

Mag. Marta Licardo in dr. Majda Schmidt, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

SAMOODLOČANJE IN AKTIVNO VKLJUČEVANJE DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V PROCES IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV

UVOD

V slovenskem srednješolskem izobraževanju poznamo različne izobraževalne programe, v katerih se izobražujejo dijaki s posebnimi potrebami. Obstajata dve osnovni smeri: a) redni programi (gimnazijski in programi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja), v okviru katerih se za dijake s posebnimi potrebami izvajajo še programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ter b) prilagojeni programi z enakovrednim poklicnim standardom (programi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja). V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, 2007) vsi navedeni programi vključujejo pripravo in izvajanje individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa za posameznega dijaka s posebnimi potrebami.

V formalnem smislu je individualiziran vzgojno-izobraževalni program (IP) dokument, ki nastane po tem, ko dijak pridobi odločbo o usmeritvi. Z IP se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in izvajanje učne pomoči. Vsebinsko program zajema tudi cilje in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja dijaka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči in drugih vrst pomoči (npr. tolmač za znakovni jezik), prehajanje med programi, potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovno razporeditev pouka, načrtovanje razvoja veščin za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev (ZUOPP, 2011).

V pripravo in spremljanje IP naj bi bili vključeni starši in dijak s posebnimi potrebami (dijak s PP). Individualizirani program je treba najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti, kar pomeni, da se evalvacija opravi vsaj dvakrat na leto. V IP mora biti za tisto predmetno področje, ki zahteva rabo učenčevega šibkega področja (področja s primanjkljajem oz. primanjkljaji), jasno in konkretno opredeljeno, katere prilagoditve pri načinu preverjanja in ocenjevanja znanja potrebuje dijak s PP zaradi svojih primanjkljajev (Galeša, 1993). Pri zastavljanju ciljev pa je zlasti pomembno načelo postavljanja optimalnih izzivov (Magajna idr., 2008), ki pomeni dogovarjanje o realnih in dosegljivih ciljih, ki povečujejo motivacijo in realno možnost uspeha in so nekoliko nad ravnjo učenčevih sposobnosti.

Praksa v tujini in pri nas kaže, da so dijaki s PP pogosto izključeni iz sodelovanja v vseh stopnjah oblikovanja IP. V nadaljevanju navajamo nekaj ključnih ugotovitev raziskav, ki nakazujejo, kje so najbolj pereči problemi pri aktivnem vključevanju dijakov v procese IP:

- aktivno vključevanje dijakov v proces IP je nizko (Agran in Hughes, 2008; Martin idr., 2006);
- delo, povezano z dijakom s PP (proces IP in DSP), ni usmerjeno na dijaka (Thoma idr., 2002);
- večina dijakov (76 %) ne ve, kaj je IP, in večina (80 %) dijakov ne prebere svojega IP (Agran in Hughes, 2008);
- dijaki ne poznajo ciljev v IP, o njih se ne pogovarjajo (prav tam);
- polovica dijakov ne obiskuje sestankov za IP (prav tam);
- dijakov nihče ne uči veščin samozagovorništva, opolnomočenja in samoodločanja (Agran in Hughes, 2008);
- malo učiteljev (22 %) je pripravljenih poučevati dijake omenjene veščine in večina (90 %) ne pozna ustreznih metod (Mason idr., 2004);
- IP je formalni dokument, načrtovanje, izvedba in evalvacija potekajo predvsem na formalni ravni brez resnejših spremljav dijakovega napredka, evalvacij ciljev ipd. (Licardo in Schmidt, 2012);
- IP so napisani pomanjkljivo, cilji niso oblikovani in evalvirani (prav tam);
- izvedba DSP je pomanjkljiva (Rutar idr., 2010).

Za kakovostno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa je zelo pomembno, da IP ni samo formalna zahteva, temveč da pri vsem v ospredje postavimo dijaka in njegovo soodločanje. Ustrezno vodenje procesov IP lahko pripomore, da je individualizirano delo z dijakom kar najbolj učinkovito, da se med dijakom, starši, člani strokovne skupine in učitelji razvije zaupen odnos. Vsak strokovnjak in učitelj bi se moral zavedati, da je njegova profesionalna in tudi etična dolžnost, da svojega dela ne izvaja le na formalni ravni (izpolnjevanje obrazcev), temveč da zavzeto in profesionalno opravlja svojo vlogo, zavedajoč se, da s svojim delom vpliva na dijakovo učenje in tako tudi na njegovo življenje. Postavljanje temeljev za učinkovit proces IP zahteva predanost, čas, ustrezno vodenje in sodelovanje (Martin idr., 1996).

Dijaki s PP se soočajo z različnimi strokovnjaki, ki prepogosto zanemarjajo ali ne upoštevajo njihovih pogledov, njihovih dosedanjih izkušenj in potreb v prihodnosti – celo

konceptualizacija njihovih težav je v veliki meri v rokah profesionalcev (Peček, 1999), ki lahko večkrat nehoti zavirajo razvoj samostojnosti in samoodločanja s tem, da poudarjajo pomen pomoči in usmerjanja za mladostnika. Kljub sistemski pomoči, ki obstaja za dijake s posebnimi potrebami, so ti še vedno izpostavljeni nekaterim oviram v razvoju do samostojnega in uspešnega odraslega življenja, ki se kažejo v različnih oblikah formalizma.

Ena izmed možnosti, kako aktivno vključevati dijake v procese IP, je funkcionalni model samoodločanja, ki temelji na sistematičnem razvoju in poučevanju veščin odločanja, izbiranja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev, samoopazovanja, samovrednotenja idr. (Wehmeyer, 1996). Dijaki s PP, ki so bili deležni tovrstnega poučevanja (Mason idr., 2002), so poročali, da bolje razumejo proces IP, da se bolj zavedajo svojih posebnih potreb in prilagoditev, ki jih potrebujejo, in da so se naučili, kako se bolj učinkovito pripraviti za sestanek za IP. Vključevanje dijakov v proces IP in učenje veščin samoodločanja je povezano tudi z izboljšanjem učnih rezultatov (Benz idr., 2000), višjo stopnjo doseganja zastavljenih ciljev v IP (Powers idr., 2001), višjo stopnjo samozagovornosti, izboljšanjem veščin komuniciranja, z višjim statusom in prepoznavnostjo v družbenem okolju (Mason idr., 2002) ter bolj pogosti navzočnosti dijakov s PP na sestankih za IP (Johnson in Sharpe, 2000).

Raziskave potrjujejo uporabnost in učinkovitost učenja veščin samoodločanja tudi za uspešnejše prehode med stopnjami izobraževanja in prehode na trg dela. Wehmeyer in Schwartz (1997) sta ugotovila, da se dijaki s PP, ki izražajo višjo stopnjo samoodločanja, po končanem izobraževanju prej zaposlijo. Martin s sodelavci (Martin idr., 2002) je dokazal, da so odrasli s PP ($N = 600$), ki so opravili izobraževalni program samoodločanja, obdržali svoja delovna mesta dlje časa od odraslih s PP, ki tega izobraževalnega programa niso bili deležni. Izražanje višje stopnje samoodločanja je povezano tudi s splošno kakovostjo življenja in višjo stopnjo vključenosti v družbeno okolje (Lachapelle, Wehmeyer, Haelewyck, Curbois, Keith, Schalock, idr., 2005).

V nadaljevanju predstavljamo dva učna načrta za poučevanje samoodločanja dijakov s PP, kjer je temeljni cilj aktivno vključevanje dijakov v proces IP in načrtovanje, ki izhaja iz dijakovih potreb.

Primer učnega načrta (programa) za aktivno vključevanje dijakov v proces IP in razvoj veščin samoodločanja, ki ga je skupaj s sodelavci razvil Wehmeyer, ima naslov »Čigava je prihodnost?« (ang.: *Whose future is it anyway?*; Wehmeyer idr., 2004). Učni načrt vsebuje 36 strukturiranih didaktičnih enot, kjer se mladostniki s PP učijo, kako postati aktivni člani tima za pripravo IP. Program učenja je bil preizkušan na dijakih z učnimi težavami in dijakih s kognitivnimi primanjkljaji, zato so vse vsebine prilagojene, strukturirane na manjše enote in vključujejo aktivnosti, ki jih dijaki zmorejo narediti samostojno ali ob manjši pomoči učitelja/specialnega pedagoga. Vsebine zajemajo aktivnosti za prepoznavanje lastnih močnih in šibkih področij, interesov, načrtovanja ciljev za področje

učenja, zaposlovanja, samostojnosti v življenju in preživljanja prostega časa. Dijaki se učijo izbirati in odločati tudi glede pripomočkov in prilagoditev v šoli, samozagovornosti in opolnomočenja, iskanja podpore in virov moči, ne manjka tudi učenje telesne govorice in asertivnega komuniciranja (Wehmeyer idr., 2004).

Drugi učni načrt, »Samousmerjanje v procesu izdelave IP« (ang. *Self-directed IEP*; Martin idr., 1996), je še en primer učenja mladostnikov za aktivno vključevanje v proces IP. Učni načrt vsebuje 11 didaktičnih enot, v trajanju 6 do 10 šolskih ur. Dijaki se učijo voditi sestanek za IP, npr. kako povabiti člane, jih predstaviti, pregledati pretekle cilje in dosežke, postavljati vprašanja, kadar česa ne razumejo, komunicirati, kadar se pojavijo različna mnenja, izraziti lastne želje, interese, veščine, omejitve, primanjkljaje in močna področja. Učijo se tudi, kako izraziti cilje in možnosti ter kako skleniti sestanek in povzeti ključne dogovore in odločitve. Učenje teh veščin omogoča dijakom s PP aktivno vključevanje v proces IP in vodenje celotnega sestanka (ob pomoči specialnega pedagoga, če je to potrebno). Samousmerjanje v procesu izdelave IP vključuje tudi priročnik za učitelje/specialne pedagoge in delovni zvezek za dijake s PP. Učinkovitost takega programa je pokazalo več študij (Snyder, 2002; Snyder in Shapiro, 1997). Sweeney (1997) ugotavlja, da so v primerjavi s kontrolno skupino dijaki s PP (ki so imeli učne težave in motnje v duševnem razvoju) po zaključenem izobraževanju bolj pogosto obiskovali sestanke za IP, starši dijakov so bili bolj aktivno vključeni, več so govorili o svojih interesih in načrtovanju prihodnosti, več so govorili o želeni zaposlitvi po končanju šolanja, izražali so višjo stopnjo zaupanja in doseganja ciljev v IP in višjo stopnjo avtonomnosti, povezane z vodenjem sestankov za IP. Martin s sodelavci (Martin idr., 2006) je dokazal, da program omogoča, da vodijo sestanke za IP sami dijaki s PP, da se je povečal čas aktivnega sodelovanja dijaka med sestankom, da dijaki izražajo bolj pozitivno mnenje o sestankih za IP in da imajo s pridobljenimi veščinami več možnosti za uspešen prehod na naslednjo stopnjo izobraževanja ali zaposlitev.

Menimo, da bi podobni programi razvijanja veščin samoodločanja in aktivnega vključevanja dijakov s PP lahko imeli pomembno vlogo pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči za dijake s PP v naših srednjih šolah, posamezni elementi aktivnega vključevanja v proces IP bi se lahko prenesli tudi na osnovno šolo. Raziskava, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, namreč kaže, da se tudi pri nas spoprijemamo z nizko stopnjo vključevanja dijakov s PP v pripravo IP. Opozoriti velja še na dejstvo, da je začetni aktivno vključevanje dijaka v proces IP šele v srednji šoli z razvojnega vidika pozno, saj do takrat otrok s PP že oblikuje svoja prepričanja in stališča o delu strokovnjakov, o lastnih primanjkljajih in lahko se že razvije občutek naučene nemoči. Za uspešno vključevanje v družbo in samostojnost v življenju je pomembno čim bolj zgodaj razvijati veščine samoodločanja, opolnomočenja in veščine, ki prispevajo k večji samostojnosti otrok s PP, saj se zamujene priložnosti in čas ne vračajo.

NAMEN RAZISKAVE

Namen kvalitativne raziskave je bil analizirati dijakovo a) poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev in učnih strategij, b) zaznavanje procesa individualiziranega programa in aktivne udeležbe dijaka s PP ter c) zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev.

METODOLOGIJA

Raziskava temelji na deskriptivni in vzročno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja. V vzorec dijakov, s katerimi so bili opravljeni intervjuji, je bilo zajetih 25 dijakov s PP, od tega 15 deklet in 10 fantov. Dijaki in dijakinje so bili iz štirih različnih srednjih poklicnih in strokovnih šol, vsi so obiskovali 2. letnik in bili stari med 16 in 17 let.

Za pridobivanje podatkov smo uporabili metodo polstrukturiranega intervjuja. Intervju za dijake je potekal na podlagi vprašanj odprtega in zaprtega tipa, informacije pa smo pridobivali neposredno v individualnem pogovoru z vsakim dijakom s PP. Vsak intervju je trajal približno pol ure. Intervjuje smo posneli ob predhodnem soglasju staršev, dijaka, učitelja razrednika in/ali učitelja dodatne strokovne pomoči. Pridobljene odgovore smo kategorizirali po stopnjah jakosti izražene karakteristike in določili frekvence teh kategorij. Intervjuvancu smo zagotovili anonimnost ne le v raziskavi, temveč tudi pred učitelji in drugimi strokovnimi delavci. Večino intervjujev smo izvedli v prostoru brez navzočnosti drugih oseb (učiteljev, spremljevalcev, drugih strokovnih delavcev). Kategorizirane odgovore prikazujemo v grafih.

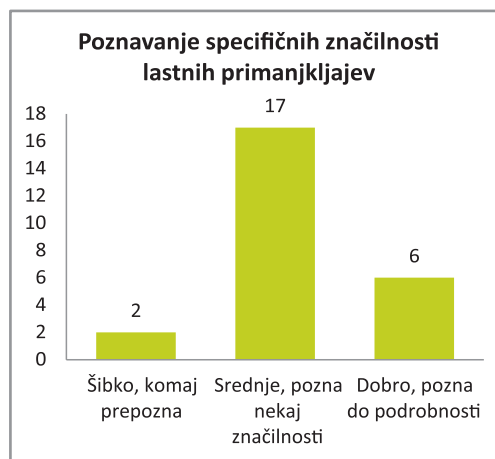
REZULTATI

A) Poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev in učnih strategij

Osvetlitev poznavanja specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev temelji na treh vprašanjih:

- Kako veš, da se v šoli upoštevajo tvoje posebne potrebe? Kako se to kaže pri pouku?
- Kakšne težave se pojavljajo pri tebi? Koliko časa so te težave prisotne? Zakaj/kako so nastale? Veš, kaj so pokazala testiranja zate?
- Kako čutiš vpliv tega pri učenju?

Odgovore smo kategorizirali po stopnji zaznavanja posebnih potreb; šibko prepoznavanje, srednje dobro prepoznavanje in dobro prepoznavanje.



Graf 1: Absolutne frekvence dijakov po stopnji zaznavanja posebnih potreb, primanjkljajev

Dijaki zaznavajo svoje posebne potrebe in težave pri učenju, vendar pogosto ne razumejo oz. ne poznajo vzroka za težave, ne razumejo značilnosti svojih težav. Na vprašanje, kako vedo, da potrebujejo dodatno strokovno pomoč, so odgovarjali: »Zato, ker mi v šoli ne gre«,¹ »Ne razumem snovi, ki se jo učimo« in »Ne dosegam pričakovanih rezultatov«, »Zato ker nimam dobrih ocen«, »To so mi določili že v osnovni šoli«. Takšne odgovore smo kategorizirali v srednjo kategorijo, saj dijaki izražajo poznavanje le osnovnih ali posameznih značilnosti. Dijakinja s specifičnimi učnimi težavami, ki je srednje dobro zaznavala svoje primanjkljaje, je povedala: »Največ težav sem imela pri matematiki, že v osnovni šoli, takrat sem to povedala šolski psihologinji in so me potem poslali na testiranja, zdaj mi ta pomoč, ki jo imam, pomaga.« Dijakinja v tem primeru ni znala natančno povedati, kako se imenuje njen primanjkljaj, izrazila je le, da so bile težave in da je zdaj bolje, tudi ni znala povedati, ali ima težave s števili ali zamenjuje števila, ali teže razume besedilne naloge ali ji težave dela geometrija ipd. Precej (več kot 70 %) dijakov ni vedelo, kako je opredeljena njihova kategorizacija posebnih potreb.

Dijakinja, ki je zelo dobro poznala in prepoznavala svoje težave, je povedala, da je ob rojstvu utrpela poškodbo glave, ki je pri njenem razvoju pustila posledice: »Danes se težje skoncentriram, imam pogoste glavobole, včasih ne morem sedeti pri mizi dolgo časa in nekaj brati, moram veliko počivati, sošolke v razredu me včasih čudno gledajo, ker mislijo, da si izmišljam, da se mi v glavi vrti in potrebujem počitek, ampak na srečo imam dobre učitelje in mi dovolijo, da počivam, če se slabo počutim.« Dijakinja je tudi povedala, da ima status dolgotrajno bolne dijakinje.

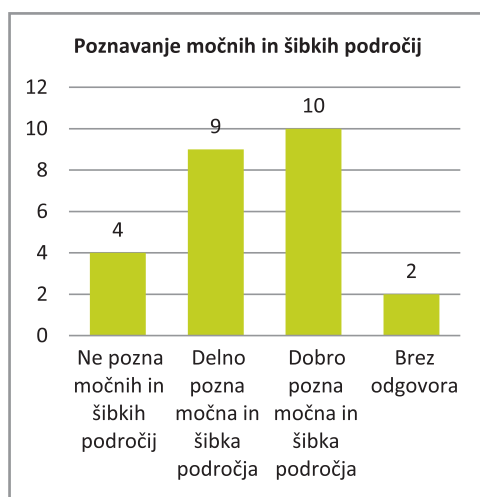
Iz podatkov (graf 1) je razvidno, da slaba četrtina dijakov (24 %; n = 6) dobro pozna svoje primanjkljaje oz. motnje, večina (68 %; n = 17) pozna nekaj značilnosti, le malo pa je dijakov, ki se o tem niso bili sposobni bolj podrobno pogovarjati. Nekateri niso bili zmožni podati smiselnih odgovorov na to vprašanje, v teh primerih je šlo

¹ Dobesedni navedki izjav ali besed dijakov so označeni s poševnim tiskom in so v narekovajih.

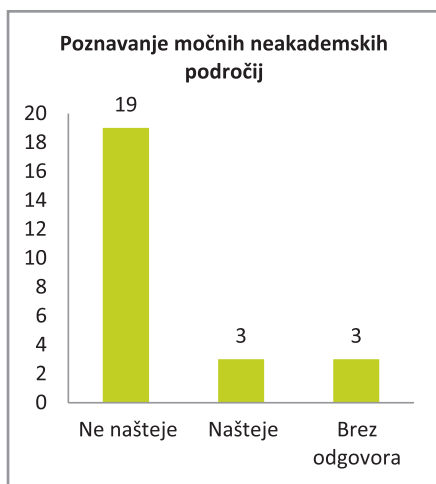
za dva dijaka z zmernimi in težjimi avtističnimi motnjami.

Menimo, da bi dijaki morali biti bolj natančno poučeni o svojih specifičnih primanjkljajih in potrebah, saj bi se le tako lahko aktivno vključevali in sodelovali pri IP in drugih pomembnih odločitvah. Natančnejše poznavanje lastnih težav lahko dijaka motivira k iskanju rešitev, razvijanju njemu lastnih kompenzatornih strategij, pridobivanju informacij o različnih možnostih, ki so na voljo za izobraževanje, delo, preživljanje prostega časa, širjenju socialne mreže ipd. Bolj kot poznamo sami sebe, lažje najdemo svoj položaj v družbi in uresničujemo realne cilje, ki prinašajo zadovoljstvo in prispevajo k pozitivni samopodobi. Informiranost je zagotovo začetni korak na tej poti (Martin idr., 1996).

V poznavanje značilnosti lastnih primanjkljajev sodi tudi poznavanje šibkih in močnih področij, saj dijak lahko pogosto kompenzira svoje primanjkljaje z močnimi področji, če jih dobro pozna in jih zna izkoristiti. Za osvetlitev močnih/šibkih področij smo dijakom postavili vprašanja, ali ta področja poznajo ter naj jih naštejejo. Odgovore smo kategorizirali po stopnji zaznavanja močnih/šibkih akademskih/neakademskih področij.



Graf 2: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju močnih in šibkih področij



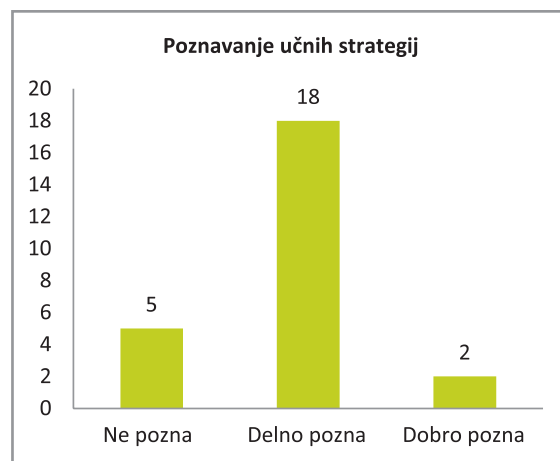
Graf 3: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju neakademskih močnih področij

Pri prepoznavanju močnih in šibkih področij 16 % (n = 4) dijakov ne prepozna ali celo ne razume vprašanja (glej graf 2), 36 % dijakov (n = 9) je delno prepoznalo svoja močna in šibka področja (ki se predvsem nanašajo na akademska področja), dobro poznavanje je izrazilo 40 % dijakov (n = 10) in nedoločenih odgovorov je bilo 8 % (n = 2) (kamor se prištevajo tisti dijaki, pri katerih smo zaradi naravnega poteka pogovora to vprašanje opustili).

Pri opredeljevanju oz. naštevanju močnih neakademskih področij 12 % dijakov (n = 3) našteje tudi ta področja (npr. igranje nogometa, slikanje, ličenje, poznavanje glasbe), kar 76 % (n = 19) jih ne našteje oz. jih pri sebi ne prepozna, kljub temu da smo mnoge spodbudili k temu s krajšo dodatno razlago in podvprašanji (glej graf 3). Pri mnogih je bilo opaziti, da se zelo redko s kom pogovarjajo tako. Eden od dijakov je to vprašanje komentiral tako: »*To si pa res nisem mislil, da me boste take stvari spraševali, saj sploh ne vem, kaj vam naj rečem.*«

Poznavanje močnih in šibkih področij je delno ustrezno, saj je poznavanje samega sebe ena ključnih veščin samoodločanja, še zlasti šibko je poznavanje močnih neakademskih področij, kjer jih večina (76 %; n = 19) ne izrazi, niti sebe ne izpostavijo v pozitivni smeri, temveč v pogovoru predvsem izražajo usmerjenost na neuspehe in primanjkljaje.

Za osvetlitev **poznavanja učnih strategij** smo dijake povprašali, kako se najlažje učijo, ali imajo »svoje« specifične učne strategije ter katera najbolj ustreza/ne ustreza in zakaj.



Graf 4: Absolutne frekvence dijakov glede poznavanja učnih strategij

Analiza odgovorov (graf 4) je pokazala, da sta le dva dijaka (8 %) uspešno razvila strategije učenja in jih dobro poznata, drugi se učijo predvsem na pamet (memoriranje dejstev), brez pravega razumevanja. Največ dijakov (72 %; n = 18) nima jasnih predstav o učnih strategijah in jih zna le delno uporabljati.

Tipičen odgovor dijaka, ki odraža nepoznavanje učnih strategij, je bil: »*Ja, pač, preberem si, a ne.*« Iz neverbalne komunikacije (skomiganje z rameni in rahlo začuden izraz obraza nad podvprašanji o učnih strategijah) je bilo

mogoče razbrati, da dijak ne pozna svojih učnih strategij in da se uči predvsem z učenjem na pamet, kar je na koncu tudi sam potrdil.

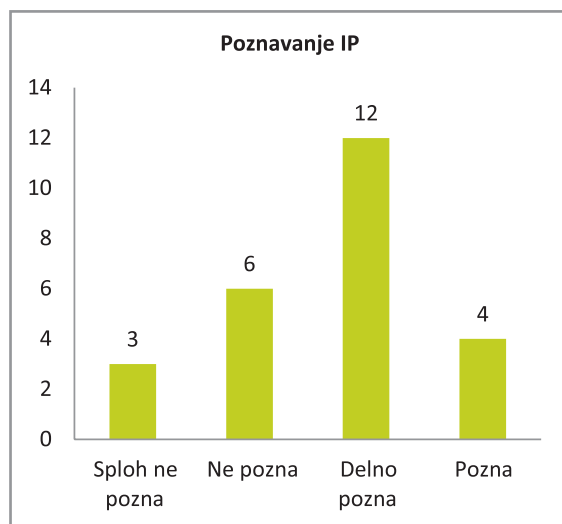
Primer odgovora, ki odraža delno poznavanje učnih strategij, je bil odgovor dijakinja na vprašanje, kako se učiš, in sicer »Berem si, pa na pamet se učim«, na vprašanje, ali tudi razume to, kar se uči, pa je odgovorila: »Včasih.«

Dijakinja, ki je izpostavila nekaj učnih strategij, je povedala: »Ko se učim, je pomembno, da si besedilo podčrtam. Potem si berem, na glas, večkrat. Poskušam si dobro zapomniti. Pri praktičnih predmetih si hitro zapomnim in tudi razumem, pri angleških tekstih pa mi gre težje. Najbolj mi pomaga, če me sestra sprašuje, jaz ji pa odgovarjam. To imam tudi najraje, ker potem nisem sama in mi pove, če kaj nimam prav.«

Ugotavljamo, da večina dijakov le delno pozna svoje učne strategije (čeprav se šolajo že 11 do 12 let) in večina dijakov pozna le nekaj splošnih značilnosti svojih primanjkljajev, le redki so se bili sposobni o tem pogovarjati bolj podrobno in podati natančnejše informacije o svojih učnih strategijah in težavah. Iz pogovorov prav tako nismo zasledili, da bi bili dijaki deležni posebnega poučevanja o učnih strategijah, kar bi lahko bil del vsebin pri urah DSP.

B) Proces individualiziranega programa in aktivna udeležba dijaka s PP

V grafu 5 predstavljamo rezultate analize za vprašanje *Kaj zate pomenita besedi individualiziran program? in Veš, da imaš IP?*



Graf 5: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju IP

Izraz »individualiziran program« popolnoma pozna le manjšina dijakov (16 %; n = 4), večina dijakov (48 %; n = 12) delno pozna pomen teh dveh besed, slaba četrtina (24 %; n = 6) je za izraz že slišala, obstaja pa tudi nekaj dijakov, ki ne vedo, kaj je to.

Pri tem vprašanju so bili odgovori precej različni. Ena dijakinja je nanj odgovorila »Aha, to je tisti blokec«,

drugi so menili, da je to nekaj, kar so morali podpisati starši (»Kaj je to tisto, kar podpišejo starši?«), ali so menili, da je to nekaj, kjer so zapisane prilagoditve.

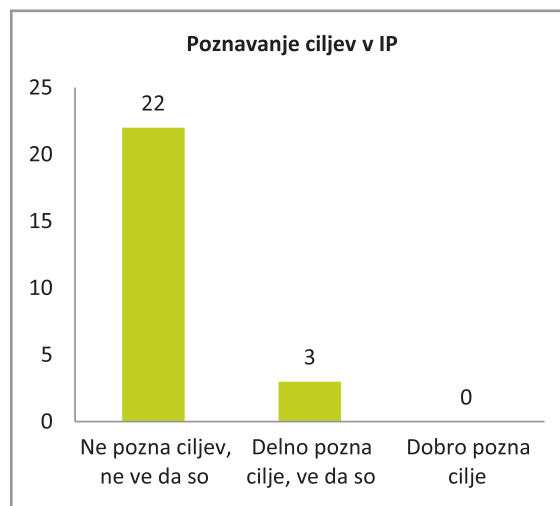
Dijaki, ki so le delno poznali pomen teh besed, so v večini prikimali ali je bil odgovor podoben temu: »Ja, meni se zdi, da je.« Potrditev o obstoju IP smo dobili šele po podrobnejšem opisu, da je to dokument, kjer je zapisano, katere prilagoditve imajo v šoli, da je to namenjeno samo njim osebno, da se starši morajo podpisati ipd. Vsekakor pa je bil vtis o poznavanju IP (pri dijakih) kot nekaj oddaljenega in formalnega.

Dijaki, ki so le slišali za IP, so bili tisti, ki niti po podrobnejšem opisu niso vedeli, da jim pripada IP, da je ta dokument namenjen njim, so pa prikimali ali pritrdilno odgovorili na vprašanje, ali vedo, da kaj takega obstaja (morda tudi za druge, če že oni nimajo). Večkrat se je pri tem vprašanju pojavil vtis o konformnih odgovorih dijakov, zlasti ko niso vedeli, kaj je IP in ali ga imajo.

Iz tega sklepamo, da je seznanjenost in poznavanje pomena IP šibka, večina dijakov nima ustreznih predstav o pomenu IP (48 % delno pozna IP, 24 % je že slišalo zanj), kar je sicer posreden, vendar zelo zgovoren kazalnik o aktivnem vključevanju dijakov v IP.

Sledijo rezultati analize za vprašanja o ciljih v IP:

- Poznaš cilje, ki so zapisani v tvojem IP?
- Bi jih znal predstaviti?
- Kateri cilji so zate najpomembnejši?



Graf 6: Absolutne frekvence dijakov po poznavanju ciljev IP

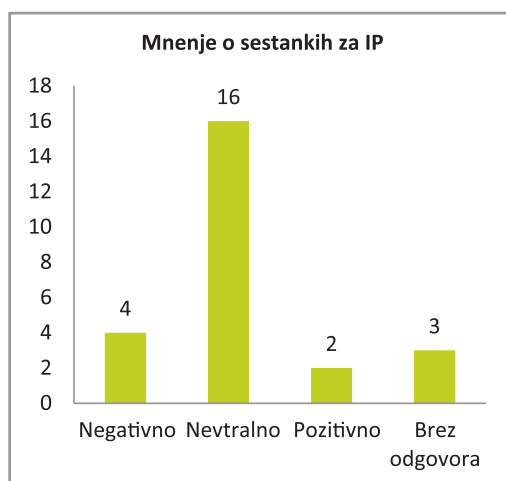
Večina dijakov (88 %; n = 22) ne pozna ciljev, niti ne ve, da obstajajo, le trije (12 %) so izrazili mnenje, da (citati) »neki cilji menda so«. Iz neverbalne komunikacije dijakov je bilo mogoče razbrati, da se predvsem trudijo ustreči z odgovorom na vprašanje in da dejansko niti ne vedo, kaj se jih sprašuje. V vseh primerih je bilo brez pomena nadaljnje spraševanje o tem, kateri cilji se dijaku zdijo najpomembnejši. Analiza kaže, da načrtovanja, izvajanja in evalvacije ciljev dejansko ni ter da dijaki pri tem ne sodelujejo.

Z naslednjim sklopom vprašanj smo ugotavljali, koliko so dijaki s PP aktivno vključeni na sestankih za IP:

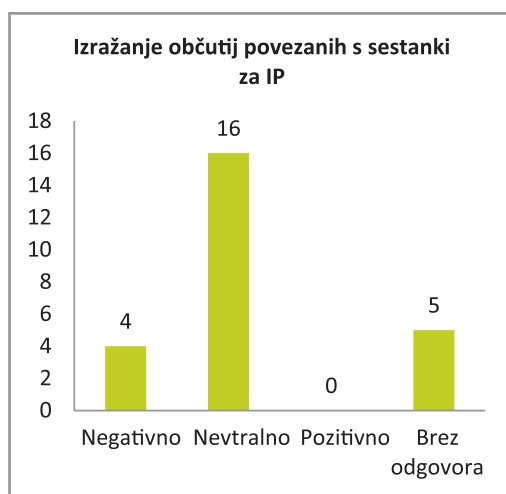
- Kaj meniš o sestankih za individualiziran program? Je to povezano s tvojim učenjem ali ne?
- Zakaj/ali hodiš na sestanke za IP?
- Kako tam sodeluješ? Ali lahko izražaš svoje mnenje? Kaj bi tam povedal, če bi lahko?
- Kaj je najboljša/najslabša stvar pri teh sestankih? Kako se počutiš na sestankih? Si bolj opazovalec ali aktivno sodeluješ?

Razpredelnica 1: Absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence dijakov glede obiskovanja in sodelovanja na sestankih za IP

Obiskovanje, sodelovanje na sestankih	f	f %
da	12	48,0
ne	13	52,0
skupaj	25	100



Graf 7: Mnenje dijakov o sestankih za IP



Graf 8: Izražanje občutij, povezanih s sestanki za IP

Več kot polovica dijakov (52 %) je povedalo, da niso bili navzoči na sestankih za oblikovanje in evalvacijo IP.

Sestanke so zaznali kot formalnost; na njih starši največkrat brez pripomb IP samo podpišejo, pri nekaterih dijakih je bilo ob teh vprašanjih začuti tudi nelagodje. Slaba polovica (48 %) pa poroča, da so bili na sestankih in so nekako sodelovali. V grafih spodaj prikazujemo podrobnejše podatke.

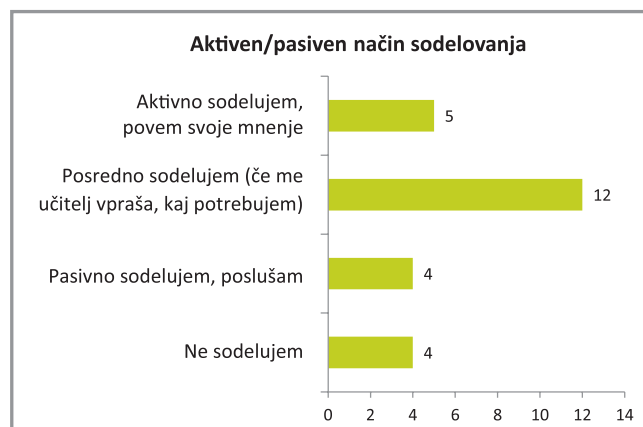
Iz pridobljene kategorizacije odgovorov (graf 7) je razvidno, da pri dveh tretjinah (64 %; n = 16) dijakov prevladuje nevtralno mnenje glede sestankov za IP. Za tiste dijake, ki sestankov sicer ne obiskujejo (52 %), smo vprašanja prilagodili v hipotetična vprašanja, npr. »Kaj če bi jutri imel sestanek za IP, kako bi se ti to zdelo, kako bi sodeloval, kako bi se počutil?« ipd. Ugotovili smo, da dijaki sestanke zaznavajo kot formalnost, ker »pač, morajo biti«. Štirje dijaki, ki so bili na sestankih navzoči, so izrazili negativno mnenje, na primer (citati): »To je poslušanje profesorskih pridig.«

Primer dijakinje, ki je povedala, kako zaznava sestanke: »Jaz tako to (kar govorijo) ne poslušam. To me ne zanima. Jaz ne morem te pridige poslušati, to mi je tečno.«

Na enako vprašanje je dijak (ki je bil v 2. letniku prvič navzoč na sestanku) izjavil: »Bilo mi je brez zveze. Vsak učitelj ima neke svoje poglede. Tudi če nič ne potrebujem (mislim na učno pomoč pri predmetih), mi kar nekaj vsiljujejo, mojega mnenja sploh ne upoštevajo. En predmet sem hotel, da ga ne bi več imel, pa so rekli, ja, to boš imel, pa tudi starše so tako ali tako takoj prepričali, ker so oni strokovnjaki, oni! Saj pa menda jaz vem, kaj potrebujem ...«

Mnenja nekaterih dijakov (8 %; n = 2) pa so bila pozitivna »Učitelji upoštevajo moje mnenje, mi pomagajo«, »Če ne bi imela takšne razredničarke, ne vem, kaj bi. Res je super in mi pomaga ter se zavzame zame na sestanku«, »Naša svetovalna delavka je super, z njo se da res vse dogovoriti.«

Podobne rezultate kažejo podatki glede izražanja občutij dijakov na sestankih (graf 8). Pri vprašanju o počutju na sestanku se je negativno izrazilo 16 % dijakov (n = 4), npr. »Ni mi prijetno, ker govorijo o tem, kaj mi ne gre«, »Ne maram sestankov, najraje bi se izognila«, »To so profesorske pridige«. Nevtralno se je izrazilo dve tretjini (64 %; n = 16) dijakov, večinoma je šlo za odgovore »Ne vem«, »No, ja«, skomiganje z rameni ipd. Žal ni noben dijak izkazal navdušenja ali izrazilo pozitivnega mnenja ali da so njegova občutja v zvezi s tem pozitivna ali da si želi, da bi se večkrat sestali, pet dijakov pa na to vprašanje ni dalo odgovora.



Graf 9: Aktiven/pasiven način sodelovanja dijaka

Na vprašanja o podrobnejšem opisu njihovega sodelovanja na sestankih je 16 % dijakov ($n = 4$) odgovorilo, da ne sodeluje, 16 % ($n = 4$) jih sodeluje pasivno samo s poslušanjem, posredno sodelovanje je opisala slaba polovica dijakov (48 %; $n = 12$). Večina dijakov je posredno sodelovanje opisala tako, da učitelj dijaka vpraša za mnenje (po navadi med poukom in ne na sestanku). Ko te podatke pridobi, se IP sestavi in dijak ga odnese staršem domov v podpis. Primer izjave dijaka, ki odraža posredno sodelovanje: »Razrednik me med poukom ali pri razredni uri vpraša, kaj bi jaz imel za pomoč drugo leto, in potem se dogovoriva, ali bo to npr. matematika in slovenščina ali pa angleščina in slovenščina, ker več kot dve uri ne morem imeti.«

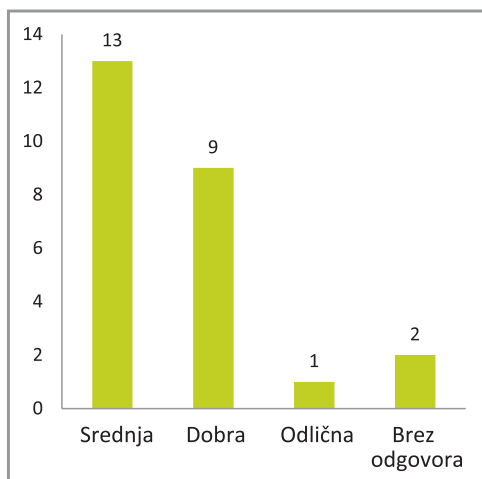
Aktivno sodelovanje na sestankih je opisalo 20 % dijakov ($n = 5$). Npr. »dogovorili smo se, da lahko imam podaljšan test, mislim, podaljšano uro testa. To lahko imam. Pa tudi ena profesorica je rekla, da se lahko dogovorim, da odgovarjam po sklopih, na primer kaj bom kdaj odgovarjala. Imam tudi najavljeno odgovarjanje, no, to tako imamo vsi. Moram povedati, da vsi učitelji res to upoštevajo, ni mi treba nikogar posebej prepričevati ali razlagati, da bi rada dlje pisala test in mi je zaradi tega tudi lažje.«

Iz pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da dijaki s PP sestanke zaznavajo kot formalnost, ki bi se ji mnogi radi izognili. Nimajo pozitivnih občutij, povezanih s sestanki. Sklenemo lahko, da je brez dvoma treba izboljšati aktivno udeležbo dijaka, da bi IP in podpora dijaku imela svoj pravi pomen, saj le 20 % dijakov na sestankih izraža svoja mnenja in aktivno sodeluje in le dva dijaka imata o sestankih pozitivno mnenje.

C) Zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev

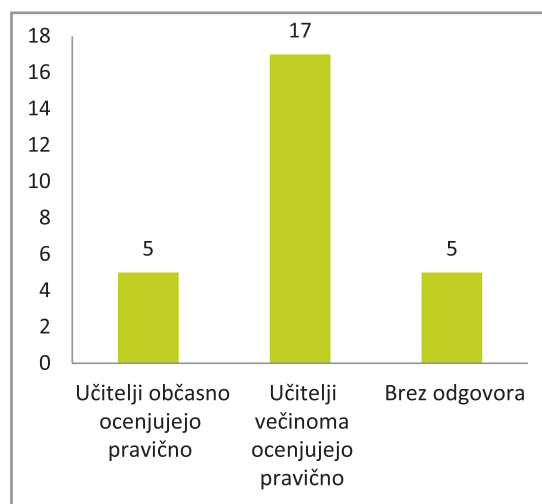
Zadovoljstvo dijakov s PP z delom učiteljev smo ugotavljali z vprašanji:

- Meniš, da ti učitelji dovolj pomagajo?
- Si zadovoljen, kako se učitelji pogovarjajo s tabo (imaš občutek, da te razumejo)? Si želiš, da bi se kaj spremenilo?
- So ocene, ki jih dobiš, pravične? (Če ne, kdaj, v katerih primerih niso bile?)



Graf 10: Absolutne frekvence dijakov po oceni pomoči in razumevanju učiteljev

Največ dijakov ($n = 13$; 52 %) je pri prvem in drugem vprašanju odgovorilo, da so srednje zadovoljni s pomočjo učiteljev in njihovim razumevanjem težav, devet dijakov oz. 36 % je podalo še boljše mnenje, da je pomoč dobra, in en dijak je izjavil, da je odlična. Noben dijak ni izrazil izrazito negativnega mnenja in ni ostro kritiziral pomoči učitelja, kar je spodbudno in nakazuje, da ima večina dijakov dobro mnenje o podpori učitelja.



Graf 11: Absolutne frekvence dijakov po oceni pravičnega ocenjevanja učiteljev

Večina dijakov (68 %; $n = 17$) je zadovoljna z ocenami in ocenjevanjem znanja. Nekaj dijakov s PP (20 %; $n = 5$) pa je menilo, da jih občasno učitelji ocenjujejo z nižjimi ocenami za enako znanje kot druge sošolce. Na vprašanje, ali učitelji ocenjujejo pravično, je dijakinja odgovorila: »Odvisno, koliko znaš in koliko znajo drugi. Včasih me moti, če sošolec ne zna veliko, pa dobi štiri, meni pa za isto znanje učitelj da dvojko.« Vendar je več kot dve tretjini dijakov mnenja, da učitelji ocenjujejo pravično.

Neka dijakinja je povedala svoj primer glede ocenjevanja (ki se je zgodil, ko je bila v osnovni šoli): »V osnovni šoli sem imela učno pomoč in pri angleščini več kot tri nisem nikoli dobila. Tako so pač govorili, da če imaš učno pomoč, več kot tri ne moreš nikjer dobiti, čeprav so se vsi, ki me poznajo, čudili. Jaz imam ful rada tuje jezike in sem angleščino res znala kot pesmico na pamet in sem vedno dobila tri. Učna pomoč pa ni nikoli bila za angleščino, ampak imam težave pri matematiki.«

Tudi nekaj drugih dijakov je navedlo podobne nepravilnosti pri ocenjevanju znanja, iz česar je mogoče razbrati, da učitelj pri ocenjevanju znanja dijaka s PP za kriterij uporablja le temeljne ali minimalne standarde znanja. S tem dijak ne dobi priložnosti za pridobitev višje ocene, kar pomeni stigmatizacijo zaradi odločbe in nezadostno upoštevanje različnih sposobnosti na različnih akademskih področjih.

SKLEP

Menimo, da bi dijaki morali biti bolj natančno poučeni o svojih specifičnih primanjkljajih in potrebah, saj bi se le tako lahko aktivno vključevali in soodločali pri IP in drugih pomembnih odločitvah. Prav tako bi morali v srednji šoli že imeti razvite učne strategije, jih učinkovito uporabljati in se predvsem ne učiti na pamet, brez razumevanja. Podrobnejša informiranost o lastnih težavah lahko dijaka motivira k učenju primernih učnih strategij, k iskanju rešitev za težave ter k bolj uspešni vključenosti ne le na področju IP, temveč na mnogih drugih področjih (izobraževanje, zaposlovanje, prosti čas). Iz pogovorov ni bilo razvidno, da bi bil kdo od dijakov deležen posebnega poučevanja o učnih strategijah, kar bi sicer lahko bil del obravnave pri dodatni strokovni pomoči.

Analiza kaže, da je IP formalni dokument, pri katerem dijak ne sodeluje aktivno v smeri načrtovanja, izvajanja in evalvacije ciljev, saj velika večina dijakov (88 %) ne pozna ciljev v IP, niti ne ve, da obstajajo. Osnovni nameni IP so načrtovanje, izvajanje in evalvacija ciljev. S tem IP postane funkcionalni dokument, ki predstavlja delovno izhodišče za strokovne delavce, dijaka s PP, lahko pa cilji vključujejo tudi aktivno sodelovanje staršev. Cilji naj bi bili smiselni, dijaku pomembni, merljivi in dosegljivi. Na podlagi tako oblikovanih ciljev vsak strokovni delavec, ki je v vključen v IP, lahko načrtuje, pripravi in izvaja pedagoški proces ter s tem dijaku s PP ponudi vse možnosti za optimalno učenje in razvoj. Ustrezno oblikovani cilji tudi omogočajo, da vsi deležniki, ki so vključeni v IP, natančno vedo, kaj lahko pričakujejo, kaj bo dijak delal v šolskem letu, ter spremljajo njegov napredek (Bateman in Herr, 2003, Galeša, 1993, 1995, 2002).

Analiza zadovoljstva dijakov z delom učiteljev je pokazala, da so dijaki zadovoljni z delom učiteljev. Nobeden ni izrazil izrazito negativnega mnenja ali ostre kritike glede pomoči učiteljev, 36 % jih meni, da je pomoč učiteljev dobra. Večina dijakov (68 %) je zadovoljna z ocenami

in ocenjevanjem znanja. Nekaj dijakov s PP (20 %) pa je menilo, da jih občasno učitelji ocenjujejo z nižjimi ocenami za enako znanje kot druge sošolce, in navajajo tudi druge nepravilnosti pri ocenjevanju znanja, zlasti uporabo le minimalnih in temeljnih standardov znanj. Kljub temu lahko zadnji sklop uvrstimo med prednosti pri aktivnem vključevanju dijakov v IP, saj dijaki čutijo podporo od učiteljev, so z njihovim delom precej zadovoljni, kar predstavlja pozitivno izhodišče za premagovanje pomanjkljivosti pri aktivnem vključevanju v IP, ki smo jih poudarili.

V Sloveniji imamo dobre zakonske podlage (ZUOPP, 2000) za kakovostno izobraževanje dijakov s PP, saj vsi izobraževalni programi vključujejo pripravo IP za posameznega dijaka s posebnimi potrebami. S tem zakonodajalec nalaga zavezanost k pomembnemu standardu kakovosti. Vendar pričujoča raziskava, izvedena na manjšem vzorcu dijakov, osvetljuje, da se pri izvedbi IP soočamo s težavami, kot so: formalizem na več ravneh (izvedba sestankov, načrtovanje, evalvacije), pomanjkljivo vključevanje dijakov, nefunkcionalna opredelitev ciljev oz. neopredelitev ciljev IP in način načrtovanja ciljev (z aktivnim vključevanjem dijaka) ter šibko poznavanje modelov učenja večšin samoodločanja strokovnih delavcev.

Dijake s PP je treba spodbujati k prepoznavanju sposobnosti in močnih področij, spremeniti težišče v obravnavi, ki v ospredje postavlja dijaka, njegovo samoodločanje in opolnomočenje. Predvidevamo, da bi dijakom s PP nudili ustrežnejšo podporo v akademskem in socialnem razvoju, če bi jih zgodaj vključili v sistematično učenje teh veščin (Wehmeyer, 1996). Prav tako bi lahko imeli ustrezni programi razvijanja veščin samoodločanja pomembno mesto pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči (Martin idr., 1996; Wehmeyer idr., 2004). S tem bi v že uveljavljene oblike pomoči (kot so dodatna strokovna pomoč, individualna in skupinska pomoč, tutorstvo) vpeljali možnosti, da dijaki razvijajo avtonomnost, kompetentnost in ostanejo v največji možni meri aktivno vključeni v družbo tudi pozneje, v odrasli dobi.

LITERATURA

- Agran, M. in Hughes, C. (2008). Asking Student Input: Students' Opinion Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69–76.
- Bateman, B. D. in Herr, C. M. (2003). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives*. Verona, WI: Attainment Company.
- Benz, M., Lindstrom, L. in Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and students' perspectives. *Exceptional children*, 66, 509–529.
- Galeša, M. (1993). *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

- Galeša, M. (2002). Individualizirani učni načrt in individualizirani program. V: M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: zbornik prispevkov za konferenco*. Ljubljana: Društvo Bravo, str. 83–87.
- Johnson, R. D. in Sharpe, N. M. (2000). Analysis of local education agency efforts to implement the transition services requirements of IDEA of 1990. V: D. R. Johnson in E. M. Emmanuel (ur.), *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States* (str. 31–48). Minneapolis: University of Minnesota.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Curbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. idr. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–744.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V: D. Hozjan in M. Strle, Marko (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, str. 35–53.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G.,regar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 171–192.
- Mason, C., Field, S. in Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Council for Exceptional Children*, 70, 441–451.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M. in Jerman, P. L. (1996). *The self-directed IEP*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Oliphant, J. H., Husch, J. V. in Frazier, E. S. (2002). *Self-directed employment: A handbook for transition for teachers and employment specialists*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. in Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72, 299–316.
- Martin, J. E., Van Dycke, J., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. (2006). Direct observation of teacher directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instructions. *Exceptional Children*, 72, 187–200.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4(4), 357–376.
- Powers, L. E., Turner, A., Matuszewski, J., Wilson, R. in Phillips, A. (2001). Take Charge for the Future: A controlled field-test of model to promote students involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 89–103.
- Rutar, D., Drobne, J., Patafta, T., Levec, A., Jeraša, M., Korene, I. in Praznik, I. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: Model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. in Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23, 242–247.
- Snyder, E. P. (2002). Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings. *Behavioral Disorders*, 27(4), 340–357.
- Snyder, E. P. in Shapiro, E. (1997). Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEPs. *Behavioral Disorders*, 22(4), 246–259.
- Sweeney, M. A. (1997). *The effects of self-determination training on student involvement in the IEP process*. Florida State University, Tallahassee.
- Twachtman-Cullen, D. in Twachtman-Reilly, J. (2002). *How well does your IEP measure up? Quality indicators for effective service delivery*. Higganum, CT: Starfish Specialty Press.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an education outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities? V: D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities* (str. 1–14). Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M. L. in Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245–255.

Wehmeyer, M., Lawrence, M., Garner, N., Soukup, J. in Plamer, S. (2004). *Whose Future Is It Anyway?: A Student-directed Transition Planning Process, Coach's Guide*. Lawrence: University Of Kansas, Beach Center in Disability.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007). Uradni list RS, št. 3/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.

POVZETEK

Slovenska šolska zakonodaja, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami (PP) (Zakon o usmerjanju otrok s PP, 2000, 2007), predpisuje izdelavo individualiziranega programa (IP) za otroke in mladostnike, ki imajo opredeljen status učenca/dijaka s PP. Kakovostno oblikovanje IP za dijake s PP zahteva povezano, usklajeno in multidisciplinarno timsko delo vseh: učiteljev, specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev ter tudi staršev in dijakov s PP. Praksa slovenskih in tujih šol kaže, da so dijaki s PP izključeni iz sodelovanja na vseh stopnjah oblikovanja IP. Pri iskanju možnosti, kako aktivno vključevati dijake, bomo izhajali iz funkcionalnega modela samoodločanja, ki temelji na sistematičnem razvoju in poučevanju veščin odločanja, izbiranja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev, samoopazovanja, samovrednotenja idr. (Wehmeyer, 1999). Promoviranje in spodbujanje samoodločanja v procesu vzgoje in izobraževanja pripomore k aktivnemu vključevanju dijakov pri oblikovanju IP, nastane skupaj z dijakom kot osrednjim članom tima, tako da se dijak odloča ter prevzema odgovornost za svoje učenje in svoj razvoj. V kvalitativno raziskavo, katere glavni cilj je bil preučiti samoodločanje na področju učenja in oblikovanja IP, so bili zajeti dijaki s PP srednjih poklicnih in strokovnih šol. Z njimi so bili opravljeni polstrukturirani intervjuji. Analiza razkriva, da je poznavanje specifičnih značilnosti lastnih primanjkljajev šibko, število njihovih učnih strategij pa je skromno. Polovica dijakov v vzorcu se udeležuje timskih sestankov, druga polovica ne, sodelovanje je večinoma formalno, poznavanje vsebine IP in postavljenih ciljev je šibko. Predvidevamo, da bi dijakom s PP ponudili ustreznejšo podporo v akademskem in socialnem razvoju, če bi jih zgodaj vključili v sistematično učenje ter poučevanje samoodločanja, samousmerjanja in jih pripravljali na samozagovorništvo. Tako bi jim omogočili uporabo teh veščin v praktičnih šolskih situacijah in v procesu soustvarjanja IP. Menimo, da bi program razvijanja veščin samoodločanja lahko imel pomembno vlogo pri načrtovanju in izvajanju dodatne strokovne pomoči za dijake s PP v srednjih šolah.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, samoodločanje, individualizirani program

ABSTRACT

Educational legislation in Slovenia regulating the field of children with special educational needs (SEN) (Guidance of SEN Children Act, 2000, 2007) defines the development of an individualized programme (IP) for children and young people with the defined status of a SEN pupil/student. Quality development of IP for SEN students requires connected, consistent and multidisciplinary team work of all subjects: teachers, special pedagogues, school counsellors, parents and SEN students. Practice in schools in Slovenia and abroad indicates that SEN students are excluded from participation at all

stages of IP development. Our search for possibilities for active students' involvements stems from the functional model of self-decision making based on systematic development and study of decision making, problem solving, goal-setting and goal-achieving skills, as well as skills related to self-monitoring, self-evaluation, etc. (Wehmeyer, 1999). Promoting and supporting self-decision making in the educational process contributes to active students' participation in the development of IP. It is made together with a student as the central member of the team so that he/she takes decisions and responsibility for his/her own learning and development. The qualitative research has been done with its main goal to study self-decision making related to learning and development of IP. Pupils from vocational schools participated in this study. Semi-structured interviews with students were conducted. The analysis reveals weak students' knowledge about their own specific deficiencies, and low number of their learning strategies. Half of the students in the sample attend team meetings, half of them do not, their participation is mainly formal, and their knowledge about the contents of IP and set objectives is weak. We suppose that students with PP will get more appropriate support in their academic and social development if they are involved in systematic learning of self-decision making, self-regulation and self-arguing at earlier stages. So they will get the opportunity to use these skills in practical school situations and the process of co-development of IP. We believe that the programme for developing self-decision making skills could take a significant place in planning and implementing extra professional assistance for SEN students in secondary schools.

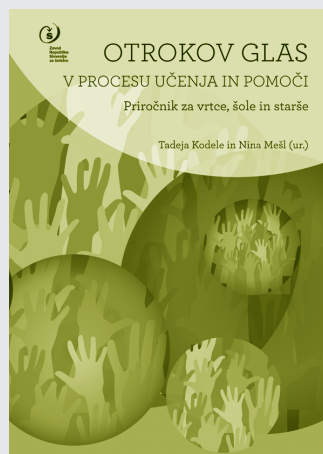
Key words: SEN students, self-decision making, individualised programme

Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

OTROKOV GLAS V PROCESU UČENJA IN POMOČI

Priročnik za vrtce, šole in starše

2013, ISBN 978-961-03-0083-0, 240 str., 28,50 €



Kako slišati otrokov glas in ga ne preslišati? Kako ga upoštevati? Kako se odzvati na učne, vedenjske in čustvene težave učencev? Kako jih motivirati in ne samo utišati?

Priročnik odpira nove perspektive, saj prikaže načine, kako omogočimo otroku, da ni samo poslušan, temveč je tudi slišan. S primeri iz prakse ter natančnim opisom tehnik in pripomočkov (slikovnega podpornega gradiva) pri pogovoru predstavi, kako v otroku/učencu spodbuditi naravno radovednost, veselje do znanja in uspeha. Z uporabo opisanih tehnik lahko od otroka pridobimo več informacij o njegovem razpoloženju, strahovih ter močnih in šibkih področjih, na podlagi česar lahko otroku pridemo nasproti in skupaj z njim načrtujemo učenje. Priročnik z veliko uporabno vrednostjo je lahko berljivo besedilo, dodano mu je slikovno gradivo in kazalka z uporabnim pripomočkom Lestvica. Priročnik bo v veliko pomoč vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri vzpostavitvi resničnega odnosa z otrokom, da bo lahko v polnosti udeležil svoje moči.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>