

Različni pristopi k spodbujanju razvoja inkluzivnih kompetenc študentov razrednega pouka

Vanja Kiswarday

Univerza na Primorskem

vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Karmen Drlić

Univerza na Primorskem

karmen.drljic@pef.upr.si

V okviru visokošolskega izobraževanja je poudarjen pomen ustvarjalnih in prožnih oblik poučevanja ter učenja, ki študentom omogočajo aktivno vključenost v študijski proces in raziskovanje. Take oblike poučevanja so osredinjene na študenta. S tem povečujemo priložnosti za njegovo ustvarjalno, raziskovalno naravnano, samostojno in odgovorno delovanje. Na odgovornem delovanju oz. sprejemanju odgovornosti za učenje vseh učencev temeljita tudi inkluzivna vzgoja in izobraževanje. Inkluzivne kompetence bodočih učiteljev lahko razvijamo v ustvarjalnih učnih okoljih. V pričujočem prispevku predstavljamo primer oblikovanja ustvarjalnega učnega okolja, v okviru katerega so študenti razrednega pouka razvijali inkluzivne kompetence. Zanimalo nas je, kako lahko tako načrtovano delo prispeva k študentovem razvoju na profesionalni in osebni ravni ter k oblikovanju proinkluzivnih stališč. Analizirali smo 13 refleksij. Ugotovili smo, da ustvarjalni pristop k učenju in poučevanju lahko prispeva k študentovemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju. Spremembi pa se lahko tudi njegova stališča bodisi do otrok s posebnimi potrebami kot do inkluzije nasploh.

Ključne besede: ustvarjalni pristopi, veččutne delavnice, inkluzivne kompetence, začetno izobraževanje učiteljev, otroci s posebnimi potrebami

Uvod

Razvoj inkluzivnih kompetenc terja kompleksen preplet vrednostnih, teoretičnih in praktičnih konceptov. Če stremimo k razvoju učiteljeve učinkovitosti, moramo iskati čim aktivnejše in bolj raziskovalne pristope k poučevanju in učenju na visokošolski ravni. Že Dewey (1910) je šolo konceptualiziral za učni poligon, ki bi moral učencem (študentom) omogočiti vsestranski razvoj in jih celostno pripraviti za življenje in poklicno delovanje. Izkustveno in raziskovalno učenje omogoča jasnejše in bolj ponazorjeno spoznavanje teoretičnih konceptov, pomembno dviguje motivacijo študentov za učenje in jih

hkrati pripravlja na formiranje lastne profesionalne identitete, ki mora v inkluzivni šoli temeljiti tudi na raziskovanju in formiranju preiščenega ter avtonomnega pedagoškega odziva.

Na študenta osredinjen študijski proces

Začetno izobraževanje učiteljev, ki uporablja pristope, osredinjene na študenta, predstavlja priložnost za učenje in razvoj spretnosti, ki so opredeljene v študijskem programu (Viorica-Torii 2015). Načini, kako lahko visokošolski učitelj pristopa k delu s študenti, da bi le-ti znali sprejeti odgovornost za kakovostno vzgojo in izobraževanje ter razumeli, da so tudi oni kot posamezniki pomembni nosilci kakovosti in sprememb, pa predstavljajo izziv. Pri spodbujanju študentove odgovornosti za učenje Blumberg (2009) izpostavlja, da jih je potrebno najprej ozaveštevati o njihovi odgovornosti za lastno izobraževanje ter zagotavljati čim več situacij, v katerih imajo priložnost, da to odgovornost aktivno sprejemajo. Na ta način bodo lahko dosegali izobraževalne uspehe, s katerimi bodo zadovoljni, hkrati pa se naravnajo na odgovornost do lastnega stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Prav tako je študente potrebno ozaveštevati o pomenu formalnega in neformalnega učenja, ki poteka v zelo različnih učnih okoljih, in o tem, da je prava umetnost poučevanja prav v prenosu in uporabi znanja ter spretnosti v različnih okoljih in situacijah ter z različnimi učenci. Jeder (2013) poudarja, da lahko različni učni projekti predstavljajo odlično priložnost za ustvarjalno uporabo znanja in razvoj zmožnosti prenosa le-tega v različne situacije, iskanje različnih informacij in interpretacije le-teh ter oblikovanja predlogov različnih rešitev.

Z raziskovalno usmerjenimi učnimi pristopi, ki sicer temeljijo na aktivnostih in veščinah, je fokus usmerjen v aktivno iskanje znanja in razumevanja teoretičnih konceptov (Haury 1993) ter v angažiranje študentov k raziskovalnemu pedagoškemu pristopu, ki bi moral, zaradi heterogenosti in individualnosti potreb učencev v inkluzivni šoli, postati temeljni pristop k/h (kasnejšemu) poučevanju. Študenti svojih inkluzivnih kompetenc ne morejo optimalno razvijati le preko seznanjanja s »pripravljenimi« vsebinami, ampak morajo v izgradnjo le-teh investirati interes, opazovanje, razmišljanje in empatijo, to pa lahko najbolje uresničijo prav z uporabo teoretičnih znanj v konkretni izkušnji dela z otroki. Smiselno učenje po Hauryju (1993) temelji na raziskovalnem umu, zastavljanju vprašanj in iskanju odgovorov, rešitev ter sprejemanju optimalnih odločitev.

Kot visokošolski učitelji si prizadevamo ustvariti čim več priložnosti, preko katerih študenti razumejo smiselnost teoretičnih spoznanj, ker prav v takih situacijah najpristneje razumejo njihov pomen za delo z otrokom v konkre-

tni praktični situaciji (Korthagen 2008). Slednje je pomembno tudi za razvoj inkluzivnih kompetenc, zato študente spodbujamo, da integrirajo znanja in izkušnje, ki so jih pridobili tekom študija, v okviru različnih predmetnih področij. Hkrati jih spodbujamo, da izhajajo iz temeljnih pedagoških spoznanj, ki formirajo dobre in inkluzivne pedagoške prakse, ter razvijajo zavedanje, da so si otroci bolj podobni kot različni.

Ustvarjalno učno okolje

Projektno naravnano delo v okviru visokošolskega izobraževalnega procesa je lahko ena od ustvarjalnih oblik poučevanja in učenja, ki omogoča aktivno in smiselno participacijo študentov. Zagotavljanje ustvarjalnega učnega okolja (angl. *The Creative Classroom*), ki spodbuja inovativno učenje, je pomemben pristop k učenju za prihodnost, ki je zaradi hitrega tehnološkega razvoja lahko precej nepredvidljiva ter zahteva fleksibilnost in pripravljenost za stalno učenje ter celostni pristop k izzivom prihodnosti (Bocconi, Kampylis in Punie 2012). Evropska politika za izobraževanje mladih stremi k naravnosti učenja v ustvarjanje novih, manj običajnih pristopov, ki gredo izven predvidljivih okvirjev, kar podpira uresničevanje inkluzivne prakse. Individualne potrebe otrok lahko učiteljem predstavljajo izziv za pedagoško raziskovanje in ustvarjanje inovativnih inkluzivnih pedagoških praks. Značilnost ustvarjalnega učnega okolja je prav v tem, da se kontinuirano razvija glede na kontekst in kulturo.

Avtorji modela ustvarjalno učno okolje (Bocconi, Kampylis in Punie 2012) opredelijo osem dimenzij, ki so pri vzpostavljanju modela ključni, in sicer: vsebina in učni načrt, ocenjevanje, učenje, poučevanje, vodenje in skupne vrednote, medsebojni odnosi in povezanost, organizacija in fizično okolje. Pri oblikovanju (1) vsebin in učnega načrta je pozornost pomembno usmerjati v izbiro le nekaterih (ključnih) tem, ki jih imajo študenti možnost podrobneje in bolj poglobljeno spoznavati. V tem procesu, ki ni nujno vezan zgolj na predavalnico, temveč se lahko odvija v raznolikih učnih okoljih, študentom poleg specifičnih kompetenc omogočimo tudi razvijanje kompetenc za življenje, kot so prilagajanje, formuliranje in artikuliranje problemov ter reševanje le-teh, sodelovanje in podobno. Prav tako izhajamo iz študentovih obstoječih znanj in veščin, ki jih je izgrajeval tako v okviru formalnega kot neformalnega izobraževanja, pa tudi interesov in idej, ki jih lahko v tako zasnovanem učnem procesu izrazi. V *ustvarjalnem učnem okolju* je uporaba različnih orodij in sodobne informacijske tehnologije lahko smiselneje umeščena. (2) Proces ocenjevanja ni usmerjen samo v končni rezultat, temveč v spremljanje študentovega osebnostnega in profesionalnega napredka. Poudarijo tudi pomen

medsebojnega ocenjevanja, ki je priložnost za učenje, razvoj konstruktivne kritičnosti in dvig kakovosti. *Ustvarjalno učno okolje* spodbuja (3) učenje učenja in lastno odgovornost za usmerjanje ter personifikacijo lastnega učenja, hkrati pa ustvarja prostor medsebojnega učenja in učeče se skupnosti, pri čemer je odgovornost za učenje tudi skupna. Vloga visokošolskega učitelja je ustvarjanje učnega okolja, v katerem (4) mentorsko spodbuja in usmerja študentovo raziskovanje in ustvarjalnost. Pri tem mora obvladati strategije skupinskega dela. Podobno kot v inkluzivnih izobraževalnih sistemih je tudi tu pomembno, da je ustvarjalno in inovativno učenje skupna (5) vrednota, ki jo podpira vodstvo fakultete. *Učinkovitost ustvarjalnega učnega okolja* je pomembno povezana s klimo in (6) z medsebojnimi odnosi ter s povezanostjo, saj to spodbuja posameznikovo sproščenost, dobro počutje, ustvarjalnost ter omogoča prizadevno in motivirano vključenost. Povezanost znotraj skupinskega dela študentom omogoča širjenje obzorja in vpogled v različne načine videnja in razumevanja problemov. Tako premika meje svojega razumevanja, razvija večjo strpnost in sprejemanje različnosti. *Ustvarjalno učno okolje* naj tudi ne bi bilo samo sebi namen, ampak nekakšen (7) način delovanja organizacije (modus operandi). Ta naj bi omogočal tudi aktivno povezovanje z lokalno skupnostjo, tako z vidika prepoznavanja priložnosti in potreb kot z vidika ustvarjanja inovativnih inkluzivnih rešitev z namenom dviga kakovosti življenja. Nenazadnje je pomembna tudi (8) fizična urejenost in opremljenost učnega okolja, ki spodbuja ustvarjalnost in izražanje le-te na različne načine (skupni namenski prostor za srečevanje in skupno ustvarjanje).

Interaktivne metode poučevanja

Yakovleva in Yakovlev (2014) menita, da bi morali pri študentih čim bolj spodbujati aktivno, sodelovalno in samostojno delo, ki ga študent samostojno usmerja, sledi lastnemu študijskemu ritmu, daje pobude in ima priložnost sprejemati odločitve. Interaktivne metode poučevanja¹ dvigujejo zanimanje za poklic, zagotavljajo večjo učinkovitost pri učenju, izgrajujejo modele delovanja, delujejo motivacijsko in študente opolnomočijo ter opremijo z znanjem, sodelovalnim duhom in občutkom, da lahko svobodno izražajo svoje mnenje. Interaktivne metode poučevanja prispevajo tudi h kompleksnemu izgrajevanju profesionalnih kompetenc ter posledično vplivajo na razvijanje poklicne samopodobe.

¹ Interaktivne metode poučevanja spodbujajo aktivno in sodelovalno učenje, ki temelji na izmenjavi znanj, idej, izkušenj, mnenj in vtisov s končnim ciljem, ki je ustvarjanje skupnega rezultata (Petruša 2013, 649–650).

Avtorja navajata različne metode, tehnike in strategije interaktivnega poučevanja, kot npr.:

- *predstavitve* (angl. *introduction*), ki je namenjena motiviranju, usmerjanju pozornosti in izražanju pričakovanj do študentov v sproščenem okolju;
- *vaje* (training), kjer študenti izvajajo različne naloge, dejavnosti in igre, pri čemer razvijajo veščine ustreznega profesionalnega ravnanja;
- *izražanje pričakovanj* do učnih vsebin in pristopov k preučevanju le-teh, kar študentom omogoča soustvarjanje;
- *sooblikovanje skupnih pravil in oblikovanje skupnega dogovora*, kar omogoča oblikovanje delovne atmosfere, varnega okolja in medsebojnega zaupanja;
- *sprotno preverjanje poteka študijskega dela in znanja študentov s strani visokošolskega učitelja* in z namenom razreševanja nejasnosti ter ustreznega prilagajanja študijskega procesa študentom;
- *aktualizacija učnih vsebin* in navezovanje na primere iz prakse, kar lahko omogoča visokošolskemu učitelju, da pomembno vpliva na interes in motivacijo študentov;
- *refleksija*, v kateri študenti izražajo pomembne ugotovitve, jih vrednotijo in predlagajo možne alternative;
- *študija primera*, ki omogoča, da študenti spoznajo, da se lahko isti primer pogleda in opredeli z različnih vidikov; preko študije primera študente spodbujamo k formuliranju raziskovalnih vprašanj, podajanju različnih možnosti, kako pristopiti k reševanju problema, predvidevanju posledic in učinkov svojega delovanja ter na koncu izbiri najboljše rešitve ali kombinacije več rešitev;
- *vedenjsko modeliranje* medosebnih veščin in profesionalnega delovanja, ki temelji na treh korakih, in sicer predstavitvi modela pravičnega poklicnega delovanja, na igri vlog ali praktični uporabi/izvedbi pravičnega poklicnega delovanja ter na povratni informaciji, v okviru katere se ovrednoti pravičnost uporabe/izvedbe modela;
- *medsebojna povratna informacija* (angl. *peer feedback*), ki razvija spretnost kritičnega spremljanja in opazovanja ter oblikovanja konstruktivne povratne informacije; prav tako omogoča boljše razumevanje lastnih prednosti in šibkosti ter razvoj profesionalne samopodobe;
- *metoda dveh taborov* (angl. *play project*), kjer skupini avtonomno oblikujeta stališče in predlagata možne rešitve istega problema ter z utemeljevanjem zagovarjata lastne predloge; študenti s tem razvijajo pro-

- fesionalno prepričanost, trdnost, vztrajnost in hkrati fleksibilnost ter spretnost pogajanja in skupnega reševanja zahtevnih strokovnih izzivov;
- *igra metafor*, ki študente spodbuja k predstavitvi strokovnega problema z uporabo metafor, literarnih del, pregovorov ipd.;
 - *metoda pripovedovanja zgodb* (angl. *storytelling*), ki jo lahko uporabimo kot izobraževalno orodje tudi v povezavi s prikazom pedagoškega poklica in njegovih značilnosti, posebnosti in z izzivi ob delu z ranljivimi skupinami in otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju otroci s PP); študent lahko ob poslušanju zgodb oblikuje lastno mnenje in stališče o poklicu ter razume svoje profesionalno poslanstvo in širšo družbeno vlogo;
 - *metoda »koš izzivov«* (angl. *basket-method*), ki temelji na improviziranem uprizarjanju običajnih pedagoških situacij, za katere učitelj študentu predstavi določene izzive: študentu so predstavljene okoliščine in vloga, ki jo bo moral odigrati, ter pripomočki in materiali, ki jih mora pri uprizoritvi uporabiti; sledita izvedba dejavnosti in refleksija, v kateri študent utemeljuje svoje odločitve in njihove posledice ter poda samoceno izvedene dejavnosti; učitelj analizira študentovo uprizoritev, refleksijo in samoevalvacij, ob tem poudari uspešno izvedene pristope, izpostavi zgrešene ali zamujene priložnosti, napoveduje učinke, ki bi jih imeli uprizorjeni pedagoški odzivi, ter poda priporočila in možne alternativne rešitve;
 - *metoda akcijskega učenja* poteka v skupini študentov, ki morajo skupaj pristopiti k iskanju rešitev za določen praktični problem; fokus je na lastnem razumevanju problema iz prakse in oblikovanju utemeljenih rešitev oz. pedagoških odzivov, ki jih študenti nato zagovarjajo pred kolegi in učiteljem ter se s tem učijo avtonomnega in odgovornega pristopa pri opravljanju lastnega poklica.

Namen in cilji raziskave

Sodobno visokošolsko izobraževanje je usmerjeno v iskanje načinov učinkovitega odzivanja na potrebe novih generacij študentov, kar lahko dosežemo z obogatitvijo predavanj in vključevanjem drugačnih pristopov k poučevanju in učenju. Ustvarjalni študijski procesi naj bi temeljili na uporabi raznoterih inteligentnosti (Gardner 1995), ustvarjanju priložnosti za razvijanje kompetenc za ustvarjalno poučevanje z veččutnimi pristopi ob uporabi sodobne tehnologije (Bocconi, Kampylis in Punie 2012). V nastalem učnem okolju se spremeni odnos med učencem in učiteljem, kar lahko opazujemo tako na

ravni pedagoškega odnosa med visokošolskim učiteljem in študentom, bodočim učiteljem, kot tudi na ravni pedagoškega odnosa med študentom, bodočim učiteljem in otrokom s PP. Obakrat je za ta odnos značilno spremljanje, sprejemanje idej in usmerjanje, kar velja za odnos med mentorjem in mentorirancem in se postopoma lahko razvije v ustvarjalno sodelovanje.

V zadnjih letih smo v okviru predmeta Specialna pedagogika oblikovali nekatere prožne oblike² dela, namenjene spodbujanju razvoja inkluzivnih kompetenc študentov pedagoških smeri na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Pri tem smo izhajali iz teoretičnih izhodišč, ki smo jih opisali v uvodu. Skušali smo prepoznati študentove potrebe in se v čim večji meri nanje osrediniti. V predhodni raziskavi (Drljić in Kiswarday 2016), ki smo jo opravili s študenti 3. letnika programa Predšolska vzgoja, smo ugotovili, da se je v okviru pedagoške prakse na konkretno izkušnjo inkluzije več kot polovica študentov odzvala proaktivno, še vedno pa je bil velik delež tistih, pri katerih je bilo mogoče prepoznati zadržanost in pasiven odziv. V raziskavi, opravljeni na vseh študentih predšolske vzgoje, ki so v študijskih letih 2015/2016 in 2016/2017 obiskovali 1., 2. oz. 3. letnik programa Predšolska vzgoja na UP PEF, tako v izvedbi rednega kot izrednega študija (Štemberger in Kiswarday 2016; Kiswarday in Štemberger 2017), pa smo ugotovili, da so študenti zelo motivirani za razvijanje inkluzivnih kompetenc, si pa želijo čim več priložnosti za neposredno učenje iz inkluzivne prakse ter uporabo teoretično pridobljenih znanj v konkretnih situacijah ob podpori mentorjev (Kiswarday in Štemberger 2017). Na osnovi ugotovitev zgoraj omenjenih raziskav smo v izobraževalni proces skušali umestiti čim več izkustvenih in avtentičnih učnih priložnosti za razvijanje inkluzivnih kompetenc, pri tem pa smo izbirali prožne oblike poučevanja in učenja, ki niso bile vezane na ustaljene oblike pedagoškega dela.

Z namenom, da bi v okviru predmeta in na podlagi predmetno specifičnih vsebin in ciljev predmeta ustvarili kar se da ustvarjalno učno okolje, v katerem bi imeli študenti priložnost za aktivno izgrajevanje inkluzivnih kompetenc, smo v izvajanje predmeta poleg vaj in integrirane prakse (slednja se izvaja zgolj v programu Predšolska vzgoja) uvedli izvajanje različnih tematskih večdnevni dejavnosti za otroke s PP, kot npr. dejavnosti z delavnicami v arheološkem parku Simonov zaliv, v jami Dimnice ter božično-novoletne dejavnosti in delavnice. Pri načrtovanju dejavnosti so si študenti izbrali učno okolje, ki ni bilo nujno vezano na fakultetne prostore ali predviden urnik.

² Prožne oblike v tem kontekstu pojmujejo kot oblike poučevanja in učenja, ki presegajo ustaljene načine dela s študenti in so vezane pretežno na predavalnico.

Zanimalo nas je, kako se bodo na postavljene izzive odzvali študenti in kako bodo doživljali pridobljene izkušnje v smislu doživljanja otrok s PP ter načrtovanja in izvedbe dejavnosti zanje (za mnoge je bila to prva tovrstna izkušnja). Prav tako nas je zanimalo, kako bodo študenti reflektirali izkušnje z vidika lastnega profesionalnega in osebnostnega razvoja.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katera vprašanja so si študenti zastavljali v procesu priprave veččutnih delavnic?
2. Kako so študenti doživljali otroke oz. udeležence (v procesu realizacije) veččutnih delavnic?
3. Kako so v refleksijah študenti ocenili pomen izkušnje dela z otroki s PP za lasten profesionalni (in osebni) razvoj?

Metodologija

V pričujoči kvalitativni raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Kvalitativne podatke smo obdelali s pomočjo programske opreme ATLAS.ti 8 Windows. Analizirali smo 13 refleksij študentov podiplomskega študijskega programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, ki so sodelovali pri načrtovanju in izvedbi delavnic v okviru predmeta Specialna pedagogika. Sodelujoči študenti so refleksije pripravili na osnovi vnaprej pripravljenih sedmih vprašanj, ki so jih ciljno usmerjala v reflektiranje izkušnje dela z otroki s PP. Njihove odgovore smo analizirali po kvalitativni metodi (kvalitativna analiza teksta; Kordeš in Smrdu 2015) tako, da smo s pomočjo kodiranja iskali ključne pojme, ki smo jih nato združili v kategorije. Rezultati so predstavljeni v preglednicah.

V nadaljevanju se bomo osredotočili na analizo veččutnih dejavnosti, ki so potekale v okviru projekta Univerze na Primorskem »Arheologija za vse: oživljanje arheološkega parka Simonov zaliv« in smo jih s študenti poglobljeno reflektirali.

Študenti so morali najprej preučiti arheološko gradivo, kar so storili s pomočjo arheologov Fakultete za humanistične študije UP. Prav tako so morali preučiti temeljne značilnosti ciljne skupine, v tem primeru otrok z lažjimi in zmernimi motnjami v duševnem razvoju, otrok z motnjami v gibalnem razvoju, otrok z učnimi težavami in otrok z avtizmom. Spoznanja so morali integrirati ter razmisliti o ustrezni interpretaciji in prilagoditvah vsebin glede na značilnosti otrok in mladostnikov, z vidika njihovih učnih, psihosocialnih, zaznavnih, gibalnih, govorno-jezikovnih in komunikacijskih potreb. Teoretična spoznanja, ki so jih izgradili tekom študija pri različnih predmetih, so morali

Slika 1

Prilagojeno besedilo
na temo življenje
Rimljanov

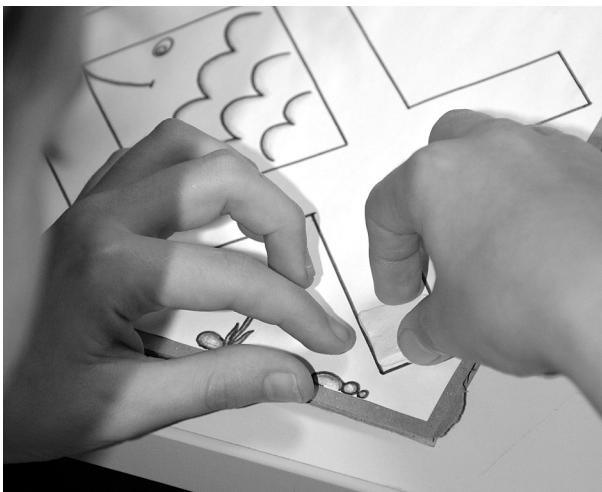
RIMSKE VILE	
Miha: Špela, danes smo se v šoli pogovarjali o vilah. Pa sploh nisem razumel, kaj je to. Ali ti veš, kaj je rimska vila? Špela: Oo, seveda vem. Rimske vile so bile podeželska posestva v rimskem času. Na njih so ljudje ukvarjali s poljedelstvom in živinorejo, na nekaterih pa so imeli tudi keramične delavnice. Miha: Ali mogoče veš, kako so bile videti vile? So bile velike? Špela: Učiteljica nam je povedala, da so se vile po videzu in velikosti zelo razlikovale. Vse so imele del, v katerem so ljudje prebivali in del, v katerem so shranjevali svoje izdelke.	Miha: So imeli po tleh ploščice ali parket? Špela: Ne, nič od tega. Tla so bila pogosto mozaična. Ali veš kaj to pomeni? Miha: Ali nismo pri likovni delali mozaik? To je slika sestavljena iz majhnih barvnih koščkov.



povezati s teorijo inkluzije in jih na ustvarjalen način uporabiti pri načrtovanju različnih veččutnih dejavnosti. Študente smo spodbudili, da posamezne dejavnosti smiselno povežejo v celovito doživetje arheološke zgodbe o življenju Rimljanov v *vili maritimi* v Simonovem zalivu. Primeri dejavnosti in študijskega razmisleka pri izdelovanju pripomočkov ter prilagajanju pristopov so razvidni iz slik v nadaljevanju.

Študenti so izbrali, da bodo zgodbo arheološkega parka in vile maritime predstavili v obliki dramatizacije, ki so jo navezali na različne dejavnosti v obliki delavnic. Ker so delavnice potekale v zimskem času, so vzdušje vile maritime Arheološkega parka Simonov zaliv skušali ustvariti v prostorih Pedagoške fakultete UP. Za dodatno nalogo so prilagodili tudi gradiva, pri čemer so sledili smernicam za oblikovanje lažje berljivega gradiva (Košak Babuder 2008). Po teh so prilagodili tudi zloženko in različna besedila na temo življenja Rimljanov na ozemlju današnje Istre. Pri oblikovanju so upoštevali obliko in velikost črk, slog pisanja, obliko besedila in ustrezno izbiro papirja (Košak Babuder 2008). Odločili so se za pisavo Comic sans, velikosti 14, razmik med vrsticami je bil 1,5, besedilo pa so levo poravnali. Vsebinsko so priredili tako, da so uporabili dvogovor (slika 1) in s tem udeležencem olajšali tako branje kot bralno razumevanje (*Smernice za lažje berljivo gradivo* 2007).

Dramatizacija je bila interaktivno naravnana in je zajemala konkretne poznazoritve različnih rimskoarheoloških vsebin. Na začetku so študenti v interaktivni dramatizaciji podali jasne kratke informacije, v izvedbo so smiselno vključili tudi kratke gibalne dejavnosti ter vonjanje zelišč, značilnih za antično rimsko obdobje. Ena od študentk je bila oblečena v kostum boginje Viktorije, ostale pa v rimske tunike. Kasneje so se v tunike oblekli tudi udeleženci delavnice. Tako so spoznali, kako je bil tudi iz posebnosti oblačil razviden statusni



Slika 2

Izdelovanje mozaikov



Slika 3

Izdelovanje katapultov

položaj Rimljanov ter da je vsaka rimska hiša imela svojega zavetnika. Udeležencem so študentke s konkretnimi in veččutnimi ponazoritvami omogočile doživeto in izkustveno učenje. Pripravile so tudi tri različne delavnice. V prvi so udeleženci sestavljali mozaik s pomočjo vnaprej pripravljene predloge in tesar, ki so bile prilagojene njihovim finomotoričnim spretnostmi (slika 2). V drugi so se preizkušali v izdelovanju katapulta, kar se je izkazalo za precej zahtevno nalogo (slika 3). V tretji pa so pisali na rimske voščene tablice s pomočjo žeblička, tako kot so to nekoč počeli Rimljani. V vseh situacijah so študenti dobili tudi izkušnjo o pomenu fleksibilnosti pri izvajanju načrtovanih dejavnosti, saj so spoznali, da je treba izkoristiti prav vsako priložnost, ko se lahko otrok v skupini izkaže s svojimi potenciali.

Preglednica 1 Pojmi in kategorije

Kategorije	Pojmi	f	f %
Pričakovanja, izzivi in soočanje z njimi	Primanjkovanje priložnosti	13	6,67
	Strah pred neučinkovitostjo v novih okoliščinah	2	1,03
	Izzivi pri načrtovanju	44	22,56
	Pristopi k načrtovanju	46	23,59
Profesionalni in osebni razvoj študenta	Izgrajevanje kompetenc	14	7,18
	Sodelovanje	12	6,15
	Integracija teorije in prakse	8	4,10
	Osebni razvoj	6	3,08
	Izkušnja lastne učinkovitosti v novih okoliščinah	4	2,05
Spreminjanje v odprtosti do inkluzije	Prepričanje o otrocih s PP	13	6,67
	Sprememba prepričanj	17	8,72
	Motiviranost in dodatni interes	16	8,21
Skupaj		195	100,00

Rezultati in razprava

V pričajučem prispevku se osredotočamo predvsem na ugotavljanje učinkovitosti prožnih oblik poučevanja in učenja pri razvoju inkluzivnih kompetenc študentov pedagoških smeri. Zato smo se osredotočili le na vsebine, ki so jih študenti reflektirali v okviru dveh vprašanj. Pri tem nas je zanimalo, s katerimi izzivi so se študenti srečevali pred načrtovanjem delavnic, kako so pristopili k načrtovanju delavnic, kako so se ob tem razvijali v profesionalnem in osebno-stnem smislu ter ali so delavnice povzročile spremembo v njihovih prepričanjih in motiviranosti za različne oblike nadaljnjega dela z otroki s PP. Z analizo podatkov smo identificirali 12 pojmov. Te smo glede na fokus raziskave razdelili v tri kategorije, in sicer: *Pričakovanja, izzivi in soočanje z njimi*, *Profesionalni in osebni razvoj študenta* in *Spreminjanje v odprtosti do inkluzije*.

V prvo kategorijo, *Pričakovanja, izzivi in soočanje z njimi*, smo združili naslednje pojme: primanjkovanje priložnosti, strah pred neučinkovitostjo v novih okoliščinah, izzivi pri načrtovanju in pristopi k načrtovanju. V drugo kategorijo, *Profesionalni in osebni razvoj študenta*, smo uvrstili pojme: izgrajevanje kompetenc, sodelovanje, integracija teorije in prakse, izkušnja lastne učinkovitosti v novih okoliščinah ter osebni razvoj. V tretjo kategorijo, *Spreminjanje v odprtosti do inkluzije*, pa smo uvrstili pojme: prepričanja o otrocih s PP, sprememba prepričanj ter motiviranost in dodatni interes. Število citatov za posamezni pojem in njihove frekvence so predstavljeni v preglednici 1.

V nadaljevanju s pomočjo pojmov opišemo na novo oblikovane kategorije in odgovorimo na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Pričakovanja, izzivi in soočanje z njimi

V prvi kategoriji ugotavljamo, da študenti menijo, da imajo premalo priložnosti za preizkušanje svoje kompetentnosti pri delu z otroki s PP (13 citatov).

Žal mi je, da smo se s takim načinom dela in z otroki s posebnimi potrebami srečali šele v zadnjem letniku, saj je dejstvo da je takih otrok žal vedno več, usposobljenih za delo z njimi pa vedno manj [E. N.].

V času našega študija nismo imeli na voljo veliko takšnih priložnosti, kjer bi imeli opravka z otroci s posebnimi potrebami [P. S.].

Če pomislim, bi lahko bilo načrtovanje delavnic zame običajna stvar. Vendar je bil tokrat pred nas postavljen drugačen izziv. O takih ovirah v samem začetku načrtovanja dejavnosti sploh nismo še razmišljale, saj nikoli nismo bile postavljene pred tak izziv, da bi načrtovale za skupino otrok s PP [K. M.].

Nekatere študentke so občutile strah pred neučinkovitostjo v novih okoliščinah. Neposredno sta to v refleksiji omenili dve, predstavljamo en citat:

Sprva sem se ustrašila, saj sem bila na tem področju takrat popolnoma »mrzla« [A. M.].

Kljub nelagodnosti ob tem, da bi stvari zastavile narobe in bi bile delavnice za udeležence neprimerne, so študentke načrtovanje delavnic večinoma zaznale kot izziv. To se odraža z visoko frekvenco citatov (44), v katerih sporočajo, da jim je prilagajanje načina in oblike izvedbe dejavnosti predstavljalo izziv.

Pri načrtovanju vsebin in dejavnosti smo naleteli na kar nekaj ovir, ki smo jih poskušale premagati oz. premostiti na različne načine [K. M.].

Velika ovira je bil tudi prostor, saj smo imele obiskovalce na vozičkih, ki so morali imeti preprost dostop do kraja dogajanja [E. N.].

Pozorne smo bile, da smo med dramatizacijo govorile dovolj glasno, da so nas slišali tudi tisti, ki so imeli težave s sluhom, in da je bil naš govor dovolj razločen in počasen [M. J.].

Nekatere ovire pa smo premagovale tudi sproti, spontano, ko smo spoznale, s kakšnimi osebami bomo delavnico izvedle [K. M.].

Zelo pomembna se nam zdi ugotovitev, da so študentke, kljub temu, da so bile zelo osredotočene na diferenciacijo, hkrati izhajale iz že znanih in z njihovega vidika tudi že preizkušenih temeljnih didaktičnih načel (46).

Pomagale smo si z raznimi ponazorili: fotografije, glasba, konkretni primeri ... [A. M.].

Za lažjo predstavo in razumevanje smo vključile multisenzornost – uporabo vseh čutil za lažje, boljše in primernejše sprejemanje informacij za vse [T. B.].

Povedane informacije smo podkrepile z realnimi predmeti, ki so si jih učenci ogledali, okušali, povonjali oziroma pri sami predstavitvi priprave kruha uporabili tudi motorik [M. J.].

Profesionalni in osebni razvoj študenta

Po analizi vseh refleksij ugotavljamo, da so prav vse študentke izkušnjo doživele kot koristno, prijetno in pomembno, kar je razvidno iz naslednjega citata:

Še enkrat naj poudarim, da sem izjemno hvaležna, da sem bila lahko del te delavnice [E. N.].

Največkrat (v 14 citatih) je bil izpostavljen pomen delavnic za izgrajevanje kompetenc, kar se je še kot posebej pomembno pokazalo pri študentkah brez predhodnih izkušenj.

Sicer je bilo to še vedno zelo novo zame, a sem si z vsako uro na tem dogodku nabrala več izkušenj [A. M.].

Priložnosti, kjer lahko sodelujem na dogodkih, kjer so vključeni udeleženci s PP, je zelo malo, zato se potrudim, da sodelujem na vsaki, kjer lahko [E. N.].

Po teh delavnicah mislim, da sem dodala še en košček v mozaik poklicnega napredka in razvoja, ki mi bo pomagal izgraditi profesionalno celoto in me pripraviti na različne situacije, ki me bodo čakale v mojem bodočem poklicu [T. B.].

Študentke so pogostokrat (12 citatov) poudarile pomen in moč sodelovalnega pristopa k pedagoškimi izzivom:

Moram pohvaliti še celotno ekipo ustvarjalcev delavnice, ki je v času priprav res aktivno sodelovala in v to vlagala veliko truda in energije. Zopet se je izkazalo, da je sodelovanje med nami glavni pogoj za ustvarjanje nečesa novega, za uspeh. Vse smo se naučile sodelovati, skupaj dihati za en cilj in skupaj nam je uspelo [K. M.].

Izkušnja nas je zelo povezala in nam dala možnost preizkusiti se z delom in sodelovanjem v skupini [E. N.].

Nekaj študentk je posebej izpostavilo tudi pomen sodelovanja s pedagoškim mentorjem in sprotne potrditve z njegove strani v procesu načrtovanja dejavnosti.

Osem študentk je posebej izpostavilo pomen integracije teorije in prakse:

Vso teorijo, ki smo jo že izvedele na predavanjih, smo sedaj uporabile v praksi, hkrati pa smo iz prakse izvedele še več [K. M.].

Spoznala sem, da je res vsak otrok poseben in zahteva svojo pozornost in prilagoditev [N. D.].

Menim, da mi je ta izkušnja pomagala k razumevanju različnosti otrok s PP. Zdaj lažje razumem, kako mora biti učitelj prilagodljiv pri poučevanju otrok s PP [S. F.].

Pogosto (6 citatov) so delavnice prepoznale tudi kot pomemben dejavnik v osebnostnem razvoju.

Otroci s PP oddajajo posebno pozitivno energijo, ob kateri se začneš spraševati o marsikaterem življenjskem vprašanju [E. V.].

Delavnice so študentkam zaključnega letnika magistrskega študija Razrednega pouka dale priložnost, da so dobile potrditev lastne pedagoške kompetentnosti in učinkovitosti tudi v specifičnih učnih situacijah: Štiri študentke so v zapisu izpostavile, da so prepoznale lastno učinkovitost pri delu z otroki s PP, pri tem pa so doživele tudi pomembno spoznanje, da so lahko tudi pri delu z otroki s PP uspešne.

Njihova zahvala in mnenje ob koncu delavnice pa ti povedo, kako so se imeli in da si bil uspešen [N. D.].

Številne raziskave, ki ugotavljajo doživljanje učiteljeve kompetentnosti pri delu z otroki s PP, kažejo na njihovo negotovost in nezaupanje v lastno kompetentnost (Burke in Sutherland 2014; Taylor in Ringlaben 2012). Prav zato se nam zdi vzpostavitev samozavedanja študentk o zmožnosti za delo z otroki s PP zelo pomemben korak k izgrajevanju inkluzivnih kompetenc učitelja, prav tako pa tudi pomemben dejavnik, ki pripomore k njihovi rezilientnosti (Beltman, Mansfield in Price 2011; Gu in Day 2013).

Spreminjanje v odprtosti do inkluzije

Študentke so v refleksijah (13 citatov) izpostavile, da so izhajale iz predhodnih prepričanj o otrocih s PP, vnaprej so imele izoblikovana tudi prepričanja o njihovih zmožnostih.

Delo s takšnimi otroci je po mojem mnenju precej zahtevno zaradi specifičnih potreb otrok [P. S.].

Pri načrtovanju delavnice smo se morali ves čas opominjati, da bodo naši obiskovalci otroci s PP in da vsebine ne smejo biti prezahtevne [Š. K.].

Kljub vnaprej izoblikovanim prepričanjem o zmožnostih otrok s PP in inkluziji nasploh pa je iz refleksij razvidno, da so jih študentke na osnovi lastne izkušnje uspele modificirati. Spremembe so razvidne iz 17 citatov.

Na koncu se je izkazalo, da je bil naš strah zaman [M. Š.].

Prav vsak otrok ima v sebi močne točke, skozi katere se izraža, pomembno je le, da jih poiščemo in ga motiviramo za izražanje [N. D.].

Zdaj lažje razumem, kako mora biti učitelj prilagodljiv pri poučevanju otrok s PP [S. F.].

Da je bila izkušnja delavnic za študentke pozitivna in dragocena, je razvidno tudi iz povečanja motiviranosti in zbujanja dodatnega interesa za tovrstno delovanje.

V prihodnosti si želim še čim več izkušenj na tem področju, saj nas to vse zares bogati. Na ta način delamo na našem profesionalnem razvoju [A. M.].

In vse to mi je vlilo še več elana, energije in volje tako za nadaljnji študij kot za delo z različnimi skupinami otrok ne glede na vsebino dejavnosti [K. M.].

Kar smo doživele med načrtovanjem in izvedbo teh delavnic, je neprecenljivo, zato bi bilo koristno, da bi imeli priložnost doživeti čim več takšnih izkušenj [P. S.].

Povezanost med posamezni pojmi v preverjanih kategorijah

Navzkrižna analiza kvalitativnih pojmov (preglednica 2) je pokazala, da med njimi prihaja do povezav. Izgrajevanje kompetenc se povezuje s študentskim prepričanjem o otrocih s PP, primanjčovanjem priložnosti, ki jih imajo za delo z njimi, sodelovanjem z drugimi študenti in mentorji, ki jih pri delavnicah

spodbujajo, ter spremembo prepričanj o otrocih s PP. Sklepamo lahko, da je izgrajevanje kompetenc študentov, vključenih v raziskavo, izredno kompleksen proces, ki je odvisen tudi od tega, koliko imajo v resnici konkretnih priložnosti za delo z otroki s PP in ali te priložnosti pridobijo na začetku študija ali proti koncu. Prav tako lahko izgrajevanje kompetenc povežemo z njihovo zmožnostjo sodelovanja z drugimi študenti v skupini ter podporo, ki jo dobijo od mentorja. Izgrajevanje kompetenc prispeva tudi k spremembi prepričanj, ki so si jih predhodno oblikovali.

Študenti so se pri načrtovanju delavnic srečevali s številnimi izzivi, ki se glede na analizo povezujejo s pristopi k načrtovanju. Morali so oblikovati kar se da inkluzivno naravnano okolje, zato so jim izziv predstavljali zagotovitev ustreznega fizičnega okolja, izbira ustreznih metod in oblik dela, organizacija časa. Rezultati analize so pokazali tudi, da lahko pristope k načrtovanju povežemo s sodelovanjem. Če so se študenti želeli znajti v novih okoliščinah, so morali med sabo sodelovati in obenem znati mentorja prositi za podporo in pomoč. Zanimivo in dragoceno je tudi, da je raziskava pokazala, da sodelovanje lahko povežemo s spremembo prepričanj. S tem, ko so študenti sodelovali in iskali podporo pri mentorju, so se v novih okoliščinah počutili varneje, saj se z njimi (novimi okoliščinami) niso morali spopadati sami. V sproščenem delovnem vzdušju, ki se je porodilo v soočanju s konkretnimi in praktičnimi izzivi ter z učenjem v neformalnih učnih situacijah, je lahko prišlo do spremembe stališč, pri čemer je bil trend spreminjanja vedno v smer povečevanja zaupanja v pomen in vrednost inkluzije.

Ugotovili smo tudi, da motiviranost in dodatni interes, ki je bil posledica izkušnje dela z otroki s PP, lahko povežemo s spremembami v predhodnem prepričanju o otrocih s PP. Analiza je tudi pokazala, da se prepričanje o otrocih s PP povezuje s količino priložnosti, ki jih imajo za neposredno interakcijo z njimi. Sklepamo lahko, da na osnovi konkretnih izkušenj študenti pod vprašaj postavijo marsikatero prepričanje, ki je temeljilo zgolj na predstavah ali mitih (subjektivne teorije). Priložnosti za konkretne izkušnje dela z otroki s PP lahko povežemo tudi z razgrajevanjem strahu pred neučinkovitostjo v novih okoliščinah. Zapišemo torej lahko, da študent, ki v času študija pridobi konkretne izkušnje dela z otroki s PP, kasneje vstopa v delo z njimi bolj razbremenjen predsodkov in napačnih predstav.

Sklepne ugotovitve

Ustvarjalni in prožni pristopi k poučevanju in učenju, ki so osredinjeni na študenta in spodbujajo njegovo aktivno participacijo v študijskem procesu, lahko pomembno prispevajo k študentovem razvoju na več nivojih. V naši

Preglednica 2 Povezanost med posameznimi pojmi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(2)	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0
(3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(4)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
(6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(7)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
(8)	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
(9)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
(10)	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
(11)	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
(12)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Opombe Naslovi stolpcev/vrstic: (1) Integracija, (2) kompetence, (3) učinkovitost, (4) izzivi, (5) motiviranost, (6) osebni razvoj, (7) prepričanje o otrocih s PP, (8) priložnosti, (9) pristopi, (10) sodelovanje, (11) sprememba prepričanj, (12) strah.

raziskavi ugotavljamo, da se v ustvarjalnem učnem okolju, ki študenta postavlja pred izziv, sproži proces spreminjanja prepričanj in stališč. Ta proces študenta ozavešča o lastni vlogi in odgovornosti pri izgrajevanju profesionalnih in osebnostnih kompetenc. V učnem okolju, v katerem je študent postavljen pred »učni« izziv, kjer so napake in negotovost del učnega procesa in je postavljanje vprašanj zato tudi močno zaželeno, se študent počuti varnega pri iskanju različnih odgovorov na zastavljene izzive. Možnost preverjanja ustreznosti svojih rešitev pri drugih študentih, s katerimi sodeluje, in pri mentorju utrjuje zavedanje in pomen vrednote sodelovanja v inkluziji, kar zmanjšuje občutek nemoči in negotovosti, celo strahu, in omogoča večjo ustvarjalnost ter usmerjenost v iskanje učinkovitih in zanimivih rešitev. Pomembna je tudi ugotovitev, ki kaže na povezanost izgrajevanja kompetenc študentov študijskega programa Razredni pouk s primanjkovaljem konkretnih izkušenj z otroki s PP ter s predhodnimi prepričanji o njih in o inkluziji nasploh. K izgrajevanju kompetenc lahko pripomore tvorno sodelovanje med študenti in mentorji. Končni izid pa se kaže v spremembi stališč tako do otrok s PP kot do inkluzije.

Ustvarjalni in prožni pristopi k poučevanju in učenju omogočajo oblikovanje kompleksne učne situacije, v kateri lahko študent preko aktivne, sodelovalne in raziskovalno naravnane vključenosti izgrajuje svojo profesionalno in osebnostno podobo ter redefinira nekatera stereotipna stališča o osebah s

PP. Tako lahko na svojo profesionalno pot stopa samozavestnejši in razbremenjen predsojdom in napačnih predstav.

Literatura

- Beltman, Susan, Caroline Mansfield in Anne Price. 2011. »Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience.« *Educational Research Review* 6 (3): 185–207.
- Blumberg, Phillis. 2009. *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. Boston, MA: Wiley.
- Bocconi, Stefania, Panagiotis G. Kampylis in Yves Punie. 2012. *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Burke, Karen, in Candra Sutherland. 2004. »Attitudes toward Inclusion: Knowledge vs. Experience.« *Education* 125 (2): 163–172.
- Dewey, John. 1910. »Science as Subject-Matter and as Method.« *Science*, n. s., 31 (787): 121–127.
- Drljić, Karmen, in Vanja Kiswarday. 2016. »Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije na pedagoški praksi.« *Revija za elementarno izobraževanje* 9 (3): 53–73.
- Gardner, Howard. 1995. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gu, Qing, in Christopher Day. 2013. »Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count.« *British Educational Research Journal* 39 (1): 22–44.
- Haury, David. L. 1993. »Teaching Science through Inquiry.« ERIC/CSMEE Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359048.pdf>
- Jeder, Daniela. 2013. »Teachers' Ethic Responsibilities in the Practice of Education and Training.« *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 92:432–436.
- Kiswarday, Vanja, in Tina Štemberger. 2017. »Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok.« *Didactica Slovenica* 2 (32): 1–16.
- Kordeš, Urban, in Maja Smrdu. 2015. *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Korthagen, A. Fred. 2008. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York: Routledge.
- Košak Babuder, Milena. 2008. »Bralne prilagoditve ter izboljševanje branja po vedenjsko-kognitivni metodi.« V *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*, ur. Milena Košak Babuder in Marija Velikonja, 115–123. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Petruža, Gabriela-Paula. 2013. »Teacher's Opinion on the Use of Interactive Methods/Techniques in Lessons.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 76:649–653.
- Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjeva-*

- nja: *nekaj praktičnih predlogov*. 2007. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Štemberger, Tina, in Vanja R. Kiswarday. 2016. »Validation of the Inclusive Competences Scale for Educators (InComSEdu).« *The New Educational Review* 44 (2): 243–254.
- Viorica-Torii, Caciuc. 2015. »Reflections on the Development of Responsible Learning by Capitalizing Student-Centered Educational Strategies.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 191:1947–1951.
- Yakovleva, Nadezhda O., in Evgeny V. Yakovlev. 2014. »Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education.« *Pacific Science Review* 16 (2): 75–80.
- Taylor, Roben W., in Ravic P. Ringlaben. 2012. »Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion.« *Higher Education Studies* 2 (3): 16–23.

Different Approaches to Promote the Development of Inclusive Competences of Preservice Teachers

The modern higher education emphasize the role of creative and flexible learning approaches that support students' active participation and creative skills development within research and study process. This increases the opportunities for students' creative, research-oriented, independent and responsible work. Furthermore, in inclusive education is important that teachers take responsibility for learning of all students and creatively look for learning approaches that suits individual needs. Inclusive competencies of preservice teachers can be developed in creative learning environments. In this paper we present an example of it. Our aim was to understand how such creative learning environment contributes to students' professional and personal development and pro-inclusive attitudes. We analyzed 13 written reflections. Indeed, our findings indicate that by active and problem oriented involvement students were more focused and curious. The results also show a modification in students' attitudes towards children with special needs and inclusion.

Keywords: creative approaches, multisensorial workshops, inclusive competences, initial teachers' education, children with special needs