

Analiza tem zaključnih del študijskega programa Inkluzivna pedagogika do danes: za načrtovanje prihodnosti

Vanja Riccarda Kiswarday

Univerza na Primorskem

vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

V prispevku analiziramo teme magistrskih del v prvih 13 letih izvajanja magistrskega študija Inkluzivne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Najprej osvetlimo nekatere dejavnike, ki so v slovenskem in mednarodnem vzgojno-izobraževalnem okolju botrovali potrebi po formiranju različnih oblik podpore inkluziji na področju vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji je bila zasnova novega študijskega programa, ki stremi k formiranju široko usposobljenega pedagoškega delavca, kompetentnega za delo z osebami z različnimi posebnimi potrebami, eden od pomembnejših in vizionarskih odzivov na potrebe inkluzivne šole. V empirični raziskavi smo ugotovili, da ima 71,6 % študentov inkluzivne pedagogike predhodno izobrazbo s področja pedagoških ved. Naziv magister profesor inkluzivne pedagogike je pridobilo 464 študentov, ki so v svojih zaključnih delih najpogosteje preučevali implementacijo inkluzivnih strategij dela z osnovnošolsko populacijo, kar je z vidika potreb prakse in zaposlovanja naših diplomantov pričakovano. Za razvoj stroke pa je pomembno, da mentorji pri zaključnih delih študente usmerjamo v raziskovanje sodobnih pristopov in rešitev ter hkrati skrbimo za uravnoteženo raziskovanje na vseh področjih posebnih potreb in v okviru različnih vzgojno-izobraževalnih ravni, saj se je pokazalo, da so nekatera zapostavljena.

Ključne besede: visokošolski študijski program, inkluzija, inkluzivna pedagogika, teme zaključnih del, analiza

Uvod

Zasnova Inkluzivne pedagogike kot novega študijskega programa je bila v slovenskem prostoru eden od pomembnejših in vizionarskih odzivov na potrebe nastajajočega inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki je za udejanjanje inkluzije potreboval široko usposobljenega pedagoškega delavca, ki bi bil kompetenten za delo z otroki, mladostniki in odraslimi z različnimi posebnimi potrebami (v nadaljevanju tudi PP), za delo v skupini in v oddelku, za sodelovanje z različnimi strokovnjaki, učitelji, starši, vrstniki, za razvijanje posameznikovih zmožnosti in strategij za obvladovanje primanjkljajev, ovir, motenj, za soustvarjanje in izvajanje individualiziranih progra-

mov ter aktivno vključevanje posameznika pri tem, za skrb za vseživljenjsko vizijo slednjega, spodbujanje rezilientnosti, razvoj samozagovornosti in za karierni razvoj ter tranzicijo v čim samostojnejše življenje. V raziskavi se osredotočamo na prispevek k stroki, ki so ga s svojimi zaključnimi deli prispevali diplomanti magistrskega študija Inkluzivne pedagogike, da bi lahko na osnovi te analize usmerjali prihodnje raziskovanje študentov v okviru njihovih zaključnih del. Najprej pa osvetlimo nekatere ključne dejavnike, ki so spodbudili razvoj inkluzivne pedagogike in konceptualizacijo le-te.

Prehod iz dvotirnega, segregacijskega v inkluzivni vzgojno-izobraževalni sistem

Programska ter zakonodajna izhodišča na področju vzgoje in izobraževanja po svetu so se po sprejemu *Konvencije o otrokovih pravicah* leta 1989 ter Salamanške deklaracije na Svetovni konferenci o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah leta 1994 začele spreminjati v smer omogočanja inkluzivnega izobraževanja (UNESCO 1994). Lindquist je v uvodnem nagovoru predstavnikom vlad poudaril, da ne sme biti vzgojno-izobraževalni sistem tisti, ki ima pravico do določenega tipa otrok, temveč se mora šolski sistem vsake države prilagoditi tako, da bo omogočal optimalen vsestranski razvoj v skladu z individualnimi potrebami in zmožnostmi vsakega otroka (UNESCO 1994). Med 92 podpisnicami Salamanške deklaracije je bila tudi Slovenija, ki je takrat pričela s preходом iz dvotirnega vzgojno-izobraževalnega sistema v inkluzivno izobraževanje. Že Skalar (2003) je izpostavil, da te spremembe zahtevajo večjo prožnost in izvajanje učinkovitih inkluzivnih metod dela, Opara idr. (2010) pa so v tem zaznali tudi potrebo po novem profilu pedagoškega delavca, ki bi v vzgojno-izobraževalnih zavodih lahko kompetentno sodeloval z drugimi pedagoškimi delavci in s starši ter izvajal dodatno strokovno podporo otrokom in mladostnikom s PP.

Do leta 1976 se je v Sloveniji večina otrok s posebnimi potrebami šolala v posebnih šolah oz. zavodih, ki so bili specializirani za posamezno področje posebnih potreb. Že okrog leta 1992 se je zaradi vse večje ozaveščenosti o pravicah otrok, da se šolajo v svojem okolju, število učencev, vključenih v zavode za usposabljanje, zmanjšalo za polovico (Ministrstvo za šolstvo in šport 1995). Prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1995) je tudi prva uradno napovedala vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinske oblike vzgoje in izobraževanja ter zasnovala prve konceptualne spremembe, izhajajoče iz premise, da »[v]ključevanje otrok s posebnimi potrebami med druge vrstnike omogoča razvoj njihovih zmožnosti, hkrati pa sprejemanje in priznavanje drugačnosti

in motenj, ki jih spremljajo vse življenje» ter da inkluzija »daje tako otrokom s posebnimi potrebami, kot tudi drugim otrokom in odraslim možnost razumevanja in spoštovanja vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika« (Krek 1995, 58–59). *Bela knjiga* je botrovala spremembam Zakona o osnovni šoli (ZOsn) (1996) in Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000), ki je stopil v veljavo leta 2000, je korenito vplival na položaj otrok s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju. Njegovo sprejetje je bistveno vplivalo na zmanjšanje segregiranih oblik šolanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki so bili s tem zakonom tudi preimenovani v »otroke in mladostnike s posebnimi potrebami«. S preimenovanjem se je bistveno spremenilo tudi pojmovanje te populacije, postavila so se višja pričakovanja. Inkluzija je zahtevala spremembo v paradigmi, iz modela deficitov in usmerjenosti v motnje, ovire ter primanjkljaje se je začelo prehajati v model moči, usmerjen v sposobnosti in potencialne (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Inkluzija izpostavlja vseživljenjski pogled na razvoj učenja in kompetenc ter vse deležnike usmerja k prepoznavanju in odstranjevanju ovir ter ustvarjanju pogojev, ki povečujejo dostopnost in priložnosti, ki jih otrok oz. mladostnik potrebuje, da se lahko aktivno in uspešno vključuje v vzgojno-izobraževalni proces (Ainscow 2005; Opara idr. 2009). Opara idr. (2009) izpostavljajo še eno pomembno dejstvo, ki ga je prineslo preimenovanje skupine; poudarjajo namreč, da je nov naziv zajel bistveno širši del populacije, zato klasifikaciji pravzaprav nista povsem primerljivi. Če je bilo ocenjeno, da je delež otrok ter mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju predstavljal 3–5 % populacije, je delež skupine otrok s posebnimi potrebami ocenjen na 20–25 % populacije, saj zajema tudi otroke in mladostnike z učnimi težavami, ki naj bi jih bilo v šolski populaciji 15–20 % (Opara idr. 2009).

Statistični podatki kažejo, da se večina osnovnošolskih otrok s PP (nad 80 %) izobražuje v rednih šolah, v programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Kljub inkluzivni paradigmi pa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami predvideva usmerjanje otrok s PP v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja glede na njihove potrebe, da se jim lahko zagotovijo različni načini in oblike pomoči.

Tako še vedno obstajajo specializirani zavodi za otroke s posebnimi potrebami, v katerih se izvajajo prilagojeni programi. Iz podatkov je razvidno, da se je število otrok v prilagojenih programih po rahlem upadu med šolskima letoma 2004/2005 in 2016/2017 (takrat je bila tudi populacija osnovnošolskih otrok manjša) ponovno začelo dvigovati in v šolskem letu 2022/2023

Preglednica 1 Pregled števila učencev usmerjenih v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja od sprejetja ZUOPP (2000) do šolskega leta 2022/2023

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008
(a)	183897	180692	177484	179532	174315	169599	166641	164580
(b)	2507	2347	2273	1997	1794	1709	1624	1560
(c)	1,363	1,299	1,281	1,112	1,029	1,008	0,975	0,948
	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016
(a)	163274	161624	161131	161371	162616	164774	168357	172013
(b)	1571	1553	1538	1656	1724	1807	1852	1946
(c)	0,962	0,961	0,955	1,026	1,060	1,097	1,100	1,131
	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023	
(a)	176898	181301	186328	190156	193158	195414	197062	
(b)	1902	2071	2227	2373	2397	2478	2647	
(c)	1,075	1,142	1,195	1,248	1,241	1,268	1,343	

Opombe Naslovi vrstic: (a) vsa osnovnošolska populacija, (b) osnovnošolska populacija v prilagojenih programih, (c) delež (v v odstotkih). Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (<https://www.stat.si/statweb>).

šteje 2.647 otrok, kar predstavlja 15,2 % populacije osnovnošolskih otrok s PP in 1,35 % populacije vseh osnovnošolskih otrok. Ugotavljamo, da je bil ta delež najmanjši med letoma 2006/2007 in 2010/2011, ko je bil pod 1 %, letos pa je skoraj enak kot leta 2000/2001 (preglednica 1), učitelji pa poročajo o kompleksnih potrebah teh učencev, pri katerih gre praviloma za sopojavljanje več motenj. Število šol, ki so izvajale prilagojene programe, je bilo do šolskega leta 2015/2016 med 56 in 60, potem pa je padlo na 48 (po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije).

Heterogena populacija otrok in mladostnikov v vseh izobraževalnih programih je prinesla številne nove izzive, ki so zahtevali spreminjanje pogledov na posebne potrebe in ustvarjanje inkluzivne kulture. Literatura kaže, da je uspešno izvajanje inkluzije povezano s pripravljenostjo in z usposobljenostjo učiteljev za izvajanje prilagoditev (Florian 2008; Pijl 2010), ki jih potrebujejo učenci s posebnimi potrebami (Bender, Vail in Scott 1995; Mitchell 2015; Schmid in Čagran 2011), prav tako pa tudi s spreminjanjem šolske kulture in razredne klime, ki spodbuja in omogoča vključevanje različnih učencev, ne glede na njihove posebne potrebe in razlike (Dyson, Howes in Roberts 2002). Kljub intenzivnemu dodatnemu strokovnemu izobraževanju pedagoških delavcev za izzive, ki jih je postavil Zakon o usmerjanju otrok s

posebnimi potrebami, sta največji oviri za kakovostno uresničevanje inkluzije še vedno pomanjkljiva usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev za delo z otroki s PP (Kovšca in Lakota 2010; Opara idr. 2010; Schmidt in Čagran 2011; Vršnik Perše 2007; Žakelj 2013) ter pomanjkanje časa, da bi se lahko temeljito posvetili učnim potrebam in značilnostim posameznega učenca (Kiswarday in Štemberger 2016). Pokazala se je tudi potreba po številčnejših in široko usposobljenih izvajalcih dodatne strokovne pomoči (Kovšca in Lakota 2010; Opara idr. 2010), ki bi otrokom s PP omogočali kakovostno vzgojo in izobraževanje, dobro socialno vključenost ter akademsko oz. učno napredovanje. Za kakovostno udeležanje inkluzije in delovanje inkluzivne šole so bile potrebne spremembe ter dopolnitev obstoječega izobraževanja specializiranih učiteljev za inkluzivno šolo.

Vsa nova dejstva in spoznanja, vezana na potrebe inkluzivne šole, so upoštevali pionirji pri konceptualizaciji novega visokošolskega programa Inkluzivna pedagogika, ki se je pričel izvajati v študijskem letu 2009/2010 kot drugostopenjski bolonjski program na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Takrat je bil v slovenskem prostoru prvič uporabljen termin inkluzivna pedagogika, ki je od leta 2021 na UP PEF tudi habilitacijsko področje. Snovalec in začetnik vizije programa Inkluzivne pedagogike je bil dr. Božidar Opara, ki je z bogatim znanjem, izkušnjami in vizijo vodil pripravo programa, s ciljem, da bi izobrazili široko usposobljenega strokovnjaka, ki bo lahko na področju vzgoje in izobraževanja, pa tudi širše, prepoznaval, raziskoval in uresničeval različne vzgojno-izobraževalne ter razvojne potrebe oseb. Glede na cilje študijskega programa Inkluzivna pedagogika diplomanti razvijajo kompetence strokovnjaka, zmožnega prepoznati razvojne značilnosti in potrebe otrok z vsemi vrstami posebnih potreb, pripraviti individualizirane programe in organizirati prilagoditve v procesu vzgoje in izobraževanja za osebe z vsemi vrstami primanjkljajev, ovir oz. motenj, načrtovati, usmerjati, izvajati in evalvirati dodatno strokovno pomoč, oblikovati inkluzivno vzgojno-izobraževalno in družbeno okolje v smislu priznavanja ter upoštevanja različnosti vseh udeležencev, razvijati občutljivost za sprejemanje različnosti in odpravljanje vseh ovir pri uresničevanju enakih možnosti za vse udeležence v smislu interdisciplinarnosti ter celovite obravnave udeležencev, razvijati pozitivna pričakovanja do oseb s posebnimi potrebami, izpostavljati pomen vseživljenjskega profesionalnega in osebnostnega razvoja oseb s posebnimi potrebami – torej strokovnjaka, sposobnega kritičnega razmišljanja in z lastno refleksijo, ki se bo osebno in profesionalno razvijal. Navedeni cilji se naslanjajo na temeljne cilje programa Inkluzivna pedagogika in stremijo k razvoju strokovnjaka, usposobljenega za uresničevanje inkluzije v ožjem in v širšem smi-

slu, saj inkluzija ni vezana zgolj na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne ustanove, ampak na zagotavljanje dobrih vzgojno-izobraževalnih priložnosti za vse otroke (Kavkler 2010).

Konceptualizacija inkluzivne pedagogike v literaturi skozi čas

Moriña (2020) na podlagi sistematičnega pregleda literature, ki obravnava pojmovanje inkluzivne pedagogike, ugotavlja uporabo treh terminov, ki pa so konceptualno različni. Prvi se nanaša na inkluzivno vzgojo in izobraževanje (angl. *inclusive education*) kot družbeno-politični ter kulturni proces, ki si prizadeva za zagotavljanje enakih možnosti za učenje za vse učence, ne glede na njihove sposobnosti, kulturno ozadje, jezik, spol, starost, etnično pripadnost in druge značilnosti, ter omogočanje, da se vsak učenec vključi v učni proces in doseže svoj polni potencial (Ainscow in Cesar 2006; Messiou 2017; Mitchell 2015; Slee 2018). Drugi termin, ki se pogosto pojavlja v literaturi, je inkluzivna praksa (angl. *inclusive practice*) in se nanaša na ustvarjanje inkluzivnega oz. univerzalnega učnega okolja (Rose in Meyer 2002) ter predvideva uporabo prožnih, ustvarjalnih strategij in načinov dela (npr. sodelovalno poučevanje, dodatna strokovna pomoč, formativno spremljanje, uporaba multiplikativnih inteligentnosti, medvrstniško učenje), da bi se upoštevale različne vzgojno-izobraževalne potrebe vseh učencev (Florian in Rouse 2009; Mitchell in Sutherland 2020). Tretji koncept pa je inkluzivna pedagogika (angl. *inclusive pedagogy*). Ta se ne nanaša zgolj na proces poučevanja in učenja, ampak vključuje tudi vrednote in prepričanja učiteljev glede učencev ter same narave poučevanja (Alexander 2004). Učiteljeve vrednote ter prepričanja pomembno vplivajo na sprejemanje odločitev v zvezi s poučevanjem in izbiro ustreznih didaktičnih pristopov ter pripomočkov, hkrati oblikujejo tudi prikriti kurikulum, zato jih med štiri temeljne vrednote učiteljev v inkluzivni šoli uvršča tudi Evropska agencija za inkluzivno izobraževanje in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami (European Agency for Development in Special Needs Education 2012). Pantić in Florian (2015) posebej poudarjata, da mora inkluzivna pedagogika izhajati iz spoznanja, da je vsak učenec unikum na področju učenja, in mora biti potemtakem usmerjena v ustvarjanje novih inkluzivnopedagoških pristopov, ki povečujejo in odkrivajo potenciala za učenje pri vseh učencih. Levine (2002), ki je zasnoval model nevrorazvojnega učenja, poudarja, da ima vsak posameznik unikaten ustroj možganskih povezav, pogojen z različnimi notranjimi in zunanjimi dejavniki, ki oblikujejo njemu lasten nevrozvojni profil in predstavljajo razmerje med močnimi ter šibkimi področji, ki so pomembna osnova za učenje. Izpostavlja tudi, kako pomembno je, da starši in učitelji prepoznajo otrokove značilnosti ter pri uče-

nju izhajajo iz otrokovih močnih področij in mu omogočajo doseganje uspehov pri učenju, preprečujejo pa frustracije in neuspeh (Levine 2002). Zato je pomembna tudi kakovost inkluzije, saj sicer doživljanje neuspeha, tesnobe in stresa dodatno zavira kortikalno procesiranje, delovni spomin in izvršilne funkcije in nasploh še dodatno poslabšuje zmožnosti za učenje (Cozolino 2013).

Razsežnosti delovanja inkluzivnega pedagoga – pomen razvijanja znanja, spretnosti in vrednot

Večina raziskav, ki so usmerjene v analizo učinkovitega inkluzivnega poučevanja, izpostavlja pomen učiteljevih »treh umov«: znanja, spretnosti in vrednot (Florian in Graham 2014; Forlin 2001; Shulman in Sherin 2004). Na osnovi teh analiz je Lani Florian (2014) predlagala, da se model inkluzivne pedagogike usmerja v tri ključna področja učiteljevega delovanja, in sicer v kaj, kako in zakaj deluje, in se ga nadgradi še v smislu pomena pedagoškega dizajna ter fleksibilnega načrtovanja pedagoškega procesa. Moriña (2020) na temelju teh premis postavi prepričanje o pomenu vrednosti in dragocenosti vsakega posameznega otroka s PP, ki lahko s svojo unikatnostjo potreb ter darov soustvarja proces poučevanja in učenja, ter o tem, da lahko različnost prispeva k bogatjenju in izboljšanju učnega procesa.

Številne raziskave poudarjajo, da je uspešnost inkluzije pogojena z naklonjenostjo učiteljev do inkluzivnega poučevanja, kar pa zaradi kompleksnosti zahtev ni enostavna naloga (Forlin idr. 2009; Štemberger in Kiswarday 2018; Vršnik Perše 2007; Žakelj 2013). Učitelji morajo poznati zakonske podlage, ki urejajo področje inkluzivne vzgoje in izobraževanja, potrebujejo pa tudi odgovore na vprašanja o tem, kaj morajo vedeti o značilnostih potreb svojih učencev in kako naj znanje aplicirajo v prakso (Gale in Mills 2013; Florian in Rouse 2009). Za uspešno vodenje in učinkovito poučevanje v heterogenem oddelku učitelji potrebujejo vedno več specifičnih znanj z različnih področij, kar največkrat presega njihove zmožnosti in se zato ne čutijo dovolj usposobljene za inkluzivno poučevanje (Friend idr. 2010; Kiswarday in Drljić 2017). To lahko vpliva na njihov dvom v prepričanje, da so poklicani in zmožni poučevati vse učence, kar Evropska agencija za inkluzivno izobraževanje in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami (European Agency for Development in Special Needs Education 2012) postavlja za pomembno vrednoto v profilu inkluzivnega učitelja. Inkluzija zahteva multidisciplinarne in timske pristope (Watkins in Donnelly 2014), ki omogočajo soustvarjanje personalizirane izobraževalne poti za razvijanje posameznikovega polnega potenciala, pa tudi podporo učenja in razvoja inkluzivnih kompetenc vseh deležni-

kov, tako na ravni posameznikov kot institucij (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2015). Dokazano učinkovit pristop pri poučevanju v inkluzivnih oddelkih je sodelovalno poučevanje (Friend idr. 2010; Is-herwood in Barger-Anderson 2008; Murawski in Hughes 2009), ki je opredeljeno kot skupno poučevanje učitelja in specializiranega pedagoga (npr. inkluzivnega, specialnorehabilitacijskega, socialnega, tiflo- ali surdopedagoga itd.) z namenom, da se zadovoljijo različne posebne in dodatne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki jih imajo učenci v inkluzivnih oddelkih (Friend idr. 2010; Kiswarday, Rejc in Pak 2020). Gre torej za učinkovit odziv na zahteve po povečanem obsegu kompetenc za poučevanje v sodobni inkluzivni šoli, ki preko številnih avtentičnih situacij v procesu inkluzivnega poučevanja in učenja ustvarja različne priložnosti za profesionalni razvoj obeh pedagogov (Gallo-Fox in Scantlebury 2016; Gately and Gately Jr. 2001; Kozleski idr. 2009; Takala in Uusitalo-Malmivaara 2012).

Veliko sprememb pa v inkluzivno izobraževanje prinaša tudi sodobna izobraževalna tehnologija, ki z razvojem umetne inteligence in robotike premika meje pri dostopu do učenja, izkazovanju znanja (Catlin in Blamires 2018; Istenič 2019) in rehabilitaciji (Di Lieto idr. 2020; Syriopoulou-Delli in Gkiolnta 2021), kot jih je nekoč uporaba računalnika (Kiswarday 1996).

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo analizirali teme zaključnih del, ki so jih pripravili študenti študijskega programa Inkluzivna pedagogika na UP PEF od študijskega leta 2019/2010 do študijskega leta 2022/2023. Zastavili smo si štiri cilje, in sicer:

1. analizirati vpis v študijski program Inkluzivna pedagogika na UP PEF od začetka do danes (od leta 2009/2010 do leta 2022/2023);
2. ugotoviti delež študentov, ki so študij inkluzivne pedagogike na UP PEF v teh letih uspešno zaključili in si pridobili naziv mag. prof. inkluzivne pedagogike;
3. analizirati teme zaključnih del glede na štiri kriterije, in sicer glede na področje oz. vrsto posebnih potreb, vzgojno-izobraževalno raven oz. starostno obdobje, na katero so se posebej osredotočili, ciljno skupino, na katero so naslovili svoje delo, ter prispevek raziskave strokovnemu področju;
4. določiti izzive za prihodnost.

Raziskovalna vprašanja

Na podlagi namena in ciljev raziskave smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšen je trend vpisa v študijski program Inkluzivna pedagogika na UP PEF od začetka izvajanja študijskega programa do danes?
2. Kolikšen je delež študentov, ki so uspešno zaključili študij glede na vrsto vpisa?
3. V kolikšnem deležu so študenti v zaključnih delih obravnavali posamezno vrsto oz. področje posebnih potreb?
4. V kolikšnem deležu so se študenti v zaključnih delih osredotočali na določeno vzgojno-izobraževalno raven oz. starostno obdobje?
5. V katere ciljne skupine so študenti v svojih zaključnih delih najpogosteje usmerili svoje raziskovanje?
6. Kakšna je smer oz. vrsta prispevka raziskave strokovnemu področju?

Metodologija

Izvedli smo kombinirano empirično raziskavo, pri kateri smo uporabili deskriptivno kavzalno-neeksperimentalno metodo raziskovanja. Podatke o vpisu in zaključnih delih smo pridobili v Referatu za študente UP PEF. V analizo smo zajeli vse dostopne podatke o vpisu v študijski program Inkluzivna pedagogika na UP PEF od študijskega leta 2009/2010 do 2022/2023 in vsa magistrska dela, ki so nastala v okviru tega študijskega programa od 1. 10. 2010, ko je bil opravljen zagovor prvega magistrskega dela, pa do 31. 12. 2022. Tako smo skupaj zajeli vseh 464 magistrskih del, s katerimi so študenti UP PEF zaključili študij do slednjega datuma. Žal podatki referata, ki so povezani z zaključnimi deli, ne zajemajo več podatkov o predhodni izobrazbi, zato smo lahko ta pregled naredili le za študente, ki še niso zaključili študija. Ta vrzel v podatkih nam je onemogočila tudi analizo tem zaključnih del glede na predhodno izobrazbo. Podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS, uporabili smo opisno in inferenčno statistično analizo. Naslove magistrskih del smo pred tem analizirali po načelih kvalitativne analize, jih kodirali in oblikovali kategorije, pri čemer smo sledili raziskovalnim ciljem. V primerih, ko zaključnega dela po naslovu nismo mogli uvrstiti v katero od kategorij, smo zaključno delo poiskali v Repozitoriju UP in si pomagali s ključnimi besedami ter povzetkom.

Rezultati in razprava

Analiza vpisa v študijski program Inkluzivna pedagogika na UP PEF

Študijski program Inkluzivna pedagogika se je na UP PEF začel izvajati v študijskem letu 2009/2010. Do študijskega leta 2022/2023, torej v 13 letih, je bilo v ta študijski program vpisanih 1.042 študentov, od tega 377 (36 %) na redni študij in 665 (64 %) na izredni študij, ki se je izvajal na različnih lokacijah, in sicer

Preglednica 2 Pregled števila in deleža študentov glede na status v študijskem letu 2022/2023

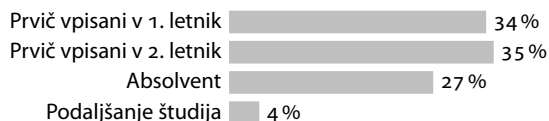
Vrsta študija/lokacija			Status študenta						Skupaj
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Redni	Koper	(a)	205	98	19	4	29	22	377
		(b)	54,4	26,0	5,0	1,1	7,7	5,8	100,0
Izredni	Koper	(a)	151	87	26	3	32	12	311
		(b)	48,5	30,0	8,4	1,0	10,3	3,9	100,0
	Ljutomer	(a)	21	9	0	0	0	0	30
		(b)	70,0	16,8	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	Ptuj	(a)	26	19	33	1	0	34	113
		(b)	23,0	38,9	29,1	0,9	0,0	30,1	100,0
	Škofja Loka	(a)	61	82	0	3	30	30	211
		(b)	28,8	28,3	0,0	1,1	9,4	9,4	100,0
	Skupaj	(a)	259	197	59	7	62	76	665
		(b)	38,9	29,6	8,9	1,1	9,3	11,4	100,0
	Skupaj	(a)	464	295	78	11	96	98	1042
		(b)	44,5	28,3	7,5	1,1	9,2	9,4	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) zaključil, (2) pavzira, (3) absolvent, (4) podaljšan status, (5) prvič v 1. letniku, (6) prvič v 2. letniku. Naslovi vrstic: (a) število, (b) delež (v odstotkih).

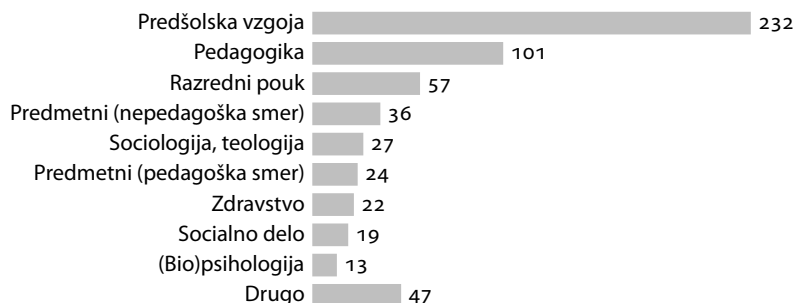
v Kopru (30 %), Ljutomeru (3 %), na Ptuj (11 %) in v Škofji Loki (29 %). Do 31. 12. 2022 je študij uspešno zaključilo 464 študentov – to je 67 % tistih študentov, ki niso več aktivno vključeni v študijski proces (niso absolventi, študenti s podaljšanim statusom ali vpisani v 1. oz. 2. letnik študija).

Iz preglednice 2 vidimo, da v letu 2022/2023 aktivno študira 350 študentov, od tega jih je 78 absolventov, 96 jih je vpisanih v 1. letnik, 98 pa v 2. letnik. Delež uspešnosti študija glede na zaključek študija oz. pridobitev naziva magister profesor inkluzivne pedagogike je bil največji v Ljutomeru (70 %), tam je sicer študiralo le 30 študentov (3 % vseh vpisanih študentov), in to v študijskem letu 2014/2015. 295 študentov pavzira, vzroke za to pa bi bilo vredno raziskati, saj si želimo, da bi študij uspešno zaključil čim večji delež vpisanih študentov. Največji delež študentov, ki pavzirajo, je na Ptuj, kjer jih od 113 vpisanih pavzira več kot tretjina (38,9 %), najmanjši (če izvajamo Ljutomer) pa je med rednimi študenti, teh pavzira četrtnina (26 %).

Ker je študij inkluzivne pedagogike drugostopenjski oz. magistrski študij, nas je zanimala tudi predhodna izobrazba naših študentov. Dostopni so nam bili podatki za 578 študentov, ki še niso zaključili študija (tisti, ki pavzirajo, in tisti, ki so aktivno vključeni). Ugotovili smo, da je 297 (51,4 %) študentov zaključilo visokošolski, 281 (48,6 %) pa univerzitetni program. Največ vpisanih



Slika 1 Deleži študentov, ki so aktivno vključeni v študijski proces v študijskem letu 2022/2023



Slika 2 Število študentov inkluzivne pedagogike glede na izobrazbo, pridobljeno v prvem študiju

študentov je predhodno izobraževanje zaključilo v okviru Univerze v Ljubljani (39,8 %), sledijo študenti Univerze na Primorskem (38,4 %), Univerze v Mariboru (15,7 %), drugih in tujih študentov pa je (6,0 %).

Glede na vrsto že dosežene izobrazbe je analiza pokazala (slika 2), da ima največji delež (40,1 %) študentov izobrazbo s področja predšolske vzgoje, sledijo tisti, ki so diplomirali na področju pedagogike (17,5 %), desetina študentov (9,9 %) je zaključila študij razrednega pouka, 4,2 % pa pedagoško smer določenega predmetnega področja. To pomeni, da ima kar 71,6 % študentov pedagoško podlago s področja »prvega« študija. Ostali imajo predhodno izobrazbo s področja nepedagoške smeri določenega predmetnega področja (slovenistika, geografija, zgodovina, matematika ipd.), teh je 6,2 %, sledijo diplomanti sociologije in teologije (4,7 %), nato diplomanti področij zdravstvenih ved (3,8 %), socialnega dela (3,3 %) ter psihologije oz. biopsihologije (2,2 %). Diplomantov drugih področij je 8,1 % (ekonomija, kmetijstvo, turizem, živilska tehnologija, kultura idr.), ti morajo pred vpisom opraviti diferencialne izpite.

Analiza tem zaključnih del

V nadaljevanju se osredotočamo le na študente, ki so študij uspešno zaključili z zagovorom svojega magistrskega dela do 31. 12. 2022. Teh je bilo 464, od tega 259 (55,8 %) študentov izrednega študija, 205 (44,2 %) pa študentov

Preglednica 3 Število zaključnih del po letih glede na vrsto vpisa (izredni oz. redni študij)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Redni	1	4	13	7	6	12	18
Izredni	0	0	6	14	16	15	23
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Skupaj
Redni	26	34	25	25	19	15	205
Izredni	23	25	26	45	40	26	259

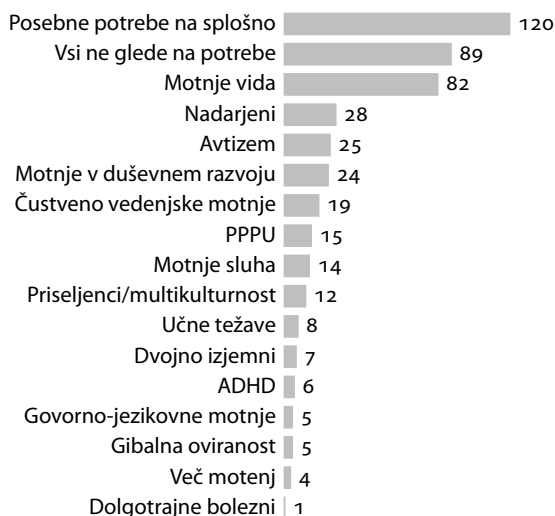
rednega študija. Iz preglednice 3 je razvidno, da je bil prvi zagovor magistrskega dela opravljen leta 2010 na rednem študiju. Največ zagovorov je bilo v letu 2020, in sicer 70 (15,1 % vseh zagovorov), sledita leti 2018 in 2020 s po 59 zagovori (12,7 %) in leto 2019 z 51 zagovori (11 %). Zanimivo je, da je bilo v zadnjih letih, od 2020 do 2022, bistveno več zagovorov s strani izrednih študentov, kar pripisujemo dolgotrajnejšemu zaprtju šol in omejitvi gibanja ter možnosti, da so bili zagovori zaradi ukrepov, povezanih z epidemijo covid-19, lahko izvedeni tudi na daljavo.

Kvalitativna analiza tem zaključnih del

Delež zaključnih del glede na obravnavo posamezne vrste oz. področja posebnih potreb

Najprej nas je zanimalo, v kolikšnem deležu so študenti svoje raziskovanje namenili posameznim vrstam oz. področjem posebnih potreb. Oblikovali smo 17 kategorij, in sicer splošno (zajema naloge, ki se nanašajo na vse vrste posebnih potreb), motnje vida, motnje sluha, govorno-jezikovne motnje, motnje v duševnem razvoju, avtizem, gibalna oviranost, dolgotrajne bolezni, motnje čustvovanja in vedenja, učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ADHD, nadarjeni in talentirani, dvojno izjemni, več motenj, multikulturnost, vsi otroci (tudi brez PP).

Iz slike 3 razberemo, da se je četrtnina študentov (120 oz. 25,86 %) odločila, da se v svojih magistrskih delih ne bo osredotočila na obravnavanje določene vrste posebnih potreb, ampak so raziskavo usmerili v celotno populacijo otrok s PP. Primeri naslovov teh zaključnih del so: »Vidiki učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli«, »Otrok z dodatno strokovno pomočjo v razredu«, »Možnosti in perspektive inkluzije v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami«. Petina študentov (89 oz. 19,18 %) se je osredotočala še širše in zajela celotno populacijo, torej z in brez evidentiranih posebnih potreb. V svojih zaključnih delih so obravnavali npr. teme z naslednjimi naslovi: »Spoznavanje fiziologije človeškega telesa s poudar-



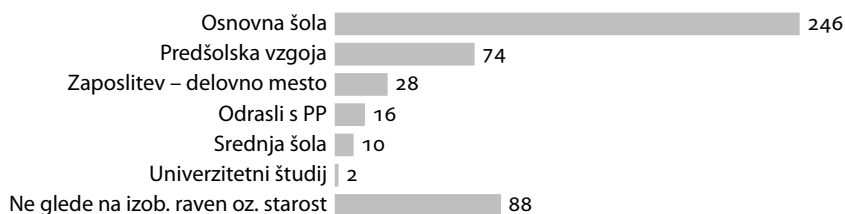
Slika 3 Število zaključnih del glede na obravnavo posameznih vrst oz. področij posebnih potreb

kom na prebavilih, dihalih in krvožilju v inkluzivnem oddelku osnovne šole«, »Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in različnih vrst inteligentnosti v berilih za 6. in 9. razred osnovne šole«, »Lokalna arheologija za osnovnošolce«.

Področje posebnih potreb, ki so mu študenti preko zaključnih del namenili največ pozornosti, je bilo povezano z motnjami vida. S tega področja je bilo kar 82 (17,67 %) zaključnih del. Čeprav iz referata nismo mogli pridobiti informacije o vrsti zaključnega dela (empirično, teoretično, praktično), je iz naslovov razvidno, da gre pretežno za praktična zaključna dela, ki so povezana z izdelavo in evalvacijo didaktičnih pripomočkov za slepe in slabovidne (npr.: »Prilagajanje učil in učnih pripomočkov za slepe in slabovidne pri pouku zgodovine«, »Tipni pripomočki – pomoč pri opismenjevanju slepih otrok«, »Tipna slikanica Anje Štefan Bobek in barčica«). Ne glede na to, da je delež te skupine v populaciji učencev najmanjši med vsemi skupinami s PP (v osnovno šolo je vključenih 0,5 % slepih in slabovidnih), lahko ti pripomočki pomembno prispevajo k razvoju inkluzivnega izobraževanja, saj omogočajo multisenzorno učenje. V deležih od 6 do 4 % sledijo zaključna dela, ki so posebej usmerjena v potrebe nadarjenih (28 oz. 6,0 %; primeri naslovov teh zaključnih del so: »Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi«, »Asociativno učenje po NTC metodi v vrtcu«, »Potovanje okoli sveta – didaktični pripomoček za nadarjene učence«), avtizma (25 oz. 5,4 %; npr.: »Kako pomagati družini, da bo razumela svojega avtističnega otroka«, »Otroci z motnjami avtističnega spektra in glasbena terapija v vzgojno-izobraževalnem procesu«, »Spozna-

vanje uporabe komunikacijskih sredstev Makaton in PODD na šoli Riverside School«), motenj v duševnem razvoju (24 oz. 5,2 %; npr.: »Zaznavanje in doživljanje barv otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju«, »Spodbujanje vadbe moči in ravnotežja ter razvijanje socialnih interakcij mladostnikov, vključenih v 5. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja«, »Prilagoditve izvajanja ljudskih plesov za osebe z motnjo v duševnem razvoju«) in čustveno-vedenjskih motenj (19 oz. 4,1 %; npr.: »Odločba o usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami – stigma ali pomoč, primerjava urbanega in ruralnega okolja«, »Španova kmetija – terapevtska kmetija za pomoč osebam s čustveno vedenjskimi motnjami«, »Pripomoček za obravnavo agresivnega vedenja v predšolskem obdobju«). Obravnava ostalih posebnih potreb je v zaključnih delih manj pogosta. Izpostavljamo, da smo s področja primanjkljajev na posameznih področjih učenja (PPPU), ki mu je namenjenih 15 zaključnih del (3,2 %; npr.: »Vloga inkluzivnega pedagoga pri obravnavi otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«, »Zgodnji načrt pomoči za otroka z dispraksijo«), izvzeli področje motenj pozornosti s hiperaktivnostjo, ki bi ga sicer lahko uvrstili tudi v to skupino, a se nam je zdelo zanimivo posebej izpostaviti tudi potrebe te skupine otrok, ki pri pouku potrebuje veliko pozornosti. Za to področje je bilo tako narejenih šest (1,3 %) zaključnih del (npr.: »Podporne strategije za učenca z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo pri pouku«). Posebej izpostavljamo tudi področje dvojne izjemnosti, ki so ga naši študentje posebej obravnavali v sedmih zaključnih delih (1,51 %; npr.: »Dvojna izjemnost: nadarjenost in Aspergerjev sindrom«, »Didaktični pripomoček za dvojno izjemne učence: nadarjene s težavami na govorno-jezikovnem področju«), čeprav smo v našem vzgojno-izobraževalnem prostoru pozornost temu fenomenu začeli namenjati šele nedavno (Kiswarday 2017; Lep 2012).

Opozoriti pa moramo, da je premalo zaključnih del namenjenih problematiki (splošnih) učnih težav (osem oz. 1,7 %), saj so le-te v redni osnovni šoli zelo prisotne. Predvidevamo, da so študentje potrebe, ki se navezujejo na učne težave, zajemali v zaključnih delih, ki so splošneje naravnana in se nanašajo na vse osebe s PP oz. na vso populacijo (npr.: »Dosežki vzgojno izobraževalnih ciljev kot indikator posebnih potreb pri otrocih v prvem triletju osnovne šole«). Glede na pojavnost ocenjujemo, da je premalo zaključnih del namenjenih področjem govorno-jezikovnih motenj, gibalne oviranosti in dolgotrajnih bolezni, za kar moramo v nadaljevanju bolje poskrbeti. Slednji skupini smo v predmetnik študijskega programa Inkluzivne pedagogike na UP PEF umestili šele v študijskem letu 2016/2017, v okvir predmeta Metode dela z otroki z več motnjami.



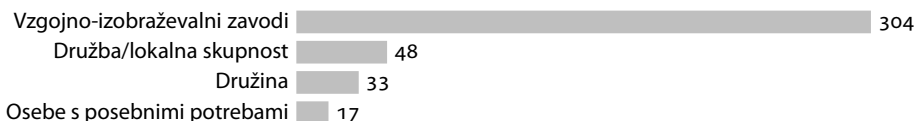
Slika 4 Število zaključnih del glede na izobraževalno raven, ki jo obravnavajo, oz. glede na starost

Delež zaključnih del glede na določeno vzgojno-izobraževalno raven oz. starostno obdobje

V nadaljevanju nas je zanimalo, v kolikšnem deležu so se študenti usmerjali na določene vzgojno-izobraževalne ravni oz. v starostna obdobja. Oblikovali smo sedem kategorij, in sicer: predšolsko obdobje, osnovnošolsko obdobje, srednješolsko obdobje, univerzitetni študij, zaposlitev, odraslost, ne-razvrščeno oz. ne glede na starost.

Iz slike 4 je razvidno, da so študenti daleč največ pozornosti namenili osnovnošolski populaciji, saj ji je namenjenih več kot polovica vseh magistrskih del (246 oz. 53 %; npr.: »Razvijanje grafomotorike v funkciji preprečevanja težav pri opismenjevanju«, »Vloga šole in učitelja pri odpravljanju učne neuspešnosti«, »Izvajanje dodatne strokovne pomoči v tretji triadi osnovne šole«).

Slaba petina nalog (19 %) se ne osredotoča posebej na določeno izobraževalno raven oz. starost (npr.: »Usposobljenost strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za inkluzijo«, »Osveščanje okolja kot temeljni dejavnik inkluzije oseb s posebnimi potrebami«, »Ko gledamo s prsti in dlanmi: umetnost skozi dotik«). 74 magistrskih del (16 %) je namenjenih predšolski vzgoji (npr.: »Odkrivanje nadarjenih otrok v predšolskem obdobju in delo z njimi«, »Inkluzija otroka z Downovim sindromom v vrtcu«, »Problematika odklonilnih stališč strokovnih delavcev vrtca do inkluzije«), 28 (6 %) kariernemu razvoju oz. prehodu v zaposlitev (npr.: »Poklicna orientacija in karierni razvoj oseb s cerebralno paralizo«, »Pomen dejavnikov pri poklicno/izobraževalni usmeritvi«), 16 del (3,5 %) je usmerjenih v potrebe odraslih s PP (npr.: »Kvaliteta življenja odraslih oseb z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju«, »Prilaganje turistične ponudbe osebam s posebnimi potrebami«), deset (2,2 %) v srednješolsko populacijo (npr.: »Spodbujanje rezilientnosti srednješolcev«, »Ocenjevanje znanja angleščine dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v srednji poklicni šoli«, »Ključni zunanji dejavniki poklicne odločitve srednješolcev«), le eno delo, ki je bilo narejeno v sodelovanju dveh



Slika 5 Število zaključnih del glede na ciljne skupine, v katere so študenti usmerjali raziskovanje

avtoric (0,5 %), pa obravnava potrebe študentov s PP (»Prilagoditev visokošolske ustanove po meri slabovidnih oseb«).

Ugotovimo lahko, da se naši študenti večinoma usmerjajo v raziskovanje tistih izobraževalnih ravni, kjer bodo najverjetneje dobili zaposlitev. Ne glede na to pa bi bilo smiselno, da bi jih nosilci predmetov in mentorji zaključnih del bolj usmerjali v raziskovanje potreb srednješolcev, študentov in odraslih oseb s PP, saj bi s tem pomembno zapolnili številne vrzeli na področju poznavanja potreb in učinkovitih inkluzivnih pristopov na teh ravneh, hkrati pa bi to lahko prispevalo tudi k novim možnostim za zaposlovanje inkluzivnih pedagogov v prihodnosti.

Delež zaključnih del glede na ciljne skupine

Pogledali smo tudi, v katere ciljne skupine so študenti v svojih zaključnih delih najpogosteje usmerili svoje raziskovanje. Oblikovali smo štiri kategorije, in sicer družina (starši, sorojenci, družina), inkluzivna šola oz. vrtec (vzgojitelj/učitelj v inkluzivni šoli, inkluzivni pedagog, svetovalna služba, izvajalci DSP), učeči se (otrok, odrasel, učeči se) in širše socialno okolje (vrstniki, družba na splošno).

Iz slike 5 je razvidno, da so študenti svoje raziskave najpogosteje usmerjali v vzgojno-izobraževalne zavode. Takih zaključnih del je bilo približno dve tretjini (304 oz. 65,5 %), pretežno pa so se osredotočala na dinamiko inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa oz. na potrebe zavoda, učiteljev oz. vzgojiteljev, svetovalne službe ali pa specifično na inkluzivne pedagoge oz. izvajalce DSP. 79 zaključnih del (17 %) se je osredotočalo na osebe s PP, bodisi na otroke, odrasle bodisi na splošno učeče se (npr.: »Mali prostor – pripomoček za razvoj otrokove prostorske predstavljalivosti«, »Nudenje učne pomoči na daljavo v času izobraževanja na daljavo: študija primera«).

48 zaključnih del (10,3 %) je preučevalo inkluzijo oz. položaj oseb s PP v lokalni skupnosti oz. družbi na splošno. Primeri naslovov teh zaključnih del so: »Kakovost življenja slepih in slabovidnih v Mestni občini Maribor z vidika prilagoditev okolja in uporabe tehničnih pripomočkov«, »Spodbujanje strpnosti do drugačnosti s projektom Sprejemanje vidne drugačnosti«, »Inkluzija v



Slika 6 Število zaključnih del po področju oz. vrsti prispevka k stroki

splošnih knjižnicah«. 33 zaključnih del (7,2 %) se je fokusiralo na potrebe družin – večinoma na potrebe staršev, štiri naloge so obravnavale prav potrebe družin, dve pa položaj oz. potrebe sorojencev otrok s PP.

Področja prispevanja diplomantov k inkluzivnopedagoški stroki

Nazadnje nas je zanimalo, s čim oz. na katerih področjih so diplomanti z magistrskim delom prispevali k inkluzivnopedagoški stroki.

Oblikovali smo devet kategorij, in sicer preučevanje določenega pojava in prispevek k področju diagnostike oz. prepoznavanja posebnih potreb, usmerjanje ter načrtovanje IP in DSP, predstavitev in preizkus različnih strategij dela ter poučevanja, dejavniki učenja, oblikovanje in evalviranje različnih modelov ter pristopov, priprava in evalvacija prilagojenih učnih ter didaktičnih oz. podpornih pripomočkov, karierni razvoj, opolnomočenje oseb s PP in/ali inkluzivnega okolja ter preučevanje stališč in dejavnikov inkluzivne družbe.

Analiza je pokazala, da je bilo največ zaključnih del, 127 (27,4 %), usmerjenih v prispevek na področju strategij dela oz. poučevanja. Primeri takih del so: »Sodelovalno poučevanje v tretjem razredu osnovne šole«, »Strategije dela z otroki z avtističnimi motnjami v osnovni šoli«, »Inkluzivni pristopi in strategije reševanja multikulturnih izzivov v vrtcu«. Petina (19,4 %) oz. 90 zaključnih del je k stroki prispevalo z ugotovitvami na podlagi preučevanja stališč, vrednot in inkluzivnosti družbe, skoraj enak delež oz. 89 zaključnih del (19,2 %) pa s pripravo in evalvacijo prilagojenih učnih ter didaktičnih oz. podpornih pripomočkov. Relativno veliko didaktičnih pripomočkov je bilo povezanih s slepoto in slabovidnostjo (npr.: »Kuhamo – kuharska knjižica za slepe in slabovidne«, »Legenda o nastanku Cerkljanskega jezera – tipna slikanica«), nekaj z avtizmom (npr.: »Spoznavanje vremena in letnih časov s pomočjo multifunkcijske table za predšolske otroke z avtizmom«), nadarjenostjo (npr.: »Didaktična igra za nadarjene učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja

– Z ugankami okoli sveta«, dispraksijo (npr.: »Zagotavljanje stimulatívne domačega okolja ter zbirka dejavnosti za otroke z dispraksijo in smernice staršem za izvajanje le-teh«), nekaj pa je bilo namenjenih tudi vsem učencem (npr.: »Multisenzorni učni pripomoček za urjenje grafomotoričnih spretnosti v inkluzivnem razredu«). Desetina (9,7 %) oz. 45 zaključnih del je preučevala opolnomočenje posameznikov v inkluzivni družbi (npr.: »Pomoč in podpora staršem gluhega otroka v predšolskem obdobju«, skoraj enako število, 44 (9,5 %) del, pa jih je s podrobnejšim preučevanjem določenih pojavov želelo prispevati k področju prepoznavanja in diagnostike posebnih potreb (npr.: »Vloga vrtca pri prepoznavanju zgodnjih opozorilnih znakov avtizma pri otrocih prvega starostnega obdobja«, »Shema za opazovanje in spremljanje otrokovega razvoja ter njegovih vzgojno-izobraževalnih potreb v osnovni šoli«), 30 zaključnih del (6,5 %) se je usmerilo v raziskovanje na področju kariernega razvoja (npr.: »Zaposlovanje oseb z Aspergerjevim sindromom«), 16 (3,5 %) pa na področju usmerjanja, načrtovanja individualiziranih programov ali izvajanja DSP (npr.: »Dosežki vzgojno izobraževalnih ciljev kot indikator posebnih potreb pri otrocih v prvem triletju OŠ«). 13 del (2,8 %) prispeva z aplikacijo in s preizkusom določenega inkluzivnega modela oz. pristopa (npr.: »Oblikovanje modela inkluzivnega centra v ekološki vasi«, »Aplikacija modela prednostnih kompetenc v prakso na primeru otrok s posebnimi potrebami«, »Doživljajska pedagogika v domu za otroke in mladostnike z motnjo v duševnem razvoju«), deset del (2,2 %) pa z analizo dejavnikov učenja (npr.: »Vidiki učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli«, »Zrcalni nevroni in socialno učenje«, »Branje s pomočjo psa«).

Sklep

Zaključna dela predstavljajo pomemben prispevek k razvoju stroke, zato je pomembno tudi spremljanje in analiziranje tega področja. Predlagamo, da se v okviru podatkov, ki so povezani z zaključnim delom, ohranijo podatki o predhodni izobrazbi in doda vrsta magistrskega dela (teoretično, praktično oz. empirično). Dragocen podatek, ki bi obogatil analizo vpisanih študentov na izredni študij, bi bil podatek o morebitni zaposlitvi oz. delovnem mestu, ki ga opravlja študent.

Do 31. 12. 2022 je zaključna dela na magistrskem študijskem programu Inkluzivna pedagogika, ki se izvaja na UP PEF, pripravilo 464 študentov. Ugotovili smo, da so se v največjem številu posvetili raziskovanju inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih pristopov v šoli, saj izvajanje inkluzije zahteva dobro pripravljenost in usposobljenost učiteljev za izvajanje prilagoditev, ki jih potrebujejo učenci s PP. Ta rezultat je gotovo povezan z izkušnjami oz. s po-

trebami, ki jih imajo študenti v povezavi z že pridobljeno izobrazbo. Ugotovili smo namreč, da je kar polovica študentov bodisi vzgojiteljev predšolskih otrok (40,1 %) ali učiteljev razrednega pouka (9,9 %), 17,5 % pa jih je pedagogov. 28,5 % študentov inkluzivne pedagogike je predhodno zaključilo študij nepedagoške smeri, ti pa lahko s svojim specifičnim znanjem in kompetencami dragoceno prispevajo k razvoju inkluzivne pedagogike. Ugotavljamo tudi veliko kreativnost študentov, saj so v okviru zaključnih del pripravili in evalvirali kar 89 didaktičnih pripomočkov. Njihov raziskovalni interes je v veliki meri usmerjen tudi v ugotavljanje in analizo stališč do inkluzije (90 magistrskih del), kar je pričakovano, saj je šlo za pomembno spremembo v našem vzgojno-izobraževalnem prostoru.

Na podlagi rezultatov smo ugotovili, da so v zaključnih delih nekatere skupine PP (poleg dolgotrajno bolnih in gibalno oviranih tudi skupina učencev s PPPU in z ADHD, ki predstavlja največji delež vseh otrok s PP, oz. z različnimi motnjami, ki se sopojavljajo) slabo oz. redko obravnavane in bi bilo treba študente usmeriti v raziskovanje njihovih potreb. Prav tako sta v okviru zaključnih del slabše raziskani inkluzija na višjih ravneh izobraževanja in dostopnost zaposlovanja ter vseživljenjskega izobraževanja. Tudi področje sodobne izobraževalne tehnologije, ki omogoča večjo dostopnost učnih vsebin in različnih možnosti za izkazovanje znanja ter vpliva na formiranje novih, inkluzivnejših pristopov poučevanja in učenja, kot sta univerzalni dizajn za učenje (Rose in Meyer 2002) ter rehabilitacija in podpora pouku s pomočjo umetne inteligence ter robotike (Catlin in Blamires 2018; Istenič 2019), je slabše oz. še povsem neraziskano. S pomočjo zaključnih del bi bilo dragoceno raziskati tudi meddisciplinarno vpetost inkluzivnega pedagoga (Cook in Odom 2013; Fuchs in Fuchs 2007) in ugotoviti, katere kompetence bi bilo treba pri študentih tekom študija še dodatno razvijati, da bi lahko kakovostno in inovativno implementirali inkluzivne vrednote v različne družbene sisteme, da bi zagotovili enake možnosti za vseživljenjsko vključevanje oseb s PP v družbo.

Literatura

- Ainscow, M. 2005. »Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?« *Journal of Educational Change* 6 (2): 316–325.
- Ainscow, M., in M. César. 2006. »Inclusive Education Ten Years After Salamanca: Setting the Agenda.« *European Journal of Psychology of Education* 4 (2): 231–238.
- Alexander, R. 2004. »Still No Pedagogy? Principle, Pragmatism and Compliance in Primary Education.« *Cambridge Journal of Education* 34 (1): 7–33.

- Bender, W. N., C. O. Vail in K. Scott. 1995. »Teachers Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities.« *Journal of Learning Disabilities* 28 (2): 87–94.
- Catlin, D., in M. Blamires. 2019. »Designing Robots for Special Needs Education.« *Technology, Knowledge and Learning* 24 (2): 291–313.
- Cook, B. G., in S. L. Odom. 2013. »Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education.« *Exceptional Children* 79 (2): 135–144.
- Cozolino, L. 2013. *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: Norton.
- Di Lieto, M. C., E. Castro, C. Pecini, E. Inguaggiato, F. Cecchi, P. Dario, G. Cioni idr. 2020. »Improving Executive Functions at School in Children with Special Needs by Educational Robotics.« *Frontiers in Psychology* 10:2813.
- Dyson A., A. Howes in B. Roberts. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by All Students*. London: EPPI-Centre.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Bruselj: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Bruselj: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L. 2008. »Inclusion: Special or Inclusive Education; Future Trends.« *British Journal of Special Education* 35 (4): 202–208.
- . 2014. »Reimagining Special Education: Why New Approaches Are Needed.« V *The Sage Handbook of Special Education*, uredila L. Florian, 1:9–22. London: Sage.
- Florian, L., in A. Graham. 2014. »Can an Expanded Interpretation of Phronesis Support Teacher Professional Development for Inclusion?« *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 465–478.
- Florian, L., in M. Rouse. 2009. »The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education.« *Teaching and Teacher Education* 25 (4): 594–601.
- Forlin, C. 2001. »Inclusion: Identifying Potential Stressors for Regular Class Teachers.« *Educational Research* 43 (3): 235–245.
- . 2010. »Reframing Teacher Education for Inclusion.« V *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, uredil C. Forlin, 3–12. London: Routledge.
- Forlin, C., T. Loreman, U. Sharma in C. Earle. 2009. »Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education.« *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 195–209.
- Friend, M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain in C. Shamberger. 2010. »Co-Teach-

- ing: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9–27.
- Fuchs, L. S., in D. Fuchs. 2007. »A Model for Implementing Responsiveness to Intervention.« *Teaching Exceptional Children* 39 (5): 14–20.
- Gale, T., in C. Mills. 2013. »Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies.« *Enhancing Learning in the Social Sciences* 5 (2): 7–19.
- Gallo-Fox, J., in K. Scantlebury. 2016. »Coteaching as Professional Development for Cooperating Teachers.« *Teaching and Teacher Education* 60 (1): 191–202.
- Gately, S. E., in F. J. Gately Jr. 2001. »Understanding Co-Teaching Components.« *Teaching Exceptional Children* 33 (4): 40–47.
- Isherwood, R. S., in R. Barger-Anderson. 2008. »Factors Affecting the Adoption of Co-Teaching Models in Inclusive Classrooms.« *Journal of Ethnographic in Qualitative Research* 2 (2): 121–128.
- Istenič, A. 2019. »Human Learning and Learning Analytics in the Age of Artificial Intelligence.« *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 2974–2976.
- Kavkler, M. 2010. »Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov.« V *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov*, uredila I. Adlešič, 5–13. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kiswarday, V. R. 1996. »ABC and 1–2–3 on Computers: Computer as a Didactic Tool in Education of Children with a Severe Mental Retardation.« V *Proceedings of the 5th International Conference on Computers Helping People with Special Needs: Part II*, uredili J. Klaus, E. Auff, W. Kremser in W. L. Zagler, 689–695. München: Oldenbourg.
- . 2017. »Dvojna izjemnost: ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence, ki so dvojno izjemni.« *Vzgoja* 19 (4): 5–8.
- Kiswarday, V. R., in K. Drljič. 2017. »Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge.« V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, uredile M. Schmid Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 47–58. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kiswarday, V. R., M. Rejc in M. Pak. 2020. *Sodelovalno poučevanje v inkluzivnih razredih: priročnik za sodelovalne pare*. Ljubljana.
- Kiswarday, V. R., in T. Štemberger. 2016. »Attitude Towards Inclusion: An Important Factor in Implementing Inclusive Education.« V *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, uredila N. Gutvajin in M. Vujačić, 77–88. Beograd: Institute for Educational Research.
- Kovšca, A., in A. Lakota. 2010. »Razlogi in predlogi sprememb zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na podlagi javne razprave.« *Šolsko svetovalno delo* 14 (3–4): 4–10.
- Kozleski, E. B., A. J. Artilles, T. Fletcher in P. Engelbrecht. 2009. »Understanding the Dialectics of the Local and the Global in Education for All: A Comparative Case Study.« *Šolsko svetovalno delo* 2 (1): 15–29.

- Lep, B. 2012. »Dvojno izjemni otroci - nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami.« V *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*, uredila T. Bežič, 67–80. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Levine, M. 2002. *A Mind at a Time: How Every Child Can Succeed*. New York: Simon and Schuster.
- Messiou, K. 2017. »Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Re-think?« *International Journal of inclusive Education* 21 (2): 146–159.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredil J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mitchell, D. 2015. »Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept.« *Center for Educational Policy Studies Journal* 5 (1): 9–30.
- Mitchell, D., in D. Sutherland. 2020. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Abingdon: Routledge.
- Moriña, A. 2020. »Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review.« *Pedagogika* 140 (4): 134–154.
- Murawski, W. W., in C. E. Hughes. 2009. »Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change.« *Preventing School Failure* 53 (4): 267–277.
- Opara, B., A. B. Lakota, B. Globačnik, D. K. Grum, S. Košir, M. Macedoni-Lukšič, D. Zorc-Maver idr. 2010. *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Pantić, N., in L. Florian. 2015. »Developing Teachers as Agents of Inclusion and Social Justice.« *Education Inquiry* 6 (3): 27311.
- Pijl, S. J. 2010. »Preparing Teachers for Inclusive Education: Some Reflections from the Netherlands.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (s1): 197–201.
- Rose, D. H., in A. Meyer. 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schmidt, M., in B. Čagran. 2011. »Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli.« *Šolsko polje* 22 (1–2): 55–72.
- Shulman, L. S., in M. G. Sherin. 2004. »Fostering Communities of Teachers as Learners: Disciplinary Perspectives.« *Journal of Curriculum Studies* 36 (2): 135–140.
- Skalar, V. 2003. »Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami.« *Sodobna pedagogika* 54 (120): 52–62.
- Slee, R. 2018. »Inclusive Education: From Policy to School Implementation.« V *Towards Inclusive Schools?*, uredili C. Clark, A. Dyson in A. Millward, 30–41. London: Routledge.
- Syriopoulou-Delli, C., in E. Gkiolnta. 2021. »Robotics and Inclusion of Students

- with Disabilities in Special Education.« *Research, Society and Development* 10 (9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18238>.
- Štemberger, T., in V. R. Kiswarday. 2018. »Attitude Towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers.« *European Journal of Special Needs Education* 33 (1): 47–58.
- Takala, M., in L. Uusitalo-Malmivaara. 2012. »A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools.« *European Journal of Special Needs Education* 27 (3): 373–390.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Pariz: UNESCO.
- Vršnik Perše, T. 2007. »Poučevanje otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli ter pristopi poučevanja.« *Šolsko polje* 18 (3–4): 63–72.
- Watkins, A., in V. Donnelly. 2014. »Core values as the Basis for Teacher Education for Inclusion.« *Global Education Review* 1 (1): 76–92.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1996-01-0567>.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsN). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1996-01-0570>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP). 2000. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Uredila A. Nagode. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A. 2013. »Pristopi učiteljev pri oblikah pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki.« *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (1): 5–25.

Review of Master's Thesis Topics within the Inclusive Pedagogics Study Programme to the Present, for Future Planning

In this paper, we analysed master's thesis topics during the first 13 years of the implementation of the Master study Programme of Inclusive Pedagogy at the Faculty of Education at the University of Primorska. Firstly, we outlined some key aspects that guided educational systems to ensure inclusive and equitable quality education for all. In Slovenia, the accreditation of a new study programme that aims to educate a widely qualified expert who will be able to work with children with different additional needs was one of the most important and visionary responses to the needs of forming a new inclusive school practice. In the empirical study, we realised that 71.6% of students have an educational first-study background. As of now, 464 students have obtained the Master's degree in Inclusive Pedagogy at UP PEF. In their final works they most often focused on evaluating the implementation of different inclusive strategies, mostly within primary school education, which is expected regarding the

needs and employment possibilities in this area. However, for development of the profession it is important for lecturers and mentors to ensure a balanced research interest in all groups of special needs groups and their inclusion in different educational levels, since some happened to be overlooked.

Keywords: master's study programme, inclusion, inclusive pedagogics, master's thesis topics, review