
Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja

Majda Schmidt, Helena Čreslovník

V prispevku predstavljamo učne navade dijakov, ki obiskujejo program nižjega poklicnega izobraževanja. V izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja je vključena zelo raznolika populacija, od učencev z nepopolno osnovno šolo, učencev osnovnih šol z nižjim izobrazbenim standardom do učencev priseljencev. Po pregledu domačih raziskav ugotavljamo, da od sprejetja zakonodaje o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (2000) v Sloveniji še ni bila opravljena raziskava, ki bi se sistematično ukvarjala z integriranim izobraževanjem dijakov s posebnimi potrebami v nižjem poklicnem izobraževanju in prav tako ne raziskava, ki bi preučevala njihove učne navade.

V raziskavi, ki jo predstavljamo v drugem delu, smo empirično ugotavljali učne navade dijakov v programih nižjega poklicnega izobraževanja, in sicer nas je posebej zanimala primerjava učnih navad dijakov s posebnimi potrebami ter dijakov brez posebnih potreb.

Teoretična izhodišča

Poklicno in strokovno izobraževanje ter integracija¹ dijakov s posebnimi potrebami

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja so izvedene številne spremembe, novi programi so prenovljeni na vseh nivojih. Slovenija tako kot druge evropske države pričakuje, da bo uvajanje novosti in sprememb pospešilo dvig kakovosti poklicnega in strokovnega šolstva, kar je osnova ure-sničevanja lizbonske stra-

¹ V članku se termin integracija uporablja kot poimenovanje za vse poskuse izogibanja segregiranim in izoliranim oblikam vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Pijl in Meijer, 1991). Glede na koncept obravnave otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v okviru vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je termin integracija primernejši kot inkluzija. Termin inkluzija se sicer nanaša na bolj prožno preureditev vzgojno-izobraževalnega sistema, s ciljem vključevanja vseh učencev, ne glede na njihove individualne značilnosti in razlike (Flem in Keller, 2000).

tegije iz leta 2000. Skupni evropski cilji na področju izobraževanja in usposabljanja izpostavljajo tri dolgoročne strateške usmeritve (Posodabljanje in razvijanje programov izobraževanja in usposabljanja v poklicnem izobraževanju, 2008):

- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU,
- dostopnost izobraževanja in usposabljanja vsem državljanom,
- odprtost izobraževanja in usposabljanja v družbo in širše okolje.

Pevec Grmova (2008) navaja, da je potrebno kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja izboljšati na vseh dimenzijah, tako vhodnih in procesnih dimenzijah kakovosti kot tudi na ravni učnih dosežkov (znanje, spretnosti, kompetence), ki so potrebni za vstop na vedno bolj zahtevni in hitro spreminjajoči se trg dela in življenja v kompleksni družbi, ki zahteva vseživljenjsko učenje. Gre za zelo zahteven cilj, ker se v poklicno in strokovno izobraževanje vpisuje zelo raznolika populacija mladih in odraslih z različnim socialno-ekonomskim in etničnim izvorom. V vseh državah Evropske unije ima poklicno izobraževanje dve, včasih težko združljivi vlogi: prispevati h konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva in izboljšati socialno vključenost (Pevec Grm, 2008: 37).

Vpeljevanje novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji, ki jih izpostavljajo Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2001), zahtevajo obsežno delovanje na ravni šole in gredo v smeri:

- povezovanja splošnega, strokovnega in praktičnega znanja s ciljem doseganja večje notranje vsebinske povezanosti in prepletenosti znanja ter razvoja poklicnih in ključnih kompetenc,
- uravnoteženega učnociljnega, problemskega in učnovsebinskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izpeljavi učnega procesa,
- modularno oblikovanega izobraževalnega programa z ustrezno strukturiranimi standardi za vstop v zaposlitev ali nadaljnje šolanje,
- uresničevanja koncepta odprtega kurikula in krepitev vpliva alternacije med delom, izobraževanjem, šolami in podjetji,
- večje avtonomije šol in priprave okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni,
- spodbujanja individualizacije, izdelave individualiziranih učnih načrtov, uporabe ustreznih metodično-didaktičnih pristopov, uvajanja novega koncepta ocenjevanja, timskega dela in sodelovanja učiteljev (Grašič, 2008; Ermenc, 2008; Klarič, 2008; Zupanc, 2008).

Med strateškimi cilji posodabljanja in razvijanja programov izobraževanja ter usposabljanja je pozornost usmerjena tudi v zagotavljanje integracije dijakov

s posebnimi potrebami v izobraževalne programe in sistem pridobivanja poklicnih kvalifikacij, ki jim omogoča uspešno zaposlovanje. Omenjeni cilj zavezuje šole, da zagotavljajo in uresničujejo teoretične in praktične podlage za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter da oblikujejo bolj podporna in učinkovita učna okolja (Field, Sarver in Shaw, 2003). Z vključitvijo dijakov s posebnimi potrebami v izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, s prepoznavanjem in upoštevanjem posebnih potreb ter individualnih razlik lahko šole ustrezno pospešujejo njihovo socialno integracijo, osebni in poklicni razvoj. Tako slovenska zakonodaja s postopkom usmerjanja in z izdajo odločbe o posebnih potrebah omogoča dijakom pridobitev dodatne strokovne pomoči in prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa zanje.

Na nivoju nižjega poklicnega izobraževanja so dijakom ponujeni programi iz različnih strokovnih področij (lesarstvo, kovinarstvo, tekstil, kmetijstvo, živilstvo, elektro stroka, steklarstvo, tesarstvo, gradbeništvo, ličarstvo, gospodinjstvo-storitvena dejavnost). Gre za programe, ki izobražujejo na ravni ozkega poklicnega profila. Vpis v programe nižjega poklicnega izobraževanja je mogoč z dokončanim sedmim razredom devetletke (šestim osemletke) oz. z dokončano osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Nižje poklicno izobraževanje omogoča, da udeleženci dopolnijo v skupno treh letih šolanja temeljno znanje na ravni obveznega šolanja in se usposobijo za manj zahtevna dela v poklicu (Medveš et al., 2008). Poudarek je na praktičnem življenjsko in poklicno uporabnem znanju, v samem procesu pouka pa so v ospredju: načelo učenja na podlagi primerov in vzorcev, načelo celostnosti in problemsko zastavljeni pouk ter načelo uporabnosti znanja. Dijaki so vključeni v majhne učne skupine, kar omogoča v vzgojno-izobraževalnem procesu boljše prilagajanje in nudenje pomoči. Predmetnik programa obsega minimalni standard teoretičnega pouka in praktičnega izobraževanja, zaključí se z zaključnim izpitom, šolanje pa je mogoče nadaljevati v srednji poklicni ali strokovni šoli. V programih v skladu z *Zakonom o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* lahko šola prilagodi izvedbo programa, pri čemer lahko zanje tudi podaljša izobraževanje, vendar največ za eno leto.

Kakovost poklicno-izobraževalnih programov je odvisna od uresničevanja in doseganja učnih ciljev, opredeljenih v predmetnih katalogih znanj. Le-ti predstavljajo povezovalni člen med sfero trga dela in nalogami izobraževanja. V okviru predmetnih katalogov znanj so opredeljeni: a) cilji izobraževanja na globalni ravni, ki predstavljajo splošno usmeritev učitelja pri delu, ter b) cilji izobraževanja na konkretni ravni, ki opredeljujejo temeljne učne cilje (informativne, formativne in socializacijske), ki jih mora dijak oz. vajenec doseči, da lahko napreduje oz. dokonča šolanje. Pomenljivo je, da morajo biti temeljni cilji definirani tako, da jih ob normativnih pogojih in pomoči lahko dosežejo vsi dijaki oz. vajenci. V Republiki Sloveniji naj bi nova reforma poklicnega izobraževanja

na ravni učnega procesa prenesla poudarek z informativnih na formativne cilje, torej na razvoj sposobnosti in spretnosti za samostojno opravljanje poklicne dejavnosti. Znotraj kategorije socializacijskih ciljev je poudarek na ozaveščanju pomena le-teh pri dijakih, tako na ravni usposabljanja za poklic kakor tudi na ravni osebnostnega razvoja in socialne integracije z delovnim okoljem, s sodelavci in s cilji podjetja (Kolenc in Hvala Kamenšček, 2008, 78–79).

Uresničevanje operativnih vzgojno-izobraževalnih in socialnih ciljev je za kakovostno delo z dijaki s posebnimi potrebami, ob stalnem in sprotnem preverjanju le-teh, nujno, saj omogoča glede na (ne)doseganje ciljev ustrezno prilagajanje njihovim zmogljivostim v programih poklicnega izobraževanja.

Učne navade² in dijaki s posebnimi potrebami

Učenje je kompleksen proces, v katerem prihaja do razmeroma trajnih sprememb subjekta, spremembe pa so rezultat njegove predhodne aktivnosti in izkušenj. Učenja ni mogoče poistoveti z dozorevanjem, rastjo ali staranjem, vendar pa se odraža v vidnih ali latentnih spremembah vedenja posameznika (Thomas in Patton, 1981). Posamezni segmenti učenja ne delujejo nikoli izolirano, ampak se neprestano prepletajo in oblikujejo v diferencirane in zahtevnejše vzorce vedenja. Učne navade so rezultat učenja in predstavljajo celoto vseh tistih načinov ravnanja v učni situaciji, ki so pridobljeni z vajo in ponavljanjem, tako, da omogočajo lažje, racionalnejše in uspešnejše učenje (Marentič Požarnik, 2003). Gre za zelo široko in kompleksno področje, ki zajema celoten proces učenja, osebnostne značilnosti posameznika, njegova čustva, okolje in samopodoba. Ker je v vseh prenovljenih poklicnih programih poudarjena ključna kompetenca učenje učenja in ideja o vseživljenjskem učenju s poudarkom na razvijanju poklicnih ter strokovnih kompetenc, je potrebno dijake načrtno usmerjati k razmišljanju o lastnem učnem procesu, o metakognitivnih spretnostih, k fleksibilni uporabi znanja, k učenju različnih veščin in spretnosti učenja (Woolfolk, 2002; Tancig, 2002; Bakračević in Licardo, 2006). V okviru vzgojno-izobraževalnega procesa se je potrebno skrbno posvetiti tudi dijaku s posebnimi potrebami in jih naučiti »učiti se«, saj so le tako lahko bolj učinkoviti pri učenju in poklicnem razvoju (Wehmeyer, 2002, 64).

Za dijake z lažjo motnjo v duševnem razvoju in z mejnimi sposobnostmi, ki so vključeni v programe nižjega strokovnega izobraževanja, so značilne znižane kognitivne sposobnosti, upočasnjenost razvoja, težave s pozornostjo in spominom, slabše razvite samoregulacijske in metakognitivne sposobnosti, težave v adaptivnem vedenju ter govorno-jezikovne težave (Cook in Semmel, 1999; Utley in Obiakor, 2003).

Učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju in z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi mnogi strokovnjaki uvrščajo v skupino »počasnejši učenci« oz.

² Pri opredeljevanju in poimenovanju pojmov učne navade, strategije, metode, tehnike itd. ni enotnosti. V osnovi gre za to, kako pri učencih izboljšati proces učenja, gre za učenje učenja (Marentič Požarnik, 2003).

učenci z učnimi težavami. Četudi sta motnji ob vstopu v šolo pogosto »nevidni«, učenci potrebujejo posebno poučevanje in podporo v vzgojno-izobraževalnem procesu. S klasičnimi metodami poučevanja oz. s pristopi, ki jih učitelji uporabljajo za druge učence v razredu, pri omenjenih učencih največkrat niso uspešni (Wang, Reynolds, Walberg, 1988). Raziskave Lernerja (1997) in Torgesona (1982) kažejo, da tem učencem manjkajo sistematični načini učenja, pomnjenja ali uravnavanja učenja; razpolagajo s skromnim izborom učnih strategij v primerjavi z učenci brez motenj, prav tako pa so na področju pomnjenja sposobni priklicati bistveno manj informacij kot njihovi vrstniki brez težav. Zaradi negativnih izkušenj oz. preteklih neuspehov je okrnjena njihova motivacija za učenje. Ob učnih in delovnih težavah Rosenthal (1985) in Cohen (1986) izpostavljata še nizko samopodobo, izgubo občutka lastne vrednosti ter učeno nemoč učencev. Postavljanje previsokih zahtev in učnih ciljev ter neustrezno prepoznavanje njihovih potreb lahko vodi do občutij zmedenosti, neustrezne predstave o sebi, anksioznosti, depresivnosti (Rosenthal, 1985; Cohen, 1986; Cook in Semmel, 1999). Visoka stopnja izraženosti učnih potreb zahteva, da učitelji v procesu učenja in poučevanja uporabljajo individualizirane in diferencirane pristope. Glede na druge skupine učencev s posebnimi potrebami so pri nas učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju redkeje integrirani v redne osnovne šole, običajno so vključeni v šole z nižjim izobrazbenim standardom.

Ob prehodu v srednjo šolo, ki predstavlja bolj integrirano vzgojno-izobraževalno okolje v primerjavi s šolo z nižjim izobrazbenim standardom, so dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju izpostavljeni številnim spremembam, izzivom in neznanim situacijam tako v neposrednem učnem okolju (učni program, metode poučevanja, heterogena skupina dijakov) kot širšem socialnem okolju.

Dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju so soočeni z dodatnimi problemi, saj se za uspešno delo v šoli zahteva več vztrajnosti, samostojnosti, delavnosti, samokontrole, odločanja in postavljanja ciljev – z eno besedo: več samoodločanja pri učenju, na kar pa dijaki niso pripravljene (Williams in O' Leary, 2001; Mason et al., 2002). Kakor kažejo tuje raziskave (Agran et al., 1999; Wehmyer et al., 2000; Field et al., 2003), pogosto tudi srednje šole pri poučevanju teh dijakov na učnem področju ne vključujejo modelov najboljših učnih praks, kot je npr. aktivno sodelovanje dijakov pri oblikovanju individualnih programov, spodbujanje odgovornosti in samoodločanja, prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter nudenje priložnosti za učenje ustreznih učnih strategij. Podobno izpostavlja tudi raziskava Trainorjeve (2005): dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju sami zaznavajo ovire pri aktivnem sodelovanju pri učenju v šoli, več možnosti za odločanje in postavljanje ciljev pa vidijo pri učenju doma.

Empirična raziskava

Cilji

V raziskavi smo preučevali značilnosti učnih navad dijakov s posebnimi potrebami in tistih brez njih v programih nižjega poklicnega izobraževanja na petih področjih, in sicer: na motivacijskem področju, na področju učenja in učnih tehnik, na čustvenem in socialnem področju ter na področju samopodobe oziroma samovrednotenja. Pri tem nas je zanimalo, ali med skupinama dijakov obstajajo razlike v učnih navadah na omenjenih področjih.

Metodologija

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 140 dijakov iz različnih srednjih šol, ki so vključeni v programe nižjega poklicnega izobraževanja. Od tega je 70 dijakov s posebnimi potrebami³ z odločbo in so opredeljeni s kategorijo lažja motnja v duševnem razvoju ali mejne intelektualne sposobnosti. Prihajajo iz šol z nižjim izobrazbenim standardom. Dijaki so bili vključeni v postopek razvojno-procesnega usmerjanja s strani strokovnih komisij in so upravičeni do dodatne strokovne pomoči ter prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa. V raziskovalnem vzorcu je še 70 dijakov brez posebnih potreb z nepopolno osnovno šolo. Za njih velja, da so večinoma zaključili šolanje v 6. razredu ali 7. razredu osnovne šole. Gre za dijake, ki so učno manj uspešni in je zato njihovo šolanje vezano na programe nižjega poklicnega izobraževanja.

Uporabili smo Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike (Thiel, Keller, Binder in Boben, 1999). Gre za kompleksen vprašalnik, ki ga sestavlja 20 lestvic o učnih navadah. Poleg lestvic, ki merijo kognitivne dejavnike, so vključene še lestvice za preverjanje vpliva motivacijskih, čustvenih, socialnih in osebnih pogojev na učne navade. Vsaka lestvica ima sedem do osem postavk.

Vprašalnik ima skupaj 155 postavk, vprašani pa pri vsakem odgovoru izbira med tremi stopnjami (popolnoma soglašam, delno soglašam, ne soglašam). Izračunani Cronbachov koeficient zanesljivosti našega vprašalnika je 0,85.

Anketiranje je potekalo v obdobju od januarja do marca leta 2006. Po predhodnem dogovoru s svetovalnimi delavkami smo izvedli anketiranje.

Ker je za dijake v programih nižjega poklicnega izobraževanja značilno, da imajo učne težave, težave s koncentracijo, branjem in pisanjem, smo prilagodili samo izvedbo anketiranja (več odmorov, pomoč s strani učitelja ali svetovalne delavke, več časa).

³ Ko v prispevku govorimo o dijakih s posebnimi potrebami, ki so zajeti v raziskovalni vzorec, mislimo izključno na tiste dijake, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Vsi podatki so obdelani s programom SPSS. Z enofaktorsko analizo variance smo ugotavljali razlike med vzorčnimi aritmetičnimi sredinami na posameznih lestvicah učnih navad med dijaki glede na odločbo o usmeritvi. V primerih, ko predpostavka o homogenosti variance ni bila upravičena, smo se odrekli splošnemu F-preizkusu, saj so strukturalne razlike med skupinami prevelike.

Rezultati in interpretacija

Primerjava učnih navad dijakov s posebnimi potrebami in dijakov brez posebnih potreb

Področje motivacije

To področje zajemajo lestvice: 1 – raven aspiracije, 2 – odložitev potreb, 3 – storilnostna motivacija, 4 – učna motivacija in 5 – pričakovanje neuspeha.

Tabela 1: Enofaktorska analiza variance na področju motivacije glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
			\bar{x}		s	F	P	F
RA	s PP	70	19,51	2,685	0,184	0,668	18,545	0,000
	brez PP	70	17,47	2,923				
OP	s PP	70	15,14	1,844	19,557	0,000		
	brez PP	70	14,83	2,939				
SM	s PP	70	16,84	2,381	0,005	0,947	23,871	0,000
	brez PP	70	14,86	2,427				
UM	s PP	70	17,04	2,516	0,364	0,547	3,934	0,049
	brez PP	70	17,91	2,680				
PN	s PP	70	13,49	3,365	0,797	0,373	23,981	0,000
	brez PP	70	16,14	3,047				

Na lestvici odložitev potreb predpostavka o homogenosti ni upravičena, na drugih lestvicah so variance homogene.

Iz podatkov je razvidno, da obstajajo statistično značilne razlike med vzorčnimi aritmetičnimi sredinami primerjalnih skupin dijakov s posebnimi potrebami in brez posebnih potreb na naslednjih lestvicah: raven aspiracije, storilnostna motivacija, učna motivacija in pričakovanje neuspeha.

Dijaki s posebnimi potrebami imajo statistično pomembno višjo *aspiracijo* v primerjavi z dijaki brez posebnih potreb, medtem ko je *pričakovanje neuspeha* pri njih pomembno višje. Rezultati pričajo o tem, da dijaki s posebnimi potrebami negativno zaznavajo lastno učinkovitost v povezavi z učno uspešnostjo, kar je konsistentno z rezultati raziskav na področju kognitivnih motenj (Smith in Luckasson, 1995; Utley in Obiakor, 2003). Pomenljivo je, da kljub strokovni podpori in prilagoditvam vzgojno-izobraževalnega procesa dijaki s posebnimi potrebami kažejo nezaupanje v lastne sposobnosti in pričakujejo neuspeh. Po

drugi strani pa svoje cilje postavljajo visoko oz. nerealno, kar opozarja na težave pri uvidevanju lastnih sposobnosti in možnosti.

Storilnostna motivacija, potrebna za učenje, je pri dijakih s posebnimi potrebami statistično pomembno višja; zlasti izpostavljajo prizadevanja za uspešnejše šolanje in napore za obvladovanje učenja; svoje uspehe oz. neuspehe na področju *učne motivacije* pa doživljajo bolj kot danost, ki je izven dosega njihovega vplivanja (Levin, 1992), zato se v vzgojno-izobraževalnem procesu, bolj kot vrstniki, zanašajo na zunanje vzpodbude ter na nadzor s strani učiteljev in drugih odraslih.

Opozoriti velja še na področje *odložitev potreb*, kjer obe skupini dijakov glede na vrednosti aritmetičnih sredin kažeta dokaj podoben nivo sposobnosti podrejanja šolskim obveznostim, pri čemer pa so težave, povezane z odložitvijo potreb, pri obeh skupinah dijakov odraz šibkejše samokontrole, neustrezne organizacije dela, nizkega samoodločanja in postavljanja ciljev.

Področje učenja in učnih tehnik

To področje zajemajo lestvice: 7 – predelava učne snovi, 8 – faza aktualiziranja, 9 – oblikovanje učnih pogojev, 10 – kognitivni stil, 11 – učni stil, 13 – faza sprejemanja, 14 – kontrola učne uspešnosti in 18 – učna tehnika.

Tabela 2: Enofaktorska analiza variance na področju učenja in učnih tehnik glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	Standard. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
PU	s PP	70	13,93	1,914	0,814	0,369	6,849	0,010
	brez PP	70	14,81	2,087				
FA	s PP	70	14,20	2,857	0,000	0,987	18,553	0,000
	brez PP	70	16,27	2,833				
UP	s PP	70	18,81	2,533	10,026	0,002		
	brez PP	70	17,79	3,627				
KS	s PP	70	15,77	2,526	0,379	0,539	4,810	0,030
	brez PP	70	16,69	2,405				
US	s PP	70	14,60	1,680	1,540	0,217	2,909	0,090
	brez PP	70	15,14	2,066				
FS	s PP	70	15,79	2,472	4,158	0,043	0,147	0,083
	brez PP	70	16,60	3,024				
KU	s PP	70	17,10	2,037	2,173	0,143	0,146	0,703
	brez PP	70	17,24	2,380				
UT	s PP	70	15,41	3,160	0,040	0,842	0,478	0,491
	brez PP	70	15,80	3,437				

Na lestvicah učnih pogojev in faze sprejemanja predpostavka o homogenosti variance ni upravičena, na drugih lestvicah so variance homogene.

Iz podatkov je razvidno, da dijaki s posebnimi potrebami statistično pomembno *počasneje predelujejo* učno snov, imajo težave z razumevanjem učnega gradiva in s selekcijo informacij, ne razlikujejo bistvenih informacij od nebi-

stvenih, prav tako pa jim težave povzročajo količina sprejetih informacij. Težave se javljajo pri vnosu in analizi informacij, torej že na nivoju senzorične integracije (Levandovski et al., 1992; Clements, 1998).

Statistične razlike med dijaki nastopajo tudi v *fazi aktualizacije*, in sicer je pri dijakih s posebnimi potrebami pomembno moten priklic informacij, reprodukcija pisnih in ustnih sporočil je okrnjena, v procesu učenja pa se javljajo miselne blokade. Izidi kažejo na prisotnost težav v kratkotrajnem pomnjenju, ki so povezane s problemi v organizaciji in shranjevanju informacij (Kavale in Forness, 1986; Conduis et al., 1986; Levandovski et al., 1992; Pickering in Gathercole, 2004).

Rezultati kažejo tudi na statistično pomembne razlike na področju *kognitivnega stila*, kjer pri dijakih s posebnimi potrebami bolj izstopa nesistematičnost in impulzivnost, skromen izbor strategij za reševanje problemov, predvsem pa prevladuje uporaba strategije poskusov in napak.

V literaturi s področja kognitivnih težav avtorji pogosto, ob spominskih težavah in težavah s pozornostjo dijakov, izpostavljajo še težave pri uporabi učnih strategij, tudi takrat, ko so jim le-te na razpolago in jih lahko izbirajo (Clements, 1998: 42), kar je opazno pri dijakih s posebnimi potrebami.

Na področju *učni pogoji* ne gre za statistično signifikantno razliko med skupinama dijakov, vendar je iz rezultatov razvidno, da imajo dijaki s posebnimi potrebami nekoliko bolj oblikovane učne pogoje v smislu urejenosti učnega prostora, šolskih zvezkov, boljše oblike organizacije učne vsebine in časa za učenje; *faza sprejemanja* je pri njih nekoliko bolj motena kot pri vrstnikih, za kar je najverjetneje razlog v dodatnih motnjah, kot so problemi s samokontrolo, regulacijo in trajanjem pozornosti, ter verjetno tudi v govorno-jezikovnih in komunikacijskih težavah, zaradi česar je omejen sprejem verbalnih informacij v procesu učenja (Hay, 1994; Dunn, 1996).

Omeniti velja še področja: *učni stil*, *kontrola učne uspešnosti* in *učna tehnika*, kjer dosegajo dijaki obeh skupin podobne rezultate.

Učni stil je pri dijakih bolj usmerjen v pomnjenje kot v razumevanje; že usvojenega znanja ne povezujejo z novim ter se pogosto učijo na pamet, dijaki s posebnimi potrebami še nekoliko bolj.

Dijaki obeh skupin *kontrolirajo učno uspešnost* tako, da preverjajo svoje znanje ali pa prosijo koga za pomoč. Imajo zmožnost delnega pregleda nad tem, kaj znajo in česa ne.

Učna tehnika je pri obeh skupinah slabša, saj se učijo takrat, ko je to nujno potrebno, domačih nalog ne delajo redno ter odlagajo učenje na daljši čas. Učenja ne načrtujejo, ne delajo po korakih in ne pristopajo organizirano, npr. v parih ali skupinah; pri tem so dijaki s posebnimi potrebami nekoliko slabši. Področje samousmerjanja, odločanja in postavljanja ciljev je pri dijakih s po-

sebnimi potrebami in šolsko manj uspešnih dijakih slabo razvito (primerjaj Wehmeyer in Schwartz, 1997; Wehmeyer et al., 2000; Field et al., 2003), kar je vidno tudi iz naših rezultatov.

Čustveno področje

To področje zajemajo lestvice: 12 – toleranca do neuspeha, 15 – odpornost proti stresu in 20 – občutje uspešnosti.

Tabela 3: Enofaktorska analiza variance na čustvenem področju glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					Preizkus varianc	P	F	P
		n	\bar{x}	s	F		F	P
TN	s PP	70	15,43	2,281	2,339	0,128	4,669	0,032
	brez PP	70	16,39	2,921				
OS	s PP	70	12,41	2,493	0,164	0,686	2,788	0,097
	brez PP	70	13,14	2,666				
OU	s PP	70	16,61	2,886	1,873	0,173	5,611	0,019
	brez PP	70	17,67	2,370				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene na vseh lestvicah. Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika med skupinama dijakov na dveh lestvicah, in sicer na lestvici tolerance do neuspeha ter na lestvici občutja uspešnosti.

Toleranca do neuspeha je pri dijakih s posebnimi potrebami signifikantno nižja v primerjavi z vrstniki: dijaki v primeru neuspehov in slabih ocen razvijajo občutja potrtosti, nesreče in vznemirjenosti, ki zmanjšujejo in hromijo sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Podobno tudi na lestvici *občutje uspešnosti* dijaki s posebnimi potrebami signifikantno odstopajo: na področju učenja pogosto zaznavajo lastno neuspešnost in neustreznost, ko se primerjajo s sošolci, ponavljajoče neprijetne učne situacije (nep priznavanje, posmeh s strani sošolcev ali učiteljev) pa sprožijo odzivanje z umikom.

Naj omenimo še to, da izidi na lestvici *odpornosti proti stresu* izpostavljajo pojavnost, da sta obe skupini dijakov slabše odporni na stres, dijaki s posebnimi potrebami še nekoliko manj. Ob stopnjevanju šolskih zahtev, ob izrazitem nprezanju pri šolskih nalogah in učenju pod časovnim pritiskom zaznavajo čustveno napetost in telesno utrujenost, tudi izčrpanost.

Iz dobljenih podatkov lahko razberemo, da pri spopadanju z lastnimi omejitvami in težavami v učnem procesu dijaki s posebnimi potrebami razvijajo občutja nekompetentnosti, nezaupanja in neustreznosti ter se zatekajo v pasivnost in potegnenost vase, kar je skladno z ugotovitvami študij (Cohen, 1986; McLoughlin in Wallace, 1988; Cook in Semmel, 1999; Callet in McLoughlin, 2003), ki so analizirale socialno in čustveno vedenje dijakov s posebnimi potrebami na učnem področju v rednih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Istočasno velja izpostaviti tudi, da obe skupini dijakov manifestirata večjo stopnjo ranljivosti in občutljivosti v primeru prevelikih šolskih zahtev in takrat, ko te niso v skladu z individualnim tempom in učnimi zmožnostmi dijakov.

Socialno področje

To področje zajemajo lestvice: 16 – socialna odvisnost pri učenju, 17 – učno vedenje in 19 – stališče do šole.

Tabela 4: Enofaktorska analiza variance na socialnem področju glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
SO	s PP	70	15,40	3,312	1,458	0,229	8,326	0,005
	brez PP	70	16,91	2,883				
UV	s PP	70	14,56	1,990	2,196	0,141	0,023	0,879
	brez PP	70	14,50	2,418				
SŠ	s PP	70	16,73	2,909	1,697	0,195	2,246	0,136
	brez PP	70	17,51	3,283				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene na vseh lestvicah.

Na socialnem področju je analiza variance pokazala statistično pomembno razliko med vzorčnimi aritmetičnimi sredinami na lestvici *socialne odvisnosti pri učenju*. Dijaki s posebnimi potrebami so bolj socialno odvisni pri učenju, njihov odnos do učenja se generalizira na šolo, prav tako pa dajejo večji pomen simpatiji do učitelja in razreda kot dijaki brez posebnih potreb.

V procesu razvoja in zorenja dijaki s posebnimi potrebami postopoma pridobivajo neodvisnost, vendar pa nekateri ostajajo pretirano odvisni od učiteljev, staršev in drugih odraslih. Ta odvisnost je pogojena s potrebo po pomoči in varovanju pri aktivnostih, v katere so dijaki vključeni. Nizka stopnja zaznavanja lastne uspešnosti jih dela odvisne od drugih, ki lahko opravijo naloge bolje kot oni sami (McLoughlin in Wallace, 1988: 125).

Pri dijakih s posebnimi potrebami prevladuje bolj negativno *stališče do šole*, na omenjeni lestvici razlika med skupinama ni statistično pomembna. Šolo zaznavajo zgolj kot prostor, ki postavlja pravila in zahteve zunaj njihove volje. Občutja pripadnosti in povezanosti s šolo so pri dijakih šibko izražena.

Na lestvici *učno vedenje* dosegata obe skupini podoben rezultat, ki kaže na to, da je privlačnost učenja odvisna od interesa dijakov za posamezne učne predmete. Pri tistih predmetih, ki vzbujajo interes, so lahko učno uspešnejši.

Samovrednotenje

To področje zajema lestvica 6.

Tabela 5: Enofaktorska analiza variance na področju samovrednotenja glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					varianc	P	F	P
SA	s PP	70	16,57	2,217	1,106	0,295	0,043	0,837
	brez PP	70	16,50	1,855				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene. Preizkus ocen aritmetičnih sredin kaže, da na lestvici *samovrednotenje* med skupinama ni statistično pomembnih razlik.

Iz dobljenih podatkov lahko razberemo, da dijaki dajejo pomembno vrednost drugim področjem zunaj šole ter svoja zanimanja radi usmerjajo k prostočasnim dejavnostim (npr. v šport, igranje instrumenta). Področja, ki nudijo možnosti za sprostitev, vzpostavljanje socialnih kontaktov in upoštevajo potrebe dijakov, vzpodbujajo zaupanje in pozitivno samovrednotenje, kar je izjemnega pomena za osebnostno rast. Tako imenovana močna področja so lahko ključ do šolskega uspeha, še zlasti pri dijakih s posebnimi potrebami.

Zaključek

V raziskavi smo preučevali učne navade dijakov s posebnimi potrebami in dijakov brez posebnih potreb v programu nižjega poklicnega izobraževanja. Temeljna spoznanja empirične raziskave opozarjajo, da obstajajo med skupinama dijakov statistično pomembne razlike na štirih področjih učnih navad, in sicer: na področju motivacije, na področju učenja in učnih tehnik, na čustvenem področju ter na socialnem področju. Če povzamemo:

1. Na področju *motivacije* izkazujejo dijaki s posebnimi potrebami višjo stopnjo aspiracije in storilnostne motivacije v primerjavi z vrstniki, vendar lastno učinkovitost zaznavajo negativno, ne zaupajo v lastne sposobnosti, vzroke za slabšo učno delovanje iščejo izven sebe. Pri presojanju lastnih zmožnosti so ne-realni, preveč optimistični.

2. Na lestvicah, ki merijo *spoznavno-kognitivne procese za učenje*, dijaki s posebnimi potrebami dosegajo pomembno nižje rezultate, in sicer so njihove težave izrazite pri predelavi učne snovi, v fazi aktualizacije in pri uporabi kognitivnega stila.

3. Na *čustvenem področju* so izrazite razlike prisotne na lestvicah *toleranca do neuspeha* in *občutje uspešnosti*. Dijaki s posebnimi potrebami v primeru učne neuspešnosti in slabih ocen zaznavajo čustveno nemoč, potrnost, občutja manjvrednosti.

4. Na *socialnem področju* dijaki s posebnimi potrebami v primerjavi z vrstniki najbolj izstopajo na lestvici *socialna odvisnost*. Zaradi nizke stopnje zaznavanja lastne uspešnosti in nizke stopnje zaupanja v svoje sposobnosti iščejo pomoč v zunanjem okolju in tako ostajajo pretirano odvisni od drugih, tj. učiteljev, staršev.

Med zaskrbljujimi ugotovitvami, povezanimi z učnimi navadami, posebej izpostavljamo dejstvo, da smo dijake s posebnimi potrebami v programih nižjega poklicnega izobraževanja v naši študiji zaznali kot manj učinkovite in manj kompetentne za spoprijemanje z učnimi in delovnimi nalogami. Zaradi narave motenj največkrat vložijo več časa in energije v učenje kot njihovi vrstniki brez motenj (Bireley in Manley, 1980). Ob tem so njihove učne težave povezane z ne-realnim pogledom na lastne sposobnosti.

Posebej je potrebno opozoriti na dejstvo, da odstopanja na področju kognitivnega procesiranja predstavljajo za dijake s posebnimi potrebami resne omejitve v procesu učinkovitega učenja. Ne poznajo učinkovitih načinov in strategij za uspešnejše učenje, kar jih ob neuspehih vodi do občutij frustracije in nemoči (Bireley in Manley, 1980; Mastropieri in Scruggs, 2007). Področje samoregulacije in samoodločanja je pri njih zelo slabo razvito, izkazujejo metakognitivne primanjkljaje na različnih nivojih: pri načrtovanju, preverjanju, opazovanju ter samoevalvaciji lastnega učenja in dela (Martini in Shore, 2008). Na slepo srečo pristopajo k reševanju problemov in ne znajo predvidevati težav pri svojem učenju. Zaskrbljujoče je tudi, da v procesu razvoja in rasti niso pridobili zadostne neodvisnosti, ampak se še naprej pretirano naslanjajo na pomoč učiteljev in drugih odraslih.

Predstavljene ugotovitve iz naše študije so pomembne za prakso, istočasno pa odpirajo številna vprašanja. Čeprav zakonodaja zagotavlja dijakom dostop do prilagoditev in dodatne strokovne pomoči, pa je potrebno temeljito preučiti kakovost izvajanja prilagoditev za dijake s posebnimi potrebami ter ugotoviti, ali učitelji ustrezno prepoznavajo in upoštevajo individualne razlike dijakov v nižjem poklicnem izobraževanju in/ali vključujejo dijake v aktivno sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih programov ter postavljanju učnih ciljev. Prav tako se zastavlja vprašanje, ali se učitelji v zadostni meri zavedajo pomena učenja samousmerjanja in samoregulacije za dijake s posebnimi potrebami in ali verjamejo, da lahko dijaki z drugačnim poučevanjem napredujejo, na kar kritično opozarjajo številni avtorji, ki se ukvarjajo s pristopi poučevanja in učenja pri dijakih z učnimi težavami (Agran et al., 2000; Agran et al., 1999; Wehmayer et al., 2000; Field et al., 2003).

Da bi nižje poklicne šole lahko predstavljale kakovostna, učinkovita in podpora učna okolja za dijake s posebnimi potrebami (posebej za tiste z učnimi težavami), bi morale razviti modele učenja/poučevanja, ki predstavljajo dobro alternativo glede na tradicionalno usmerjene vzgojno-izobraževalne pristope.

Dijaki s posebnimi potrebami, ki prihajajo v poklicne šole iz šol z nižjim izobrazbenim standardom, potrebujejo kakovostno drugačno poučevanje in podporo, ki mora izhajati iz njihovih individualnih značilnosti in posebnih potreb. Zato bi morali vzgojno-izobraževalni programi, ki take dijake vključujejo, omogočiti razvijanje in učenje veščin pomnjenja s pomočjo posebnih pristopov oz. tehnik za urjenje spomina, ki v kombinaciji z racionalno razlago informacij stopnjujejo oz. povečujejo delovanje spomina, saj imajo, kot kažejo rezultati naše študije, dijaki s posebnimi potrebami pomembno večje težave pri pomnjenju in resnejše zastoje v mišljenju kot drugi dijaki. V obsežnih raziskavah, ki so preučevale uporabo strategij pomnjenja pri dijakih s posebnimi potrebami v osnovnih, srednjih in višjih šolah, avtorji (Scruggs in Mastropieri 2000; Uberti et al., 2003) poročajo o visoki stopnji učinkovitosti uporabe strategij pomnjenja za dijake z učnimi in emocionalnimi težavami. V omenjenih raziskavah so se pri dijakih pokazali signifikantno pozitivni učinki na področju učenja, zadovoljstvo z omenjenimi pristopi so izrazili tako učitelji kot dijaki. Scruggs in Mastropieri (2000) trdita, da so dijaki, ki usvojijo strategije in tehnike pomnjenja, sposobni te aplicirati tudi na drugih področjih.

Menimo, da bi morale poklicne šole skrb posvetiti tudi oblikovanju programov, ki dijakom s posebnimi potrebami omogočajo razvijanje samozavedanja o lastnem učenju, postavljanja lastnih učnih ciljev, samoodločanja in samoregulacije. Jasno je, da od socialno odvisnih, nizko samoregulacijsko usmerjenih dijakov s posebnimi potrebami ne moremo pričakovati, da bodo prej omenjena področja zmogli razviti sami.

Promoviranje poučevanja samoodločanja, samoregulacije, reševanja problemov in nudenja priložnosti, da dijaki s posebnimi potrebami nadzirajo svoje učenje, lahko pomaga, da bodo opremljeni z znanjem in veščinami, ki jih bodo potrebovali kasneje, to je pri svojem poklicnem delu in življenju (Morningstar et al., 1999; McGlasing-Johnson et al., 2003; Trainor, 2005). Poučevanje samousmerjanja (kako, kje in kdaj uporabljati veščine) lahko predstavlja novo izkušnjo za dijake, učinki se ne pokažejo samodejno. Gre za proces, v katerem jih je potrebno nepretrgano, sistematično krepiti, oblikovati in individualno prilagajati. Dodamo pa naj, da je poučevanje metakognitivnih strategij primerna metoda za vse dijake.

Raziskave (Rath in Royer, 2002) izpostavljajo tudi to, da učenje metakognitivnih veščin zmanjšuje strah pri dijakih. Ko imajo dijaki enkrat orodja, ki jih lahko uporabijo za to, da so bolj učinkoviti, pričnejo bolj zaupati v sebe, čutijo manj napetosti v učni situaciji, zvišuje se tudi njihova samopodoba.

Nikakor ne moremo zaobiti izidov, ki potrjujejo, da sta obe skupini dijakov slabše odporni na stres, in (kot smo že izpostavili) tega, da so dijaki s posebnimi potrebami še bolj ranljivi, občutijo nemoč, frustracijo in so socialno bolj odvisni od pomoči drugih v procesu učenja. Zato bi kazalo na poklicnih šolah

organizirati psihološko podporo, nuditi svetovanje in za določene primere dijakov uporabiti tudi relaksacijske tehnike. Organizacijsko dobro podprta psihološka pomoč lahko skupaj z drugimi pristopi in ukrepi, o katerih smo razpravljali, učinkovito pomaga pri spopadanju z neuspehom, pri razumevanju motnje in izgradnji samopodobe (Rath in Royer, 2002). Raziskovalni podatki tudi kažejo, da lahko s terapevtsko pomočjo zmanjšujemo/odpravljamo vedenjske težave (nekontrolirano vedenje, nepremišljenost), ki izhajajo iz učnih težav in/ali so z njimi povezane (Wren et al., 1987). Med drugimi načini pomoči dijakom omenimo še podporne skupine, v katere so vključeni vrstniki: gre za skupine, ki pomagajo krepiti sprejemanje, pomagajo pri razvoju avtonomije, integritete, pozitivne samoidentitete in samopodobe (Rath in Royer, 2002) ter jih vodijo usposobljeni strokovnjaki. Pri implementaciji omenjenih oblik podpore v programe poklicnega izobraževanja pa bi morali biti posebej občutljivi in pozorni, da dijakov s posebnimi potrebami ne bi stigmatizirali in izpostavljali njihovih primanjkljajev, šibkosti.

Ustavimo se še ob izidu, ki preseneča in kaže, da imata obe skupini dijakov bolj negativen odnos do šole in šibko izražena občutja pripadnosti. Ob podatku, da se v poklicne šole vpisujejo dijaki, ki manj zmorejo, in dijaki s posebnimi potrebami; tem so zagotovljene prilagoditve, strokovna pomoč in individualizirani programi; se zastavlja vprašanje, ali je ponudba posodobljenih poklicnih programov, ki izobražuje na ravni ozkega poklicnega profila, za dijake res dovolj zanimiva, privlačna in ali ustreza specifičnim potrebam in interesom populacije, ki se šola v teh programih.

Poizvedba o opravljenih študijah in empiričnih analizah, ki bi se ukvarjale s kakovostjo poklicnega izobraževanja, v katerega so vključeni dijaki s posebnimi potrebami, npr. ukvarjanje z njihovim učenjem, poučevanjem in učnimi navadami, je za potrebe tega prispevka pokazala, da pri nas ni na voljo nobene sistematično vodene raziskave, ki bi lahko ponudila pomembne podatke.

Menimo, da bi se morali tako praktiki kot raziskovalci resno in odgovorno lotiti raziskovanja integriranega izobraževanja v nižjih poklicnih šolah in pridobiti številne konkretne odgovore na vprašanja, ki se odpirajo v tej študiji. Zlasti bi se morali z vso občutljivostjo osredotočiti na izvajanje dodatne strokovne pomoči, individualiziranih programov in prilagoditev za dijake s posebnimi potrebami ter sprotno spremljati in vrednotiti njihove prednosti ter pomanjkljivosti. Le z aktivnim raziskovanjem in delovanjem v smeri bolj podpornega in kakovostnega učnega okolja za dijake s posebnimi potrebami in druge učno manj zmogljive dijake bomo lahko ustrezno vzpodbudili njihovo učno in osebnostno rast, jim omogočili pridobivanje poklicnih kvalifikacij ter dostop do uspešnega zaposlovanja v življenju. Za doseganje tega cilja bo potrebno tudi vsem učiteljem, ki poučujejo v razredih z dijaki s posebnimi potrebami, omogočiti dostop do ustreznega usposabljanja za delo z omenjeno populacijo in jim nuditi podporo ter svetovanje s strani posebej usposobljenih strokovnjakov.

Literatura

- Agran, M., Snow, K., in Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34 (3), 291–301.
- Agran, M., Blanchard, C., in Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through transition student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 351–364.
- Bakračević Vukman, K., in Licardo, M. (2006). Nekatere povezave med emocionalno kompetentnostjo, emocionalno regulacijo ter odzivanjem v stresnih situacijah pri mladostniku. *Pedagoška obzorja*, letnik 21, št. 2, str. 70–86.
- Bireley, M., in Manley, E. (1980). The learning disabled student in a college environment: A report of Wright State University's program. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (1), 12–15.
- Caletti, C. M., in Mcloughlin, T. F. (2003). The social behavioral difficulties associated with nonverbal learning disabilities: Some suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 18 (1), 55–64.
- Clements, J. (1998). Development, cognition and performance. V: Emerson, E., Hatton, C., Bromley, J., in Caine, A. (ur.), *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities*. John Wiley & Sons Ltd.
- Cohen, J. (1986). Learning Disabilities and Psychological Development in Childhood and Adolescence. *Annals of Dyslexia*, vol. 36, 287–300.
- Condus, M. M., Marshall, K. J., in Miller, S. R. (1986). Effects of the keyword mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 609–613.
- Cook, B. G., in Semmel, M. I. (1999). Inclusion and Students with Mental Retardation: Theoretical Perspectives and Implications. V: Pfeiffer, S. I., in Reddy, L. A. (ur.), *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research, and Application*. New York, London, Oxford: The Haworth Press.
- Dunn, C. (1996). Status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 17–30.
- Ermenc, K. S. (2008). Izvedbeni kurikulum kot pogoj izvajanja programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 15–21.
- Field, S., Sarver, M. D., in Shaw, S. F. (2003). Self-Determination. A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, vol. 24, no. 6, 339–249.
- Flem, A., in Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 188–205.

- Grašič, S. (2008). Strategija vpeljevanja novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 10–14.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29–72.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kavale, K., in Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego: College Hill Press.
- Klarič, T. (2008). Kaj je odprti kurikulum in kako se uresničuje v novih programih poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 19–21.
- Kolenc, J., in Hvala Kamenšček, P. (2008). To so naši boji: dualni sistem srednjega poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 76–82.
- Levandovski, D., Teodorović, B., in Pintarić, L. (1992). Spremnost za učenje djece s lakom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, vol. 28, št. 1 in 2, 9–27.
- Levin, V. (1992). Locus of control: Its relationship to gender, ethnicity, and at-risk students. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 360–605*.
- Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Marentič-Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. 1. izd. Ljubljana: DZS.
- Martini, R., in Shore, B. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, vol. 18, issue 2, 2nd Quarter, 237–247.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 171–191.
- Mastropieri, M. A., in Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NY: Merrill/Prentice Hall.
- McGlasing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., in Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the Job Performance of Youth with Moderate to Severe Cognitive Disabilities Using the Self-Determined Learning Model of Instruction. *Research nad Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 28, no. 4, 194–204.
- McLoughlin, J. A., in Wallace, G. (1988). *Learning disabilities: Concepts and characteristics*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I., Pevc Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, vol. 59, no. 5, str. 74–94.

- Morningstar, M. E., Kleinhammer – Tramill, P. J., in Lattin, D. (1999). Using successful models of student-centered transition planning and services for adolescents with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1–19.
- Pevc Grm, S. (2008). Temeljne nacionalne usmeritve v Republiki Sloveniji pri zagotavljanju kakovosti v poklicnem strokovnem izobraževanju. V: Kolenc, J., in Kramberger, A. (ur.), *Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage* (Projekt Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS, Podprojekt Strokovne podlage za pripravo letnega poročanja o napredku v poklicnem in strokovnem izobraževanju, zasnovanega na kazalnikih). Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut, 36–65.
- Pickering, S. J., in Gathercole, S. E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with varying special educational needs. *Educational Psychology*, 24, 393–408.
- Pijl, S. J., in Meijer, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs education*, 6, 100–111.
- Rath, K. A., in Royer, J. M. (2002). The Nature and Effectiveness of Learning Disability Services for College Students. *Educational Psychology Review*, vol. 14, no. 4, 353–381.
- Rosenthal, I. (1985). A career development program for learning disabled college students. *Journal of Counseling and Development*, vol. 63, 308–310.
- Scruggs, T. E., in Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10, 163–173.
- Smith, D., in Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Tancig, S. (2002). Metakognitivni programi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo, 93–96.
- Thomas, C. H., in Patton, J. R. (1981). *Mental Retardation*. Columbus, OH: Merrill.
- Thiel, R., Keller, G., Binder, A., in Boben, D. (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike – priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Torgeson, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning Disabilities*, vol. 2, 45–52.
- Trainor, A. A. (2005). Self-Determination Perceptions nad Behaviors of Diverse Students with LD During the Transition Planning Process. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, no. 3, 233–249.

- Uberti, H. Z., Scruggs, T. F., in Mastropieri, M. A. (2003). Keywords make difference: Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56–61.
- Utley, C. A., in Obiakor, F. E. (2003). Educating Students with cognitive disabilities. V: Obiakor, F. E., Utley, C. A., in Rotatori, A. F. (ur.), *Effective Education for Learners with Exceptionalities*. JAI, Elsevier Science, 77–98.
- Wang, M. C., Reynolds, M. C., in Walberg, H. J. (1988). Integrating the children of the secondary system. *Phi Delta Kappan*, 70, 248–251.
- 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. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., in Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58–68.
- Williams, J. M., in O'Leary, E. (2001). What we've learned and where we go from here. *Career Development for Exceptional individuals*, 24, 51–71.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wren, C., Williams, N., in Kovitz, V. (1987). Organizational problems at the college level. *Academic Therapy*, 23 (2), 157–165.
- Zupanc, B. (2008). Ocenjevanje znanja in zaključni izpit v prenovljenih programih srednjega poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 26–29.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 54.
- Posodabljanje in razvijanje programov izobraževanja in usposabljanja v poklicnem izobraževanju*. Vir: http://www.cpi.si/ucitelji/esf/programi-prenova_programov/priprava_programov.aspx (december 2008).