

Karmen Drljić, Tina Štemberger in Vanja Kiswarday

Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev

Povzetek: Pedagoški delavci so izpostavljeni nenehnim spremembam, zato se morajo že v začetnem izobraževanju opolnomočiti za avtonomno in angažirano delovanje, torej za izgrajevanje lastne rezilientnosti. S tem v povezavi smo želeli ugotoviti, kako študentje, bodoči pedagoški delavci, ocenjujejo varovalne dejavnike rezilientnosti ter kakšne so razlike v njihovih ocenah glede na študijski program in glede na to, ali je med cilji praktičnega pedagoškega usposabljanja delo z otroki s posebnimi potrebami. V raziskavi je sodelovalo 251 študentov, ki so izpolnili anonimni vprašalnik. Rezultati kažejo, da študentje med varovalnimi dejavniki rezilientnosti najviše ocenjujejo učečo se skupnost, torej sodelovanje, diskusije in refleksijo, prav tako ocenjujejo visoko motiviranost za pedagoški poklic. Med varovalnimi dejavniki rezilientnosti se kaže tudi pomembna povezanost, največja je med angažiranostjo študenta ter doživljanjem in obvladovanjem visokih pričakovanj. Ugotavljamo tudi, da študentje, ki so v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja imeli med cilji delo z otroki s posebnimi potrebami, v povprečju varovalne dejavnike rezilientnosti ocenjujejo više, prav tako se kažejo razlike v oceni varovalnih dejavnikov rezilientnosti med študenti različnih pedagoških študijskih programov.

Ključne besede: začetno izobraževanje, praktično pedagoško usposabljanje, inkluzija, rezilientnost, varovalni dejavniki

UDK: 37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Karmen Drljić, višja predavateljica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: karmen.drljic@pef.upr.si

Dr. Tina Štemberger, izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: tina.stemberger@pef.upr.si

Dr. Vanja Kiswarday, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Uvod

Pedagoški poklic je izpostavljen nenehnim spremembam, ki se dogajajo tako na ravni izobraževalne politike posamezne države kot tudi na ravni posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Spremembe od pedagoškega delavca zahtevajo, da intenzivno in vseživljenjsko izgrajuje svoje profesionalne kompetence. Kompetence, ki jih (bodoči) pedagoški delavec pridobi v času začetnega izobraževanja za poklic, so namreč le temeljna raven znanja in veščin, slednje mora zato razvijati in izpopolnjevati skozi vso svojo poklicno pot (Day 1999). Zato je pomembno, da je pripravljen sprejeti osebno odgovornost za lasten profesionalni razvoj (Evropska agencija za razvoj ... 2012). Obenem nenehne spremembe postavljajo pedagoškega delavca v negotov položaj, saj se sooča z različnimi izzivi, kot so: (1) nezmožnost vzpostaviti občutek nadzora nad svojim delom, (2) doživljanje omejenega vpliva na učenje učencev (predvsem tistih, ki imajo posebne potrebe), (3) soočanje s populističnimi rešitvami za vse zagate pedagoškega poklica ter (4) sprejemanje prave odločitve ob tem, da bi ta vselej lahko bila tudi povsem drugačna (Kelchtermans idr. 2009).

Visokošolski zavodi, ki izobražujejo bodoče pedagoške delavce, si morajo zato prizadevati za dobro zasnovane študijske programe in učne načrte, ki omogočajo učinkovito izgrajevanje znanj in spretnosti (Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu ... 2017). Pri tem je nujno upoštevati, da so spoznavne zmožnosti (znanje in veščine) le en vidik kompetenc pedagoškega delavca, drug pomemben vidik pa sestavljajo čustveno-motivacijski dejavniki in vrednote (Marentič Požarnik 2011) in s tem tudi zmožnost avtonomnega delovanja, kritičnega razmišljanja in reševanja problemov (Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu ... 2017). Kompetentnost se namreč kaže v posameznikovi sposobnosti uporabiti določeno znanje, da bi prišel do pravih praktičnih rešitev v konkretni situaciji, ter s tem tudi v sposobnosti kakovostnega presojanja in odločanja ter učinkovitega odzivanja na situacije, ki so venomer nepredvidljive (Cvetek 2004, str. 145).

Izgrajevanje avtonomnega in angažiranega delovanja za inkluzivno vzgojo in izobraževanje

Izobraževanje pedagoških delavcev mora biti usmerjeno v razvijanje zmožnosti za soočanje z nepredvidljivimi in zahtevnimi situacijami, ki se venomer pojavljajo v pedagoškem poklicu, tudi in predvsem v luči inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Drugače povedano, začetno izobraževanje bi moralo biti osredotočeno na razvijanje prožnosti bodočih pedagoških delavcev, da se bodo ti zmožni angažirano prilagoditi različno zahtevnim okoliščinam ter v njih vzdržati kot tudi vzdrževati lastno avtonomno delovanje. Zmožnost angažiranega delovanja bodočega pedagoškega delavca kaže na njegovo zmožnost družbeno kritičnega in etičnega delovanja ter s tem tvori srž udejanjanja inkluzije kot paradigme ter inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Razvijanje zmožnosti angažiranega delovanja poudarjata tudi Pantić in Florian (2015), ki menita, da je v obdobju začetnega izobraževanja študente, bodoče pedagoške delavce, treba pripraviti na to, da bodo tudi sami pobudniki sprememb v inkluzivni vzgoji in izobraževanju ne le na ravni razreda ali šole, temveč tudi na ravni vzgojno-izobraževalne politike. Iz navedenega razloga je pomembno, da razumejo in ponotranjijo temeljne sociološke, filozofske, psihološke in pedagoške koncepte oz. teorije, na katerih je inkluzija utemeljena, kot so teorija pravičnosti, etika skrbi in kultura različnosti (gl. Peček in Lesar 2006) ter ekosistemska teorija (Mitchell 2016) in teorija transformacije (gl. Florian in Linklater 2010; Hart idr. 2016). Obenem je pomembno, da razumejo zgodovinski okvir in kompleksnost družbenega izključevanja (Waitoller in Artiles 2013) ter vlogo različnih dejavnikov okolja, ki pripomorejo k razumevanju oviranosti kot skupnega, družbenega problema (Florian 2012). Poleg temeljnih teoretičnih spoznanj, na katerih temelji inkluzivna paradigma, so pomembne tudi študentove konkretne izkušnje z inkluzijo. Če so te pozitivne, pripomorejo k nadaljnjemu oblikovanju pozitivnih stališč do inkluzije in prepoznavanju njene koristnosti za vse (Burke in Sutherland 2004). Ne glede na to, ali je izkušnja pozitivna ali negativna, pa je vselej pomembno, da študent o njej razmišlja ter postopno skozi proces oblikovanje geštalta in shematizacije izgrajuje lastno t. i. malo teorijo, ki jo lahko poveže s temeljno znanstveno teorijo (Korthagen 2001).

Praktično pedagoško usposabljanje (v nadaljevanju PPU) je kljub dolgi tradiciji, ki jo ima v Sloveniji (Cencič in Cencič 1996), šele z bolonjsko prenovno visokošolskega izobraževanja in s tem, ko je bilo ovrednoteno s kreditnimi točkami, pridobilo pomembno mesto znotraj učnega načrta (Repe 2016). Temeljni namen PPU je tako postal integrirati predmetnovsebinsko in profesionalno pedagoško znanje ter postopno vpeljevati študenta v pedagoški poklic (Merila za akreditacijo 2011, str. 2). Na PPU se študenti, bodoči pedagoški delavci, soočijo z realnostjo pedagoškega poklica, ob tem lahko svojo idealizirano podobo o njem nadomestijo z bolj realno podobo (Swennen idr. 2004). S spoznavanjem realnosti pedagoškega poklica svojo odločitev za študij lahko celo postavijo pod vprašaj. Če se realnost in pričakovanja o pedagoškem poklicu skladajo, postaja študent poklicu vse bolj predan in zanj motiviran (Sinclair 2008). Konkretna praktična izkušnja pa študentu pomaga prepoznavati tudi lastne profesionalne potrebe, ki v njem vzbujajo nadaljnji interes za

pedagoško delo ter v ospredje postavljajo študentovo aktivno izgrajevanje kompetenc (Korthagen 2001). V prispevku nas zanima predvsem pedagoškoprofesionalni vidik PPU, ki se nanaša na študentovo spoznavanje, sprejemanje in ponotranjanje inkluzivnih vrednot ter na razvijanje zmožnosti aktivnega, ustvarjalnega in avtonomnega delovanja, samorefleksivnosti, iniciativnosti in posledično samoučinkovitosti (Cencič in Cencič 1994; Magajna 2007).

Med začetnim izobraževanjem, katerega pomemben del je tudi PPU, se študenti srečujejo in soočajo z različnimi bolj ali manj zahtevnimi okoliščinami. Obremenjeni so lahko z vprašanji o lastnih kompetencah za pedagoški poklic (De Baz in El-Weher 2008; Kyriacou in Stephens 1999; Swennen idr. 2004). Postavljeni so v dvojno vlogo – študenta na praksi in pedagoškega delavca (Murray-Harvey idr. 1999). V vlogi slednjega morajo prepoznavati potrebe otrok, se nanje odzivati in jim dejavnosti individualno prilagajati ter obvladovati moteče vedenje, kar lahko doživljajo kot stresno (Chaplain 2008; Paquette in Rieg 2016). Stres študenta na PPU pa povečujejo tudi organizacija PPU, upravljanje časa, komunikacija z mentorjem in visokošolskim koordinatorjem PPU ter administrativnimi delavci (prav tam). Vse omenjene situacije mu hkrati dajejo priložnost, da se že v obdobju začetnega izobraževanja zave, da je zmožen tvornega in s tem rezilientnega odziva na zaznane stresne okoliščine, ki spodbudno delujejo na izgrajevanje inkluzivnih kompetenc (Kiswarday in Drljić, 2015). Poleg tega se je treba zavedati, da se študenti na stresne okoliščine odzivajo na različne načine: (1) lahko jih prepoznajo kot priložnost za učenje, (2) si v okolju poiščejo ustrezno podporo ali pomembno podporno osebo ali (3) se usmerijo v iskanje zunanjih vzrokov za neuspeh oz. (4) se iz stresne situacije popolnoma umaknejo (Klassen in Durksen 2014). Zaradi navedenega v nadaljevanju poudarjamo pomen izgrajevanja rezilientnosti študentov, bodočih pedagoških delavcev, v obdobju začetnega izobraževanja, pa ne le z vidika študentovih trenutnih potreb, temveč tudi z vidika zahtev in izzivov pedagoškega poklica, s katerimi se bodo srečevali na svoji profesionalni poti. Raziskave kažejo, da učitelji delo z otroki s posebnimi potrebami pogosto doživljajo kot breme (Depolli Steiner 2011; Košir idr. 2014; Modrej in Cugmas 2015), hkrati pa se ne vidijo kot akterji udejanjanja sprememb, kakor jih zahtevata inkluzivna vzgoja in izobraževanje (Young idr. 2017). Po drugi strani pa različni dokumenti s področja visokošolskega izobraževanja, ki smo jih omenili na začetku prispevka, zagovarjajo in podpirajo izgrajevanje aktivnega posameznika, ki je zmožen sprejemati avtonomne odločitve. Na tem mestu se zato navezujemo na pomen izgrajevanja rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev.

Rezilientnost in varovalni dejavniki rezilientnosti (bodočih) pedagoških delavcev

Pojem rezilientnosti učiteljev so opredelili različni raziskovalci, ki so se pretežno ukvarjali z rezilientnostjo učiteljev (Castro idr. 2010; Gu in Day 2013; Mansfield idr. 2012; Valenčič Zuljan in Kiswarday, 2015). V splošnem opredelitve rezilientnosti učiteljev izhajajo iz podmene, da je čustveno doživljanje pomemben vidik pedagoškega dela (Gu in Day 2007). Kljub temu lahko rezilientnost učiteljev opredelimo širše,

kot dinamičen psihološki in socialni konstrukt, saj zaobjema tako posameznikove osebne kot profesionalne lastnosti in se oblikuje znotraj določenega konteksta (prav tam). Po drugi strani Mansfield idr. (2016) opredeljujejo rezilientnost kot proces, v katerem se prepletajo osebni viri, ki ob uporabi specifičnih strategij tvorijo končni rezilientni odziv. Hkrati poudarjajo, da je proces izgrajevanja rezilientnosti vsekakor odvisen tudi od konteksta, znotraj katerega (bodoči) učitelj deluje. Rezilientnost pa lahko ne nazadnje razumemo tudi v smislu strategij soočanja s konkretnimi težavami ali izzivi pedagoškega poklica, ki (bodočemu) učitelju omogočajo, da spreminja negativne vidike okolja (Castro idr. 2010). Valenčič Zuljan in Kiswarday (2015) pri opredelitvi rezilientnosti postavljata v ospredje še učiteljevo zmožnost odziva na socialne, čustvene in vzgojno-izobraževalne potrebe otrok ter njegovo sposobnost, da se v odnosih z drugimi razvija ter preoblikuje. Smiselno je omeniti tudi odnosno rezilientnost, pri kateri se Jordan (2005) sklicuje na pomen vzajemnih odnosov, s pomočjo katerih posameznik izgrajuje svojo rezilientnost, in zaupanje v odnos, kjer gre za nasprotje zaupanja vase oz. zgolj zanašanja nase. Pomen vzajemnih odnosov pri izgrajevanju rezilientnosti študentov, bodočih učiteljev, še posebej poudarja R. Le Cornu (2009), ki je prepričana, da lahko študent, bodoči učitelj, skozi vzajemne odnose z drugimi bistveno bolje kot sam izgrajuje specifične veščine in vrednote, ki naj bi jih nadalje potreboval pri svojem pedagoškem delu. Rezilientnost posameznika se v splošnem izraža tudi v njegovih vrednotah in stališčih, v njegovi pripravljenosti razvijati se osebno ter v asertivnosti, sprejemanju drugih in sodelovanju (Minulescu 2015). Izgrajevanje rezilientnosti pedagoških delavcev in študentov, bodočih pedagoških delavcev, je nadalje pomembno zato, ker rezilientnost povezujemo z doživljanjem samoučinkovitosti, izgrajevanjem kompetenc, doživljanjem sprejetosti in s pripadnostjo ter zmožnostjo avtonomnega delovanja v pedagoškem poklicu (Pearce in Morrison 2011).

K izgrajevanju posameznikove rezilientnosti pripomorejo različni varovalni dejavniki, ki jih lahko razdelimo na notranje in zunanje ter dejavnike tvornega soočanja z izzivi (Grotberg 1995; Knight 2007; Masten in M. O'Dougherty Wright 2009). Doslej so se raziskave osredotočale predvsem na opredelitev varovalnih dejavnikov rezilientnosti otrok in drugih posameznikov, v zadnjih desetih letih pa tudi na varovalne dejavnike, ki pripomorejo k izgrajevanju rezilientnosti učitelja. Le redke so raziskave, ki so se ukvarjale z rezilientnostjo vzgojiteljev (Sumsion 2004), študentov, bodočih vzgojiteljev (Paquette in Rieg 2016), drugih pedagoških delavcev (Belknap 2012; Mackenzie 2012; Miller idr. 1999) ali z rezilientnostjo študentov, bodočih učiteljev (Le Cornu 2009). Zaradi razpršene obravnave raziskovalnega problema se pri raziskovanju rezilientnosti (bodočih) pedagoških delavcev pogosto srečamo s terminološko nedoslednostjo pri poimenovanju varovalnih dejavnikov. Izhajajoč iz opredelitve rezilientnosti avtorjev Mansfield idr. (2016) ter Gu in Day (2013), varovalne dejavnike rezilientnosti pedagoških delavcev lahko razdelimo v tri poglavitne sklope, to so: (1) osebne in profesionalne lastnosti, (2) socialna kontekstualna podpora ter (3) tvorni pristop k izzivom.

Varovalni dejavniki, združeni v sklop osebne in profesionalne lastnosti, se med seboj pogosto prepletajo. Rezilientnost pedagoškega delavca se namreč izraža tako v njegovem zasebnem kot profesionalnem življenju, in sicer kot zmožnost ohranjanja

ravnovesja med zasebnim in profesionalnim življenjem (Gu in Day 2007; Klusman idr. 2008; Mansfield idr. 2016; Tait 2008). Osebne lastnosti zajemajo socioemocionalne kompetence (Ee in Chang 2010), smisel za humor (Bobek 2002) in doživljanje življenjskega blagostanja (Mansfield idr. 2016) ter pripomorejo k učiteljevemu učinkovitemu profesionalnemu delovanju. Profesionalne lastnosti, kot so motivacija (Beltman idr. 2011), predanost poklicu (Gu in Day 2013; Mansfield idr. 2016), doživljanje poklicne identitete (Gu in Day 2013) ter reflektivnost (Sumsion 2004), pa učitelju omogočajo, da razume svojo profesionalno vlogo in pomen poklica, ki ga opravlja, ter o njem reflektira, da bi lahko izboljšal svoje delovanje. Socialna kontekstualna podpora se nanaša na vse vidike socialnega konteksta, ki kot varovalni dejavniki delujejo spodbudno pri izgrajevanju rezilientnosti (bodočih) pedagoških delavcev. Natančneje se nanaša na različne oblike podpore, ki jo med študijem, predvsem pa na PPU študent lahko dobi od drugih zanj pomembnih oseb (Beltman idr. 2011; Bobek 2002; Le Cornu 2009; Sumsion 2004). Pri tem mislimo predvsem na podporo (mentorjev) visokošolskih učiteljev in učiteljev mentorjev na PPU. Kot pomembna pa lahko deluje tudi podpora drugih študentov, s katerimi se študent povezuje v učečo se skupnost (Le Cornu 2009) in s katerimi deli skupni pogled na pedagoški poklic (Benders in Jackson 2012). Varovalni dejavniki, združeni v sklopu tvorni pristopi k izzivom, zajemajo zmožnost soočanja z izzivi in (pro)aktivnega delovanja kljub oviram, s katerimi se lahko (bodoči) pedagoški delavec srečuje (Benders in Jackson 2012; Bowles in Arnup 2015; Mansfield idr. 2016; Klusman idr. 2008). Med drugim vključujejo tudi zmožnost avtonomnega sprejemanja argumentiranih in utemeljenih odločitev (Sumsion 2004), ki se obenem izražajo v doživljanju moči vplivanja na dogodke (Bernshausen in Cunningham 2001; Bobek 2002). Rezilientnost je v tem smislu proces vseživljenjskega osebnega in profesionalnega razvoja ter rezultat različnih interakcij, ki se zgodijo med (bodočim) pedagoškim delavcem in drugo osebo v določenem kontekstu ter se izraža v njegovem angažiranem odzivu na izzive vzgojno-izobraževalnega okolja in avtonomnem delovanju.

Raziskovalni problem

Ker so (bodoči) pedagoški delavci izpostavljeni nenehnim spremembam, se morajo že v okviru začetnega izobraževanja opolnomočiti za v teoriji utemeljeno ravnanje ter avtonomno in proaktivno delovanje, kar jim bo omogočilo oblikovanje ustreznih odzivov na širok spekter potreb otrok v inkluzivni vzgoji in izobraževanju. Nekateri avtorji (prim. Le Cornu 2009; Mansfield idr. 2016; Murray Harvey idr. 1999; Tait 2008) menijo, da bi morale biti izgrajevanje rezilientnosti del vsakega učnega načrta začetnega izobraževanja učiteljev oz. bodočih pedagoških delavcev. Študentom bi bilo treba pomagati razumeti, kakšna je vloga pedagoškega delavca, in jih obenem pripraviti na potencialne stresne situacije pedagoškega poklica (Richards idr. 2016) ter jih naučiti prepoznavati pomen različnih strategij soočanja s stresom in jih spodbuditi k razvijanju teh strategij (Murray-Harvey idr. 1999). Z našo raziskavo smo zato želeli preveriti, kako študentje, ki študirajo na različnih pedagoških smereh, ocenjujejo lastno rezilientnost in s tem posamezne varovalne

dejavnike rezilientnosti ter ali obstajajo razlike v njihovi oceni glede na to, ali je bil cilj PPU delo z otroki s posebnimi potrebami, ter ali se razlike v oceni rezilientnosti kažejo tudi glede na študijski program.

Metodologija

Metoda

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Z deskriptivno metodo smo skušali opisati posamezne pojave obravnavanega problema, s kavzalno-neeksperimentalno metodo pa vzpostaviti vzročno-posledično povezavo med njimi (Sagadin 1993).

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 251 študentov prvostopenjskih študijskih programov Predšolska vzgoja,¹ Razredni pouk,² Pedagogika,³ Pedagogika in andragogika⁴ ter Edukacijske vede⁵ vseh treh javnih slovenskih univerz. Vzorec je bil izbran namensko in neslučajnostno, saj smo k sodelovanju povabili tiste študente, ki so v letu izvajanja raziskave (2016/2017) imeli v predmetniku programa, ki so ga obiskovali, predmet, ki obravnava vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Za takšen izbor smo se odločili, ker smo izhajali iz temeljne predpostavke rezilientnosti, ki pravi, da je prvi pogoj za posameznikov rezilientni odziv prisotnost okoliščin, ki jih slednji zazna kot zahtevne (Masten 2001). Študenti, bodoči pedagoški delavci, se v obdobju začetnega izobraževanja srečujejo z različnimi zahtevnimi okoliščinami, med katere lahko sodi tudi delo z otroki, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (Chaplain 2008; Paquette in Rieg 2016). Med anketiranimi študenti je bilo največ študentk (94,4 %), študentje so bili zastopani v manjšem deležu (5,6 %). Največ sodelujočih (44,6 %) je bilo vpisanih v študijski program Predšolska vzgoja, skoraj polovica manj (23,3 %) v program Razredni pouk, sledili so študenti, vpisani v študijske programe Pedagogika in andragogika (12,0 %), Edukacijske vede (10,4 %) in Pedagogika (9,2%). Pri več kot polovici vprašanih (53,4 %) je bil eden izmed ciljev PPU delo z otroki s posebnimi potrebami, pri preostalih 46,6 % vprašanih pa cilj PPU ni bil povezan z delom z otroki s posebnimi potrebami.

¹ Program se izvaja na vseh treh pedagoških fakultetah v Sloveniji.

² Program se izvaja na vseh treh pedagoških fakultetah v Sloveniji.

³ Program se izvaja na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

⁴ Program se izvaja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

⁵ Program se je do študijskega leta 2017/2018 izvajal na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Proces zbiranja podatkov

Oblikovali smo vprašalnik, ki je bil namenjen širši raziskavi, v tem prispevku pa se osredotočamo na rezultate, ki smo jih dobili na podlagi dveh vsebinskih sklopov. Prvi sklop je sicer vključeval anketna vprašanja zaprtega tipa, s pomočjo katerih smo pridobili demografske podatke o anketiranih. Drugi sklop je vključeval 43 trditev o varovalnih dejavnikih rezilientnosti, o katerih so respondenti izrazili stopnjo strinjanja na petstopenjski Likertovi lestvici stališč, pri čemer je vrednost 1 označevala popolno nestrinjanje, 5 pa popolno strinjanje. Trditve za drugi vsebinski sklop smo oblikovali na podlagi teoretskih razprav in raziskav o rezilientnosti, predstavljenih v teoretičnem delu prispevka (Beltman idr. 2011; Benders in Jackson 2012; Bobek 2002; Bowles in Arnup 2015; Castro idr. 2010; Ee in Chang 2010; Fredrikson 2004; Gu in Day 2013; Howard in Johnson 2005; Klusmann idr. 2008; Knight 2007; Le Cornu 2009; Mansfield idr. 2016; Minulescu 2015; Paquette in Rieg 2016; Sumsion in Patterson 2007; Tait 2008), ter na podlagi standardiziranih vprašalnikov, ki merijo posamezne varovalne dejavnike rezilientnosti (Greenglass idr. 1999; Rath idr. 2015; Tschannen Moran in Woofolk Hoy 2001; Watt in Richardson 2008).

Bodočim pedagoškim delavcem, študentom različnih fakultet treh univerz v slovenskem prostoru, smo v pisnem nagovoru predstavili namen raziskave ter jih povabili k sodelovanju. Vprašalnike so študentje izpolnjevali v aprilu in maju 2017. Študenti, ki so v študijskem programu imeli predviden PPU, so anketne vprašalnike izpolnili po opravljenem PPU.

Proces obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za vsako izmed trditev smo najprej preverili opisno statistiko ter korelacijo in interkorelacijo. Konstruktno veljavnost tistega dela vprašalnika, ki se nanaša na varovalne dejavnike rezilientnosti (43 trditev), smo preverjali s pomočjo faktorske analize. Po predhodnem preverjanju upravičenosti s preizkusom KMO (preizkus Kaiser-Meyer-Olkina) in Bartlettovim χ^2 -preizkusom na podlagi faktorske analize z rotacijo Varimax ter Kaiserjevega kriterija smo ekstrahirali šest faktorjev (poimenovali smo jih varovalni dejavniki rezilientnosti): angažiranost, visoka pričakovanja, učeča se skupnost, motiviranost, zadovoljstvo in predanost. Prvi dobljeni faktor (angažiranost) pojasni 33,07 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje 20 % in kaže na ustrezno veljavnost vprašalnika.

Zanesljivost smo preverjali z metodo notranje konsistentnosti, pri čemer vrednosti koeficientov alfa ($\alpha_{\text{ang}} = 0,973$, $\alpha_{\text{vispr}} = 0,827$, $\alpha_{\text{usku}} = 0,872$, $\alpha_{\text{mot}} = 0,795$, $\alpha_{\text{zad}} = 0,708$, $\alpha_{\text{pred}} = 0,761$) kažejo, da gre za zelo oz. zmerno zanesljive lestvice dimenzij rezilientnosti. Koeficient zanesljivosti ($r_{\text{tt}} = 0,791$), ki smo ga izračunali s postopkom faktorizacije, kaže na zadovoljivo spodnjo mejo zanesljivosti celotnega vprašalnika.

Objektivnost smo zagotovili z uporabo anketnih vprašanj zaprtega tipa in Likertovo lestvico stališč. Dodatno so k objektivnosti pripomogla enotna, enopomenska in natančna navodila za izpolnjevanje ter nevedeno zbiranje podatkov.

Za preverjanje razlik v oceni posameznih lastnih varovalnih dejavnikov rezilientnosti glede na to, ali je bil eden izmed ciljev PPU, ki so ga študenti izvajali v okviru študija v tekočem študijskem letu, delo z otroki s posebnimi potrebami, smo uporabili t-preizkus za neodvisne vzorce (v primeru neupravičene predpostavke o homogenosti varianc smo uporabili Welchov aproksimativni preizkus). Za preverjanje razlik v oceni varovalnih dejavnikov glede na študijski program pa smo uporabili preizkus analize variance (oz. Welchov preizkus).

Rezultati

V nadaljevanju najprej prikazujemo, kako so študentje ocenili posamezne lastne varovalne dejavnike rezilientnosti, in povezanost teh dejavnikov. Nato sledijo rezultati, ki prikazujejo razlike v oceni varovalnih dejavnikov glede na to, ali je bil eden izmed ciljev PPU, ki so ga študenti izvajali v tekočem študijskem letu, delo z otroki s posebnimi potrebami, ter glede na študijski program, ki so ga obiskovali.

Varovalni dejavniki rezilientnosti	n	$\bar{x}$	s	1	2	3	4	5	6
1 Učeca se skupnost	250	4,35	0,70	-	0,082	0,145*	0,084	0,488**	0,341**
2 Motiviranost	251	4,32	0,52	-	-	0,531**	0,483**	0,154*	0,005
3 Predanost	250	4,28	0,51	-	-	-	0,412**	0,229**	0,035
4 Zadovoljstvo	251	4,23	0,60	-	-	-	-	0,288**	0,052
5 Angažiranost	246	3,77	0,95	-	-	-	-	-	0,605**
6 Visoka pričakovanja	246	2,93	1,11	-	-	-	-	-	-

* $P < 0,05$

** $P < 0,01$

Preglednica 1: Osnovna opisna statistika in povezanost med varovalnimi dejavniki rezilientnosti

Iz Preglednice 1 je razvidno, da so študentje v povprečju ($\bar{X} = 4,35$, $s = 0,70$) zelo visoko oz. kar najvišje ocenili svojo sposobnost delovanja v učeči se skupnosti. Dimenzijo učeča se skupnost opredeljujejo trditve, ki se nanašajo na sodelovanje, pogovore, diskusije, refleksije s študijskimi kolegi, mentorji na praksi in mentorji na fakulteti.

Zelo visoko v povprečju ($\bar{X} = 4,32$, $s = 0,52$) ocenjujejo tudi motiviranost za delo. Dimenzija motiviranost se nanaša na razloge za izbiro pedagoškega poklica, ki se vežejo tako na razumevanje možnosti lastnega razvoja v poklicu kot tudi pozitivnega vrednotenja poklica v smislu pomena poklica za razvoj družbe.

Z visoko povprečno oceno ($\bar{X} = 4,25$, $s = 0,51$) so študentje ocenili dimenzijo predanost, ki vključuje pripravljenost na vseživljenjsko izobraževanje, vlaganje trdega dela in truda ter tudi odrekovanja.

Zelo visoko so študentje v povprečju ($\bar{X} = 4,23$, $s = 0,60$) ocenili tudi zadovoljstvo, pri čemer gre tako za zadovoljstvo z izbiro poklica kot zadovoljstvo s študijem in življenjem na splošno.

Nekoliko nižje so v povprečju ($\bar{X} = 3,77$, $s = 0,95$) ocenili angažiranost, ki se nanaša na doživljanje občutka varnosti, zmožnost zaznavanja izzivov, doživljanje samoučinkovitosti ter ciljne naravnosti. Del študentove angažiranosti je tudi njegova recipročnost v prejemanju in dajanju pomoči.

Najnižjo povprečno oceno, ki je bila med vsemi tudi najbolj razpršena ($\bar{X} = 2,93$, $s = 1,11$), pa so študentje namenili visokim pričakovanjem, ki se bodisi nanašajo na zmožnost obvladovanja pričakovanj, ki jih imajo sami do sebe, bodisi pričakovanj, ki jim imajo drugi do njih. Nizka povprečna ocena visokih pričakovanj pomeni, da študenti doživljajo, da obvladujejo tako pričakovanja do sebe kot s strani okolice.

Rezultati Pearsonovega korelacijskega koeficienta kažejo, da med določenimi varovalnimi dejavniki obstaja povezanost, ki je statistično pomembna, in sicer je pozitivna in nizka do srednje močna. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo rezultate, ki kažejo, da med posamezniki varovalnimi dejavniki obstaja srednje močna do močna povezanost pri enodotni stopnji tveganja. Ugotavljamo, da bolj se študenti doživljajo kot del učeče se skupnosti, bolj so angažirani ($r = 0,488$, $P < 0,01$) in bolj doživljajo, da obvladujejo visoka pričakovanja ($r = 0,341$, $P < 0,01$). Prav tako velja, da bolj kot študenti izražajo motiviranost za pedagoški poklic, bolj so temu predani ($r = 0,531$, $P < 0,01$) ter so bolj zadovoljni s tem, da so se odločili zanj ($r = 0,483$, $P < 0,01$). Bolj izražena predanost študenta pedagoškemu poklicu se izraža tudi v doživljanju večjega zadovoljstva z izbiro poklica in življenjem nasploh ($r = 0,412$, $P < 0,01$), obenem pa tudi v njegovi večji angažiranosti ($r = 0,229$, $P < 0,01$). Študenti, ki so bolj zadovoljni s svojo poklicno izbiro in življenjem nasploh, so torej tudi bolj angažirani ($r = 0,288$, $P < 0,01$). Ne nazadnje ugotavljamo, da študenti, ki se doživljajo kot bolj angažirani, visoka pričakovanja, pred katera so postavljeni na PPU ($r = 0,605$, $P < 0,01$), doživljajo kot bolj obvladljiva.

Pričakovano je, da študenti visoko ocenjujejo pomen učeče se skupnosti, ki jo lahko tvorijo z drugimi kolegi študenti, mentorji na PPU in visokošolskimi učitelji (Le Cornu 2009; Kiswarday 2011), ki PPU koordinirajo. Študenti namreč v učeči se skupnosti razrešujejo različne izzive in s tem oblikujejo novo vedenje (Sumision in Petterson 2004) ter razvijajo socioemocionalne veščine, pomembne za pedagoški poklic (Le Cornu in Erwin, 2008). Sodelovanje z mentorjem spodbuja njihov profesionalni razvoj (Mena idr. 2017) in vpliva na način doživljanja pedagoškega poklica (Smith Ingersoll 2004). Vpliva tudi na to, do kakšne mere bodo sprejemali odgovornost za lastno delovanje in odzive na PPU (Čotar Konrad 2017). Prav tako je pomembna vloga visokošolskega učitelja, ki študentom zagotavlja izhodišče za kakovostno refleksijo pedagoškega dela (Korthagen 2001), jim daje zgled pri soočanju s stresnimi situacijami ter vpliva na njihovo doživljanje samoučinkovitosti (Klassen in Durksen 2014). Ključnega pomena pa je tudi, da študente spodbuja k sodelovanju z drugimi (Štemberger 2017). Recipročnost, ki se vzpostavi v odnosih sodelovanja, namreč kaže

na študentovo angažiranost. Pri angažiranem soočanju z izzivi študenti pripisujejo izredno pomembno vlogo ravno strategijam povezovanja z drugimi (Murray Harvey idr. 1999). Angažirano soočanje z izzivi jim omogoča, da bolje obvladujejo stresne situacije (Gustems-Carnicer in Calderón 2012) in s tem visoka pričakovanja, ki jih nanje polaga okolje. Notranja motivacija po drugi strani je za študenta temeljno vodilo pri odločanju za pedagoško poklicno pot (Sinclair 2008; Sinclair idr. 2006), zato jo pričakovano povezujemo s študentovo predanostjo pedagoškemu poklicu (Day idr. 2007; Rots in Aelterman 2008) ter z njegovim doživljanjem zadovoljstva s tem poklicem in življenjem na splošno (Heikkilä idr. 2012). K študentovi predanosti pedagoškemu poklicu pa ne nazadnje pripomore tudi njegovo vestno, vztrajno in odgovorno delovanje (Rots in Aelterman 2008), torej do neke mere angažirano. S tem ko študent deluje angažirano, seveda izraža tudi zadovoljstvo s študijsko izbiro. Doživljanje zadovoljstva je mogoče povezati s študentovim doživljanjem samoučinkovitosti (Jennings 2015; Renshaw idr. 2015), ki je pomemben dejavnik angažiranega delovanja. Zadovoljstvo študenta navsezadnje lahko povezujemo z njegovo zmožnostjo samostojnega usmerjanja, načrtovanja in obvladovanja študijskih obveznosti (Heikkilä idr. 2012). Glede na zapisano študentovo angažirano delovanje torej lahko pričakovano povezujemo s študentovim obvladovanjem visokih pričakovanj. Delovanje študenta, ki je usmerjeno v angažirano soočanje s težavami, omogoča, da študent k težavam pristopi premišljeno in načrtno (Gustems-Carnicer in Calderón 2012) ter odgovorno usmerja svoje (vseživljenjsko) učenje v različnih študijskih kontekstih (Toom idr. 2017).

Razlike v varovalnih dejavnikih rezilientnosti glede na praktično pedagoško usposabljanje

Ali je bil eden izmed ciljev PPU, ki ste ga imeli v tekočem študijskem letu, delo z otroki s posebnimi potrebami?		n	$\bar{x}$	s	Levenov preizkus enakosti varianc	t-preizkus razlike aritmetičnih sredin				
						F	P	T	g	2P
Varovalni dejavniki rezilientnosti	Angažiranost	Da	123	4,07	0,31	2,304	0,130	3,760 ^a	229	0,000
		Ne	108	3,90	0,38					
	Visoka pričakovanja	Da	123	3,07	0,89	0,371	0,543	-0,643 ^a	229	0,521
		Ne	108	3,15	0,90					
	Učeca se skupnost	Da	123	4,49	0,38	2,874	0,091	2,352 ^a	229	0,020
		Ne	108	4,36	0,46					
	Motiviranost	Da	124	4,39	0,46	4,377	0,038	2,096 ^b	213,57	0,037
		Ne	108	4,25	0,53					
	Zadovoljstvo	Da	124	4,35	0,52	1,817	0,179	2,839 ^a	230	0,005
		Ne	108	4,14	0,61					
Predanost	Da	123	4,37	0,43	5,814	0,017	2,406 ^b	204,52	0,017	
	Ne	108	4,21	0,54						

a – varianci sta homogeni

b – varianci nista homogeni

Preglednica 2: Razlike v samooceni varovalnih dejavnikov rezilientnosti študentov glede na to, ali je bil eden izmed ciljev PPU delo z otroki s posebnimi potrebami

Iz Preglednice 2 lahko razberemo, da med študenti, ki so v ciljeh PPU imeli delo z otroki s posebnimi potrebami, in tistimi, ki tega cilja niso imeli, obstajajo statistično značilne razlike v oceni petih varovalnih dejavnikov rezilientnosti, to so: angažiranost ($t = 3,760$, $2P = 0,000$), učeča se skupnost ($t = 352$, $2P = 0,020$), motiviranost ($t = 2,096$, $2P = 0,037$), zadovoljstvo ($t = 2,839$, $2P = 0,005$) ter predanost ($t = 2,406$, $2P = 0,017$). Pri vseh navedenih varovalnih dejavnikih študentje, ki so v okviru PPU imeli tudi cilj delo z otroki s posebnimi potrebami, varovalne dejavnike rezilientnosti v povprečju ocenjujejo višje kot študenti, ki tega cilja niso imeli. Predvidevamo, da so študenti na PPU prepoznali delo z otroki s posebnimi potrebami kot zahtevno in naporno (Chaplain 2008; Paquette in Rieg 2016) in so zato višje ocenjevali posamezne varovalne dejavnike rezilientnosti kot študenti, ki se na PPU niso srečevali s tovrstnimi izzivi. Prepoznavanje določene situacije kot stresne ali naporene je ena izmed temeljnih predpostavk oblikovanja rezilientnega odziva (Rutter 1987), to je rezilientnega soočanja z izzivi. Študenti pomemben del izkušenj dela z otroki s posebnimi potrebami pridobijo prav v okviru PPU, in to tudi takrat, kadar cilji PPU niso usmerjeni v delo z otroki s posebnimi potrebami, kar nadalje oblikuje njihova stališča o inkluzivni vzgoji in izobraževanju (Dias 2015; Woodcock in Hardy 2017), zato je pri tem pomembno zagotoviti ustrezno vodenje in podporo.

Razlike v varovalnih dejavnikih rezilientnosti glede na študijski program

Kateri študijski program obiskujete?					Levenov preizkus enakosti varianc				Analiza variance ^a /Welchev preizkus ^b	
		n	$\bar{x}$	s	F	g	g ₂	P	F	P
Angažiranost	PV	111	4,10	0,32	215,641	4	238	0,000	13,598 ^b	0,000
	EV	26	3,90	0,40						
	RP	58	3,92	0,31						
	PA	28	3,78	0,38						
	P	20	1,53	1,92						
Visoka pričakovanja	PV	111	3,24	0,80	5,348	4	238	0,000	15,920 ^b	0,000
	EV	26	2,84	0,70						
	RP	58	3,35	0,92						
	PA	28	2,49	0,90						
	P	20	1,00	1,44						
Učecha se skupnost	PV	111	4,48	0,39	30,567	4	242	0,000	2,563 ^b	0,046
	EV	26	4,47	0,40						
	RP	58	4,38	0,47						
	PA	29	4,28	0,46						
	P	23	3,65	1,77						
Motiviranost	PV	111	4,36	0,48	2,039	4	243	0,090	1,416 ^a	0,229
	EV	26	4,49	0,45						
	RP	58	4,26	0,57						
	PA	30	4,20	0,44						
	P	23	4,31	0,72						
Zadovoljstvo	PV	111	4,35	0,54	2,114	4	243	0,080	4,400 ^a	0,002
	EV	26	4,38	0,35						
	RP	58	4,16	0,69						
	PA	30	4,00	0,50						
	P	23	3,92	0,81						
Predanost	PV	111	4,36	0,46	1,852	4	242	0,120	1,800 ^a	0,129
	EV	25	4,22	0,41						
	RP	58	4,27	0,54						
	PA	30	4,14	0,54						
	P	23	4,14	0,66						

Opomba: PV – Predšolska vzgoja, EV – Edukacijske vede, RP – Razredni pouk, PA – Pedagogika in andragogika, P – Pedagogika

Preglednica 3: Razlike v samooceni varovalnih dejavnikov rezilientnosti študentov glede na študijski program

Rezultati kažejo, da med študenti različnih študijskih programov obstajajo statistično pomembne razlike v oceni naslednjih varovalnih dejavnikov rezilientnosti: angažiranost ($F = 13,598$, $P = 0,000$), visoka pričakovanja ($F = 15,920$, $P = 0,000$), učeča se skupnost ($F = 2,563$, $P = 0,046$) in zadovoljstvo ($F = 4,400$, $P = 0,002$). Ko gre za angažiranost, ugotovljamo, da v povprečju študenti, ki študirajo na študijskem programu Pedagogika, zase menijo, da so manj angažirani ($\bar{X} = 1,53$; $s = 1,924$) kot študenti, ki študirajo na študijskih programih Pedagogika in andragogika ($\bar{X} = 3,78$; $s = 0,389$), Edukacijske vede ($\bar{X} = 3,90$; $s = 0,409$), Razredni pouk ($\bar{X} = 3,92$; $s = 0,319$) ter Predšolska vzgoja ($\bar{X} = 4,10$; $s = 0,329$).

Za visoka pričakovanja se izkazuje, da v povprečju študenti, ki študirajo na študijskem programu Pedagogika, doživljajo visoka pričakovanja kot obvladljiva ($\bar{X} = 1,00$; $s = 1,447$), medtem ko so študenti študijskih programov Edukacijske vede ($\bar{X} = 2,84$; $s = 0,703$), Predšolska vzgoja ($\bar{X} = 3,24$; $s = 0,803$) in Razredni pouk ($\bar{X} = 3,35$; $s = 0,920$) ter Pedagogika in andragogika ($\bar{X} = 2,49$; $s = 0,900$) glede doživljanja visokih pričakovanj precej neopredeljeni.

Pri oceni varovalnega dejavnika učeče se skupnosti ugotovljamo, da študenti študijskega programa Pedagogika v povprečju zase menijo, da so manj vpeti v učečo se skupnost ($\bar{X} = 3,65$; $s = 1,776$) kot študenti v študijskih programih Pedagogika in andragogika ($\bar{X} = 4,28$; $s = 0,464$), Razredni pouk ($\bar{X} = 4,38$; $s = 0,471$), Edukacijske vede ($\bar{X} = 4,47$; $s = 0,400$) ter Predšolska vzgoja ($\bar{X} = 4,48$; $s = 0,395$).

V primerjavi s preostalimi študenti študenti programa Predšolska vzgoja v povprečju ($\bar{X} = 4,35$; $s = 0,549$) doživljajo več zadovoljstva kot študenti v študijskih programih Pedagogika ($\bar{X} = 3,92$; $s = 0,810$) ter Pedagogika in andragogika ($\bar{X} = 4,00$; $s = 0,509$).

Študenti se torej v oceni varovalnih dejavnikov, ki prispevajo k izgrajevanju rezilientnosti, razlikujejo glede na študijski program, ki ga obiskujejo. Zlasti od študentov drugih študijskih programov odstopajo študenti študijskega programa Pedagogika. V primerjavi z drugimi se namreč doživljajo kot manj angažirane, v manjši meri doživljajo, da so del učeče se skupnosti, in so najmanj zadovoljni z izbiro poklica ter življenjem nasploh. Zanimivo je, da pričakovanja, ki jih imajo bodisi sami do sebe bodisi okolje do njih, doživljajo kot obvladljiva, kar je v nasprotju s študenti drugih študijskih programov, ki so bili glede tega precej neopredeljeni. Slednje lahko interpretiramo tako, da se študenti, ki menijo, da obvladujejo visoka pričakovanja, in se obenem doživljajo kot manj angažirane in se manj čutijo kot del učeče se skupnosti, z izzivi soočajo tako, da se iz tovrstnih situacij umaknejo (Klassen in Durksen, 2014) in jih ne doživljajo kot zahtevne oz. naporene. Po drugi strani pa študenti študijskega programa Predšolska vzgoja v primerjavi s študenti drugih študijskih programov nekoliko izstopajo pri varovalnem dejavniku angažiranost in učeča se skupnost, podobno kot tudi študenti študijskega programa Edukacijske vede izražajo nekoliko večje zadovoljstvo z izbiro poklica in življenjem na splošno. Po drugi strani pri obvladovanju visokih pričakovanj najbolj izstopajo študenti študijskega programa Razredni pouk, ki visoka pričakovanja doživljajo kot težje obvladljiva. Obremenjenost (bodočih) učiteljev s pričakovanji potrjujejo tudi nekatere raziskave (Borrelli idr. 2014; De Baz in El-Weher 2008; Forlin 1998; Kyriacou in Stephens 1999; Murray-Harvey idr. 1999; Swennen idr. 2004). Vprašanje pa je, ali

različnim študijskim programom lahko v resnici pripišemo tako pomembno vlogo pri izgrajevanju rezilientnosti študentov.

Sklep

V prispevku smo poudarili, da je v družbi nenehnih sprememb in vedno večjih pričakovanj do pedagoških delavcev treba zagotoviti, da so ti že v okviru začetnega izobraževanja usmerjeni v pridobivanje kompetenc, ki jim omogočajo prilagajanje zahtevnim okoliščinam, ter hkrati v angažiranost in avtonomno delovanje. Pri tem smo v ospredje postavili vlogo PPU s posebnim poudarkom na usposabljanju za delovanje v inkluzivni šoli in vrtcu. PPU je za študente običajno prva realna izkušnja s pedagoškim poklicem, ki vodi tudi v preizpraševanje idealizirane podobe tega poklica. Hkrati lahko konkretna izkušnja študentom pomaga prepoznavati lastne potrebe in interese pri pedagoškem delu. Pomembno je, da za študente zato ustvarimo pogoje, ki omogočajo izgrajevanje rezilientnosti. Profesionalna rezilientnost je namreč vseživljenjski, vedno spreminjajoč se proces, ki se začne v obdobju začetnega izobraževanja ter je plod različnih interakcij med študentom in drugimi pomembnimi osebami znotraj določenega učnega visokošolskega konteksta, izraža pa se v zmožnosti angažiranega delovanja in odzivanja, motiviranosti, predanosti, zadovoljstvu, skupnem učenju ter obvladovanju visokih pričakovanj. Rezultati raziskave, ki smo jo opravili med študenti, bodočimi pedagoškimi delavci, kažejo, da študentje v povprečju visoko ocenjujejo lastne varovalne dejavnike rezilientnosti. Najviše ocenjujejo vlogo učeče se skupnosti, kar nakazuje na to, da cenijo pogovore in diskusijo tako v skupini študentov kot tudi z mentorji in visokošolskimi učitelji. Prav tako visoko ocenjujejo motiviranost za izbiro pedagoškega poklica in s tem tudi pozitivno vrednotenje ter pomen tega poklica za družbo, izražajo tudi zadovoljstvo s poklicem. Hkrati so poklicu predani, zanj so se pripravljene vseživljenjsko izobraževati. So tudi visoko angažirani, kar se pomembno povezuje z oceno obvladovanja visokih pričakovanj, ki jih do njih goji družba. Zanimiva ugotovitev je tudi to, da so varovalne dejavnike, ki krepijo rezilientnost, više ocenili študentje, pri katerih je bil eden izmed ciljev PPU delo z otroki s posebnimi potrebami. Naj omenimo še ugotovitev, da se študenti v oceni varovalnih dejavnikov rezilientnosti razlikujejo tudi glede na študijski program.

Sklenemo lahko, da so dobljeni rezultati zelo spodbudni in kažejo na to, da je treba pri oblikovanju in izvajanju programov začetnega izobraževanja učiteljev še naprej zagotavljati, da bodo programi študentom omogočali konkretne izkušnje (npr. PPU), v katerih se ti soočijo z realnostjo poklica in pri tem še dodatno krepijo angažiranost, motiviranost ter zadovoljstvo bodočih pedagoških delavcev. Hkrati je zelo smiselno ohraniti ter še nadalje razvijati in spodbujati pomen učeče se skupnosti, torej zagotavljanja varnega socialnega okolja, kjer študentje reflektirajo o svojih izkušnjah in se na ta način lažje soočajo z visokimi pričakovanji oz. jih doživljajo kot obvladljive. Rezultati nedvomno nakazujejo tudi na potrebo po premisleku o krepitvi varovalnih dejavnikov rezilientnosti na nekaterih pedagoških študijskih programih ter tudi na potrebo po vzpostavitvi vseživljenjskega izobraževanja in

opolnomočenja na tem področju. Kljub vsemu študijski programi in njihove vsebine lahko predstavljajo le nekatere vidike veliko širšega in kompleksnega konteksta začetnega izobraževanja učiteljev. Zato bi bilo smiselno bolj podrobno raziskati širši kontekst, ki prispeva k izgrajevanju rezilientnosti študentov, bodočih pedagoških delavcev, v obdobju začetnega izobraževanja, kot so prožne oblike študijskega procesa in v študenta usmerjeni pristopi.

Literatura in viri

- Belknap, B. M. (2012). *Fostering resilience in beginning special education teacher*. Doktorska disertacija. Washington: The George Washington University.
- Benders, D. S. in Jackson, F. A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture. *International Journal of Humanities and Social Science*, 16, št. 2, 103–110.
- Bernshausen, D. in Cunningham, C. (2001). *The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention*. 53rd Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher, Texas: Dallas.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75, št. 4, str. 202–205.
- Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'Amelio, F. in Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. *Occupational medicine*, 64, št. 7, str. 530–532.
- Bowles, T., in Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Educational Researcher*, 43, št. 2, str. 147–164.
- Burke, K. in Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, št. 2, str. 163–172.
- Castro, A. J., Kelly, J., in Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, št. 3, str. 622–629.
- Cencič, M. in Cencič, M. (1994). *Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, št. 2, str. 195–209.
- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 121, str. 144–160.
- Čotar Konrad, S. (2017). Moja ali mentorjeva odgovornost? Lokus kontrole in pričakovanja študentov na pedagoškem usposabljanju. V: S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož (ur.). *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu. Perspectives of internationalization and quality in higher education*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 281–300.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Bristol: Taylor & Francis.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. in Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES.

- De Baz, T. in El-Weher, M. (2008). The Effect of a Practicum Course at the Hashemite University on the Concerns of Student Teachers. *Dirasat, Educational Sciences*, 35, št. 2, str. 469–478.
- Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa osnovnošolskih učiteljev. *Psihološka obzorja*, 20, št. 3, str. 121–138.
- Dias, P. C. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, št. 191, str. 1119–1123.
- Ee, J., in Chang, A. S. C. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19, št. 2, str. 321–331.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012). *Profil inkluzivnih učiteljev*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Florian, L. in Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, št. 4, str. 369–386.
- Forlin, C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10, št. 1, str. 87–106.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, št. 1449, str. 1367–1377.
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. in Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument*. 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12–14.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Gu, Q. in Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, št. 8, str. 1302–1316.
- Gu, Q. in Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39, št. 1, str. 22–44.
- Gustems-Carnicer, J. in Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28, št. 4, str. 1127–1140.
- Hart, S., Dixon, A. in Drummond, M. J. (2006). *Learning without limits*. UK: McGraw-Hill Education.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. in Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64, št. 4, str. 455–471.
- Howard, S. in Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26, št. 3, str. 321–337.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mingulness*, 6, št. 4, str. 732–743.
- Jordan, J. V. (2005). Relational resilience in girls. V: S. Goldstein in R. B. Brooks (ur.). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer US, str. 73–86.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, št. 5, str. 717–723.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, št. 2, str. 257–272.
- Kiswarday, V. (2011). Socialno kohezivna šola/vrtec kot najučinkovitejše okolje za razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti. V: B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.). *Social cohesion in education*. Horlivika: State pedagogical institute for foreign languages, str. 153–170.
- Kiswarday, V. in Drljić, K. (2015). Rezilientnost kot orodje za udejanjanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju. V: T. Grušovnik (ur.). *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive*. Koper: Knjižnica Annales Ludus, str. 247–263.
- Klassen, R. M. in Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, št. 33, str. 158–169.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, št. 3, str. 702–715.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107, št. 6, str. 543–555.
- Korthagen, F. A. J. (2001). Working with Groups of Student Teacher. V: F. Korthagen (ur.). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New York, London: Routledge, str. 149–174.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, str. 110–124.
- Kyriacou, C. in Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education*, 13, št. 1, str. 18–31.
- Magajna, Z. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: Program dvopredmetne pedagoške matematike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. in Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, št. 54, str. 77–87.
- Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega. O potrebi in možnostih zbliževanja dveh paradig. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 28–50.
- Masten, W. in Wright, M. O. (2009). Resilience over the lifespan. *Handbook of adult resilience*, str. 213–237.
- Mackenzie, S. (2012). I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, št. 3, str. 151–161.
- Mena, J., Hennissen, P. in Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, št. 66, str. 47–59.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (Uradni list RS, št. 94/11).
- Miller, M. D., Brownell, M. T. in Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, št. 2, str. 201–218.
- Minulescu, M. (2015). Is university capable to build resilience in students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, št. 180, str. 1628–1631.
- Mitchell, D. (2016). *Diversities in Education: Effective ways to reach all learners*. London: Routledge.

- Modrej, M. in Cugmas, Z. (2015). Poklicni stres in profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Journal of Elementary Education/Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 4, str. 29–47.
- Murray-Harvey, R., Silins, H. in Saebel, J. (1999). A cross-cultural comparison of student concerns in the teaching practicum. *International Education Journal*, 1, št. 1, str. 32–44.
- Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, št. 3, str. 333–351.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: Mit ali resničnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pearce, J. in Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, št. 1, str. 48–59.
- 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*, št. 57, str. 51–58.
- Rath, I. M., Steimann, M., Ullrich, A., Rotsch, M., Zurborn, K. H., Koch, U., Kriston, L. in Bergelt, C. (2015). Psychometric properties of the Occupational Stress and Coping Inventory (AVEM) in a cancer population. *Acta Oncologica*, 54, št. 2, str. 232–242.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. in Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30, št. 2, str. 289–306.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin T. J. in Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, št. 3, str. 511–536.
- Rots, I. in Aelterman, A. (2008). Two Profiles of Teacher Education Graduates: a discriminant analysis of teaching commitment. *European Educational Research Journal*, 7, št. 4, str. 523–534.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, št. 3, str. 316–331.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sinclair, C., Dowson, M. in McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, št. 6, str. 1132–1154.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, št. 2, str. 79–104.
- Smith, T. M. in Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, št. 3, str. 681–714.
- Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij o prenovljeni agendi EU za visoko šolstvo*. COM/2017/0247.
- Sumsion, J. in Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 6, str. 621–635.
- 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, št. 3, str. 265–283.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, št. 4, str. 57–75.

- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. in Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, št. 63, str. 126–136.
- Tschannen-Moran, M., in Woofolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, št. 7, str. 783–805.
- Valenčič Zuljan, M., in Kiswarday, V. R. (2015). The resilient teacher: the way to reach quality education in contemporary society. V: S. Opić, V. Bilić, in M. Jurčić (ur.). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 75–99.
- 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*, št. 68, str. 1–11.
- Waitoller, F. R. in Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83, št. 3, str. 319–356.
- Watt, H. M. G. in Richardson, P. W. (2007). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, št. 18, str. 408–428.
- Woodcock, S. in Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, št. 83, str. 43–54.

Karmen DRLJIĆ (University of Primorska, Slovenia)

Tina ŠTEMBERGER (University of Primorska, Slovenia)

Vanja KISWARDAY (University of Primorska, Slovenia)

THE IMPORTANCE OF RESILIENCE IN STUDENTS, FUTURE EDUCATORS

Abstract: Pedagogical workers are exposed to constant change, which dictates the need to empower them already during their initial education for autonomous and engaged work, i.e. to build their own resilience, which is justified in theory. Thus, we wanted to determine how students, prospective pedagogical workers, assess the protective factors of resilience, and what are the differences in these assessments according to the study program and according to whether the goals of practical pedagogical training include working with children with special needs. The survey involved 251 students who completed an anonymous questionnaire. The results show that among the protective factors of resilience, students rank highest the learning community, that is collaboration, discussion and reflection, as well as the motivation for the teaching profession. There is also a significant correlation between the protective factors of resilience, the highest being between student engagement and their management of high expectations. We also find that students who, in the context of practical pedagogical training, had the goal of working with children with special needs, on average, rated higher the protective factors of resilience. There are also differences in the assessment of protective factors of resilience among students of different pedagogical study programs.

Keywords: initial education, practical pedagogical training, inclusion, resilience, protective factors.

E-mail for correspondence: karmen.drljic@pef.upr.si