

Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev

Prejeto 18.08.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 37.011.33-051

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, rezilientnost, kompetence, začetno izobraževanje, bodoči učitelji

POVZETEK – Inkluzivni vzgojno-izobraževalni sistemi so povezani z ustvarjanjem edukacijskih praks, usmerjenih v posameznika, ki temeljijo na znanstveno preverjenih smernicah, a so hkrati povsem personificirane in zato povezane s pedagoškim raziskovanjem. Inkluzija je proces, ki se z vsakim posameznikom edinstveno zasnove, pri čemer se sooča z neznanim. Zahteva optimistično naravnost, spodbudno in podporno okolje ter proaktivno delovanje. Na tej premisi smo postavili tezo, da študenti, bodoči učitelji, medtem ko izgrajujejo inkluzivne kompetence, posredno izgrajujejo tudi svojo rezilientnost. V študijo primera smo vključili 13 študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem in izvedli fokusne intervjuje. Pridobljene podatke smo besedno analizirali in nato uporabili analizo so-pojavnosti pojmov. Prepoznali smo 43 pojmov, 29 se jih je nanašalo na dejavnike rezilientnosti, 14 pa na dejavnike inkluzivnih kompetenc v izgrajevanju. Pojme rezilientnosti smo združili v tri kategorije, pojme inkluzivnih kompetenc v izgrajevanju pa v štiri kategorije. Ugotovili smo, da se pojmi kategorij rezilientnosti prepletajo s pojmi kategorij inkluzivnih kompetenc. Praktično pedagoško usposabljanje prispeva k izgrajevanju rezilientnosti študentov ob hkratnem razvijanju inkluzivnih kompetenc.

Received 18.08.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 37.011.33-051

KEYWORDS: inclusion, resilience, competencies, initial teacher education, future teachers

ABSTRACT – Inclusive educational systems are related to the creation of individual-oriented educational practices based on scientifically proved guidelines, but at the same time they are completely personified and thus related to pedagogical research. Inclusion is a process that is uniquely conceived with each individual and is associated with facing the unknown. It requires an optimistic attitude, a stimulating and supportive environment, and proactive action. On this premise, we put forward the hypothesis that while building inclusive competencies, students, future teachers, also indirectly build their resilience. We included 13 students of the Faculty of Education, University of Primorska, in the case study and conducted focus interviews. The data were analysed verbally, and the analysis of the co-occurrence of concepts was used. We identified 43 concepts, 29 related to resilience factors and 14 to inclusive competencies factors in formation. The concepts of resilience were grouped into three categories, and the concepts of inclusive competencies in formation into four categories. We found that the categories of resilience intertwine with the categories of inclusive competencies. Practical pedagogical training contributes to building students' resilience while developing inclusive competencies.

1 Uvod

Sleherno začetno izobraževanje mora biti usmerjeno v prihodnost in osredotočeno v ustvarjanje priložnosti za razvijanje aktivne vloge študenta, njegove zmožnosti etičnega presojanja ter zavzemanja za humanost v družbi (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 2011). Na tak način lahko študenti razvijejo kompetence, s katerimi bodo v prihodnje pripomogli k razvoju družbenokritičnega okolja, kar bo nadalje vplivalo na družbenoekonomski in socialni položaj celotne družbe (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 2011). V sodobni družbi znanje

temelji na (razvijanju) ustvarjalnosti in kreativnosti ter zmožnosti fleksibilnega delovanja, posledično ga je treba razvijati med celotno poklicno potjo (Blažič, 2021, str. 97). Zato je pomembno, da tudi študenti, bodoči učitelji, že med študijem izgrajujejo svojo rezilientnost oz. zmožnost prilagajanja na različne okoliščine. Prav s svojo zmožnostjo fleksibilnega delovanja učitelji lahko prispevajo k oblikovanju kakovostne šole in izvajanju kakovostnega učnega procesa (Čilić in Kovačević, 2021, str. 74). V tem smislu kompetence bodočih učiteljev vključujejo tudi socioemocionalne vidike le-teh.

Kompetence (bodočih) učiteljev zajemajo različne vidike učiteljskega poklica, ki so prisotni tako na individualni ravni kot na ravni šole, ravni lokalne skupnosti in med-disciplinarnega povezovanja (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Med ključne kompetence študentov, bodočih učiteljev, sodijo tudi inkluzivne kompetence. Ko uporabljamo termin kompetence študentov, bodočih učiteljev, se navezujemo na stališča, vrednote, želje, znanja in veščine, ki so pri študentu v procesu izgrajevanja. Pri tem se opiramo tudi na mnenje Daya (1999), ki opredeli kompetence za poučevanje kot minimalno raven znanj in veščin za poučevanje, ki jo mora doseči učitelj v začetnem izobraževanju, kar implicira nujnost po nadaljnjem profesionalnem razvoju. V tem smislu pomenijo kompetence za poučevanje izhodiščno točko oziroma izhodiščni potencial za nadaljnji razvoj. Začetno izobraževanje predstavlja namreč le prvi korak v profesionalnem razvoju učitelja.

V pričajučem prispevku najprej razčlenimo rezilientnost učiteljev ter jo povežemo z rezilientnostjo študentov, bodočih učiteljev. Nato analiziramo kompetence, pomembne za zagotavljanje kakovostne inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V empiričnem delu pa skušamo ugotoviti, kako se omenjena koncepta medsebojno prepletata pri študentih, bodočih učiteljih.

1.1 Rezilientnost bodočih učiteljev

Poučevanje rezilientnosti učiteljev izhaja iz temeljne premise, da je pomemben element pedagoškega poklica učiteljevo čustveno doživljanje (Gu in Day, 2007) in da niso pomembne zgolj kompetence za pedagoško delo. Učitelj namreč mora najprej sprejeti sebe, oblikovati svojo identiteto in ohranjati lastno integriteto, da bi lahko vzpostavil stik in skupaj z učenci sooblikoval učečo se skupnost, v kateri je pripravljen sprejemati različnost (Palmer, 2001).

Rezilientnost učiteljev je kompleksen, dinamičen in večdimenzionalen koncept, ki so ga opredelili različni raziskovalci (Castro, Kelly in Shih, 2010; Gu in Day, 2007; Mansfield idr., 2012). Tvorijo jo med seboj prekrivajoče se dimenzije, to so profesionalna, čustvena, motivacijska in socialna (Mansfield idr., 2012). Ker je tudi proces, se znotraj rezilientnosti prepletajo učiteljevi osebni rezilientni viri, ki ob uporabi specifičnih strategij tvorijo rezilientni odziv (Mansfield idr., 2016). Rezilientnost učiteljev temelji na učiteljevi motivaciji in njegovih notranjih vrednotah, ki mu omogočajo ohranjanje čustvene trdnosti in pripravljenosti na uspešno soočanje s konstantnimi spremembami v delovnem okolju. Zajema tudi učiteljevo ciljno naravnost ter njegovo smiselno delovanje in udejstvovanje (Gu in Day, 2007, str. 1305). V tem smislu se lahko navežemo na opredelitev avtorjev Castro, Kelly in Shih (2010), ki rezilientnost opredelijo kot strategije za soočanje z različnimi izzivi, ki učitelju omogočajo, da spreminja negativne

vidike okolja. Izgrajevanje rezilientnosti učitelja je odvisno tudi od samega konteksta, znotraj katerega deluje (Mansfield idr., 2016), zato rezilientnost lahko opredelimo kot psihološki in socialni konstrukt (Gu in Day, 2007).

K izgrajevanju rezilientnosti prispevajo različni varovalni dejavniki (Masten in Wright, 2010), ki jih glede na opredelitev rezilientnosti različnih avtorjev (Mansfield idr., 2016; Gu in Day, 2007; Castro, Kelly in Shih, 2010) lahko razdelimo v tri poglavne sklope:

- osebne in profesionalne lastnosti,
- socialno-kontekstualna podpora ter
- tvorni pristop k izzivom.

Osebne in profesionalne lastnosti zagotavljajo učitelju ohranjanje ravnovesja med poklicnim in zasebnim življenjem (Gu in Day, 2013). Omogočajo mu razumevanje lastne vloge in globljega namena in pomena poklica, ki ga opravlja. Tako lahko svoje delo in odzive otrok nanj kontinuirano opazuje in o njih premišljuje, da bi svoje delovanje izboljšal. Osebne in profesionalne lastnosti zajemajo varovalne dejavnike, kot so: optimizem (Tait, 2008; Ee in Chang, 2010; Benders in Jackson, 2012; Mansfield idr., 2012), vztrajnost (Tait, 2008; Beltman, Mansfield in Price, 2011; Mansfield idr., 2012; Benders in Jackson, 2012), predanost poklicu (Gu in Day, 2013), naklonjenost vseživljenjskemu učenju (Sumsion, 2004); reflektivnost (Sumsion, 2004; Beltman, Mansfield in Price, 2011), doživljanje notranje uravnovešenosti in stabilnosti (Tait, 2008; Klusmann idr., 2008; Castro, Kelly in Shih, 2010) ter skrb za lastno dobro počutje, počitek in sprostitev (Beltman, Mansfield in Price, 2011; Paquette in Rieg, 2016). Socialno-kontekstualna podpora se nanaša na socialni kontekst, ki kot varovalni dejavnik deluje spodbudno pri izgrajevanju rezilientnosti učiteljev. Sem lahko uvrstimo različne oblike podpore, ki jih učitelji prejmejo od pomembnih drugih oseb (Bobek, 2002). Za učitelja se kot pomembna podpora izkaže predvsem podpora vodstva in kolegov učiteljev (Beltman, Mansfield in Price, 2011; Le Cornu, 2009). Za študente, bodoče učitelje, pa se je za pomembno izkazala podpora mentorjev (Beltman, Mansfield in Price, 2011; Le Cornu, 2009), visokošolskih učiteljev ter vrstnikov v obliki medvrstniške pomoči (Le Cornu, 2009). Ključnega pomena je, da je ta podpora kakovostna (Gu in Day, 2013) ter da učitelji doživljajo, da pripadajo skupni viziji, ki si jo delijo s kolektivom (Benders in Jackson, 2012). Poudariti je treba, da je tudi iskanje podpore in pomoči pomemben varovalni dejavnik (Castro, Kelly in Shih, 2010; Mansfield idr., 2012; Paquette in Rieg, 2016), ki obenem kaže na učiteljevo proaktivnost. Proaktivno soočanje s težavami in prevzemanje iniciativnosti sta namreč pomembna varovalna dejavnika tretjega sklopa, tj. tvornih pristopov k izzivom. Kažejo se v učiteljevem aktivnem delovanju kljub oviram, s katerimi se na svoji poklicni poti srečuje (Klusmann idr., 2008; Benders in Jackson, 2012), pa tudi v njegovi zmožnosti prilagajanja na različne okoliščine, tako da sprejme izzive ter poišče ustvarjalne rešitve zanje in jih tudi realizira (Arnup in Bowles, 2016). Navedeno se nadalje izraža v učiteljevem doživljanju samoučinkovitosti (Bobek, 2002; Howard in Johnson, 2005; Ee in Chang, 2010; Beltman, Mansfield in Price, 2011). Medtem ko sta prva dva sklopa varovalnih dejavnikov osredinjena na lastnosti oz. obstoječe stanje, predstavlja tretji sklop varovalnih dejavnikov aktivni in dejavni vidik posameznikove rezilientnosti.

1.2 Inkluzivne kompetence v izgrajevanju

V obdobju začetnega izobraževanja različni vidiki vzgojno-izobraževalnega procesa, s katerimi se v posameznih obdobjih profesionalnega razvoja ukvarja učitelj v praksi, pri študentu vzbudijo določeno zanimanje. Glede na fokus študentovega interesa, ki je bodisi usmerjen vase bodisi v otroke oz. samo pedagoško delo, poznamo različne stopnje profesionalnega razvoja, skozi katere gredo med začetnim izobraževanjem študenti, bodoči učitelji (Čotar Konrad, 2015, str. 120). Fuller (1974) opredeli tri stopnje profesionalnega razvoja učiteljev. Prva stopnja je stopnja preživetja, dilem in skrbi, ki je značilna predvsem za študente, bodoče učitelje. Na tej stopnji se študent ukvarja z vprašanji lastne primernosti in kompetentnosti za poklic. Na eni strani ima realistično podobo o učencih, po drugi pa nerealistično predstavo o vlogi učiteljev (Valenčič Zuljan idr., 2007, str. 28). Nadaljnji dve stopnji sta značilni za učitelje v praksi. Korthagen (2001) po drugi strani opredeli štiri pomembne stopnje profesionalnega razvoja, in sicer: stopnjo neizkušenosti, stopnjo preživetja, stopnjo obvladovanja poučevanja in stopnjo usmerjenosti v učence. Na prvi stopnji se študenti lažje identificirajo z učenci kot pa s samim učiteljem. Ob prvi neposredni pedagoški izkušnji pride do preobrata in nastopi stopnja preživetja. Študenti se takrat usmerijo vase, v svoje potrebe in probleme, začnejo se zanimati tudi za različne vidike poučevanja. Sledi stopnja obvladovanja poučevanja, ko postane študent obremenjen s situacijami, ki se nanašajo na konkreten proces poučevanja. Zadnja stopnja je stopnja usmerjenosti študenta v učence, v njihovo učenje, socialne in čustvene potrebe, potrebe po individualiziranem pristopu ipd. Čeprav zmorejo prepoznati potrebe učenec, se morda nanje še ne bodo zmogli ustrezno odzvati (prav tam).

V okviru začetnega izobraževanja študenti, bodoči učitelji, začnejo izgrajevati tudi inkluzivne kompetence. Spoznavaajo, da je za zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja pomembno razvijati zmožnost za vpeljevanje sprememb in prilagoditev na ravni vsebin, pristopov in oblik dela (UNESCO, 2005). Zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja se namreč izraža v učiteljevem praktičnem vsakodnevnem delu. Izhaja iz njegovih stališč in prepričanj o učenju ter njegovem konkretnem odzivu na ovire, s katerimi se srečujejo učenci v učnem procesu (Florian in Black-Hawkins, 2011). Predstavlja pa tudi priložnost za raziskovanje in oblikovanje novih učinkovitih načinov poučevanja ter s tem dviga kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Kiswarday in Štemberger, 2017, str. 4). Tako od študenta, bodočega učitelja, kot od formiranega učitelja torej zahteva miselni preskok iz poučevanja za večino oz. nekatere na poučevanje za vse (Florian, 2009), saj je zapuščina segregativne ideje o vzgoji in izobraževanju še vedno močno prisotna, ne glede na to, da o inkluziji govorimo že dve desetletji.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Borg Hunter, Sigurjónsottír in D'Alessio, 2011) opredeli in konkretizira štiri temeljna področja vrednot in kompetenc, ki naj bi jih izgrajeval učitelj. Ta področja so:

- ☐ spoštovanje raznolikosti,
- ☐ zagotavljanje podpore vsem učencem in visoka pričakovanja do le-teh,
- ☐ sodelovanje z drugimi in
- ☐ osebni profesionalni razvoj.

Nekatere raziskave (npr. Kozleski idr., 2009; Kiswarday in Štemberger, 2017) sicer kažejo na to, da učitelji izražajo negotovost glede znanj in veščin, ki se od njih

pričakujejo v inkluziji. Negotovost je močnejše izražena takrat, ko učitelji raznolikost razumejo kot oviro ter kadar dvomijo o tem, ali so dovolj kompetentni, da bi učencem s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) nudili ustrezno podporo in jim zagotovili učne prilike (Young, McNamara in Coughlan, 2017). K negotovosti učiteljev lahko prispeva tudi odsotnost jasnega modela dobre inkluzivne prakse, kar pomeni, da je izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja prepuščeno motiviranosti posameznikov (Young, McNamara in Coughlan, 2017). Zato je ključnega pomena, da je učitelj oz. študent, bodoči učitelj, zmožen zavzeti stališče, da je za zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja soodgovoren ter da je sam lahko aktivni prinašalec sprememb, ki so rezultat lastne reflektirane pedagoške prakse (OECD, 2005). Le tako lahko postanejo tudi pobudniki in akterji inkluzivnih sprememb bodisi na ravni neposrednega pedagoškega dela bodisi na sistemski ravni (Pantić in Florian, 2015).

Področja inkluzivnih kompetenc, ki naj bi jih torej razvili študenti, bodoči učitelji, se med začetnim izobraževanjem nanašajo na (Ford, Pugach in Otis-Wilborn, 2001):

- predanost delu z učenci s PP,
- razumevanje posebnih potreb in prepoznavanje t. i. mitov o le-teh,
- razvijanje občutljivosti do slehernega učenca kot osebe in ne zgolj kot učenca s PP,
- odzivanje na posebne potrebe, prepoznavanje prioritete pri učencih, učinkovito poučevanje in zagotavljanje prilagoditev,
- sodelovanje z drugimi ter prepoznavanje pomembnosti lastne vloge v procesu vključevanja učenca s PP in nazadnje na
- zavedanje širšega političnega, socialnega in zgodovinskega konteksta, na katerem temeljita inkluzivna vzgoja in izobraževanje, kar jim bo omogočalo boljše razumevanje sedanjosti in smeri razvoja inkluzije v prihodnosti.

Pomemben vidik začetnega izobraževanja učiteljev je tudi praktično pedagoško usposabljanje (v nadaljevanju PPU), pri katerem se študent uči pedagoškega dela od mentorja učitelja in drugih strokovnih delavcev (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Ključnega pomena je, da ima PPU osmišljeno vsebinsko teoretično ozadje, saj le-to študentom, bodočim učiteljem, omogoča pridobivanje ustreznih spretnosti, ki jih ob kritično naravnani refleksiji dodatno izgrajujejo in jih po potrebi spreminjajo (Valenčič Zuljan idr., 2011, str. 35). V okviru PPU študenti, bodoči učitelji, začnejo izgrajevati inkluzivne kompetence, s pomočjo katerih bodo lahko ureničevali inkluzivno vzgojo in izobraževanje.

2 Raziskovalni problem

Študente, bodoče učitelje, med študijem zagotovo ni mogoče pripraviti na vse izzive, s katerimi se bodo v praksi srečevali pri inkluziji (Drljić in Kiswarday, 2016; Florian, 2012), zato jih je potrebno spodbujati pri vseživljenjskem izgrajevanju inkluzivnih kompetenc. PPU predstavlja pomembno konkretno izkušnjo iz prakse, skozi katero študent, bodoči učitelj, postopoma spoznava, katere kompetence so ključne za

zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, zato se začne tudi zanimati za njegove različne vidike (Korthagen, 2001). Pomembno izkušnjo pa nedvomno predstavlja tudi delo z otroki s PP, ki študenta postavi pred poseben izziv (Hutchinson in Martin, 1999; Booth, Nes in Strømstad, 2003). Če to študenti, bodoči učitelji, doživijo kot napor, jih le-ta lahko onemogoči pri izgrajevanju inkluzivnih kompetenc ali pa jim nasprotno da zagon, da se zmorejo na to odzvati rezilientno (Kiswarday in Drljić, 2015). S tem ko študenti na PPU izgrajujejo inkluzivne kompetence, posredno izgrajujejo tudi svojo rezilientnost. Se pravi, da ob izgrajevanju inkluzivnih kompetenc, ki poteka bolj ali manj zavedno, nevede izgrajujejo tudi svojo rezilientnost oz. svoje socialno-emocionalne veščine ter možnost za kakovostno opravljanje poklica v inkluziji. Naš namen je bil analizirati in poglobljeno razumeti, kako študenti, bodoči učitelji, doživljajo prepletenost rezilientnosti pri izgrajevanju inkluzivnih kompetenc. Fokusirali smo se na praktično pedagoško usposabljanje bodočih učiteljev, študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

3 Metodologija

3.1 Metoda

V kvalitativni raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja, tako da smo najprej opisali posamezne pojave raziskovalnega problema, nato pa med njimi vzpostavili vzročno-posledično povezavo (Sagadin, 1993).

3.2 Vključeni v raziskavo

V študijo primera so bili vključeni študenti Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete (v nadaljevanju UP PEF). V fokusne skupine je bilo sprva povabljenih 17 študentov. Deloma smo sledili priporočilu avtorjev Klemenčič in Hlebec (2007, str. 34), ki predlagata, naj v fokusno skupino povabimo vsaj 30 % oseb več, kot jih dejansko želimo vključiti v raziskavo. Glede na pripravljenost študentov za sodelovanje v raziskavi smo jih na koncu vključili 13 (kar predstavlja 73,5 % vseh povabljenih). Vključene v raziskavo smo v glavnem izbrali slučajnostno, nekatere pa namensko. V fokusnih skupinah so tako sodelovali: štiri študentke 3. letnika visokošolskega strokovnega programa, 1. stopnje Predšolska vzgoja (v nadaljevanju študentke PV), tri študentke in en študent 3. letnika univerzitetnega študijskega programa, 1. stopnje Edukacijske vede (v nadaljevanju študentke oz. študent EV) in tri študentke in dva študenta 1. letnika magistrskega študijskega programa, 2. stopnje Razredni pouk (v nadaljevanju študentki oz. študenta RP). V raziskavi so bili zastopani tako študenti kot študentke, študent EV pa je imel status študenta s PP zaradi Aspergerjevega sindroma. Z opisanim izborom vključenih v raziskavo smo zadostili kriteriju teoretične in praktične relevantnosti (Mesec in Lamovec, 1998), z vključitvijo študenta s PP pa tudi kriteriju izjemnosti (Mesec in Lamovec, 1998).

3.3 Proces zbiranja podatkov

Uporabili smo tehniko spraševanja (Mesec in Lamovec, 1998) ter izvedli fokusne intervjuje, v okviru katerih je potekal pogovor med člani skupine o njihovem doživljanju prepletenosti rezilientnosti in izgrajevanja inkluzivnih kompetenc.

Zbiranje podatkov smo izvedli maja 2017 v prostorih UP PEF. Vključenim v raziskavo smo predstavili namen fokusnega intervjuja. Prosili smo jih za aktivno sodelovanje in iskreno izražanje stališč. Izvedli smo tri fokusne intervjuje glede na študijski program, ki so ga vključeni v raziskavo obiskovali v času raziskave. Vprašanja smo predhodno oblikovali.

3.4 Proces obdelave podatkov

Kvalitativne podatke smo obdelali s pomočjo programske opreme Atlas.ti. Uporabili smo besedno analizo in analizo sopojavačnosti. Pred tem smo najprej opravili prepis zvočnih zapisov fokusnih intervjujev. Sledilo je kodiranje prepisov ter oblikovanje pojmov glede na prepoznane kode. Izbrali smo pojme, ki so glede na teorijo in raziskave rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc najbolj relevantni. S pomočjo hermenevitičnega pristopa smo skušali ugotoviti in pojasniti, v kakšnem odnosu so pojmi in kategorije med seboj. Tako smo oblikovali t. i. majhno kontekstualno teorijo (Mesec, 1998, str. 83).

4 Rezultati in interpretacija

Prepoznali smo 43 pojmov, ki smo jih smiselno združili v sedem kategorij. 29 pojmov se je nanašalo na različne vidike rezilientnosti študentov, 14 pa na njihove inkluzivne kompetence v izgrajevanju. Pojme, ki se nanašajo na rezilientnost študentov, smo glede na teoretični okvir združili v tri kategorije:

- osebne in profesionalne lastnosti (12),
- socialno-kontekstualna podpora (10) in
- tvorni pristopi k izzivom (7).

V kategoriji osebne in profesionalne lastnosti je bil najpogostejše omenjen pojem usmerjenost v profesionalni razvoj (12). Pomoč in podpora mentorice na PPU je pojem, ki je bil najpogostejše omenjen (15) v okviru kategorije socialno-kontekstualna podpora. V kategoriji tvorni pristopi k izzivom sta bila najpogostejše omenjena dva pojma, in sicer veščine prilagajanja (18) ter iskanje pomoči in podpore (18). Študentke PV so najbolj pogosto omenjale pojme, ki smo jih združili pod kategorijo osebne in profesionalne lastnosti (24), študenti RP pa pojme iz kategorije socialno-kontekstualna podpora (39). Medtem so študenti EV najpogostejše izpostavili pojme kategorije tvorni pristopi k izzivom (29).

Tabela 1*Rezilientnost študentov, bodočih učiteljev – pojmi in kategorije*

<i>Pojmi</i>	<i>Število citatov</i>	<i>Frekvence (%)</i>	<i>Kategorije</i>	<i>Pogostost kategorij glede na študijski program (št. citatov/frekvence v %)</i>
avtonomnost	4	1,83	osebne in profesionalne lastnosti	študenti študijskega programa PV (24, 43,64 %)
humor	1	0,46		
iznajdljivost	3	1,37		študenti študijskega programa RP (16, 29,09 %)
odprtost za nove izzive	7	3,20		
notranja motivacija	5	2,28		študenti študijskega programa EV (15, 27,27 %)
samonadzor	4	1,83		
organiziranost	1	0,46		Skupaj: 55, 100 %
samozavest	8	3,65		
usmerjenost v profesionalni razvoj	12	5,48		
ustvarjalnost	3	1,37		
vztrajnost	5	2,28	socialno-kontekstualna podpora	študenti študijskega programa PV (17, 20,24 %)
zaupanje drugih v posameznika	2	0,91		
doživljanje pomena sodelovanja s fakulteto	3	1,37		študenti študijskega programa RP (39, 46,43 %)
doživljanje pomena sodelovanja s koordinatorico PPU	10	4,57		
doživljanje pomena sodelovanja z mentorico na PPU	10	4,57		študenti študijskega programa EV (28, 33,33 %)
empatija	7	3,20		
pomoč in podpora mentorice na PPU	15	6,85		Skupaj: 84, 100 %
pozitivno doživljanje mentorice na PPU	7	3,20		
refleksija z mentorico PPU	5	2,28		
učenje z opazovanjem mentorice	8	3,65		
vzajemnost	14	6,39	tvorni pristopi k izzivom	študenti študijskega programa PV (25, 31,25 %)
zaupanje v podporo VIZ	5	2,28		
angažirano delovanje	17	7,76		študenti študijskega programa RP (26,32,5 %)
iskanje (alternativnih) rešitev	6	2,74		
iskanje pomoči in podpore	18	8,22		študenti študijskega programa EV (29, 36,25 %)
samorefleksija	13	5,94		
skrb za lastno dobro počutje	1	0,46		Skupaj: 80, 100 %
veščine prilagajanja	18	8,22		
zmožnost vzpostavitve distance do zahtevnih okoliščin	7	3,20		
Skupaj	219	100,00		

Pojme, ki se nanašajo na dejavnike izgrajevanja inkluzivnih kompetenc, smo razdelili v štiri kategorije. Prva kategorija, ki smo jo poimenovali izkušnje s posebnimi potrebami, vsebuje tri pojme. Najpogostejše je omenjen pojem pridobivanje prvih izkušenj dela z otroki s PP (13). Druga kategorija, ki smo jo poimenovali doživljanje otroka s PP in zanimanje za njegov razvoj, zajema dva pojma. Pojem doživljanje delovanja otroka s PP pa je le za en citat bolj pogosto omenjen (11) kot pojem interes za otroka in njegovo delovanje (10).

Tabela 2

Dejavniki izgrajevanja inkluzivnih kompetenc – pojmi in kategorije

<i>Pojmi</i>	<i>Število citatov</i>	<i>Frekvence (%)</i>	<i>Kategorije</i>	<i>Pogostost kategorij glede na študijski program (št. citatov/frekvence v %)</i>
osebne izkušnje s PP	2	1,43	izkušnje s PP	študenti študijskega programa PV (7, 31,82 %)
pretekle izkušnje z otroki s PP	7	5,00		študenti študijskega programa RP (7, 31,82 %)
pridobivanje prvih izkušenj z delom z otroki s PP	13	9,29		študenti študijskega programa EV (8, 36,36 %)
				Skupaj: 22, 100 %
doživljanje delovanja otroka s PP	11	7,86	doživljanje otroka s PP in zanimanje za njegov razvoj	študenti študijskega programa PV (7, 33,33 %)
				študenti študijskega programa RP (10, 47,62 %)
interes za otroka in njegovo delovanje	10	7,14		študenti študijskega programa EV (4, 19,05 %)
				Skupaj: 21, 100 %
dvom o lastnih pedagoških kompetencah	11	7,86	proces izgrajevanja inkluzivnih kompetenc	študenti študijskega programa PV (25, 43,10 %)
intuitivno delovanje	5	3,57		študenti študijskega programa RP (16, 27,59 %)
odziv na otrokove čustveno-vedenjske potrebe	13	9,29		študenti študijskega programa EV (17, 29,31 %)
odziv na otrokove učne potrebe	15	10,71		študenti študijskega programa PV (25, 43,10 %)
postopno izgrajevanje znanja tekom študija	9	6,43		študenti študijskega programa PV (15, 39,47 %)
pragmatično razumevanje inkluzije	5	3,57		študenti študijskega programa RP (12, 31,58 %)
potreba po času za utrjevanje znanja	9	6,43	potrebe študenta v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc	študenti študijskega programa EV (11, 28,95 %)
potreba po konkretnih in natančnih smernicah za delo z otrokom s PP	17	12,14		Skupaj: 38, 100 %
potreba po varnosti	13	9,29		
Skupaj	140	100,00		

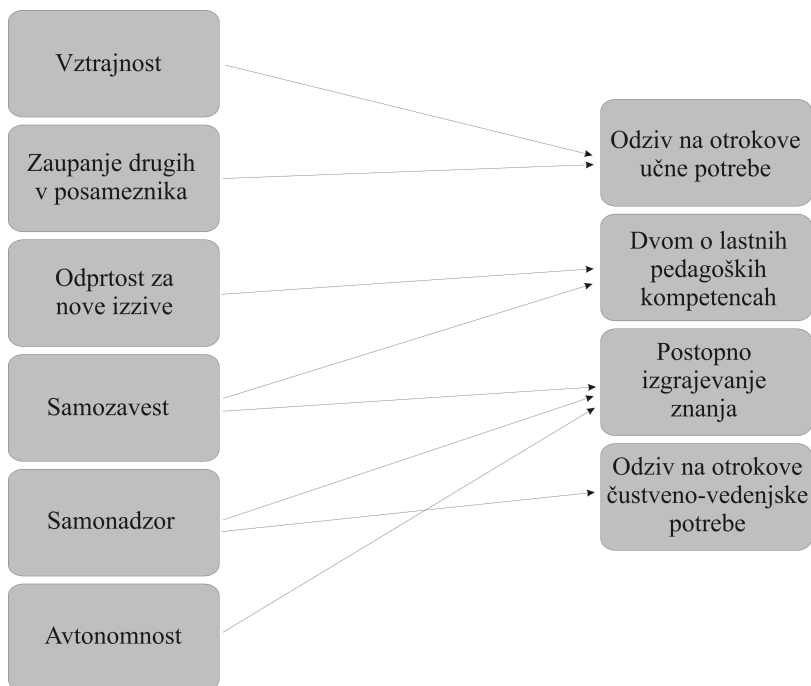
Proces izgrajevanja inkluzivnih kompetenc je ime tretje kategorije, ki vsebuje šest pojmov. Med temi je najpogostejše omenjen pojem odziv na otrokove učne potrebe (15). V četrto kategorijo potrebe študenta v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc smo združili tri pojme. Pojem potreba po konkretnih in natančnih smernicah za delo z otrokom s PP (17) je bil omenjen najpogostejše. Študenti študijskega programa RP so najpogostejše omenjali pojme iz kategorije doživljanje otroka s PP in zanimanje za njegov razvoj (10). Medtem ko so študenti študijskega programa PV najpogostejše omenjali pojme, ki so bili združeni v kategoriji izgrajevanje inkluzivnih kompetenc (25) in v kategoriji potrebe študenta v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc (15). Študenti študijskega programa EV pa pojme, ki so bili združeni v kategoriji izkušnje PP (8).

Z analizo sopojavnosti pojmov posameznih kategorij pridobljenih podatkov smo ugotovili, da se nekateri vidiki rezilientnosti prepletajo z nekaterimi dejavniki inkluzivnih kompetenc v izgrajevanju. Prepletenost pojmov obeh konstruktov podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

4.1 Prepletenost osebnih in profesionalnih lastnosti z dejavniki izgrajevanja inkluzivnih kompetenc

Slika 1

Prepletenost nekaterih pojmov kategorije osebnih in profesionalnih lastnosti s procesom izgrajevanja inkluzivnih kompetenc



Osebnostne in profesionalne lastnosti se z vidiki procesa izgrajevanja inkluzivnih kompetenc neposredno medsebojno prepletajo na različnih ravneh. Vztrajnost ter zaupanje drugih v posameznika se prepletata s študentovim odzivom na otrokove učne potrebe, kar kaže naslednji citat študentke PV: "Poskušala sem mu povedati na drugačen način. Ko sem videla, da me ne upošteva, da mu kaj ne gre, nisem šla kar stran, povedala sem mu na bolj razumljiv način." Odprtost za nove izzive ter samozavest se prepletata s študentovim dvomom o lastnih pedagoških kompetencah. Pripravljenost študenta, da se na otrokove potrebe odziva, je lahko pogojena s študentovo odprtostjo za nove izzive, kar predpostavlja, da pri vključevanju otrok s PP prepozna izziv. Odziv študenta na otrokove potrebe je lahko tudi pod vplivom študentovega dvoma o lastnih pedagoških kompetencah, zato je pomembno, da je kljub dvomu usmerjen v nove izzive. Odprtost za nove izzive je izpostavila študentka PV: "Mene je bilo strah, da bi šlo z njim [otrokom s PP, op. avt.] kaj narobe, bolj kot to, da sem z njim delala. Saj sem vedela, kaj narediti, samo nisem pa vedela, ali bi bila v tisti situaciji zmožna to narediti. Pogum, mislim, da bi to potrebovala." Avtonomnost in zmožnost študentovega samonadzora pa se prepletata s procesom izgrajevanja znanja tekom študija. Raziskava avtoric Skupnjak, Tot in Pahić (2018, str. 153) je pokazala, da je avtonomnost na delovnem mestu pomemben dejavnik, zaradi katerega se študenti, bodoči učitelji, odločajo za učiteljski poklic. S postopnim izgrajevanjem znanja študent gradi torej doživljanje lastne avtonomnosti in lahko sam izvede dejavnosti, ki jih še v prvem letniku ni zmožel samostojno izvesti. Slednje ponazarja citat študentke PV: "Zdaj sem bolj samostojna, v prvem letniku nisem imela občutka, da bi lahko vodila celo skupino, pa čeprav sem že delala z otroki. V tretjem letniku sem imela veliko boljši občutek, da dejansko zmorem nekaj narediti [...]." Posledica študentovega postopnega izgrajevanja znanja je poleg avtonomnosti lahko tudi njegova večja samozavest pri pedagoškem delu. Slednje je pojasnila študentka PV: "Lažje je kot v prvem letniku, ko si bil rajši tiho, ker nisi vedel, ali bi kaj naredil. Počutili smo se, da že znamo in da smo, no, vsaj jaz sem se čutila, pripravljeni iti delat v vrtec." Nazadnje se zmožnost študentovega samonadzora prepleta z njegovo zmožnostjo oblikovanja odziva na otrokove čustveno-vedenjske potrebe. S postopnim izgrajevanjem znanja študent čedalje bolj obvladuje lastne odzive in se zmore pri delu z otrokom samonadzorovati, kar je na PPU doživela študentka PV: "Meni se zdi, da smo tekom predavanj in predmeta izvedeli veliko, [...] kako sam sebe nadzorovat, kako delat z otroki s PP." Študentka študijskega programa RP pa je poudarila: "[...] včasih se mi zdi, da je potrebno kakšen komentar preprosto ignorirati in voditi naprej pouk."

4.2 *Prepletenost osebnih in profesionalnih lastnosti z izkušnjami s PP*

Pretekle izkušnje dela z otroki s PP (izkušnje, ki jih je študent pridobil v okviru PPU ali na drugačen način) lahko prispevajo k študentovi samozavesti pri delu z otroki s PP, kar je izpostavila študentka PV: "Jaz se na področju dela z otroki s PP čutim močna, ker sem že prej delala v razvojni skupini." Pridobivanje prvih izkušenj z otroki s PP v okviru PPU je usmerjeno predvsem v doživljanje otroka s PP, pri čemer se pri študentu lahko prej pojavi dvom o lastnih kompetencah kot pa prepričanje, da je kompetenten za delo z njimi. Pretekle izkušnje v kombinaciji z novimi izkušnjami z otroki s PP pa lahko okrepijo študentovo samozavest pri delu z njimi, predvsem kadar so te izkušnje pozitivne.

4.3 *Prepletenost socialno-kontekstualne podpore z doživljanjem otroka s PP in zanimanje za njegov razvoj*

Empatija ter pomoč in podpora mentorice na PPU se prepletata z interesom za otroka in z njegovim delovanjem. Interes za otroka in njegovo delovanje se prepletata torej s študentovo zmožnostjo vzpostavitve empatičnega odnosa z otrokom s PP. Pri tem se empatija ne izraža le v odnosu do konkretnega otroka s PP, temveč tudi v razumevanju vpliva njegovega vedenja in delovanja na celotno skupino. Na to kaže citat študentke EV, ki je na PPU sicer delala z odraslimi osebami s PP: "Jaz sem imela na PPU osebo z duševno motnjo. Biti moreš dober opazovalec, vsako spremembo opaziti, biti empatičen, gledati celostno – kako se počuti cela skupina, en je depresiven, en bo kmalu imel napad, ti pa moraš z vsemi delati, da bo počutje dobro." Interes za otroka in njegove potrebe je odvisen tudi od doživljanja pomoči in podpore mentorice, ki z začetnimi informacijami o otroku s PP v študentu ustvari občutek varnosti in hkrati vzbudi interes zanj, kar je razvidno iz citata študentke PV: "Nekaj informacij sem dobila od vzgojiteljice, veliko pa sem jih dobila, ko sem šla do tega dečka [...]. Povratne informacije sem dobila s tem, ko sem opazovala, kako se vede." Šele ko se v študentu vzbudi interes za otroka s PP in njegovo delovanje, se lahko usmeri v oblikovanje ustreznega odziva na zaznane učne ali vedenjske potrebe, kot v naslednjem citatu navaja študentka PV: "Bil je deček, ki je imel resne čustveno-vedenjske težave. Zadnji teden prakse sem se fokusirala nanj, skušala sem ga spodbujati z različnimi strategijami, se z njim pogovarjati, ker je to tudi moje področje študija in me zanima."

4.4 *Prepletenost socialno-kontekstualne podpore s procesom izgrajevanja inkluzivnih kompetenc*

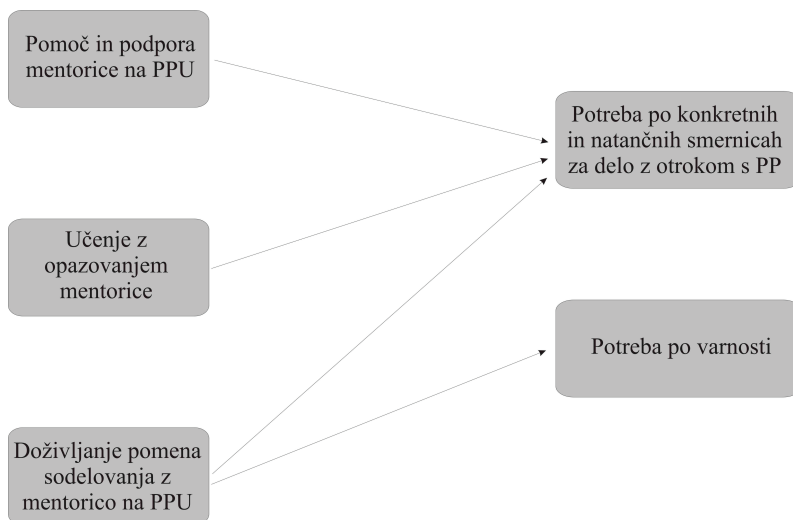
Doživljanje pomena sodelovanja z mentorico se prepleta s študentovim postopnim izgrajevanjem znanja ter odzivom na zaznane otrokove čustveno-vedenjske potrebe. Doživljanje sodelovanja z mentorico na PPU prispeva k študentovemu doživljanju, da med študijem izgraja znanje, kar mu omogoča, da je pri delu bolj samostojen. Hkrati z mentorico na praksi razvija sodelovalen odnos, kar je razvidno iz citata študentke PV: "Letos me je mentorica veliko spraševala, kako naj kaj naredimo, kaj jaz menim. Več znanja imamo." V sodelovanju z mentorico lahko študent oblikuje ustrezne odzive tudi na otrokove čustveno-vedenjske potrebe. Obvladovanje zahtevnega vedenja otrok (s PP) namreč študentom pogosto predstavlja zahtevno nalogo (Swennen in Korthagen, 2004; Paquet in Rieg, 2016). Izkušnjo sodelovanja z mentorico pri obvladovanju zahtevnega vedenja pa je ponazorila študentka RP: "Pri športni vzgoji je bilo tako, da sta dva učenca povzročala težave, prvi je imel avtizem, druga učenka pa vedenjske motnje [...]. Športno vzgojo smo ustavili. V razredu smo se potem pogovorili, da ni nič narobe s tem, če izgubiš. In sva z mentorico dopovedovali in večkrat ponovili [...]. Deček je potreboval veliko potrditev [...]." Odziv na otrokove čustveno-vedenjske potrebe pa se prepleta tudi s študentovim doživljanjem mentoričine podpore in pomoči. Študent lahko samostojno oblikuje ustrezne odzive na otrokovo zahtevno vedenje, a je v samem začetku pomembno, da mu pri tem nudi podporo in pomoč mentor. Študentu slednje pomaga, da otroka razume in se mu zna približati z občutkom za njegove potrebe, kar je razvidno iz citata študenta RP: "[...] Učiteljica mi je povedala, da ko deklica z

avtističnimi motnjami noče sodelovati, je bolje, da jo pustim, ker potrebuje nekaj časa. Včasih je lepo sodelovala, včasih pa je trmarila, ampak sem jo nekaj časa pustil, potem sem jo spodbujal, pa je šlo.” K doživljanju pomoči in podpore prispeva tudi doživljanje študenta, da se z opazovanjem mentorice uči. Kar ponazarja citat študenta RP: ” Od mentoric sem se naučil fint. Najprej preberi navodilo. Potem počakaj, šteje do sedem in če začne vsaj malo brat, bo vsaj pogledal, potem nadaljuj. Če vidiš, da se nič ne dogaja, če se ne bo odzval, preberi še enkrat, a ne več kot trikrat [...].”

4.5 Prepletenost socialno-kontekstualne podpore in potreb študenta v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc

Slika 2

Prepletenost nekaterih pojmov kategorije socialno-kontekstualne podpore in nekaterih pojmov kategorije potreb študenta v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc



Pomoč in podpora mentorice se prepleta s študentovo potrebo po konkretnih in natančnih smernicah za delo z otroki s PP, predvsem takrat, ko gre za potrebe otroka, ki jih študent doživlja kot zahtevne ali se pred njimi čuti ogroženega. S konkretnimi in natančnimi smernicami za delo z otrokom s PP zadovolji tudi lastno potrebo po strukturiranem učnem okolju, saj lahko predvidi zahtevne dogodke, kar v njem ustvarja občutek varnosti. Tako študent doživi tudi, da z mentorico na PPU sodelujeta. Vse to ponazarja citat študentke EV: “Šli smo na kratek sprehod z otroki, nekateri med njimi imajo tudi epileptične napade. S sabo so imeli zdravilo. O tem me je mentorica obvestila [...]. Deklica lahko pade vznak, dobi napad, [...]. Saj so vsi vedno zraven, tudi sama sem bila parkrat prisotna.” Prav tako se doživljanje pomena sodelovanja z mentorico na PPU prepleta s študentovo potrebo po varnosti ter potrebo po konkretnih in natančnih

smernicah za delo z otroki s PP. Študentova potreba po konkretnih in natančnih smernicah za delo z otroki s PP pa se pričakovano prepleta z njegovim učenjem z opazovanjem mentorice. Študent se lahko na nepredvidljive dogodke pripravi tako, da se konkretnih smernic za delo z otrokom s PP uči z opazovanjem mentorice in sprejme učiteljske pristope kot ustrezne, kar v njem posredno zadovolji tudi potrebo po varnosti, kot ponašanja citat študenta RP: "Glede deklice z avtističnimi motnjami v prvem razredu pa nisem vedel, kako je, ampak glede na to, da sem vmes hospitiral, sem vedel, kako pač učiteljica reagira, in mi je bilo potem lažje." Na tak način študent doživlja, da se uči konkretnih pristopov in metod dela, ki jih lahko uporabi v konkretnih situacijah z otrokom. Obenem lahko to zanj predstavlja tveganje pri usvajanju inkluzivnih stališč, ki so lahko pri nekaterih učiteljih naravnana v pragmatično razumevanje inkluzije (Young, McNamara in Coughlan, 2017). Na sledenje kaže citat študentke EV, ki je bila nad delovanjem šole navdušena in je stališča o potrebi po zgolj specifičnih pristopih pri delu z otroki s PP prevzela v celoti: "To je taka specifična težava in bi morali na specifični način delati z njim."

4.6 Prepletenost socialno-kontekstualne podpore in izkušenj (z otroki) s posebnimi potrebami

Empatija kot pomemben element socialno-kontekstualne podpore se prepleta s študentovo osebno izkušnjo s PP. Osebnosti izkušnje s PP lahko v študentu vzbudijo empatijo do otroka s PP, s katerim dela na PPU, kar je mogoče razbrati iz citata študenta EV, ki ima Aspergerjev sindrom: "Pri meni se navzven ne vidi, da imam Asperger, ampak sem se dosti reakcij, čustev pa prenesenega pomena naučil. Tudi tisti fantek na PPU je tudi tak. [...]. Pri njem je zelo zanimiv predvsem odnos do družine [...]." Osebna izkušnja s PP študentu omogoča, da samostojno oblikuje ustrezní odziv na učne potrebe učenca, predvsem kadar gre za potrebe, sorodne študentovim. Izhajanje zgolj iz lastnih potreb pa lahko za študenta predstavlja past. Obstaja namreč nevarnost, da ne bo zmožgel narediti ločnice med tem, kaj so njegove potrebe oz. kakšne so te bile tekom šolanja na primarni ali sekundarni ravni, in kakšne so v resnici potrebe učenca, s katerim dela.

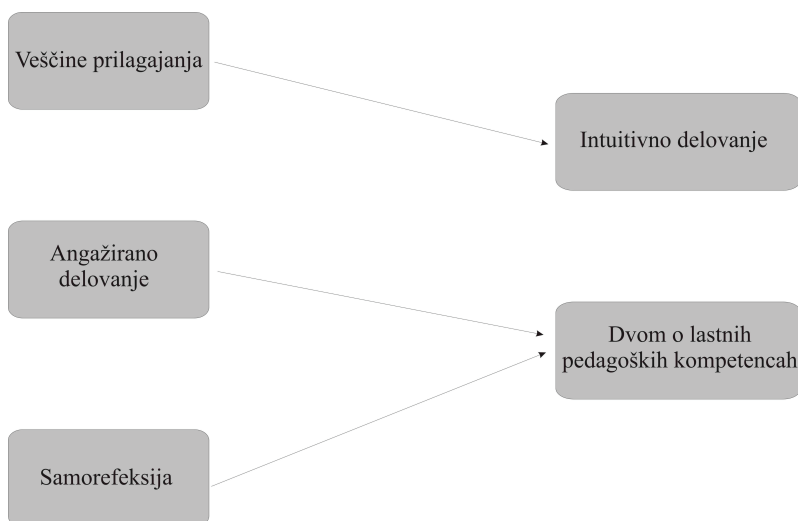
4.7 Prepletenost tvornih pristopov k izzivom in procesa izgrajevanja inkluzivnih kompetenc

Študentove veščine prilagajanja se prepletajo z njegovim intuitivnim delovanjem. Sprejemanje intuitivnih rešitev študentov na PPU je lahko v funkciji študentovega prilagajanja na različne nepredvidljive okoliščine. Intuitivno delovanje je značilno predvsem za študente, bodoče učitelje, ki še nimajo izgrajenih kompetenc, zato sprejemajo odločitve, ki temeljijo na lastnih občutkih (Korthagen, 2001). Zmožnost prilagajanja v različnih okoliščinah pa je tudi lastnost rezilientnega učitelja (Mansfield idr., 2012). Ta razkorak med veščinami prilagajanja kot rezilientno lastnostjo in intuitivnim delovanjem kot dejavnikom inkluzivnih kompetenc je razviden iz naslednjega citata študentke RP: "Sama mislim, da so v mojem razredu stvari temeljile predvsem na improvizaciji in fleksibilnosti. Tudi če sem si zastavila neke cilje, sem učno pripravo prilagodila glede na način dela v razredu, kakšna je bila klima, kakšne so bili volje učenci, mislim, da je bilo

kar nekaj takih dni, ko je bilo naporno. Zdi se mi pomembno, da se predvsem v prvem razredu raje ustavi delo in se z učenci pogovoriš v tistem momentu o napačnih stvareh, ker potem, če se taista stvar ponovi naslednjič, boš manj časa porabil za reševanje teh problemov in konfliktov.” Študentka PV pa je svoje sprejemanje intuitivnih odločitev opisala tako: “[...] če sem bila v stiku s tem dečkom, ko je imel izpad, sem odreagirala tako, kot se mi je takrat zdelo, kolikor sem imela znanja. Včasih sem poskušala kakšno stvar po lastnem občutku, pol sem videla, kaj je dobro in kaj ni. Po praksi, ko smo imeli še dodatne vaje, sem videla, da bi lahko kakšne stvari boljše naredila. Takrat se mi je zdelo v redu, ker je bilo to v mojih zmožnostih, je bilo učinkovito, ker sem ga umirila, vprašanje pa je, koliko se je on takrat naučil.” Veščine prilagajanja se povezujejo tudi s študentovo zmožnostjo samorefleksije, ki študentu omogoča, da prepozna slabosti intuitivnega delovanja in se uči, kako vplesti, integrirati in uporabiti nova spoznanja o delu z otrokom s PP. Potreba po samorefleksiji, s katero študent spoznava svoja šibka in močna področja, se prepleta z njegovim dvomom o lastnih pedagoških kompetencah v izgrajevanju. Dvom v lastne kompetence v izgrajevanju je za študenta pričakovan. Občutek, da na PPU spozna, da je na nekaterih področjih okrepljen, o drugih pa še dvomi, je razvidno iz citata študentke PV: “Naslednjo leto bomo že delali, zato tudi sebe bolj opazuješ in razmišljaš, ali boš sploh pripravljen. Kar se tiče dela z otroki, se počutim, da bi lahko imela skupino, bolj je problem s starši in formalnimi stvarmi. Tega me je strah.” Dvom v lastne pedagoške kompetence obenem predstavlja spodbudo študentu, da angažirano pristopi k nalogam na PPU in išče načine, kako bi izgradil kompetence, ki jih še nima, kar je razvidno iz citata študenta RP: “Jaz sem bil malo bolj vedoželjen in malo bolj aktiven, vendar še vedno ni to to. Na primer nimaš tega občutka, kaj pomeni voditi razred. Tudi približno nisi pripravljen, mogoče bi morali malo bolj dati poudarka na to, da smo malo več sami aktivni, pa nas vključevati v vse zadeve.”

Slika 3

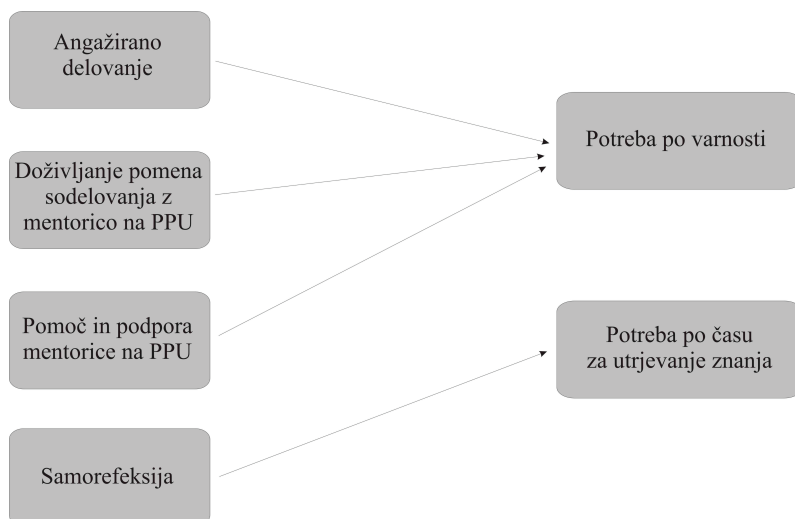
Prepletenost nekaterih pojmov kategorije tvornih pristopov k izzivom in nekaterih pojmov kategorije proces izgrajevanja inkluzivnih kompetenc



4.8 Prepletenost tvornih pristopov k izzivom in potreb študentov v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc

Slika 4

Prepletenost nekaterih pojmov kategorije tvornih pristopov k izzivom in nekaterih pojmov kategorije potrebe študentov v procesu izgrajevanja inkluzivnih kompetenc



Angažirano delovanje študenta se prepleta z njegovo potrebo po varnosti. Potrebo po varnosti lahko študent išče pri mentorici na PPU na način, da doživlja, z njo sodeluje, ali tako, da mu pomaga in ga podpira. Lahko pa v sebi prepozna vire moči in si tudi z lastnim angažiranim delovanjem zadovolji potrebo po varnosti, kar ponazarja citat študentke RP: “Za to [da se vnaprej pripravi na prakso, op. avt.] sem se odločila, ker sem vedela, da moram dva tedna samostojno poučevati. Rajši sem pripravljena, imam vsebine, teme že vse vnaprej pripravljene. Po prvem tednu opazovanja je sledilo dva tedna samostojnega poučevanja in mi je bilo lažje, tudi psihično, da sem bila vnaprej pripravljena, da sem vedela, v kakšen razred pridem, kakšna je mentorica, kakšna je klima na šoli.” Ob tem pa je potrebno poudariti, da se angažirano delovanje študenta in potreba po podpori in pomoči mentorja ter sodelovanje z njim ne izključujejo v smislu zadovoljevanja potrebe po varnosti, kvečjemu se prepletajo. Rezilientnost študenta soustvarjata tako njegova zmožnost angažiranega delovanja kot zmožnost iskanja pomoči in podpore v okolju (Le Cornue, 2009; Mansfield idr., 2016). Samorefleksija študenta, s pomočjo katere prepozna stvari, v katerih je dober, ter tiste, v katerih se mora okrepiti in izgraditi znanje, se povezuje s študentovo potrebo po času za utrjevanje znanja. Čas študentu omogoča, da izgrajeno znanje poglobi in do njega kritično pristopa, ga preizkuša v različnih okoliščinah ter razvija interes za nove teme. Obremenjenost s pomanjkanjem časa in potreba po reflektiranem razmisleku o tem, kaj študent že zna, prikazuje citat študentke PV: “Po mojem stvari dojemamo in opažamo drugače, kot smo jih pred dvema, tremi leti. Mogo-

če bi tudi za delo z otroki s PP rabili več časa, da bi se naučili, znanje poglobili in ga nato večkrat uporabili. Zdi se mi, da je bilo vse tako preveč na hitro.”

5 Sklep

V prispevku smo poudarili, da študenti v okviru začetnega izobraževanja izgrajujejo kompetence, s pomočjo katerih bodo lahko sprejemali informirane odločitve in prispevali k oblikovanju družbeno-kritičnega okolja. Zato jim mora le-to ponujati priložnosti za aktivno izgrajevanje kompetenc, kritično razmišljanje in refleksijo doživljanja izkušenj. Prav tako je pomembno, da spoznavaajo, da je ključen vidik učiteljskega oz. pedagoškega poklica čustveno doživljanje ter obvladovanje različno zahtevnih okoliščin, s katerimi se bodo v tem poklicu soočali. Izpostavili smo rezilientnost (bodočih) učiteljev, ki jo opredelimo kot posameznikove osebne in profesionalne lastnosti ter socialno-kontekstualno podporo okolja, ki se manifestira v proaktivnem soočanju s poklicnimi izzivi in prevzemanju iniciativnosti za ustvarjalne rešitve ter njihovo realizacijo. Med pomembnimi kompetencami, ki jih študent izgrajuje v okviru začetnega izobraževanja, so tudi inkluzivne kompetence. Pri tem študenti, bodoči učitelji, spoznavaajo, da je za zagotavljanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja pomembno, da razvijajo tudi zmožnost za uvajanje različnih sprememb in sprejemanje pomembnih, avtonomnih odločitev, ki bodo lahko imele daljnosežne družbene učinke. Avtonomnost, ki jo lahko učitelj dosega pri svojem delu, je obenem tudi pomemben motivacijski dejavnik pri odločitvi za učiteljski poklic (Skupnjak, Tot in Pahić, 2021, str. 153).

Poudarili smo, da PPU predstavlja ključno konkretno izkušnjo, v okviru katere študenti, bodoči učitelji, izgrajujejo inkluzivne kompetence in hkrati posredno tudi lastno profesionalno rezilientnost. Rezultati raziskave so pokazali, da sta proces izgradnje inkluzivnih kompetenc in proces rezilientnosti tesno povezana. Izgrajevanje inkluzivnih kompetenc se namreč smiselno in recipročno prepleta na področju vseh treh kategorij, ki krepijo študentovo rezilientnost. V primeru osebnih in profesionalnih lastnosti je pomembno izpostaviti predvsem študentovo samozavest pri delu z otroki s PP, ki se na PPU krepi s pridobivanjem konkretnih izkušenj za delo z njimi ter z doživljanjem, da znanje, ki ga izgrajujejo, postaja kompleksnejše. Na PPU se v študentu začne tudi prebujati interes za otroka s PP, predvsem takrat, ko doživlja, da mu mentorica nudi podporo in pomoč. Slednje se nanaša na socialno-kontekstualni vidik rezilientnosti. Hkrati je pomembno, da zmore podporo in pomoč pri mentorici tudi sam poiskati, tako da z njo vzpostavi dialog. Skozi dialog lahko doživlja, da z njo sodeluje, kar ga okrepi z vidika doživljanja lastne zmožnosti samostojnega delovanja. Obenem zadovoljuje tudi svojo potrebo po varnosti. Tvorni pristopi k izzivom se lahko izražajo v študentovi zmožnosti prilagajanja različnim okoliščinam. Pri tem sicer tvega, da so njegove odločitve zgolj intuitivne narave. Zato je ključnega pomena, da o njih reflektira in prepoznava slabosti takega delovanja. Potreba po refleksiji se pri njem lahko prebudi tudi zaradi dvoma v lastne pedagoške kompetence, kar ga po drugi strani sili v angažirano delovanje. Na tak način razvija svojo avtonomnost in samo doživljanje moči vpliva na okoliščine, tako da odstranjuje ovire in vpeljuje spremembe v učno-socialnem okolju na PPU. Ugotavljam, da je prepletenost med posameznimi kategorijami rezilientnosti in inkluzivnih

kompetenc v izgrajevanju kompleksna in večplastna, saj gre v obeh primerih za večdimenzionalna koncepta.

Sklenemo, da je v inkluzivnem okolju rezilientni študent, bodoči učitelj, vseživljenjsko razvijajoči se profesionallec, ki se mora preizkušati v zmožnosti oblikovanja sebi prilagojenega učnega okolja, ki mu bo omogočalo optimalen izobraževalni, profesionalni in osebnostni razvoj. Hkrati ima priložnost, da ob sodelovanju in strokovni podpori mentorja in študijskih kolegov v učeči se skupnosti nenehno gradi lasten profesionalni razvoj in konstruktivno spreminja okolje, v katerega se vključuje, tako da je pozoren na novopridobljeno znanje, ki ga aplicira na potrebe otrok s PP, ter ustvarja varno, spodbudno in inkluzivno okolje za vse vključene.

Karmen Drljić, PhD, Vanja Riccarda Kiswarday, PhD

The Intertwining of Resilience and Inclusive Competencies in Future Teachers

Initial education should offer future teachers a variety of opportunities for their active involvement, competency building, critical thinking, and reflection on experiences. One of the important specific experiences is also practical pedagogical training, in which future teachers are faced with authentic pedagogical challenges. Among the key competencies of future teachers are also inclusive competencies that require a mental leap from teaching for the majority or some to teaching for all. At this point, it should be stressed that the inclusive competencies of students, future teachers, are still developing, so their formation is a process that does not end with the acquisition of higher education.

The model of good inclusive practice is still in formation; consequently, teachers and even more so students, future teachers, often feel insecure about the knowledge and skills expected of them in inclusion. An important element of the teaching profession is emotional experience and the ability to face various challenges. Therefore, it is also important to develop and strengthen the teachers' resilience, which they must begin building during the initial education. Teacher resilience is a complex, dynamic and multidimensional concept, and it manifests itself as proactively facing professional challenges and taking the initiative for creative, often innovative, solutions and their realization. Protective factors also make an important contribution to forming the resilience of (students, future) teachers, i.e.:

- personal and professional characteristics that enable (students, future) teachers to recognize their professional role and its importance for society;*
- the social-contextual support that (students, future) teachers experience and receive from the environment in which they operate; and*
- a constructive approach to the challenges expressed in the teachers' proactive action and their ability to constantly face even the most demanding challenges of their profession.*

Furthermore, inclusion is a process that is uniquely conceived with each individual; it is connected with facing the unknown, with getting to know and creating innova-

tions, uncertainty, cooperation with various experts. The resilience of (students, future) teachers is therefore important because the inclusion of children with special needs into regular forms of education and in society in general is an important social issue. This issue should also be addressed by directing the education of future teachers towards shaping an individual who will be able to respond professionally, reflectively, argumentatively, and critically to the challenges of inclusion. Thus, within the framework of initial education, the student, future teacher, develops into an individual who is able to form initiatives for the implementation of inclusive education. It therefore requires a positive and optimistic attitude, a stimulating and supportive environment, and proactive action. Based on this premise, we put forward the hypothesis that while building inclusive competencies, students, future teachers, also indirectly build their resilience. The latter also takes place within the practical pedagogical training, in which students, future teachers, gradually learn what competencies they need to work with children with special needs and for their inclusion in the educational process. It is crucial that they do not see the latter as a difficulty that deters them from further building inclusive competencies, but as a challenge to which they should respond proactively. Therefore, our aim was to understand how students, future teachers, experience the intertwining of resilience in building inclusive competencies.

In the qualitative research, we analysed verbally the data obtained through focus interviews and used the analysis of the co-occurrence of concepts to gain an in-depth understanding of the intertwining of resilience and inclusive competencies in formation. The data were processed using the Atlas.ti software. The study included 13 students from the Faculty of Education, University of Primorska, from the programmes Pre-school Teaching, Educational Sciences and Primary School Teaching. The group of interviewees was mixed-gender, and a student with Asperger syndrome was also included.

Based on the data analysis, we identified 43 concepts which were grouped into seven categories, according to the theoretical framework.

Three categories related to different aspects of student resilience. We named them "personal and professional qualities", "social-contextual support", and "creative approaches to challenges". Within the category of personal and professional qualities, we identified 12 concepts, among which the most frequently mentioned was the concept of focus on professional development, followed by self-confidence and openness to new challenges. In the interviews, the category of personal and professional qualities was most often mentioned by female students of the Preschool Teaching programme. In the context of social-contextual support, we identified 10 concepts; the most frequently mentioned was the concept of help and support of a mentor at practical pedagogical training, as well as reciprocity and the importance of cooperation with the coordinator and mentor at practical pedagogical training. This category was most often mentioned by Primary School Teaching students. Creative approaches to challenges was the third category, where we identified 7 concepts; the most frequently mentioned were adaptation skills, seeking help and support, and engaged action.

The concepts related to the student's inclusive competencies in formation were divided into four categories, i.e.: experience with disabilities; experiencing a child with special needs and interest in their development; the process of building inclusive competencies; the needs of the student in the process of building inclusive competencies. Experience with disabilities contains three concepts, among which the most frequently

mentioned is gaining the first experience of working with children with special needs. Experiencing a child with special needs and interest in their development includes two concepts that are almost equally mentioned in the interviews, namely, the concept of experiencing working with a child with special needs and the concept of interest in the child and their work. The process of building inclusive competencies contains six concepts, among which the most frequently mentioned is the concept of response to the child's learning needs, and often also the response to the child's emotional and behavioural needs. The last category, the needs of the student in the process of building inclusive competencies, includes three concepts, among which the most frequently mentioned was the need for specific and precise guidelines for working with children, followed by the need for safety.

By analysing the co-occurrence of concepts in individual categories of the obtained data, we found that some aspects of resilience are intertwined with some factors of inclusive competencies in formation. The intertwining between these aspects is presented in more detail below.

The intertwining of personal and professional characteristics with factors for building inclusive competencies is manifested at different levels:

- Perseverance and trust of others in the individual, which are intertwined with the student's response to the child's learning needs.
- Openness to new challenges and self-confidence, which are intertwined with the student's doubt about their own pedagogical competencies.
- Autonomy and the ability of the student's self-control, which are intertwined with the process of building knowledge during studies.
- Past experience with children with special needs, which significantly contributes to the student's self-confidence in working with them.
- Empathy and the help and support of the mentor at practical pedagogical training are intertwined with the interest in the child and their performance.
- Interest in the child and their needs, which also depends on the help and support of the mentor, who with the initial information about the child with special needs creates a sense of security for the student and at the same time arouses interest in them.
- Experiencing the importance of working with a mentor, which is intertwined with the student's gradual development of knowledge and the response to the perceived emotional and behavioural needs of the child.

The intertwining of social-contextual support and student needs in the process of building inclusive competencies is manifested at different levels:

- The help and support of the mentor is intertwined with the student's need for precise guidelines for working with children with special needs, especially when the student perceives the needs of the child as demanding or feels threatened by them.
- Also, experiencing the importance of working with a mentor at practical pedagogical training is intertwined with the student's need for safety and the need for specific and precise guidelines for working with children with special needs.
- The student's need for precise guidelines for working with children with special needs is, as expected, intertwined with their learning by observing the mentor.

- *The student learns specific guidelines for working with a child with special needs by observing the mentor, and accepts the teacher's approaches as appropriate, which indirectly satisfies the need for safety.*
- *An important element of social-contextual support is that empathy is also intertwined with the student's personal experience with special needs.*

Some concepts from the category of constructive approaches to challenges intertwine with some concepts from the category of the process of building inclusive competencies:

- *The student's adaptation skills are intertwined with their intuitive functioning.*
- *The need for self-reflection, with which the student learns about their weak and strong areas, is intertwined with their doubt about their own pedagogical competencies in formation.*
- *Doubt about one's own pedagogical competencies also provides an incentive for the student to engage in the tasks at the practical pedagogical training and look for ways to build competencies that they do not already have.*
- *Student engagement is intertwined with the need for security.*
- *Student self-reflection, through which one recognizes the things in which they are good at and those in which they must strengthen and build knowledge, relates with the student's need for time to consolidate knowledge.*

We thus find that the processes of forming inclusive competencies and resilience are closely linked, and that the formation of inclusive competencies is meaningfully and reciprocally intertwined in the area of all three categories that strengthen student resilience.

Thus, we can conclude that in an inclusive environment, resilient students are developing into future professionals who must test themselves in the ability to create a self-adapted learning environment that will allow them optimal educational and personal development. At the same time, they have the opportunity to constantly build their own professional development and constructively change the environment in which they participate, with the cooperation and professional support of a pedagogical mentor and study colleagues. They do so by paying attention to the newly acquired knowledge adapted to the needs of children with special needs, and by creating a stimulating and inclusive environment for everyone involved.

LITERATURA

1. Arnup, J. in Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244.
2. Benders, D.S. in Jackson, F.A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture. *International Journal of Humanities and Social Science*, 16(2), 103–110.
3. 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.
4. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
5. Bobek, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205.
6. Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsottír, B. idr. (2011). Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju. Bruselj: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno dne 05.06.2013 s svetovnega spleta: <http://www.european-agency.org/>.

7. Booth, T., Nes, K. in Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education?. V: Booth, T., Nes, K. in Strømstad, M. (ur.). *Developing inclusive teacher education* (str. 9–22). Routledge. Pridobljeno dne 21.09.2017 s svetovnega spleta: <http://ebookcentral.proquest.com>.
8. 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.
9. Čilić, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of Differences in Perception of the “Good” School from the Teachers’ Perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
10. Čotar Konrad, S. (2015). Validacija nove lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 118–135.
11. Drljić, K. in Kiswarday, V. (2016). Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije na pedagoški praksi. *Journal of Elementary Education*, 9(3), 53–74.
12. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
13. Ee, J. in Chang, A.S.C. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321–331.
14. Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. V: Hick, P., Kershner, R. in Farrell, P. (ur.). *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (str. 38–51). Oxon, New York: Taylor & Francis.
15. Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland’s inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285.
16. Florian, L. in Black–Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
17. Ford, A., Pugach, M.C. in Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What’s reasonable at the preservice level?. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275–285.
18. Fuller, F.F. (1974). *Concerns of Teachers: Research and Reconceptualization*. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
19. Gu, Q. in Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
20. Gu, Q. in Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
21. Howard, S. in Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
22. Hutchinson, N.L. in Martin, A.K. (1999). Fostering inclusive beliefs and practices during pre-service teacher education through communities of practice. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 234–250.
23. Kiswarday, V. in Drljić, K. (2015). Rezilientnost kot orodje za udejanjanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju. V: Grušovnik, T. (ur.). *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 247–263). Koper: Knjižnica Annales Ludus.
24. Kiswarday, V. in Valenčič Zuljan, M. (2015). Paradigmatski premik sodobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti. V: Grušovnik, T. (ur.). *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 179–194). Koper: Knjižnica Annales Ludus.
25. Kiswarday V.R. in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
26. Klemenčič, S. in Hlebec, V. (2007). Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
27. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. idr. (2008). Teachers’ occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
28. Korthagen, F.A.J. (2001). *Working with Groups of Student Teacher*. V: Korthagen, F. (ur.). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (str. 149–174). New York, London: Routledge.

29. Kozleski, E.B., Artiles, A.J., Fletcher, T. idr. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 15–29
30. Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723.
31. Mesec, B. in Lamovec, T. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
32. Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. idr. (2012). “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367.
33. Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T. idr. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
34. Masten, A.S. in Wright, M.O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. V: Reich, J.W., Zautra, A.J. in Hall J.S. (ur.). *Handbook of adult resilience* (str. 213–237). The Guilford Press.
35. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Pridobljeno dne 10.06.2017 s svetovnega spleta: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
36. Palmer, P.J. (2001). Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja. Ljubljana: Educy.
37. Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351.
38. Paquette, K.R. in Rieg, S.A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51–58.
39. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. Uradni list RS, št. 41/11.
40. Sumsion, J. in Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 621–635.
41. Skupnjak, D., Tot, D. in Pahič, T. (2018). Motivacija za izbiro poklica in obvladovanja kompetenc učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3-4), 149–165.
42. Swennen, A., Jörg, T. in Korthagen, F. (2004). Studying student teachers’ concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265–283.
43. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
44. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
45. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C. idr. (2007). Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
46. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M. idr. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
47. Young, K., McNamara, P.M. in Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? – Irish post-primary teachers’ perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1–11.

Dr. Karmen Drljić (1980), docentka za inkluzivno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Čevljarska 5, 6000 Koper, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 040 170 194

E-mail: karmen.drjic@pef.upr.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday (1969), docentka za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: V Murglah 265, 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 261 860

E-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si