so upravičeni nekateri OPP (ZUOPP-1, 2011, 10. člen).

Sklenemo lahko, da pregled domačih raziskav opozarja na pomanjkanje celostnih in pravočasnih učinkovitih podpor vsem učencem, pri čemer so OPP in njihove družine še posebej zapostavljeni (Kavkler, 2024; Košak Babuder idr., 2023; Petek idr., 2024). Raziskovalci (Kavkler, 2024; Petek in Schmidt, 2022; Košak Babuder idr., 2023) ob tem poudarjajo potrebo po mreži strokovnih institucij za podporo OPP in njihovim družinam, kar je bilo predlagano že v *Beli knjigi* (2011) in izpeljano kot razvojno-raziskovalni projekt (Šoln Vrbinc idr., 2016). Prav tako primanjkuje orodij za kontinuirano spremljanje procesa inkluzije v vzgoji in izobraževanju, ki bi šolam zagotavljala povratne informacije in načrtovanje prednostnih nalog pri doseganju trajnosti tega procesa (Kavkler, 2024; Košak Babuder idr., 2023; Petek idr., 2024). Na to opozarjata tako *Agenda 2030* (Združeni narodi, 2015) kot *Predlog Nacionalnega programa vzgoji in izobraževanju 2023–2033* (MVI, 2024).

### **Preučevanje inkluzivnosti šol z *Indeksom inkluzivnosti***

Inkluzivni procesi potekajo v širšem socialnem, kulturnem, ekonomskem in političnem okolju, zato morajo prizadevanja za merjenje ter razvoj kazalnikov kakovosti inkluzije v vzgoji in izobraževanju upoštevati medsebojno prepletenost teh dejavnikov in interdisciplinarna spoznanja (Ainscow, 2020).

Med najbolj uveljavljene instrumente za samoevalvacijo inkluzivne naravnosti šol spada *Indeks inkluzivnosti* (Booth in Ainscow, 2016), ki spodbuja kritično refleksijo ter trajnostni razvoj inkluzivne kulture, politike in prakse (Forlin idr., 2013). Inkluzijo razume celostno – kot odpravljanje ovir za vključenost vseh učencev (Booth in Ainscow, 2016). Vsaka dimenzija je členjena na dve poddimenziji, pri čemer *inkluzivne kulture* (gradnja skupnosti, vzpostavljanje vrednot) oblikujejo sodelovalno in

podporno šolsko okolje; *inkluzivne politike* (šola za vse, podpora raznolikosti) zagotavljajo, da se inkluzija odraža v strateškem načrtovanju in ustrezni organizaciji podpore; *inkluzivne prakse* (organizacija pouka, mobilizacija virov) pa usklajujejo poučevanje z individualnimi potrebami učencev ter izkoriščajo vire v šoli in skupnosti. *Indeks inkluzivnosti* uporabljajo kot samorefleksivno in transformativno orodje inkluzivnosti šol v številnih raziskavah (Forlin idr., 2013; Alborno in Gaad, 2014; McMaster, 2015; Buljubašić-Kuzmanović in Španja 2019), ki potrjujejo njegovo prilagodljivost različnim kontekstom. Booth in Ainscow (2016) pri tem poudarjata, da sta za učinkovito implementacijo *Indeksa inkluzivnosti* s ciljem trajnostnega inkluzivnega razvoja šole ključna visoka zavezanost in usklajeno delovanje vseh déležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa.

#### *Pregled tujih raziskav uporabe Indeksa inkluzivnosti*

V nadaljevanju predstavljamo pregled in glavne ugotovitve ključnih tujih raziskav, ki so uporabile *Indeks inkluzivnosti* (preglednica 1).

#### **Preglednica 1**

*Ključne tuje raziskave uporabe Indeksa inkluzivnosti po dimenzijah*

Avtorji (leto)	Država	Vzorec/metoda	Ključne ugotovitve
Alborno in Gaad (2014)	Združeni arabski emirati	3 osnovne šole, intervjuji in fokusne skupine z učitelji, starši, vodstvom	Ugotovitve kažejo na pomanjkanje inkluzivnih politik na ravni šol, nejasno porazdelitev odgovornosti, pomanjkanje sodelovanja med učitelji in omejeno diferenciacijo pouka. Avtorji poudarjajo potrebo po sistemski podpori in usposabljanju učiteljev.
Buljubašić-Kuzmanović in Španja (2019)	Hrvaška	152 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, kvantitativna raziskava z vprašalnikom	Raziskava je pokazala, da učitelji najvišje ocenjujejo inkluzivno kulturo, sledita praksa in politika. Avtorji ugotavljajo nedoslednosti pri implementaciji inkluzivnih politik ter pomanjkanje timskih pristopov.
Fiuza-Asorey idr. (2021)	Španija (Galicija)	197 osnovnošolskih učiteljev in 136 družin, kvantitativna raziskava	Ugotovljene so razlike v perspektivah déležnikov: matere so bolj kritične do prakse kot očetje; starejši učitelji poročajo o nižji suverenosti pri izvajanju prilagoditev. Omejena je tudi pomen udeležba staršev pri šolskih aktivnostih.
Forlin idr. (2013)	Avstralija	Pregled literature in analiza politik	Pregled je pokazal, da <i>Indeks</i> učinkovito podpira šole pri prepoznavanju ovir in virov, vendar je njegov učinek odvisen od sistemske podpore in jasne porazdelitve odgovornosti. Avtorji poudarjajo pomen vključevanja vseh déležnikov.

McMaster (2015)	Nova Zelandija	študija primera srednje šole, kvalitativna metoda	Raziskava potrjuje potencial <i>Indeksa</i> za trajnostni razvoj inkluzije ob pogoju, da je uporaba celostna in vključuje vse deležnike. Ključne so skupne vrednote, podpora vodstva in kontinuirano usposabljanje.
Sanahuja-Gavalda idr. (2016)	Španija	319 udeležencev (učitelji, učenci, starši) iz treh osnovnih in ene srednje šole, kvantitativna raziskava	Učenci in starši inkluzivnost ocenjujejo višje kot učitelji. Avtorji poudarjajo potrebo po krepitevi učiteljevih kompetenc za timsko delo in prilagajanje pouka.
Sánchez idr. (2019)	Čile	3 osnovne šole, kvalitativna študija primera	Raziskava opozarja na institucionalno togost, neusklajene vrednote in odpor do sprememb. Inkluzivne politike so pogosto deklarativne, brez ustreznih mehanizmov izvedbe in evalvacije.

Pregled tujih raziskav (preglednica 1) razkriva več ključnih ugotovitev, ki so pomembne tudi za slovenski kontekst. Na področju inkluzivnih kultur raziskave poudarjajo, da je za učinkovito inkluzijo v vzgoji in izobraževanju ključna pozitivna, varna in sodelovalna šolska kultura, utemeljena na skupnih vrednotah sodelovanja, spoštovanja raznolikosti in skupne odgovornosti (Ainscow, 2020; McMaster, 2015). Kljub temu se šole pogosto soočajo z institucionalno togostjo, neusklajenimi vrednotami, odporom do sprememb in pomanjkanjem vizije (Sánchez idr., 2019). Učitelji pogosto izražajo strah pred pomanjkanjem kompetenc za delo z raznoliko populacijo (Alborno in Gaad, 2014; McMaster, 2015). Raziskave opozarjajo tudi na razlike v dojemanju inkluzivnosti med deležniki: učenci in starši jo pogosto ocenjujejo višje kot učitelji (Sanahuja-Gavalda idr., 2016), pri čemer mlajši učitelji izražajo bolj pozitiven odnos kot starejši (Materechera, 2020; Fiuza-Asorey idr., 2021).

Čeprav inkluzivne politike zahtevajo jasne smernice in usklajenost med zakonodajo ter prakso (EASIE, 2020), kritična analiza kaže nedoslednosti pri oblikovanju in implementaciji inkluzivnih šolskih politik, ki so pogosto oblikovane zgolj na deklarativni ravni brez ustrezne refleksije resničnih potreb in izzivov v praksi (Sánchez idr., 2019; Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019). Raziskave opozarjajo na pomanjkanje operativne izvedbe, nejasno porazdelitev odgovornosti, pomanjkanje sredstev (Forlin idr., 2013; Sánchez idr., 2019; Alborno in Gaad, 2014) ter odsotnost strategij za prenos dobrih praks (Alborno in Gaad, 2014).

Največ izzivov se pojavlja na ravni konkretne pedagoške prakse. Raziskave izpostavljajo pomanjkljivo diferenciacijo pouka, zanašanje na individualno pomoč zunaj razreda (Alborno in Gaad, 2014), pomanjkanje timskih pristopov (Alborno in Gaad, 2014; Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019) in omejeno udeležbo staršev (Fiuza-Asorey idr., 2021). Kakovostna inkluzivna praksa zahteva krepitev učiteljevih kompetenc za prilagajanje kurikula, raznolike didaktične pristope, timsko poučevanje in učinkovito mobilizacijo virov (Sanahuja-Gavalda idr., 2016; McMaster, 2015; Fiuza-Asorey idr., 2021; Materechera, 2020).

*Preučevanje inkluzivnosti slovenskih osnovnih šol z Indeksom inkluzivnosti*

Slovenska raziskava Petek (2024) je na 40 osnovnih šolah z *Indeksom inkluzivnosti* pri 240 udeležencih pokazala zmerne povezave med inkluzivnimi kulturami, politikami in praksami, ne pa med kulturami in praksami. To, skladno s tujimi ugotovitvami (Messiou idr., 2025; Beamish idr., 2024), potrjuje razkorak med deklarirano in dejansko inkluzijo ter odsotnost celostnih pristopov. Pri tem raziskava (Petek, 2024) razkriva številne izzive inkluzivnih šolskih kultur, med katere spadajo pomanjkanje sodelovalnega in podpornega okolja, prevlada tekmovalnosti med učenci, preobremenjenost in nezadostne kompetence strokovnih delavcev za delo z raznoliko populacijo, pomanjkanje usposabljanj in učinkovitih podpor, močan vpliv medicinskega modela, nizka učinkovitost formalnih podpor, odsotnost sprotnega evalviranja ter kazalnikov učinkovitosti poučevanja in DSP ter tudi pomanjkanje razumevanja potreb deležnikov. Dodaten izziv predstavljajo materialni in kadrovski primanjkljaji. Odsotnost celostnih, usmerjenih in prožnih pristopov pri oblikovanju inkluzivnih šolskih politik se kaže zlasti v pomanjkanju protokolov za sprejem učencev, ki potrebujejo dodatno podporo; pomanjkanju vizij in strategij njihovega vključevanja ter spremljanja njihove uspešnosti in organizacijske prepreke kakovostnega sodelovanja članov šolskih strokovnih timov. Posledično prihaja do nezadostnih podpornih storitev, nejasnih odgovornosti učiteljev in vrzeli med deklarativnimi politikami ter stališči deležnikov. Petek (2024) kljub temu ugotavlja, da slovenske šole razvijajo različne strategije za spodbujanje vključenosti, krepijo timsko sodelovanje in izvajajo številne preventivne programe.

*Indeks inkluzivnosti* je opozoril tudi na izzive v praksi: na pomanjkanje kompetenc učiteljev za spodbujanje socialne in čustvene vključenosti ranljivih skupin učencev in za učinkovito komunikacijo s starši; pomanjkljivo uvajanje inovativnih pristopov

poučevanja; nezadostno upoštevanje učencov izkušenj in znanj kot virov medvrstniške pomoči ter na težave pri mobilizaciji materialnih in kadrovskih virov (prav tam).

Skladno s temi izzivi številne nacionalne raziskave (npr. Vršnik Perše idr., 2016, Japelj Pavešič idr., 2019) zaznavajo učinke predvsem na akademskem področju, medtem ko sta socialno in čustveno področje zapostavljena. Ti rezultati potrjujejo, da slovenski šolski sistem še vedno ne usklajuje načel koncepta inkluzije v vzgoji in izobraževanju z dejanskimi šolskimi praksami (Združeni narodi, 2015; MVI, 2024). To neskladje opozarja, da *Indeks inkluzivnosti* sam po sebi ne more nadomestiti odsotnosti širše politične in institucionalne zavezanosti. Instrument torej predstavlja transformativno orodje, katerega potencial se lahko uresniči zgolj ob sistemskih spremembah in dolgoročni usklajenosti politik ter šolskih praks.

Pregled navedenih domačih in tujih raziskav, ki so uporabljale *Indeks inkluzivnosti*, omogoča sintezo ključnih ugotovitev, ki so pomembne za razumevanje izzivov in priložnosti pri uresničevanju inkluzije v vzgoji in izobraževanju (preglednica 2).

## Preglednica 2

*Povzetek ključnih ugotovitev raziskav z Indeksom inkluzivnosti*

Dimenzija	Ključni izzivi	Ključne priložnosti
Inkluzivna kultura	Institucionalna togost, neusklajene vrednote, odpor do sprememb, pomanjkanje vizije, strah učiteljev pred pomanjkanjem kompetenc, razlike v dojemanju med deležniki.	Oblikovanje skupnih vrednot, krepitev sodelovanja in zaupanja, vključevanje vseh deležnikov v oblikovanje vizije, kontinuirano strokovno usposabljanje, spodbujanje reflektivne prakse.
Inkluzivna politika	Deklarativnost politik brez operativne izvedbe, nejasna porazdelitev odgovornosti, pomanjkanje sredstev, odsotnost mehanizmov spremljanja in evalvacije, pomanjkanje strategij za prenos dobrih praks.	Razvoj kontekstualno prilagojenih politik, jasna opredelitev vlog in odgovornosti, zagotovitev virov, vzpostavitev sistemov spremljanja in evalvacije, krepitev vloge vodstva.
Inkluzivna praksa	Pomanjkljiva diferenciacija pouka, zanašanje na model vzporedne učne skupine ( <i>pull-out</i> ), pomanjkanje timskih pristopov, omejena udeležba staršev, nizka suverenost učiteljev pri prilagoditvah.	Krepitev kompetenc učiteljev za diferenciacijo in timsko delo, uvajanje inovativnih didaktičnih pristopov, spodbujanje sodelovanja s starši, mobilizacija virov v šoli in skupnosti.

## Diskusija s sklepi

Pregled domačih raziskav na področju inkluzije v vzgoji in izobraževanju (z osredinjanjem na OPP kot eno izmed najbolj ranljivih skupin), kaže, da se slovenske šole, podobno kot večina drugih šolskih sistemov (EASIE, 2021), soočajo z velikimi izzivi inkluzije v vzgoji in izobraževanju (Kavkler, 2024; Košak Babuder idr., 2023; Petek in Schmidt, 2022; Lesar, 2019). Ti izzivi so skladni s predstavljenimi ugotovitvami tujih raziskav (preglednica 1), kar potrjuje, da se šole v različnih kontekstih soočajo s podobnimi ovirami pri uresničevanju inkluzije v vzgoji in izobraževanju.

Čeprav EASIE (2021) poudarja pomen vzpostavitve sprejemajoče skupnosti, učinkovitega prenosa nacionalnih politik na šolsko raven ter upoštevanja odnosov med ključnimi dejavniki inkluzije, Sloveniji primanjkuje sistematičnega in dolgoročnega celostnega pristopa k zadovoljevanju potreb raznolike populacije učencev (Košak Babuder, 2023; Kavkler, 2024; Lesar, 2019; Petek in Schmidt, 2022). Raziskave opozarjajo tudi na potrebo po večji fleksibilnosti šol (Petek idr., 2024; Kavkler, 2024), boljšem razumevanju formalnih prilagoditev in podpor za ranljive učence ter prevečitvi obstoječih rešitev, ki pogosto poglobljajo neenakosti. (Lesar, 2019; Vršnik Perše idr., 2016; Ivanuš Grmek in Štritof, 2018; Petek in Schmidt, 2022). Na to opozarja tudi raziskava (Petek, 2024), ki ne ugotavlja pomembnih povezav med inkluzivnimi praksami in šolskimi kulturami.

V članku se osredotočamo na OPP kot ilustracijo širših sistemskih pomanjkljivosti. Ta odločitev je kontekstualno pogojena – v slovenskem prostoru se razprava o inkluziji pogosto (pre)ozko povezuje prav z OPP, kar samo po sebi odraža prevlado medicinskega modela in zoževanje širšega koncepta inkluzije. Z analizo izzivov, s katerimi se soočajo OPP, želimo osvetliti sistemske pomanjkljivosti, ki ovirajo inkluzijo vseh učencev.

Predvidevamo, da ti izzivi delno izhajajo tudi iz pomanjkanja zakonodajnega okvira za inkluzijo OPP – veljavna zakonodaja ureja le integracijo OPP in ne ponuja definicije inkluzije (ZOUPP-1, 2011), ki bi ju uporabili kot temelj oblikovanja inkluzivnih šolskih okolij (Ainscow, 2020). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1B, 2026), ki je stopil v veljavo 3. februarja 2026, sicer uvaja pomembne izboljšave (zgodnejša pomoč, preglednejša gradiva, nova vloga spremljevalca ipd.). Še vedno pa manjka sistematičen pristop k vključevanju vseh učencev, kar se odraža v dvojnem šolskem sistemu, redkih alternativnih oblikah vključevanja ter različnih pristopih šol in učinkovitosti strokovnih

timov, kar povzroča težave tako ranljivim skupinam kot učiteljem (Šoln Vrbinc idr., 2016; Vršnik Perše idr., 2016; Petek in Schmidt, 2022).

Inkluzivne vzgojno-izobraževalne politike bi morale spodbujati stalne evalvacije učinkovitosti obstoječih vzgojno-izobraževalnih praks in podpor za boljše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na vključenost vseh učencev (Japelj Pavešić idr., 2019; Ainscow, 2020). To bi omogočilo prepoznavo najučinkovitejših vzgojno-izobraževalnih praks in njihov prenos v druge razrede ter šole. Ključno je razviti skalabilne modele inkluzije, uporabne v različnih kontekstih (Beamish idr., 2024), ter spodbujati razvoj inkluzivnih šolskih kultur (Kivirand idr., 2022).

Potrebo po ustvarjanju inkluzivnih kultur izpostavljajo tudi raziskave (Petek, 2024; Ainscow, 2020; Breznikar idr., 2023), ki kažejo, da šolska praksa še vedno daje prednost akademski vključenosti učencev pred socialno in čustveno vključenostjo. To povečuje tveganje OPP in drugih ranljivih skupin učencev za socialno izključenost, ustrahovanje, nizko samopodobo in negativen odnos do šole (Sušec Lušnic, 2020; EASIE, 2021). Zato morajo inkluzivne politike razviti celostni pristop, ki zajema socialno-čustveno podporo vsem učencem, sodelovanje z družinami in vključevanje skupnosti. Posebno pozornost je treba nameniti kontinuiranemu strokovnemu usposabljanju učiteljev, zagotovitvi virov za timsko delo ter razvoju inkluzivnih učnih načrtov (Kivirand idr., 2022). Na širši ravni to pomeni vzpostavitev podporne mreže med šolami in skupnostjo, pri čemer bi specializirane šole delovale kot referenčni centri za inkluzijo (Šoln Vrbinc idr., 2016; Košak Babuder idr., 2023).

Upoštevajoč konceptualno razliko med širšim razumevanjem inkluzije in ožjim fokusom na OPP, ugotavljamo, da *Indeks inkluzivnosti* ponuja uporaben okvir za naslavljanje obeh ravni. Njegova uporaba v raziskavah razkriva, da se izzivi OPP pogosto prekrivajo s širšimi sistemskimi pomanjkljivostmi, ki ovirajo inkluzijo vseh učencev.

Skrbna uporaba in analiza rezultatov slovenske različice *Indeksa inkluzivnosti* (CMEPIUS, 2025) lahko pomembno prispevata k razvoju kakovostnejše inkluzije v vzgoji in izobraževanju (EASIE, 2021; Ainscow, 2020). To večplastno orodje omogoča poglobljen vpogled v stopnjo inkluzije na šoli, identifikacijo prednosti in ovir, spodbuja vključenost déležnikov; razvoj kontekstualno ustreznih kazalnikov kakovosti, krepitev usposabljanja učiteljev in vodstev; določanje prednostnih nalog; ter oblikovanje podpornih mrež (Forlin idr., 2013; McMaster, 2015; Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019; Fiuza-Asorey idr., 2021). Pri tem je ključna vloga šolskega vodstva, ki mora biti usmerjeno v analizo obstoječega stanja, opredelitev ključnih

kazalnikov kakovosti in sprotno spremljanje napredka na tem področju (Reid, 2021; EASIE, 2021; Ainscow, 2020; Košak Babuder idr., 2023).

Pridobljene informacije o inkluzivnem delovanju šol predstavljajo izhodišče za oblikovanje empirično utemeljenih smernic nadaljnjih razvojnih korakov. Ključno je, da ta kompleksen, dinamičen in multidisciplinarno zasnovan proces uporabe *Indeksa* spodbuja trajnostne spremembe in vodi k sistematičnemu razvoju inkluzije v šolski praksi. Nujne so dodatne intenzivne kvalitativne in kvantitativne raziskave, ki bi omogočile poglobljen vpogled v dimenzije inkluzije. Tovrstne raziskave morajo biti sledilne (angl. *follow-up studies*) in zajeti učinkovitost pomoči, podpor in intervencij, namenjenih otrokom s posebnimi potrebami ter drugim ranljivim skupinam učencev.

## Summary

The concept of inclusion has evolved from a narrow focus on students with special educational needs (SEN) to a broader perspective that recognises diversity and aims to transform school cultures, policies, and practices for all learners (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016).

Although Slovenia formally supports inclusive education and has adopted key international frameworks such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) and the 2030 Agenda for Sustainable Development (United Nations, 2015), research continues to highlight a gap between policy commitments and everyday school practices. While the number of pupils with SEN in mainstream schools has increased, systemic, organisational, and pedagogical adjustments have not always developed at the same pace.

This review article synthesises findings from national and international studies that have used the Index for Inclusion and examines its relevance for the Slovenian educational context. The study addresses two research questions: (1) What challenges and opportunities in implementing educational inclusion are identified in studies using the Index for Inclusion? and (2) How can the Slovenian adaptation of the Index contribute to bridging the gap between inclusive policies and school practices in primary education? The discussion also acknowledges the conceptual tension between inclusion as a broad value-based orientation affecting all students and the narrower policy focus on SEN, which remains prominent in current Slovenian debates.

A key challenge is the absence of a coherent national strategy and clearly defined quality standards for inclusive education. Existing legislation largely focuses on procedures for identifying SEN and allocating support rather than developing inclusive school cultures, policies, and practices. Consequently, schools operate with fragmented guidance, which leads to considerable variation in how inclusion is interpreted and implemented. They also emphasise increasing workload, emotional strain, and limited opportunities for professional training related to diverse learner needs. Another persistent obstacle is the dominance of the medical model, which emphasises individual deficits and predefined support measures. Research also indicates limited collaboration between schools and families, uneven parental involvement in decision-making, and insufficient mechanisms for pupil voice.

Given these systemic challenges, Slovenian research highlights the need for structured tools that enable schools to critically examine their inclusiveness and identify priorities for development. International studies using the Index for Inclusion report recurring challenges across contexts, including institutional rigidity, declarative policies without practical implementation, weak collaborative practices, and limited stakeholder participation. The Slovenian adaptation of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2025) offers a promising framework for addressing these issues. At the same time, evidence suggests that the impact of the Index remains limited when its use is only formal or superficial. For meaningful change, the implementation of the Index should be embedded within broader systemic reforms, including continuous professional development, stronger inter-institutional cooperation, strategic leadership, and coherent monitoring mechanisms. Within such a framework, the Index for Inclusion can function as a catalyst for sustainable and participatory development of inclusive education.

Considering the distinction between the broad understanding of inclusion as a value-based foundation for all learners and the narrower focus on SEN, the Index provides a useful bridge between these perspectives. Its comprehensive approach highlights that challenges experienced by pupils with SEN often reflect wider systemic barriers that affect inclusion for all students.

### **Izjava o dostopnosti raziskovalnih podatkov**

Članek temelji na podatkih, ki so v celoti predstavljeni in obravnavani v besedilu prispevka, zato njihovo dodatno arhiviranje ni potrebno.

**Literatura**

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Alborno, N. E. in Gaad, E. (2014). 'Index for Inclusion': A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231–248.
- Bateman, K. J., Schwartz, I. S. in Gauvreau, A. N. (2022). It takes a team: working together to meet the needs of young children with autism spectrum disorder in an inclusive setting. *Inclusive Practices*, 1(4), 132–38.
- Beamish, W., Hay, S. in Yuen, M. (2024). Moving inclusion forward for students with special educational needs in the Asia-Pacific region. *Frontiers in Education*, 9, 1327516.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2025). *Indeks inkluzivnosti: Priročnik za razvoj šol, ki jih usmerjajo inkluzivne vrednote* (Leemeta, prev.; A. Flander in I. Lesar, spremna besedila). CMEPIUS.
- Breznikar, N., Govekar-Okoliš, M. in Jeznik, K. (2023). Vzgoja in izobraževanje za vključujočo skupnost. *Sodobna pedagogika*, 74(1), 93–97.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. in Španja, S. (2019). The school curriculum from the perspective of inclusive education. *Život i škola*, 65(1–2), 117–126.
- EASIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Country Policy Review and Analysis: Key messages for working with and for countries*. (A. Watkins, V. J. Donnelly, S. Symeonidou and V. Soriano eds.). Odense, Denmark.
- EASIE – European Agency Statistics on Inclusive Education. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2025). La educación inclusiva en España. No está muerta, pero vamos hacia atrás/ Inclusive education in Spain. It is not dead, but we are moving backwards. Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación, 1(1), 50–66.
- Fiuza Asorey, M. J., Baña Castro, M. in Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: Perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula Abierta*, 50(1), 525–534.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. in Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Canberra, Australia: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Grmerk Ivanuš, M. in Štritof, R. (2018). Učinkovito učno okolje v inkluzivni šoli kot dejavnik uspešnosti za učence s posebnimi potrebami. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar, E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 25–35). Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. in Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550.
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M., Ažman, T. in Mlekuž (ur.). (2019). *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljcev: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja*. Talis 2018. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jeznik, K. in Kristl, N. (2025). Inclusiveness and Equity in Vocational Education and Training. *Journal of Elementary Education*, 18 (1), 19–35.
- Kavkler, M. (2024). Izzivi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 75(1).
- Ketikidou, G. in Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 28(3) 639–654.

- Kivirand, T., Leijen, Ä. in Lepp, L. (2022). Enhancing schools' development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: a case study. *Frontiers in Psychology, 13*, 824620.
- Košak Babuder, M., Kavkler, M., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M., Zorc-Maver, D., Pavlič, M., Vogrinc, J., Vršnik Perše, T., Licardo, M., Poredoš, M., Bašelj, N., Kleindienst, A., Sedminek, P., Videnšek, J. in Zorman, Ž. (2023). *Nacionalna evalvacijska študija 2020–2022 Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami s predlogi sprememb: overdnotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru sistemskega pristopa: končno poročilo*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; Pedagoški inštitut; RS, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Kovač, J., Ščuka, T. in Čagran, B. (2017). Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljcev. *Revija za elementarno izobraževanje, 10*(1), 19–29.
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika, 70*(1), 50–69.
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education, 24*(7), 771–786.
- McMaster, C. (2015). Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development. *New Zealand Journal of Educational Studies, 50*(2), 239–253.
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. in Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 29*(7), 1168–1182.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. Predlog*. Pridobljeno s <https://www.gov.si>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno s <https://www.gov.si>
- Petek, M. in Schmidt, M. (2022). Izzivi vzgojno-izobraževalne inkluzije učencev z avtističnimi motnjami v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje, 15*(2), 181–198.
- Petek, M., Lavrič, M. in Schmidt, M. (2024). The impact of primary schools' inclusiveness on the inclusion of students with autism spectrum disorder. In *Frontiers in Education, 9*, p. 1423206. Frontiers Media SA.
- Reid, D. B. (2021). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration in Leadership, 49*(2), 251–267.
- Roberts, J. in Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1084–1096.
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Olmos-Rueda, P. in Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*, 303–307.
- Sánchez, S., Rodríguez, H. in Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology, Society and Education, 11*(1), 1–13.
- Schmidt, M., Denša, J. in Zurc, J. (2024). Perceptions of Stress Among Primary School Teachers Teaching Students with Special Educational Needs. *Sustainability, 16*(24), 11242.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling: A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. Waxmann Verlag.
- Sušec Lušnic, Z. (2020). Delo z otrokom z avtistično motnjo. *Vzgoja, 22*(87), 35–37.
- Šoln Vrbinc, P., Švalj, K. in Jakič Brezočnik, M. (2016). *Strokovni centri. Mreža strokovnih institucij. Izhodišča za sistemsko ureditev ter pilotni projekt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Španija: UNESCO.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Maribor: Pedagoška fakulteta UM.

*Zakon o osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L).

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP.

*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1B)*. (2026). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12/26.

Združeni narodi. (2015). *Preoblikovanje našega sveta: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*. Združeni narodi.

**Avtorici:****Dr. Mateja Petek**

Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka Ptuj, Ulica 25. maja 2a, 2250 Ptuj, Slovenija, e-pošta: mateja.petek@pivkaptuj.si

Dr. Ljudevit Pivko Primary School Ptuj, Ulica 25. maja 2a, 2250 Ptuj, Slovenia, e-mail: mateja.petek@pivkaptuj.si

**Dr. Majda Schmidt Krajnc**

Redna profesorica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-mail: majda.schmidt@guest.um.si

Full Professor, Faculty of Education, University of Maribor, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: majda.schmidt@guest.um.si