

Uredil:

**Matic Pavlič**



# Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru

Znanstvena monografija s področja specialne in  
rehabilitacijske pedagogike

# Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru

---

Znanstvena monografija s področja  
specialne in rehabilitacijske  
pedagogike

Uredil:

**Matic Pavlič**

Ljubljana 2022

Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembni za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja.

Več informacij o projektu: [www.inovup.si](http://www.inovup.si)

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

**Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru: znanstvena monografija s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike**

*Urednik:* doc. dr. Matic Pavlič

*Recenzenta:* dr. Marko Kalan in izr. prof. dr. Marta Licardo

*Slovenski jezikovni pregled:* Simona Vidic in Zala Budkovič

*Založila:* Založba Univerze v Ljubljani

*Za založnika:* prof. dr. Gregor Majdič, rektor

*Izdala:* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

*Za izdajatelja:* prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

*Oblikovna zasnova:* Studio 8, d. o. o., Maribor

*Priprava:* Igor Cerar

*Dosegljivo na:* <https://knjigarna.uni-lj.si/>

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva – Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution – ShareAlike 4.0 International License (except photographs).



Prva e-izdaja.

Publikacija je brezplačna.

DOI: 10.51746/9789617128970

---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani  
COBISS.SI-ID 121631235  
ISBN 978-961-7128-97-0 (PDF)

---

## VSEBINA

<b>Utemeljenost inkluzije na inovativnih pristopih učenja in poučevanja študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru: uvodnik</b> .....	5
<i>Matic Pavlič</i>	
<b>Izhodišča za ureditev dostopnega in učinkovitega študija študentov s posebnimi potrebami</b> .....	13
<i>Mojca Vrhovski Mohorič in Suzana Pulec Lah</i>	
<b>Vključenost študentov s posebnimi potrebami v visokošolski prostor z vidika visokošolskih pedagoških delavcev: izzivi in dobre prakse</b> .....	29
<i>Karmen Javornik, Suzana Pulec Lah in Milena Košak Babuder</i>	
<b>Nadomestna in dopolnilna komunikacija</b> .....	57
<i>Jerneja Novšak Brce, Ingrid Žolgar in Damjana Kogovšek</i>	
<b>Samoodločanje in spretnosti samozagovorništva za opolnomočenje študentov s posebnimi potrebami</b> .....	73
<i>Janja Košir in Suzana Pulec Lah</i>	
<b>Študenti s specifičnimi motnjami učenja: kognitivne ovire in močna področja</b> .....	93
<i>Lidija Magajna</i>	
<b>Študenti s specifičnimi učnimi težavami – prepoznavanje, pomoč in podpora</b> .....	109
<i>Milena Košak Babuder in Karmen Javornik</i>	
<b>Študenti z avtističnimi motnjami</b> .....	139
<i>Ana Bezenšek, Karmen Javornik in Milena Košak Babuder</i>	
<b>Dolgotrajno bolni študenti v visokem šolstvu</b> .....	173
<i>Nika Jenko in Mojca Lipec Stopar</i>	
<b>Prilagoditve v procesu visokošolskega izobraževanja študentov z gibalnimi ovirami</b> .....	185
<i>Tjaša Filipčič in Maja Burian</i>	

<b>Gluhi in naglušni študenti</b> .....	205
<i>Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce in Ingrid Žolgar</i>	
<b>Študenti s slepoto in slabovidnostjo</b> .....	231
<i>Ingrid Žolgar, Damjana Kogovšek in Jerneja Novšak Brce</i>	
<b>Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami</b> .....	243
<i>Jerneja Novšak Brce, Damjana Kogovšek in Ingrid Žolgar</i>	
<b>Predstavitev avtoric</b> .....	265
<b>Stvarno kazalo</b> .....	273

# UTEMELJENOST INKLUZIJE NA INOVATIVNIH PRISTOPIH UČENJA IN POUČEVANJA ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU: UVODNIK

*Matic Pavlič*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

*Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov učenja in poučevanja študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru* je monografija, ki se ukvarja z analizo in priporočili za vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visoko šolstvo in je namenjena visokošolskim učiteljem, strokovnim delavcem, študentom in odločevalcem. Čeprav je tema monografije vključevanje, v naslovu ni omenjen izraz 'inkluzija', ki je v zadnjih desetletjih prevladujoč pristop k osebam s posebnimi potrebami v družbi, vzgoji in izobraževanju ter konkretno v visokem šolstvu. Uvod v monografijo pojasnjuje, zakaj je izraz 'inkluzivni pristopi' smiselno nadomestiti z izrazom 'inovativni pristopi'. Hkrati uvod napoveduje posamezna poglavja v monografiji, ki s svojo strukturo celostno odgovarjajo na vprašanja učenja in poučevanja študentov s posebnimi potrebami v (slovenskem) visokošolskem prostoru.

## **Opredeljevanje oseb s posebnimi potrebami**

Inkluzivni pristop k vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami izhaja iz gibanja za dosledno uveljavitev človekovih pravic za osebe s posebnimi potrebami ter njihovo polno, tj. pravično vključitev v družbo. Zgodovinsko gledano je uveljavitev človekovih pravic za osebe s posebnimi potrebami potekala v več stopnjah. Prvi pristopi so telesne in/ali duševne funkcionalne omejitve obravnavali zgolj na ravni posameznika, ki potrebuje dodatno oskrbo, zdravljenje in/ali rehabilitacijo – in ne na ravni družbe. Osebe s posebnimi potrebami so bile definirane kot posamezniki, ki odstopajo od normalnosti, zato so pristopi na osnovi takega – medicinskega – modela spodbujali negativne predsodke do oseb s posebnimi potrebami. Poleg tega se je pozneje pokazalo, da osebe s posebnimi potrebami v prvi vrsti ne potrebujejo medicinske obravnave, ampak celostno opolnomočenje; zlasti pa se je kot problematično izkazalo izhajanje iz njihovih primanjkljajev namesto iz njihovih močnih področij. V nadaljnjem razvoju se je medicinski model začel opuščati in nadomeščati s socialnim modelom, ki primanjkljaje definira kot tiste družbene zahteve, ki jih osebe s posebnimi potrebami ne morejo izpolniti (Abberley, 1987). Te zahteve se izražajo na različne načine,

od fizičnih in informacijskih do postopkovnih in mnenjskih. Ovire torej niso v posamezniku, ki se ne more vključiti v družbo – ampak v družbi, ki posameznika ne more vključiti (Barton in Oliver, 1992).

Socialni model je dosegel, da je biti vključen postal absolutni imperativ za vsak fizični in pravni subjekt, vendar socialna nepravilnost v zahodnih družbah s tem ni bila odpravljena (Jaeger in Bowman, 2005; Gibson, 2015; Murray idr., 2018), deloma verjetno tudi zaradi absolutnosti tega imperativa, ki med skupinami oseb s posebnimi potrebami pogosto ne razlikuje (npr. Murray idr., 2018). Načini poimenovanja oseb s posebnimi potrebami to dobro ilustrirajo. Najprej je bil zamenjan termin 'prizadetost'; tako so na primer slušno prizadete osebe preimenovali v 'naglušne' oziroma 'gluhe osebe'. Nato se je v delu Borlanda in Jamesa (1999) prvič pojavila formulacija, ki ne izpostavlja več primanjkljaja kot ključne lastnosti oseb s posebnimi potrebami: 'naglušne osebe' so se na primer preimenovali v 'osebe z naglušnostjo'. To obliko uporabljamo tudi v tej monografiji, čeprav nekateri avtorji (npr. Hutcheon in Wolbring, 2012) ugotavljajo, da ta formulacija znova povezuje primanjkljaj z individualno lastnostjo osebe, namesto da bi primanjkljaj povezala z lastnostjo družbe, ki je izključevalno naravnana. Zato se nekateri vračajo k poimenovanju, kot je na primer 'gluha oseba'. To določene skupine oseb s posebnimi potrebami pozdravljajo, zlasti tiste, ki ne podpirajo popolne inkluzije, kot na primer velja za gluhe (oziroma Gluhe), ki svoj primanjkljaj dejansko vidijo kot del identitete, ki jih družijo, jim omogoča skupno kulturo in celo jezik (Murray idr., 2018).

Opisana diskusija kaže na pomembnost opredeljevanja oseb s posebnimi potrebami, ki ima lahko daljnosežne učinke na več področjih. Na ravni dojemanja posebnih potreb v družbi lahko spodbuja ali zmanjšuje predsodke. Na ravni politike lahko izpostavlja ali popolnoma spregleda celotno skupino oseb s posebnimi potrebami, ki lahko postane predmet nabiranja političnih točk ali predmet obračunavanja in diskvalifikacije določene politične opcije ali ustanove. Ne nazadnje iz poimenovanja izhaja tudi kategorizacija oseb s posebnimi potrebami, na osnovi katere so vzgojno-izobraževalnim ustanovam dodeljena finančna sredstva za izvajanje prilagoditev oziroma vključevanje oseb s posebnimi potrebami. Več kot očitno je, da na vseh treh področjih zlahka lahko pride do zlorab, zato je ena od najpomembnejših ugotovitev, da osebe s posebnimi potrebami ob ustreznem opolnomočenju lahko same razumejo, artikulirajo in zagovarjajo svoje potrebe, kakor izraža geslo: »Nič o nas brez nas« (Abberley, 1987; Barton in Oliver, 1992). V zadnji fazi se torej socialni model premika v smer rahljanja vnaprejšnjih opredelitev, definicij in kategorij v prožnejši način obravnave oseb s posebnimi potrebami, v katerem imajo razumne prilagoditve, prilagajanje učnega procesa vsem in samozagovorništvu vse večjo težo (Beauchamp-Pryor, 2012; Gibson, 2015;

Gibson idr., 2016; Cook-Sather, 2020). Hkrati se ohranja tudi pozornost na izraze oziroma termine, čemur sledi pričujoča monografija, ki v vseh prispevkih dosledno uporablja poenoteno in aktualno terminologijo.

## **Inovativni pristopi kot temelj inkluzije v vzgoji in izobraževanju**

Pri vključevanju v družbo imata vzgoja in izobraževanje ključno vlogo, saj je čas šolanja za posameznika odločilen tako na področju formiranja osebnosti kot tudi na področju pridobivanja kompetenc, ki odpirajo zaposlitvene možnosti in posledično zagotavljajo enakovreden socialno-ekonomski status. Inkluzivno vzgojo in izobraževanje splošna javnost povezuje z opuščanjem izobraževalnih pristopov, ki oseb s posebnimi potrebami bodisi sploh niso zajeli bodisi so zanje predvidevali ločene vzgojno-izobraževalne ustanove. Statistika je na prvi pogled obetavna: število oseb s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju v zahodnih družbah, kot je slovenska, počasi raste na vseh ravneh izobraževanja. Prav tako se krepi tudi financiranje področja, kar omogoča vedno več osebnih asistentov in ur dodatne strokovne pomoči. Čeprav je finančni vidik predpogoj za izvajanje prilagoditev (Borland in James, 1999), pa še zdaleč ni ključni vidik (Lane, 2017). Inkluzija v vzgoji in izobraževanju s formalnega vidika (tj. pravnega in finančnega) pogosto na papirju zagotavlja enake pogoje za vse – a osebe s posebnimi potrebami se na individualni ravni še vedno soočajo s številnimi ovirami. Če se osredotočimo le na visoko šolstvo, lahko nedoseganje ciljev inkluzije prepoznamo v visokih odstotkih 'vključenih' študentov s posebnimi potrebami, ki ne dokončajo študija, študij zamenjajo in/ali svojo študentsko izkušnjo ocenjujejo kot negativno (Beauchamp-Pryor, 2012; Quinn, 2013). Inkluzija, ki je zgolj vključitev študenta s posebnimi potrebami v obstoječ standardiziran študijski sistem, ne zmanjšuje razlik med študenti, ampak jih povečuje; namesto da bi drugačnost naslavljalna na različnih ravneh človekovega delovanja – od družbene, pravne in finančne do medicinske in individualne – vsiljuje enoten pristop učenja in poučevanja za vse študente. Enoten model poučevanja pa neizogibno vodi v dvoje: še večjo stigmatizacijo vseh, ki kakorkoli odstopajo od večine (tj. normalnosti), in nižanje izobraževalnih standardov. Alternativa, ki je predstavljena tudi v tej monografiji, se zaradi svojega imena – univerzalni dizajn za učenje – na prvi pogled ne razlikuje od standardnega pristopa, vendar pa v tem pristopu univerzalnost ne pomeni enega pristopa za vse študente, temveč prilagajanje pristopa vsem študentom (tako glede predstavljanja vsebin in informacij kot tudi glede izkazovanja znanja). Poleg univerzalnega dizajna za učenje monografija natančno predstavlja in opisuje tudi druga področja dela in možnosti inovativnih pristopov učenja in



poučevanja študentov s posebnimi potrebami, ki so zastopane v slovenskem in mednarodnem prostoru (Goode, 2007; Gibson, 2015; Gibson idr., 2016) ter bodo v pomoč visokošolskim učiteljem in sodelavcem. To so razumne prilagoditve in razvoj veščin samozagovornišva. Omenjene tri alternative predstavljajo temelj inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru, saj šele z njimi inkluzija postaja zares vključevalna.

Razlogov za analizo področja posebnih potreb v visokem šolstvu je torej več. Omenjeno je že bilo naraščanje števila študentov s posebnimi potrebami. Med njimi je veliko takih, ki so bili usmerjeni že na nižjih ravneh izobraževanja – nadaljnje delo z njimi je torej smiselno in pričakovano. Ključni razlog pa je v ugotovitvi, da študenti s posebnimi potrebami doživljajo več ovir in dosegaajo slabše akademske uspehe (Riddell idr., 2007) ter z večjo verjetnostjo ne dokončajo študija (Quinn, 2013) glede na svoje vrstnike – in to tudi, če imajo ob vstopu v visokošolsko izobraževanje oboji enake kvalifikacije. Slabši rezultati torej niso posledica slabših učnih sposobnosti, ampak visokošolskega okolja, ki prilagoditev in pomoči za študente s posebnimi potrebami ne zagotavlja v zadostni meri ali pa jih ne zagotavlja na način, ki ne bi povzročal dodatnega stresa ali občutkov pomilovanja, izključenosti oziroma zavrnitve (Borland in James, 1999). Nepripravljenost visokošolskega okolja je v veliki meri posledica prepričanij visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki problematizirajo odpiranje visokošolskega prostora za študente s posebnimi potrebami in se bojijo, da se bodo zaradi razumnih prilagoditev znižali učni standardi (Ashworth idr., 2010; Riddell idr., 2007). Drug pomemben vidik, ki ovira prilagajanje visokošolskega prostora, je pomanjkanje virov, zlasti časa, pa tudi izkušenj in pedagoških veščin visokošolskih učiteljev, sodelavcev, asistentov in tutorjev (Borland in James, 1999), kar navajajo tudi študenti (Claiborne idr., 2011). Študije zaključujejo, da sta izobraževanje in izpopolnjevanje visokošolskega kadra ključni za uspešno vključitev študentov s posebnimi potrebami v visokošolski prostor. To je tudi cilj pričujoče monografije, ki je s preglednostjo, strukturiranostjo, jasnostjo in razumljivostjo uporabna za različne profile visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter vse druge, ki se pri svojem delu srečujejo s posebnimi potrebami študentov.

## **Strukturiranost monografije**

Monografija sestoji iz 12 poglavij v dveh delih. Vidiki, predstavljeni v prvem delu, so ključni za razumevanje posameznih skupin študentov s posebnimi potrebami, ki tako zaradi svojih primanjkljajev kot tudi zaradi svojih močnih področij potrebujejo prilagojeno izvajanje programov v visokošolskem

prostoru. V prvem poglavju so oblikovane smernice za dostopen študij študentom s posebnimi potrebami, ki temeljijo na sprejetih mednarodnih deklaracijah, konvencijah, pravilih in usmeritvah. Posebej so obravnavani temeljni dokumenti, ki jih je ratificirala tudi Slovenija, izpostavljene pa so tudi nekatere pomanjkljivosti v zakonodaji in drugih pomembnih dokumentih. Ti dokumenti zavezujejo k zagotavljanju takega izobraževalnega sistema, ki bo usmerjen v optimalni razvoj posameznika, da se bo lahko uspešno vključeval v družbeno okolje kot polnopraven in koristen državljan. Hkrati je poudarjeno, da ni dovolj le spremeniti pravno-formalne vidike, temveč je bistveno uvesti ukrepe za ureditev dostopnega in učinkovitega študija študentov s posebnimi potrebami. Temu sledi poglavje, ki predstavlja izzive in dobre prakse pri delu s študenti s posebnimi potrebami s stališča visokošolskih učiteljev. Čeprav so njihova stališča pretežno naklonjena študentom s posebnimi potrebami, jih je še vedno treba ozaveščati o študentih s posebnimi potrebami in o urejenosti inkluzivnega visokošolskega prostora. Sledi poglavje o nadomestni in dopolnilni komunikaciji, ki predstavlja nabor orodij, strategij, metod in pristopov, ki jih lahko študenti s posebnimi potrebami uporabljajo v vsakodnevni komunikaciji. Izpostavljeno je, da usklajevanje komunikacijskih potreb in potreb študenta s posebnimi potrebami predstavlja v visokem šolstvu velik izziv. V poglavju o samoodločanju in samozagovorništvu za opolnomočenje študentov s posebnimi potrebami so predstavljeni ključni teoretični koncepti in primeri, ki so v podporo razvoju samostojnosti študentov med študijem in pri prehodu na trg dela.

Visokošolski pedagoški delavci in sodelavci srečujejo veliko število heterogenih študentov, zato v drugem delu sledijo opisi posameznih skupin študentov s posebnimi potrebami ter načini pomoči zanje. Prvo poglavje tega dela osvetli specifične kognitivne težave različnih skupin študentov s specifičnimi učnimi težavami ter njihova značilna močna področja. Poglavje se vsebinsko povezuje z naslednjim, ki predstavlja strategije prepoznavanja, pomoči in zagotavljanja podpore tej populaciji študentov. Sledijo poglavja s predstavitvami posameznih skupin študentov, ki poleg definicij prinašajo tudi usmeritve za prilagoditve, podporo in primere dobrih praks. Opisi skupin poleg možnih prilagoditev študijskega procesa (podajanja in preverjanja znanja) pojasnjujejo tudi ozadje primanjkljajev ter razloge izvajanja določenih pristopov. Podatki za slovenski prostor temeljijo na nacionalni študiji o ureditvi posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018), katere namen je bil pridobiti vpogled (i) v stališča visokošolskih pedagoških delavcev o vključevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolske študijske programe; in (ii) v njihovo lastno oceno poznavanja posameznih skupin študentov s posebnimi potrebami in usposobljenosti za delo z njimi. Rezultati predstavljajo dosedanje inkluzivno prakso ter nakazujejo potrebe in možnosti za izboljšanje. Hkrati so rezultati

podlaga za razumevanje in prilagajanje študijskega procesa vsem skupinam študentov s posebnimi potrebami. Na ta način so obravnavani študenti z avtističnimi motnjami, dolgotrajno bolni študenti in gibalno ovirani študenti, nazadnje pa še tri skupine študentov s senzornimi motnjami: gluhi in naglušni študenti, študenti s slepoto in slabovidnostjo ter študenti z govorno-jezikovnimi motnjami. Monografija torej pokriva različne skupine študentov s posebnimi potrebami: od študentov s specifičnimi učnimi težavami in z gibalnimi ovirami do študentov s senzornimi primanjkljaji. Prek natančne predstavitve posameznih skupin študentov s posebnimi potrebami visokošolski učitelji in sodelavci spoznajo značilnosti posameznih skupin posebnih potreb in tudi možnosti prilagajanja učnega procesa brez nepotrebne in nedopustnega nižanja standardov znanja. Prispevki so uporabni tudi s stališča aktualnosti, saj vključujejo temeljne in novejšje vire spoznanj o posamezni skupini študentov s posebnimi potrebami.

Monografija namreč zajema tako delo tujih kot domačih strokovnjakov ter ponuja rešitve, metode in načine dela, ki so že preverjeni, nakazuje pa tudi različne možnosti uporabe novih dognanj. Navedena literatura usmerja k nadaljnjemu branju in sledenju razvoja znanosti in stroke. Kot študijsko gradivo je monografija zato primerna tudi za študente, ki se pripravljajo za poklice v visokošolskih zavodih in bodo v neposrednem ali posrednem stiku s študenti, med njimi tudi s študenti s posebnimi potrebami. Ne nazadnje monografija izpostavlja, da ni dovolj le slediti sodobnim usmeritvam in pridobivati nova znanja o posebnih potrebah, temveč je ta spoznanja nujno prenašati v prakso tako, da spreminjamo stališča in izboljšujemo metode poučevanja. Hkrati je treba vedno znova opozarjati na enakovredno in enakopravno šolanje, zlasti ker so nekateri primanjkljaji ali posebne potrebe vidne in zato lažje razumljive ter že same po sebi sprožajo drugačne pristope in načine dela, medtem ko so mnoge druge potrebe nevidne.

Pričujoča znanstvena monografija pomembno prispeva k prepoznavanju posebnih potreb študentov ter hkrati k pridobivanju, posodabljanju in spreminjanju stališč in znanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev o posebnih potrebah njihovih študentov. Zaradi razumljivosti in preglednosti je lahko v pomoč vsem, ki želijo pridobiti znanja o posebnih potrebah in tako pomagati vsem, ki se na študijski poti zaradi svojih posebnih potreb srečujejo z omejitvami. Večina zaposlenih v visokem šolstvu vsebin, ki so predstavljene v tej monografiji, ne pozna dovolj natančno, čeprav se – mnogi celo nevede – vsakodnevno srečujejo s študenti s posebnimi potrebami. Monografija kot celota zato predstavlja obvezno branje za vsakega visokošolskega učitelja, asistenta, tutorja ali strokovnega sodelavca. Zaradi te monografije v visokošolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah ne bo več prostora za izgovarjanje na nevednost strokovnih delavcev.

## Literatura

- Abberley, E. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 5–21.
- Ashworth, M., Bloxham, S. in Pearce, L. (2010). Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: the impact on marking of individual academics' frameworks for assessment. *Studies in Higher Education*, 35(2), 209–223.
- Barton, L. in Oliver, M. (1992). Special needs: personal trouble or public issue? V M. Arnot in L. Barton (ur.), *Voicing Concerns, Sociological Perspectives on Contemporary Education*. Triangle Books.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive education*, 16(3), 283–295.
- Borland, J. in James, S. (1999). The learning experiences of students with disabilities in higher education, a case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85–107.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. in Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513–527.
- Cook-Sather, A. (2020). Respecting voices: how the co-creation of teaching and learning can support academic staff, underrepresented students, and equitable practices. *Higher Education*, 79, 885–901.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886.
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K. in Symeonidou, S. (2016). 'Diversity' 'widening participation' and 'inclusion' in higher education: An international study. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(3), 7–33.
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35–48.
- Hutcheon, E. in Wolbring, G. (2012). 'Voices of Disabled' Post-Secondary Students: Examining Higher Education 'Disability' Policy Using an Ableism Lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 39–49.
- Jaeger, P. T. in Bowman, C. A. (2005). *Understanding Disability: Inclusion, Access, Diversity, and Civil Rights*. Westport.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V. R., Drljić, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S. in Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education* 35(6): 647–658.
- Murray, J. J., De Meulder, M. in le Maire, D. (2018). An Education in Sign Language as a Human Right? The Sensory Exception in the Legislative History and Ongoing Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly*, 40, 37–60.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/drop-out-and-completion-in-highereducation-in-europe-among-students-from-under-represented-groups/>

Riddell, S., Weedon, E. in Fuller, M. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Journal of Higher Education*, 54(4), 615-628.

# IZHODIŠČA ZA UREDITEV DOSTOPNEGA IN UČINKOVITEGA ŠTUDIJA ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI

*Mojca Vrhovski Mohorič in Suzana Pulec Lah*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Problematika vključevanja in vključenosti študentov s posebnimi potrebami (PP) v študijsko okolje je z naraščanjem števila vpisanih v visokošolske ustanove postala izziv za visokošolski sistem. V sistemu naj bi hkrati upoštevali enakost med posamezniki (vključenost vseh oseb), posebnosti nekaterih oseb (določenih skupin oseb s posebnim statusom) ter zmanjševali ovire pri študiju in sodelovanju v študijskem procesu. V prispevku bomo predstavili strateške načrte in veljavne deklaracije, konvencije, standardna pravila in usmeritve, ki predvidevajo omogočanje pravičnega dostopa vsem, ki so zmožni študirati in imajo interes za študij. Pogosto pa ni dovolj le spremeniti oz. prilagoditi formalnopravne vidike, temveč je treba uvesti številne ukrepe za ureditev dostopnega študija (splošne prilagoditve – arhitektonsko, komunikacijsko dostopnost, podporno tehnologijo in prilagoditve študijskega procesa, prilagoditve pri študijskih obveznostih in izpitih, ozaveščanje študentov s PP, drugih študentov in pedagoških delavcev, svetovanje in informiranje, karierno svetovanje, tutorstvo, sistem koordiniranja študija v sodelovanju s pedagoškimi in drugimi delavci na visokošolski ustanovi ipd.). Prav tako bomo poudarili, da kompetentnega in uspešnega študenta s PP soustvari sistem s pozitivnimi stališči, z razumevanjem njegovih potreb, omogočanjem t. i. primernih oz. razumnih prilagoditev, s fleksibilnostjo pri poučevanju (npr. univerzalni model učenja), preverjanju in ocenjevanju znanja, z zaupanjem v študenta, ki postane sogovornik oz. samozagovornik, ter z ukrepi, ki povečujejo študentovo aktivno vlogo, odgovornost, avtonomijo, samorealizacijo in samoregulacijo.

**Ključne besede:** študenti s posebnimi potrebami, ukrepi za ureditev dostopnega študija, vključenost v študijski proces

## **Uvod**

Osnovni pogoji, ki omogočajo uspešno vključenost različnih oseb v ustanovo oz. socialno sredino, so: kultura ustanove/družbe, ki omogoča aktivno soudeležbo in sodelovanje; zmanjševanje izključevanja in kategoriziranja; primerno soočanje različnih mnenj, stališč, vrednot; zagovarjanje in širjenje idej o multi- in interkulturalnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti, enakopravnosti, enakih možnostih oz. enakovrednosti ter emancipaciji; poznavanje in pozitivno vrednotenje zmožnosti vseh oseb, tudi tistih s t. i. posebnimi potrebami; podpora osebam z raznolikimi potrebami in

sprejemanje posebnosti, njihov oblikuje spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni statusi in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni itd. (Vrhovski, 2002). Ker sta spoštovanje in sprejemanje različnosti bistveni komponenti globalnih skupnosti, bi morala inkluzivnost postati standard, za katerega bi se morale zavzemati vse ustanove in deležniki. Razvijanje inkluzivnega/vključujočega izobraževanja tako sodi v globlje razvojne spremembe. Te zahtevajo ne le zakonodajno in finančno, temveč tudi paradigmatško spremembo. Niso samo izziv za obstoječe izobraževalne prakse in politiko, temveč tudi usmerjajo k razvijanju novih kompetenc, predvsem pa k spreminjanju prepričanj in mentalnih modelov.

Pred podobnim izzivom, ki omogoča vključevanje in vključenost študentov s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) v študij in študijsko okolje, so se znašle tudi visokošolske ustanove. Še posebej ker se, zlasti v razvitejših evropskih državah, opaža večanje števila vpisanih študentov s PP. V ta namen je treba z zakonodajo, s sistemskimi rešitvami, strateškim financiranjem in drugimi primernimi ukrepi (podpiranje inovacij in podpornih strategij, imenovanje svetovalcev, koordinatorjev ipd.) dobro poskrbeti za zagotavljanje potrebnih prilagoditev pri študiju. Nekaj ključnih posledic naraščanja števila študentov s PP v visokošolskih ustanovah se nanaša tudi na administrativne, organizacijske, podporne, didaktične oblike ter prilagajanje študijskega procesa in programov. V prispevku bomo opredelili splošne smernice in pogoje za dostopen študij, prilagoditve pri študiju in v študijskem procesu, perspektive prilagoditev ter omejitve prilagodljivosti študijskih programov. Prav tako bomo poudarili tudi pomen podpore in pomoči, ki temelji na soudeležnosti študentov s PP in njihovi aktivni vlogi, samozagovorništvo in perspektivi kompetentnega študenta.

## **Splošne smernice in pogoji za dostopen študij za študente s posebnimi potrebami**

Visokošolske ustanove imajo na osnovi strateških načrtov in številnih veljavnih deklaracij, konvencij, standardnih pravil in usmeritev pomembno vlogo pri uveljavljanju enakih (izobraževalnih) možnosti. Prezemale naj bi pobudo za nediskriminatorno obravnavanje različnih ljudi, spoudarkom na enakopravnosti, sprejemanju in spoštovanju različnosti ter implementaciji inovativnih in proaktivnih strategij, ki so lahko celo korak naprej od predpisanega. Zaradi svojega poslanstva so visokošolske ustanove »naravni forumi« za promocijo inkluzivnosti; z lastnim zgledom naj bi zagotavljale enake možnosti za študij in ustvarjale vključujoče izobraževalno okolje za vse študente, ne glede na kulturne in socialne razlike ali posebne izobraževalne potrebe. Z izobraževanjem

študentov, ki bodo nosilci pomembnih družbenih vlog, se mora visokošolski prostor zavedati, kako pomemben vpliv ima inkluzivno visokošolsko okolje na globalno skupnost. S premikom paradigme študijskega procesa, ki je osredotočena na študenta in na rezultate študija, izražene s kompetencami oz. izidi, se je implicitno povečala tudi odgovornost visokošolskih ustanov, da omogočijo razvoj kompetenc in s tem zaposljivost vsem študentom, ki so vključeni v študijske programe, ne glede na posebne izobraževalne potrebe. To pa pomeni, da morajo visokošolske ustanove razviti inkluzivno izobraževalno okolje z ustreznimi pogoji in s t. i. razumnimi prilagoditvami ter tako omogočiti uspešnost in razvoj potencialov tudi študentom s PP.

Vključevanje in večjo vključenost različnih študentov (s PP in drugimi posebnimi statusi) v visokošolsko izobraževanje podpira Sporočilo Evropske komisije o uresničitvi evropskega izobraževalnega prostora do leta 2025 (SWD, 2020/212, Evropska komisija, 2020). Kot ključni cilj poudarja, da naj bi bile visokošolske ustanove dostopne in odprte za raznoliko študentsko in raziskovalno populacijo ter da naj bi omogočale več priložnosti za vseživljenjsko učenje. Med drugim poudarja tudi, da bi morali izobraževalni sistemi na vseh ravneh upoštevati Konvencijo o pravicah invalidov (Združeni narodi, 2006, 2008). Ta zavezuje države pogodbenice (Slovenija je dokument ratificirala in podpisala leta 2008), da zagotovijo izobraževalni sistem, ki je usmerjen v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje. Države so se zavezale, da bodo sprejele pravne podlage, ustrezne prilagoditve in pomoč osebam s PP ter prilagojeno in učinkovito učno okolje.

Evropska iniciativa oz. mreža 42 univerz glavnih mest Evrope (UNICA – Institutional network of the universities from capitals of Europe) je leta 2007 sprejela Priporočila o minimalnih standardih za osebe s PP za vse univerze UNICA. V krajšem dokumentu je poudarjeno, da naj bi univerze upoštevale enake pravice do visokošolskega izobraževanja za osebe s PP, da naj bi s prilagoditvami in storitvami za osebe s PP izenačevale njihove možnosti, ki naj ne bi vplivale na zniževanje akademskih standardov. Minimalni standardi, ki jih navajajo za univerze, pa so naslednji:

- univerza upošteva potrebe oseb s PP (študentov in zaposlenih) v vseh svojih strateških načrtih,
- univerza ima dokument o enakih možnostih, v katerem so posebej opredeljeni politika in postopki glede oseb s PP,
- univerza ima posebno službo za študente s PP ali zaposleno osebo, ki je pristojna za koordinacijo služb,
- univerza razvija jasna merila o primernosti služb za študente s PP oz. posebnimi statusi,



- univerza ima enake ocenjevalne standarde za vse študente (s PP ali brez),
- študenti s PP imajo enako izbiro študijskih programov kot drugi študenti,
- univerza poskrbi za zaščito podatkov o PP in zdravju posameznikov in jih varuje kot zaupne,
- univerza promovira PP ter o njih ozavešča študente in osebe,
- univerza zagotavlja osebj u (pedagoškemu in nepedagoškemu/administrativnemu) izobraževanje o PP (UNICA, 2007).

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2011–2020 (ReNPVŠ11–20, Uradni list RS, št. 92/07), ki temelji na dokumentih in strategijah Evropske unije, poudarja socialno razsežnost visokega šolstva. Ta predvideva omogočanje pravičnega dostopa vsem, ki so zmožni študirati in imajo interes za študij, zagotavljanje pogojev za uspešno dokončanje študija, vključevanje manj zastopanih skupin prebivalstva v visoko šolstvo, razvoj podpornih servisov študentom in osebj u ter razvijanje mehanizmov za prepoznavanje skupin, ki so podpovprečno zastopane v visokem šolstvu. Z Zakonom za urejanje položaja študentov (ZUPŠ, Uradni list RS, št. 61/17) se dopolnjujejo in spreminjajo posamezni zakoni, med njimi tudi Zakon o visokem šolstvu (ZViS, Uradni list RS, št. 32/12), ki v 69. a členu opredeljuje študente s PP in s posebnim statusom ter določa, do česa so upravičeni (posebne obravnave v izbirnih postopkih v primeru omejitve vpisa, prilagoditve v izvajanju študijskih programov, daljšega časa študija). Možnost pridobitve statusa študenta s PP in posebnega statusa, načine in pogoje pridobitve statusa ter pravice, ki iz tega izhajajo, urejajo tudi pravni akti na visokošolskih ustanovah.

Strateški načrti, ki jih imajo tudi visokošolske ustanove, običajno predstavljajo širino in globino notranje problematike in strukture ter vizijo o razvoju. Celovit sistem načrtovanja strategije – zlasti te, ki bi zajela upoštevanje PP na področju študija – običajno vključuje strateške cilje na področju politike (organizacijsko podporo), kulture (sistem vrednot) in prakse (mobilizacijo materialnih in človeških virov) posamezne ustanove. Celovito načrtovanje vključuje vse od identificiranja ovir (vrednotnih, komunikacijskih, arhitektonskih, organizacijskih ipd.) do organizacije delovnega oz. študijskega okolja in načrtovanja, izpopolnjevanja pogojev in identifikacije virov za doseganje določenih rezultatov dela oz. študija (kar vključuje tudi kadrovanje, habilitacijske postopke visokošolskih učiteljev in sodelavcev s PP), usposabljanje zaposlenih idr. Avtorji v nacionalni Študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) poudarjajo potrebo po sistemski strategiji za zagotavljanje enakih možnosti študentom s PP in študentom s posebnim statusom v visokošolskem prostoru. Na pravno-zakonodajnem področju poudarjajo posamezne težave,

kot so: izvzetost skupine študentov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja iz Zakona za urejanje položaja študentov; izvzetost študentov, ki živijo v izrednih socialnih razmerah, in študentov, ki imajo težave v duševnem zdravju, iz Zakona o visokem šolstvu. Naštete skupine študentov s PP je namreč treba zakonodajno zaščititi na enakopraven način, enako kot druge. Na tem področju izpostavljajo tudi neenotno terminologijo, neustrezno interpretacijo 70. člena Zakona o visokem šolstvu o podaljšanju statusa študenta za največ eno leto ter pomanjkanje oz. odsotnost možnosti študentov s PP pri soustvarjanju inkluzivne politike na ravni univerze in njenih članic. V študiji omenjajo problem pretoka informacij pred vpisom na visokošolsko ustanovo in pomanjkanje sistemske ureditve za svetovanje študentom glede karijerne poti ter informacij o prilagoditvah za študente s PP. Prilagoditve pri študiju in v študijskem procesu za študente s PP bomo podrobneje predstavili v naslednjem podpoglavju.

## **Prilagoditve pri študiju in v študijskem procesu**

Med prilagoditve štejemo vse postopke, s katerimi lahko študentje s PP kompenzirajo omejitve in primanjkljaje, s tem pa enakovredno sodelujejo v študijskem procesu in dosegajo enakovredne cilje oz. rezultate. Prilagoditve vsekakor niso »privilegij«, »ugodnost« ali morda celo »posebna potreba«, kar pogosto slišimo v vsakodnevnem besednjaku. So pravica skupine oseb, ki imajo določen status. Torej gre za udejanjanje pravic, za katere so odgovorne visokošolske ustanove, visokošolski učitelji in sodelavci ter študenti (s PP) sami.

V tem podpoglavju bomo predstavili splošne prilagoditve in prilagoditve študijskega procesa, dve perspektivi prilagoditev ter omejitve pri prilagodljivosti študijskih programov. Pomembno je, da prilagoditve formalno poznamo, vendar se moramo zavedati, da se je treba v konkretnem primeru vedno znova odločati in obvezno skupaj s študentom dogovarjati, katere uporabiti, da bi bile smiselne in učinkovite.

### ***Vrste in načini prilagoditev***

Prilagoditve, ki se študentu s PP običajno zagotovijo na osnovi pravilnikov in s pridobitvijo posebnega statusa, lahko delimo na splošne in prilagoditve študijskega procesa. Med splošne prilagoditve štejemo ustrezne predpise, pravilnike in administrativne postopke (npr. pridobitev in uveljavljanje statusa študenta s PP, vpis na visokošolsko ustanovo oz. v višji letnik), arhitektonsko prilagojenost stavbe in informacijsko, komunikacijsko dostopnost, dostopnost gradiv oz. študijske literature ter uporabo opreme

in pripomočkov, npr.:

- urejen dostop do prostorov in primerni prostori (npr. klančine, dvigala, vrata na senzor, prostori brez ovir, dostopnost električnega napajanja v predavalnicah, primerna osvetlitev, ki ne povzroča bleščanja),
- urejene sanitarije in posebni prostori (npr. prostori za počitek),
- talne oz. stenske oznake (npr. opozorilne nalepke, označeni vhodi v prostore, primerno veliki, kontrastni oz. napisi v brajevi pisavi),
- podporna tehnologija, zvočne in tipne informacije, prilagojene spletne strani visokošolske ustanove,
- dostopnost gradiv in prilagoditve pri uporabi knjižnic (natisnjeno ali elektronsko gradivo projekcijskih predstavitev, prejemanje študijskega gradiva v elektronski obliki pred izvedbo študijskega procesa, zagotovitev pomoči pri iskanju gradiva, možnost daljšega roka izposoje gradiva, možnost izposoje gradiva v elektronski obliki ali oddaljen dostop do elektronskega gradiva, možnost pretvorbe čitalniškega gradiva v dostopne oblike, možnost izposoje gradiva študentovega pomočnika – tutorja) ipd.

Med prilagoditve študijskega procesa pa štejemo prilagoditve učenja in poučevanja ter prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Prilagoditve učenja in poučevanja so:

- vnaprejšnja objava študijskih gradiv, ki jih študenti prejmejo in jih lahko prilagodijo,
- snemanje študijskega procesa,
- uporaba posebnih pripomočkov, kot so prenosni računalnik, računalnik z brajevo vrstico ali programsko povečavo, zvočno podporo, program za prepoznavanje govora in zapisovanje, prilagojene tipkovnice, elektronsko povečevalo, lupe, ustrezna pisala, žepni računalnik, prilagojen pribor za geometrijo, specifična programska oprema ipd.,
- prisotnost pomočnika, in sicer bralca oziroma zapisovalca ter tolmača – prevajalca v znakovni jezik, psa vodnika,
- možnost posredovanja pisnih izdelkov v elektronski obliki (brez ustreznih zahtev po oblikovanju: npr. velikosti pisave),
- opravljanje nekaterih študijskih obveznosti v paru s študentom (tutorjem), ki nima statusa študenta s PP,
- možnost opravljanja določenih nalog in vaj doma (delna oblika e-učenja) oz. opravičena odsotnost ali zmanjšanje obvezne prisotnosti pri študijskih obveznostih iz opravičenih razlogov,
- prilagoditev načina opravljanja praktičnega pedagoškega usposabljanja (hospitacij, nastopov, terenskega in laboratorijskega dela, prakse) zmožnostim študenta,

- prilagoditve časovnih rokov za opravljanje obveznih vaj, seminarskih in domačih nalog.

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja so:

- izredni izpitni roki,
- sprememba oblike preverjanja in ocenjevanja znanja,
- podaljšanje časa za opravljanje ustnega oziroma pisnega izpita,
- zagotovitev posebnega prostora za opravljanje izpita ter prilagoditev prostora in opreme,
- opravljanje izpita s pomočjo (prenosnega) računalnika, prilagojene strojne in programske opreme ter z uporabo posebnih pripomočkov,
- opravljanje izpita s pomočjo pomočnika,
- prilagoditev oblike izpitnega gradiva ipd.

Preverjanje in ocenjevanje znanja za študente s PP naj bi bilo prilagojeno na tak način, da lahko izkažejo raven svojega znanja, vendar se s tem ne znižujejo zahtevani standardi doseganja znanj. Prilagoditve, ki so določene s statutom univerze in z Zakonom o visokem šolstvu, pa lahko določajo tudi posebne prehode v višji letnik brez vseh opravljenih obveznosti in izjemno podaljšanje študentskega statusa.

Postopek pridobivanja in uveljavljanja prilagoditev je v visokošolskih ustanovah določen s pravilniki. Praviloma se študent sam opredeli, da je študent s PP, ko zaprosi za poseben status. V prošnji navede svoje PP, kar je pogoj za uveljavljanje vseh pravic in prilagoditev, ki izhajajo iz statusa študenta s PP. Iz nacionalne Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018, str. 151) je razbrati, da so študenti s posebnim statusom (med katere štejemo tudi študente s PP) navajali, da so bile prilagoditve določene s pomočjo predloga Komisije za študentske zadeve (42 %), zunanjih strokovnjakov (37 %), samih študentov v sodelovanju s posameznimi visokošolskimi učitelji (23 %), samih študentov v sodelovanju s Komisijo za študentske zadeve (18 %), Komisije in učitelja tutorja (5 %), samo učitelja tutorja (3 %), 10 % študentov pa je navedlo, da je prilagoditve določil nekdo drug (npr. prilagoditve so bile že zapisane v strokovnem mnenju). Med študenti jih je 53 % navedlo, da prilagoditve visokošolskim učiteljem sporočajo sami; 35 %, da so prilagoditve zapisane v informacijskem sistemu; 10 %, da so visokošolski učitelji z njimi seznanjeni na drugačen način, in 3 %, da prilagoditve sporoči učitelj tutor. Največ študentov si je želelo, da je seznanjanje o prilagoditvah urejeno preko informacijskega sistema (74 %). Glede načina seznanjanja pa jih je 49 % navedlo, da želijo sami

seznaniti pedagoške delavce z informacijo o statusu in posebnih potrebah. Posebej pozorni bi morali biti na to, če študent iz različnih razlogov ne izrazi potreb po prilagoditvah ali jih ni zmožen objektivno oceniti, ker ima premalo informacij o študijskem programu in procesu. Poleg tega se lahko zgodi tudi, da ne moremo vnaprej oceniti, koliko bo posamezna prilagoditev učinkovita. V omenjeni študiji ugotavljajo, da študenti potrebujejo »predvsem časovne in organizacijske prilagoditve ter fleksibilne pristope, metode poučevanja, dostop do gradiv, različne priložnosti za študijski proces, ki se sicer dogaja v obliki kontaktnih ur (posnetki, gradiva), ter prilagajanje oblik preverjanja in ocenjevanja znanja.« (Košak Babuder idr., 2018, str. 196)

### **Izzivi glede prilagoditev**

Običajno se prilagoditve, ki so formalno določene, uresničujejo z dogovorom med študentom in pedagoškimi oz. drugimi delavci. Rebolj (2014) poudarja, da so interakcije med osebami, ki se dogovarjajo, zaznamovane s številnimi dejavniki (npr. pričakovanji o študentovih zmožnostih, predvidevanji o njegovem (ne)uspehu ter s stališči do študentov in prilagoditev). V prispevku predstavlja dva pogleda na prilagoditve, in sicer perspektivo visokošolskih standardov in perspektivo kompetentnega študenta. Perspektiva visokošolskih standardov je osredotočena na zahteve visokošolskega izobraževanja in standardov, ki naj jih ne bi zniževali in so torej s prilagoditvami ogroženi. V okviru te perspektive so prilagoditve pogajanje s študentom in nepoštena prednost pred drugimi študenti. Kdor zavzame ta vidik, pogosto izkazuje neznanje in nerazumevanje študentovih potreb, nefleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja ter nezaupanje v študenta. Perspektiva kompetentnega študenta pa se usmerja v študenta, v iskanje možnih načinov za doseg ciljev in gleda na prilagoditve in študenta s PP s pozitivnega stališča. Prilagoditve ter fleksibilnost pri preverjanju in ocenjevanju znanja so v okviru te perspektive pot k doseganju visokošolskih standardov. Študent je enakovreden sogovornik, ki se mu zaupa, in so njegove potrebe razumljene (Rebolj, 2014).

Raziskava Lehman idr. (2000, v Lock in Layton, 2001) je pokazala, da so nekateri visokošolski učitelji, osebje in študenti v visokošolski ustanovi pokazali nerazumevanje in nesprejemanje študentov s PP. Navajajo naslednje vzroke:

- prilagoditve obravnavajo kot neenakovredne priložnosti ali celo prednosti,
- posamezniki ne razumejo nujnosti prilagoditev,
- študentje s PP ne znajo jasno izraziti svojih potreb in zahtev,
- če visokošolski učitelj noče ali ne zna izvesti učinkovitih prilagoditev, jih ni treba izvajati,

- nekateri mislijo, da so študenti s PP vedenjsko problematični, da ne znajo odgovorno uporabiti prilagoditev in da imajo nižje intelektualne sposobnosti.

V nacionalni Študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) ugotavljajo, da visokošolski učitelji pogosto niso seznanjeni s prilagoditvami oz. se z dodeljenimi ne strinjajo in jih ne upoštevajo, kar pomeni, da nanje gledajo bolj s perspektive visokošolskih standardov. Visokošolski učitelji, ki želijo upoštevati prilagoditve, pa pogosto ne vejo, kako bi to naredili. Prav tako praksa kaže, da so oblike poučevanja premalo prožne in ne vsebujejo različnih oblik za pridobivanje, preverjanje in ocenjevanje znanja (Košak Babuder idr., 2018).

V zvezi s prilagoditvami je treba omeniti tudi koncept *razumnih prilagoditev* (angl. *reasonable accommodation*) in *univerzalni model učenja* (angl. *universal design for learning*). Koncept *primerne oz. razumne prilagoditve* izvira iz zakonodaje Združenih držav Amerike, uporabljamo pa ga tudi v Evropski uniji, in sicer v Direktivi Sveta 2000/78/ES na področju zaposlovanja in dela (Evropska komisija, 2000). Konvencija definira primerno prilagoditev kot potrebno in primerno spremembo oziroma kot tako prilagoditev, ki ne nalaga nerazumnega ali nepotrebne bremena ne izvajalcu (ustanovi, učitelju) in ne uporabniku (študentu). Kadar je to v posameznem primeru potrebno, se osebam s PP, tako kot drugim, zagotovi primerno uveljavljanje. Treba je poudariti, da razumne prilagoditve v študijskem procesu ne pomenijo zniževanja visokošolskih standardov in kakovosti učnega procesa. Visokošolski učitelji in sodelavci v tem primeru omogočajo študentom s PP doseganje enakih rezultatov kot drugim študentom, ne opravičujejo ali ne spregledajo opravljanja obveznosti; iščejo pa ustrezne načine, ki omogočajo študentom s PP, da kljub svojim težavam in oviram izpolnijo zahteve visokošolskih standardov. Z razumnimi prilagoditvami lahko namreč popolnoma ustrezno preverjamo študentovo znanje. Pozorni bi morali biti tudi, da ne uporabljamo koncepta razumnih prilagoditev, da bi zaščitili ustanovo, ki zavestno ali nezavedno diskriminira ali gleda na prilagoditve z vidika finančnih sredstev, ki bi jih morala temu nameniti.

Celoten vzgojno-izobraževalni sistem, tudi visokošolski, je pred izzivom prilagodljivega in hkrati raznolikega, prilagojenega načina poučevanja ter raznolikosti v zmožnostih in načinih učenja. Zato se *univerzalni model učenja* namesto k prilagoditvam usmerja k splošnim vključujočim strategijam, kot so: pravična in enakovredna dostopnost, prilagodljivost pri uporabi metod poučevanja, enostavno in razumljivo poučevanje, dostopne informacije v primerni zaznavni obliki, sprejemanje različnosti v učnem tempu in spretnostih, načrtovanje procesa s čim manj nepotrebne fizične dejavnosti,

primerni prostori za dostop in uporabo, spodbudna učna skupnost in spodbujanje k strpnosti (Mace, 1997). Pomen *univerzalnega modela učenja* je v prilagodljivosti pristopov k učenju in poučevanju, v optimiziranju individualne izbire in avtonomije, ustreznosti, vrednosti in verodostojnosti, v minimaliziranju motečih dejavnikov in hkrati v ohranjanju izzivov, interesov, motivacije, samostojnosti, samoregulacije za študente.

### **Omejitve prilagodljivosti študijskih programov**

V prilagodljivosti študijskih programov obstajajo tudi omejitve. Zato naj bi visokošolske ustanove opredelile, katere zahteve predmeta oz. programa ter katere psihofizične zmožnosti so nujno potrebne, da študent uspešno zaključi predmet oz. program, npr.:

- Kaj je cilj določenega predmeta/študija?
- Katere metode poučevanja so nujno potrebne?
- Kateri učni rezultati se od študentov pričakujejo in zakaj?
- Katere metode preverjanja učnih rezultatov so nujno potrebne in zakaj?
- Kakšno raven uspešnosti mora študent doseči, da osvoji predvidene učne cilje? (Scott, 1990, v Rebolj, 2014, str. 49)

Informacije o možnih prilagoditvah študijskih programov in predmetov naj bi upoštevali že pri pripravi programov oz. učnih načrtov. Praviloma se ne bi smeli zatekati k splošnim ocenam neprimernosti študentov za določen študijski program, ker bi bilo to diskriminatorno. Lahko pa bi natančno opredelili:

- vsebino in obseg programa,
- splošne in specifične kompetence oz. učne izide,
- potrebna predhodna znanja, spretnosti, izkušnje, kvalifikacije,
- vpisni in izbirni postopek (za kandidate s PP),
- študijske oblike (npr. študij na daljavo),
- kako poteka študijski proces (predavanja, seminarji, vaje, praktično usposabljanje, terenske vaje),
- pričakovan obseg samostojnega dela in kako poteka,
- obvezno prisotnost oz. alternativne načine izpolnjevanja študijskih obveznosti,
- postopek preverjanja in ocenjevanja znanja in zahtevnost,
- skrajne meje sprejemljivosti posameznih prilagoditev,
- zdravstvene in varnostne zahteve.

Posebno pozornost je treba nameniti tudi praktičnemu usposabljanju, terenskemu delu in mobilnosti. Pri tem je treba preveriti fizični dostop,

zahteve glede dela in obremenitev (hitrost in načine dela, fizične obremenitve, količino branja, pisanja); predvideti alternativne oblike opravljanja obveznosti (če so sploh mogoče); potrebne in mogoče prilagoditve (asistent, podporne tehnologije – kaj mora izvajalec zagotoviti); oceniti tveganje za zdravje in varnost pri opravljanju praktičnega usposabljanja ter vedeti, kako ukrepati pri težavah (pritožbe, zdravstvene razmere). Pri podpisu dogovora oz. sporazuma o praktičnem usposabljanju študentov s PP in oceni tveganja je dobro, da sodelujejo mentorji na ustanovah, kjer se bo praktično usposabljanje izvajalo, koordinatorji praktičnega usposabljanja v visokošolski ustanovi in študent s PP.

Že vnaprej bi morali identificirati tiste predmete in oblike študijskega programa oz. obveznosti, ki bi bili lahko za študente s PP ovira, oz. opredeliti, kaj je ključno in nujno potrebno, da lahko študent uspešno zaključi posamezen predmet in študijski program. Natančne informacije namreč omogočajo študentom s PP odgovorno izbiro študijskega programa, ki ga je moč prilagoditi njihovim specifičnim potrebam. Dostopnost informacij za vse zmanjšuje stisko ob vpisu v visokošolsko ustanovo, omogoča zgodnjo pridobitev pomoči in podpore ter s tem izhodiščno enakost študentov (Košak Babuder idr., 2018). Hkrati je treba poudariti tudi pomen predhodnega kariernega svetovanja in ozaveščenosti v sklopu svetovalnih služb sekundarnega izobraževanja. Rebolj (2014) navaja, da so primeri trenj med prilagoditvami in visokošolskimi standardi posledica perspektive prilagoditve (torej usmerjenost zgolj k visokošolskim standardom ali k perspektivi kompetentnega študenta), paradigme, iz katere izhajamo, ter nerazjasnenih izobraževalnih zahtev. Pomen podpore in pomoči s soudeleženo študentov s PP bomo poudarili v naslednjem podpoglavju.

## **Podpora in svetovanje študentom s PP**

V tem podpoglavju bomo izpostavili nekaj smernic za podporo študentom s PP, s katerimi bi jim omogočili čim bolj odgovorno, kompetentno in avtonomno sodelovanje v študijskem procesu; učinkovito vključevanje/vključenost v (ob)študijske dejavnosti ter uspešen prehod iz sekundarnega v terciarno izobraževanje in pozneje tudi na trg dela. Podpora študentom s PP je namreč učinkovita, če je celovita in vključuje delovanje v smeri razvoja prilagoditev za pridobivanje profesionalnih kompetenc in tudi njihovega socialnega vključevanja. V ta namen se v visokošolskih ustanovah razvijajo in ustanovljajo raznolike oblike svetovanja in podpore, kot npr.:

- učiteljsko in študentsko tutorstvo za študente s PP (v okviru katerega so na voljo podpora in informacije o pridobitvi statusa študenta s PP, o pravicah in odgovornostih, možnih prilagoditvah pri študiju, pripravi na izpite,



- načrtovanju študijskih obveznosti, načinih ozaveščanja in seznanjanja visokošolskega kadra o posebnih potrebah, obštudijskih dejavnostih ipd.),
- karierno svetovanje (informiranje o pogojih in možnostih študija ter ustrezni izbiri študija, podpora pri prehodu v študijski proces, izvajanje delavnic za pridobivanje dodatnih znanj, veščin in spretnosti, pomoč pri pripravi kariernega načrta in prehodu v zaposlitev, predstavitev delodajalcev in delovnih mest ipd.),
- svetovanje in podpora svetovalca na univerzi in pooblaščenih oseb za študente s PP na visokošolskih ustanovah ter komisije za študente s posebnim statusom (s pomočjo katerih se uresničujejo pravice študentov s PP),
- izobraževanje in usposabljanje koordinatorjev, tutorjev, strokovnih delavcev in visokošolskih učiteljev za delo s študenti s PP,
- svetovalne službe in programi za psihosocialno pomoč,
- vrstniške podporne skupine, skupine za samopomoč (tudi društva, ki sodelujejo z univerzo oz. visokošolskimi ustanovami).

Avtorji v nacionalni Študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) navajajo, da v visokošolskih ustanovah primanjkuje sistematičnih oblik podpore, da strokovni delavci niso dovolj usposobljeni za ustrezen odnos in komunikacijo s študenti s PP, da je medinstitucionalna podpora študentom s PP nezadostna oz. pomanjkljiva ter da je področje dela koordinatorjev, tutorjev in svetovalcev neurejeno. Predlagajo sistemske ureditve na omenjenih področjih ter usposabljanje vseh deležnikov za učinkovito pomoč in podporo študentom s PP. Prav tako predlagajo sodelovanje z Društvom študentov invalidov Slovenije, z drugimi zunanjimi ustanovami, sodelovanje s študentskim svetom, s predstavniki letnikov ter s študenti in z učitelji tutorji.

Poleg podpore strokovnih delavcev in drugih deležnikov je treba študente s PP usmerjati in ozaveščati, kako naj bodo odgovorni in aktivni soudeleženci v študijskem procesu, ter sprejemati ukrepe, ki so v korist študentovi odgovornosti, avtonomiji, samorealizaciji in samoregulaciji. V naslednjem pod poglavju navajamo nekaj usmeritev za študente (s PP), ki jih lahko vodijo v tej smeri.

### ***Samoodločanje in usmeritve za študente s PP***

Wehmeyer (2004) v funkcionalnem modelu predstavi štiri področja samoodločanja za osebe s PP, in sicer:

- avtonomija vedenja (posameznik izraža lastne izbire, v katerih deluje neodvisno od zunanjih vplivov ali vmešavanj),
- opolnomočenje (posameznik se uči spoprijemati s svojimi težavami ne

glede na zunanje ovire; bolje vidi dane možnosti in nove rešitve, spozna, kaj resnično želi),

- samoregulacija (pomeni usmerjanje samega sebe, samoučenje, samoevalvacija, spodbujanje samega sebe, postavljanje ciljev, reševanje težav),
- samorealizacija (pomeni oblikovanje posameznikovega življenja v smiselno celoto; temelji na osebni zavedanju lastnih močnih področij).

Elemente navedenega funkcionalnega modela lahko priredimo v usmeritve za študente s PP:

### 1. Poznati se in se znati predstaviti:

- poznati svoje osebne lastnosti, zmožnosti (npr. kaj lahko naredim, dosežem, se naučim), prednosti (v čem sem dober), znanja (splošne in specifične kompetence), interese (kaj me zanima, v kaj sem pripravljen vlagati energijo in čas), cilje, vrednote, motive, posebne potrebe, ovire in težave,
- prepoznati svoja šibka in močna področja pri učenju (učne preference, strategije, ki olajšajo učenje, (ne)uspešne pristope, načine pomoči),
- sprejeti svoje težave in znati razložiti drugim vpliv težav na posamezna področja funkcioniranja ter sporočiti, katere prilagoditve so se izkazale za učinkovite,
- znati se predstaviti in posredovati (zagovarjati) svoje potrebe na ustrezen način.

### 2. Poznati študijske programe in kompetence oz. učne izide, ki jih morajo osvojiti vsi študenti študijskega programa (vsi študenti lahko presodijo, ali je študij zanje primeren; študenti s PP pa lahko izberejo študijski program odgovorno, če so seznanjeni s tem, koliko se je mogoče prilagoditi njihovim specifičnim potrebam).

### 3. Poiskati ustrezne informacije o:

- študiju (vsebinah, zahtevah, značilnostih, posebnostih ter omejitvah glede prilagodljivosti študijskih programov, ki so zapisane v predstavitvenih zbornikih, na spletnih straneh visokošolskih ustanov),
- pravicah (zakonodaja, pravilniki),
- odgovornostih in dolžnostih (študijskih obveznostih),
- podpornih sistemih – kdo lahko pomaga in kako.

### 4. Znati izbrati splošne in individualne prilagoditve študijskega okolja in pedagoškega dela ter odgovorno sprejemati lastne odločitve.

### 5. Postaviti si realne cilje in vedeti, kako jih v določenem času razviti,

spremeniti, nadgraditi.

6. Uriti se v samozagovorništvu in razvijati komunikacijske veščine (o specifičnih težavah se je z visokošolskim učiteljem treba pogovoriti osebno, poznati je treba pravice in dolžnosti, navesti potrebne prilagoditve in vzroke, zakaj jih potrebuje ipd.).
7. Znati poiskati pomoč in podporo, ko je potrebna, in prositi zanjo.
8. Znati ustrezno reševati težave, kadar se pojavijo (prepoznati težavo, jo analizirati, poiskati ustrezne rešitve, primerno se odzvati na težavo, na neprimerno stališče ali celo diskriminacijo, o kateri bomo nekaj besed napisali v naslednjem razdelku).

### **Stališča do študentov s PP**

V visokošolskih ustanovah se lahko srečujemo z neposredno diskriminacijo (posploševanje, predsodki, nezavedno izključevanje) in s posredno diskriminacijo (npr. uveljavljanjem določila ali kriterija, ki posebej škodi). Vzroki za diskriminacijo so lahko: nepoznavanje zakonskih določil in odgovornosti zaposlenih, značilnosti in narave posameznih PP, možnih prilagoditev, procesa določanja ustreznih prilagoditev, odgovornosti študentov ipd. Predsodki o osebah s PP lahko temeljijo na splošnih mnenjih. Naša kultura jih je podedovala tudi iz preteklega vedenja in predvidevanja; vztrajajo pa deloma zato, ker se neprestano obnavljajo skozi (medijsko idr.) komunikacijo. Tako kot se npr. naučimo oz. si pridobimo odnos do rasizma ali seksizma, se naučimo tudi negativnih mnenj o osebah s PP (Barnes, 1991). »Ljudi in stvari doživljamo prežete z vrednostjo ali nevrednostjo in niti najmanj se ne zavedamo, da ta vrednost ali nevrednost izvira iz nas, opazujočih, in ne iz stvari in ljudi samih.« (Flander, 2004, str. 27, po Radbruch, 2001, str. 33) V splošnem se je treba izogibati enostranskim karakterizacijam oseb, vrednotenju oseb s PP kot nenavadnih oz. izjemnih (z izjemnimi sposobnostmi; s tem namreč namigujemo, da oseba sama po sebi ni dovolj dobra in se mora šele izkazati, da bo sprejeta v družbi); prepričanju, da oseba potrebuje »samo voljo in primeren odnos«, da uspe; fizične in psihične lastnosti posameznika ne smemo prikazovati kot nekaj, kar določa osebnost (Barnes, 1991). Ko govorimo s študentom s PP, govorimo z osebo in ne s stanjem, ki ga ta oseba ima (npr. z osebo, ki ima avtizem, osebo, ki je slepa, gluha, gibalno ovirana, in ne z »avtistom«, »slepim«, »gluhim«, »invalidom«); govorimo z osebo (s študentom) in ne s posrednikom in nikoli ne domnevajmo, kaj oseba (študent) zmore, zato ga raje vprašajmo.

Rebolj (2018) v doktorski disertaciji navaja, da intervjuvanci ocenjujejo, da se splošna stališča do študentov s PP izboljšujejo, ker jih je vse več, ki se vpisujejo v visokošolske ustanove. Študenti s PP zaznavajo tudi negativna stališča, da so manj zmožni za študij, da so prilagoditve »privilegij«;

posamezni pa doživljajo tudi stigmo in nerazumevanje pedagoških delavcev. Prav tako Rebolj navaja, da pedagoški delavci omenjajo občutek nemoči in premajhne usposobljenosti za učinkovito pomoč študentom s PP. Negativna stališča in izkušnje, po njenem mnenju, vplivajo na potek, spremljanje učnega procesa in na opravljanje zahtev. Študenti, ki se počutijo nesprejete, se velikokrat umaknejo; tisti, ki imajo »nevidne« PP, so pogosto spregledani ali nerazumljeni; nekaterim študentom s PP se tudi popušča v zahtevah. Skinner (2004, str. 92, v Rebolj, 2018) poudarja, da uspešni študenti s PP prevzemajo nadzor nad svojim življenjem, so ciljno usmerjeni, poznajo svoja šibka in močna področja in so zmožni preoblikovati svoje primanjkljaje pri učenju v nekaj funkcionalnega in pozitivnega. Prav zato bi veljalo v smernicah za ureditev učinkovitega študija poudariti predvsem aktivno vlogo, samozagovornišvo in perspektivo kompetentnega študenta s PP.

## Zaključek

Šele v zadnjih letih, ko se je število vpisanih študentov s PP v visokošolske ustanove povečalo, se širi tudi zavedanje o raznolikosti študentske populacije in potrebi po prilagojenosti in dostopnosti študija raznolikim izhodiščem in potrebam posameznikov. Prilagodljivost študija, ki upošteva individualne potrebe posameznika s posebnim statusom, je ključen element kakovosti študija in izenačevanja možnosti za različne študente. Podpora študentom, ki so zmožni in imajo interes študirati, povečuje možnosti za dokončanje študija, zmanjšuje osip in izboljšuje zaposlitvene možnosti diplomantov s PP. Prav tako podpora in ustrezne prilagoditve skrajšujejo čas študija in spodbujajo k aktivni udeležbi študenta med študijem (z namenom razvoja večstranskih interesov, udeleževanja v različnih dejavnostih, spodbujanja razvoja lastne socialne mreže ipd.). Kot smo navedli v prispevku, naj bi bila skrb za enake možnosti študentov s PP celostna, kar pomeni, da ni odvisna le od splošnih (zakonodajnih in finančnih) smernic in prilagoditev, temveč zajema tudi druge prilagoditve celotnega študijskega procesa ter podporo tako pri razvoju prilagoditev za pridobivanje profesionalnih kompetenc kot tudi pri njihovem socialnem vključevanju. Poudarili smo tudi, da je treba dati poudarek ustreznemu kariernemu svetovanju, informiranju o študiju in prilagoditvah, podpori in svetovanju ter aktivni soudeleženi in perspektivi kompetentnega študenta s PP. Prav tako je treba ozaveščati, izobraževati in usposablјati koordinatorje, tutorje, strokovne delavce in visokošolske učitelje za delo s študenti s PP. Vsekakor pa bi bilo dobro načelo enakih priložnosti v visokoškolskem prostoru in celostni – prilagojeni pristop razširiti na vse ranljive skupine študentov, ki so izključene iz visokoškolskega prostora ali pa nezadostno zastopane glede na njihovo število v populaciji.

## Literatura

Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. Hurst and Co.

Evropska komisija. (27. 11. 2000). *Direktiva Sveta 2000/78/ES o splošnih okvirih enakega obravnavanja pri zaposlovanju in delu*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1521410626773&uri=CELEX:52014DC0002>

Evropska komisija. (30. 9. 2020). *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij o uresničitvi evropskega izobraževalnega prostora do leta 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>

Flander, B. (2004). *Pozitivna diskriminacija*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V. R., Drljič, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)

Lock, R. H. in Layton, C. A. (2001). *Succeeding in Postsecondary Ed Through Self-Advocacy*. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 66–71. Council for Exceptional Children.

Mace, R. (1997). *Center for Universal Design*. North Carolina State University. School of Design. <http://www.design.ncsu.edu/cud>

UNICA. (10.–12. 9. 2007). *Minimal standards for disabled persons for UNICA universities*. <https://www.unica-network.eu/wp-content/uploads/2020/12/Minimum-standards-on-access-for-persons.pdf>

Rebolj, A. B. (2014). *Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami z vidika različnih perspektiv*. *Sodobna pedagogika*, 1, 38–55.

Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2011–2020 – ReNPVŠ11–20 (2007). *Uradni list RS*, št. 92/07 – uradno prečiščeno besedilo in 105/10. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RES071>

Vrhovski, M. M. (2002). *Development of concepts in special needs education*. V F. Buchberger in S. Berghammer (ur.), *Education policy analysis in a comparative perspective*. IVE Publication Series.

Wehmeyer, M. L. (2004). *Self-determination and the empowerment of people with disabilities*. *American rehabilitation*, 28, 22–29.

Zakon za urejanje položaja študentov – ZUPŠ (2017). *Uradni list RS*, št. 61/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7696>

Zakon o visokem šolstvu – ZVis (2012). *Uradni list RS*, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 40/12–ZUJF, 57/12–ZPCP-2D, 109/12, 85/14 in 75/16. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172>

Združeni narodi. (2006, 2008). *Konvencija o pravicah invalidov*. [https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user\\_upload/PRAVNE\\_PODLAGE/Mednarodne\\_konvencije\\_-\\_OZN/Konvencija\\_o\\_pravicah\\_invalidov/A\\_-\\_Konvencija\\_o\\_pravicah\\_invalidov.pdf](https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_pravicah_invalidov/A_-_Konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf)

# VKLJUČENOST ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKI PROSTOR Z VIDIKA VISOKOŠOLSКИH PEDAGOŠKIH DELAVCEV: IZZIVI IN DOBRE PRAKSE

*Karmen Javornik, Suzana Pulec Lah in Milena Košak Babuder*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

V visokošolskem izobraževanju je vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti, ki s sedanjo demokratizacijo visokošolskega izobraževanja, poudarjanjem enakopravnosti v vseh vidikih izobraževanja in z vseživljenjskim učenjem kot človekovimi pravicami študentom z najrazličnejšimi posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja. Po vsej Evropi in tudi v Sloveniji se je močno povečalo število študentov s posebnimi potrebami, ki so vključeni v visokošolsko izobraževanje. Pri njihovem vključevanju imajo pomembno vlogo vsi visokošolski pedagoški delavci, ki s svojim izvajanjem inkluzivnega pedagoškega procesa in podporo pomembno vplivajo na akademske izkušnje študentov s posebnimi potrebami. Neseznanjenost strokovnih delavcev s posebnimi potrebami študentov z najrazličnejšimi motnjami, ovirami in primanjkljaji pogosto ustvarja okolje, ki ni vključujoče in celo ovira udeležnost študentov s posebnimi potrebami v pedagoškem procesu. V prispevku bomo predstavili najpogostejše izzive in dobre prakse, s katerimi se srečujejo visokošolski pedagoški delavci pri vključevanju študentov s posebnimi potrebami v študijski proces.

**Ključne besede:** študenti s posebnimi potrebami, visokošolski pedagoški delavci, študijski proces, izzivi in dobre prakse (poučevanja)

## **Uvod**

Inkluzija je ključno načelo in proces, ki spodbuja vključevanje, participacijo in optimalne izobraževalne dosežke posameznikov na vseh ravneh izobraževalnega sistema ter s tem njihovo uspešno vključenost v ožje in širše okolje.

V kontekstu inkluzije so ključna prizadevanja za zagotavljanje enakih možnosti za vse, ne glede na njihovo ekonomsko ali socialno ozadje, status, razred, etnično pripadnost, spol, raso, zmožnosti oz. nezmožnosti ali kar koli drugega, pri čemer se jim omogoči polna in dejavna udeležba v vseh vidikih življenja, vključno z državljskimi, družbenimi, ekonomskimi in političnimi (Chennat, 2019). Vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti

je tudi v visokošolskem izobraževanju, ki študentom s posebnimi potrebami odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja s sedanjo demokratizacijo visokošolskega izobraževanja, poudarjanjem enakopravnosti v vseh vidikih izobraževanja in z vseživljenjskim učenjem kot človekovimi pravicami (Košak Babuder idr., 2018). Izraz inkluzija se v visokošolskem prostoru nanaša na vsestranski dostop do vpisa, programov, dogodkov, predmetov in fizičnih prostorov (Myers idr., 2013). Inkluzivni program je torej tisti, ki se ga lahko brez težav udeleži kdor koli, ne glede na svoje fizične, mentalne ali psihološke značilnosti (Myers idr., 2013). V inkluzivni skupini je študent s PP dobrodošel in cenjen član, ne glede na stopnjo ali naravo težav (Cooper, 2003). Socialna inkluzija pomeni vključenost vseh študentov (s PP ali brez) kot del skupnosti študentov znotraj širše družbe (Mullins in Preyde, 2013). Posameznik, ki želi doseči inkluzijo, mora biti proaktiven in pozoren na potrebe vseh (Myers idr., 2013).

## **Inkluzivni kurikulum v visokošolskem prostoru in univerzalni model za učenje**

Namen visokošolskega izobraževanja se spreminja, pri čemer se v ospredje vedno bolj postavlja transfer znanja v smislu premika akademskega znanja in raziskav k zunanjim uporabnikom (Meehan, 2010). Meehan (2010) pravi, da se s tem spreminja tudi visokošolska didaktika, in dodaja, da pedagoška dostopnost s študentom z disleksijo prijaznimi pristopi vodi do boljših izidov za vse študente. Celovit pristop k podpornim storitvam na ravni celotne visokošolske ustanove pripomore h kakovostnejši izkušnji študija za študente s PP in poveča verjetnost, da bodo uspešni tako v predavalnicah kot zunaj njih (Myers idr., 2013).

Myers idr. (2013) opisujejo pomen univerzalno oblikovanega kurikula, programov in storitev, s katerimi bi bil dostop omogočen vsem in ne bi bilo potrebe po specifičnih prilagoditvah in prilagajanju v zadnjem trenutku. **Univerzalni model za učenje** (angl. *Universal Design for Learning*; v nadaljevanju UDL) predpostavlja, da naj bi za optimalno izvedbo učnega procesa za vse študente (s PP in brez) ta proces vključeval različne načine predstavljanja vsebin in informacij, udeleženiosti in izkazovanja učnih izidov (Pollak, 2009a) in tako omogočal prožnost pri načinih, kako učeči se dostopajo do gradiva, se ukvarjajo z njim in izkazujejo svoje učenje in znanje (Chennat, 2019). Visokošolski pedagoški delavci v okviru UDL zagotavljajo vsebine ali gradiva v različnih oblikah, študentom za izkazovanje znanja ponujajo več načinov in možnosti ter uporabljajo več načinov motiviranja študentov (Kelly, 2014). UDL je torej koristen za vse v procesu učenja, za tiste s PP pa

je še toliko bolj dobrodošel, saj 1. se vsak učeči seznanj s cilji učne ure že v začetku; 2. omogoča večjo dostopnost učenja v inkluzivnih izobraževalnih okoljih; 3. je učna snov predstavljena na način, ki se prilagaja učečemu, namesto pričakovanja, da se učeči prilagaja gradivu; 4. se učečim omogoča več kot en način interakcije z učnim gradivom, s tem pa uporabo močnih področij za premagovanje šibkosti; 5. ne izključuje učečih, ki prejemajo formalne prilagoditve kot del individualnih izobraževalnih programov, s čimer pomaga razvijati samopodobo in zmanjšati stigmatizacijo, saj vsem učečim omogoča različne možnosti (Chennat, 2019). V kontekstu visokošolskega izobraževanja izvajalci usposabljanj s področja UDL menijo, da lahko UDL izboljša sodelovanje študentov, izvajalcem omogoči poučevanje več vsebin in razvija pomemben profesionalni odnos z drugimi izvajalci, ki so se udeležili usposabljanj (Xie in Rice, 2021).

Bernacchio idr. (2007) predstavljajo **Nastajajočo teorijo delovanja** (angl. *Emergent Theory of Action*) (Schon, 1983, v Bernacchio, 2007), ki so jo uporabili za analizo svojega dela, osmišljanje odločitev in presojanje svojih izdelkov (učni načrti, dejavnosti, ocenjevanje študentov idr.). Kakor je razvidno s *slike 1*, je v središču delovanja doseganje pravičnosti v izobraževanju (Bernacchio idr., 2007). Za to so ključni dejavniki dostopnost (kako vsakemu študentu zagotoviti dostop do vsebin), inkluzija (kako zagotoviti, da učni načrt in učno okolje vključujeta številna in raznolika mnenja in izkušnje) in fleksibilnost, saj morajo biti visokošolski pedagoški delavci, ki skrbijo za dostopnost in inkluzijo, pripravljeni in sposobni prilagoditi svoj pristop, kar pa zahteva intelektualno in metodološko fleksibilnost in odprtost za spremembe (Bernacchio idr., 2007).



**Slika 1**

Konceptualna mapa: Pravičnost, dostopnost, inkluzija in fleksibilnost (prirejeno po: Bernacchio idr., 2007)

**Ocena pogojev**

Visokošolski pedagoški delavci imajo opravka z velikim številom študentov, ki so v številnih pogledih heterogeni (Pollak, 2009b). Študijski proces želijo razvijati in izvajati ob upoštevanju potreb študentov, saj se zavedajo potrebe po tem, da študente obdržijo in povečajo njihove dosežke, vendar se obenem srečujejo s pritiski zaradi posebnih zahtev mednarodnih študentov, zrelejših študentov, tistih, ki so se vpisali zaradi širitve pobud za sodelovanje, in drugih (Pollak, 2009b). V kontekstu študentov z učnimi težavami Meehan (2010) opozarja, da bodo tisti, ki se v danem učnem okolju ne morejo učiti in ne bodo dosegali svojih potencialov, morda opustili študij ali pa ga ne bodo zmogli uspešno zaključiti, kar bo vplivalo na njihovo samopodobo, obenem pa se s tem izgublja delovna sila in baza znanja.

V začetku visokošolskega izobraževanja se študenti s PP ne le soočajo z novim okoljem, v katerem morajo postati samostojni, ampak tudi spoznajo, da jim prilagojena podpora, ki so jo prejeli v srednji šoli za obvladovanje šolskega dela in učenja, v takšni obliki ni več nujno na voljo (Janiga in Costenbader, 2002, v Pacheco idr., 2021). V raziskavi, ki je vključevala študente z motnjo avtističnega spektra in študente z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD), so prepoznali potrebo po izrazitejši pomoči tem študentom v procesu tranzicije v obdobje študija, posebej v povezavi z razkritjem diagnoze in socialno-emocionalnih težav (Bolourian idr., 2018). Pomoč naj bi zajemala boljše ozaveščenost visokošolskih pedagoških služb in administrativnih delavcev ter pripravo in dostopnost specializiranih storitev, ki bi bile namenjene razvijanju neakademske veščine (Bolourian idr., 2018). Na izkušnje študentov s PP ob prehodu imajo namreč poleg akademskih izzivov velik vpliv tudi izzivi socialne povezanosti in vključenosti (Pacheco idr., 2021).

V visokošolskem prostoru lahko prepoznamo tako formalno poučevanje o samozagovorništvu kot tudi neformalno izražena pričakovanja o ustreznem vedenju (Bruce in Aylward, 2021). Avtorici opozarjata tudi na pogosto neprepoznano kompleksnost odnosov, ki je izrazito povezana z uveljavljanjem pravic študentov s PP, s tem povezanim izvajanjem univerzitetnih postopkov ter izpolnjevanjem pričakovanj študentovega razkritja PP in informacij o prilagoditvah (Bruce in Aylward, 2021). Pollak (2009a) pravi, da je za dobro komunikacijo in s tem povezano uspešno učenje in poučevanje ključnega pomena prav razkritje PP študenta. V raziskavi Kendall (2018) je bilo ugotovljeno, da študenti ne razkrijejo zmeraj svojih težav ali iščejo pomoči, pri čemer Riddell in Weedon (2014) navajata, da je pogost razlog za to odločitev študentova želja po izogitvi diskriminaciji in stigmati.

Kot ovire pri izvajanju inkluzivnega kurikula visokošolski pedagoški delavci pogosto navajajo pomanjkanje časa, znanja, usposobljenosti, oblikovanost kurikula in zakonske zahteve za izvajanje razumnih prilagoditev (Bunbury, 2020). Herbert idr. (2020) pa so ob raziskovanju ovir za študente s PP prepoznali pet ključnih področij: izkušnje s pisarno za študente s PP, interakcije v visokošolski ustanovi, prilagoditve, ozaveščenost glede univerzitetnih virov in priporočila za izboljšanje vzdušja, povezanega s PP. Študenti s PP v povezavi z dojemanjem dostopa do visokošolskega izobraževanja in vsakodnevnega akademskega življenja navajajo šest tipov ovir: računalniške, birokratske in arhitekturne, ki so izrazitejše pri tradicionalnem izvajanju študijskih programov, »v živo«, ter učne, osebne in družbene ovire, ki so izrazitejše pri univerzah, ki izvajajo študijske programe na daljavo (García-González idr., 2021). Študenti z učnimi izzivi/težavami izražajo potrebo po pripadnosti – želijo, da jih visokošolski pedagoški delavci razumejo in podpirajo; želijo si prožnosti v smislu vpisa, dostopa do učenja,

načinov izvedbe in urnikov ocenjevanja, ki so potrebni za dokončanje študija (Grimes, 2020). Da bi torej zagotovili vključitev študentov s PP v visokošolske ustanove, je treba povečati informiranost in usposabljanje visokošolskih delavcev ter vzpostaviti skupne podporne postopke v vseh visokošolskih ustanovah (García-González idr., 2021).

### ***Razumne prilagoditve in doseganje enakih kompetenc ob prilagoditvah***

Pomembno je, da visokošolski pedagoški delavci aktivno vključujejo dejavnike inkluzivne prakse v kurikulum, kar pa zaradi pomanjkanja usposobljenosti in razumevanja PP ter zaradi raznolikih interpretacij, kaj je t. i. razumno, pogosto ni v ospredju začetne faze oblikovanja (inkluzivnega) kurikula (Bunbury, 2020). Zagotavljanje razumnih prilagoditev v začetnih fazah oblikovanja kurikula lahko zmanjšuje izključenost, spodbuja sodelovanje študentov in zmanjšuje potrebo po prilagajanju v kasnejših etapah študijskega procesa, ob tem pa se je treba zavedati, da so lahko zaradi kompleksnosti različnih PP med izvajanjem kljub temu potrebne dodatne prilagoditve (Bunbury, 2020).

Razumne prilagoditve v praksi vključujejo nekatere fizične spremembe (lokacija študenta) v prostoru in druge prilagoditve, namenjene izboljšanju metodologije poučevanja, olajšanje dostopnosti informacij, uporabo gradiv različnih vrst in oblik, prilagoditve v zvezi s človeškimi viri (študentski pomočnik) in tehnologijo (približanje gradiva in informacij prek digitalne platforme, uporaba računalnikov itd.), pa tudi prilagodljivost glede časa ali vrste preverjanja naučenega oz. izkazovanja učnih izidov (Sandoval idr., 2021).

Croucher in Romer (2007) kot osnovo za uvajanje razumnih prilagoditev svetujeta, da 1. se zagotovi, da se o posebnih potrebah s študenti pogovarja pred začetkom prvega semestra; 2. se študenti usmerjajo k ustreznim podpornim službam čim prej v času študija na univerzi; 3. si je treba pred začetkom semestra vzeti čas za pripravo prilagoditev (npr. pripravo zvočnih posnetkov, izročkov z večjo velikostjo pisave ali zagotavljanje pomožnih tehnologij); 4. se ne predvideva, da bo študent vedno vedel, kakšna podpora mu je na voljo; 5. visokošolski pedagoški delavci, oddelki in študenti sodelujejo ob pomoči podpornih pisarn in osebja za študente s PP.

Bunbury (2020) ugotavlja, da bi se z inkluzivnim pristopom zmanjševale potrebe po dodatnih prilagoditvah, saj bi visokošolski pedagoški delavci v svoji poučevalni praksi prilagoditve samodejno izvajali zaradi različnosti študentov in ne zaradi PP posameznega študenta. V raziskavi Sandoval idr. (2021) so se mnogi zaposleni v visokošolski ustanovi strinjali, da bi se morale prilagoditve izvajati v okviru celotne skupine, namenjene vsem študentom. Prav tako se je večina zaposlenih v visokošolski ustanovi strinjala s prilagoditvami za študente s PP, saj so menili, da je to nujen ukrep za zagotavljanje enakih možnosti. Ob tem

pa so poudarili tudi omejitve pri upoštevanju takih prilagoditev v univerzitetnem sistemu, npr. visok delež teh študentov in pomanjkljivo podporo pri izvajanju prilagoditev. Izrazili so naklonjenost prilagoditvam, če te ne vplivajo na vsebino predmeta, in izpostavili vprašanje, kako se odzvati na PP študentov, ne da bi pri tem prikrajšali druge (Sandoval idr., 2021). Pri zagotavljanju razumnih prilagoditev je treba skrbeti, da imajo vsi študentje enakovredne možnosti vključevanja in izkazovanja znanja. Visokošolski pedagoški delavci pri tem poročajo, da včasih ob upoštevanju PP enega študenta ne morejo hkrati upoštevati PP drugih, npr. različne potrebe po oblikovanosti predstavitve; študent s PP potrebuje osvetljen prostor za lažje odčitavanje z ustnic, kar pa moti nekatere druge študente (Kendall, 2018). Kendall (2018) ugotavlja, da so visokošolski pedagoški delavci naklonjeni izvajanju inkluzivne prakse, izrazili pa so zaskrbljenost, kako to dejansko storiti in študentom zagotoviti razumne prilagoditve, pri čemer so govorili o tem, da se počutijo preobremenjene, pod pritiskom in v strahu, da bodo obtoženi diskriminacije, če tega ne storijo ustrezno. Nekateri vprašani so poročali, da imajo posamezni študenti nerealna pričakovanja o tem, kaj je razumna prilagoditev, in postavljajo nerealne zahteve (Kendall, 2018). Poročali so tudi, da včasih zagotavljanje prilagoditev ni v njihovi moči, kar jih spravlja v stisko, npr. prostori z nedelujočimi pripomočki ali brez njih za osebe z okvaro sluha (Kendall, 2018).

Številni visokošolski zavodi zagotavljajo podporo in vire, ki omogočajo inkluzivno poučevanje, vendar pa je njihov pristop pogosto splošen – podpora in viri so manj vezani na posamezna predmetna področja (Croucher in Romer, 2007). Croucher in Romer (2007) menita, da je obravnava splošnih vprašanj, kot je dostopnost gradiv, vsekakor dragocena in potrebna, vendar pa je ključnega pomena tudi obravnavanje vprašanj, ki se nanašajo na posamezne predmete (npr. vprašanja v zvezi s terenskim delom ali pristopi k poučevanju kulturno, politično ali ideološko občutljivih interpretacij preteklosti, ki vključujejo poučevanje na globlji ravni).

### **Stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do študentov s PP**

Percepcija PP je pomemben dejavnik pri opredelitvi inkluzivnega kurikula visokošolskih pedagoških delavcev (Bunbury, 2020). Bunbury (2020) ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci PP lažje prepoznajo, če so fizične oz. vidne (in ne skrite). Rezultati študije Polo Sánchez idr. (2018) kažejo, da ima univerzitetna skupnost na splošno pozitiven odnos do študentov s PP, pri čemer so jim visokošolski pedagoški delavci najbolj naklonjeni, saj v njih vidijo kompetentne prihodnje strokovnjake z enakimi pravicami, kot jih imajo drugi, in menijo, da jih je treba vključiti v družbo (Polo Sánchez idr., 2018). Visokošolski pedagoški delavci pa tudi menijo, da je zaradi raznolikosti PP inkluzivni kurikulum v praksi nemogoče oz. težko izvajati (Bunbury, 2020).

Visokošolski pedagoški delavci PP bolj dojemajo v okviru medicinskega modela, pri katerem se posameznik označi kot oseba, ki potrebuje pomoč, manj pa se nanašajo tudi na socialni model, po katerem je družba odgovorna za reševanje s PP povezanih težav posameznika (Bunbury, 2020). Prav pogosto razumevanje PP z vidika medicinskega modela oz. določene predstave o PP pa lahko privedejo do težav pri uvajanju inkluzivne prakse v okviru kurikula in preprečujejo zaposlenim izvajanje razumnih prilagoditev (Bunbury, 2020). Zaposleni v visokošolski ustanovi v povezavi s študenti, ki jih opredeljujemo kot nevrrozlične, posredno pogosto razmišljajo v smislu segregacije (gre za t. i. »mi – oni« odnos) in podporne storitve za študente (npr. time za obravnavo PP in enote za podporo učenju) obravnavajo kot »popravne« centre, kamor je študente mogoče poslati, pri čemer sami izražajo odpor do razvijanja večje dostopnosti študija z usposabljanji in izvajanjem v praksi (Riddell idr., 2005, v Pollak, 2009a). Podobno izpostavljajo tudi Myers idr. (2013), ki pravijo, da večina visokošolskih pedagoških delavcev in administrativnega osebja priznava, da zakonodaja na področju PP obstaja in jo je treba upoštevati, kljub temu pa pogosto domnevajo, da so za študente s PP pristojne »posebne« specializirane službe, ne pa tudi oni sami.

Kendall (2018) v svoji raziskavi ugotavlja, da so visokošolski pedagoški delavci naklonjeni podpori študentom s PP, poročajo pa o težavah oz. razočaranjih v primerih, ko je študent razkril svoje skrite PP šele, ko je dobil oceno ali pa so bile težave očitne, za pomoč pa je bilo prepozno. Bunbury (2020) ugotavlja, da se lahko zaradi manj očitnih PP študenta pri visokošolskem pedagoškem delavcu porajajo občutki, da študent uporablja PP kot izgovor za slabšo uspešnost. Podobno ugotavlja tudi Kendall (2018), saj visokošolski pedagoški delavci navajajo skrb, da so lahko študenti s PP zaradi prilagoditev in druge podpore privilegirani z vidika časa in ocen. Myers idr. (2013) poudarjajo potrebo po premiku paradigme od dojemanja PP kot medicinskega stanja, ki ga je treba »popraviti«, k osredotočanju na dožemanje življenjskih izkušenj posameznika s PP skozi družbeni, politični in ekonomski vidik. Myers idr. (2013) pozivajo visokošolske ustanove, pedagoške delavce, drugo strokovno (npr. knjižničarji, tehnični sodelavci) in administrativno osebje v visokošolskem izobraževanju k skupni odgovornosti do študentov s PP in do ustvarjanja potrebnih sprememb na tem področju.

### ***Podpora visokošolskim učiteljem za uresničevanje inkluzije***

Strategije za posameznega študenta ali visokošolskega pedagoškega delavca so pomembne, a so zgolj del širše slike (Cooper, 2009). Izkazuje se potreba po celostni institucionalni politiki, ki pomaga odstranjevati ovire v učnem procesu (Pollak, 2009a; Symonds, 2009). Pollak (2009a) v kontekstu nevrrozličnosti študentov pravi, da bi morali že sami postopki potrjevanja

statusa študenta s PP vključevati preverjanje dostopnosti predvidenega učnega procesa in stopnjo ozaveščenosti zaposlenih o raznolikosti študentov. Člani v postopkih potrjevanja statusa študenta s PP bi se morali izraziteje spraševati tudi o ustreznosti metod ocenjevanja znanja oz. dosežkov študenta (Pollak, 2009a).

Nekateri vprašani visokošolski pedagoški delavci navajajo, da se (sploh v primeru skritih PP) pogosto ne čutijo kompetentni za izvajanje razumnih prilagoditev; poročajo o pomanjkanju usposabljanj in izobraževanj, ki bi jim bila na voljo, in kot smiselno rešitev predlagajo izvedbo usposabljanj in izobraževanj na tem področju (Bunbury, 2020). Tudi Kendall (2018) v svoji raziskavi ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci čutijo potrebo po tovrstnih izobraževanjih. V povezavi s tem se pojavijo tudi predlogi, da bi bilo tovrstno usposabljanje obvezno (Bunbury, 2020; Kendall, 2018). Claiborne idr. (2011) navajajo, da bi bila dobrodošla izobraževanja in usposabljanja, boljše deljenje informacij in zavezanost k uvajanju sprememb. Nekateri avtorji (Riddell idr., 2005, v Pollak, 2009a) pa pravijo, da podporno osebje poroča o manjši pripravljenosti zaposlenih v visokošolski ustanovi za usposabljanje za delo s študenti s PP.

Študentov s skritimi PP omejujejo ne zgolj socialne ovire, temveč tudi organizacijske (Mullins in Preyde, 2013). Bunbury (2020) ugotavlja, da so nekateri visokošolski pedagoški delavci poročali o težavah pri deljenju informacij o prilagoditvah študentov s PP med zaposlenimi zaradi zapletene strukture deljenja informacij na univerzi, kar je v nekaterih primerih zaposlenim onemogočalo izvajanje razumnih prilagoditev. Vprašani so kot težavo navedli tako način, na katerega so bili obveščeni o študentih s PP, kot tudi dejstvo, da so informacije včasih prejeli prepozno in zato razumnih prilagoditev ni bilo mogoče izvesti (Bunbury, 2020).

Na univerzi, kjer je potekala študija Kendall (2018), so bili študenti s PP upravičeni do dodatnih ur s tutorjem za podporo pri pisanju. Visokošolski pedagoški delavci so se strinjali, da študenti s PP potrebujejo dodatno podporo in tutorji dobro opravljajo svoje delo, pojavljali pa so se pomisleki, npr. ali so opravljene naloge res samostojno delo študenta (Kendall, 2018).

## **Metodologija**

### ***Problem raziskave z raziskovalnimi vprašanji***

Inkluzija je ključno načelo in proces, ki spodbuja vključevanje, participacijo in optimalne izobraževalne dosežke posameznikov na vseh ravneh izobraževalnega sistema ter s tem njihovo uspešno vključenost v ožje in

širše okolje. Tudi v visokošolskem izobraževanju je vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti, ki študentom z najrazličnejšimi PP odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja (Košak Babuder idr., 2018). Po vsej Evropi se je močno povečalo število študentov, vključenih v visokošolsko izobraževanje, in med njimi so vedno bolj zastopane skupine študentov s posebnimi potrebami. Stališča visokošolskih pedagoških delavcev do študentov s PP ter njihova pripravljenost zagotavljanja prilagoditev študijskega procesa so ključni za uspeh študentov s PP, kar ugotavljajo številne domače in tuje raziskave (Jakšič Ivačič, 2021; Lombardi in Murray, 2011; Rebolj, 2014, 2018; Scott in Gregg, 2000). V okviru nacionalne študije o *ureditvi posebnih skupin študentov v visokem šolstvu*, ki je potekala leta 2018 v okviru MIZŠ (Košak Babuder idr., 2018), smo med drugim preverjali tudi stališča visokošolskih pedagoških delavcev (učiteljev in sodelavcev) do študentov s PP in njihove zmožnosti doseganja potrebnih kompetenc med študijem, izvajanja prilagoditev v pedagoškem procesu ter mnenje o njihovi lastni usposobljenosti za delo s študenti s PP. Za namen tega prispevka smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo?

RV2: Kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP v okviru študijskih programov, v katerih poučujejo oz. sodelujejo, in njihovem vključevanju?

RV3: V kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces?

### **Vzorec**

Vzorec je sestavljalo 397 visokošolskih pedagoških delavcev, ki so anketo izpolnili v celoti ( $N_k = 282$ ) ali le delno ( $N_d = 115$ ). Med udeleženci je bilo 229 (58 %) žensk, 4 (1 %) udeleženci niso odgovorili na vprašanje spolu. Od 397 udeležencev jih je 265 (67 %) odgovorilo, da so na delovnem mestu visokošolskega učitelja, 51 (13 %) na delovnem mestu visokošolskega sodelavca, 13 (3 %) na delovnem mestu predavatelja, 13 (3 %) na delovnem mestu višjega predavatelja, 1 (0,2 %) na delovnem mestu učitelja veččin, 7 (2 %) na delovnem mestu strokovnega sodelavca, 7 (2 %) na delovnem mestu lektorja, 8 (9 %) pa jih je označilo »drugo«; 4 (1 %) udeleženci niso odgovarjali

na to vprašanje. Na vprašanje o mestu zaposlitve (v primeru, ko so udeleženci zaposleni v več članicah/ustanovah, so odgovarjali za ustanovo, kjer imajo večinsko zaposlitev) je 6 (2 %) udeležencev odgovorilo, da so zaposleni v zasebnem visokošolskem zavodu, 369 (93 %) pa, da na javni univerzi, 11 (3 %) udeležencev je označilo drugo, 11 (3 %) pa jih ni odgovorilo na vprašanje.

### **Pripomoček**

Podatke smo pridobili v okviru nacionalne Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu z namensko oblikovanim anketnim vprašalnikom *Vprašalnik za visokošolske učitelje in sodelavce*, ki ga je sestavljalo 65 vprašanj, razdeljenih v več sklopov (Košak Babuder idr., 2018). Z njim smo med drugim želeli pridobiti vpogled v stališča visokošolskih pedagoških delavcev o vključevanju študentov s PP v visokošolske študijske programe, v njihovo lastno oceno poznavanja posameznih skupin študentov s PP in usposobljenost za uspešno delo z njimi (npr. načrtovanje razumnih prilagoditev).

V prispevku se torej osredotočamo le na nekatera vprašanja iz celotnega vprašalnika, pripravljenega v okviru nacionalne Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018). Vključili smo vprašanja, v katerih so udeleženci odgovarjali, kakšno je njihovo mnenje o možnosti pridobivanja statusa študenta s PP, kakšna so njihova prepričanja o različnih vidikih vključevanja študentov s PP v študijski proces njihovega študijskega programa in o možnosti doseganja enakih študijskih kompetenc, kot jih dosegajo študenti brez PP. V analizo smo vključili tudi vprašanja o njihovi trenutni praksi izvajanja prilagoditev pri pedagoškem delu in samooceni usposobljenosti za delo s študenti s PP.

### **Potek**

Udeleženci so bili povabljeni k izpolnjevanju anketnega vprašalnika v spletni obliki odprtokodne aplikacije 1KA, ki omogoča storitev spletnega anketiranja. Povabilo je bilo poslano vsem javnim, zasebnim in visokošolskim zavodom s koncesijo – univerzam in samostojnim visokošolskim zavodom v Republiki Sloveniji. Povabljeni so bili obveščeni, da so njihovi odgovori anonimni, podatki pa bodo obdelani le za namene raziskovanja. Zbiranje podatkov je potekalo oktobra 2018. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo približno 20 minut. Za obdelavo podatkov je bilo uporabljeno orodje 1KA in program Excel. Podatki so prikazani na ravni osnovne deskriptivne analize. Uporabili smo osnovne metode kvantitativne in kvalitativne analize.



## Rezultati

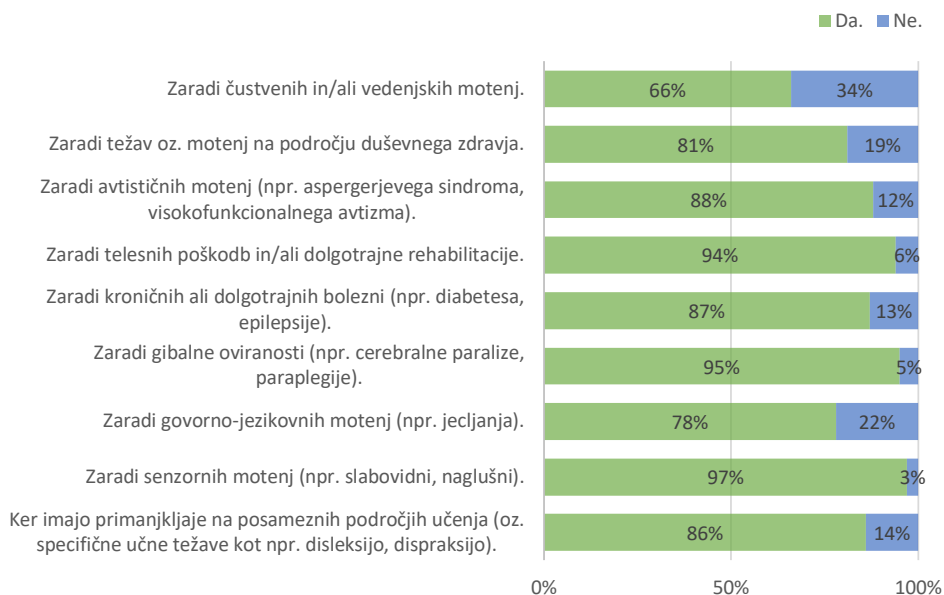
V nadaljevanju predstavljamo rezultate glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

### Mnenje o možnosti pridobitve statusa študenta s PP

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o tem, da študenti lahko pridobijo status študenta s PP, ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo. Vprašani (n = 329) so za vsako skupino študentov s PP<sup>1</sup> odgovarjali, v kolikšni meri se strinjajo, da študent z določenimi težavami oz. motnjami pridobi status študenta s PP.

### Slika 2

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP



Vključeni visokošolski pedagoški delavci se v največjem deležu strinjajo, da pridobijo status študenta s PP študenti s senzornimi motnjami, torej gluhi

1 Skupine študentov s PP: študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, študenti z motnjami na področju duševnega zdravja, študenti z avtističnimi motnjami, študenti s PP zaradi telesnih poškodb ali dolgotrajne rehabilitacije, kronično in dolgotrajno bolni študenti, gibalno ovirani študenti, študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, študenti s senzornimi motnjami (gluhi in naglušni ter slepi in slabovidni študenti), študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

in naglušni ter slepi in slabovidni študenti (97 %), z gibalno oviranostjo (95 %) in s telesnimi poškodbami in/ali zaradi dolgotrajne rehabilitacije (94 %). V najmanjšem deležu se strinjajo, da status študenta s PP pridobijo študenti s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami (66 %).

Anketiranci so svoje nestrinjanje, da študenti s posameznimi motnjami oz. težavami pridobijo status študenta s PP, lahko pojasnili. Odgovor je posredovalo 105 anketiranih. Glede na podobnost smo jih razvrstili v sedem skupin oz. kategorij. Skoraj polovica (46 %) jih je poudarila, da se ne strinjajo s statusom študenta s PP, *ker so PP študentov velikokrat v nasprotju z zahtevami študijskega programa in s kompetencami poklica*. Po 12 % visokošolskih pedagoških delavcev meni, da *visokošolski izobraževalni programi niso prostor za prilagajanje* (v visokošolskih programih se ne bi smelo prilagajati, saj jim v delovnem okolju, ko se bodo zaposlili, nihče ne bo omogočil prilagoditev, ker visokošolsko izobraževanje ni obvezno ...) ter *da študenti s tovrstnimi (izbranimi) primanjkljaji in motnjami v resnici niso študenti s PP* (pri njih ne gre za tako hude motnje in ovire, da bi morali imeti zaradi tega poseben status, da ni razloga, da bi morali biti zaradi svojih težav obravnavani drugače itd.). Od anketiranih pa je 14 % izrazilo *inkluzivno naravnost do vseh študentov* ne glede na njihove »formalno priznane« PP (vsem, ki bi potrebovali prilagoditve, bi jih bilo treba omogočiti, prisluhniti je treba potrebam posameznika ne glede na uradno pridobljen status ...). Po 5 oz. 6 % anketiranih pa je v svojih odgovorih izpostavilo, da se s statusom študenta s PP ne strinjajo *zaradi izkoriščanja statusa* (npr. pridobitve bonitet, čeprav jih ne potrebujejo) in ker se *ne čutijo dovolj usposobljeni za delo s študenti z različnimi PP*.

### **Mnenje o doseganju študijskih kompetenc**

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja smo visokošolske pedagoške delavce povprašali o doseganju študijskih kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP in o vključevanju študentov s PP v študijske programe, v katerih anketirani poučujejo oz. sodelujejo. Vprašani (n = 311) so za vsako skupino študentov s PP na Likertovi lestvici od 1 do 5 izrazili moč strinjanja, kako uspešni so študenti s PP iz posamezne skupine pri doseganju kompetenc v primerjavi s študenti brez PP v okviru njihovega študijskega programa.

### Preglednica 1

*Povprečne ocene strinjanja visokošolskih pedagoških delavcev o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP (1 – močno se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 4 – se strinjam, 5 – močno se strinjam)*

Skupina študentov s PP	Povprečje (M)	Stand. odklon (SD)
Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami (npr. z jecljanjem)	4,0	1,02
Dolgotrajno bolni študenti (npr. z diabetesom, z epilepsijo)	3,8	1,02
Študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (npr. disleksija, dispraksija)	3,6	1,09
Naglušni študenti	3,5	1,16
Slabovidni študenti	3,2	1,20
Gibalno ovirani študenti (npr. s cerebralno paralizo, s paraplegijo)	3,2	1,33
Študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	3,1	1,14
Študenti z avtističnimi motnjami (npr. z aspergerjevim sindromom)	3,0	1,15
Gluhi študenti	2,9	1,23
Slepi študenti	2,6	1,26

Iz *preglednice 1* je razvidno, da je najvišja povprečna ocena strinjanja glede enakovrednosti doseganja kompetenc posamezne skupine študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP pri skupini študentov z govorno-jezikovnimi motnjami ( $M = 4$ ;  $SD = 1,02$ ). Najnižja povprečna ocena strinjanja anketiranih pa je pri skupini slepih študentov ( $M = 2,6$ ;  $SD = 1,26$ ), kjer so odgovori med bolj razpršenimi.

V nadaljevanju so visokošolski pedagoški delavci ( $n = 296$ ) na petstopenjski Likertovi lestvici izrazili moč strinjanja s trditvami glede vključevanja študentov s PP v študijski proces.

## Preglednica 2

*Povprečne ocene strinjanja visokošolskih pedagoških delavcev glede vključevanja študentov s PP v študijski proces (1 – močno se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 4 – se strinjam, 5 – močno se strinjam)*

Trditev	Povprečje (M)	Stand. odklon (SD)
Študentom s statusom študenta s PP sem pripravljen posvetiti dodaten čas za nudenje podpore (npr. dodatna razlaga zahtev, obveznosti, pričakovanj v okviru predmeta; pogovor ob morebitnih težavah ipd.).	4,1	0,81
Imam realno visoka pričakovanja do vseh študentov.	4,0	0,78
Študenti s PP lahko obogatijo študijski proces in pomenijo dodano vrednost za visokošolsko ustanovo.	3,7	0,95
Študentom s PP sem pripravljen nuditi podporo pri vključevanju v študijski proces tudi izven svojega predmeta (npr. zagovarjati pravice do prilagoditev ipd.).	3,7	0,89
Izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo ostali študenti brez PP.	3,5	1,04
Glede na časovne omejitve in druge obremenitve je nerealno pričakovati, da bi lahko učinkovito izvajal prilagoditve pedagoškega procesa za vse študente s PP.	3,3	1,20
Študenti s PP so upravičeni do prilagoditev pri vpisnem/izbirnem postopku ob vpisu na visokošolsko ustanovo.	3,3	1,07
Če potrebujem dodatna pojasnila ali nasvete o izvajanju pedagoškega procesa glede na posebne potrebe posameznega študenta s PP, vem, kje oz. pri komu lahko dobim koristne informacije.	3,1	1,26
Naši študijski programi so dostopni vsem študentom ne glede na vrsto PP.	3,1	1,24
V naši visokošolski ustanovi je dovolj informacij o študentih s PP (zakonodajna določila, značilnosti, posebne potrebe, smiselne prilagoditve).	3	1,05
Vsak študent, ne glede na vrsto PP, lahko aktivno sodeluje in uspešno opravlja vse obveznosti v okviru našega študijskega programa.	2,7	1,23

Trditev	Povprečje (M)	Stand. odklon (SD)
V našem študijskem programu izvajanje različnih prilagoditev ogroža zagotavljanje in vzdrževanje kakovostnega izvajanja študijskih programov.	2,7	1,16
Večina študentov s PP bi lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili.	2,4	1,01
Izvajanje prilagoditev za študente s PP predstavlja neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa.	2,1	1,05

Najvišje povprečne ocene strinjanja vprašanih so pri trditvah, ki izražajo podporo študentom s PP (preglednica 2). Visokošolski pedagoški delavci se v povprečju strinjajo, da so pripravljeni posvetiti dodaten čas za podporo, npr. dodatna razlaga zahtev, obveznosti, pričakovanj v okviru predmeta, pogovor ob morebitnih težavah ipd. (M = 4,1; SD = 0,81), ter zagotavljati podporo pri vključevanju v študijski proces tudi zunaj svojega predmeta, npr. zagovarjati pravice do prilagoditev ipd. (M = 3,7; SD = 0,89). Enako povprečno moč strinjanja so izrazili pri trditvi, da študenti s PP lahko obogatijo študijski proces in so dodana vrednost za visokošolsko ustanovo (M = 3,7; SD = 0,95) ter da izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo drugi študenti brez PP (M = 3,5; SD = 1,04). V povprečju se tudi strinjajo, da imajo realno visoka pričakovanja do vseh študentov (M = 4,0; SD = 0,78).

Najnižji povprečni oceni strinjanja pa sta pri trditvah, ki izražata manjšo naklonjenost do študentov s PP: *Izvajanje prilagoditev za študente s PP je neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa* (M = 2,1; SD = 1,05) ter *Večina študentov s PP bi lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili* (M = 2,4; SD = 1,01), kar kaže na splošno večjo pripravljenost prilagajanja študijskega procesa študentom s PP.

Največjo razpršenost odgovorov zasledimo pri trditvah o seznanjenosti anketirancev o dostopnosti pomoči pri vključevanju študentov s PP (SD = 1,26), dostopnosti študijskega programa študentom s PP (SD = 1,24) in možnosti aktivnega sodelovanja in vključevanja študentov s PP ne glede na vrsto PP v izbran študijski program (SD = 1,23).

### **Izvajanje prilagoditev in usposobljenost visokošolskih pedagoških delavcev**

V nadaljevanju smo preverjali, v kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako

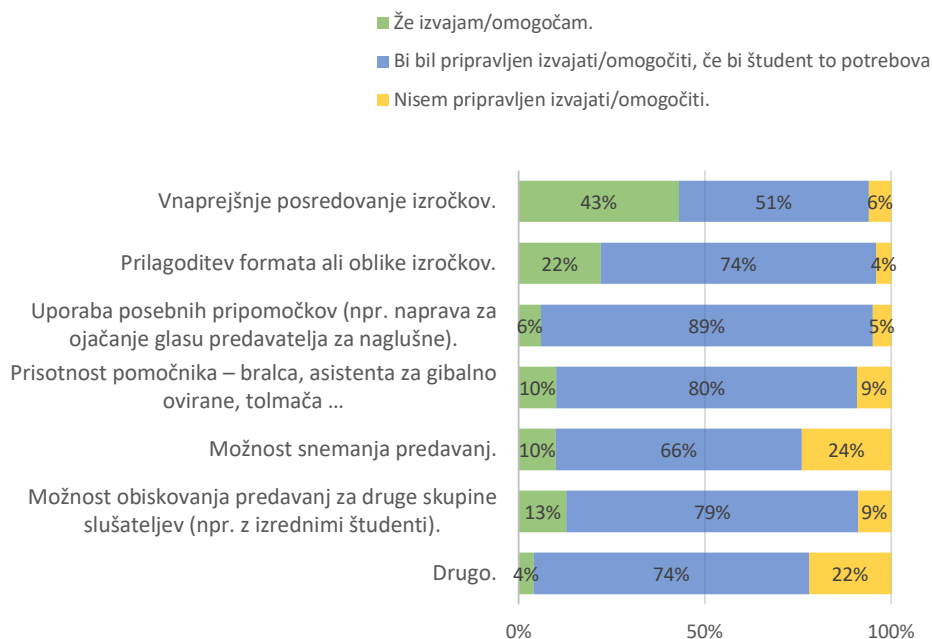
ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces.

Študenti s PP potrebujejo za optimalno sodelovanje v pedagoškem procesu in izkazovanje svojega znanja, spretnosti in veščin oz. kompetenc nekatere prilagoditve. Visokošolski pedagoški delavci so zato v nadaljevanju ocenili trenutno prakso izvajanja prilagoditev pri svojem pedagoškem delu v okviru različnih oblik pedagoškega procesa (predavanj, seminarjev, terenskega in laboratorijskega dela, pri preverjanju in ocenjevanju znanja – izpitih), tako da so izbrali enega od ponujenih odgovorov.

V nadaljevanju prikazujemo strukturo porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev (n = 286) o izvajanju prilagoditev pri predavanjih (slika 3).

### Slika 3

*Struktura porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri predavanjih*

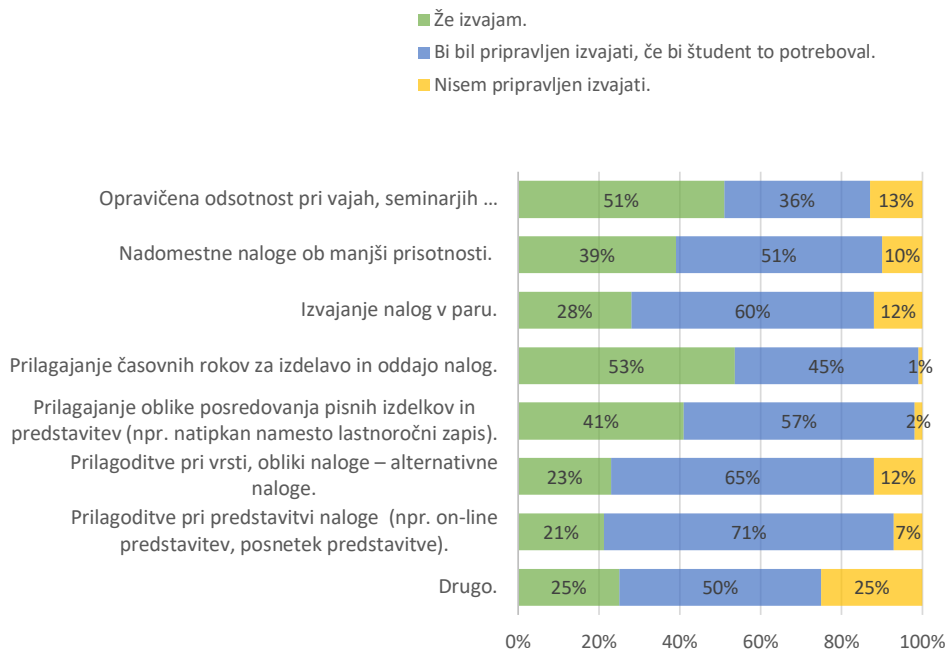


V okviru predavanj vprašani visokošolski pedagoški delavci v največjem deležu (43 %) že izvajajo oz. omogočajo vnaprejšnje posredovanje izročkov. Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 51 do 89 %). Od vprašanih pa jih 24 % ni pripravljenih izvajati oz. omogočiti snemanja predavanj.

V nadaljevanju (slika 4) prikazujemo strukturo porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev (n = 285) o izvajanju prilagoditev pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu.

#### Slika 4

*Struktura porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu*

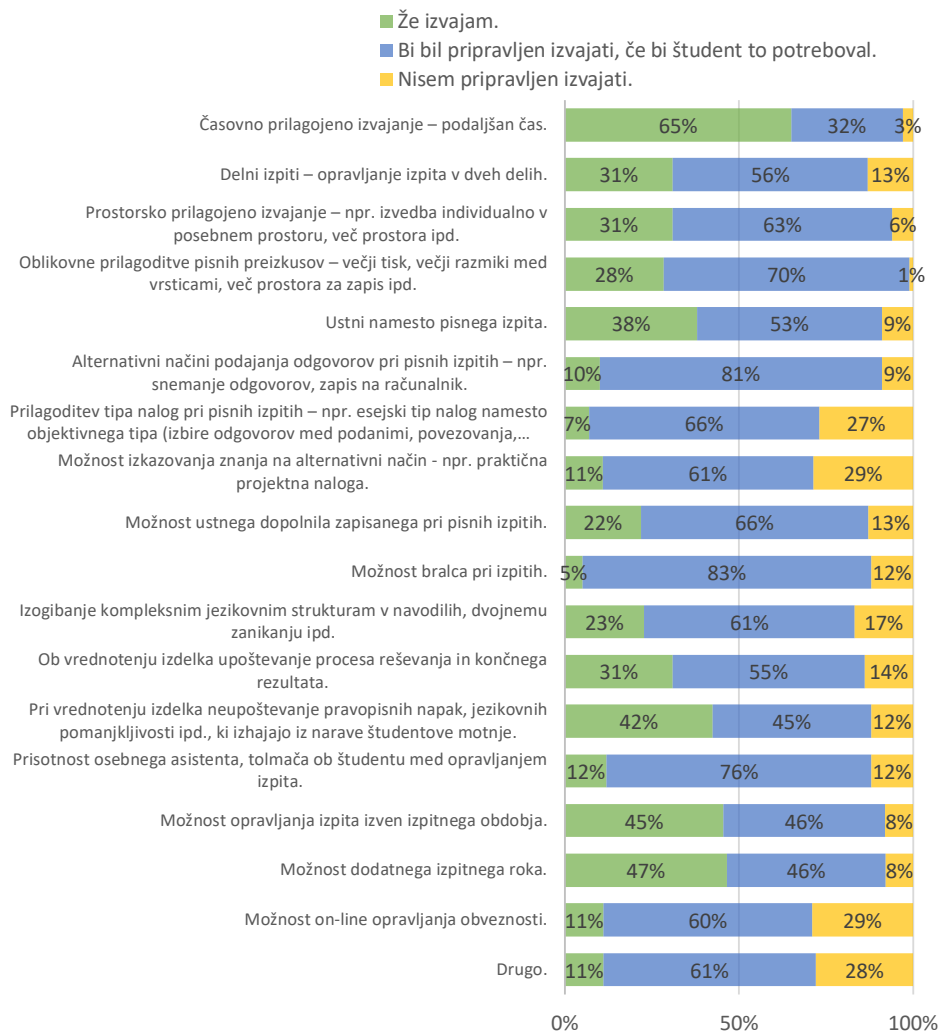


Pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo prilagajanje časovnih rokov za izdelavo in oddajo nalog (53 %) ter opravičeno odsotnost pri vajah, seminarjih ipd. (51 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 36 do 71 %).

Visokošolski pedagoški delavci (n = 278) so podali informacijo tudi o izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja/izpitih (slika 5).

**Slika 5**

*Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja/izpitih*



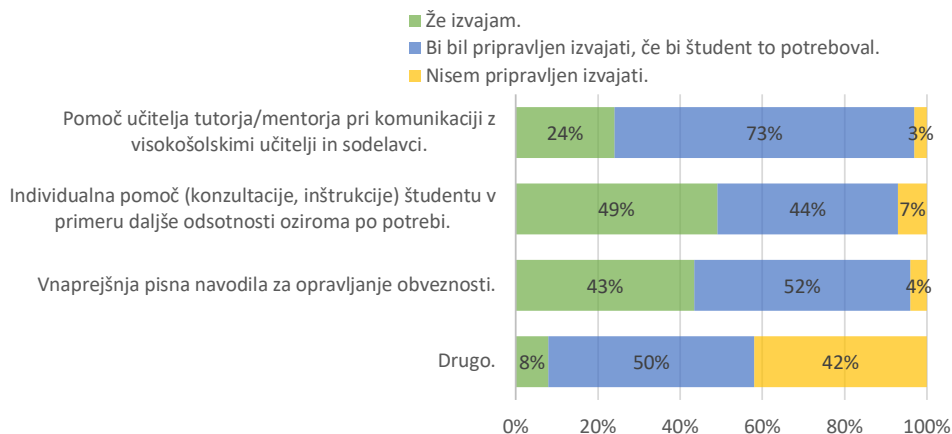
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja oz. pri izpitih vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo časovno prilagojeno izvajanje – podaljšan čas (65 %), možnost dodatnega izpitnega roka (47 %) in možnost opravljanja izpita zunaj izpitnega obdobja (45 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 32 do 83 %). Največji delež izvajalcev pa ni pripravljen izvajati oz. omogočati izkazovanja znanja na alternativni način (npr. praktična projektna naloga namesto pisnega izpita, 29 %) in opravljanja obveznosti »na daljavo« (29 %).



Visokošolske pedagoške delavce (n = 283) smo povprašali še o njihovem izvajanju splošnih prilagoditev (ali jih izvajajo, bi jih bili pripravljeni izvajati, če bi študent to potreboval, oz. jih niso pripravljeni izvajati; slika 6).

### Slika 6

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju splošnih prilagoditev

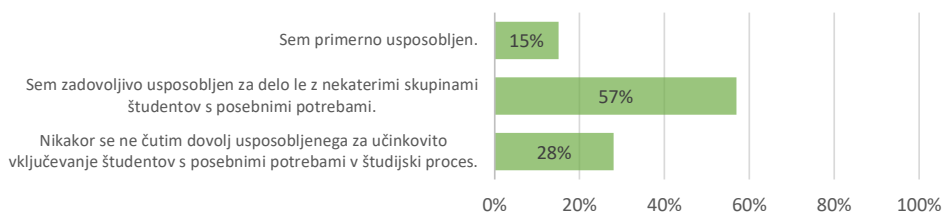


V okviru splošnih prilagoditev vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo individualno pomoč (konzultacije, inštrukcije) študentu v primeru daljše odsotnosti oz. po potrebi (49 %) ter posredovanje vnaprejšnjih pisnih navodil za opravljanje obveznosti (43 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 44 do 73 %).

Za uresničevane inkluzivnega študijskega okolja je pomembna tudi samoocena »inkluzivne« kompetentnosti izvajalcev pedagoškega procesa, zato nas je zanimalo tudi, kako visokošolski pedagoški delavci (n = 283) na splošno ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces (slika 7).

### Slika 7

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o oceni lastne usposobljenosti za enakovredno vključevanje študentov s posebnimi potrebami v študijski proces

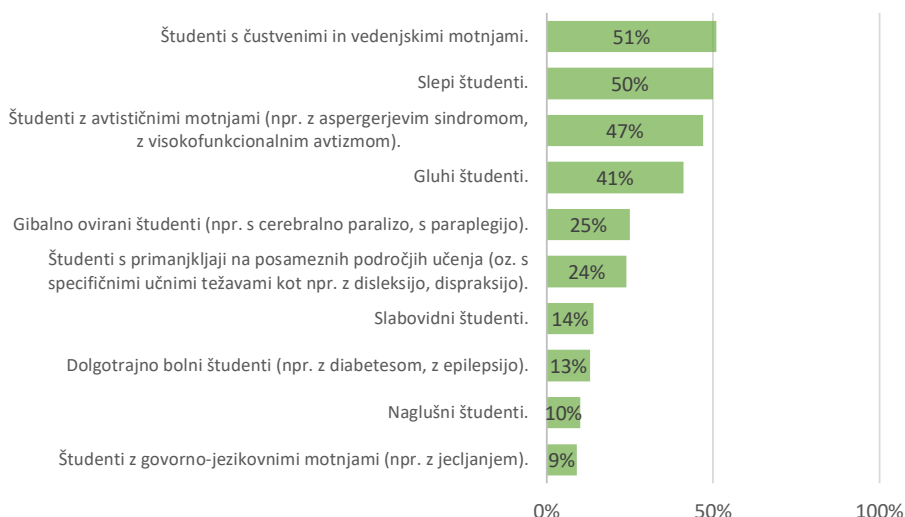


Največ vprašanih (57 %) meni, da so zadovoljivo usposobljeni za delo le z nekaterimi skupinami študentov s PP. Skoraj tretjina vprašanih (28 %) poroča, da se nikakor ne čutijo dovolj usposobljeni za učinkovito vključevanje študentov s PP v študijski proces. Le 15 % vprašanih ocenjuje svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces kot primerno.

Zanimalo nas je, katera skupina je za vprašane (n = 267) največji izziv pri pedagoškem delu, pri čemer smo jih prosili, da izberejo do 3 ponujene odgovore.

### Slika 8

*Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev na vprašanje, katera skupina študentov s PP je zanje največji izziv pri njihovem pedagoškem delu*



Največji izziv pri delu so za visokošolske pedagoške delavce študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (51 %) in slepi študenti (50 %), najmanjši pa naglušni študenti (10 %) in študenti z govorno-jezikovnimi motnjami (9 %).

### Diskusija

Vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti v visokošolskih ustanovah študentom z najrazličnejšimi PP odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja (Košak Babuder idr., 2018). Bruce in Aylward (2021) poudarjata v

visokošolskem prostoru pogosto neprepoznano kompleksnost odnosov, ki je izrazito povezana z uveljavljanjem pravic oseb s PP, izvajanjem univerzitetnih postopkov ter izpolnjevanjem pričakovanj študentovega razkritja PP in informacij o prilagoditvah. Visokošolski pedagoški delavci imajo opravka z velikim številom študentov, ki so v mnogih pogledih heterogeni, in četudi si želijo razvijati in izvajati študijski proces z namenom upoštevanja potreb študentov, se obenem srečujejo z različnimi ovirami in pritiski (Pollak, 2009b). V ta namen smo v slovenskem prostoru preverili stališča visokošolskih pedagoških delavcev (tako učiteljev kot sodelavcev) do študentov s PP in njihove zmožnosti doseganja potrebnih kompetenc med študijem, izvajanja prilagoditev v pedagoškem procesu ter mnenje o njihovi lastni usposobljenosti za delo s študenti s PP.

Zanimalo nas je, kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo. Visokošolski pedagoški delavci se v največjem deležu strinjajo, da pridobijo status študenta s PP študenti z vidnimi primanjkljaji (gluhi in naglušni, slepi in slabovidni študenti, študenti z gibalno oviranostjo, študenti s telesnimi poškodbami in/ali zaradi dolgotrajne rehabilitacije). V najmanjšem deležu se strinjajo, da status študenta s PP pridobijo študenti s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami. Tudi Bunbury (2020) ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci PP lažje prepoznajo, če so primanjkljaji in ovire fizični oz. vidni (in ne skriti). Jakšič Ivačič (2021) v raziskavi ugotavlja podobno in pravi, da obstaja višja stopnja strinjanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev s trditvijo, daje prav, da lahko pridobijo status študenta s PP v skupini z vidnimi primanjkljaji v primerjavi s skupino študentov z nevidnimi primanjkljaji. Bunbury (2020) opozarja, da lahko v primeru manj očitnih PP visokošolski pedagoški delavci menijo, da študent uporablja PP kot izgovor za slabšo uspešnost, Kendall (2018) pa navaja skrb visokošolskih pedagoških delavcev, da so lahko študenti s PP zaradi prilagoditev in načrta učne pomoči privilegirani tako z vidika časa kot z vidika ocen. Podobno je bilo med drugim mogoče razbrati tudi iz dodatnih pojasnil nekaterih vprašanih v predstavljeni raziskavi. Študentovo zavedanje o nenaklonjenosti izvajalcev pedagoškega procesa do upoštevanja PP lahko vodi do nerazkritja lastnih PP v študijskem okolju. Različni avtorji poudarjajo pomen razkritja PP študenta (Bruce in Aylward, 2021; Pollak, 2009a), pri čemer Kendall (2018) ugotavlja, da študenti ne razkrijejo vedno svojih težav ali iščejo pomoči, Riddell in Weedon (2014) pa navajata, da je razlog za to odločitev študentov pogosto želja po izogitvi diskriminaciji in stigmati.

Ugotavljamo, da vprašani o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP v okviru študijskih programov, v katerih poučujejo oz. sodelujejo, in njihovem vključevanju, menijo, da je to v največji meri enakovredno pri skupini študentov z govorno-jezikovnimi

motnjami, v najmanjši pa pri skupini slepih študentov. Pacheco idr. (2021) navajajo, da imajo na izkušnjo študentov z okvaro vida pri prehodu na visokošolsko raven izobraževanja velik vpliv akademski izzivi in izzivi socialne povezanosti, pri čemer tudi študenti z okvarami vida tako kot njihovi vrstniki uporabljajo številna digitalna orodja, s katerimi aktivno rešujejo ne le teh, ampak tudi druge izzive na področjih, kot je podpora na področju PP, in svoj vidni primanjkljaj.

Vprašani visokošolski pedagoški delavci se v povprečju strinjajo, da so pripravljene posvetiti dodaten čas za podporo študentom s PP in podporo pri vključevanju v študijski proces tudi zunaj svojega predmeta. Določen delež jih meni tudi, da lahko študenti s PP obogatijo študijski proces in so dodana vrednost za visokošolsko ustanovo ter da izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo študenti brez PP. V povprečju se strinjajo tudi, da imajo realno visoka pričakovanja do vseh študentov. V nekaterih študijah ugotavljajo, da so visokošolski pedagoški delavci v splošnem naklonjeni podpori študentom s PP (Kendall, 2018), da ima univerzitetna skupnost na splošno pozitiven odnos do študentov s PP in da visokošolski pedagoški delavci v njih vidijo kompetentne bodoče strokovnjake z enakimi pravicami kot pri drugih ter menijo, da jih je treba vključiti v družbo (Polo Sánchez idr., 2018), nekateri pa menijo tudi, da je zaradi raznolikosti PP inkluzivni kurikulum v praksi nemogoče oz. težko izvajati (Bunbury, 2020). Ob tem je še vedno pogosta paradigma dojemanja PP kot medicinskega stanja, ki ga je treba »popraviti«, saj oseba potrebuje pomoč (Bunbury, 2020; Myers idr., 2013), pri čemer Myers idr. (2013) poudarjajo potrebo po premiku družbe naprej in dojemanju življenjskih izkušenj posameznika s PP skozi družbeni, politični in ekonomski vidik. Najnižje strinjanje je v naši raziskavi opaziti pri trditvah, da je izvajanje prilagoditev za študente s PP neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa in da bi večina študentov s PP lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili, kar kaže na splošno ustrezno razumevanje in večjo pripravljenost prilagajanja študijskega procesa študentom s PP. Myers idr. (2013) ob tem pravijo, da večina visokošolskih pedagoških delavcev in administrativnega osebja kljub poznavanju zakonodaje na področju PP pogosto domneva, da so za študente s PP pristojne predvsem specializirane službe, ne pa tudi oni sami.

Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces. V okviru predavanj vprašani visokošolski pedagoški delavci v največjem deležu že izvajajo oz. omogočajo vnaprejšnje posredovanje izročkov, najbolj izrazito pa niso pripravljene izvajati oz. omogočiti snemanja predavanj. Pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu vprašani v največjem deležu

izvajajo oz. omogočajo prilagajanje časovnih rokov za izdelavo in oddajo nalog ter opravičeno odsotnost pri vajah, seminarjih ipd. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja oz. pri izpitih vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo časovno prilagojeno izvajanje (podaljšan čas), dodaten izpitni rok in opravljanje izpita zunaj izpitnega obdobja, najbolj izrazito pa niso pripravljeni izvajati oz. omogočati izkazovanja znanja na alternativni način (npr. praktična projektna naloga) in opravljanja obveznosti »na daljavo«. V okviru splošnih prilagoditev vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo individualno pomoč (konzultacije, inštrukcije) študentu v primeru daljše odsotnosti oz. po potrebi ter vnaprejšnja pisna navodila za opravljanje obveznosti. V vseh kategorijah bi bili večino prilagoditev izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval. Croucher in Romer (2007) med drugim kot smiselno osnovo za uvajanje razumnih prilagoditev predlagata pogovor s študenti o potrebah pred začetkom prvega semestra. Croucher in Romer (2007) menita, da je upoštevanje splošnih vidikov, kot je dostopnost gradiv, vsekakor dragoceno in potrebno, vendar pa je ključnega pomena tudi obravnavanje vprašanj, ki se nanašajo na posamezne predmete ali vidike. V raziskavah je bilo ugotovljeno, da so visokošolski učitelji naklonjeni izvajanju inkluzivne prakse (Kendall, 2018) in se v večini strinjajo s prilagoditvami za študente s PP, ki jih vidijo kot nujen ukrep za zagotavljanje enakih možnosti (Sandoval idr., 2021). Kljub temu pa pri zagotavljanju opozarjajo na težave, kot so dvomi, kako to dejansko storiti (zaradi preobremenjenosti, pritiskov in strahu), nerealne zahteve nekaterih študentov in dejstvo, da zagotavljanje prilagoditev včasih ni v njihovi moči (Kendall, 2018). Tudi Sandoval idr. (2021) prepoznavajo nekatere omejitve, kot so težave v univerzitetnem sistemu (visok delež teh študentov, pomanjkljiva podpora pri izvajanju prilagoditev), strinjanje s prilagoditvami zgolj v primeru, če ne vplivajo na vsebino predmeta, in pomisleke, kako se odzvati na PP študentov, ne da bi pri tem prikrajšali druge študente. Zadnje bi lahko zmanjševali z vpeljevanjem univerzalnega modela za učenje (UDL) v visokošolski prostor. Z njegovim uresničevanjem bi optimizirali izvedbo študijskega procesa za vse študente, s PP in brez njih (Pollak, 2009a), in z raznolikostjo vseh ključnih vidikov študijskega procesa zmanjševali potrebo po individualnem prilagajanju posameznih elementov posameznim študentom.

Visokošolske pedagoške delavce smo povprašali tudi, kako na splošno ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces, pri čemer največ vprašanih meni, da so zadovoljivo usposobljeni za delo le z nekaterimi skupinami študentov s PP, precejšen delež pa jih poroča, da se nikakor ne čutijo dovolj usposobljeni za učinkovito vključevanje študentov s PP v študijski proces. Za vprašane so pri pedagoškem delu največji izziv študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter slepi študenti, najmanjši pa naglušni študenti in študenti z govorno-jezikovnimi

motnjami. Tudi Bunbury (2020) ugotavlja, da se vprašani visokošolski pedagoški delavci (sploh v primeru skritih PP) pogosto ne čutijo kompetentni za izvajanje razumnih prilagoditev. V različnih raziskavah je bilo ugotovljeno, da visokošolski pedagoški delavci čutijo potrebo po usposabljanjih oz. izobraževanjih na tem področju (Bunbury, 2020; Kendall, 2018; Claiborne idr., 2011), kljub temu pa po navedbah Riddell idr. (2005, str. 68, v Pollak, 2009a) podporno osebje poroča o manjši pripravljenosti zaposlenih na visokošolski ustanovi za usposabljanje za delo s študenti s PP.

Predstavljene ugotovitve je treba razumeti tudi v luči nekaterih omejitev v raziskavi. Čeprav je bilo sodelovanje v raziskavi anonimno, so udeleženci lahko na nekatera vprašanja (npr. o pripravljenosti prilagajanja študijskega procesa) podali socialno zaželene odgovore, zato bi bilo za bolj realen vpogled v aktualno odprtost študijskega prostora za različne študente smiselno primerjati odgovore visokošolskih pedagoških delavcev z ustreznimi odgovori študentov, prav tako pa bi bilo koristno s posameznimi študijami primerov dobiti vpogled v različne prakse vključevanja študentov s PP.

Naslednja omejitev predstavljenih rezultatov so raznolike specifičnosti posameznih študijskih programov, v katerih sodelujejo anketiranci. Raznolike zahteve in kompetence posameznih študijskih programov prinašajo različne izzive in morebitne omejitve pri vključevanju študentov z različnimi PP. V nadaljevanju bi bilo zato smiselno analizirati rezultate tudi po posameznih študijskih programih oz. usmeritvah (npr. družboslovni, naravoslovno-tehnični, pedagoški študiji ipd.).

## Zaključek

Visokošolski pedagoški delavci lahko tako s svojimi stališči kot z izvajanjem inkluzivnega pedagoškega procesa in podporo pomembno vplivajo na akademske izkušnje študentov s PP ter njihove nadaljnje možnosti in dosežke. Bernacchio idr. (2007) navajajo, da je mogoče doseči pravičnost v izobraževanju z upoštevanjem dostopnosti, inkluzije in fleksibilnosti visokošolskih pedagoških delavcev, pri čemer Myers idr. (2013) poudarijo, da celovit pristop k podpornim storitvam na ravni celotne institucije pripomore h kakovostnejši izkušnji študija za študente s PP in poveča verjetnost, da bodo uspešni tako v predavalnicah kot zunaj njih.

V nadaljnjih poglavjih monografije so predstavljeni izzivi in predlogi za uspešnejše vključevanje različnih skupin študentov s PP, ki bodo visokošolskim pedagoškim delavcem lahko v pomoč pri nadgradnji lastne kompetentnosti za uresničevanje inkluzivnega študijskega okolja.

## Literatura

- Bernacchio, C., Ross, F., Washburn, K. R., Whitney, J. in Wood, D. R. (2007). Faculty Collaboration to Improve Equity, Access, and Inclusion in Higher Education. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 56–66. <https://doi.org/10.1080/10665680601066511>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. M. in Blacher, J. (2018). Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3330–3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Bruce, C. in Aylward, L. M. (2021). Disability and Self-Advocacy Experiences in University Learning Contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 14–26. <https://doi.org/10.16993/sjdr.741>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Chennat, S. (2019). Conceptualizing Disability Inclusion. V S. Chennat (ur.), *Disability, Inclusion and Inclusive Education* (str. 39–62). Springer.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A. in Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513–527. <https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Cooper, J. (2003). From exclusion to inclusion: some lessons from abroad. V S. Powell (ur.), *Special Teaching in Higher Education: Successful strategies for access and inclusion* (str. 10–18). Taylor & Francis.
- Cooper, R. (2009). Dyslexia. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 63–90). John Wiley & Sons Ltd.
- Croucher, K. in Romer, W. (2007). *Inclusivity in Teaching Practice and the Curriculum. Guides for Teaching and Learning in Archaeology: Number 6*. Higher Education Academy – Subject Centre for History, Classics nad Archaeology. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Number6\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Guide\\_Inclusivity.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Number6_Teaching_and_Learning_Guide_Inclusivity.pdf)
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. in Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579–595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Grimes, S. (2020). Student Suggestions for Improving Learning at University for Those with Learning Challenges/Disability. V G. Crimmins (ur.), *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy: Higher Education, Aspiration and Inequality* (str. 329–352). Palgrave Macmillan.
- Herbert, J. T., Coduti, W. A. in Fleming, A. (2020). University policies, resources and staff practices: Impact on college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 86(4), 31–41. <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/university-policies-resources-and-staff-practices-impact-on-colle>
- Jakšič Ivačič, Ž. (2021). Samoocena usposobljenosti in stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do poučevanja študentov s posebnimi potrebami [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kelly, K. (2014). Fostering inclusion with universal design for learning. *Diversity and Democracy*, 17(4), 27–28. <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/fall/kelly>

- Kendall, L. (2018) Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694–703, <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlessek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Riccarda Kiswarday, V., Drljić, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). [http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)
- Lombardi, A. in Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56. DOI: 10.3233/JVR-2010-0533
- Meehan, M. (2010). Dyslexia-friendly higher education. V B. Pavey, M. Meehan in A. Waugh (ur.), *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education* (str. 24–35). Sage.
- Mullins, L. in Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Myers, K. A., Lindburg, J. J. in Nied, D. M. (2013). *Allies for inclusion: Disability and equity in higher education: ASHE higher education report*, 39(5). Jossey-Bass, A Wiley Company. <https://doi.org/10.1002/aehe.20011>
- Pacheco, E., Yoong, P. in Lips, M. (2021) Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand. *Disability & Society*, 36(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- Pollak, D. (2009a). Conclusion: Constructing the Whole Picture and Looking Forward. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 269–294). John Wiley & Sons Ltd.
- Pollak, D. (2009b). Introduction. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 1–12). John Wiley & Sons Ltd.
- Polo Sánchez, M. T., Fernández-Jiménez, C. in Fernández Cabezas, M. (2018). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442–458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
- Rebolj, A. B. (2014). Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s PP z vidika različnih perspektiv. *Sodobna pedagogika*, 65(1), 38–55.
- Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Riddell, S. in Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>
- Sandoval, M., Morgado, B. in Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730–749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Scott, S. S. in Gregg, N. (2000). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 158–167.



Symonds, H. (2009). Teaching, Learning and Assessment: 'It's Not Like You Think'. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 243–268). John Wiley & Sons Ltd.

Xie, J. in Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886–900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>

## NADOMESTNA IN DOPOLNILNA KOMUNIKACIJA

*Jerneja Novšak Brce, Ingrid Žolgar in Damjana Kogovšek*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Na področju dela z osebami s posebnimi potrebami v domačih in tujih raziskavah velikokrat zasledimo izraz alternativna in augmentativna komunikacija (AAC), ki ga nekateri strokovnjaki v slovenskem prostoru označujejo kot nadomestna in dopolnilna komunikacija (NDK) ali podporna in nadomestna komunikacija (PINK). V prispevku bomo uporabljali izraz nadomestna in dopolnilna komunikacija, s katerim opredeljujemo nabor orodij, strategij, metod in pristopov, ki jih lahko oseba (v našem primeru študent) uporablja za reševanje vsakodnevnih komunikacijskih izzivov in vedenj. Nadomestna in dopolnilna komunikacija je lahko kombinacija različnih metod in načinov, ki se uporabljajo za uspešno komunikacijo. Njene strategije so zasnovane tako, da nadomeščajo govor, kadar ga oseba zaradi različnih razlogov ne more uporabljati oz. ko ga ne razvije. Čeprav ima večina ljudi sposobnost, da izpolnijo svoje komunikacijske potrebe z govorom, obstajajo tudi osebe s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami, ki izhajajo iz njihovih težav, motenj, primanjkljajev ali bolezni. Komunikacija lahko poteka v številnih oblikah, kot so govor, geste, znaki, kretnje, slike, simboli, besedila, obrazni izrazi, dotiki, računalniški sistemi in naprave za ustvarjanje govora ipd. Določeno obliko nadomestne in dopolnilne komunikacije osebe uporabljajo ves čas, nekateri samo za vzgojno-izobraževalne namene, spet drugi na delovnem mestu ali v družbi (ko komunicirajo s prijatelji in družino). Tuje raziskave kažejo, da v današnjem času nadomestno in dopolnilno komunikacijo uporabljajo vedno večje skupine posameznikov vseh starosti, vsak s svojimi osebnimi in komunikacijskimi potrebami. Z njeno pomočjo si posamezniki lahko zagotovijo učinkovito komunikacijo z drugimi in vključevanje v družbo. Usklajevanje komunikacijskih potreb in potreb študenta s posebnimi potrebami je v visokem šolstvu velik izziv. Zagotavljanje ustreznih prilagoditev komunikacije je zelo individualizirano in se razlikuje glede na vrsto posebnih potreb oz. invalidnosti, ki jih posameznik ima. Cilj inkluzivnega visokošolskega prostora je, da študentu s posebnimi potrebami, ki uporablja nadomestno in dopolnilno komunikacijo, omogoči učinkovit študijski proces.

**Ključne besede:** nadomestna in dopolnilna komunikacija, osebe s posebnimi potrebami, prilagoditve, priporočila

## Uvod

Ljudje imamo različne sposobnosti komuniciranja, prav tako spretnosti sporazumevanja ne potrebujemo vsi enako v svojem življenju. Najbolj jo potrebujejo tisti, ki so pri svojem delu vsakodnevno v stiku z ljudmi, kar pomeni, da je komunikacija ključ do razumevanja in razumljenosti. Učinkovita komunikacija nam odpira vrata do mnogih priložnosti, ki jih sicer ne bi imeli. Omogoča nam izraziti sebe, izkazati razumevanje drugih in splošno učinkovito funkcioniranje v vsakdanjiku. Različni avtorji (Brajša, 1993; Jelenc, 1998; Owens, 1984) opredeljujejo komunikacijo kot dvosmerni proces izmenjave informacij med dvema ali več udeleženci, pri katerem se na sporočila ene osebe odziva druga oseba. Za proces komunikacije potrebujemo sistem sporazumevanja, sporočilo in medij, po katerem se sporočilo prenaša. Težava oz. »šum v komunikaciji« nastane, ko udeleženca nista spretna v vsaj enem skupnem sistemu sporočanja; sporočilo ni jasno oblikovano, izraženo ali pa razumljeno, interpretirano; udeležencema ni dostopen vsaj en skupni medij ali kanal prenosa, kar pomeni, da nimata skupne modalitete komuniciranja. Tovrstne težave so pogoste, kadar se npr. gluhi in naglušni študenti srečajo s sliščečo osebo, okolico ali kulturo. Način sporočanja slišče ali tako imenovane polnočutne večinske okolice precej temelji na zvoku: govorjenju in poslušanju. Šele v zadnjih dveh desetletjih se poudarjata pomen in praktična vrednost nejezikovne podpore jezikovni komunikaciji. Ko se je v pedagogiki začelo preiskovati in preučevati učne težave ter učne stile (med katerimi je tudi vizualni stil učenja), se je svet začel odpirati ideji vizualne opore kot načinu podporne nejezikovne komunikacije. V pedagogiki je spodbudilo uporabo vizualne komunikacije tudi odkritje, da se osebe z avtistično motnjo lažje in učinkoviteje učijo ter boljše komunicirajo, če jim ponudimo (tudi) nejezikovno komunikacijo, ne glede na to, ali ima ta vlogo podporne ali nadomestne komunikacije (Owens, 1984). Prav tako je v današnjem času pomen uporabe računalniških in elektronskih pripomočkov za osebe s cerebralno paralizo izjemen, saj jim omogoča učinkovito komunikacijo med različnimi komunikacijskimi partnerji.

## Komunikacija in komunikacijska kompetenca

Sposobnost učinkovite komunikacije lahko poimenujemo tudi komunikacijska kompetenca. To je spretnost in samostojnost v izbranem sistemu komuniciranja, sposobnost oblikovanja in razumevanja sporočil v različnih socialnih situacijah. Pomeni tudi dostop do učinkovitega skupnega medija prenosa sporočila. To pomeni, da posameznik zmore učinkovito sporočati in doseči, da je učinkovito razumljen. Poznamo jezikovno in nejezikovno komunikacijsko

kompetenco. Prva nam omogoča sporazumevanje z jezikom (komunikacija poteka oralno-slušno in/ali pisno-bralno in/ali kretalno-vidno), druga pa ne.

### **Kaj je nadomestna in dopolnilna komunikacija**

Vsi ljudje se sporazumevamo, učinkovitost komunikacije pa je odvisna od številnih dejavnikov posameznika in okolja. Svoje misli, ideje, potrebe in čustva največkrat sporočamo z govorom. Kadar pa zaradi različnih bolezni ali poškodb osrednjega živčevja pri otrocih ali odraslih komunikacija z govorom ni mogoča, uvajamo t. i. sistem podporne tehnologije.

Termin nadomestna in dopolnilna komunikacija (v nadaljevanju NDK) prihaja iz angleške literature, v kateri se uporablja izraz *Augmentative and alternative communication* (AAC) ter opisuje širok nabor metod, ki podpirajo jezikovno komunikacijo (The Communication Trust, 2013). V Sloveniji se poleg izraza NDK uporablja tudi izraz PINK (**p**odporna **i**n **n**adomestna **k**omunikacija). Izraz NDK označuje vso pedagoško in terapevtsko pomoč osebam z močno omejenim sporazumevanjem ali brez razvitega načina sporazumevanja (Wilken, 2012). Dopolnilna komunikacija se uporablja za podporo oziroma spremljanje govornega jezika in olajša razumevanje oseb s težko razumljivim govorom ter omogoča boljše komunikacijo. Alternativne (nadomestne) komunikacijske oblike pa so na voljo osebam, ki zaradi omejenih ali manjkajočih govornih sposobnosti potrebujejo sistem, drugačen od govornega jezika (Wilken, 2012).

V Aktu o podporni tehnologiji, ki so ga sprejeli leta 1998 v Združenih državah Amerike (United States Assistive Technology Act, 1998), se strokovni izraz podporna tehnologija nanaša na kateri koli izdelek, napravo ali opremo, ki jo lahko prilagodimo ali spremenimo tako, da lahko vzdržuje, poveča ali izboljša funkcionalno sposobnost posameznika z zmanjšanimi zmožnostmi. Vključuje tudi procese, ki so potrebni za iskanje, izbiro in uporabo teh pripomočkov. K podporni tehnologiji uvrščamo sistem nadomestne in dopolnilne komunikacije (NDK).

Ameriško združenje logopedov (ASHA, 2020) opredeli NDK kot področje, ki obravnava potrebe oseb s kompleksnimi motnjami v komunikaciji zaradi motenj v govorno-jezikovni produkciji. O dopolnilni komunikaciji govorimo, kadar ta zgolj dopolnjuje še obstoječi govor, o nadomestni pa, ko nadomesti govorno komunikacijo. NDK je lahko v uporabi le začasno, lahko pa dosmrtno, odvisno od vzroka in možnosti rehabilitacije (ASHA, b. d.).

ISAAC (b. d.) definira nadomestno in dopolnilno komunikacijo (NDK) kot nabor strategij in orodij, ki so uporabni za reševanje vsakodnevnih komunikacijskih izzivov, in tudi za opis dodatnih načinov pomoči osebam, ki se težko sporazumevajo bodisi z govorom bodisi s pisanjem. Na obliko in uporabo

komunikacije vplivajo kontekst, komunikacijski partner in zmožnosti vključenih v pogovor, na podlagi tega potem izbiramo med različnimi oblikami sporazumevanja, ki so: govorni jezik, skupni pogled, mimika, pisno besedilo, dotik, znakovni jezik, simbol, slika, naprava in še mnoge druge, oblika sporočila je v vsakdanjem sporazumevanju namreč manj pomembna od uspešnega posredovanja in razumevanja vsebine (ISAAC, b. d.).

Loncke in drugi (2006) pravijo, da je NDK funkcionalna definicija za sisteme, katerih cilj je pomagati ljudem s komunikacijskimi težavami učinkoviteje komunicirati. Težave pri komuniciranju lahko izhajajo iz telesnih, senzoričnih, intelektualnih, učnih ali kognitivnih motenj. Osebe, ki uporabljajo NDK, imajo edinstvene potrebe, zaradi katerih je treba NDK prilagoditi njihovim komunikacijskim potrebam ter fizičnim in kognitivnim sposobnostim v njihovem osebnem kontekstu. Zaradi komunikacijskih potreb morajo osebe, ki uporabljajo NDK, običajno uporabljati kombinacijo več različnih strategij NDK. Komunikacija ne vključuje le posredovanja sporočila, temveč mora osebi omogočiti, da začne in konča interakcijo, vzdržuje različne teme pogovorov, izraža zahteve, povezuje informacije in omogoča ohranjanje zgodovinske pripovedi (Loncke idr., 2006). Tako lahko strategije AAC pomagajo osebi pri sporočanju želja, potreb, misli in idej, kadar ne more uporabljati govora (Loncke idr., 2006).

Prednost uporabe NDK je v tem, da omogoča posameznikom (The Communication Trust, 2013) izraziti čustva in potrebe, razviti boljšo samopodobo, krepiti odnose z družino in prijatelji, sodelovati v šoli, pri dejavnostih, delu ali igri, spraševati, sodelovati pri sprejemanju odločitev, živeti neodvisno življenje in si pridobiti zaposlitev.

Vzpostavljanje komunikacije z otroki ali odraslimi, ki so izgubili sposobnost govora ali je niso nikoli razvili, je lahko zapleten izziv, ki zahteva enega od pristopov NDK ali njihovo kombinacijo (Walker in Armfield, 1981). Za podporo govoru je na voljo več različnih metod in načinov komunikacije. Največkrat so to geste, slikovni simboli ali zapis. Lahko so v obliki komunikacijskih knjig ali tabličnih računalnikov – komunikatorjev, slikovnih tabel ali zvočnih pripomočkov, ki so prilagojeni individualnim potrebam uporabnika (The Communication Trust, 2013; Wilken, 2012).

Pri NDK uporabimo tisti način, ki je primeren glede na okoliščine posameznika, njegove sposobnosti in preferenco (Grove in Walker, 1990). Ker se posamezniki lahko zanašajo na več modalitet (MacDonald, 1985, v Walker, 1987), je pri izboru glavnega načina komuniciranja treba preučiti uspešnost osebe v vsakem načinu v daljšem časovnem obdobju (Alpert, 1980 in Hamre-Nietupski, 1986, v Walker, 1987). Začetni cilj je vzpostaviti osnovno komunikacijo in pozneje, če je oseba sposobna, napredovati na celostni sistem komunikacije, kjer gre

za kombinacijo govora in/ali simbolnega sistema oziroma gest (Walker, 1987). Učinkovita raba katerega koli načina komunikacije temelji na dosledni uporabi v pomembnih okoljih (Walker, 1987; Grove in Walker, 1990). Učenje uporabe NDK je dolgotrajen proces, v katerem moramo uporabnika usposobiti, da lahko naučeno strategijo uporabi v različnih socialnih interakcijah (Ogrin in Korošec, 2013). Začeti je treba s poglobljeno oceno posameznika in zagotavljati stalen stik z NDK (The Communication Trust, 2013). Pri tem je treba zagotavljati podporo družini uporabnika NDK (The Communication Trust, 2013).

### ***Komu je namenjena nadomestna in dopolnilna komunikacija***

NDK uporabljajo vsi posamezniki, ki pri govoru oziroma pisanju potrebujejo podporo, ker stanje njihove govorne, pisne in/ali nejezikovne komunikacije začasno ali trajno ne ustreza njihovim komunikacijskim potrebam (Beukelman in Mirenda, 2005). Tudi Društvo logopedov Slovenije poudarja, da je NDK namenjena osebam, ki niso razvili govorno-jezikovne komunikacije ali pa njihov govor zaradi različnih vzrokov ni dovolj razumljiv okolici (Društvo logopedov Slovenije, 2019).

Potrebe otrok in mladih, ki imajo govorno-jezikovne težave, morajo biti odkrite čim prej, da se lahko zagotovi najoptimalnejša podpora pri učenju komunikacije (The Communication Trust, 2013). Tako je pomembno, da oblike NDK vpeljemo čim bolj zgodaj v razvoju otroka, da mu omogočimo priložnost za učenje komunikacije in posledično primeren nadzor v njegovem okolju (Beck, 2008, v Jurišić, 2012).

NDK je torej namenjena otrokom, ki zaradi različnih vzrokov niso razvili govorno-jezikovne komunikacije oz. njihov govor okolici ni dovolj razumljiv. Namenjena pa je tudi odraslim po možganski kapi, poškodbi glave, operaciji govoril in z različnimi nevrološkimi motnjami ipd. NDK najpogosteje uporabljajo posamezniki z naslednjimi diagnozami: cerebralna paraliza, motnje avtističnega spektra, apraksija, znižane intelektualne sposobnosti, amiotrofična lateralna skleroza (ALS), multipla skleroza (MS), Parkinsonova bolezen, kap možganskega debla, afazija, primarna progresivna afazija (PPA), demenca, travmatske poškodbe možganov in pri akutnih stanjih, kot je intubacija ali vstavev traheostome (Beukelman in Mirenda, 2005).

Pogoji, povezani z zahtevo po uporabi NDK, so lahko torej razvojni ali pridobljeni. Razvojna stanja vključujejo cerebralno paralizo, avtizem, motnjo v duševnem razvoju in razvojno apraksijo govora. Pridobljena stanja oz. bolezni pa vključujejo: rak glave in vratu, pridobljene nevrološke bolezni, kot sta možganska kap ali poškodba glave, in progresivne nevrološke bolezni, kot so bolezen motoričnega nevrona, multipla skleroza, Parkinsonova bolezen in degenerativne kognitivne bolezni, kot je demenca (RCSLT, 2006).

### **Ocena izbire sistema NDK**

Dejavniki, ki jih moramo upoštevati pri ocenjevanju osebe za sistem NDK, so: vrsta primanjkljaja, mobilnost, motorični razvoj, spretnosti, koordinacija oko-roka, trenutne komunikacijske sposobnosti, jezikovno in nejezikovno izražanje (Williams in Grove, 1989).

Sposobnosti posameznika niso edini dejavnik, ki vpliva na uspešno generalizacijo komunikacije, ampak je potrebno tudi vzpostavljanje podpornega okolja za uporabo NDK. Komunikacija se pojavi v interaktivnem medosebnem kontekstu – in to moramo upoštevati, ko jo razvijamo (Walker, 1991, v Lal, 2010). Ko se odločamo za trening NDK, moramo upoštevati tudi stališča oziroma odnos pomembnih ljudi in njihovo kompetentnost za uporabo sistema NDK. Osebe, ki so v odnosu z uporabnikom NDK, potrebujejo sistem, ki je lahek za učenje in uporaben takoj ter ki jim omogoča samozavestno uporabo (Grove in Walker, 1990). Da bi oseba učinkovito uporabljala pridobljene spretnosti NDK v svojem naravnem okolju, mora biti deležna učenja v vsakodnevnih okoliščinah, doma in v izobraževalni ustanovi. Ne more ga izvajati le logoped v ambulanti (Jurišić, 2012; Grove in Walker, 1990).

Ocena izbire sistema NDK se deli na več področij, in sicer (Fossett in Mirenda, 2007, v Jurišić, 2012): *ocena možnosti v okolju* (zakonsko zagotovljene razmere za komunikacijo v vrtcu, šoli in na fakulteti, dostopnost opreme, strokovnjakov, stališča učiteljev, terapevtov, sodelavcev, vrstnikov); *ocena zmožnosti posameznika* (zaznavanje razkoraka med komunikacijskimi zmožnostmi posameznika in njegovimi komunikacijskimi potrebami; razumevanje simbolov – slik, fotografij, grafičnih simbolov, pismenost, kulturne in druge potrebe družine, kot so stališča, vrednote in materinščina).

Izbor načina NDK je odvisen od razvojne starosti, kognitivnih sposobnosti, motoričnih zmožnosti in komunikacijskih potreb posameznika (Wilken, 2012). Za načrtovanje jezikovnega spodbujanja je ključno poznavanje običajnega razvoja otrok in razvoja otrok s PP (Jurišić v Wilken, 2012).

Ob uporabi NDK mora posameznik za učinkovito komuniciranje razviti komunikacijske kompetence tovrstnega sporočanja, kar pomeni, da je sposoben prosto izražati svoje ideje, misli, želje in občutke v različnih okoliščinah med različnimi ljudmi. Med te spada jezikovna (izražanje in razumevanje jezika, poznavanje jezikovnega koda NDK in sogovornika), operacionalna (tehnične spretnosti za uporabo sistema NDK), socialna (spretnosti socialne interakcije, kamor spadajo spretnosti sociolingvistike in poznavanje družbenorelacijskega konteksta), strateška kompetenca (kompenzacijske strategije za premostitev omejitev) in psihološka kompetenca (motiviranost, mentalno stanje, pozitivna naravnost za uporabo) (ASHA, b. d.; Beukelman in Mirenda, 2005).





Cilj uporabe NDK je uporabniku omogočiti socialno komunikacijo, izboljšati jezikovne kompetence, dostop do učenja in pismenosti, povečati avtonomnost in neodvisnost, omogočiti boljšo vključenost v proces izobraževanja, zvišati zaposljivost in izboljšati mentalno zdravje.

### **Sistemi in elementi nadomestne in dopolnilne komunikacije**

Bush in Scott (2009) poudarjata, da primeren komunikacijski sistem ali naprava posamezniku daje možnost izbire in izboljša vsesplošno kakovost življenja (Bush in Scott, 2009). S tem se strinjajo tudi Millar idr. (2006), ki poudarjajo, da uvedba sistema, strategij ali naprav nadomestne in dopolnilne komunikacije vodi v razvoj jezika in kognitivnih sposobnosti (Millar idr., 2006). NDK tako zajema različne metode, tehnike, pripomočke in pomagala. Elementi nadomestne komunikacije so simboli (grafični, zvočni, geste, črke), pripomočki ((ne)elektronski), tehnike (načini prenašanja sporočila) in strategije (načini najbolj učinkovitega sporočanja) (ASHA, b. d.; Beukelman in Mirenda, 2005).

Sistemi za nadomestno in dopolnilno komunikacijo so razdeljeni v dve skupini, v eni so sistemi brez pripomočkov (geste, mimika, vokalizacije, ročni znaki, govornica telesa), v drugi pa s pripomočki (ASHA, b. d.). Različni viri tako delijo NDK na nepodprto komunikacijo, ki za uporabo ne vključuje dodatne opreme, ampak le tisto, kar je posamezniku že dostopno (npr. obraz, roke, telo), ter podprto komunikacijo, ki zajema metode z uporabo pripomočkov. Nepodprta komunikacija zajema nejezikovne naravne oblike komunikacije, pri čemer uporabnik za sporazumevanje ne potrebuje dodatne opreme in pripomočkov, ampak uporabi lastno telo. Primeri komunikacije brez pripomočkov so: vokalizacija, mimika, usmerjanje pogleda, govornica telesa, geste, kazanje, ročni simboli, ročna abeceda in črkovanje (Communication Matters, 2015; Sigafos idr., 2010; The Communication Trust, 2013; Wilken, 2012). Podprta komunikacija uporablja različne naprave in pripomočke, kot so: slike, simboli, otipljivi predmeti, komunikacijske table (z abecedo, besedami), knjige, pisava, sintetizatorji govora oziroma komunikatorji, ki oddajajo glas, računalniki, zvočne naprave ipd. (Sigafos idr., 2010; The Communication Trust, 2013; Wilken, 2012). Skupina sistemov s pripomočki podprte komunikacije se naprej deli še na enostavne oz. nizkotehnološke (angl. *low tech*), kamor sodijo slike, simboli, pisanje, fotografije in komunikacijske knjige, ter zahtevne oz. visokotehnološke (angl. *high tech*), t. i. naprave, ki generirajo govor, kamor spadajo preproste naprave, ki delujejo na podlagi posnetkov, in bolj kompleksne, ki vsebujejo specifično programsko opremo in sintetizator govora, slednje pa so razvrščene še med elektronske in računalniške (Beukelman in Mirenda, 2005; Marot in Drljepan, 2019; Sigafos idr., 2010; The Communication Trust, 2013). Med skupinama meja ni popolnoma jasna (Beukelman in Mirenda, 2005). Komunikatorji oziroma računalniki z nameščeno

programsko opremo za nadomestno oziroma dopolnilno komuniciranje so uvrščeni med zahtevne računalniške sisteme s pripomočki (Marot in Drljegan, 2019). Slovenski avtorji Vovk in drugi (2013) pa opisujejo nekoliko drugačno poimenovanje skupin, in sicer delijo NDK na grafične, elektronske (posneti govor) in najzahtevnejše računalniške komunikacijske pripomočke s sintetizatorjem govora (slika 2) (Vovk idr., 2013; Marot in Drljegan, 2019).

**Tabela 1**

*Sistemi za nadomestno komunikacijo - NDK (prirejeno po Maro in, Drljegan, 2019)*

SISTEMI BREZ PRIPOMOČKOV	
Geste	
Kretanje	
Vokalizacija	
Mimika obraza	
Govorica telesa	
SISTEMI S PRIPOMOČKI	NAČINI IZBIRE SIMBOLA
ENOSTAVNI	
Konkretni predmeti	
- realni	- neposredna izbira
- miniaturni	- posredna izbira ob pomoči komunikacijskega partnerja
Grafični pripomočki (predloge, knjige, albumi)	
- fotografije	- neposredna izbira
- slikovni simboli	- posredna izbira ob pomoči komunikacijskega partnerja
- črke	
- besede	
- fraze	
ZAHTEVNI	PRENOS SPOROČILA
Elektronski pripomočki	
digitalne enosporočilne naprave	- neposredna izbira - digitaliziran govor
digitalne večsporočilne naprave	- neposredna izbira - digitaliziran govor - posredna izbira
Računalniški pripomočki	
naprave za pisanje	- neposredna izbira - sintetiziran govor
naprave za NDK (komunikatorji)	- neposredna izbira - digitaliziran govor - posredna izbira - sintetiziran govor
računalniki z nameščeno programsko opremo za NDK	- neposredna izbira - digitaliziran govor - posredna izbira - sintetiziran govor

Različni pripomočki omogočajo tudi različne tehnike, s katerimi uporabnik upravlja pripomoček med sporočanjem. Tehnike so načini, s katerimi uporabnik tvori oz. izbira sporočila in simbole. Obstajata dva načina: direktni in indirektni. Pri direktnem uporabnik izbere simbol neposredno iz izbirnega niza, kar lahko naredi s fizičnim dotikom zaslona s telesom ali predmetom ali pa s posrednim aktiviranjem s pomočjo krmilne ročke, usmerjanjem pogleda, z miško. Pri indirektnem pa simboli niso hkratno prikazani, ampak si sledijo zaporedno in oseba izbere ustreznega, ko pride do njega (ASHA, b. d.).

### **Ključne strategije uspešne komunikacije z osebo, ki uporablja NDK**

Za uporabnike NDK so pomembni ljudje, s katerimi se družijo in s katerimi komunicirajo. Komunikacijski partnerji oseb, ki uporabljajo NDK, morajo razviti določene spretnosti, da lahko podpirajo uporabnika NDK in z njim stopajo v pravo interakcijo. Predvsem je za komunikacijske partnerje pomembno, da se naučijo t. i. modela »počakaj, spodbujaj, odgovori«. Kot komunikacijski partnerji se morajo zavedati, da šteje, kar naredijo, da je pomembno, kaj mislijo in kako se odzovejo. Pravi komunikacijski partner izkoristi vsako interakcijo kot priložnost za komunikacijo. Strategije NDK lahko spodbujajo socialno vključenost in olajšajo sodelovanje, tako da lahko posamezniki ohranjajo ali razvijajo komunikacijo v različnih okoljih (RCSLT, 2006). Kadar smo v komunikaciji z osebo, ki uporablja NDK, moramo biti še posebej pozorni na 10 specifičnih strategij, ki veljajo kot smernice pri uporabi visokotehnološke NDK in so jih v raziskavi (Hartmann, 2020) poudarili prav uporabniki NDK.

Dober komunikacijski partner spoštuje trud uporabnika NDK. Za večino uporabnikov je NDK bolj zahteven kot jezik, uporaba je delovno intenzivna. Ko uporabljamo jezik, razmišljamo le o ideji, ki jo želimo posredovati naslovniku. Besede prihajajo same od sebe, ne da bi o tem razmišljali. Pri uporabi NDK pa je potrebnega veliko več truda. Vsak posamezni element mora biti najprej ustvarjen in nekateri uporabniki NDK morajo vložiti ogromno truda že za motorično koordinacijo, da lahko element izberejo oz. ustvarijo s pripomočkom, ki ga uporabljajo. Ta trud spoštujemo tako, da sprejmemo kakršno koli obliko komunikacije oz. kombinacijo sistema NDK in/ali geste vokalizacije, obrazne mimike.

Dober komunikacijski partner je potrpežljiv in pripravljen počakati. Sistem NDK zahteva več časa. Povprečna oseba izgovori od dve do tri besede na sekundo oz. od 150 do 170 besed na minuto. Usposobljen tipkar/strojepisec lahko zapiše 75 besed na minuto, povprečen pa manj kot 40. Večina izmed nas lahko torej natipka četrtnino tega, kar lahko izrečemo. Večina uporabnikov NDK ne piše sporočila v idealnih pogojih, s tem mislimo predvsem na mnoge

dodatne izzive, kot so dodatne motnje, kar pa seveda upočasnjuje njihovo hitrost sporočanja. Včasih potrebujejo več časa tudi za to, da razmislijo, kaj želijo povedati. Povprečni uporabnik NDK lahko sporoči 15 besed na minuto. Zato mora biti komunikacijski partner potrpežljiv in počakati na odgovor osebe, ne glede na to, koliko časa ta za to potrebuje.

Dober komunikacijski partner pomaga pri zmanjševanju hrupa. Na komunikacijo z osebo, ki uporablja sistem NDK, pomembno vpliva tudi hrup. Še posebej je to pomembno za tiste naprave, ki generirajo govor, saj imajo pogosto omejeno glasnost in se je ne da preprosto prilagajati glede na hrup okolja. Navadno se glasnost izgovorjenega govora nastavi na srednjo jakost in se ne spreminja pogosto, saj to od uporabnika NDK zahteva še dodaten trud. Tukaj je pomembna vloga komunikacijskega partnerja, ki lahko pomaga pri zmanjševanju hrupa v okolju ali pa izbiri okolja, ki ne bo hrupno in bo omogočalo prijetno komunikacijo. Če je okolje hrupno in ni mogoče zagotoviti miru, se lahko komunikacijski partner prilagodi uporabniku NDK tako, da tudi on za sporočanje uporabi NDK.

Dober komunikacijski partner poskrbi tudi za ugoden prostor. Uporaba NDK spremeni doživljanje prostora. Močna svetloba lahko uporabniku onemogoča, da bi videl na zaslon, prav tako se je pomembno zavedati, da je pogosto potreben dostop do električnega napajanja. Delovna površina mora biti primerna, da bo na njej lahko računalnik, ustrezen pripomoček NDK in morda še kaj, kar oseba nujno potrebuje. Oseba, ki uporablja NDK, potrebuje več prostora; tudi če lahko hodi in stoji, je uporaba sistema NDK med premikanjem ali stojo težja. Večina oseb, ki uporabljajo NDK, uporablja tudi invalidki voziček, tako da je treba poskrbeti tudi za prostor in osebi omogočiti premikanje po prostorih.

Dober komunikacijski partner gleda osebo, ne pripomočka za NDK. Uporaba NDK spremeni čas in način posredovanja sporočil. Ko npr. oseba želi odgovoriti na vaše vprašanje oz. se vključiti v razpravo, mora npr. najprej aktivirati pripomoček, oblikovati sporočilo in nato še aktivirati program sinteze govora. Vse to pa pomeni, da se lahko do tega trenutka razprava v predavalnici že razvije v neko popolnoma drugo smer. Za osebo, ki uporablja NDK, se torej pri komuniciranju pojavlja zamuda, ki je govornici, ki lahko takoj sporočajo svoje misli, ne poznajo. Zato je pomembno, da kot dobri komunikacijski partnerji med razpravo spremljamo ekspresijo uporabnika NDK, saj bomo tako vedeli, kdaj se želi vključiti, in mu znali prisluhniti.

Za dobrega komunikacijskega partnerja je ključno sporočilo. Sporočilo, posredovano z NDK, je velikokrat narobe razumljeno, saj za označevanje prenesenih pomenov (vključno z ironijo in metaforo) uporabljamo prozodijo (hitrost, višino, jakost, premore), ki se je z NDK ne da izraziti. Dober

komunikacijski partner mora biti torej pozoren in opazujoč, da ne zaključuje po svoje, temveč uporabniku z NDK da možnost, da pove sam.

Dober komunikacijski partner ni dominanten v pogovoru. Z uporabo sistema NDK se dinamika pogovora spremeni. Pogovor je dialog med dvema oseba in se ustvarja skupaj. Pomembno je, da se komunikacijski partner v pogovoru z osebo, ki uporablja NDK, tega zaveda, saj mu govor omogoča prednost in dominantnost, kar onemogoča kakovosten pogovor. Pomembno je, da komunikacijski partner prilagaja čas pogovora uporabniku sistema NDK in mu daje priložnosti za pogovor.

Dober komunikacijski partner spoštuje glas uporabnika NDK. Uporaba sistema NDK je zelo osebna, tako kot je oseben naš glas. Naš glas odseva našo identiteto, odkriva našo starost, kulturno ozadje, spol, izobrazbo, območje, iz katerega prihajamo. Z oblikovanjem svojega glasu izražamo svojo identiteto. Pri uporabnikih sistema NDK pa je drugače, njihov glas npr. tvori naprava in pogosto zaradi pomanjkanja različnih digitalnih glasov nima na izbiro glasu glede na narečje, ki ga govori, in starost govorca, ki bi ustrezala njegovi. Pripomoček NDK je tako pogosto neoseben. Nekateri uporabniki se odločajo za digitalne glasove, nekateri pa za posnete glasove drugih. Včasih je potrebnega mnogo truda in razumevanja v okolici, da se uporabniku prilagodi glas, ki odseva njega samega. Dober komunikacijski partner uporabnika NDK pri tem spodbuja in išče ustrezne načine in prilagoditve, da bi mu pri tem pomagal.

Dober komunikacijski partner vpraša. NDK je postal podaljšek uporabnika NDK. Uporabniki NDK lahko včasih čutijo prevelik poseg v njihov prostor že, če se kdo samo dotakne njihovega pripomočka. Pomembno je, da dober komunikacijski partner uporabnika NDK vpraša, ali lahko pogleda, potipa, preizkusi, pomaga, preden posega v prostor NDK.

Dober komunikacijski partner sprejema, da komunikacija poteka po sistemu NDK. NDK je revolucionarna tehnologija, ki lahko posamezniku pomaga, da se iz izoliranosti in nemočnosti poveže z okoljem in sporoča svoje misli, ideje in odločitve. Hkrati pa ima sistem NDK omejitve in ni popoln, le redko je tako ekspresiven, fleksibilen in individualen kot govor. Ravno zaradi tega je treba razumeti uporabnike NDK, da imajo včasih nanj ambivalenten pogled: pripomoček cenijo, hkrati pa so nanj jezni, saj jim ne omogoča enako kakovostne komunikacije. Nekateri je strah, da bi od njega postali preveč odvisni, saj ne vedo, kaj bi se zgodilo, če bi se pokvaril, poškodoval ali bi jim bil odvzet. Dober komunikacijski partner ne sodi o tem, zakaj bi nekdo moral uporabljati pripomoček za NDK, in prav tako ne razglablja o svojih stališčih do uporabe NDK, temveč ga zanima, kaj mu uporabnik NDK želi sporočiti, in sprejema vse načine komunikacije, ne glede na to, kako je sporočilo posredovano in koliko časa traja, da ga uporabnik sporoči.

## Zaključek

Posameznik lahko uporablja različne modalitete in pripomočke NDK, ki jih med seboj dopolnjuje in prilagaja glede na kontekst in svoje zmožnosti. Dober komunikacijski pripomoček omogoča veliko prilagoditev in načinov, tako da je v različnih okoliščinah in stanjih uporabnika lahko uporaben, če se ustrezno nastavi. To zajema tako vsebinske kot fizične prilagoditve (ASHA, b. d.; Beukelman in Mirenda, 2013). Učinek uporabe sistemov, strategij ali opreme NDK se razlikuje glede na individualne okoliščine in potrebe osebe, stopnjo govorne in jezikovne motnje, sporazumevalno zmožnost posameznika, da se olajša njegovo sodelovanje v družbi. Zmožnost sporazumevanja z ustreznim komunikacijskim sistemom in opremo vpliva na splošno kakovost življenja osebe (Bush in Scott, 2009; Hamm in Mirenda, 2006). Tudi Ogrin in Korošec (2013) poudarjata, da je najbolj učinkovit sistem NDK tak, ki ga individualno prilagodimo uporabnikovim potrebam in sposobnostim.

Vsekakor se moramo ob tem zavedati, da je cilj uporabe NDK uspešna komunikacija, ki je dvosmeren proces, zato je znanje o NDK potrebno tudi pri komunikacijskem partnerju, ki sodeluje v pogovoru z osebo, ki uporablja NDK. Ko govorimo o študentih, ki uporabljajo NDK, se je torej treba zavedati, da morajo imeti tudi visokošolski učitelji in sodelavci osnovna znanja in informacije o NDK. Poznati morajo osnovna načela, ki jih je treba upoštevati v komunikaciji z osebo, ki uporablja NDK. Dober komunikacijski partner ustvarja priložnosti, da lahko uporabnik NDK postane uspešen komunikator. Prav tako je prilagodljiv in vztrajen, išče nove in boljše načine komunikacije, hkrati pa je v komunikaciji tudi konsistenten, saj daje možnost uporabniku NDK, da takšno komunikacijo vzpostavlja redno, vsakodnevno. Dober komunikacijski partner si tudi sam prizadeva za interakcijo z uporabnikom NDK, saj ga s tem motivira, hkrati pa mora biti pri tem potrpežljiv in uporabniku dati čas za vzpostavitev komunikacije in za odgovor. Pomembno je, da je sistem uporabniku NDK vedno dostopen. Ključen pa je seveda spoštljiv odnos. Z upoštevanjem teh smernic bodo visokošolski učitelji in sodelavci uspešen komunikacijski partner ne samo za osebo, ki uporablja NDK, temveč za vse skupine študentov s posebnimi potrebami in ne nazadnje za vse študente in sodelavce.

## Literatura

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (b. d.). *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>
- Beukelman, D. R. in Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs (tretja izdaja)*. Brookes Publishing Co.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. GLOTTA Nova.
- Bush, M. in Scott, R. (2009). *No Voice, No Choice*. Scope.
- Communication Matters. (2015). *What is AAC? Introduction to Augmentative and Alternative Communication*. Communication Matters, ISAAC. <https://communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/What-is-AAC.pdf>
- Communication Matters. (2019). *Types of AAC*. [https://communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/11a-types-of-aac-easy-read\\_v1-ZC-Comments-done.pdf](https://communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/11a-types-of-aac-easy-read_v1-ZC-Comments-done.pdf)
- Društvo logopedov Slovenije. (2020). *Podporna in nadomestna komunikacija: zloženka*. <http://dlogs.si/drustvo/dejavnosti/sekcija-za-nadomestno-komunikacijo/>
- Grove, N. in Walker, M. (1990). The Makaton Vocabulary: Using manual signs and symbols to develop interpersonal communication. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 6, 15–28.
- Hamm, B. in Mirenda, P. (2006). Post-school quality of life for individuals with developmental disabilities who use AAC. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 22(2), 134–147.
- Hartmann, A. (2020). *Communication partner skills*. AAC trainingAssistiveWare.
- Intihar, D. (2002). Sodelovanje med šolo in domom. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, 46–49.
- ISAAC: International Society for Augmentative and Alternative Communication. (b. d.). *What is AAC?* <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/>
- Ivanek, A. (2004). *Kreativni razrednik/razrednica*. Profil International.
- Jelenc, D. (1998). *Osnovna vedenja o komunikaciji*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Janežič, S. (1991). *Razvoj govora in pomen komunikacije*. <http://www2.arnes.si/~osngjp3/dokumenti/KAKO%20LAHKO%20POMAGAM/razvoj%20govora%20in%20pomen%20komunikacije.pdf>
- Jurišič, B. D. (2012). Podporna in nadomestna komunikacija je za nekatere med nami edina možnost. *Naš zbornik*, 45(2), 3–15. <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/jurisic-clanek-PINK-zbornik.pdf>
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*, 5(3), 119–125. [https://academicjournals.org/article/article1379605697\\_Rubina.pdf](https://academicjournals.org/article/article1379605697_Rubina.pdf)
- Marot, V. in Drljepan, M. (2019). Pripomočki in naprave za komunikacijo. *Rehabilitacija*, 18(1), 140–145.
- Millar, D., Light, J. in Schlosser, R. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 49, 248–264.
- Mladenovič, A. (2012). *Iskanje prikritega pomena: osnove neverbalne komunikacije*. Center za mladinsko kulturo.

- Ogrin, M. in Korošec, B. (2013). Podporna tehnologija. *Rehabilitacija (Ljubljana)*, 12(2), 91–99.
- Owens, E. R. (1984). *Language Development: an introduction*. Merrill Publishing Company.
- Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Založba Obzorja.
- RCSLT. (2006). *Communicating Quality 3: RCSLTs Guidance on Best Practice in Service Organization and Provision*. RCSLT.
- Sigafoos, J., Schlosser, R. W. in Sutherland, D. (2010). *Augmentative and Alternative Communication*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE).
- Tomić, A. (1990). *Teorija in praksa spreminjanja pouka*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- United States Assistive Technology Act of 1998. [http://atwiki.assistivetech.net/index.php/Assistive\\_Technology](http://atwiki.assistivetech.net/index.php/Assistive_Technology)
- Vovk, N., Korošec, B., Ogrin, M., Debeljak, M. in Goleger Sršen, K. (2013). Analiza postopka testiranja sposobnosti bolnikov za uporabo sistema za nadomestno komunikacijo, ki omogoča vodenje računalnika z usmerjanjem pogleda. *Rehabilitacija*, 12(2), 61–70.
- Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Walker, M. in Armfield, A. (1981). What is the Makaton vocabulary?. *Special Education Forward Trends*, 8(3), 19–20. <https://www.makaton.org/Assets/researchPapers/walkerArmfield1981.pdf>
- Walker, M. (1987). The Makaton vocabulary. Uses and effectiveness. Prispevek predstavljen na *AFASIC Symposium of Specific Speech and Language Disorders in Children*, University of Reading, England. <https://www.makaton.org/Assets/researchPapers/walker1987.pdf>
- Wilken, E. (2012). *Jezikovno spodbujanje otrok z Downovim sindromom z izčrpnim prikazom KPK sistema – s kretnjo podprte komunikacije*. Sekcija za Downov sindrom pri Društvu Sožitje Ljubljana in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- The Communication Trust. (2013). *Other ways of speaking*. Communication Matters. [https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/3414/other\\_ways\\_of\\_speaking\\_final.pdf](https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/3414/other_ways_of_speaking_final.pdf)
- Williams, M. in Grove, N. (1989). Getting to the grips with Aided Communication: An overview of the Literature. *British Journal of Special Education*, 16(2), 63–68. [https://www.academia.edu/4438841/Getting\\_to\\_Grips\\_with\\_Aided\\_Communication\\_An\\_Overview\\_of\\_the\\_Literature](https://www.academia.edu/4438841/Getting_to_Grips_with_Aided_Communication_An_Overview_of_the_Literature)





# SAMOODLOČANJE IN SPRETNOSTI SAMOZAGOVORNIŠTVA ZA OPOLNOMOČENJE ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI

*Janja Košir in Suzana Pulec Lah*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Na osnovi nekaterih rezultatov tujih raziskav lahko sklepamo, da je učinkovito samoodločanje ključno za doseganje dobrih izobraževalnih izidov in uspešno prilagajanje pri prehodu mladih s posebnimi potrebami na študij in trg dela. Teorije in raziskave praktičnih učinkov samoodločanja, kamor sodi tudi samozagovorništvo, utemeljeno predstavljajo njegov potencial za opolnomočenje mladih s posebnimi potrebami. Glede na dostopne slovenske virov ocenjujemo, da je uporaba samoodločanja in samozagovorništva pri študentih s posebnimi potrebami še razmeroma neraziskano področje. Posamezne slovenske študije na majhnih vzorcih poročajo o pomanjkljivih spretnostih in načrtovanih priložnostih za razvoj samoodločanja in samozagovorništva posameznih skupin srednješolcev in osnovnošolcev s posebnimi potrebami. V slovenskem prostoru se kaže potreba po načrtovanju in izvedbi osnovnih študij, s pomočjo katerih bi lahko zbrali relevantne podatke, ki bi jih uporabili za učinkovitejše zagotavljanje podpore na področju razvoja samoodločanja za opolnomočenje študentov s posebnimi potrebami. V prispevku na podlagi izbranih tujih znanstvenih in strokovnih virov opredelimo koncepta samoodločanja in samozagovorništva pri mladih s posebnimi potrebami. V zaključku prispevka predstavimo primer podpore za učinkovito samoodločanje pri študiju za študente s posebnimi potrebami, in sicer s perspektive spretnosti samozagovorništva študenta v procesu dogovarjanja glede primernih prilagoditev pri študiju.

**Ključne besede:** študentje s posebnimi potrebami, samoodločanje, samozagovorništvo, primerne prilagoditve

## **Uvod**

Napredek družbe k enakopravnosti oseb s posebnimi potrebami na ravni visokošolskega izobraževanja je vrhunski družbeni dosežek. Pravice in dolžnosti mladih odraslih s posebnimi potrebami se pri prehodu na študij razlikujejo od tistih, ki so jih bili deležni med šolanjem v osnovni in srednji šoli, med drugim v načinu njihovega pridobivanja in uveljavljanja. Na ravni visokošolskega izobraževanja je študentova odgovornost, da sam sezna relevantne deležnike s svojimi potrebami ter jih učinkovito in kompetentno zagovarja. Posledice tega so razumevanje in zaupanje pedagoških in

drugih strokovnih delavcev ter s tem učinkovito sodelovanje pri odobritvi in uresničevanju prilagoditev za enakopravno možnost usvajanja učnih izidov. Ob tem se morajo tako izvajalci študijskega procesa kot vsak posamezen študent s posebnimi potrebami zavedati, da ne gre za enkratno dejanje, ki je na podlagi upoštevanja formalnih predpisov in sklepov (npr. podelitve statusa) enkrat in za vselej opravljeno, temveč za proces, ki se s tem šele začne: soustvarja in uresničuje se skozi strokovno utemeljeno prilagajanje študija, ki upošteva tako študentove potrebe kot učne izide in vire ustanov. Spodbujanje samoodločanja in samozagovorništva oseb s posebnimi potrebami pri prehodih med šolanjem in v odraslost je v tujini že več desetletij pomembna prioriteta oz. cilj strokovne podpore in pomoči na vseh ravneh izobraževanja. Tudi v slovenskem prostoru se ta vidik podpore osebam s posebnimi potrebami zadnji dve desetletji v inkluzivno naravnem izobraževalnem prostoru vedno bolj poudarja.

Po pregledu dosegljivih slovenskih virov ugotavljamo, da poglobljenih, obširnejših raziskav v povezavi z ocenjevanjem spretnosti samoodločanja in učinkovitosti programov podpore za razvoj teh spretnosti v našem prostoru na področju dela z osebami s posebnimi potrebami na ravni terciarnega izobraževanja nimamo. Glede na nekatere posamezne slovenske raziskovalne podatke na osnovni in srednji stopnji izobraževanja ocenjujemo, da bi pri razvoju samoodločanja morda nekateri mladostniki s posebnimi potrebami že pred prehodom na študij potrebovali več sistematičnega, intenzivnejšega pristopa in spremljanja za razvoj teh spretnosti.

V prispevku se glede na pomanjkanje raziskav s področja samoodločanja in samozagovorništva študentov s posebnimi potrebami naslanjamo na nekatere slovenske raziskovalne podatke, pridobljene pri posameznih skupinah učencev in dijakov s posebnimi potrebami. Prav tako se v prispevku naslanjamo na kakovostne tuje, predvsem ameriške raziskave. Na podlagi teh sklepamo, da lahko konceptualni okvir in spretnosti, ki jih poudarja teorija samoodločanja, ključno pripomorejo k opolnomočenju oseb s posebnimi potrebami. Ker so bolj kot vrstniki deležni prejemanja systemske podpore in pomoči, večinoma že od zgodnjega otroštva, je ta koncept zanje ključnega pomena. Tako preprečujemo, da bi posamezniki s posebnimi potrebami razvili pretirano odvisnost od pomoči, in se izognemo pretiranemu zaščitniškemu odnosu deležnikov, od katerih posamezniki s posebnimi potrebami prejemaajo podporo in pomoč.

V nadaljevanju bomo v drugem podpoglavju prispevka samoodločanje izpostavili kot za osebe s posebnimi potrebami ključen koncept za njihovo opolnomočenje na različnih področjih življenja. V tretjem podpoglavju bomo na kratko opredelili koncepta samoodločanja in samozagovorništva. V četrtem podpoglavju bomo predstavili nekaj izbranih informacij o izzivih samoodločanja

in samozagovorništva nekaterih otrok in mladih s posebnimi potrebami na različnih stopnjah izobraževanja ter na koncu predlagali praktičen primer za podporo samozagovorništva študentov s posebnimi potrebami v procesu dogovarjanja o uveljavljanju pravic do prilagajanja študija. Prispevek je namenjen tako pedagoškim in strokovnim sodelavcem, ki načrtujejo in izvajajo študijski proces ali v okviru različnih služb omogočajo študentom pri študiju podporo in pomoč, kot tudi bodočim študentom, tj. srednješolcem pri prehodu na študij (zanje je aktualen predvsem zadnji del prispevka).

## **Samoodločanje kot ključen koncept opolnomočenja oseb s posebnimi potrebami**

Zgodovino in obravnavo samoodločanja lahko širše povezujemo z različnimi družbenimi prizadevanji za osnovne državljanske, politične in socialne pravice posameznikov in različnih družbenih skupin skozi perspektivo različnih diskurzov (Wehmeyer idr., 2017). V tem prispevku pojem samoodločanja uporabljamo ožje, v povezavi s pedagoško in specialnopedagoško opredelitvijo pojmovanja in razvoja spretnosti samoodločanja na področju zagotavljanja in uresničevanja pravic oseb s posebnimi potrebami na izobraževalnem področju.

V Sloveniji informacije o samoodločanju oseb s posebnimi potrebami v dostopnih virih najdemo v času krepitve prizadevanj družbe za večjo deinstitucionalizacijo in inkluzijo oseb s posebnimi potrebami v družbo (nekaj več o tem si lahko med drugim preberete v Kavkler idr., 2008; Kobal Grum idr., 2009). Glede na gradivo, ki ga pri iskanju rezultatov s ključnima besedama samoodločanje (ali tudi samodeterminacija) in samozagovorništvo najdemo v slovenskem bibliografskem sistemu COBISS, ugotovimo, da se slovenski strokovni diskurz in viri, povezani s samoodločanjem in samozagovorništvom pri osebah s posebnimi potrebami, začnejo pojavljati v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. To je med drugim odraz mednarodnega in slovenskega diskurza uveljavljanja pravic in zahtev po deinstitucionalizaciji, po inkluziji in prehodu z medicinskega na socialni in pedagoški model zagotavljanja podpore, pomoči in obravnave za osebe s posebnimi potrebami. Te zahteve v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in pri prehodu v novo tisočletje dosežejo ključno prelomno točko, ki se tudi pri nas izrazi v ključnih spremembah tudi na zakonodajni ravni. Najzgodnejši zabeleženi viri v sistemu COBISS obravnavajo samoodločanje z vidika samozagovorništva predvsem v povezavi z gibanjem in skupinami za zagotavljanje pravic skupinam posameznikov s posebnimi potrebami z vidnejšimi in izrazitejšimi, trajnimi posebnimi potrebami, ki so odvisni od obširne in intenzivne podpore in pomoči v okolju,

npr. za posameznike z intelektualnimi primanjkljaji ali za posameznike z gibalno oviranostjo. Iz tega časa med drugim najdemo objavljene strokovne prispevke, ki neposredno predstavljajo pomen, pojem, primere in procese samozagovorništva v tistem času, npr. Žerdin (1999), Rovšek (1999), Peček (1999), Pelicon (1999), Vetrlih (1999) idr.

Danes je tako v tujini kot tudi pri nas samoodločanje in samozagovorništvo strokovno prepoznano kot pomembno in ključno za različne skupine oseb s posebnimi potrebami, tudi npr. za tiste, katerih primanjkljaji so nevidni oz. jih okolje navzven težje prepozna (Koncept dela z učenci z učnimi težavami, Magajna idr., 2008; Jereb, 2011a, b), v vseh starostnih obdobjih in na vseh ravneh izobraževanja, tudi v obdobju študija (npr. Košak Babuder idr., 2018). V tujini, kjer imata teorija in praksa samoodločanja in samozagovorništva na področju zagotavljanja pravic oseb s posebnimi potrebami daljšo tradicijo kot pri nas (npr. v ZDA), je učenje samoodločanja in samozagovorništva že dolga leta priznано kot zelo uspešna in obširno raziskovana strategija opolnomočenja oseb s posebnimi potrebami, med drugim pri načrtovanju izobraževanja in zaposlitve (npr. Wehmeyer idr., 2000; NCLD, 2015). Na straneh tujih študijskih ustanov najdemo v današnjem času kakovostne primere virov podpore mladim s posebnimi potrebami pri prehodu na študij in pri samem študiju z vidika samozagovorništva, npr. McBurney idr. (2017) v metaanalizi v zvezi s podporo samozagovorništva pri študentih izpostavijo ameriški projekt ACCESS (The Department of Occupational Therapy at Colorado State University, 2010).

Kljub temu da se samoodločanje in samozagovorništvo za osebe s posebnimi potrebami v strokovnih virih tudi pri nas poudarjata kot pomembni spretnosti, so slovenski raziskovalni viri o tem skromni: pri iskanju raziskav na to temo se jasno kaže potreba po več raziskavah, ki bi neposredno proučevale ukrepe za spodbujanje samoodločanja pri različnih skupinah oseb s posebnimi potrebami v različnih življenjskih obdobjih. Med drugim tudi študentov s posebnimi potrebami.

## **Opredelitev samoodločanja in samozagovorništva**

V slovenskem prostoru najdemo tri izraze, ki se marsikdaj uporabljajo kot sopomenke za proučevanje istega konstrukta: tj. samoodločanje, samodoločanje in samodeterminacija. Za naš prispevek smo izbrali izraz samoodločanje, ki je uporabljen v več strokovnih virih, ki obravnavajo konstrukt na področju oseb s posebnimi potrebami (npr. Licardo, 2015; Licardo in Schmidt, 2014; Kolar in Vrhovski, 2015) skupaj s teorijo samoodločanja s perspektive teorije vzročnikov (Wehmeyer idr., 2017),

po kateri v nadaljevanju prispevka povzemamo osnovno opredelitev samoodločanja in samozagovorništva.

## Samoodločanje

V razvoju konstrukta samoodločanja v obdobju dobrih dveh desetletij Wehmeyer s sodelavci preide od opredelitve, ki se osredotoča na samoodločanje oseb z intelektualnimi primanjkljaji (Wehmeyer, 1992), do v novejšem času dopolnjenega konstrukta, ki se osredotoča na univerzalni razvoj samoodločanja tudi pri posameznikih brez posebnih potreb (Shogren idr., 2015a). Najnovejšo dopolnitev teorije samoodločanja v omenjeni monografiji raziskovalci utemeljujejo z razvojem inkluzije na področju obravnave oseb s posebnimi potrebami v zadnjih desetletjih, z razvojem specialpedagoških znanj s poudarkom na moči in močnih področjih posameznikov in z razvojem pozitivne psihologije.

Wehmeyer idr. (2017) opišejo konstrukt samoodločanja z vidika zgodovinskega razvoja in uporabe v različnih vedah in v različnih diskurzih, kontekstih (z vidika filozofije, psihologije, edukacije, boja za socialne pravice in dobrobit državljanov ter nastanek in razvoj zahtev za pravice oseb s posebnimi potrebami). Smiselno opozorijo tudi na dejavnike kulture, institucij, vzgoje in drugih kontekstov posameznikovega življenja, ki lahko vplivajo na dejansko posameznikovo pojmovanje in udejanjanje samoodločanja. Konstrukt samoodločanja povežejo s psihološkimi teorijami razvoja v različnih obdobjih, od otroštva do odraslosti, ter teorijo samoodločanja (angl. Self Determination Theory) utemeljijo v skupini teorij, ki raziskujejo človekovo vedenje, katerega vzrok je posameznik sam, ko nastopa kot vzročno gibalno lastnega vedenja (angl. Causal Agency Theories). V besedilu uporabljamo termin »causal agent« kot »vzročno gibalno« (kot ga uporabi npr. Licardo, 2015). Za uporabo v tem besedilu uvajamo in uporabljamo tudi izraz »teorija vzročnikov« in »vzročnik« kot krajši izraz za termin vzročno gibalno.

Samoodločanje po omenjeni teoriji (Wehmeyer idr., 2017) opredelijo avtorji kot naravnost, značilnost posameznika, ki deluje kot vzročno gibalno v lastnem življenju. »Ljudje, ki delujejo samoodločevalno, delujejo v smeri svobodno izbranih ciljev. Takšno delovanje osebi omogoča, da deluje kot vzročno gibalno v lastnem življenju.« (Shogren idr., 2015a, str. 258)

V prispevku se ne bomo posvečali celotnemu kompleksnemu konstrukt in opisu komponent ter procesa samoodločanja (bralcu, ki ga to zanima, v branje priporočamo poglobljen pregled v Wehmeyer idr., 2017), temveč na tem mestu za namene prispevka poudarimo zgolj osnovne elemente, tj.

spretnosti, ki imajo v tem procesu ključno vlogo in podpirajo posameznikovo samoodločanje. Burke idr. (2020) so v metaanalizi zbrali informacije relevantnih raziskav med letoma 2000 in 2017, ki so proučevale spodbujanje razvoja vsaj ene spretnosti, ki se povezujejo s komponentami osnovnega delovnega okvira koncepta samoodločanja po teoriji vzročnikov: izbiranje (angl. choice-making), oblikovanje in sprejemanje odločitev (angl. decision making), reševanje problemov (angl. problem solving), zastavljanje ciljev (angl. goal setting) in doseganje zastavljenih ciljev (angl. goal attainment), načrtovanje (angl. planning), samokontrola, samouravnavanje (angl. self-management), samozagovorništvo (angl. self-advocacy), samozavedanje (angl. self-awareness), poznavanje samega sebe/znanje o sebi (angl. self-knowledge). V metaanalizi Burke idr. (2020) tako kot avtorji nekaterih predhodnih študij (npr. Algozzine idr., 2001; Shogren idr., 2012, 2015b) ugotovijo, da podpora razvoju samoodločanja na ravni posameznih ali več spretnosti pozitivno vpliva na dosežke ter dobrobit otrok in mladih s posebnimi potrebami. Treba je poudariti, da seznam spretnosti ni popoln in dokončen, saj avtorji sami navedejo (npr. Wehmeyer, 1999), da je pomemben namen, učinek spretnosti, torej ali ima funkcijo podpore posameznikovega samoodločanja znotraj zanj relevantnih kontekstov.

V tujih raziskavah najdemo podatke o tem, da se veliko študentov s posebnimi potrebami na ravni študija spopada s precejšnjimi izzivi (npr. Daly-Cano idr., 2014). Raziskovalni podatki kažejo na to, da so spretnosti samozagovorništva izjemno pomembne za uspešen prehod mladih s posebnimi potrebami v odraslost (npr. Test idr., 2005; Lee idr., 2008; Murray idr., 2014; Rowan, 2014). Učinkovito samozagovorništvo dokazano podpira ugodne učne dosežke in pomaga pri prilagajanju na študij (Adams in Proctor, 2010; Getzel in Thoma, 2008; Murray idr., 2014).

V tem prispevku se v okviru samoodločanja za študente s posebnimi potrebami v nadaljevanju specifično usmerjamo na spretnost samozagovorništva, ki je ena izmed pomembnih spretnosti samoodločanja, s katero se odgovornost za lastno izobraževanje v komunikaciji z relevantnimi deležniki pri prehodu na študij najbolj eksplicitno izraža. Mladim s posebnimi potrebami omogoča, da postanejo učinkoviti sogovorniki znotraj procesa uresničevanja lastnega izobraževanja.

## **Samozagovorništvo**

Mladi odrasli pri prehodu na študij avtonomno odločajo o tem, ali in kako bodo uporabili sistemske možnosti za uveljavljanje posebnega statusa, ki omogoča prilagajanje študijskega procesa. Tako sami nosijo odgovornost, da

predstavijo, razkrijejo svoje potrebe in postanejo samozagovorniki lastnega izobraževanja. Samozagovorništvo je za osebe s posebnimi potrebami izjemno pomembna spretnost, s pomočjo katere učinkovito komunicirajo, se pogajajo in se zavzemajo za lastne interese, želje, potrebe in pravice (Hengen in Weaver, 2018). Ob tem je treba poudariti, da pri samozagovorništvu ne gre za to, da bi posamezniki s posebnimi potrebami morali o sebi in svojih potrebah razpravljati z vsemi, temveč da ob zavzemanju za zase pomembne cilje in preference uporabljajo učinkovito komunikacijo (Test idr., 2005). Med različnimi opredelitvami v namen podpore samozagovorništva študentov s posebnimi potrebami povzemamo opredelitev koncepta samozagovorništva po Test idr. (2005). Avtorji na podlagi obsežnega pregleda relevantne literature opredelijo delovni okvir samozagovorništva. Koncept ima štiri glavne komponente in je pogosto uporabljen v raziskavah samozagovorništva pri različnih skupinah oseb s posebnimi potrebami, ki so različne starosti in v različnih okoljih, med drugim tudi na ravni študija (npr. Hengen in Weaver, 2018). Poznavanje splošne vsebine komponent je lahko v podporo za operativno načrtovanje ukrepov za izboljšanje samozagovorniških spretnosti tako študentom s posebnimi potrebami pri prehodu na študij kot vsem drugim deležnikom srednje- in visokošolskega izobraževanja, ki se s temi mladimi, dijaki ali že študenti pri svojem delu srečujejo in jim pred prehodom na študij zagotavljajo podporo za razvoj samozagovorništva ali zanje prilagajajo študijski proces. V prispevku v obliki kratke sinteze povzemamo opredelitev komponent po Test idr. (2005):

- *Poznavanje samega sebe, znanje o sebi (angl. Knowledge of Self)*  
Poznavanje samega sebe, znanje o sebi, je prvi korak pri razvoju samozagovorništva. To pomeni, da morajo posamezniki najprej dobro poznati svoje interese, preference, cilje, močna in šibka področja, potrebe in značilnosti lastnih posebnih potreb. Pomembno je, da poznajo naravo lastnih posebnih potreb ter jih znajo povezati z vplivom na svoje učenje in socialno vključevanje ter z zmožnostjo opredelitve strategij, s katerimi si lahko pomagajo oz. izboljšajo svoje delovanje. Ključno je, da razumejo in sprejemajo lastna močna in šibka področja, poznajo značilnosti lastnega učenja in da usvojijo primerno izrazoslovje s področja lastnih posebnih potreb.
- *Poznavanje pravic (angl. Knowledge of Rights)*  
Mladi s posebnimi potrebami naj bi se seznanili s pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo po zakonu in drugih predpisih kot osebe s posebnimi potrebami in kot študentje s statusom študenta s posebnimi potrebami. Pridobili naj bi informacije o tem, kako postopati ob kršenju njihovih pravic, ko želijo razrešiti nesporazum ali doseči neko utemeljeno spremembo. Poznali naj bi vire, ki naj bi jim omogočili uresničevanje teh pravic.



- *Komunikacija (angl. Communication)*  
Mladi morajo poleg poznavanja samega sebe in svojih pravic znati v danem okolju z relevantnimi deležniki uspešno komunicirati o sebi in svojih potrebah. Relevantne izpostavljene spretnosti komunikacije v povezavi s samozagovorništvo so pogajanje, iskanje kompromisov in prepričevanje ter tudi učinkovita neverbalna komunikacija, aktivno poslušanje, uporaba asertivne komunikacije, učinkovito sporočanje lastnih občutkov, potreb in želja ter zmožnost, da kakšnega predloga ne sprejmejo, se z njim ne strinjajo oziroma da znajo reči tudi »ne«. Posamezniki s posebnimi potrebami naj bi bili o sebi zmožni komunicirati tudi v skupini in na srečanjih več deležnikov ter naj bi bili po potrebi večji uporabe podporne komunikacijske tehnologije.
- *Vodenje (angl. Leadership)*  
Zadnja komponenta se nanaša na posameznikovo znanje o pravicah oseb s posebnimi potrebami, o zagovarjanju drugih in povezovanju s širšim socialnim okoljem, nanaša se torej tudi na politično udejstvovanje. Ključne so spretnosti sodelovanja v timu: poznavanje, razumevanje skupinske dinamike in vlog članov skupine, spretnosti za sodelovanje v skupini.

## **Samoodločanje in samozagovorništvo v izobraževanju otrok in mladih s PP**

Za učence s posebnimi potrebami v Sloveniji v osnovni in srednji šoli izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja temelji na Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Med osnovno- in srednješolskim izobraževanjem izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki tem učencem omogoča primerno prilagojeno izobraževanje, temelji na soustvarjanju individualiziranega programa (IP) strokovnjakov in učiteljev, pri čemer naj bi sodelovali tudi starši ter glede na svojo zrelost in starost tudi učenci sami. Pri tem naj bi bili odgovorni odrasli zaradi lastne vloge pomoči še posebej pozorni, da ustvarjajo prostor priložnosti, v katerem lahko učenci s posebnimi potrebami ob tem, da so deležni systemske podpore in pomoči, učinkovito razvijajo spretnosti samoodločanja in tako v tem procesu ne postanejo pasivni, z občutki nemoči in pretirane odvisnosti, kar je lahko v njihovem izobraževanju velika ovira. V nadaljevanju poudarjamo nekatere informacije, ki kažejo na to, da kljub strokovnim pozivom več slovenskih strokovnjakov (npr. Koncept dela – učne težave v osnovni šoli, Magajna idr., 2008; Čačinovič Vogrinčič, 2008; Jereb, 2011a, b) morda ta proces z vidika spodbujanja samoodločanja in z njim povezanega samozagovorništva otrok in mladih s posebnimi potrebami ni dovolj podprt.

Vovk Ornik (2016) v doktorski disertaciji navaja, da je že v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami zaznati nezadostno vključevanje glasu/mnenja učenca v zanj pomembne odločitve.

Licardo (2015) je v doktorski disertaciji ugotovila, da so imeli dijaki s posebnimi potrebami v srednjih poklicnih in strokovnih šolah v primerjavi z vrstniki brez posebnih potreb nižjo izraženo stopnjo samoodločanja. Pri pregledu individualiziranih programov se je npr. izkazalo, da niti eden ni imel neposredno zabeleženih ciljev v povezavi s samoodločanjem. Vključevanje dijakov v proces priprave individualiziranih programov je bilo šibko.

Licardo in Schmidt (2014) v svoji raziskavi poročata o tem, da so dijaki s posebnimi potrebami v srednjih poklicnih in strokovnih šolah pomanjkljivo poznali svoja močna in šibka področja. Večina v raziskavi sodelujočih dijakov ni vedela, da se v IP zapisujejo zanje relevantni cilji, in so bili z IP tudi sicer slabo seznanjeni, polovica jih ni obiskovala srečanj, namenjenih načrtovanju in evalvaciji IP, na sestankih, kjer sodelujejo dijaki s posebnimi potrebami, je bilo premalo njihovega aktivnega sodelovanja in izražene samoodločanja.

Drašček (2018) je v magistrskem delu ugotovila, da nobeden izmed učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so bili vključeni v raziskavo, ni znal opredeliti niti enega cilja iz lastnega IP. Navaja, da so v prostem pogovoru specialni in rehabilitacijski pedagogi povedali, da starši in učitelji pričakujejo, da učenci prejemajo (predvsem) učno pomoč, medtem ko za pomoč na ravni drugih spretnosti, kot so spretnosti samoodločanja, zaradi okoliščin izvajanja pomoči ni časa. Kljub temu je avtorica raziskave preko uporabe lestvice ocenila, da imajo sodelujoči učenci dobro razvite spretnosti samozagovorništva. Tako so menili tudi njihovi starši ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, ki so jim ponudili dodatno strokovno pomoč. Večina jih je vsaj nekajkrat letno zagotovila strokovno podporo za razvoj spretnosti samozagovorništva v situacijah, ko so jim bile njihove pravice kršene. Skrb vzbujajoče dejstvo, ki v raziskavi izstopa, pa je, da več kot polovica strokovnjakov nikoli ni pripravljala učencev na sodelovanje na sestanku v povezavi z nastajanjem ali evalvacijo njihovega IP.

V zadnjih letih pri vodeni ustni analizi prakse v osnovnih šolah študentje specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani poročajo, da pri pregledu primerov individualiziranih programov le redko zasledijo cilje, ki bi bili neposredno povezani z vključevanjem učencev v različne faze individualiziranega dela, s sodelovanjem pri pripravi IP in z razvojem samozagovorništva, vendar so nekateri študentje ob tem poročali, da so jim mentorji na praksi ustno poročali, da te aktivnosti izvajajo vsaj nekajkrat letno, priložnostno. Zelo podobno so poročali učitelji in strokovni delavci ob izvedbi strokovnih delavnic na temo samozagovorništva za

učence s posebnimi potrebami (Košir, Pomen samoodločanja za učence s PPPU v procesu IP: predavanje z delavnico, 6. 4. 2018). Na podlagi podatkov, pridobljenih v prostem pogovoru, je bilo razumeti, da se temu učitelji in strokovnjaki ne posvečajo sistematično, intenzivno in načrtno v okviru načrtovanja in izvajanja IP, temveč samo občasno, priložnostno.

Na primerih nekaterih izbranih rezultatov slovenskih raziskav in priložnostno zbranih informacij lahko torej sklepamo, da soustvarjanje lastnega izobraževanja učencev in dijakov s posebnimi potrebami ni vedno samoumevno in podprto tako, kot bi bilo glede na raziskovalne in strokovne pozive najbolj pričakovano. Manj soustvarjanja pa lahko za mlade s posebnimi potrebami pomeni manj izraženega samoodločanja in samozagovorništva tudi na višjih stopnjah šolanja, kjer pa je ta spretnost zanje nepogrešljiva. V zvezi s tem bi bilo sicer treba pripraviti ciljne raziskave, ki bi podale več relevantnih informacij in bi pomagale oceniti, kako spretnosti samoodločanja in samozagovorništva poznajo in uporabljajo mladi s posebnimi potrebami pred prehodom na študij, ob prehodu na študij in med študijem.

Samozagovorništvo kot obliko podpore, ki omogoča opolnomočenje študentov, med drugim v prispevkih izpostavljajo tudi študentje sami, npr. v projektu Glas študentov (Antić idr., 2019). V omenjenem projektu najdemo prispevke posameznih slovenskih študentov s posebnimi potrebami in študentov brez posebnih potreb, na podlagi katerih lahko poudarimo nekaj pomembnih vidikov, povezanih s samozagovorništvom študentov s posebnimi potrebami:

- Pomen učinkovite komunikacije študentov s posebnimi potrebami pri sporočanju lastnih potreb in skupnem sodelovanju pedagoških delavcev in študentov za doseganje pozitivnih izidov glede prilagoditev študijskega procesa (izkušnje doktorske študentke s prirojeno gluhoslepoto, Knez, 2019).
- Potreba po podpori glede reševanja izzivov v komunikaciji. Študent z disleksijo M. D. F. (2019) navaja primer lastne izkušnje, iz katere lahko razberemo potrebo po ozaveščenosti in pozitivni ter spoštljivi komunikaciji pedagoških delavcev s študenti s posebnimi potrebami, ki upošteva razmerje moči (npr. vključevanje tudi v način izvedbe srečanj, kjer študent razkriva svoje posebne potrebe), ter spodbujanju študentov k pozitivnemu reševanju problemov in konfliktov, ki so v odraslosti pričakovani del katerega koli skupnega profesionalnega načrtovanja in uresničevanja ciljev, tudi ciljev, povezanih z načrtovanjem in uresničevanjem prilagojenega študijskega procesa.
- Izpostavitev pomena podpore, ki ni usmerjena neposredno samo v učne, študijske cilje in študentom s posebnimi potrebami omogoča obravnavo

tudi ob študijskih težav. Med takšno podporo v tujini naletimo tudi na primere dobre prakse zagotavljanja treningov samozagovorništva (Košir, 2019).

O pomembnosti podpore študentov, ki se povezuje tudi z razvojem spretnosti samozagovorništva, lahko sklepamo tudi iz nekaterih informacij, ki jih najdemo v nedavni nacionalni Študiji o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018). V poročilu študije avtorji med drugim poudarijo, da je pomembno, da so študentje povabljeni v »aktivno sooblikovanje rešitev na izzive, ki izhajajo iz statusa študenta s posebnimi potrebami« (Košak Babuder idr., 2018, str. 181). Študija sicer ne zbira neposrednih podatkov o samozagovorniških spretnostih slovenskih študentov s posebnimi potrebami. O pomenu učinkovitega samozagovorništva za opolnomočenje na ravni visokošolskega izobraževanja lahko sklepamo iz nekaterih zbranih podatkov o izzivih, s katerimi se študentje in izvajalci študijskega procesa srečujejo na različnih ravneh uveljavljanja pravic do prilagojenega študija: od potrebe po boljši informiranosti v zvezi s postopkom za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami do dvomov o razkritju posebnih potreb, problemskih situacij pri uresničevanju prilagoditev visokošolskih učiteljev ter njihove pomanjkljive informiranosti o posebnih potrebah, izkušenj ne vključevanja v skupinsko študijsko delo sošolstev itd.

## **Samozagovorništvo v procesu uresničevanja prilagoditev na študiju**

Inkluzija na kateri koli ravni izobraževanja je proces, ki vsebuje izzive na različnih ravneh. Eden izmed pomembnejših in zahtevnejših je glede na izkušnje, o katerih so nam poročali posamezni učitelji in študentje s posebnimi potrebami in glede na informacije tujih virov (npr. Cole in Cawthon, 2015), načrtovanje in uresničevanje prilagoditev. V zvezi s tem zasledimo v tujem prostoru razprave o uresničevanju t. i. primernih oziroma razumnih prilagoditev. Koncept razumnih, primernih prilagoditev izvira iz zakonodaje Združenih držav Amerike, uporabljamo pa ga tudi v Evropski uniji, in sicer po Direktivi Sveta 2000/78/ES že od leta 2000 na področju zaposlovanja in dela invalidov.

O izzivu opredelitve koncepta razumnih prilagoditev na študiju piše npr. Rebolj (2014). Tako kot ponekod v tujini, tudi pri nas uresničevanje prilagoditev ni dokončno operativno opredeljeno in je tako na konkretizacije na ravni posameznika prepuščeno posameznim izobraževalnim ustanovam

(npr. Cole in Cawthon, 2015, v Holzberg, 2017). Na Univerzi v Ljubljani o naravi razumnih prilagoditev lahko sklepamo na osnovi prvega odstavka 13. člena Pravilnika o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani (2018), ki pravi: »Študentom se, upoštevaje prostorske in finančne zmožnosti članice, razmerje med številom zaposlenih in študentov ter naravo študijskega programa, glede na značaj ovir, s katerimi se srečujejo pri študiju, in opredeljene prilagoditve v sklepu, prilagodijo okolje, način pedagoškega dela in opravljanje študijskih obveznosti.« Uspešno uresničevanje študentu formalno priznanih prilagoditev torej zahteva »operacionalizacijo« njihove uporabe v povezavi z danimi viri posamezne ustanove in z zahtevanimi učnimi izidi programa, ki jih študent v študijskem procesu mora doseči.

V tem prispevku kot razumne opredeljujemo strokovno utemeljene prilagoditve, ki temeljijo na poznavanju potreb študentov s posebnimi potrebami (in ob tem upoštevajo individualnost vsakega posameznega študenta s posebnimi potrebami – tudi znotraj iste skupine študentov s posebnimi potrebami so velike razlike), na znanju o psihofizičnih zahtevah in učnih izidih učnega predmeta ter upoštevanju možnosti in virov, ki jih posamezna ustanova v danem trenutku lahko ponudi.

Glede na tuje vire in nekatere domače informacije o izzivih, s katerimi se srečujejo študentje s posebnimi potrebami in njihovi učitelji, lahko vidimo, da je lahko proces soustvarjanja prilagoditev pomemben izziv (Antić idr., 2018; Košak Babuder idr., 2018; Rebolj, 2014), ki lahko vodi do nerazumevanja in konfliktov (npr. M. D. K, 2019; Rebolj, 2014). V zvezi s tem z namenom krepitve študentove kompetentnosti za sodelovanje v tem procesu predstavljamo primer študentom namenjene podporne samozagovorniške komunikacije z učitelji po raziskovalno-proučevanem programu SACR (Self Advocacy and Conflict Resolution, Rumrill idr., 1999; Gordon Holzberg, 2017). SACR je namenjen mladim pri prehodu na študij in med študijem ter jim je v pomoč v postopku dogovarjanja glede operacionalizacije odobrenih prilagoditev in razreševanju morebitnih konfliktov s posameznimi učitelji. Čeprav je program namenjen študentom, pa je lahko v pomoč tudi učiteljem, ki lahko ob poznavanju vsebin programa študenta v njegovi komunikaciji podprejo tako, da v skupni interakciji lažje dosežejo dogovore o razumnih prilagoditvah.

V preglednici 1 vsebine programa predstavljamo v za naš študijski prostor deloma prilagojeni obliki in z lastnimi primeri pojasnjujemo nekatere izbrane specifične vsebine, iz katerih je razviden predlagan potek dogovarjanja glede prilagoditev na študiju.

## Preglednica 1

*Pregled vsebin programa SACR: prevedeno in prilagojeno za slovenski študijski prostor po Gordon Holzberg (2017)*

<b>CILJNO VEDENJE</b>	<b>VSEBINA S POSAMEZNIMI PRIMERI IZJAV ŠTUDENTOV</b>
Pozdrav in kratka predstavitev	Študent se na kratko predstavi, pozdravi učitelja in imenuje predmet, pri katerem kot študent sodeluje.
Splošna izjava o posebnih potrebah	Študent pove, da ima od visokošolske ustanove sklep o statusu študenta s posebnimi potrebami in odobrene nekatere prilagoditve pri študiju.
Funkcionalna opredelitev posebnih potreb	Študent našteje lastne posebne potrebe z nekaj konkretnimi, funkcionalnimi opisi in pojasni, kako vplivajo na njegovo učenje. Primer: Za branje in pisanje potrebujem več časa, zato mi koristi, da mi predavatelj izročke in literaturo, povezano s predavanji, pošlje vsaj nekaj dni pred predavanji.
Opredelitev v preteklosti uporabljenih prilagoditev	Študent poudari v preteklosti uporabljene prilagoditve ali izpostavi, katere prilagoditve želi pri predmetu uporabiti. Primer: Pri nekaterih predmetih, kjer je bilo več pisnega gradiva, so mi učitelji izročke in drugo pisno gradivo posredovali vnaprej.
Učinkovitost v preteklosti uporabljenih prilagoditev	Študent s primeri pojasni prednosti uporabe prilagoditev v preteklosti. Primer: Tako sem lahko natančno in v svojem tempu prebral gradivo in zaradi priprave lažje dopolnjeval zapiske pri predavanjih.
Prošnja za prilagoditve	Študent zaprosi za uporabo prilagoditev pri predmetu. Primer: Mislim, da bi mi tudi pri vašem predmetu koristilo, da izročke in drugo pisno gradivo, povezano s posameznimi predavanji, dobim vnaprej.
Dodatni viri v pomoč pri dogovarjanju	Študent poudari znane vire v okolju, ki lahko dodatno pomagajo pri doseganju ustreznega soglasja glede prilagoditev (koordinatorji za študente s posebnimi potrebami na visokošolski ustanovi, izkušnje učiteljev prejšnjih let).
Prošnja za odobritev prilagoditev pri predmetu	Študent zaprosi za dogovor glede uporabe prilagoditev. Primer: Prosim vas za vaše mnenje in dogovor o uresničljivosti prilagoditev, ki bo upošteval priznane prilagoditve v povezavi s predvidenimi učnimi izidi pri vašem predmetu.

CILJNO VEDENJE	VSEBINA S POSAMEZNIMI PRIMERI IZJAV ŠTUDENTOV
Izpostavitvev specifičnega problema	<p>Ko učitelj izrazi skrb glede uporabe določene prilagoditve ali mnenje, da prilagoditev pri predmetu ni uresničljiva, študent v zvezi s tem skuša pridobiti več dodatnih pojasnil, utemeljitev. Pri tem naj si pomaga z dodatnimi vprašanji.</p> <p>Primer: Kaj vas skrbi glede uporabe te prilagoditve? Ste s tem imeli slabe izkušnje?</p> <p>Ob tem študent aktivno prisluhne razlogom učitelja, saj je za uresničevanje prilagoditev ključno obojestransko razumevanje razlogov. Ključno je namreč doseči ustrezno povezanost med prilagoditvami in zahtevanimi pričakovanimi učnimi izidi pri danem predmetu, pri čemer je treba paziti, da uporaba prilagoditve ne poseže v učne izide.</p>
Reflektiranje problema	<p>Študent s svojimi besedami ponovi ključne učiteljeve utemeljitve, s čimer pokaže svoje razumevanje in sprejemanje učiteljevih pomislekov.</p> <p>Primer: Če vas prav razumem, vas glede prilagoditve skrbi, da ...</p>
Povezovanje	<p>Študent usmeri pogovor v skupen načrt in cilj.</p> <p>Primer: Želim si, da bi bila uporaba mojih prilagoditev usklajena z načrtovanimi študijskimi izidi pri vašem predmetu.</p>
Soustvarjanje	<p>Študent poudari željo, da sodeluje v dodatnem razmisleku glede možnosti uporabe zelene prilagoditve, za katero je učitelj izrazil skrb oziroma dvom o njeni uporabi. Prosi za možnost skupnega iskanja rešitev in pogovora o dodatnih možnostih.</p> <p>Primer: Prosil bi za možnost dodatnega skupnega razmisleka, ki bi morda vplival na izbiro načina prilagoditve, ki bi obema ustrezal.</p> <p>Pomembno je, da so učitelji kljub temu, da so eksperti na področju učnih izidov, ob dilemah in izzivih glede uporabe prilagoditev pripravljeni poslušati dodatne predloge in soustvarjati alternativne rešitve.</p>
Oblikovanje, povzemanje in izbiranje rešitev	<p>Študent našteje nekaj svojih predlogov rešitev in za dodatne predloge prosi tudi učitelja. Študent pokaže pripravljenost za prilagajanje novim predlogom. Študent povzame predloge in prosi učitelja, da pove, katera možnost se mu zdi najbolj sprejemljiva.</p> <p>Primer: Vaše mnenje je, da ta prilagoditev ni uresničljiva. Mogoče pa skupaj najdeva prilagojeno rešitev?</p>

CILJNO VEDENJE	VSEBINA S POSAMEZNIMI PRIMERI IZJAV ŠTUDENTOV
Preoblikovana uporaba prilagoditve	Študent s svojimi besedami povzame prilagoditev, s katero se učitelj strinja.
Vloga študenta	Študent opredeli lastno vlogo in odgovornosti glede uresničevanja prilagoditve.
Zaključek pogovora s pozitivno izjavo	Primer: Hvala za vaš čas in možnost, da se z vami pogovorim o izvedbi prilagoditev pri vašem predmetu.

Opisana vsebina postopka komunikacije je lahko mladim s posebnimi potrebami v oporo in pomoč pri pripravi na pogovor z učitelji, pri katerih opravljajo študijske obveznosti. Ker noben postopek ne more zagotoviti, da se ne bi v dogovarjanju pojavili večji izzivi, menimo, da mora imeti vsaka ustanova pripravljeno tudi podporo, ki bi tako študentu kot učitelju dodatno pomagala pri dogovarjanju in razreševanju morebitnih večjih izzivov.

Poleg predstavljene podpore želimo poudariti, da Univerza v Ljubljani v zadnjih letih pospešeno razvija podpore, s pomočjo katerih lahko mladi s posebnimi potrebami podprejo svoje samozagovorništvo in druge pomembne informacije, ki jim služijo za lažji prehod in prilagajanje na študij ter prehod na trg dela. Specifično izbrane vsebine, nasveti in strategije v povezavi s samozagovorništvom na študiju so zdaj dostopni tudi v posebnem priložniku Samozagovorništvo študentov s posebnimi potrebami (Fricelj, 2020). Informacije so primerne za vse mlade pri prehodu na študij, za mlade s posebnimi potrebami na študiju in za vse udeležene strokovne in pedagoške sodelavce, ki se pri svojem delu srečujejo z mladimi s posebnimi potrebami.

## Zaključek

Samoodločanje je kompleksen, razvijajoč se konstrukt, katerega delovni okvir v današnjem času obsega več med seboj povezanih komponent in z njimi povezanih spretnosti. Med zadnjimi pomembno mesto zavzemajo tudi samozagovorniške spretnosti. Samozagovorništvo je za mlade s posebnimi potrebami iz več razlogov ključnega pomena; med drugim je tudi potencialen način opolnomočenja pri soustvarjanju načrtovanja in uresničevanja prilagojenega izobraževanja na različnih izobraževalnih stopnjah. V tujih virih najdemo raziskovalne dokaze o tem, da so samoodločanje in spretnosti samozagovorništva med drugim pomemben dejavnik za opolnomočenje mladih s posebnimi potrebami pri prehodu na študij in trg dela.



V prispevku smo zbrali informacije nekaterih slovenskih študij, opravljenih na manjših vzorcih učencev s posebnimi potrebami v osnovnih šolah in dijakov v srednjih šolah, ter priložnostne informacije posameznih strokovnjakov v praksi. Ugotavljamo, da bi bilo za mlade s posebnimi potrebami razvoj samoodločanja in samozagovorništva smiselno spremljati in po potrebi kontinuirano in sistematično spodbujati. V slovenskem prostoru smo zaznali pomanjkanje domačih študij o samoodločanju in samozagovorništvu pri študentih s posebnimi potrebami in vplivu teh spretnosti na kakovost študijskih izidov ali na uspešnost pri prehodunatrg dela. Študentje s posebnimi potrebami v nekaterih novejših virih opisujejo lastne izkušnje s študijem, ki posredno kažejo na to, da so učinkovite spretnosti samozagovorništva potencialen način za njihovo opolnomočenje pri študiju.

Z namenom podpore procesov soustvarjanja študenta in visokošolskih učiteljev pri načrtovanju in uresničevanju razumno prilagojenega študija je v prispevku predstavljen po tujem zgledu prirejen primer postopka komunikacije. Sistematično predstavljena vsebina postopka je lahko izhodišče pri pripravi in izvedbi skupnega srečanja, namenjenega dogovarjanju glede izvajanja študentu razumno prilagojenega študija.

## Literatura

Adams, K. S. in Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166–184.

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. in Wood, W. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219–277.

Antić, J., Černe, K., Hodej, L., Jakšič Ivačić, Ž., Pupaher, M. in Škantelj, J. (2019). *Glas študentov: prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/162/258/4147-1>

Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H. in Behrens, S. (2020). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176–188.

Cole, E. V. in Cawthon, S. W. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163–179.

Daly-Cano, M., Vaccaro, A. in Newman, B. (2015). College Student Narratives About Learning and Using Self-advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213–227.

Drašček, P. (2018). *Samozagovorniške spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznem področju učenja v procesu soustvarjanja individualiziranega programa*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5080/>

- Fricelj, N. (2020). *Samozagovorništvo študentov s posebnimi potrebami*. Univerza v Ljubljani, Karierni centri Univerze v Ljubljani. <https://kc.uni-lj.si>, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6564/>
- Getzel, E. E. in Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- Gordon Holzberg, D. (2017). *The effects of self-advocacy and conflict resolution instruction on the ability of college students with hidden disabilities to request and negotiate academic accommodations*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte.
- Hengen, S. in Weaver, A. (2018). Post-Secondary Students with Disabilities: Increasing Self-Advocacy Through Educational Plan Participation. *The School Psychologist*, 72(2), 7-18.
- Jakšič Ivačič, Ž., Fricelj, N., Košak Babuder, M. in Knez, M. (2019). *Poučevanje študentov s posebnimi potrebami: priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami*. Univerza v Ljubljani, Karierni centri Univerze v Ljubljani.
- Jereb, A. (2011a). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 68-79). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jereb, A. (2011b). Pomen uspešnega prehoda kot vira pomoči učencem z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 80-93). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: Izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Zavod RS za šolstvo.
- Kobal Grum, D., Kobal Tomc, B., Celeste, M., Dremelj, P. in Smolej Jež, S. (2009). *Poti inkluzije*. Pedagoški inštitut.
- Kolar, A. in Vrhovski Mohorič, M. (2015). Opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami za razvijanje strategij za socialno vključenost. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 115-131). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V., Drljič, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Košir, I. (2019). Prilagoditve za študente z motnjo avtističnega spektra v visokošolskem izobraževanju. V K. Černe (ur.), *Glas študentov: Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved* (str. 40-49). Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/162/258/4147-1>
- Knez, M. (2019). Osebne zgodbe: Kako sporočam, katere prilagoditve potrebujem v študijskem procesu. V K. Černe (ur.), *Glas študentov: Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved* (str. 96-97). Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/162/258/4147-1>
- Lee, S-H., Wehmeyer, M. L., Palmer, B. S., Soukup, H. J. in Little, D. T. (2008). Self Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 65-81.

- Licardo, M. (2015). *Strukturalna analiza samoodločanja pri dijakih s posebnimi potrebami in dijakih brez posebnih potreb v srednjih poklicnih in strokovnih šolah*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. DKUM. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=47634>
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. in Nagode, A. (ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- McBurney, H. L., Eaton, S. E. in Torunski, E. (2017). *A meta-analysis of tools to assist students with disabilities through the transition from high school to post-secondary learning environments*. <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/52065/McBurneyEatonTorunski2017-06-02.pdf?sequence=1>
- M. D. K. (2019). Osebne zgodbe. V K. Černe (ur.), *Glas študentov: Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved* (str. 94). Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/162/258/4147-1>
- Murray, C., Lombardi, A. in Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(1), 31–44.
- NCLD (2015). *Self-Advocacy Skills and Self-Determination: Keys to Postsecondary Success* (Key Considerations for Postsecondary Leaders). <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2019/03/SASD-Keys-to-Postsecondary-Success-Key-Considerations-for-Postsecondary-Leaders.pdf>
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4, 357–376.
- Pelicon, M. (1999). Skupine za samozagovorništvo oseb z motnjo v duševnem razvoju v Centru Dolfke Boštjančič, Draga. *Socialno delo*, 38(3), 175–181.
- Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (2018). [https://www.uni-lj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/organizacija\\_\\_pravilniki\\_in\\_porocila/predpisi\\_statut\\_ul\\_in\\_pravilniki/2014101712292151/](https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2014101712292151/)
- Rebolj, A. B. (2014). Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami z vidika različnih perspektiv. *Sodobna pedagogika*, 1, 38–55.
- Rowan, L. (2014). University transition experiences of four students with dyslexia in New Zealand. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 129–136.
- Rumrill, P., Palmer, C., Roessler, R. in Brown, P. (1999). *Self-advocacy & conflict resolution training: Strategies for the classroom accommodation request*. University of Arkansas.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams–Diehm, K. in Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320–330.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. in Forber-Pratt, A. J. (2015a). Causal Agency Theory: reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251–263.
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Rifenburg, G. in Little, T. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. in Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43–54.

- The Department of Occupational Therapy at Colorado State University. (2010). <http://accessproject.colostate.edu/>
- Wehmeyer, M. (1992). Self-determination: Critical skills for outcome-oriented transition services: Steps in transition that lead to self-determination. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 15, 3-7.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/108835769901400107>
- Wehmeyer, M. L., Argan, M. in Hughes, C. (2000). A national survey of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. in Lopez, S. J. (2017). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Springer.
- Vetrik, O. (1999). *Analiza vsakdanjega življenja v Centru Dolfke Boštjančič*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vovk Ornik, N. (2016). *Vloga učiteljev v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. PeFprints. [http://eprints.pef.uni-lj.si/view/creators/Vovk\\_Ornik=3ANatalija=3A=3A.default.html](http://eprints.pef.uni-lj.si/view/creators/Vovk_Ornik=3ANatalija=3A=3A.default.html)
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)(2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>
- Žerdin, T. (1999). Biti sam sebi odvetnik: uvodnik. *Naš zbornik: glasilo Zveze društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije*, 32(4), 1.



# ŠTUDENTI S SPECIFIČNIMI MOTNJAMI UČENJA: KOGNITIVNE OVIRE IN MOČNA PODROČJA

*Lidija Magajna*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Povečane obremenitve in zahteve na področju veščin pismenosti in pomnjenja so pomemben izziv za skupino študentov s specifičnimi motnjami učenja ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki imajo kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim zaradi nevrofiziološko pogojenih specifičnih kognitivnih primanjkljajev težave pri usvajanju in avtomatizaciji veščin (hitrem, tekočem branju, učinkovitem pisanju, priklicu dejstev in podatkov idr.). Za uspešno premagovanje oviranosti na ravni visokošolskega študija zato potrebujejo različne oblike podpore, razvoj kompenzatornih strategij, ustrezne prilagoditve in inovativne pristope k učenju in poučevanju, katerih učinkovitost pa je odvisna od zavedanja in razumevanja posameznikove specifične oviranosti pri predelovanju informacij in ustvarjalni izrabi njegovih močnih področij. Namen prispevka je zato (i) osvetliti naravo specifičnih kognitivnih težav in nekaterih ugotovljenih značilnih močnih področij pri posameznih podtipih specifičnih motenj učenja v tem razvojnem obdobju s posebnim poudarkom na specifičnih problemih pomnjenja ter (ii) razložiti, kako ovirajo učno funkcioniranje in izkazovanje znanja. Prispevek vključuje tudi priporočila za oblikovanje bolj ciljno usmerjenih oblik podpiranja in spodbujanja dejavnikov, ki so se v longitudinalnih in kvalitativnih študijah izkazali kot pomembni za učno in poklicno uspešnost ter učinkovito psihosocialno prilagajanje pri osebah s specifičnimi motnjami učenja.

**Ključne besede:** specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kognitivni primanjkljaji, ciljno usmerjene oblike podpore, dejavniki uspešnega prilagajanja

## **Uvod**

Študenti s specifičnimi učnimi težavami (SUT) ali nevrorazvojnimi motnjami učenja specifične narave tvorijo največjo skupino med študenti s posebnimi potrebami (Gregg, 2009). Horn in Nevill (2006) ugotavljata, da je v populaciji študentov od 1 do 5 % študentov s SUT. Raue in Lewis (2011) pa poročata, da to skupino motenj navaja 31 % vseh študentov s posebnimi potrebami v ZDA. Raziskave študentov s posebnimi potrebami in v tem okviru študentov s SUT kažejo, da število študentov z različnimi podtipi SUT narašča, hkrati pa se povečuje tudi inkluzivna naravnost visokošolskih ustanov. Vendar pa je

narava specifične oviranosti te skupine pri učenju in prilagajanju v obdobju adolescence in mlajše odrasle dobe manj raziskana v primerjavi s težavami mlajših otrok s SUT, njihove posebne izobraževalne potrebe pa pogosto niso pravilno razumljene, kar zmanjšuje možnosti, da so deležni ustreznih načinov podpore in prilagoditev.

*Specifične učne težave* (SUT) ali izrazito obliko specifičnih motenj učenja, imenovano tudi *primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (PPPU), tvori raznolika skupina specifičnih težav pri učenju, ki so razvojne narave in imajo nevrobiološko podlago. V mednarodnih medicinskih klasifikacijah ICD-11 (WHO, 2020) in DSM-5 (APA, 2013) spada ta skupina pod širšo skupino nevrorazvojnih motenj in vključuje: specifične motnje branja (disleksijo, specifične motnje bralnega razumevanja), pravopisne težave (disortografijo), specifične motnje računanja (specifične aritmetične učne težave in diskalkulijo), motnje pisanja (npr. disgrafijo) ter primanjkljaje na področju praktičnih in socialnih veščin (neverbalne motnje učenja in dispraksijo). Za SUT/PPPU so značilni primanjkljaji specifičnih kognitivnih procesov, ki vplivajo na kognitivno obdelovanje verbalnih in neverbalnih informacij in ob sicer povprečnih ali nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih ovirajo učenje in tekoče izvajanje pomembnih izobraževalnih spretnosti (predvsem na področjih branja, pisanja in matematike) ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. SUT so skupina motenj notranje narave in niso primarno pogojene z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami (motnjami), čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna idr., 2014). V nadaljevanju bomo v prispevku za specifične motnje učenja uporabljali izraz *specifične učne težave* oziroma kratico SUT, saj so razlage in sugestije za podporo in pomoč uporabne za celoten kontinuum od blažjih do izrazitih specifičnih motenj. Pri mnogih nadarjenih ali zelo motiviranih in vztrajnih posameznikih je zaradi uporabe kompenzatornih procesov in strategij oviranost lahko prikrita, izolirana ali zmanjšana. Taki posamezniki ne dosegajo kompleksnih kriterijev za status študenta s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), kljub temu pa potrebujejo določene oblike podpore in svetovanja pri usvajanju in izkazovanju znanja v visokošolskem izobraževanju.

Dolgoletni raziskovalec na področju SUT, Deshler (2009), priznava velik pomen zgodnje identifikacije in obravnave, hkrati pa opozarja, da je treba poznejšim razvojnim obdobjem posvetiti več pozornosti tako na ravni razumevanja značilnih kognitivnih in izobraževalnih težav kot tudi načrtovanja intervencij za pomoč. Poleg pomanjkanja raziskovalno podprtih ugotovitev razumevanje izobraževalnih in psihosocialnih težav te skupine študentov ovira tudi prisotnost nekaterih napačnih prepričanj, ki ne temeljijo na empiričnih dokazih

(npr. predpostavke, da težave, povezane s SUT, z razvojem izginejo ali da se ob dobri zgodnji obravnavi večinoma omilijo in tako nadaljnje sledenje in podpora nista potrebna). Namen prispevka je zato predstaviti nekatere pomembne študije na področju izobraževalnih, kognitivnih in psihosocialnih značilnosti in potreb te skupine študentov z usmeritvami za izboljšanje podpore in pomoči na individualni in sistemski ravni. V tem okviru smo se posebej osredinili na prikaz ugotovitev o nekaterih ključnih kognitivnih primanjkljajih in učinkovitih načinih kompenzacije, ki so bili empirično podprti v ugotovitvah študij uspešnih študentov in odraslih s SUT.

## **Študijska uspešnost, izobraževalne in psihosocialne težave študentov s SUT**

V skladu s sodobnimi usmeritvami k večji inkluzivnosti in z zakonodajo, ki to omogoča, je skupina študentov s SUT v zadnjih desetletjih vse bolj prisotna na visokošolskih ustanovah. Vendar pa predstavlja prehod iz srednješolskega na visokošolsko izobraževanje za to skupino tudi poseben izziv. Ker so SUT »skrita motnja«, so problemi, s katerimi se srečujejo študenti s SUT, pogosto neprepoznani ali napačno razumljeni. Zato ni presenetljivo, da potrebujejo več časa, da dokončajo študij, ali celo zapustijo visokošolsko izobraževanje, ne da bi ga dokončali (Jorgensen idr., 2007; Newman idr., 2011). Gregg (2007) na podlagi pregleda številnih raziskav prav tako ugotavlja, da kažejo več problemov s študijem in se pogosteje odločajo za višješolske kot za visokošolske programe.

V okviru obsežne študije univerzitetnih izkušenj študentov v ZDA so McGregor idr. (2016) analizirali 63.802 odgovorov študentov na vprašalnik o njihovih izkušnjah v študijskem letu 2014. Med anketiranimi študenti jih je 5,96 % poročalo, da imajo specifične učne težave. V primerjavi s študenti brez SUT so navajali več težav s študijskimi nalogami in obveznostmi, pri učenju jih je oviral tudi nivo spretnosti. Doživljali so tudi več ovir zaradi odgovornosti, ki niso bile študijske narave, v študentskih domovih zaznavali več pristranskosti do oseb s posebnimi potrebami in bili manj zadovoljni s svojo splošno izkušnjo visokošolskega izobraževanja. Starejši študenti s SUT so doživljali večje izzive. Tretjina študentov s SUT je imela prilagoditve in več kontaktov z visokošolskimi učitelji ter manj težav z zahtevanimi nalogami. Pogostost prilagoditev je bila večja pri posameznikih, ki so bili bolj premožni, živeli sami ali bili iz druge države. Študija Ghisi idr. (2016) z namenom oceniti psihološke poteze 28 italijanskih študentov z disleksijo v primerjavi s kontrolno skupino, izenačeno glede na spol, predhodno izobrazbo in študijsko smerjo, je osvetlila večjo prisotnost težav na področju psihosocialnega prilagajanja



pri študentih z disleksijo. V primerjavi s kontrolno skupino so izkazovali višjo raven somatskih pritožb, socialne probleme in težave s pozornostjo, slabšo samopodobo in višje rezultate na vprašalniku depresivnosti.

V zvezi z ugotovitvami raziskav o izobraževalnih in psihosocialnih težavah se odpira vrsta vprašanj. Pogosto se v praksi pojavlja vprašanje, zakaj prihaja v mnogih primerih do pozne identifikacije in diagnostične ocene SUT? Ali so težave večje pri tistih posameznikih, pri katerih so bile SUT identificirane šele v srednji šoli ali na univerzi ter v predhodnem šolanju niso bili deležni specifične podpore na področju izobraževanja in psihosocialnega prilagajanja? Raziskave so pokazale, da kljub kakovostnim intervencijam osnovne kognitivne težave vztrajajo in se v različnih oblikah manifestirajo v poznejših razvojnih obdobjih. Zato vlaganje truda le v zgodnjo identifikacijo in obravnavo ne rešuje vseh problemov. SUT so heterogena motnja in za nekatere podtipa je značilno, da se težave pojavijo prej (npr. težave zaradi motenj fonološkega procesiranja), za druge pa je značilno, da učenje ovirajo pozneje.

Mapou (2008) ugotavlja, da so manifestacije specifičnih motenj učenja pri adolescentih in odraslih lahko prikrite ter jih posamezniki v srednji šoli lahko še obvladujejo s kompenzatornimi strategijami, ki so jih razvili, da bi prikrili primanjkljaje oziroma šibkosti v nekaterih specifičnih kognitivnih funkcijah. Vendar pa postanejo te omejitve veliko večji problem na ravni visokošolskega študija zaradi povečanja študijskih obremenitev in zahtev po samostojnem delu. Okolje postsekundarnega študija je tudi mnogo bolj kompleksno. Poleg razumevanja te kompleksnosti je za izvajanje učinkovitih oblik podpore in pomoči potrebno tudi, da razumemo specifične izobraževalne in psihosocialne potrebe mlajših odraslih s SUT ter dinamiko (medsebojno vplivanje) med kompleksnimi postsekundarnimi okolji in posamezniki. Zato Deshler (2009) opozarja, da bi bilo treba vlagati več truda in finančnih sredstev v raziskovanje razumevanja kognitivne oviranosti in možnosti kompenzacije oseb s SUT pri izvajanju kompleksnih kognitivnih funkcij in višjih oblik učenja ter načrtovanja učinkovitih, raziskovalno podprtih intervencij tudi v poznejših razvojnih obdobjih.

## **Študije kognitivnih podlag in profilov študentov s SUT**

Raziskave SUT v odrasli dobi so se najprej osredotočale na ugotavljanje, ali primanjkljaji izobraževalnih spretnosti vztrajajo tudi v tem obdobju, šele pozneje so se raziskovalci usmerili tudi na področje kognitivnega funkcioniranja pri odraslih s SUT ter začeli preučevati vztrajanje specifičnih kognitivnih težav in vplive kompenzatornih procesov.

Pri ugotavljanju kognitivnih profilov študentov s SUT in primanjkljajev na tem področju, značilnih za posamezne podskupine motenj, so se raziskovalci osredotočali na naslednje spoznavne procese: fonološko zavedanje, hitrost procesiranja, delovni spomin in izvršilne funkcije. Kognitivne podlage nekaterih specifičnih težav v odrasli dobi, predvsem specifične težave spretnosti hitrega, tekočega branja – disleksije, so bolj raziskane, o vztrajanju kognitivnih težav pri drugih SUT pa obstaja manj empiričnih podatkov. Ker na načine manifestiranja specifičnih motenj na področju branja in pisanja vplivajo tudi značilnosti jezika, predvsem transparentnost pisnega sistema jezika, je treba pri razlagi in nadaljnji rabi ugotovitev upoštevati tudi tovrstne omejitve. Nekatero ugotovitve raziskav lahko posplošimo na vse jezike, ki za zapisovanje uporabljajo abecedne pisave. Primerjalne študije jezikov s transparentnimi (neposreden odnos med črkami in glasovi) in netransparentnimi pravopisi (posreden odnos med črkami in glasovi) so izpostavile tudi razlike v naravi oviranosti in specifična področja, ki jih bo treba v nadaljnjih raziskavah podrobneje osvetliti (Borleffs idr., 2019). V nadaljevanju bomo podrobneje prikazali ugotovitve raziskav oviranosti na področju delovnega spomina in izvršilnih funkcij, ker so primanjkljaji na teh področjih značilni za različne podtipe SUT in pri sopojavljanju več motenj tudi izrazitejši (Magajna, 2018).

Smith Spark in Fisk (2007) sta ugotavljala, ali problemi delovnega spomina vztrajajo v odraslo dobo tudi pri osebah z disleksijo in dobrimi učnimi dosežki ter ali ovirajo posameznike tudi širše, ne le na področju pismenosti. Avtorja sta uporabila test verbalnega in vidno-prostorskega delovnega spomina na 22 univerzitetnih študentih z disleksijo in 22 kontrolnih študentih, izenačenih glede na starost in inteligenčni količnik. Raziskovalno in kontrolno skupino sta primerjala glede enostavnega obsega pomnjenja, kompleksnega obsega pomnjenja, kizahtevashranjevanje in procesiranje informacij, ter dinamičnega posodabljanja pomnjenja na obeh področjih. Študenti z disleksijo so izkazali pomembno manjši obseg pomnjenja na enostavnih in kompleksnih verbalnih nalogah ter na merah kompleksnega obsega pri vidno-prostorskih nalogah. Prizadetost na merah kompleksnega obsega pomnjenja je bila statistično pomembna tudi po odstranitvi učinka enostavnega pomnjenja, kar nakazuje na prizadetost centralnega izvršilnega sistema pri disleksiji. Za osebe z disleksijo je bila v primerjavi s kontrolno skupino bolj problematična novost zahtev pri začetnih poskusih nalog vidno-prostorskega posodabljanja. Avtorja sta rezultate interpretirala v okvirih obstoječih teorij disleksije in predpostavila tudi možnost primanjkljajev nekaterih procesov sistema supervizije pozornosti. Domnevo o motnjah izvršilnih funkcij (zmanjšana zmožnost inhibicije, reševanja problemov, selektivne in kontinuirane pozornosti idr.) pri disleksiji potrjujejo tudi ugotovitve drugih študij (za pregled

glej Smith Spark in Fisk, 2007). Rezultati študije imajo pomembne implikacije za načrtovanje podpore v izobraževalnem in zaposlitvenem kontekstu, saj primanjkljaji delovnega spomina pomembno vplivajo na načrtovanje, reševanje problemov, učenje in ravnanje v novih situacijah.

Za reševanje problemov je v kontekstu izobraževanja in tudi zaposlitve pomembno učinkovito abstraktno logično sklepanje. Nekatere predhodne raziskave so nakazale, da osebe z disleksijo uporabljajo strategije logičnega in abstraktnega sklepanja, ki temeljijo na vizualnih mentalnih reprezentacijah, medtem ko osebe brez disleksije uporabljajo abstraktne verbalne strategije. Te ugotovitve podpira tudi študija, ki sta jo izvedla Bacon in Handley (2014) s 35 študenti z disleksijo in 35 študenti brez nje. Skupini se nista razlikovali v točnosti pri problemih logičnega in abstraktnega sklepanja, vendar pa so mere sposobnosti vizualnega pomnjenja napovedovale točnost reševanja problemov le pri skupini z disleksijo. Osebe z disleksijo so bile manj točne v pogojih večje obremenitve vizualnega pomnjenja in so kazale zmanjšano zmožnost naknadnega priklica vizualnih dražljajev, kar nakazuje, da so naloge pomnjenja in logičnega sklepanja tekmovala za iste kognitivne vire. Raziskava je pokazala, da uporabljajo osebe z disleksijo zaradi težav v verbalnem oziroma simbolnem pomnjenju pri logičnem in abstraktnem sklepanju kompenzatorne strategije ter se za vzdrževanje pozornosti opirajo na vidno-prostorski delovni spomin.

Večina dosedanjih raziskav na področju specifičnih motenj branja se je osredotočala na disleksijo, ki zajema probleme dekodiranja in tekočnosti. Manj je znanega o študentih, katerih branje posameznih besed je ustrezno, imajo pa težave z bralnim razumevanjem, ki je ključnega pomena za uspešno univerzitetno izobraževanje. Raziskovalce so zanimale tako povezave med težavami pri bralnem razumevanju in primanjkljaji na kognitivni ravni kot tudi možnosti kompenziranja teh primanjkljajev prek močnih področij in izvežbane, fleksibilne uporabe strategij. Naravo težav študentov z motnjami bralnega razumevanja na področju delovnega spomina in splošnih kognitivnih sposobnosti načrtovanja, pozornosti, sočasnega in zaporednega obdelovanja informacij v okviru teorije PASS (angl. *Planning, Attention, Simultaneous, Successive processing Theory* - PASS) sta poskusila podrobneje osvetliti Georgiou in Das (2015). Zato sta primerjala rezultate 32 univerzitetnih študentov s specifičnimi težavami bralnega razumevanja in povprečnimi veščinami dekodiranja z rezultati 60 študentov brez težav bralnega razumevanja, ki so bili izenačeni glede na starost. Udeleženci so reševali tri naloge verbalnega delovnega pomnjenja, ki so se razlikovale v zahtevah procesiranja. Razlike med skupino študentov z dobrim in slabim bralnim razumevanjem na nalogah delovnega spomina so se večale z naraščanjem zahtev po procesiranju. Čeprav so bile intelektualne sposobnosti študentov

v eksperimentalni skupini na ravni povprečja, so izkazovali pomembne težave na področju sočasnega in zaporednega obdelovanja informacij. Ker sta delovni spomin in splošne kognitivne sposobnosti dva medsebojno zelo povezana procesa, ugotovitve kažejo, da so razlike med slabimi in dobrimi v bralnem razumevanju posledica deficitov v procesu predelovanja informacij. Zaradi heterogenosti skupine so raziskovalci nadalje ustvarili individualne profile posameznih študentov s težavami pri bralnem razumevanju. 37,5 % teh študentov je imelo primanjkljaj pri vsaj eni od nalog delovnega spomina, 59,3 % pa jih je imelo primanjkljaj pri vsaj enem od testiranih kognitivnih procesov teorije PASS. Najbolj dominanten tip posameznega primanjkljaja je bilo sočasno procesiranje (28,1 %), najbolj dominanten tip dvojnega primanjkljaja pa sočasno/zaporedno procesiranje (9,3 %). Ker je bila učna storilnost študentov v eksperimentalni skupini dovolj ustrezna, da so bili sprejeti na visokošolsko ustanovo, je podrobnejša identifikacija profila njihovih kognitivnih težav zanimiva za bolj ciljno usmerjeno načrtovanje podpore pri študiju.

Callens je s sodelavci (2012) preučeval kognitivne profile 100 nizozemskih študentov z diagnozo disleksija ali drugimi specifičnimi motnjami učenja ob vstopu v visokošolsko izobraževanje in njihove rezultate primerjal z rezultati 100 študentov brez disleksije. Nizozemski jezik spada med transparentne jezike z visoko stopnjo neposrednosti med črkami in glasovi, ki so tudi sicer manj raziskani z vidika narave kognitivnih deficitov, ki osebe z disleksijo ovirajo pri visokošolskem študiju. Rezultati so pri študentih s SUT pokazali selektivne primanjkljaje v branju, pisanju, aritmetiki in fonološkem procesiranju. Deficiti so bili, z izjemo pravopisa, bolj povezani z merami hitrosti kot z merami točnosti. Zanimive so tudi ugotovitve študije Chevalier idr. (2017), v kateri so z uporabo mer samoporočanja preučevali branje, učenje in učne strategije 77 univerzitetnih študentov s prisotnostjo bralnih težav v učni anamnezi v primerjavi z 295 študenti, ki niso poročali o bralnih težavah v predhodnem šolanju. Študenti z zgodovino bralnih težav so poročali o bolj različnem profilu rabe učnih strategij kot študenti brez predhodnih težav. Mere samoporočanja so v obeh skupinah tudi različno napovedovale splošni študijski uspeh (povprečno študijsko oceno). Raba metakognitivnih bralnih strategij in uporaba študijskih pripomočkov sta bili pomemben napovednik povprečne študijske ocene le pri skupini študentov z zgodovino bralnih težav v predhodnih obdobjih šolanja. Ugotovitve študije, da imajo študenti, ki poročajo o bralnih težavah v predhodnih izobraževalnih obdobjih, nižje študijsko povprečje in uporabljajo manj metakognitivnih bralnih strategij, nakazujejo potrebo po dodatni študijski podpori te skupine na področju bralnih učnih strategij.

## **Močna področja in značilnosti kompenzacije pri uspešnih študentih s SUT**

V okviru preučevanja močnih področij in kompenzatornih procesov, ki študentom s SUT omogočajo, da kljub vztrajanju kognitivnih primanjkljajev uspešno funkcionirajo v visokošolskem izobraževanju, so raziskovalce zanimale predvsem značilnosti učinkovite kompenzacije in s tem povezani ključni procesi, strategije, kognitivne prednosti ali drugi psihološki dejavniki. Zanimali so jih tako uspešni študenti s SUT kot tudi odrasli, ki so poročali o prisotnosti bralnih težav ali drugih SUT v svoji učni zgodovini in so kljub temu uspešno dokončali postsekundarno raven izobraževanja.

Baltes in Baltes (1990) navajata dve možni poti kompenzacije, ki se med seboj ne izključujeta: kognitivno in metakognitivno kompenzacijo. Pri kognitivni kompenzaciji starejši posamezniki specifične kognitivne primanjkljaje (npr. na področju fonološkega zavedanja, kratkotrajnega slušnega pomnjenja, hitrega zaporednega poimenovanja) kompenzirajo z uporabo učinkovitejših procesov ali splošnih sposobnosti procesiranja (npr. delovnim spominom, bogatim besednjakom, logičnim sklepanjem), kadar koli je to mogoče. Metakognitivna kompenzacija pa vključuje rabo strategij in določenih izvršilnih in samoregulatornih procesov.

Značilnosti mehanizmov kompenzacije so pri odraslih, ki so v svoji učni zgodovini poročali o pomembnih težavah pri usvajanju branja in so dokončali postsekundarno raven izobraževanja, preučevali Parrila idr. (2007). Raziskovalce je zanimalo, do kakšne mere so uspeli kompenzirati predhodne probleme na področju branja in težav s kognitivnimi procesi, ki podpirajo branje. V številnih študijah (za pregled glej Parrila idr., 2007) so ugotovili vztrajanje težav na področju točnosti branja, tekočnosti branja, hitrosti branja in pravičnega zapisovanja. Parrila idr. (2007) na podlagi ugotovitev lastne in številnih predhodnih študij domneva, da ugotovitve morda nakazujejo, da je procese nižjega reda, ki gradijo na avtomatiziranih in dostopnih povezavah med črkami in glasovi, težje kompenzirati kot procese višjega reda, ki temeljijo na mnogih različnih spretnostih. Avtor nadalje izpostavlja, da bi morali vključiti v baterijo testov za kontrolo dostopa do prilagoditev in služb pomoči na univerzitetni ravni tudi časovno omejene naloge in ocenjevanje veščin pravičnega zapisovanja. Med kriterije bi morali uvrstiti tudi hitrost branja in pisanja, ne le točnost. Avtor izpostavlja, da bi morali identificirati tudi tiste študente, ki imajo izražene težave le pri hitrosti procesiranja na določenih kognitivnih področjih in zato potrebujejo več časa.

Trainin in Swanson (2005) sta primerjala kognitivno in metakognitivno funkcioniranje uspešnih študentov z in brez SUT ter ugotavljala, kako

kompenzirajo težave s fonološkim procesiranjem. Kot uspešne sta opredelila študente s SUT, ki so dosegali povprečne ali nadpovprečne ocene, obe skupini sta bili izenačeni glede na etnično pripadnost, smer študija, spol in povprečno oceno. Čeprav se obe skupini nista razlikovali v učnih dosežkih, so študenti s SUT dosegali slabše rezultate na testih branja posameznih besed, hitrosti procesiranja, semantičnega procesiranja in delovnega spomina. Skupini sta se razlikovali tudi v samoregulaciji, vlaganju truda in količini ur, namenjenih študiju. Študenti s SUT so težave s primanjkljaji specifičnih spoznavnih procesov kompenzirali z opiranjem na verbalne sposobnosti, učne strategije ter iskanje ustrezne podpore in pomoči. Študijski uspeh študentov s SUT je bil povezan z boljšim obvladanjem in pogostejšo uporabo metakognitivnih strategij in aktivnosti iskanja pomoči, kar ima pomembne implikacije za pripravo na prehod na postsekundarno raven izobraževanja in načine podpore v obdobju univerzitetnega študija. Skupina študentov s SUT je nadalje izkazovala pomembno nižja pričakovanja in višjo anksioznost, raba strategij pa se je izkazala kot ključna za njihov uspeh na visokošolski ravni.

V raziskavi s širšim namenom analizirati in opisati specifične psihološke vire odraslih z razvojno disleksijo ter jih primerjati s psihološkimi viri odraslih brez disleksije so Łockiewicz idr. (2013) primerjali rezultate 93 dijakov in študentov z disleksijo z rezultati 87 dijakov in študentov brez disleksije, izenačenih glede na starost (nad 18 let), raven in profil izobrazbe. Ugotovitve študije niso pokazale pomembno boljših dosežkov odraslih z disleksijo na testih vidno-prostorskih sposobnosti ali ustvarjalnosti. Ugotovitve, da osebe z disleksijo kot skupina niso bolj ustvarjalni in ne kažejo večje variabilnosti v ustvarjalnosti od vrstnikov brez disleksije, je potrdila tudi metaanaliza Erbeli idr. (2021). Vendar pa so rezultati študije Łockiewicz idr. (2013) pokazali, da so težave oseb z disleksijo pri ohranjanju zaporedij informacij v kratkotrajnem spominu in operiranju s temi sekvencami v delovnem spominu specifične in omejene na verbalno področje. Pri obdelavi zaporedij neverbalnih stimulov v nalogah obsega vidno-prostorskega pomnjenja so bili študenti z disleksijo enako uspešni kot kontrolna skupina. Skupina oseb z disleksijo je izkazovala pomembno višjo raven aspiracij kot vrstniki brez disleksije s primerljivo stopnjo izobrazbe. Avtorji so na podlagi rezultatov zaključili, da je uspešnost odraslih oseb z disleksijo, ki dobro funkcionirajo na različnih področjih, bolj odvisna od osebnostnih in motivacijskih dejavnikov kot od kognitivnih dejavnikov. Rezultati študije tudi nasprotujejo nekaterim aktualnim pristopom med praktiki, ki pogosto zagovarjajo obstoj izjemnih talentov med študenti z disleksijo. Avtorji študije navajajo domnevo, da morajo posamezniki z disleksijo vlagati več truda in ustvariti svoje individualne kompenzatorne strategije učenja, da zadostijo študijskim zahtevam. Kompenzatorne strategije so učinkovite, če temeljijo na uporabi močnih področij, ki niso

prizadeta zaradi specifičnih primanjkljajev (npr. na poslušanju ali dobrih vidno–prostorskih sposobnostih pri počasnem, manj učinkovitem branju ali dobrem abstraktnem sklepanju in logični izpeljavi pri slabšem mehaničnem pomnjenju in priklicu). Te individualne iznajdljive strategije jim omogočajo, da drugače dosegajo cilje in ustrezno funkcionirajo v vsakodnevnem življenju. To je tudi razlog, zakaj jih drugi (učitelji, starši) in zakaj tudi sami sebe zaznavajo kot bolj ustvarjalne. Ker se je področje storilnostne motivacije pri tej skupini izkazalo kot ključno za izobraževalni uspeh, bi bilo zanimivo v nadaljnjih raziskavah to področje preučiti bolj poglobljeno.

### **Implikacije empiričnih ugotovitev in priporočila za podporo študentom s SUT**

Ugotovitve raziskav o kognitivnih primanjkljajih pri študentih s SUT ter posledicah na področju usvajanja in hitrega, tekočega, avtomatiziranega izvajanja pomembnih izobraževalnih spretnosti imajo pomembne posledice za prepoznavanje SUT in načrtovanje intervencij in podpore v visokošolskem kontekstu.

- Ugotovljene šibkosti na področju centralnega izvršilnega sistema in delovnega spomina pri študentih z disleksijo (Smith Spark in Fisk, 2007) imajo pomembne posledice za načrtovanje intervencij pri tej skupini ter nakazujejo potrebo po vključevanju treningov izvršilnih funkcij. Treningi bi morali temeljiti na predhodni diagnostični oceni komponent, ki so pri posamezniku prizadete, ter analizi kontekstov na področju izobraževanja in vsakodnevnega življenja, v katerih je njegova oviranost izražena.
- Usvajanje in vežbanje ustreznih kognitivnih in metakognitivnih strategij ter predvsem njihove prilagodljive rabe v smiselnih kontekstih bi izboljšalo kompenzatorne zmožnosti študentov s SUT (Trainin in Swanson, 2005). Ugotovitve študije Chevalier idr. (2017), da imajo študenti, ki v anamnezi poročajo o bralnih težavah, nižje študijsko povprečje in uporabljajo manj metakognitivnih bralnih strategij, nakazujejo na potrebo te skupine po podpori pri študiju. Ugotovitev, da je raba metakognitivnih bralnih strategij pomembno povezana s študijskim uspehom študentov z zgodovino bralnih težav, podpira proaktivno uporabo programov zgodnje intervencije, ki poudarjajo aplikacijo metakognitivnega zavedanja na branje. Pri mlajših učencih s SUT so bili uspešno implementirani programi spodbujanja samoreguliranega učenja in metakognitivnega zavedanja, ki spodbujajo strateško učenje.
- Pri izbiri in uporabi kompenzatornih strategij je pomembno, da se opiramo na področja in procese, ki pri posamezniku niso ovirani, kar zahteva

ustrezno psihološko in specialno-pedagoško diagnostično ocenjevanje (nekateri lahko motnje pri bralnem razumevanju kompenzirajo z dobrimi sposobnostmi jezikovnega razumevanja, povezovanja informacij in sklepanja, drugi pa s sposobnostjo dinamične vizualizacije ipd.). Ugotovitve študij talentov na vidno-prostorskem področju in holističnega predelovanja informacij pri osebah z disleksijo si nasprotujejo (von Karolyi, 2003; Wang idr., 2016), večinoma pa domnev o boljšem vidno-prostorskem razmišljanju pri osebah z disleksijo niso potrdile, razen v primeru hitrosti identifikacije nemogočih likov (von Karolyi, 2001). Nemogoči liki so dvodimenzionalni grafični prikazi običajno trodimenzionalnih konstruktov v umetnosti, ki v resnici ne morejo obstajati (gradijo na paradoksu ali optični prevari). Možnost kompenziranja težav z obdelovanjem zaporednih informacij verbalne narave v delovnem spominu z uporabo vidno-prostorskih in kinestetičnih strategij je bila empirično potrjena v študijah Łockiewicz idr. (2013) in Bacon in Handley (2014). V študiji Łockiewicz idr. (2013) se študenti z disleksijo niso razlikovali od kontrolne skupine pri nalogah obsega vidno-prostorskega pomnjenja, ki so zahtevale ponovitev gibov in vključevale tudi kinestetično komponento. Bacon in Handley (2014) pa sta v eksperimentalni študiji abstraktnega, logičnega sklepanja in vizualnega pomnjenja potrdila domnevo, da se osebe z disleksijo pri reševanju nalog abstraktnega, logičnega sklepanja opirajo na vizualne procese in vizualne predstave. Zaradi manj učinkovitega verbalnega delovnega spomina uporabljajo namesto notranjega monologa pri logičnem razmišljanju miselne predstave in notranje slike pomena. To se ujema z ugotovitvami evalvacije e-paketa za učenje študentov z disleksijo, izdelanega v okviru mednarodnega projekta TEMPUS-iSHEDS pod vodstvom dr. Angele Fawcett (Košak Babuder, 2010). Dvajset slovenskih študentov z disleksijo je v evalvaciji izpostavilo, da za razumevanje in učenje verbalnega gradiva v učbenikih raje uporabljajo tabele, miselne vzorce in različne načine grafične organizacije informacij pred podrobnimi jezikovnimi-razlagami. Glede na ugotovljene značilnosti kompenzacije pri disleksiji je vsekakor priporočljiva uporaba multisenzornih metod.

- Rezultati raziskave Łockiewicz idr. (2013) kažejo tudi na pomen vključevanja izobraževalnih metod, ki bi individualne interese in talente posameznikov razvijale tako, da bi bile osebam z disleksijo v podporo. Ker je ustvarjalnost in predanost delu mogoče izboljšati s spodbujanjem in vežbanjem (Renzulli, 1990), bi tovrstna pomoč izboljšala motivacijo za samostojno delo in doseganje optimalnih rezultatov.
- Na podlagi ugotovitev svoje študije Ghisi idr. (2016) priporočajo vzpostavitev podpornih služb za študente, ki bi delovale tako v smeri krepitve veščin pismenosti študentov z disleksijo kot tudi preventivno



na področju duševnega zdravja. Zagotavljale bi tudi potrebno pomoč na psihosocialnem področju in krepile zmožnost uspešnega prilagajanja kljub prisotnosti SUT kot dejavnika tveganja oziroma rezilientnost te rizične skupine. Na funkcionalno psihosocialno prilagajanje poleg rezilientnosti vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so strategije obvladovanja, močna področja, sprejemanje motnje, samoučinkovitost, proaktivna naravnost, naučena ustvarjalnost, iskanje pomoči ter ustvarjanje sistema podpore, vztrajnost in druge osebne značilnosti. V longitudinalnih raziskavah in kvalitativnih študijah uspešnih študentov in odraslih s SUT so se ti dejavniki pokazali kot pomembni napovedniki poznejše študijske, poklicne in življenjske uspešnosti ob tem, da so njihove kognitivne šibkosti vztrajale (Reiff idr., 1997; Goldberg idr., 2003; Gregg, 2013; Košak Babuder idr., 2014; Magajna, 2015).

- Študije, ki so jih izvedli Trainin in Swanson (2005) in Callens (2012), imajo prav tako pomembne implikacije za pripravo študentov na prehod na postsekundarno raven izobraževanja in načine podpore v obdobju visokošolskega študija. Priprava na prehod bi morala po mnenju Trainina in Swansona poudarjati realnost visokošolskega življenja, ko prihaja do prenosa bremena socialne ekologije z vzpostavljenih mrež družine in šole na posameznika. Nekateri študenti s SUT bi morali ob začetku visokošolskega izobraževanja ob spremenjenih, zahtevnejših okoliščinah prejemati dodatno podporo in se nato vključiti v manj podporen sistem. Callens pa izpostavlja raziskovalno podprtost potreb po prilagoditvah, kot so na primer podaljšanje časa pri izpitih in uporaba IKT zaradi dokazanih težav v hitrosti procesiranja, priklica jezikovnega gradiva iz dolgotrajnega spomina ipd. Hkrati poudarja, da je pomembno, da študentom s SUT damo boljše povratne informacije, da se zavedajo, s kakšnimi omejitvami se soočajo, ne precenjujejo svojih sposobnosti, se bolje pripravijo in si organizirajo študij, uporabijo alternativne možne poti ter vztrajajo in znajo utemeljiti potrebo po prilagoditvah.

## Zaključek

Področje specifičnih motenj učenja v obdobju adolescence in odrasle dobe je v primerjavi s predhodnimi obdobji manj raziskano in mnoge posebne izobraževalne in psihosocialne potrebe študentov tudi zaradi »skrite narave« same motnje niso pravilno razumljene ter ostajajo brez ustreznih prilagoditev, podpore in pomoči. Prispevek obravnava nekatere pomembne študije na področju izobraževalnih, kognitivnih in psihosocialnih značilnosti in potreb te skupine študentov. Hkrati prinaša spoznanja za izboljšanje podpore in

pomoči na individualni in sistemski ravni. Za ustvarjanje vrste okolij in kultur učenja, ki bodo podpirale izobraževalni, socialni in zaposlitveni uspeh oseb s specifičnimi motnjami učenja, je treba kognitivnim in izobraževalnim potrebam te skupine v poznejših razvojnih obdobjih posvetiti več pozornosti tako na področju raziskovanja kot tudi na področju premagovanja ovir pri prenosu empirično podprtih ugotovitev v prakso.

## Literatura

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. izd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bacon, A. M. in Handley, S. J. (2014). Reasoning and dyslexia: Is visual memory a compensatory resource? *Dyslexia*, 20(4), 330–345. <https://doi.org/10.1002/dys.1483>.
- Baltes, P. B. in Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. V P. B. Baltes in M. M. Baltes (ur.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (str. 1–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511665684.003>
- Borleffs, E., Maassen, B., Lyytinen, H. in Zwarts, F. (2019). Cracking the code: The impact of orthographic transparency and morphological-syllabic complexity on reading and developmental dyslexia. *Frontiers in psychology*, 9, 2534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02534>
- Callens, M., Tops, W. in Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PloS one*, 7(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C. in Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>
- Deshler, D. D. (2009). Foreword. V N. Gregg, *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation* (str. ix–xi). Guilford Press.
- Erbeli, F., Peng, P. in Rice, M. (2021). No evidence of creative benefit accompanying dyslexia: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/00222194211010350>
- Georgiou, G. K. in Das, J. P. (2015). University students with poor reading comprehension: The hidden cognitive processing deficit. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 535–545. <https://doi.org/10.1177/0022219413513924>
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S. in Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7, 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. in Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 222–236. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00077>
- Gregg, N. (2007). Underserved and unprepared: Postsecondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 219–228. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00250>

Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation*. Guilford Press.

Gregg, N. (2013). Adults with learning disabilities: Factors contributing to persistence. V H. L. Swanson, K. R. Harris in S. Graham, *Handbook of Learning Disabilities* (str. 85–103). The Guilford Press.

Horn, L. in Nevill, S. (2006). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education Institutions: 2003–04: With a special analysis of community college students* (NCES 2006–184). U. S. Department of Education. National Center for Education Statistics.

Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C. in Barile, M. (2007). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 39(2), 101–117. <http://cjccrc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/272>

Košak Babuder, M. (2010). Študenti z disleksijo v visokošolskem izobraževanju – projekt TEMPUS - iSHEDS. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov* (str. 238–245). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Košak Babuder, M., Magajna, L. in Kavkler, M. (2014). Characteristics of young university graduates in Slovenia. V *International Academy for Research in Learning Disabilities: conference program and abstracts* (str. 153–155). International Academy for Research in Learning Disabilities, IARLD.

Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M. in Bogdanowicz, M. (2014). Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 543–555. <https://doi.org/10.1177/0022219413478663>

Magajna, L., Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (2014). Kriteriji za identifikacijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja kot izhodišče za učinkovito poučevanje in pomoč. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov* (str. 107–137). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Magajna, L. (2015). Sodobne raziskave spoznavnih procesov in psiholoških virov pri specifičnih motnjah učenja. V Z. Pavlovič (ur.), *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju* (str. 141–160). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L. (2018). Vloga delovnega spomina pri kombiniranih oblikah specifičnih motenj učenja. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov: zbornik prispevkov* (str. 110–118). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Mapou, R. L. (2008). Comprehensive evaluation of adults with learning disabilities. V L. E. Wolf, H. E. Schreiber in J. Wasserstein (ur.), *Adult learning disorders: Contemporary issues* (str. 247–274). Psychology Press.

McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. in Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice: a publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children*, 31(2), 90–102. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12102>

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. in Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school*. [A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)]. NCSE 2011–3005. <http://www.nlts2.org/reports>

Parrila, R., Georgiou, G. in Corkett, J. (2007) University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated?. *Exceptionality Education International*, 17, 195–220. <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol17/iss2/4>

Raue, K. in Lewis, L. (2011). *Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions* (NCES–2011–018). U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Reiff, H. B., Gerber, P. J. in Ginsberg, R. (1997). *Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities*. PRO-ED, Inc.

Renzulli, J. S. (1990). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. V R. J. Sternberg in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness*, (str. 53–92). Cambridge University Press.

Smith-Spark, J. H. in Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15(1), 34–56. <https://doi.org/10.1080/09658210601043384>

Trainin, G. in Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 261–272. <https://doi.org/10.2307/4126965>

von Karolyi, C. (2001). Visual-spatial strength in dyslexia: Rapid discrimination of impossible figures. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 380–391.

von Károlyi, C., Winner, E., Gray, W. in Sherman, G. (2003). Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability. *Brain and Language*, 85, 427–431. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00052-X)

Wang, J., Schneps, M. H., Antonenko, P. D., Chen, C. in Pomplun, M. (2016). Is reading impairment associated with enhanced holistic processing in comparative visual search? *Dyslexia*, 22(4), 345–361. <https://doi.org/10.1002/dys.1540>

World Health Organization. (2020). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. izd.). <https://icd.who.int/>



## ŠTUDENTI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – PREPOZNAVANJE, POMOČ IN PODPORA

*Milena Košak Babuder in Karmen Javornik*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Študenti s specifičnimi učnimi težavami so ena izmed podskupin študentov s posebnimi potrebami, njihovo število pa se iz leta v leto povečuje. Predstavljajo zelo raznoliko skupino študentov, pri katerih se zaradi znanih in neznanih motenj ali razlik v delovanju osrednjega živčevja kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Prisotni primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje jezikovnih in nejezikovnih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. V prispevku je predstavljen pomen podpore in prilagoditev študentom s specifičnimi učnimi težavami, ki so odvisne od njihovega samorazkritja specifičnih učnih težav in uveljavljanja statusa študenta s posebnimi potrebami ter razumevanja narave težav in močnih področij s strani visokošolskih učiteljev in sodelavcev. V nadaljevanju je predstavljen model učenja Univerzalni model za učenje, ki temelji na razumevanju individualnih razlik v učenju in ki študentom s specifičnimi učnimi težavami zagotavlja pomembno podporo tudi v času učenja na daljavo. Raziskave kažejo, da so visokošolski pedagoški delavci premalo ozaveščeni, kako lahko specifične učne težave vplivajo na učenje. Brez razumevanja narave specifičnih učnih težav in njihovih posledic na poučevanje in učenje pa pedagoški delavci ne morejo zagotavljati ustreznih prilagoditev in podpore študentom s tovrstnimi težavami. V prispevku so predstavljene najpogostejše specifične učne težave, načini podpore ter prilagoditve, ki študentom s specifičnimi učnimi težavami omogočajo učinkovito doseganje kompetenc programa in razvijanje potencialov.

**Ključne besede:** pomoč in podpora, prilagoditve, študenti s specifičnimi učnimi težavami, učinkoviti načini poučevanja, univerzalni model za učenje

### **Uvod**

Ker je v visokošolskih ustanovah vse večji poudarek na vpisu, podpori in ohranjanju raznolike študentske populacije z različnimi posebnimi potrebami (v nadaljevanju: PP) ter prizadevanju za spodbujanje njihovega sodelovanja v izbranem področju študija, se je po vsem svetu močno povečalo tudi število študentov s specifičnimi učnimi težavami (v nadaljevanju: SUT), vključenih v visokošolsko izobraževanje (Cole in Cawthon, 2015; Grimes idr., 2019; Kilpatrick idr., 2016; Koshy in Seymour, 2015; Newman idr., 2011). Z

vključevanjem vse bolj raznolike študentske populacije v visokošolske in univerzitetne študijske programe si zato univerze po vsem svetu ob tem, da poskrbijo zanje, prizadevajo k doseganju visokih akademskih standardov (Couzens idr., 2015). Usmerjenost univerz na pravičnost kakovostnega poučevanja na eni strani in učenja na drugi je primerna za številne študente s posebnimi potrebami, še vedno pa se mnogi pri vključevanju v študijski proces srečujejo s številnimi ovirami. Med njimi so predvsem študenti s SUT, ki jih zaradi njihovih nevidnih/skritih primanjkljajev visokošolski učitelji in sodelavci ne prepoznajo. Z nevidnimi oziroma skritimi primanjkljaji označujemo tiste ovire, motnje oziroma primanjkljaje, ki se redko pokažejo v fizični obliki, vplivajo pa na vrsto kognitivnih procesov (Couzens idr., 2015; Košak Babuder, 2020).

Študenti s SUT so študenti, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju osrednjega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pri njih so prisotne tudi motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje jezikovnih in nejezikovnih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. Po *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (Magajna idr., 2015) so primanjkljaji notranje narave ter niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, nevrološkimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami ali motnjami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna idr., 2015). Iz opredelitve SUT je razvidno, da težave študentov s SUT niso omejene le na branje, črkovanje in pisanje, temveč se pojavljajo pri različnih nalogah, s katerimi se študenti srečujejo v visokem šolstvu. Skupina motenj, ki spada med SUT, vključuje motnje branja (*disleksijo*), motnje pisanja in pravopisa (*disgrafijo, disortografijo*), specifične motnje računanja (*specifične aritmetične učne težave in diskalkulijo*) ter primanjkljaje na področju praktičnih in socialnih veščin (*neverbalne motnje učenja in dispraksijo*).

Pri odraslih lahko opazimo, da so SUT, ki so jih dobro obvladali v srednješolskem izobraževanju s kompenzacijskimi strategijami in tako uspešno prikrivali svoje težave in primanjkljaje, še vedno prisotne v subtilni obliki tudi v odraslosti (Tops idr., 2012). Specifične učne težave so ponovno večji izziv v času študija zaradi veliko večjih obremenitev, ki jih prinaša visokošolsko izobraževanje. Mnogi študenti s SUT se spopadajo s hudimi težavami pri pridobivanju in uporabi številnih veščin, ki bi bile v preteklosti bistvene za učinkovit študij. Danes jim inkluzivna usmerjenost visokošolskega izobraževalnega

sistema, da bi bil čim bolj dostopen za vse, ki želijo študirati, ter da bi bili čim bolj vključeni, omogoča, da se izobražujejo in zaključijo izobraževanje na univerzitetni ravni.

Za uspešno izobraževanje na univerzitetni ravni je pomembno posameznikovo lastno poznavanje močnih področij in primanjkljajev, ki so posledica SUT, številni študenti s SUT pa pogosto sprašujejo, katera so njihova močna in katera šibka področja ter kako naj čim bolj učinkovito organizirajo svoj študij. Raziskave kažejo, da ima večina študentov z izrazitimi SUT že ob vključitvi v študijske programe v povprečju bistveno večje težave z akademskimi veščinami v primerjavi z vrstniki brez PP, na primer, kako se pripraviti na izpite in kako jih opravljati, kako se učiti iz obsežnega pisnega gradiva, kjer je treba v množici informacij prepoznati in poiskati relevantne, kako nadzorovati napake pri pisnem izražanju, delati zapiske na predavanjih, poslušati z razumevanjem, kako obvladovati tesnobo, obdelovati informacije in kako samopreverjati naučeno znanje (Cole in Cawthon, 2015; Reaser idr., 2007).

## **Študenti in samorazkritje specifičnih učnih težav**

Za uspešno napredovanje v študijskem procesu potrebujejo študenti s SUT različne prilagoditve, do katerih pa so upravičeni le, če imajo status študenta s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskav (Cole in Cawthon, 2015; Denhart, 2008; Grimes idr., 2019) kažejo, da so študenti s SUT, ki so deležni prilagoditev na visokošolskih študijskih programih, uspešnejši od tistih študentov s SUT, ki jih nimajo.

Da bodo imeli študenti s SUT prilagoditve v študijskem procesu, se morajo zavestno odločiti in razkriti svoje težave zaposlenim na visokošolski ustanovi (zaposlenim v referatu, visokošolskim učiteljem in sodelavcem) ter sošolcem in pridobiti status študenta s posebnimi potrebami. Kljub dodelitvi prilagoditev, ki jim jih omogoča status študenta s PP, se pogosto dogaja, da številni visokošolski učitelji in sodelavci niso pripravljeni zagotoviti prilagoditev oziroma da je njihovo zagotavljanje in izvajanje odvisno od vrste in stopnje primanjkljaja oziroma oviranosti (Rao in Gartin, 2003). Ker so specifične učne težave skriti primanjkljaji, visokošolski učitelji in sodelavci pogosto ne opazijo izzivov, s katerimi se srečujejo študenti s SUT oziroma jih napačno razumejo (Janiga in Costenbader, 2002; Wolf, 2001, v McGregor idr., 2016). Ravno napačno razumevanje SUT je eden izmed ključnih razlogov, da je med študenti s SUT velik del tistih, ki ne zaprosijo za prilagoditve (Cole in Cawthon, 2015; Wagner idr., 2005) oziroma ne razkrijejo, da imajo SUT. Avtorici Cole in Cawthon (2015) sta v raziskavi, v kateri sta ugotavljali razlike v psiholoških stališčih in dejavnikih med študenti s SUT, ki se samorazkrijejo,



in tistimi, ki ne razkrijejo svojih SUT in ne uveljavljajo statusa študenta s posebnimi potrebami, ugotovili, da študenti s SUT, ki se ne razkrijejo: (1) nimajo informacij, kako poteka pridobivanje statusa študenta s PP in informacij o možnih prilagoditvah, (2) nimajo potrebe po prilagoditvah, ker jih bodisi ne potrebujejo ali te niso dovolj specifične glede na njihove SUT, ali pa so (3) prepričani, da jim prilagoditve tako ali tako ne bodo pomagale oziroma bi jim lahko celo škodovala. Na odločitev o samorazkritju in pridobitvi statusa študenta s PP vpliva tudi želja, da ne bi izstopali, saj javna uporaba prilagoditev pogosto povzroča neprijetne situacije z vrstniki, ki ne razumejo, zakaj jih študenti s SUT potrebujejo (Cole in Cawthon, 2015). Nekateri študenti s SUT si želijo v tem obdobju, ko mladi razvijajo identiteto odrasle osebe, razviti »običajno« identiteto brez oznake študent s posebnimi potrebami (Cole in Cawthon, 2015; Grimes idr., 2019, 2020). Študenti s SUT, ki so se odločili za institucionalno razkritje, se pogosto soočajo in spopadajo z negativnimi odzivi drugih (Cole in Cawthon, 2015; Grimes idr., 2019, 2020). Stigma, povezana z oznako primanjkljajev in posebnih potreb v obdobju razvoja mladih odraslih poudarja potrebo po premisleku o jeziku in konceptih, ki jih visokošolske institucije uporabljajo pri komunikaciji s študenti (Grimes idr., 2019).

Po drugi strani raziskave kažejo, da študenti s SUT, ki se ne razkrijejo in ne pridobijo statusa študenta s PP ter s tem zagotavljanja prilagoditev, potrebujejo več časa, da zaključijo študij, še bolj verjetno pa je, da ga sploh ne zaključijo (Newman idr., 2011; Cole in Cawthon, 2015; Grimes idr., 2019, 2020) v primerjavi z drugimi študenti s SUT in brez njih. Zato bi bila potrebna usmeritev pozornosti visokošolskih ustanov v oblikovanje takih oblik podpore in pomoči, ob katerih se študenti s SUT ne bi čutili izpostavljeni in zaradi katerih ne bi bili deležni negativnih odzivov visokošolskega osebja in vrstnikov, predvsem pa, da bi imeli možnost razvijati svoje potenciale in uspešno zaključiti študij.

## **Zagotavljanje podpore študentom s specifičnimi učnimi težavami**

Podpora študentom s PP in s tem tudi študentom s SUT se v slovenskem visokošolskem prostoru ureja s pravnimi akti, kot so statuti, pravilniki in pravila. Z njimi se urejajo možnosti pridobitve statusa študenta s PP zaradi specifičnih učnih težav, načini in pogoji pridobitve statusa ter pravice, ki iz tega izhajajo. V okviru pravic so določene različne prilagoditve, ki študentu s SUT omogočajo vključenost in optimalno količino podpore za uspešno napredovanje v študijskem procesu. Status študenta s PP zaradi SUT lahko pridobijo le tisti študenti, ki svoje SUT dokazujejo z dokumentacijo o prepoznanih specifičnih primanjkljajih (npr. v Sloveniji je to *Odločba o usmeritvi*, ki jo je študent pridobil v osnovni ali srednji šoli (ZUOPP-1, 2013), oziroma strokovno mnenje ustrezne

institucije o ugotovljenih SUT). Čeprav so med študenti s SUT, ki so imeli v času osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja status učenca ali dijaka s PP zaradi SUT, številni, ki se ne želijo razkriti, je po drugi strani tudi vse več študentov s SUT, ki v preteklosti niso imeli dodeljenega statusa posebnih potreb in si želijo pridobiti status študenta s PP kljub nepopolni dokumentaciji oziroma si želijo vsaj prilagoditev, ne da bi bili izpostavljeni kot študenti s PP. Avtorice Couzens idr. (2015) pri študentih s SUT zato predlagajo dva formalna pristopa podpore: (1) strategije in podpora, ki se lahko ponudijo vsem študentom na ravni visokošolske ustanove (pomoč tutorjev, manjše prilagoditve, kot je podaljšan čas, prilagojeno učno gradivo itd.), ter (2) posebna, specifična pomoč in pristopi, ki se zagotavljajo le študentom s PP glede na njihov posebne potrebe in primanjkljaje. Specifično usmerjeni pristopi podpore so lahko usmerjeni na različnost študentov s SUT, hkrati pa ne poudarjajo kognitivnih primanjkljajev študentov s SUT, ki ne morejo (ker nimajo uradno potrjenih SUT) ali ne želijo iti skozi postopke, potrebne za pridobitev ustrezne dokumentacije, ker se bojijo stigmatizacije (Couzens idr., 2015). Kombinacija obeh pristopov je zanimiva zlasti za države, ki področja specifičnih učnih težav pri odraslih nimajo razvitega, med katerimi je tudi Slovenija. V Sloveniji (še) nimamo na nacionalni ravni urejenega in omogočenega diagnostičnega prepoznavanja in ocenjevanja ter obravnave specifičnih učnih težav pri odraslih – in s tem tudi pri študentih (nimamo služb in strokovnjakov, ki bi pokrivali to področje), kar študente, pri katerih se pojavljajo težave, značilne za specifične kognitivne primanjkljaje, postavlja v neenakopraven položaj.

Za študente s SUT, ki so se prilagodili in navadili na poučevanje v srednji šoli, ki je upoštevalo njihove posebne potrebe in jim nudilo različne prilagoditve, predstavlja vključitev v manj strukturirano in zahtevnejše visokošolsko okolje precejšnji izziv. Študenti s SUT pogosto niso pripravljeni na višjo raven delavnosti, samokontrole, samoevalvacije, odločanja in določanja ciljev, potrebnih za uspešno napredovanje pri študiju (Field idr., 2003, v Troiano idr., 2010). Za uspešno akademsko in socialno vključevanje študentov s SUT v študentsko življenje ne zadostujejo le prilagoditve pri poučevanju in preverjanju znanja v študijskem procesu, temveč potrebujejo tudi treninge samozagovornišva in pomoč pri razvijanju šibkih akademskih veščin. Vedno več visokošolskih ustanov ponuja podporne programe, ki so na voljo študentom s SUT (Mull idr., 2001; Troiano idr., 2010). Ti programi se izvajajo v okviru t. i. Centrov za učno podporo, študentom s SUT pa zagotavljajo podporo na določenih področjih, kot so razvijanje strategij in veščin pisnega izražanja, delanja zapiskov in priprave na preizkuse znanja, ter tudi programe za razvijanje veščin samozagovornišva in samoodločanja. Troiano idr. (2010) so ugotovili, da so imeli študenti s SUT, ki so v večji meri koristili vire pomoči, ki so jih nudili v t. i. Centrih za učno podporo, višje ocene, večja pa je bila tudi verjetnost,

da bodo zaključili študij (v primerjavi s študenti s SUT, ki teh ponujenih oblik pomoči niso koristili).

Možna oblika pomoči in podpore študentom s SUT je lahko tudi v okviru tutorskega sistema, ki deluje na posameznih visokošolskih institucijah, v katerega so vključeni tudi tutorji za študente s SUT, ki imajo ustrezna znanja s področja SUT. Po mnenju avtorice Fraser (2012) podpora usposobljenih tutorjev temelji na kognitivnem profilu posameznega študenta, pri tem pa so tutorji pozorni, kako posamezniki ponotranjijo informacije. Tutorji pomagajo študentom s SUT pri razvoju študijskih strategij, s pomočjo katerih kompenzirajo težave in primanjkljaje, ki so posledica SUT, ter jim predstavijo različne pristope k branju, pisanju in drugim vidikom študija, ki najbolj ustrezajo kognitivnemu profilu študenta, hkrati pa jih spodbujajo k razmisleku, kako se najbolje učijo in gradijo na svojih močnih področjih (Fraser, 2012). Študentom s SUT lahko pomagajo pri razvijanju strategij, s pomočjo katerih zaobidejo fonološke težave in težave z delovnim spominom, na katerih temelji počasno ali nepravilno branje, težave pri delanju zapiskov in težave z jasnim, natančnim in strukturiranim izražanjem idej. Prav tako lahko nudijo pomoč na področju organizacijskih tehnik, pri razvijanju strategij za upravljanje s časom, strategij za razčlenjevanje vprašanj, popravljanja in odpravljanja napak s ponovnim pregledovanjem lastnih zapisov ter pri razvijanju strategij za ponavljanje učne snovi. Z upoštevanjem močnih področij študentov s SUT tutorska pomoč sloni na multisenzornih tehnikah, kot so razdeljevanje učne snovi na manjše dele, poudarjanje bistva, miselni vzorci, raba grafičnih organizatorjev, uporaba glasu in vizualizacija. Tutorji pomagajo študentom s SUT pri razvijanju strategij za organizacijo naučenih konceptov, s pomočjo katerih premagujejo težave z upoštevanjem zaporedja v postopkih in idejah (Fraser, 2012).

Tutorji se pri pomoči študentom s SUT najpogosteje srečujejo z njihovo nizko pismenostjo, pomanjkanjem predmetnega znanja, omejeno zmožnostjo samostojnega študija akademske literature oziroma besedil, neuskklajenostjo veščin študenta s SUT in zahtev predmeta. Da bi bili pri izvajanju in zagotavljanju ustrezne pomoči in podpore čim bolj učinkoviti, tutorji potrebujejo izobraževanja in usposabljanja, na katerih bi se seznanili z značilnostmi študentov z različnimi oblikami SUT, njihovim delovanjem na kognitivni in vedenjski ravni, ter tudi, kako pomagati študentu s SUT razvijati učinkovite študijske strategije, da bo čim bolj samostojen in uspešen.

## **Poučevanje študentov s SUT v visokošolskem izobraževanju**

Ko govorimo o inkluziji v visokem šolstvu, po navadi govorimo o dostopnosti visokega šolstva, pri čemer pa Hurst (1996, v Jakšič Ivačić, 2021) opozarja,

da inkluzija in dostopnost nista sopomenki, saj večja dostopnost ne pomeni tudi večje vključenosti študentov. Sánchez idr. (2017) ugotavljajo, da se visokošolske ustanove vedno pogosteje soočajo z dvojnimi izzivi, prvič pri iskanju načinov za zagotavljanje enakovrednih dostopnih poti za študente s PP in drugič pri upoštevanju PP, ki se lahko pojavijo. Obstajajo ovire, ki študentom onemogočajo ali zmanjšujejo vključenost v študijske programe in njihov uspešen zaključek, vključno z oprijemljivimi (kot so infrastruktura, učne metode in oblike komunikacijskih kanalov) in neoprijemljivimi (Lissi idr., 2014, v Sánchez idr., 2017) dejavniki. Med oprijemljivimi dejavniki so zagotovo učne metode tiste, ki kažejo usposobljenost in pripravljenost inkluzivnega poučevanja študentov s PP oziroma SUT.

Primer modela, s katerim lahko zagotavljamo osnovno podporo vsem študentom, tako tistim, ki imajo PP oziroma SUT, kot študentom brez njih, je *Univerzalni model za učenje* (angl. *Universal Design for Learning* – UDL). Okvir univerzalnega modela za učenje (v nadaljevanju: UDL), ki je močno razširjen v ZDA, predstavlja številnim raziskovalcem in učiteljem učinkovito rešitev za zapolnitev vrzeli med sposobnostmi študenta in njegovimi individualnimi posebnostmi (Al-Azawei idr., 2016; Rose in Strangman, 2007; Kelly, 2014). Model UDL je prepričljiva alternativa standardiziranemu modelu izobraževanja, ki sledi načelu enotnega *izobraževanja za vse* (angl. *one-size-fits-all*). Je inovativen pristop, ki se lahko uporablja za oblikovanje tehnološko bolj bogatih učnih načrtov, ki so bolj prilagodljivi pri upoštevanju individualnih razlik, močnih področij, izzivov in interesov študentov s PP (Rose in Strangman, 2007).

S svojim preprostim, a daljnosežnim ciljem »nauči vsakega učenca« model UDL spodbuja visokošolske učitelje, sodelavce in tutorje, da z uporabo ključnih načel univerzalnega modela za učenje – predstavitev učne snovi, izkazovanje študentovega znanja in sodelovanje študentov – zagotovijo v učnih okoljih prilagodljivost samega poučevanja in prilagoditve vsem študentom, ne glede na njihove individualne sposobnosti ali učne želje (Kelly, 2014). Ključna načela, ki jih visokošolski učitelji in sodelavci omogočajo in uresničujejo skozi različne poti in priložnosti doseganja učnih ciljev z uporabo tehnologije in fleksibilnih oblik poučevanja (Kelly, 2014), so: (a) zagotavljanje vsebine ali gradiv v različnih oblikah, (b) nudenje več načinov študentom, da pokažejo, kaj znajo, ter (c) uporaba več načinov motiviranja študentov. Z izvajanjem UDL v svojem poučevanju lahko visokošolski učitelji ustvarijo učilnice in spletna učna okolja, ki so v večji meri inkluzivno naravnana in vključujoča za vse študente. Strategije UDL pogosto vključujejo prilagoditve za študente s SUT, saj upoštevajo njihove posebne potrebe z zagotavljanjem učnih gradiv v več različnih oblikah (npr. uporaba vizualnega gradiva namesto le pisnega). V raziskavi avtorice Pacansky Brock (2013, v Kelly, 2014), v kateri je preverjala učinkovitost

posredovanja gradiv v več različnih oblikah po UDL, se je pokazalo, da je 40 % študentov prebralo predavanje (prepis oziroma transkript predavanja), 15 % jih je poslušalo predavanje, 30 % jih je prebralo in poslušalo predavanje (pogosto hkrati), 15 % pa je med semestrom preklapljal med branjem in poslušanjem. Model UDL ponuja pomembno podporo študentom s skritimi primanjkljaji in tistim študentom, ki nimajo diagnosticiranih SUT ali jih ne želijo razkriti.

Visokošolski učitelji lahko z modelom UDL oblikujejo tudi načine oziroma strategije za ocenjevanje znanja študentov, s tem pa tudi povečajo možnosti študentom s SUT, da uspešno zaključijo študij. Z različnimi načini preverjanja spretnosti ali znanja (npr. oddaja nalog različnega tipa, kot je esej, seminarska naloga, spletna predstavitev, videoposnetek) lahko visokošolski učitelji odstranijo nekatere od ovir, ki preprečujejo študentu s SUT, da bi dokazal svoje znanje (Kelly, 2014). Na primer z omejevanjem števila vprašanj na strani – bodisi digitalno ali na papirju – pomaga študentom z motnjami pozornosti, da se osredotočijo na eno vprašanje naenkrat. Izvajanje digitalnih testov omogoča študentom z disleksijo, da uporabljajo bralnike zaslona, da se prepričajo, da razumejo navodila, vprašanja in možnosti odgovorov (Rose in Strangman, 2007). UDL spodbuja visokošolske učitelje, da študentom pri ocenjevanju znanja ponudijo možnosti oddaje naloge v različnih oblikah. Vključevanje študentov v postopek ocenjevanja, da sami izberejo način in obliko oddaje naloge, pomaga tudi samim študentom s SUT, da se naučijo, kako se najbolje učijo, kar seveda vodi do njihovega še večjega uspeha. Ob tem je prikazovanje študentom prednosti preverjanja znanja na več načinov lahko enako pomembno kot zagotavljanje možnosti, da to storijo (Kelly, 2014).

Načela UDL so zlasti aktualna v času, ko nas je pandemija covid-19 prisilila v poučevanje in učenje na daljavo. Poučevanje po UDL, ki omogoča učenje na daljavo, odstranjuje ovire za učenje v času socialne izolacije z delovanjem na področjih razširitve oblik in načinov za posredovanje informacij, vključevanja načinov za podpiranje in motiviranje študentov ter izvajanja pristopov za ocenjevanje učenja z razpoložljivo IKT (Dickinson in Gronshet, 2020). Z vključitvijo prožnosti v kurikularno zasnovo visokošolskih programov, ki jo omogoča UDL, lahko že na samem začetku dosežemo različne posebne potrebe in značilnosti študentov s SUT ter okoljske omejitve, ki jih prinaša vsiljeno delo na daljavo.

Spoprijemanje z izzivi poučevanja študentov s SUT in s tem zagotavljanje enakih možnosti za učenje vseh študentov zahteva nov pristop k poučevanju, ki temelji na razumevanju individualnih razlik v učenju, kar omogoča UDL (Rose in Strangman, 2007).

V nadaljevanju so predstavljeni študenti z disleksijo, neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami, diskalkulijo in dispraksijo, s katerimi se v visokošolskem

izobraževalnem sistemu srečujejo visokošolski učitelji in sodelavci, tutorji in tudi strokovni delavci v referatu.

## Študenti z disleksijo

Disleksija je ena izmed najbolj raziskanih motenj v skupini specifičnih učnih težav. V visokoškolskem izobraževanju je prepoznana kot motnja, ki jo študenti največkrat navajajo kot oviro, zaradi katere bi v času študija potrebovali prilagoditve (Mortimore in Crozier, 2006). Najpogostejše ocene razširjenosti disleksije v populaciji se gibljejo med 3 do 7 % (Snowling in Melby Lervag, 2016; Wagner idr., 2021), po podatkih Statistične agencije za visoko šolstvo v Združenem kraljestvu iz leta 2010 (Brunswick, 2012) pa je v visokošolske izobraževalne programe vključenih 3,2 % študentov. Kar pri 43 % študentov pa je disleksija prepoznana šele v času študija (Brunswick, 2012).

Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena bralno-napisovalna težava in izvira iz razvojnih posebnosti ali iz posebnosti delovanja osrednjega živčevja. Vključuje skupino raznolikih, a medsebojno povezanih dejavnikov, ki so del posameznika in vplivajo nanj ter na njegovo delovanje skozi vse življenje (Raduly Zorgo idr., 2010). Obstajajo številne opredelitve disleksije, vse pa vsebujejo podobne komponente. Disleksijo opisujejo kot učno težavo ali kot nevrološko motnjo, ki vpliva na razvoj veščine branja. Večina navaja dva ključna simptoma disleksije: (1) šibki sposobnosti branja in črkovanja, ki nista v skladu z drugimi sposobnostmi, ter (2) pomanjkljivo avtomatizacijo ter pomanjkljivo tekočnost branja in črkovanja (Mather in Wendlig, 2012). Evropska zveza za disleksijo (EDA, 2007, v Kavkler idr., 2010, str. 11) opredeljuje disleksijo kot »različnost, ki otežuje usvajanje in rabo veščin branja, pravopisa in pisanja. Ta različnost je nevrološkega izvora. Kognitivne težave, ki spremljajo te nevrološko pogojene razlike, lahko vplivajo tudi na organizacijske veščine, na sposobnost računanja ter druge spoznavne in čustvene sposobnosti. Disleksijo lahko povzroči kombinacija težav na področju fonološkega (glasovnega) procesiranja, delovnega spomina, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedji ter težav pri doseganju avtomatizacije osnovnih veščin. Raziskovalci priznavajo, da obstajajo številni možni vzroki disleksije, vključno z dednimi dejavniki. Disleksija ni odvisna od posameznikove ravni inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja.«

### Značilnosti študentov z disleksijo

Značilnosti študentov z disleksijo so proučevali v različnih raziskavah, v katerih so se najpogosteje osredotočali na kognitivne sposobnosti, ki so pomembne za branje, pisanje, računanje in učenje na sploh. Raziskave (npr. Galbraith idr.,

2012; MacCulagh idr., 2017; Mortimore in Crozier, 2007) so pokazale, da imajo študenti z disleksijo na področju branja težave z razumevanjem zapletenih besedil, s pravopisnim pisanjem, s kakovostjo in dolžino napisanega besedila, organizacijo in pisanjem esejev oziroma seminarskih nalog, izbiro besedišča ter s pisnim izražanjem idej in delanjem zapiskov. Študentom z disleksijo še vedno predstavlja problem branje. Čeprav jim je uspelo razviti učinkovite strategije spoprijemanja z bralnim gradivom in dosegajo ustrezne rezultate na standardiziranih testih branja, imajo pri branju univerzitetnih besedil težave z bralno tekočnostjo na višji ravni (Mortimore in Crozier, 2007). McLoughlin idr. (1994) so poročali o težavah študentov pri ustni in pisni komunikaciji, Riddick idr. (1997) pa o težavah z ohranjanjem pomena besedil, z učinkovitim razvrščanjem dejstev na izpitih in z oblikovanjem pisnih izdelkov, v katerih so informacije predstavljene nepovezano zaradi težav v zaporednem sledenju informacij. Disleksija vpliva tudi na uspešnost pri matematiki, kjer je za študente z disleksijo pogostejša splošna matematična anksioznost (Jordan idr., 2014), težave z množenjem in težave z reševanjem večstopenjskih matematičnih enačb (Callens idr., 2012; Perkin in Croft, 2007). Številne študije pa so dokazovale tudi druge kognitivne težave, kot so težave s pozornostjo, poslušanjem, organizacijo in spominom (Mortimore in Crozier, 2006; Olofsson idr., 2012; Olofsson idr., 2015, v MacCulagh idr., 2017). S sistematičnim raziskovanjem ovir za učenje, o katerih so poročali študenti z disleksijo, so avtorji Fuller idr. (2004) ugotovili, da imajo študenti z disleksijo težave s sledenjem predavanjem (prehitro govorjenje predavatelja, prehitro menjavanje vidnih gradiv, kot so npr. drsnice, še preden so imeli študenti čas, da predelajo vsebino, sočasno poslušanje predavatelja in delanje zapiskov, ko ne vedo, na kaj naj se osredotočijo, in imajo posledično slabe, nepopolne zapiske), z uporabo učnih centrov in knjižnic (prekratki roki izposoje gradiv, težave z branje ter z orientacijo med knjižnimi policami in iskanjem gradiv, z manj ustrezno programsko opremo na računalnikih v čitalnicah) ter izdelavo nalog. Nekateri študenti z disleksijo pa po ugotovitvah avtorjev Nicolson in Fawcett (1990) poročajo o težavah z motoričnimi sposobnostmi in koordinacijo, ki vplivajo na slabo čitljiv rokopolis in na slabše obvladovanje spretnosti uporabe tipkovnice.

Zaradi navedenih izobraževalnih izzivov predstavlja prehod iz srednješolske na visokošolsko/univerzitetno stopnjo izobraževanja študentom z disleksijo precejšen stres, soočajo pa se tudi z večjimi socialnimi izzivi kot študenti brez disleksije. Ker imajo težave s temeljnimi elementi študija, kot so organizacija in načrtovanje obveznosti, obiskovanje predavanj, delanje zapiskov, branje in pisanje seminarskih nalog, morajo v študij vložiti precej truda, da bi sledili sošolcem. Težave vplivajo na identiteto študentov, saj jih skrbi, da bodo stigmatizirani zaradi primanjkljajev ter da se bodo morali soočiti z neprijetnimi interakcijami z zaposlenimi v referatu in visokošolskimi učitelji.

Disleksija vpliva na psihosocialni razvoj posameznika in lahko predstavlja oviro pri iskanju prijateljev (zaradi pomanjkanja samozaupanja se počutijo »neumne« ter imajo slabo akademsko samopodobo in kronične občutke nizke samozavesti (Novita, 2016; Pino in Mortari, 2014)).

Kljub vsem oviram po ugotovitvah avtorjev Kirby idr. (2008) študenti visokošolskih programov, ne pa tudi srednješolskih programov, uporabljajo globlje pristope k študiju kot študenti brez disleksije. Globoke pristope zaznamuje lastno zanimanje in vključenost študentov v študijske naloge z iskanjem smisla ter je v nasprotju s površinskimi pristopi k učenju, ki jih pogosto motivirata izogibanje neuspehu in reprodukcija, ne pa razumevanje vsebine (Baeten idr., 2010, v Couzens, 2015).

### ***Pomoč in podpora študentom z disleksijo***

Večina raziskav o disleksiji se osredotoča na težave, s katerimi se srečujejo otroci v osnovni šoli, vendar je uporaba konceptov in metod učinkovitega učenja, primernih za učence in dijake, v visokošolskem izobraževanju problematična. Pri raziskovanju disleksije v otroštvu prevladuje t. i. model diagnosticiranja primanjkljaja in odpravljanja posledic disleksije, ki bi ga bilo po mnenju avtorjev Hunter Carsch in Herrington (2001, v Mortimore in Crozier, 2007) in Fuller idr. (2004) treba nadomestiti z modelom »osebnega opolnomočenja«, v katerem se iščejo načini za podporo študentom pri uresničevanju njihovih ciljev. To je mogoče le z upoštevanjem njihovih močnih področij, motivacije in vztrajnosti pri premagovanju ovir za njihov študij ter z zagotavljanjem podpore pri tem.

Za študente z disleksijo sta značilna odlašanje in perfekcionizem, zaradi katerih so še dodatno soočajo z neprestanim pomanjkanjem časa in se posledično znajdejo v začaranem krogu. S povečanjem pritiska zaradi preobremenitev naraščata tudi strah in tesnoba pred začetkom dela, s povečanjem stopnje stresa se povečujejo tudi težave z disleksijo ter s tem negativni vpliv na sposobnost njihovega branja in pisanja. K občutku brezizhodnosti, ki se pojavlja pri študentih v takih situacijah, prispeva tudi želja študentov, ki menijo, da morajo biti pri vsem, kar počnejo, »popolni« in se bojijo kakršne koli kritike na račun opravljenega dela (Sumner, 2012).

Da lahko študenti z disleksijo sledijo študijskim obveznostim, kot so predavanja, vaje in seminarji, morajo biti ta strukturirana in razčlenjena, interaktivna ter podprta z vizualnimi pripomočki (Raduly Zorgo idr., 2010). Najučinkovitejši načini poučevanja so tisti, v katerih visokošolski učitelji (Raduly Zorgo idr., 2010):

- vnaprej priskrbijo pregled učne snovi, ki jo bo obravnaval tekom ure, in



sicer v obliki izročkov, povzetkov, ključnih besed (dijak z disleksijo bo tako vedel, kaj lahko pričakuje v uri);

- zapišejo ob razlagi nove pojme na tablo;
- prikažejo besedila kratko, v alinejah;
- podajajo pri razlagi snovi veliko primerov;
- spodbujajo aktivno učenje;
- načrtujejo čas za utrjevanje snovi s pogostim povzemanjem;
- upoštevajo študentov najmočnejši učni stil učenja;
- uporabljajo multisenzorne tehnike poučevanja;
- ustvarjajo priložnosti za konkretno in izkustveno učenje;
- podajajo pogoste, pozitivne in neposredne povratne informacije;
- omogočajo učenje s pomočjo različnih tehnik pomnjenja (mnemotehnike);
- uporabljajo organizacijske tehnike (grafični organizatorji, barvno označevanje, dopolnjevanje zapiskov, planerji ...);
- predstavijo najučinkovitejše načine učenja predmeta, ki ga poučujejo.

Negativne izkušnje v preteklem izobraževanju lahko povzročijo pri študentih z disleksijo pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastne sposobnosti pa povečuje tesnobo, povezano z njihovim učenjem na visokošolski ustanovi, kar lahko preprečijo in vsaj zmanjšajo visokošolski učitelji in sodelavci z upoštevanjem in izvajanjem prilagoditev v študijskem procesu ter pomoč tutorja. Pogovor o izkušnjah s tutorjem prispeva k motiviranju in opolnomočenju študentov z disleksijo, da si postavijo realne cilje in prevzamejo nadzor nad lastnim učenjem. Ob pomoči in podpori tutorjev ter ob prilagoditvah študijskega procesa se povečajo njihova motivacija, samozavest in samopodoba, zniža se stopnja tesnobe, njihova pot do učenja pa postane jasnejša (Sumenr, 2012).

## **Študenti z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami**

Neverbalne specifične učne težave (v nadaljevanju: NSUT) so manj znane specifične učne težave, ki ne posegajo toliko na verbalna oziroma jezikovna področja posameznikovega delovanja, temveč zmanjšujejo njegovo učno učinkovitost na motoričnem, čustvenem in socialnem področju, s tem pa vplivajo na vsa področja življenja osebe z NSUT (Košak Babuder, 2011a). So motnje, s katerimi se sooča majhen delež otrok, mladostnikov in odraslih. Čeprav niso prepoznane v Diagnostičnem in statističnem priročniku duševnih motenj – peta izdaja (DSM-5) (APA, 2013), raziskave kažejo, da so NSUT vse pogostejše diagnosticirane v šolski populaciji, povečuje pa se tudi število raziskav, v katerih proučujejo motnjo (Davis in Broitman, 2011; Metsala idr., 2017).

Čeprav je bil sindrom NSUT prvič opisan že pred skoraj petdesetimi leti, je zaradi manjše pojavnosti v populaciji otrok in mladostnikov slabo prepoznan. Pojavljanje NSUT ocenjujejo med 1 % in 10 % populacije oseb s specifičnimi učnimi težavami in med 0,1% do 1% splošne populacije, brez izrazitejših razlik med spoloma (Davis in Broitman, 2011; Margolis idr., 2020). Razprostirajo se na kontinuumu od blažjih do izrazitih, s tem da se niti pri dveh osebah ne kažejo v popolnoma enaki obliki. Pojavljajo se lahko kot izolirana motnja ali v kombinaciji z drugimi stanji, kot so na primer Aspergerjev sindrom, motnja pozornosti in hiperaktivnosti – ADHD (angl. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) in dispraksija (Tanguay, 2002).

NSUT so nevrološki sindrom, ki ga sestavlja skupek močnih področij in različnih primanjkljajev, ki so pogosto povezani z motnjami v desni možganski hemisferi. Sem spadajo primanjkljaji v socialnem ali čustvenem delovanju, primanjkljajividno-prostorskih sposobnostitertežavemotoričnegadelovanja, učenja matematike in izvršilnih funkcij (Košak Babuder, 2011a; Sundheim in Voeller, 2004). Njihova močna področja so pretežno na verbalnem področju, na primer jezikovne spretnosti, glasovno zavedanje, tekoč govor, dobro razvito besedišče in dobre spretnosti dekodiranja besed (Košak Babuder, 2011a; Sundheim in Voeller, 2004), zelo dober pa imajo tudi kratkoročni in dolgoročni slušni spomin (Sands in Schwartz, 2000, v Košak Babuder, 2011a). Kljub dobro razvitimi jezikovnimi spretnostim imajo šibko razvito področje jezikovnega ritma in prozodije (melodija govora, hitrost izgovorjave in naglaševanje besed itd.) ter slovnice (semantike, skladnje in pragmatike) (Sands in Schwartz, 2000). NSUT so motnje vizualno-prostorskega učenja, pri posameznikih pa vzorec nevropsiholoških in kognitivnih močnih področij in primanjkljajev povzroča izobraževalne in psihosocialne težave (Metsala idr., 2017). Raziskave, izvedene na tej populaciji, v veliki meri potrjujejo osnovne nevropsihološke pomanjkljivosti vidno-prostorskega zaznavanja in vidno-prostorskega delovnega spomina (Mammarella in Cornoldi, 2005), zapletenih psihomotoričnih sposobnosti in psihomotorične hitrosti (Wilkinson Smith in Semrud Clikeman, 2014) ter jezikovne pragmatike (Metsala idr., 2017).

Posamezniki z NSUT se s prvimi težavami soočajo že v predšolskem obdobju in v prvih letih šolanja, a so v tem starostnem obdobju običajne tudi za vrstnike, ki nimajo NSUT. Čeprav imajo posamezniki z NSUT v predšolskem obdobju in na začetku šolanja težave z grafomotoriko, se ta običajno pozneje izboljša. Sorazmerno z lahkoto opravljajo ponavljajoče se šolske oziroma akademske naloge. V prvih letih šolanja so pri otrocih z NSUT v ospredju predvsem težave s pozornostjo in motoriko, težave, ki so posledica drugih primanjkljajev, pa so najprej prisotne največkrat le v minimalni obliki. V zadnjih letih osnovnošolskega izobraževanja, v srednji šoli in pozneje na visokošolski ravni pridejo v ospredje težave s socialnimi spretnostmi v odnosih z vrstniki

in učne težave. Težave imajo s kompleksnim sklepanjem pri učenju in z organizacijo informacij v nove konceptualizacije. Med vrstniki izstopajo z izjemnim izražanjem (Sundheim in Voeller, 2004). Navedeni in opisani primanjkljaji vplivajo na vključevanje študentov z NSUT v pedagoški proces na visokošolski ustanovi ter na njihove socialne odnose z visokošolskimi učitelji in vrstniki. Zaradi svojih primanjkljajev ne razumejo, kdaj se sogovornik šali, saj slišane informacije razumejo zelo dobesedno (Frye, 2021). V socialnih situacijah so pogosto napeti in zaskrbljeni ter nagnjeni k pretirani delitvi zasebnih informacij. V komunikaciji ne prepoznajo socialnih namigov, kdaj je treba spremeniti temo pogovora oziroma kdaj lahko prekinejo sogovornika in prevzamejo besedo v pogovoru. Težave imajo pri dojemanju neizrečenih informacij, informacij, ki jih sogovornik sporoča z neverbalno komunikacijo oziroma med vrsticami, z razumevanjem metafor in pri povzemanju ustreznih zaključkov iz slišanih vsebin, če te niso bile posredovane neposredno (Frye, 2021). Radi imajo rutine in se težko soočajo z nepričakovanimi spremembami (npr. spremembe urnika predavanj in drugih obveznosti), kar lahko pri njih povzroči neustrezne reakcije in razburjanje. Ne zmorejo nalog, ki zahtevajo večopravilnost in sledenje kompleksnim navodilom v več korakih (pogosto izpustijo posamezne korake oziroma ne zaključijo nalog). V velik izziv jim je tudi načrtovanje nalog in zadolžitev, pri čemer se težko držijo rokov oziroma jih zgrešijo. Sogovornike pogosto spravljajo v stisko z navajanjem nepomembnih dejstev in z dolgimi monologi. Pri pisanju težje organizirajo svoje misli in preidejo k bistvu, kar jih ovira pri pisnih izpitih. Nagnjeni so k neprestanemu postavljanju vprašanj, s tem pa prekinjajo in motijo predavanja (Frye, 2021).

Akadska uspešnost študentov z NSUT je v največji meri odvisna od okolja. Ko prvič stopijo v šolsko okolje na kateri koli stopnji izobraževanja, ne vedo, kaj se od njih pričakuje in imajo zelo velike težave pri prilagajanju na to novo okolje. Tudi visokošolsko okolje, ki predstavlja s svojimi zahtevami kompleksno šolsko situacijo, je za študente z NSUT zelo zahtevno. Zaradi specifičnih primanjkljajev težko razumejo zahteve določene situacije, kot tudi ne vedo, kako naj se ji prilagodijo. V veliko pomoč jim je, ko naletijo na razumevajoče okolje, v katerem zaposleni na visokošolski ustanovi (zaposleni v referatu, visokošolski učitelji in sodelavci) upoštevajo njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe na področju motorike, vidnega zaznavanja, orientacije, komunikacije in na področju socialno-emocionalnih spretnosti. Pri izvajanju prilagoditev in strategij poučevanja je pomembno, da te slonijo na močnih področjih študentov z NSUT.

Pri spremljanju ustne razlage oziroma predavanja sta njihova slušna pozornost in koncentracija zelo dobri, slabše pa so učinkoviti pri nalogah, ki zahtevajo vzdrževanje taktilne ali vidne pozornosti. Prav tako imajo lahko zelo dobro razvite veščine mehničnega verbalnega spomina, pri priklicu

slikovnih ali vidnih informacij pa imajo zelo veliko težav (zlasti če jih vidijo le za kratek čas) (Košak Babuder, 2011a).

### **Podobnosti in razlike med NSUT in Aspergerjevim sindromom**

V literaturi najpogosteje zasledimo primerjavo med NSUT in Aspergerjevim sindromom (v nadaljevanju: AS). Ker gre pri obeh nevroloških motnjah za desno hemisferno disfunkcijo možganov (Brumback idr., 1996, v Košak Babuder, 2011a), zasledimo pri Aspergerjevem sindromu številne značilnosti, ki se prekrivajo z značilnostmi NSUT, zlasti na področju socialnih spretnosti. Vendar pa so poleg skupnih značilnosti, ki izstopajo pri obeh motnjah, prisotne tudi določene razlike, ki so v pomoč pri opredeljevanju, za katero izmed obeh motenj gre (Fast, 2005, v Košak Babuder, 2011a). Poznavanje značilnosti, v katerih se študenti z NSUT razlikujejo od študentov z AS, je pomembno za izbiranje tistih načinov poučevanja, pripravljanja gradiv in informacij ter preverjanja znanja, ki so najbolj učinkoviti tako za eno kot drugo skupino študentov.

#### **Tabela 1**

*Podobnosti in razlike med neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami in Aspergerjevim sindromom (Fast, 2005, v Košak Babuder, 2011a)*

Posamezniki z NSUT	Posamezniki z AS
<b>Skupne značilnosti, ki izstopajo pri obeh motnjah</b>	
Imajo nevrološko-razvojne težave, ki vključujejo delovanje desne možganske hemisfere.	
Za nobeno izmed obeh stanj niso značilni zaostanki v kognitivnem razvoju in jeziku (posamezniki z NSUT so pogosto izjemno uspešni na verbalnem oziroma jezikovnem področju in dobri bralci).	
Želijo si socialnih povezav in odnosov, čeprav največkrat niso sprejeti s strani vrstnikov.	
Nesposobni so sprejemanja oziroma razumevanja nejezikovnih znakov in sporočil, kot je mimika obraza, ustrezna prostorska razdalja ali govorica telesa.	
Ne opazijo odtenkov v izrazih obrazne in telesne govorice ter imajo težave v vzdrževanju ustrezne prostorske razdalje (npr. posamezniki z NSUT in Aspergerjevim sindromom imajo težave z vzpostavljanjem očesnega stika na ustrezen način in ne prepoznajo z izraza na obrazu počutje posameznika, drobnih razlik v obraznih značilnostih, tona glasu in gestah, ki so pomembne za neverbalno oziroma nejezikovno komunikacijo).	
Največje težave imajo v socialnih odnosih tako doma, v šoli kot na delovnem mestu. Okolica jih pogosto razume napačno in jim pripisuje grobost, lenobo, pomanjkanje odgovornosti ali slab odnos. Izključevanje in odklanjanje postane pogosto del njihovega življenja. Imajo izrazite težave s socialnim povezovanjem oziroma mreženjem.	

Posamezniki z NSUT	Posamezniki z AS
<b>Razlike</b>	
<b>Čustveno področje</b>	
<p>Posamezniki z NSUT občutijo normalna čustva, vendar so nespretni pri izkazovanju svojih čustev ter prepoznavanju čustev pri drugih, če so izražena na nejezikovni način.</p>	<p>Posamezniki z Aspergerjevim sindromom ne občutijo enakega razpona čustev. Čeprav lahko občutijo globoka čustva do mnogih stvari, pa ne bodo jokali in se smejali, ko bi bilo to primerno. Pogosto so njihova stališča medla in imajo težave z vzpostavljanjem normalnih socialnih odnosov.</p>
<b>Interesno področje</b>	
<p>Posamezniki z NSUT po navadi nimajo zelo ozko usmerjenih interesnih področij.</p>	<p>Posamezniki z Aspergerjevim sindromom imajo pogosteje večje težave na socialnem področju. Njihova ozko usmerjena interesna področja predstavljajo še dodatne ovire pri njihovem socialnem delovanju. Ozko usmerjen interes za posamezna področja je značilnost predvsem posameznikov z Aspergerjevim sindromom in ne z NSUT, kar predstavlja glavno razliko med tema motnjama.</p>
<b>Socialno področje</b>	
<p>Pri posameznikih z NSUT je socialna nespretnost predvsem posledica težav prepoznavanja neverbalne komunikacije (obrazne mimike, gest, »branja med vrsticami«).</p>	<p>Pri posameznikih z Aspergerjevim sindromom je pogosto prisotno nenavadno vedenje, kot je zibanje, ki še dodatno prispeva k njihovim socialnim težavam in ni značilno za NSUT.</p>
<b>Področje vidno-prostorskega delovanja</b>	
<p>Posamezniki z NSUT imajo velike težave na področju vidno-prostorskega delovanja. Ne odzivajo se na vidne, praktične predstavitve in prikaze ter ne razumejo diagramov, grafov. Ne zmorejo učenja z opazovanjem in potrebujejo za vse jezikovno razlago. So slušni tip učenca. Pogosto se najdejo v poklicih, kjer je pomembna jezikovna spretnost (učitelji in pisateljci).</p>	<p>Za posameznike z Aspergerjevim sindromom niso značilne težave na področju vidno-prostorskega delovanja. Številni med njimi se zelo dobro odzivajo na vidne informacije in diagrame ter so vidni tip učenca. Mnogi postanejo inženirji ali celo arhitekti. Ker so dobri matematiki, se pogosto zaposlijo na področju računalništva.</p>

### ***Pomoč in podpora študentom z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami***

Študenti z NSUT so zelo konkretni in dobesedni, zato potrebujejo zelo specifične usmeritve, da v izobraževalnem okolju delujejo ustrezno. Njihov uspeh je v veliki meri odvisen od kakovosti informacij in napotkov, ki jih dobijo od visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Med splošnimi strategijami poučevanja študentov z NSUT (Tanguay, 2002; Košak Babuder, 2011b), ki naj bi jih za uspešno vključevanje študentov z NSUT v pedagoškem procesu (predavanja, vaje, seminarji) izvajali visokošolski učitelji in sodelavci, so:

- *Učenje s pomočjo modelov* – Študentu z NSUT je v veliko pomoč, če jim učitelj pokaže model – primer končnega izdelka oziroma naloge. Modeli so študentom z NSUT dober prikaz, kako naj bo videti seminarska naloga, portfolio, poročilo terenskih in laboratorijskih vaj, projektna naloga ali likovni izdelek.
- *Unimodalni način poučevanja* – Večina študentov običajno lažje pridobiva nova znanja ob multisenzornem poučevanju, ko učitelj hkrati jezikovno razlaga in demonstrira učno snov. Študenti z NSUT pa v procesu učenja predelujejo informacije lažje in bolje, če so predstavljene le unimodalno, po eni senzorni poti. V primeru multisenzornega načina poučevanja ne zmorejo sočasno slediti ustnim navodilom oziroma razlagi, ki je hkrati posredovana tudi vidno. Zaradi dobrih verbalnih oziroma jezikovnih sposobnosti študentov z NSUT je smiselno, da učitelj najprej razloži koncepte dela in vsebine ustno ter jih šele nato demonstrira. Pri poučevanju je pomembno, da zaradi manj učinkovitih vizualnih in taktilnih strategij študentov z NSUT učitelj poveča količino jezikovnih navodil.
- *Vnaprej pripravljene izročke in pisanje na računalnik* – Učitelj naj zagotovi študentu z NSUT izročke, saj študenti z NSUT težko delajo zapiske zaradi vidno-prostorskih in grafomotoričnih težav. Smiselno jih je spodbujati k pisanju na računalnik, saj prostorske in finomotorične veščine, potrebne pri tipkanju, niso tako zahtevne kot tiste, potrebne za lastnoročno pisanje.
- *Poučevanje s pomočjo grafičnih shem* – Preproste grafične predstavitve pripomorejo k boljšemu pomnjenju informacij, jim omogočajo hitrejše predelovanje in pomnjenje informacij ter jim pomagajo, da pokažejo, česa so se naučili.
- *Učenje s pomočjo rubrik* – Pri študentih z NSUT je uporaba rubrike zelo koristen pripomoček, saj je prek nje seznanjen, kakšna so pričakovanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Ker študent z NSUT potrebuje za uspešno delo neprestano natančno vodenje, mu je rubrika hkrati tudi v potrebno oporo. Rubrika je ocenjevalno orodje, ki vsebuje niz kriterijev in standardov, ki se nanašajo na določen izdelek, ter omogoča študentu z NSUT samoocenjevanje in samovrednotenje njegove naloge. Študent z

NSUT je vnaprej seznanjen, kaj se bo ocenjevalo pri nalogi (npr. cilj naloge, organiziranost, podrobnosti, tehniko, glas). Vsak kriterij je opredeljen s točkovno lestvico, na vsaki ravni lestvice pa je natančno opisano, kaj mora študent z NSUT narediti oziroma znati za doseg te ravni.

- *Posredovanje pisnih navodil pred začetkom dejavnosti* – Učitelj naj se izogiba nalogam, pri katerih mora študent z NSUT hkrati poslušati razlago in zapisovati. Študentom z NSUT je v veliko pomoč, če dobijo pisna navodila in izročke še pred podajanjem navodil, saj tako lažje sledijo razlagi in si označijo informacije, ki jih učitelj poudari. S tem njihovo poslušanje ni usmerjeno v zapomnitev, temveč v razumevanje.
- *Reduciranje večje količine vidnih informacij* – Pri pripravi delovnih listov naj učitelj odstrani vse vidne informacije, ki niso povezane z reševanjem same naloge, saj se študenti z NSUT ne znajdejo v gradivu, če je v njem prevelika količina vidnih informacij.

Na splošno potrebujejo študenti z NSUT več časa pri izvajanju aktivnosti, ki vključujejo pisanje, risanje, prostorske in druge ročne spretnosti. Pomembno je, da so učitelji in sodelavci potrpežljivi, da jih podpirajo in jim dajo dovolj časa, da izvedejo določeno nalogo. Prav tako potrebujejo pristope, ki so osnovani na njihovih močnih področjih in šibkosti.

Navedenih je le nekaj primeri pristopov in prilagoditev za učinkovito poučevanje študentov z NSUT, ki se zaradi motoričnih, vidno-prostorskih in socialnih primanjkljajev soočajo s težavami na učnem področju. Študenti z NSUT imajo v ustreznem izobraževalnem in socialnem okolju veliko možnosti, da napredujejo in optimalno razvijejo potencialne, le zagotoviti jim je treba okolje, v katerem bodo imeli občutek predvidljivosti in reda ter v katerem bodo obravnavani s spoštovanjem in razumevanjem (Košak Babuder, 2011a).

## Študenti z diskalkulijo

Diskalkulija je krovni izraz, ki se uporablja za označevanje različnih stanj, ki povzročajo specifične učne težave pri matematiki, kot so razvojna diskalkulija, matematične težave, težave z učenjem števil, težave s številske dejstvi (Emerson in Babbie, 2010). Prisotna je približno pri 6 % populacije (Henderson, 2012) oziroma variira od 3 do 8 % populacije (Trott, 2009). Drew in Trott (2011, v Trott, 2015) navajata, da je skupen delež študentov s formalno prepoznano diskalkulijo v visokošolskem izobraževanju 0,04 %, ob tem pa Trott (2015) dodaja, da pri tem ne gre nujno za odraz realnega stanja, saj verjetno obstajajo tudi študenti z diskalkulijo, ki na tej ravni izobraževanja niso poiskali pomoči in se kljub temu soočajo z učnimi razlikami (npr. študenti

s področja umetnosti). 22 % študentov z diskalkulijo prispe na visokošolsko ustanovo s predhodno prepoznavo motnje (Drew in Trott, 2011, v Trott, 2015), pri številnih študentih pa diskalkulija ni prepoznana, dokler ne dosežejo visokošolske ravni izobraževanja (Trott, 2015).

Emerson in Babbie (2010) kot ključne veščine, na katerih temelji učenje matematike, opredeljujeta občutek za števila, dolgoročni in kratkoročni spomin, delovni spomin in sposobnost učenja ključnih zaporedij besed in števil. Kosc (1974, v Emerson, 2015) razvojno diskalkulijo opisuje kot strukturno motnjo matematičnih sposobnosti, katere izvor je v genetski ali prirojeni motnji v tistih delih možganov, ki so anatomsko-fiziološki substrat zorenja starosti primernih matematičnih sposobnosti brez hkratnih motenj splošnih duševnih funkcij. Kaufmann idr. (2013) opredeljujejo, da je primarna razvojna diskalkulija heterogena motnja, ki je posledica posameznih okvar vedenjskih, kognitivnih/nevropsiholoških in nevronskih ravni, termin sekundarna razvojna diskalkulija pa opredeljujejo kot ustrezen v primeru, če so numerične oziroma aritmetične motnje v celoti posledica okvar, ki v osnovi niso numerične (npr. motnje pozornosti).

Diskalkulija je vztrajajoča stanje, ki vpliva na sposobnost pridobivanja matematičnih veščin kljub ustreznim navodilom, pri čemer imajo osebe z diskalkulijo lahko: (1) težave z razumevanjem enostavnih numeričnih konceptov (npr. mestnih vrednosti in uporabo štirih operacij: seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje); (2) pomanjkanje intuitivnega dojetja števil (vključno z vrednostjo števil ter razumevanjem in uporabo medsebojnih odnosov med števili); (3) težave s hitrim učenjem, pridobivanjem in uporabo številskih dejstev (npr. tabele za množenje) in postopkov (npr. deljenje na dolg način); (4) čeprav podajo pravilen odgovor ali uporabijo ustrezno metodo, lahko to storijo mehanično in brez zaupanja vase, hkrati pa nimajo usvojenega načina, kako vedeti ali preveriti, ali je odgovor pravilen (Chinn in Ashcroft, 2006). Trott (2009) kot ključne značilnosti opredeljevanja diskalkulije navaja: matematične sposobnosti so bistveno nižje od pričakovanih; prisotna je upornost akademskih dosežkov ali vsakdanjega življenja; osebe niso sposobne konceptualizacije in napačno razumejo numerične koncepte in odnose. Na ravni vedenja je pri teh osebah jasno vidna nezmožnost vizualizacije števil in njihove konceptualne reprezentacije (Doyle, 2010). Henderson (2012) pri tem poudarja, da čeprav imajo osebe z diskalkulijo težave pri učenju matematike in težave pri intuitivnem razumevanju števil, niso manj inteligentne in se lahko izkažejo na drugih področjih.

Sharma (1997, v Trott, 2009) pravi, da je diskalkulija nezmožnost konceptualiziranja števil, odnosov med števili (aritmetičnih dejstev) in izidov numeričnih operacij (ocenjevanje rezultatov numeričnih problemov pred dejanskim računanjem). Trott (2009) vidi v kontekstu visokošolskega



izobraževanja ta pogled kot najbolj smiseln, saj se poudarek s področja numeričnih operacij v večji meri premakne na konceptualizacijo in ocenjevanje (razumevanje numeričnih konceptov in odnosov je pomembno za mnoga področja študija).

Odrasli z diskalkulijo imajo težave: (1) z enostavno aritmetiko (npr. seštevanje in odštevanje z enomestnimi števili) in mogoče je, da se pri odgovarjanju na z aritmetiko povezana vprašanja zanašajo na štetje na prste; (2) z interpretiranjem grafov, sploh v primeru, da so uporabljene različne skale (pogosto ugibajo in podajo nerealen odgovor namesto pravilnega); (3) z uporabo denarja (težko izračunajo končno vsoto nakupa, da bi prišli do ocene pričakovanega stroška) (Meehan, 2010).

### **Značilnosti študentov z diskalkulijo**

Drew (2016) v raziskavi ugotavlja, da imajo med drugim študenti z diskalkulijo v veliki meri težave pri aritmetiki sploh (ne zgolj v okviru študija, temveč tudi v vsakdanjem življenju) in da številskih dejstev ne razumejo dobro; da poročajo o določeni stopnji težav z različnimi oblikami necelih števil (npr. ulomki, odstotki); da so pri študentih z diskalkulijo pogoste težave z upravljanjem denarja (tako v fizični obliki kot pri finančnih kalkulacijah; sodelujoči poročajo, da izrazito raje uporabljajo plačilo s kartico kot z denarjem v fizični obliki). Pogosto je bilo izpostavljeno tudi področje statistike, na katerem imajo študenti z diskalkulijo težave predvsem pri ikoničnosti (abstraktnost grafa in njegova jasna interpretacija; težave so bile najmanj izrazite v primeru sopojavljanja diskalkulije in disleksije), lestvicah osi z razmejitvijo intervalov (pri čemer dodatne težave pri razbiranju podatkov povzročajo vrzeli v oštevilčevanju ali neoznačeni intervali) in pri večdimenzionalnosti (študenti z diskalkulijo pogosto težko razumejo razmerje med spremenljivkama in težko prepoznajo korelacijo) (Drew, 2016). Za študente z diskalkulijo je lahko težavno tudi področje razumevanja in uporabe standardiziranih merskih enot, s tem povezano pa so pogosto prisotne tudi težave na področju razumevanja časa in dojetja trajanja dejavnosti (Drew, 2016).

Anekdotski dokazi kažejo, da je zanesljivo in veljavno prepoznavo diskalkulije pogosto težko pridobiti tako pred vstopom na visokošolsko raven izobraževanja kot v času samega študija (Trott, 2015). Na ravni visokošolskega izobraževanja je postopek presejalnih preizkusov za ugotavljanje diskalkulije navadno sestavljen iz diagnostičnega intervjuja in preizkusa, povezanega z razumevanjem števil ali operacionalne matematike (Trott, 2015). Eden od presejalnih preizkusov, namenjen prepoznavanju za diskalkulijo rizičnih odraslih in šolajočih se posameznikov, starejših od 16 let, je The Dyscalculia Screener (iansyst Ltd, b. d.).

V okviru ocenjevanja diskalkulije se pojavljajo številni izzivi, ki so najizraziteje povezani z nejasnim konsenzom, kakšen je potreben profil za diskalkulijo, specifične matematične šibkosti, matematične težave in matematično anksioznost, pojavljajo pa se tudi izzivi, povezani z razpoložljivostjo in izborom veljavnih in zanesljivih orodij za ocenjevanje, ki bi bila primerna starosti (Trott, 2015). Kaufmann idr. (2013) opozarjajo, da je razvojna diskalkulija heterogena, zato je potrebno multidimenzionalno ocenjevanje, ki obravnava različne numerične reprezentacije in aritmetične procese, ter prek česar lahko evalviramo natančnost odziva, hitrost in strategije.

### ***Pomoč in podpora študentom z diskalkulijo***

Razlogov za pojavljanje matematičnih težav na visokošolski ravni je več in diskalkulija je eden izmed njih (Trott, 2015). Nekateri drugi možni razlogi, ki jih je smiselno upoštevati, so vrzeli v znanju zaradi slabega poučevanja ali daljših obdobj odsočnosti posameznika, matematična anksioznost, počasno procesiranje ali bralne težave (Trott, 2015). Grant (2013, v Trott, 2015) pravi, da različni vzroki vodijo v različne diagnostične izide, in s tem v različne potrebe po podpori. Doyle (2010) opozarja, da je z vidika okolja smiselno razmišljati o učinkih neučinkovitih metod poučevanja, o pomanjkanju specializirane podpore, o časovnih omejitvah kurikulumuma in o neprimernih ocenjevalnih orodjih. Študentom bo koristila sistematična pomoč ob upoštevanju individualnih potreb (Doyle, 2010; Trott, 2015). Pomembno je razumeti, da med študenti obstajajo razlike v tem, kako se učijo, in temu prilagajati proces poučevanja, hkrati pa študentu omogočiti prehod na samostojno učenje (Trott, 2015).

Različni avtorji opozarjajo, da za posameznike s šibkimi matematičnimi veščinami velja, da manj verjetno zaključijo srednjo šolo, se vpišejo v visokošolske programe in imajo stalno zaposlitev (Bynner in Parsons, 2006, v Wilkey idr., 2020; Rivera Batiz, 1992, v Wilkey idr., 2020), hkrati pa pri njih obstaja višje tveganje za težave v fizičnem in mentalnem zdravju (Bynner in Parsons, 2006; v Wilkey idr., 2020; Duncan idr., 2007, v Wilkey idr., 2020; Hibbard idr., 2007, v Wilkey idr., 2020).

MacDougall (2009) pri študentih medicine z diskalkulijo poudarja, da so simptomi, značilni za diskalkulijo, očitno zaskrbljujoči pri predpisovanju ustreznih odmerkov zdravil pacientom in pravi, da bodo imeli študenti z diskalkulijo verjetno težave pri prepoznavanju razlik v velikosti med dvema številoma glede na položaj decimalne vejice in s tem pri prepoznavanju, kdaj so odmerki zdravil v napačnih enotah. Kot delno rešitev te težave izpostavi spletno orodje za formativno ocenjevanje eDrug 25, ki je bilo v osnovi razvito zaradi podobnih pomislekov glede numeričnih veščin pri študentih dodiplomskih medicinskih šol nasploh (MacDougall, 2009).

## Študenti z dispraksijo

Dispraksija, imenovana tudi razvojna motnja koordinacije (Drew, 2009; Meehan, 2010) je oblika specifičnih učnih težav, ki se povezuje s težavami na področju finomotorične kontrole (Orton, 1937, v Meehan, 2010) oziroma težav z motorično koordinacijo (Drew, 2009). Grant (2009) opisuje, da značilnosti dispraksije zajemajo tudi relativno šibko delovno pomnjenje in hitrost obdelave informacij. Kirby idr. (2008, v Meehan, 2010) navajajo, da je dispraksija prisotna pri približno 6 % populacije. Drew (2009) navaja podobno in pravi, da se pojavlja pri od 5 % do 6 % populacije, čeprav nekateri viri s področja dispraksije v otroštvu opisujejo pojavljanje pri od 3 % do 22 % populacije.

Pri odraslih z dispraksijo so pogoste težave z ročnimi spretnostmi, z rokopisom, z delovnim spominom, s koncentracijo in obdelavo informacij (Meehan, 2010). Tovrstne težave se lahko pojavljajo sočasno z drugimi SUT in drugimi PP (Drew, 2009; Meehan, 2010), kot so disleksija, motnja pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD), Aspergerjev sindrom (Drew, 2009). Drew (2009) kot značilnosti dispraksije, ki lahko vplivajo na učenje in poučevanje, navaja:

- *veščine na področju grobe motorike* (npr. težave pri športu – sploh pri igrah v skupini in/ali z žogo, splošna nerodnost in šibko ravnotežje, težave pri učenju, povezane s koordinacijo delov telesa, lahko tudi utrujenost);
- *ročno in praktično delo* (npr. težave pri uporabi računalniških tipkovnic in miške, pogosta razlitja v laboratoriju in drugje, težave pri natančnem merjenju, težave pri uporabi orodij in aparatov, počasno, slabše ali neberljivo pisanje, neurejene predstavitve ali delo, težave s praktičnim ustvarjanjem in kuhanjem);
- *osebni izgled in prostorske veščine* (npr. neurejen in zmečkan videz, nespretna hoja, slaba drža, pogosta trčenja v stvari in spotikanje);
- *spomin in razpon pozornosti* (npr. slabši razpon pozornosti, slabši kratkoročni spomin, visoka distraktibilnost v učnem/delovnem okolju, težave pri sledenju diskusiji v skupini, počasnejši priklic informacij – sploh pod stresom, lahko postanejo dezorientirani – se zgubljajo v stavbah ali novih okoljih);
- *pisno izražanje* (npr. napake črkovanju in postavljanju ločil, nerodna in zmedena stavčna struktura, manj učinkovito preverjanje pravilnosti zapisa, vključevanje nepomembnih informacij pri pisanju esejev, vzdrževanje produktivnosti pri pisnem delu – npr. pri predavanjih, počasnost ali nečitljivost pri pisanju) – pisno delo ni sorazmerno z jezikovnimi veščinami;
- *vidne in ustne veščine* (npr. težave s sledenjem pri branju in pisanju, šibkejša relociranje – npr. premikanje pogleda z ekrana v zapiske, težave pri iskanju besed, napačno črkovanje novih besed, nerazločen, glasen, hiter ali počasen govor, neprimerno prekinjanje);

- *numerične in matematične veščine* (npr. napačno obračanje ali tipkanje števil, znakov ali decimalnih mest, napake tipa površnosti in pogoste napake nasploh, težave z geometrijo – tako risanje kot uporaba pripomočkov, težave s prostorskim zavedanjem – npr. risanje oblik, grafov ali tabel);
- *socialne, komunikacijske in čustvene težave* (npr. težave z ustno interakcijo in komunikacijo, nizka samozavest in pomanjkanje zaupanja, frustriranost, obrambno ali agresivno ravnanje, preveč zgovorno in navdušeno obnašanje, zadržano ali odmaknjeno obnašanje ali doživljanje anksioznosti, stresa ali depresije).

### **Značilnosti študentov z dispraksijo**

V primerih, ko je osebi uspelo težave, povezane z dispraksijo, kompenzirati pred študijem, se pogosto zgodi, da se sum na tovrstne težave pojavi oziroma postane izrazitejši šele do takrat, ko se posameznik preseli stran od doma in je pod stresom. Pri odraslih je prepoznavanje dispraksije zahtevno zaradi pomanjkanja standardiziranih testov (Drew, 2009; Meehan, 2010). Tudi Kirby idr. (2008) pravijo, da je ocenjevanje dispraksije pri osebah, starejših od 16 let, težavno, saj ima na tem področju izkušnje ali usposabljanje le malo zdravnikov, hkrati pa obstaja pomanjkanje standardiziranih orodij in protokolov za to ter malo zavedanja o izraženosti motnje na kontinuumu in heterogenosti težav.

Drew (2009) opisuje, da je pomembno, da informacije zbiramo prek različnih oblik nalog in skozi daljše časovno obdobje. V primeru dispraksije veščine izvajanja niso v skladu z jezikovnimi veščinami (Drew, 2009). Drew (2009) in Grant (2009) poudarjata pomen uporabe anamnestičnega intervjuja, s pomočjo katerega lahko pridobimo pomembne informacije o vsakdanjem življenju posameznika in o njegovem razumevanju samega sebe. Smiselno je vključiti področje izobraževanja in socialnega ozadja, se pogovoriti o spretnostih v otroštvu (npr. sposobnost, da se je sam oblekel, uspešno uporabljal pribor, skrbel za osebno higieno, kakšne so bile spretnosti pred opismenjevanjem, kako uspešno je uporabljal pripomočke, brcal in lovil žogo, tekel ali vozil kolo) (Drew, 2009). Značilno je, da posameznik s težavami s področja dispraksije tudi v primeru, da se je naučil izvajanja spretnosti, to zelo verjetno izpelje izrazito počasi ali nekonsistentno, zato je pomembno, da smo v pogovoru pozorni na tovrstne namige (Drew, 2009; Fox, 1998, v Drew, 2009).

### **Pomoč in podpora študentom z dispraksijo**

Pri osebah z dispraksijo obstaja neskladje med sprejemanjem in podajanjem informacij, kar je pogosto razlog za to, da te osebe v učnem okolju ne dosega

svojih potencialov (Drew, 2009). Mnoge osebe z dispraksijo pred vstopom na univerzitetno ustanovo ob pomoči ali samostojno razvijejo številne načine kompenzacije, s katerimi si pomagajo na področjih težav (Drew, 2009). Pomembno je, da pri tutor študenta z dispraksijo razume njegova področja in sposobnosti, da ga lahko opremi z zanj učinkovitimi učnimi strategijami in prilagoditvami, ko je to potrebno (Drew, 2009). Za neuspešnost pri študiju študenta z dispraksijo je redko krivo pomanjkanje sposobnosti – pogosteje so razlog za to težave v razumevanju zahtev naloge, težave z organizacijo in delom s tutorji in vrstniki ali pa je razlog slaba ozaveščenost oziroma inkluzivna praksa s strani ustanove (Drew, 2009).

Mogoče je, da se osebe z izrazitima dispraksijo ali diskalkulijo ne ukvarjajo ali pa se jim svetuje, da se ne bi ukvarjali s predmeti, ki so izrazito znanstveni in temeljijo na matematičnih znanjih (kjer imajo posebne težave) (Meehan, 2010). Kljub temu lahko osebe na teh področjih uspešno izkazujejo svoje znanje in spretnosti, sploh v primerih, ko učenje v večji meri temelji na teoriji (prav tam). Meehan (2010) meni, da v primeru, da bodoči študenti z dispraksijo, diskalkulijo in/ali disleksijo izpolnjujejo sprejemne pogoje, ne bi smeli biti diskriminirani zaradi svojih težav niti v primeru, da se odločijo za programe s področja znanosti ali matematike. Pri tem dodaja, da je smiselno razmisliti o sposobnosti sledenja programu in o tem, ali so potrebne prilagoditve razumne ali ne (Meehan, 2010).

Walker idr. (2020) v študiji navajajo, da je študentka medicine z dispraksijo doživljala tesnobo, ko se je trudila, da bi se sprijaznila s težavami oziroma jih skrila pred vrstniki in visokošolskimi učitelji oziroma sodelavci. Ugotavljajo, da je razvila številne strategije spoprijemanja, ki ji omogočajo uspeh v konkurenčnem okolju ter da je s prepoznavanjem svojih močnih področij in potrebe po prilagajanju uspela na svojem področju (Walker idr., 2020).

## **Raznolikost študentov s SUT**

Nevrokognitivni profil delovanja posameznikov je kompleksen in pri prepoznavanju s SUT se je treba zavedati, da so lahko določeni vidiki močnih oziroma šibkih področjih v primeru različnih SUT podobni (Grant, 2009). Značilnosti oseb z disleksijo in oseb z dispraksijo so denimo na splošno različne, pa vendar je pri obojih pogosto močno področje in vizualnega sklepanja; tako pri osebah z disleksijo kot s dispraksijo pa je značilno relativno šibko delovanje delovnega spomina, hitrosti procesiranja informacij in grafomotorične hitrosti (Grant, 2009). Kirby idr. (2008) v raziskavi na vzorcu študentov s SUT ugotavljajo, da je o motoričnih težavah kot o šibkem področju poročalo 70,8 % odraslih, ki so jih v otroštvu prepoznali kot osebe

z dispraksijo oziroma razvojno motnjo koordinacije, in 39 % tistih, ki so jih v otroštvu prepoznali kot osebe z disleksijo. Tudi o izvršilnem funkcioniranju kot o šibkem področju je poročalo izrazito več študentov z razvojno motnjo koordinacije (54,2 %) kot študentov z disleksijo (17,4 %), pri čemer je v skupini študentov s kombinacijo tako razvojne motnje koordinacije kot disleksije o izvršilnem funkcioniranju kot o šibkem področju poročalo skupno 40,6 % študentov (Kirby idr., 2008). Med študenti navedenih treh skupin ni bilo izrazitih razlik na ostalih treh področjih: socialno področje in komunikacija, determinacija in kreativnost (Kirby idr., 2008). O socialnem področju in komunikaciji kot o močnem področju je poročalo 45,8 % študentov z razvojno motnjo koordinacije in 26,1 % študentov z disleksijo (Kirby idr., 2008). O izvršilnem funkcioniranju kot o močnem področju je poročalo skupno 20,8 % študentov z razvojno motnjo koordinacije, o determinaciji kot o močnem področju pa 20,8 % študentov z razvojno motnjo koordinacije in 21,7 % študentov z disleksijo (Kirby idr., 2008).

Nichols idr. (2009) so ugotovili, da je v vzorcu med študenti, pri katerih so bile SUT že prepoznane, največ (in sicer 86 %) študentov z disleksijo, prisotno pa je bilo tudi precejšnje sopojavljanje več različnih SUT – 57 % vključenih študentov s SUT je imelo 2 ali 3 (od možnih: disleksije, dispraksije itd.).

Magnin idr. (2021) ugotavljajo, da se visokošolski učitelji na medicinski fakulteti počutijo nepripravljeni za delo s študenti z nevrorazvojnimi motnjami oziroma SUT in bi si želeli usposabljanj s tega področja.

Pri SUT gre torej za dimenzionalno naravo močnih in šibkih področij, ki jih ni mogoče zmeraj umestiti v kategorije (Kirby idr., 2008). Grant (2009) navaja, da je zaradi pogosto težko določljivih ločnic med posameznimi SUT ocenjevanje delovanja posameznika smiselno dojemati kot prepoznavanje značilnosti v okviru nevrorazličnosti.

## Zaključek

Visokošolski učitelji in drugi sodelavci, ki sodelujejo v pedagoškem procesu na visokošolskih ustanovah, so tisti, ki pomembno vplivajo na študijsko uspešnost študentov s SUT ter tudi na njihovo akademsko samopodobo, občutek sprejetosti in zaželenosti v visokošolskem izobraževalnem sistemu. V prispevku so predstavljene značilnosti študentov s SUT, možne oblike pomoči in podpore, ki jih lahko razvijajo in spodbujajo visokošolske ustanove za njihovo uspešno vključevanje in napredovanje v študijskem procesu, ter model poučevanja *Univerzalni model za učenje*, ki omogoča nadomestne načine predstavitve informacij, nadomestne načine poučevanja in

nadomestne načine, na katere se lahko študenti s SUT vključijo v učenje. Z učnimi okolji *Univerzalnega dizajna za učenje*, ki so pedagoško učinkovita tako za študente s SUT kot vse druge študente brez PP, lahko visokošolski učitelji in sodelavci dosežejo PP študentov s SUT, tudi če nimajo ustreznih znanj, da bi prepoznavali študente s skritimi primanjkljaji in upoštevali njihove posebne potrebe v študijskem procesu, ter tudi če se ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje te skupine študentov. Cilj visokošolskih ustanov bi moral biti oblikovanje podpor, programov in usposabljanj, s katerimi bi zagotovile večji dostop do izobraževanja večjemu številu študentov s skritimi primanjkljaji. Oblikovanje učinkovitih metod za opolnomočenje in podporo študentom pri razvijanju razumevanja njihovih lastnih močnih področij in omejitev, samozagovorništvu ter razvoju in dostopu do podpore, ki jo potrebujejo za uspeh v visokošolskem izobraževanju in pozneje, pa je lahko le v korist visokošolskim ustanovam.

## Literatura

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. in Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. izdaja)*. American Psychiatric Publishing.
- Brunswick, N. (2012). Dyslexia in UK higher education and employment. V N. Brunswick (ur.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (str. 1–11). Wiley-Blackwell.
- Callens, M., Tops, W. in Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PLoS one*, 7(6), e38081.
- Chinn, S. in Ashcroft, R. (2006). *Mathematics for Dyslexics: Including Dyscalculia: Third Edition*. John Wiley & Sons Inc.
- Cole, E. V. in Cawthon, S. W. (2015). Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163–179.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. in Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24–41.
- Davis, J. M. in Broitman, J. (2011). *Nonverbal learning disabilities in children: Bridging the gap between science and practice*. Springer Science & Business Media.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of learning disabilities*, 41(6), 483–497.
- Dickinson, K. J. in Gronseth, S. L. (2020). Application of Universal Design for Learning (UDL) principles to surgical education during the COVID-19 pandemic. *Journal of surgical education*, 77(5), 1008–1012.
- Doyle, A. (2010). *Dyscalculia and mathematical difficulties: Implications for transition to higher education in the Republic of Ireland*. [https://www.researchgate.net/publication/273137402\\_Dyscalculia\\_and\\_mathematical\\_difficulties\\_Implications\\_for\\_transition\\_to\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/273137402_Dyscalculia_and_mathematical_difficulties_Implications_for_transition_to_Higher_Education)

- Drew, S. (2009). Dyspraxia. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 91–124). John Wiley & Sons Ltd.
- Drew, S. (2016). *Dyscalculia in higher education* (Doctoral dissertation, Loughborough University). <https://hdl.handle.net/2134/21472>
- Emerson, J. (2015). The enigma of dyscalculia. V S. Chinn (ur.), *The Routledge International Handbook of Dyscalculia and Mathematical Learning Difficulties* (str. 217–227). Routledge – Taylor & Francis Group.
- Emerson, J. in Babbie, P. (2010). *The Dyscalculia Assessment*. Continuum.
- Fast, Y. (2004). *Employment for individuals with Asperger syndrome or non-verbal learning disability: Stories and strategies*. Jessica Kingsley Publishers.
- Fisher, N. J. in DeLuca, J. W. (1997). Verbal learning strategies of adolescents and adults with the syndrome of nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 3(3), 192–198.
- Fraser, V. (2012). The Complex Nature of Dyslexia Support in the Context of Widening Participation. V N. Bunswick (ur.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (str. 43–50). Wiley-Blackwell.
- Frye, D. (2021). *What Does Nonverbal Learning Disorder Look Like in Adults?* ADDitude. <https://www.additudemag.com/nonverbal-learning-disorder-symptoms-in-adults-breakdown/>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. in Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29, 303–318.
- Galbraith, D., Baaijen, V., Smith Spark, J. in Torrance, M. (2012). The effects of dyslexia on the writing processes of students in higher education. Learning to write effectively. *Current trends in European research*, 195–198.
- Grant, D. (2009). The Psychological Assessment of Neurodiversity. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 33–62). John Wiley & Sons Ltd.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. in Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639–655.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. in Buchanan, R. (2020). University Student Experiences of Disability and the Influence of Stigma on Institutional Non-Disclosure and Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(1), 23–37.
- Henderson, A. (2012). *Dyslexia, Dyscalculia and Mathematics: A practical guide: Second edition*. Routledge – Taylor & Francis Group.
- iansyst Ltd (b. d.). *The Dyscalculia Screener*. <https://dyscalculia-screener.co.uk/>
- Jakšič Ivačič, Ž. (2021). *Samoocena usposobljenosti in stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do poučevanja študentov s posebnimi potrebami* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6728/>
- Janiga, S. J. in Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463–470.
- Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. H., Henik, A., Jordan, N. C., Karmiloff Smith, A. D., Kucian, K., Rubinsten, O., Szucs, D., Shalev, R. in Nuerk, H. C. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00516>



- Kelly, K. (2014). Fostering inclusion with universal design for learning. *Diversity and Democracy*, 17(4), 27–28. <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/fall/kelly>
- Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L. in Edwards, R. (2008). Dyslexia and Developmental Co-ordination Disorder in Further and Higher Education—Similarities and Differences. Does the 'Label' Influence the Support Given?. *Dyslexia*, 14(3), 197–213.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Katersky Barnes, R. S., McLennan, D., Fischer, S. in Magnussen, K. (2016). *Exploring the retention and success of students with disability*. National Centre for Student Equity in Higher Education, Australia [Government or Industry Research].
- Košak Babuder, M. (2011a). Prepoznavanje in ocenjevanje težav pri učencih z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 188–203). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M. (2011b). Strategije poučevanja in pomoč učencem z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora* (str. 196–210). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M. (2020). Uvod. V M. Dizdarevič in S. Mikuletič Zalaznik (ur.), *Poučevanje študentov s PP, Priručnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s PP* (str. 6–7). Univerza v Ljubljani.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tividar, H., Podlesk, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Riccarda Kiswarday, V., Drljić, K. in Leban, U. (2018). Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). [http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)
- López Escribano, C., Suro Sánchez, J. in Leal Carretero, F. (2018). Prevalence of developmental dyslexia in Spanish University Students. *Brain sciences*, 8(5), 82.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. in Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3–23.
- MacDougall, M. (2009). Dyscalculia, Dyslexia, and Medical Students' Needs for Learning and Using Statistics. *Medical Education Online*, 14(2). <https://doi.org/10.3402/meo.v14i.4512>
- Magnin, E., Ryff, I. in Moulin, T. (2021). Medical teachers' opinions about students with neurodevelopmental disorders and their management. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–9.
- Mammarella, I. C. in Cornoldi, C. (2005). Sequence and space: The critical role of a backward spatial span in the working memory deficit of visuospatial learning disabled children. *Cognitive Neuropsychology*, 22(8), 1055–1068.
- Margolis, A. E., Broitman, J., Davis, J. M., Alexander, L., Hamilton, A., Liao, Z. ... Milham, M. P. (2020). Estimated prevalence of nonverbal learning disability among north American children and adolescents. *JAMA network open*, 3(4), e202551–e202551.
- Mather, N. in Wendling, B. J. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. John Wiley & Sons, Inc.
- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. in Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90–102.
- McLoughlin, D., Fitzgibbon, G. in Young, V. (1994). *Adult dyslexia: assessment, counselling and training*. Whurr.

- Meehan, M. (2010). Dyslexia-friendly laboratory and benchwork. V B. Pavey, M. Meehan in A. Waugh (ur.), *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education* (str. 46–56). Sage.
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G. in Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child neuropsychology*, 23(5), 609–629.
- Mortimore, T. in Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education*, 31(2), 235–251.
- Mull, C., Sitlington, P. L. in Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97–118.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. in Wei, X. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSE 2011-3005. National Center for Special Education Research.
- Nichols, S. A., McLeod, J. S., Holder, R. L. in McLeod, H. S. (2009). Screening for dyslexia, dyspraxia and Meares-Irlen syndrome in higher education. *Dyslexia*, 15(1), 42–60.
- Nicolson, R. in Fawcett, A. (1990) Automaticity, a new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35, 159–182.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279–288.
- Olofsson, Å., Ahl, A. in Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184–1193.
- Perkin, G. in Croft, T. (2007). The dyslexic student and mathematics in higher education. *Dyslexia*, 13(3), 193–210.
- Pino, M. in Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369.
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I. in Gyarmathy, E. (2010). Disleksija-vodnik za tutorje. Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Rao, S. in Gartin, B. C. (2003). Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 25, 47–54.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. in Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627–638.
- Riddick, B., Farmer, M. in Sterling, C. M. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. John Wiley & Sons.
- Rose, D. H. in Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381–391.
- Ryder, D. in Norwich, B. (2019). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 161–172.
- Sánchez, M. T. P., Fernández Jiménez, C. in Fernández Cabezas, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442–458.
- Snowling, M. J. in Melby Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A

meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.

Summers, J. A., White, G. W., Zhang, E. in Gordon, J. M. (2014). Providing support to postsecondary students with disabilities to request accommodations: A framework for intervention. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(3), 245–260.

Sumner, P. (2012). Dyslexia Support at University and on Work Placement. V N. Bunswick (ur.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (str. 101–122). Wiley-Blackwell.

Sundheim, S. T. in Voeller, K. K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814–826.

Tanguay, B. P. (2002). *Nonverbal Learning Disabilities at School*. Jessica Kingsley Publishers.

Troiano, P. F., Liefeld, J. A. in Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35–44.

Trott, C. (2009). Dyscalculia. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 125–148). John Wiley & Sons Ltd.

Trott, C. (2015). Dyscalculia in Higher Education: Systems, support and student strategies. V S. Chinn (ur.), *The Routledge International Handbook of Dyscalculia and Mathematical Learning Difficulties* (str. 406–419). Routledge – Taylor & Francis Group.

Trott, C. (2016). *About the Screener*. The Dyscalculia Screener. <https://dyscalculia-screener.co.uk/about-the-screener/>

Trott, C. (2018). Supporting Students with Maths Impairment in Higher Education. *PATOSS Bulletin*, Summer 2018, 31(1), 20–28. <https://www.patoss-dyslexia.org/Books/Patoss-Summer-2018-Bulletin>

Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J. ... in Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: a new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365.

Walker, E. R., Shaw S. C. K. in Anderson, J. L. (2020). Dyspraxia in Medical Education: A Collaborative Autoethnography. *Qualitative Report*, 25(11), 4072–4093. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4352>

Wilkey, E. D., Pollack, C. in Price, G. R. (2020). Dyscalculia and Typical Math Achievement Are Associated With Individual Differences in Number-Specific Executive Function. *Child Development*, 91(2), 596–619.

Wilkinson Smith, A. in Semrud Clikeman, M. (2014). Are fine-motor impairments a defining feature of nonverbal learning disabilities in children? *Applied Neuropsychology: Child*, 3(1), 52–59.

## ŠTUDENTI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Ana Bezenšek, Karmen Javornik in Milena Košak Babuder  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Med študenti s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: PP), ki se vključujejo v visokošolske študijske programe, je vedno več tudi visokofunkcionalnih študentov z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju: AM), ki smo jih v preteklosti, pred spremembo poimenovanja v Mednarodni klasifikaciji duševnih motenj ICD 11 in ameriškega Diagnostičnega in statističnega priročnika duševnih motenj DSM V, imenovali kot posebno skupino študentov z Aspergerjevim sindromom. AM so nevrološke razvojne motnje, zaradi katerih je pri posamezniku prisotno predvsem pomanjkanje veščin socialne interakcije ter prisotnost omejenih in ponavljajočih se vzorcev vedenja, ki študente pogosto ovirajo pri uspešnem vključevanju v akademski prostor. AM so opredeljene na ravni vedenja in so tako vse prežemajoče, kar se pri študentih z AM še zlasti odraža na socialnem in akademskem področju. Zaradi narave svojih težav se težko spopadajo s spremembami v vsakdanjem življenju in tudi na področju izobraževanja. Študenti z AM predstavljajo posebej ranljivo skupino oseb z visokim tveganjem za sopojavnost čustvenih in psihiatričnih težav in/ali socialno izključenostjo. Številni študenti z AM uspešno zaključijo visokošolske in univerzitetne študijske programe, a so pri tem v študijskem procesu ključnega pomena prilagoditve in podpore za obvladovanje simptomov in uresničevanje njihovih potencialov. V prispevku bomo predstavili značilnosti visokofunkcionalnih študentov z AM, izzive, s katerimi se soočajo visokošolski (v nadaljevanju: VIS) strokovni delavci, ki jih poučujejo, ter načine podpore in pomoči, ki jim pomagajo pri uspešnem delovanju v VIS študijskih programih.

**Ključne besede:** akademski izzivi, avtistične motnje, prilagoditve, socialne veščine, visokofunkcionalni študenti z avtističnimi motnjami

### **Uvod**

Skozi zgodovino se postopno pomikamo na poti k čim bolj enakovrednemu izobraževanju še zlasti ranljivih skupin oseb s PP, kamor uvrščamo tudi osebe z AM. Pomen spoštovanja človekovih pravic v smislu zagotavljanja ustreznih pogojev, s katerimi omogočamo izobrazbo osebam z AM na različnih ravneh VIZ, je temeljnega pomena za čim bolj enakopraven položaj v širši družbi. Gre za eno izmed najhitreje naraščajočih razvojno nevroloških motenj s pomembnim deležem v splošni populaciji. Glede na zadnje epidemiološke študije Ameriškega centra za nadzor in preprečevanje bolezni je pogostost AM v ZDA 18,5 na 1.000 otrok (1 na 54) (Maenner idr., 2020). V Sloveniji nimamo

natančnih podatkov glede pogostosti pojavljanja AM, sklepamo lahko, da je odstotek pogostosti v Sloveniji primerljiv s tujimi deželami (Macedoni Lukšič idr., 2009). S postopnim spreminjanjem zakonodaje, tako v svetu, kakor tudi pri nas, osebe z AM počasi pridobivajo pravice, ki jim omogočajo bolj enakovredno vključevanje v sistem VIZ kakor tudi v širšo družbo. Leta 2009 smo dobili *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami* (Macedoni Lukšič idr., 2009), ki predstavljajo v slovenskem prostoru prvi poskus sistematičnega in celovitega spoprijemanja s kompleksno problematiko AM in podajajo priporočila za delo na tem področju. Z *novelo zakona o usmerjanju otrok s PP* se je dve leti pozneje (leta 2011) opredelilo osebe z AM kot samostojno skupino oseb s PP, medtem ko smo jih v preteklosti najpogosteje usmerjali kot dolgotrajno bolne otroke ali otroke z govorno-jezikovnimi motnjami.

Če smo v zgodnjem obdobju obravnave otrok z AM že zelo uspešni, količina systemske podpore in pomoči z leti nadaljnega razvoja v obdobju najstništva in pozneje v odrasli dobi za osebe z AM v našem prostoru postopno upada. Osebe z AM so vključene v vse ravni VIZ. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011) je omogočil uspešno šolanje v osnovni in srednji šoli, s tem pa tudi možnost nadaljevanja izobraževanja v visokošolskih programih. Terciarno izobraževanje je postalo dosegljivo za številne študente s PP. Zadnja leta je v visokošolske programe vključenih vedno več študentov s PP, tudi študenti z AM.

Dejstvo je, da vedno več študentov z AM vstopa v visokošolske ustanove, pri čemer se pričakuje, da se bo v naslednjem desetletju njihovo število še precej povečalo. Zahtevnost nadaljnjih oblik izobraževanja, predvsem terciarnega, se v nasprotju s šibkejšo podporo, kot je prisotna na primarnem in sekundarnem izobraževanju, stopnjuje ter od njih zahteva vse večjo mero samostojnosti, boljše organizacijske spretnosti, boljše komunikacijske sposobnosti, ustrezne socialne veščine in vse bolj prilagojeno vedenje. Študenti z AM tako pogosto izpolnjujejo zahteve za sprejem v visokošolsko ustanovo, institucije pa še ne izpolnjujejo pogojev za soočanje z edinstvenimi potrebami teh študentov. Predvsem težave s prehodi, akademskim uspehom in primanjkljaji na področju socialnih veščin lahko ustvarijo ovire za uspešno vključevanje študentov z AM v visokošolski prostor. Uspešno zaključena terciarna raven izobraževanja je ključna za doseg neodvisnosti in samostojnosti v nadaljnjem življenju oseb z AM, zato sta pomoč študentom z AM in prav tako ustrezna oblika podpore njihovim učiteljem izjemnega pomena.

Zgolj kompetentni učitelji lahko kakovostno obravnavajo posebne potrebe študentov z AM. Trend obravnave primanjkljajev oseb z AM se na splošno postopno pomika od izoliranih pristopov k vse bolj eklektičnemu načinu dela,

ki združuje vrsto uspešnih praks na tem področju. Tako lahko vsak učitelj najde pristop, ki ustreza njegovemu načinu poučevanja ter ga personalizirano uporablja in prilagaja glede na specifične potrebe študenta z AM, ki ga tudi obravnava. Ni enega samega načina, ki bi bil uspešen za vse študente z AM. Ob poplavi različnih pristopov se v nadaljevanju opiramo na z dokazi podprte pristope, ki se izkazujejo kot najučinkovitejši na tem področju.

V visokošolskem izobraževanju se kaže velika potreba po dodatni podpori učiteljem, ki obravnavajo študente z AM. Čeprav smo na ravni priložnostnih oblik izobraževanja v našem prostoru v zadnjem času naredili veliko, je v prihodnje treba iskati predvsem sistemske rešitve, ki bodo zajele širino problematike. Zagotovo lahko sem uvrščamo krepitev multidisciplinarnega pristopa pri obravnavi tako kompleksnih razvojno nevroloških motenj, kot so AM.

## Opis populacije

Avtizem opredeljujemo kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne komunikacije in interakcije ter prisotnost ozko usmerjenih, ponavljajočih se vedenj, interesov in aktivnosti (APA, 2013) in ga trenutno uvrščamo med najpogostejše razvojno-nevrološke motnje (CDC, 2014). AM se pojavljajo v različnih kombinacijah in stopnjah težavnosti kakovostno spremenjenega vedenja na omenjenih področjih, zato govorimo o spektru AM, kar ponazarja, da se specifične značilnosti pri vsakem posamezniku izražajo drugače. Vzroka za pojav AM še ne poznamo, se pa predvideva, da najverjetneje ni enotnega vzroka za nastanek AM, temveč gre za prepletanje različnih dejavnikov; tako govorimo o kompleksni in heterogeni etiologiji z močno genetsko osnovo (Macedoni Lukšič idr., 2009).

Po zadnjih izsledkih nekateri avtizma predvsem zaradi pozitivnega pristopa ne opredeljujejo več kot motnjo, temveč mu vse pogosteje pripisujejo izraz »stanje« (angl. *autism spectrum conditions*). Prednost uporabe novega izraza tako prinaša manjšo obliko stigmatizacije v smislu večjega odobravanja in bolj pozitivnega odnosa družbe do AM, s poudarkom, da pri osebah z AM ne iščemo več samo primanjkljajev, temveč izpostavljamo predvsem njihova močna področja (Baron Cohen idr., 2009). Izraženost stanja oseb z AM se skozi življenje spreminja, specifično glede na njihov razvoj in na vplive okolja, v katerem živijo, vendar ne glede na okoliščine skozi celotno življenje ostaja njihova stalnica.

Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in interakcije lahko vključujejo značilnosti, kot je nenavaden, pogosto hitro odkrenljiv očesni stik ali njegova popolna odsotnost, pretirana občutljivost na dotik, težave

pri razumevanju pragmatičnih vidikov jezika (prenesen pomen, npr. ironija in metafora) in težave pri razumevanju neverbalne govorice telesa. Na področju socialne interakcije so šibki pri razumevanju in interpretaciji čustev drugih, s težavo se sproščeno pogovarjajo o nepomembnih stvareh in kramljajo (spontani komentarji, ki na videz nimajo povezave s pogovorom ipd.), ter težko razumejo predvsem konvencionalna pravila komunikacije. Skladno z omejenimi in ponavljajočimi se vzorci vedenja je lahko prisotna obsedenost s predmeti, idejami ali željami, ponavljajoči se vzorci dejanj, vztrajanje pri lastnih rutinah ali ritualih ter težave s prehodi in sprejemanjem sprememb. Lahko so prisotna samostimulativna vedenja (ki vključujejo vokalizacijo, povzročanje hrupa ali gibanje), ki vključujejo eno ali več čutil. Ta vedenja se lahko pokažejo, kadar posameznik potrebuje senzorično stimulacijo, ali pa ravno nasprotno kot način za umiritev posameznika, ki ga čezmerno vznemiri senzorični vnos. Primeri stimulacije so godrnjanje, korakanje, uporaba rok, tapkanje ušes, zibanje in praskanje.

Terminologija na področju AM lahko deluje zapleteno. V angleškem jeziku se je uveljavil izraz *Autism Spectrum Disorders* (ASD), ki označuje skupino različnih pervazivnih razvojnih motenj. V našem prostoru ni soglasja glede terminologije in so tako v veljavi različni izrazi. Zaradi širokega spektra kliničnih značilnosti avtizma nekateri strokovnjaki v našem prostoru uporabljajo terminologijo *spekter avtističnih motenj* ali SAM (Macedoni Lukšič idr., 2009), medtem ko drugi uporabljajo prav tako uveljavljen izraz *motnje avtističnega spektra* ali MAS (Vodušek, b. d.). V prispevku se bo v nadaljevanju sinonimno za avtizem v skladu s šolsko zakonodajo (ZUOPP-1, 2011) uporabljal krajši izraz *avtistične motnje* ali AM.

Izraz avtizem, ki se uporablja že skoraj sto let, izhaja iz grške besede »autos«, ki pomeni »jaz«. Izraz je nastal na podlagi opažanja, da motnja pogosto vodi v socialno izolacijo in »močno željo biti sam« (Kanner, 1943, v Grogan, 2015). Izraz avtizem, ki se je najprej uporabljal za opis podskupine shizofrenije, je bil leta 1980 v Diagnostičnem in statističnem priročniku duševnih motenj (DSM) uradno zamenjan z izrazom »otroški avtizem«, leta 1987 pa z »avtistično motnjo«. Leta 1994 je bil v DSM dodan Aspergerjev sindrom, ki je razširil spekter na blažje primere, avtistična in Aspergerjeva motnja pa sta bili vključeni pod merila pervazivnih razvojnih motenj. Z objavo pete izdaje DSM 2013 so bile vse diagnoze pervazivnih razvojnih motenj, vključno z avtistično motnjo in Aspergerjevim sindromom, nadomeščene s krovnim izrazom *motnja avtističnega spektra* (Grogan, 2015).

Nova, aktualna DSM-V je tako prinesla ukinitvev posameznih oblik AM, ki so veljale v preteklosti (med katere smo uvrščali tudi Aspergerjev sindrom), pri čemer je po novem opredeljena le stopnja izraženosti AM (blaga, zmerna,

huda). V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na visokofunkcionalne osebe z AM. Za to stopnjo izraženosti AM je značilno, da ima posameznik vsaj povprečne ali tudi nadpovprečne inteligenčne sposobnosti (Baio idr., 2018). Težave na področju govora in komunikacije so manj intenzivne, opazne pa so težave in posebnosti na področju socialne interakcije, na področju motorike in motorične koordinacije.

Zaradi pogostih intenzivnih stereotipnih vedenjskih vzorcev, nenavadnih interesov in rigidnosti v vedenju, zlasti v prilagajanju na spremembe ali na nove okoliščine, spadajo AM tudi med vedenjske motnje. Kot izredno kompleksna vseživljenjska motnja vsakodnevno vpliva na način posameznikovega doživljanja in razumevanja sveta. Klinično pomemben primanjkljaj se ob zdravstvenem in socialnem področju kaže prav tako na izobraževalnem področju. Glede na vse specifike AM bi se lahko strinjali, da gre predvsem za motnjo učenja.

Avtizem danes razumemo kot pogosto razvojno nevrološko motnjo, ki se pojavlja v obliki spektra in praviloma (v kar 83 %) nastopa skupaj z različnimi sindromi ali drugimi razvojno nevrološkimi motnjami (Levy idr., 2010). Različne razvojne motnje se ne izključujejo več, ampak se dopolnjujejo (APA, 2013). Najpogosteje pridružene motnje AM so psihiatrične motnje (motnje razpoloženja, npr. anksioznost in depresija) (Simonoff idr., 2008; Salazar idr., 2015), presnovne motnje, motnje spanja, govorno-jezikovne motnje, specifične učne težave, pogosto s primanjkljaji pozornosti in motnjo hiperaktivnosti, dispraksijo, težavami na področju izvršilnih funkcij in podobno (Treating Autism in Autism Treatment Plus, 2014). AM so ob že naštetih lahko pridružene tudi težave na gibalnem področju in težave z vidom (Carlsson idr., 2013).

Pod drug kriterij omejenih in ponavljajočih se vzorcev vedenj, interesov ali aktivnosti, ki so izraženi in prisotni pri osebah z AM, uvrščamo tudi hiper- ali hiposenzitivnost na senzorne dražljaje ali nenavaden interes za senzorne vidike okolja (npr. očitna ravnodušnost za bolečino/temperaturo; odklonilen odnos do specifičnih zvokov ali tekstur; pretirano ovohavanje ali dotikanje predmetov; vizualna fascinacija z lučmi ali gibanjem) (Inštitut za avtizem, zavod za razvojno medicino, Ljubljana, 2017). Veliko težav osebam z AM tako povzroča specifično sprejemanje in obdelava senzornih informacij, zaradi česar se lahko odzivajo drugače od pričakovanega, bodisi odreagirajo preveč burno ali pa sploh ne. Po drugi strani imajo osebe z avtizmom lahko izjemno zmožnost ohranjanja intenzivne osredotočenosti, svojstven pristop k reševanju problemskih situacij, prepoznavanja povezav, posebnosti ali napak v množici podatkov, česar drugi navadno ne zmorejo. Lahko imajo tudi izredno natančen, celo absoluten (fotografski) spomin. Zaradi navedenih posebnosti in potencialov se povečuje uveljavljanje oseb z AM na določenih profesionalnih področjih.



V zadnjih dveh desetletjih je AM ena izmed najhitreje naraščajočih razvojnih motenj. Po zadnjih podatkih epidemioloških študij predstavljajo več kot 1 % populacije (Elsabbagh idr., 2012; Howlin in Moss, 2012), kar je pomemben delež otrok z motnjami v razvoju. AM so skoraj petkrat pogostejše med fanti (1/42 fantov) kot med dekleti (1/189 deklet) (Baio idr., 2018). V Sloveniji nimamo natančnih podatkov glede pogostosti pojavljanja AM, sklepamo pa lahko, da je odstotek pogostosti v Sloveniji primerljiv s primerljivimi zahodnimi deželami (Macedoni Lukšič idr., 2009). K porastu je prispevalo spreminjanje strokovnih kriterijev na področju diagnosticiranja AM skozi zgodovino, spremembe v povezavi s šolsko zakonodajo, večja ozaveščenost strokovne in laične javnosti, medijski pritisk, dostopnost do posameznih izobraževalnih programov, vpliv okoljskih dejavnikov, razvoj novih terapevtskih možnosti ter specifičnih izobraževalnih pristopov (Macedoni Lukšič, 2013; Wing in Potter, 2002).

## **Študenti z AM v visokošolskem izobraževanju**

Osebe z AM predstavljajo približno 1 % vseh učencev v srednješolskem izobraževanju (Anderson idr., 2017). Vse več visokofunkcionalnih oseb z AM vstopa v visokošolske ustanove, pri čemer se pričakuje, da se bo v prihodnosti število študentov z AM še povečalo (Chown in Beavan, 2011). Podatki kažejo, da je v ZDA število študentov z AM na univerzah med 0,7 in 1,9 % študentske populacije (White idr., 2011), medtem ko je v Združenem kraljestvu ta delež nekoliko večji, saj se je z 1,8 % (leta 2004) povečal na 2,4 % (leta 2008) študentske populacije (Macleod in Green, 2009). Za Slovenijo nimamo podatkov, vendar sklepamo, da je stanje primerljivo tujim deželam.

### ***Pomen priprave in prehoda v VIS izobraževanje***

Soočanje z novimi, predvsem neznanimi in nenačrtovanimi situacijami za študente z AM prinaša veliko težav in s tem povezanega stresa, kar se zelo izrazito pokaže že na samem začetku, pri prehodu na fakulteto (Baron Cohen, 2009). Ne glede na to, da so prehodi za študente z AM še posebej zahtevni, je o kritičnih prehodih med študijem na fakulteti malo znanega. Čeprav smo naredili že velik napredek pri razumevanju prehoda in prilagajanja študijskega procesa študentov s posebnimi učnimi težavami (Hadley idr., 2003), v nasprotju s tem obstaja le omejeno število razprav o edinstvenih potrebah študentov z AM na fakultetah (Dillon, 2007).

Pred izbiro in pričetkom študija je ključno, da bodoči študenti razvijejo poglobljeno zavedanje svojih močnih in šibkih področij, interesov, kognitivnih zmognosti in veščin, kar jim bo pomagalo pri pomembnih, z nadaljnjim izobraževanjem povezanih odločitvah (ali se vpisati v visokošolski program,

kateri program je za posameznika ustrezen itd.) (Dillon, 2007). Pri določanju izobraževalnih in poklicnih ciljev je pomembno, da se upošteva posameznikov profil kognitivnih, fizičnih, socialnih in čustvenih spretnosti (Dillon, 2007).

Prehod v visokošolsko izobraževanje je lahko za posameznika z AM stresen, saj s seboj prinaša občutne spremembe (Freedman, 2010). Za bodočega študenta je pomembno pred vpisom proučiti naslednje (Beardon, 2017):

- kje je univerza in kako izgleda (npr. večji kampusi so lahko vir stresa);
- kakšne so možnosti in oblike namestitve;
- ali je smiselno razkriti svojo diagnozo ali ne (pretehtati razloge);
- kaj se v študijskem programu pričakuje (in ali bi se posameznik ob tem počutil neudobno);
- kako se obveznosti tekom študija ocenjujejo (npr. predstavitve, ustni izpiti);
- kakšne so (karijerne) možnosti po končanem študijskem programu (ter ali se oseba z AM v prihodnosti vidi v kateri od teh);
- kaj se pričakuje od osebe kot študenta.

V sklopu študije (Van Hees idr., 2018) so proučili, kako se 34 študentov višjih letnikov in študentov prvega letnika z AM sooča s prehodom v visokošolsko izobraževanje ter kako ta kontekst vpliva na dinamiko odnosov z njihovimi starši. Podatki kažejo, da sta se obe strani soočili z obilico izzivov ter doživeli močne občutke ambivalentnosti, stresa in tesnobe. Podobno so v neki drugi študiji (Hendrickson idr., 2017) proučili omenjeni problem s pomočjo uporabe programa CAPES, kjer so zadevo raziskali s perspektive študentov in tudi njihovih staršev s petih različnih vidikov (študentsko življenje, čustveno prilagajanje, spretnosti samostojnega življenja, medosebni odnosi, samozagovornišтво). Študentske ocene postavk vseh petih vidikov programa CAPES so bile pozitivne, z njimi pa so se ujemale tudi ocene staršev. Rezultati so tako pokazali, da so imeli študenti pozitivne izkušnje na vseh navedenih petih področjih, kar pomeni, da je usklajen, individualiziran sistem podpore primeren način za spodbujanje prilagajanja študentov in njihovega doseganja učnih uspehov na akademskih in neakademskih področjih (Hendrickson idr., 2017).

Strokovnjaki so pri prepoznavanju izzivov na socialnem in akademskem področju v primerjavi med po starosti in študijskem programu izenačenima skupinama študentov z AM in študentov z običajnim razvojem med drugim ugotovili tudi, da obstajajo pomembni izzivi na področju samozagovornišтва, velike raznolikosti na področju strokovnosti in izzivov ter da študenti z AM doživljajo pomanjkanje zavedanja in sprejemanja AM (Gurbuz idr., 2019).

Avtorji poudarjajo, da je za razvoj ustrezne in učinkovite intervencije treba upoštevati zgoraj navedena področja z namenom spodbujanja uspešnega prehoda in pomoči študentom z AM na poti do doseganja njihovih potencialov (Gurbuz idr., 2019).

Tudi avtorice Bolourian idr. (2018) v študiji ugotavljajo, da je treba študentom z AM in tudi z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) zagotavljati učinkovitejšo oporo v procesu prehoda z namenom, da uspešno postanejo del fakultete in kampusov, še zlasti pa pri razkrivanju njihove diagnoze in na področju socialno-emocionalnih izzivov. Navajajo, da bi bilo treba za to boljše ozaveščati administrativne delavce, visokošolske učitelje in sodelavce, ter predlagajo poudarjanje uvedbe storitev, ki so specializirane za podporo na področju neakademskih veščin in so enostavno dostopne (Bolourian idr., 2018). Ne glede na predlagane storitve, bodo morali študenti z AM razviti nabor spretnosti, ki poudarja samozagovorništvo, samokontrolo in funkcionalno komunikacijo za uspešno krmarjenje pri prehodu na fakulteto (Morrison idr., 2009).

Občutno več pozornosti bi v prihodnosti morali nameniti predvsem pripravi in uspešnemu začetku prehoda na terciarno izobraževanje. Uspešen tranzicijski proces mlajših oseb z AM v odraslo dobo je ključnega pomena za njihov uspeh kasneje v življenju, predvsem na področjih izobraževanja, zaposlovanja, življenja v skupnosti in vključevanja v širšo družbo (Hendricks in Wehman, 2009). Tovrsten analitičen pristop k raziskovanju tega področja bi tudi v prihodnje pomembno pripomogel k boljšemu razumevanju njihovih izzivov in iskanju potrebnih rešitev za čim boljše podporo študentom z AM.

### ***Značilnosti funkcioniranja študentov z AM v visokošolskem izobraževanju***

Za študente z AM je večje tveganje, da so v visokošolskem izobraževalnem procesu neuspešni (Anderson idr., 2018), saj manj kot 40 % študentov z AM uspešno zaključi študij (Newman idr., 2011). Študenti z AM se ob prehodu s srednje šole na fakulteto pri izpolnjevanju organizacijskih, akademskih in družbenih zahtev univerzitetnega življenja srečujejo s pomembnimi in edinstvenimi izzivi na različnih področjih, vključno s socializacijo, komunikacijo, veščinami samostojnega vsakdanjega življenja, akademskim delovanjem in samozagovorništvom (Adreon in Durocher, 2007). Ob pomembnem primanjkljaju na področju socialne interakcije ter prisotnosti ponavljajočih se in stereotipnih vzorcev vedenja tekom visokošolskega izobraževanja morajo biti vse bolj samostojni, prevzemati vse večjo mero odgovornosti in se znati zagovarjati sami (Brinckerhoff, 1996). Študenti z AM se težko soočajo z novimi situacijami, nepričakovanimi spremembami, socialnimi odnosi, imajo težave s procesiranjem informacij in načrtovanjem

časa, kar pomembno vpliva na njihovo blagostanje (Van Hees idr., 2015). Tveganje za številne težave in izzive, predvsem na družbenem področju, je veliko, ter se lahko rezultira v obliki stresa in tesnobe v različnih socialnih situacijah (Accardo, 2017). V sklopu španske študije (López idr., 2018) izpostavljajo problematiko soočanja s stresom in drugimi težavami ob vpisu študentov z AM na barcelonsko tehnično univerzo (Universitat Politècnica de Catalunya – BarcelonaTech), ki ponuja študij na področju znanosti, tehnologije, inženiringa in matematike, ki pogosto predstavljajo izbrane smeri bodočih študentov z AM. Kot obliko pomoči študentom z AM avtorji López idr. (2018) predstavljajo novo prakso na področju vzpostavitve inovativnega programa, ki ga imenujejo »Meet-up« *pilotni orientacijski program*. Program je usmerjen k boju proti osamljenosti v smislu vzpostavitve prijateljstva, preprečevanja dodatnih težav z zmanjšanjem stresa, razvoja identitete v smislu povečanja samopodobe, razkritja AM, učenja družbenih pravil in vzpostavitve komunikacijskih veščin.

S pomočjo teorije o šibki osrednji koherenci<sup>1</sup> lažje razumemo določeno odklonsko vedenje študentov z AM. Situacijo težje presojujejo na globalni ravni in so tako bolj pozorni na posamezne detajle kakor na celoto (Jurišić, 2016). Na socialnem področju se tovrsten primanjkljaj kaže v obliki neuspeha pri interpretaciji socialnih dogodkov na način, da pogosto zgrešijo pomen celotnega dogodka in pozornost usmerjajo k nepomembnim podrobnostim (Boucher, 2009). Težava se kaže v procesu učenja, saj vpliva na kognitivni proces posploševanja (Loth idr., 2008), ovira hierarhično organizacijo različnih shem dogodkov in razumevanje njihovega pomena. Šibka osrednja koherenca se lahko pri študentih z AM v praksi kaže kot vzpostavitev posebnih ritualov, rutin in reda, ki naredijo njihovo življenje bolj predvidljivo. Primanjkljaj pomembno vpliva na njihovo mišljenje in doživljanje akademskega sveta.

Ugotovitve raziskave (Gobbo in Shmulsky, 2014) kažejo, da so akademske težave, s katerimi se soočajo študenti z AM, šibka osrednja koherenca in težave z izvršilno funkcijo povezane s pomanjkljivo razvito teorijo uma,<sup>2</sup> ki se kaže v njihovi nezmožnosti branja misli oziroma tako imenovano miselno slepoto. Pomembno je, da razumemo, da vzrok pomanjkanja empatije z njihove strani ni hladnost ali čustvena ploskost oziroma pomanjkanje motivacije, temveč pomanjkanje ustreznega pojmovanja čustev sploh. Teorija uma predstavlja bistvo komuniciranja, sporočanja, učenja in poučevanja. Če želijo učitelji študentom z

1 Teorijo o šibki osrednji koherenci lahko razumemo kot usmerjanje pozornosti. Če je osrednja koherenca šibka, vidimo veliko podrobnosti, ne pa celote. In obratno, če je osrednja koherenca močna, vidimo le celoto, ne pa posameznih delov (Jurišić, 2016).

2 Teorija uma so misli in prepričanja, ki se nanašajo na miselni svet. Gre za posameznikovo razumevanje, pojmovanje in zavedanje lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih. Teorija uma nam omogoča vsakodnevno razumevanje ljudi oziroma socialnih situacij (Marjanovič Umek, 2009).

AM nekaj razložiti ali jih nečesa novega naučiti, morajo razmišljati z njihovo glavo in izhajati iz njihove perspektive. Enako velja tudi obratno: če želijo študenti z AM učitelje razumeti, morajo hkrati poskušati razmišljati kakor oni (Jurišič, 2011). Študenti z AM tako težje razumejo misli drugih študentov in učiteljev, zato slabše upoštevajo njihova prepričanja in njihove namere (Winner, 2010, v Skamlič, 2011). Pomanjkljiva teorija uma se pri študentih z AM v praksi lahko kaže v obliki dobesednega sporočanja, težav pri interpretaciji namer (poštenost, prevara), nezaupanje v druge, paranoično vedenje, šibko reševanje težav in konfliktov ter tesnoba. Pomanjkljiva empatija omejuje njihovo razumevanje, uvid, kontrolo in reflektiranje lastnih čustev (White idr., 2016) ter lahko predstavlja enega izmed razlogov za težave pri vzpostavljanju odnosov z učitelji in vrstniki, kar se še zlasti kaže pri pridobivanju novih prijateljev. Posledično se študenti z AM soočajo z visoko mero osamljenosti, anksioznosti in depresije, kar lahko pripelje do predčasne opustitve študija (Jackson idr., 2018).

Pri študentih z AM so lahko prisotna odstopanja na področju vzdrževanja pozornosti in pri njeni preusmeritvi iz enega na drug dražljaj (Žemva, 2006). Dodatno jih bremenijo težave na področju organizacijskih veščin, načrtovanja dejavnosti, uporabe povratnih informacij, obvladovanja impulzov, reševanju nalog in šibke mentalne prilagodljivosti (Brecej Kobe, 2006). Pri opravljanju izpitov in praktičnih obveznostih so tako v težjem položaju v primerjavi z drugimi študenti z običajnim razvojem. Izkušnje študentov z AM, o katerih so poročali sami, so pokazale, da predvsem področja hitrosti obdelave informacij, upravljanja časa, skupinskega dela, predstavitve, motivacije za študij, predavanja in zastavljanja vprašanj učiteljem predstavljajo zanje pomembne izzive (Anderson idr., 2017; Jansen idr., 2018, v Gurbuz idr., 2019; Macleod in Green, 2009; Van Hees idr., 2015; White idr., 2016). Pri upravljanju zasebnega in študijskega življenja študenti z AM doživljajo ob vseh naštetih težavah visoko mero stresa (Glennon, 2001, v LeGary, 2017; Misra idr., 2000, v LeGary, 2017; Novotney, 2014, v LeGary, 2017; VanBergeijk idr., 2008, v LeGary, 2017). Številni izmed njih imajo tudi samomorilne misli (Jackson idr., 2018).

V zadnjem času se vse več proučuje v smeri t. i. hipoteze maskiranja oziroma prikrievnega vedenja oseb z AM. Predvsem študentke z AM so v primerjavi z moškimi predstavniki boljše v prikrievanju simptomov. Fenomen maskiranja lastnih težav na področju socialnega razumevanja, komunikacije in imaginacije se lahko dogaja na zavedni ali nezavedni ravni. Njihovo posnemanje nekega dejanja, vedenja ali komunikacije je pogosto brez pravega razumevanja vsebine in šibkega zavedanja njegovega pomena (Autism Spectrum Australia, b. d.). Navidezno dobro funkcioniranje študentov z AM nas lahko hitro zavede, vse dokler ne spoznamo, da se za masko skrivajo marsikateri pomanjkljaji. Lahko je seveda tudi obratno, da študenti z AM pokažejo manj znanja, kot ga imajo sicer. Tako so učitelji v težkem položaju predvsem pri preverjanju in ocenjevanju znanja študentov z AM.

V nasprotju s prej izpostavljenimi šibkostmi imajo študenti z AM tudi močna področja, ki se kažejo na različnih ravneh in jim lahko pomagajo uravnotežiti ostale primanjkljaje. Razumevanje močnih področij študentov z AM lahko predstavlja izhodišče za premagovanje določenih socialno zahtevnih situacij. Tako jih lahko razumemo kot edinstvene priložnosti in kanal za učenje novih veščin. Študenti z AM lahko celo presegajo vrstnike z običajnim razvojem v določenih sposobnostih, kot je vzdrževanje koncentracije med dolgotrajnim rutinskim delom, prepoznavanje logičnih pravil in vzorcev ter dobro vizualno pomnjenje (Chown in Beavan, 2011; Mottron idr., 2006). Osredotočenost na izjemne sposobnosti lahko omogoča ne samo premagovanje primanjkljajev, ampak predstavlja tudi pomembno prednost v prihodnosti, pri izbranih poklicih, v primerjavi z osebami z običajnim razvojem. V eni izmed študij (Lorenz in Heinitz, 2014) osebe z AM kot lastna močna področja izpostavljajo predvsem dobro usmerjeno pozornost na podrobnosti, dobre finomotorične spretnosti, logično sklepanje, koncentracijo in vizualno zaznavanje. Prepoznavanje in spodbujanje vseh teh veščin lahko pozitivno vpliva na njihove akademske izkušnje in rezultate (Gobbo in Shmulsky, 2014; Drake, 2014).

### **Kompetence študentov z AM za uspešno visokošolsko izobraževanje**

Običajno velja, da študenti s tem, ko postajajo bolj avtonomni in neodvisni, razvijajo tudi veščine, povezane z odkrivanjem področij lastne kompetentnosti, s kontrolo čustev, razvijanjem bolj zrelih odnosov, z vzpostavljanjem lastne identitete (vključno z motivacijo in osebnimi izbirami) in z razvijanjem lastnih, s svojim poslanstvom povezanih ciljev (Brown in Wolf, 2014).

Univerza, fakulteta oziroma visokošolska ustanova lahko zagotovi okolje, ki študentom z AM pomaga pri spodbujanju krepitve osebnih kompetenc, povečanju samozavesti in vključenosti v skupnost ter izboljšanju njihovih prihodnjih zaposlitvenih možnosti in kakovosti življenja (Hart idr., 2010).

Za načrtno spodbujanje razvoja študentov z AM med visokošolskim izobraževanjem moramo poznati osnovne kompetence, potrebne za njihov uspeh v visokem šolstvu. Pomemben teoretski okvir za razumevanje razvoja študentov (Chickering, 1969, v Morrison idr., 2009; Reisser, 1995, v Morrison idr., 2009; Chickering in Reisser, 1993, v Morrison idr., 2009) je lahko podlaga za uspešen razvoj veščin ter predstavlja osnovo za to, kako je treba uskladiti podporo za študente v visokošolskem izobraževanju, da bi dosegli čim večjo stopnjo lastne usposobljenosti, samozagovorništva in avtonomije:

- Prvo področje je doseganje kompetenc. Nanaša se na sposobnost študenta, da razvije intelektualne kompetence in pridobi nove informacije, razširi medosebne sposobnosti in tako sodeluje z drugimi. Razvoj tovrstnih spretnosti študentu omogoča obvladovanje različnih družbenih situacij

(od pogovora v razredu do vodenja skupinskih dejavnosti).

- Drugo področje, v katero uvrščamo upravljanje čustev, vključuje osredotočanje na razvoj samokontrole in sposobnosti izražanja v različnih okoliščinah (razvoj sposobnosti prepoznavanja lastnih občutkov in odzivanja na čustvene situacije v različnih okoliščinami, kot je npr. konflikt z drugimi študenti ali pretirana tesnoba).
- Tretje področje pomeni premik proti avtonomiji, kjer študent razvija neodvisnost v lastnem odločanju pred potrebo po stalnem zagotovitvi in odobritvi staršev, vrstnikov in drugih. Študent se na tej ravni nauči zaupati lastnim sposobnostim in občutkom kot veljavnim virom informacij. Za uspešen napredek študenti potrebujejo spodbudo z izzivom in predvsem pozitivno podporo.

Avtorici Ward in Webster (2018) sta ugotovili, da študenti z AM opažajo, da so k njihovim sposobnostim doseganja uspešnih rezultatov na fakulteti pomembno pripomogli notranji vplivi odločnosti, vztrajnosti in strasti na področju akademskih interesov, vendar so te dejavnike pogosto zavirali dejavniki, kot so raven doživljanja anksioznosti, depresivnosti in izoliranosti. V raziskavo vključeni študenti so izpostavili tudi pomen pomoči pri obvladovanju njihovih socialno-emocionalnih potreb zato, da bi lahko razvijali interese in bili uspešni pri študiju (Ward in Webster, 2018).

V raziskovalni študiji primerov 10 dodiplomskih študentov z AM (LeGary, 2017) so preučili socialno podporo, ki blaži stres, povezan s fakulteto in krepi akademski uspeh. Udeleženci raziskave so bili s sedmih fakultet iz treh zveznih držav v Angliji. Rezultati so pokazali, da je pri študentih čustvena, instrumentalna in informacijska podpora pomagala ublažiti stres, povezan s fakulteto, in pripomogla k njihovemu akademskemu uspehu. Viri podpore so bili predvsem družinski člani, prijatelji in učitelji (LeGary, 2017).

## **Visokošolski učitelji in sodelavci, ki poučujejo študente z AM**

### ***Izzivi in podpora visokošolskim učiteljem in sodelavcem***

Prekrivanje težav nakazuje, da se učitelji študentov z AM praviloma ne soočajo le z diskretnimi posamičnimi AM motnjami, temveč s celotno skupino drugih morebitno pridruženih motenj (ADHD, razvojna motnja koordinacije, jezikovna motnja, Tourettov sindrom, bipolarna motnja in druge raznolike motnje).

Sopojavnost pri študentih z AM narekuje intenziteto in primerno vrsto obravnave, pri čemer je pomembna predvsem celostna in kompleksna ocena funkcioniranja študenta z AM, bolj kakor ozko naslanjanje na postavljeno

diagnozo (Macedoni Lukšič, 2013). Obravnava študentov z AM je v tem kontekstu za visokošolske učitelje zelo zahtevna in velik izziv, saj je ob taki sopojavaosti prekrivanje simptomov veliko ter je včasih težko ločiti med posameznimi motnjami in prepoznati vse težave. Prav tako so nekatere izmed njih lahko celo spregledane in visokošolski učitelji tako nimajo pravega uvida v celotno simptomatiko posameznega študenta z AM. Da ne bi spregledali določenih težav študentov z AM, bi moral biti pristop k njihovi obravnavi zasnovan predvsem individualno. V kontekstu kompleksnosti prekrivajočih se težav bi ob tem morali čim bolj enakovredno obravnavati vse motnje, ki so pri njih prisotne. Več kot imajo študenti z AM pridruženih težav, vse težje so obvladljive tudi AM (Gillberg, 2010).

Visokošolski učitelji in sodelavci morajo imeti za uspešno pedagoško delo pri poučevanju študentov z AM znanje za prilagajanje pedagoškega gradiva, za pripravo specifičnega učnega načrta, prilagajanje okolje in časovnega okvira, kar daleč presega znanje in učni načrt študentov z običajnim razvojem (Poirier idr., 2016, v Ogba idr., 2020). Zato visokošolski učitelji in sodelavci nujno potrebujejo podporo in sodelovanje zunanjih specialističnih institucij. Mutidisciplinarni in celostni pristop k obravnavi oseb z AM je izjemnega pomena (Gillberg, 2010).

Specializirano obravnavo otrok in mladostnikov z AM pri nas opravljajo v Ambulanti za avtizem (Univerzitetni klinični center Ljubljana) ter na Inštitutu za avtizem, zavodu za razvojno medicino Ljubljana. Obravnava odraslih z AM v našem prostoru še ni ustrezno urejena. Ne samo da primanjkuje terapevtskih obravnav in podpore, še vedno nimamo v okviru javnega zdravstva vzpostavljene specialistične ambulante za odrasle z AM. Obravnava odraslih z AM se tako izvaja na ravni javnega zdravstva v sklopu klinično psihološke obravnave in samoplačniško na Inštitutu za avtizem, zavodu za razvojno medicino Ljubljana. S še vedno nerešenim vprašanjem na tem področju je na žalost okrnjena tudi nujno potrebna pomoč učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja s strani strokovnjakov zunanjih specializiranih institucij. Ob omejenih možnostih bi bila zagotovo smiselna tudi povezava učiteljev z društvi, ki delujejo na področju polnega vključevanja oseb z AM in skrbi za prepoznavnost motnje širši javnosti. Pred časom so se na ravni nevladnih organizacij različna društva s področja avtizma v Sloveniji povezala in nastala je Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije (Zveza NVO za avtizem), katere namen je predvsem združevanje in podpora raznolikih organizacij oseb z AM in njihovih družin ter ozaveščanje strokovne in laične javnosti na področju avtizma.

Viri pomoči za premagovanje izpostavljenih težav študentov z AM so v visokošolskem okolju pogosto pomanjkljivi in slabše sistemsko urejeni.



Mnogi študenti z AM so primorani poiskati terapevtsko obliko pomoči izven visokošolske ustanove oziroma fakultete. To prinaša nove težave, od tega, da so terapevtske storitve za odrasle osebe z AM pogosto samoplačniške, do tega, da imajo zunanje ustanove slabši vpogled v problematiko dogajanja znotraj fakultet. Raziskava kaže, da se specialistično usmerjene ustanove, ki se ukvarjajo s problematiko odraslih z AM in imajo strokovno znanje za delo s posamezniki z AM, osredotočajo bolj na poklicne izzive in ne toliko na težave, povezane s prehodom in samim funkcioniranjem na fakulteti (Dillon, 2007).

### ***Usposobljenost visokošolskih učiteljev za poučevanje študentov z AM***

Tudi visokošolski učitelji in sodelavci so vse prepogosto pri poučevanju študentov z AM prepuščeni sami sebi. Trenutni študijski programi za izobraževanje učiteljev načeloma ne zagotavljajo zadostnega znanja, potrebnega za poučevanje študentov z AM. Aktualni trend v tujini narekuje splošni odmik od specializiranih oblik usposabljanja v sklopu začetnega izobraževanja s področja AM in tako vse več učiteljev prejme izobraževanje, potem ko že začnejo poučevati v vzgojno-izobraževalnem okolju. Ta model za učitelje prinaša veliko izzivov in težav v povezavi s časom, obsegom, celovitostjo in vsebino usposabljanja. Mnogi vidijo rešitve v obliki specialističnega/strokovnega usposabljanja kot obsežne oblike nadaljnega usposabljanja. Težava pri tem je, da po navadi ne gre za preventivno obliko izobraževanja, temveč bolj kot odgovor na težavo, s katero se je učitelj v praksi že soočil in bil neuspešen z običajnimi tehnikami poučevanja. Prav tako je izobraževanje pogosto omejeno glede na obseg in poglobljenost, prevladujejo pa kratkotrajna usposabljanja, ki so usmerjena na eno tematsko področje. Večina držav ima organizirane programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje in druge strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja, ki so pogosto obvezna. V Sloveniji se bolj kot sistemske rešitve pojavljajo priložnostne oblike izobraževanj (program stalnega strokovnega spopolnjevanja, seminarji društev ipd.), ki pa so večinoma tematsko usmerjena bolj v obravnavo predšolske populacije oseb z AM in se ne dotikajo toliko področja obravnave odraslih oziroma študentov na najvišjih ravni izobraževanja.

Poklic učitelja uvrščamo med enega izmed najbolj stresnih poklicev (AbuMadini in Sakthivel, 2018). Stres, povezan s poučevanjem, je bolj kritičen pri učiteljih, ki poučujejo otroke s PP, in še zlasti pri tistih, ki poučujejo otroke z AM (Ogba idr., 2020). Poučevanje učencev s tako kompleksnimi razvojno-nevrološkimi motnjami je izrazito naporno, saj od učitelja zahteva veliko mero prilagajanja za uspešno spopadanje z njimi. Med učitelji, ki poučujejo otroke z AM, je zaznati veliko stopnjo tveganja za izgorelost (Jennett idr., 2003). V raziskavi (Boujut idr., 2017) so pri 203 visokošolskih učiteljih študentov z AM merili posredni učinek zaznanega stresa in strategije obvladovanja na odnos med zaznano samoučinkovitostjo

in izgorelostjo. V raziskavi so dokazali učinke zoznane samoučinkovitosti na izgorelost pri strokovnjakih oziroma visokošolskih učiteljih. Nižji kot je bil učiteljev občutek lastne učinkovitosti, bolj so uporabljali strategije spopadanja, osredotočene na čustva, ki napovedujejo večjo izgorelost.

Razloge za višjo mero stresa pri visokošolskih učiteljih, ki poučujejo študente z AM, lahko iščemo v pomanjkanju njihove usposobljenosti in posledično manjše kompetentnosti (Lord in McGee, 2001). Nezmožnost razumevanja vedenja študentov z AM lahko poveča čustvene reakcije visokošolskih učiteljev, hkrati pa jim študenti z AM predstavljajo povečano breme (Davarani idr., 2017, v Ogba idr., 2020). Posledično učitelji, ki poučujejo študente z AM, nosijo kopico družbenih, izobraževalnih in čustvenih bremen, ki ogrožajo njihovo duševno in telesno zdravje ter sprožajo stres na delovnem mestu (Ogba idr., 2020). Razumevanje teh pojavov je bistvenega pomena, saj imajo učitelji ključno vlogo pri uspehu in razvoju študentov z AM. V študiji, ki je opredelila glavne dejavnike dosežkov učencev (Hattie, 2012, v Boujut, 2017), so ugotovili, da predstavlja učitelj večji pomen za uspeh učencev v primerjavi z drugimi dejavniki, kot so šolski programi, metode poučevanja ali celo njihovo družinsko okolje. Osredotočenost na dobro počutje in zdravje učiteljev na vseh ravneh izobraževanja se zato zdi glavno vprašanje vsakega šolskega sistema ali družbe.

Ne samo znanje, pomemben je tudi odnos učitelja do dojemanja AM.

## **Podpora in pomoč študentom z AM v visokošolskem izobraževanju**

### ***Podpora študentom z AM***

Brez znatne podpore in pripravljenosti ponuditi pomoč študentom z AM pri izkazovanju njihovih raznolikih močnih področij, specifičnih interesov in svojstvenih perspektiv je lahko njihova uspešna vključitev v univerzitetno oziroma visokošolsko okolje ogrožena. Prvi korak k uspešnejšemu vključevanju v visokošolsko okolje je razkritje AM. V raziskavi so Anderson idr. (2018) ugotovili, da se študenti z AM soočajo z veliko mero akademskih in drugih (neakademskih) težav, pri čemer so deležni pre nizke stopnje podpore, da bi se z njimi lahko tudi spoprijeli. Nekateri študenti so navajali nelagodje pri uporabi različnih opor ali v povezavi z razkritjem svoje motnje. O slabši splošni univerzitetni izkušnji so poročali tisti študenti, ki so odlašali z razkritjem informacij o AM in posledično manj dostopali do podpore. Razkritje diagnoze AM je zagotovo eden najpomembnejših dejavnikov za ustrezno načrtovanje takšnega študijskega procesa.

Najboljši pristop visokošolskih učiteljev in sodelavcev k iskanju ustreznih prilagoditev za študente z AM je ustvarjanje učnega in socialnega okolja, ki upošteva njihove posebnosti in hkrati oblikuje kakovostnejše študijsko okolje

za vse študente, saj lahko z ločevanjem in ustvarjanjem prilagoditev posebej za študente z AM njihovo drugačnost in posebnosti dodatno utrjujemo ter celo povečujemo socialno osamljenost in anksioznost (Madriaga, 2010, v Košak Babuder idr., 2018). Gre za ustvarjanje inkluzivnega (učnega) okolja po principu univerzalnega modela za učenje (angl. *Universal Design for Learning* – UDL) (CAST, 2018). Za študente z AM je UDL pomemben pri ustvarjanju dostopnega študijskega okolja, ki upošteva njihovo potrebo po individualni podpori in pomoči. Pomembno je upoštevati tudi njihove posebnosti na področju senzorne občutljivosti, zaradi katere imajo lahko težave pri vstopanju v učne prostore in osredotočanju na bistvene informacije (npr. zaradi premočne svetlobe, hrupa), pri skupinskem delu (zaradi prevelike količine informacij, socialnih interakcij), izpolnjevanju navodil (njihova logičnost, omejenost) (Košak Babuder idr., 2018).

Čeprav so lahko študenti z AM na področju akademskih sposobnosti zelo kompetentni, se lahko v procesu študija soočajo s precejšnjimi težavami (Brown in Wolf, 2014). Pogosti izzivi, s katerimi se srečujejo, so na naslednjih področjih (Brown in Wolf, 2014):

- prepoznati misli drugih;
- združiti več virov vhodnih informacij;
- učinkovito delovati v (zapletenih) socialnih situacijah;
- odstopiti od rigidnega in perfekcionistično naravnanega mišljenja ter dopustiti spremembe z namenom izpolniti zahteve okolja;
- ne odreagirati naivno (s čimer bi zlahka postali žrtve manipulacije drugih).

Ugotovitve raziskave avtorjev Marriage idr. (2009) so pokazale, da osebe, pri katerih je bila AM prepoznana pozneje (ne v mlajših letih), dosegajo višje stopnje visokošolske ali univerzitetne izobrazbe in s tem povezane ugodnejše možnosti za zaposlitev. Kljub temu se kaže, da je pri njih prisotna višja stopnja brezposelnosti kot pri odraslih z drugimi nevrozvojnimi težavami (npr. ADHD), torej je iskanje in ohranitev zaposlitve za osebe z AM izrazito težavno (Rydén in Bejerot, 2008, v Barahona Corrêa, 2017).

Osebe z AM se tudi v obdobju visokošolskega izobraževanja srečujejo s podobnimi izzivi kot v predhodnem izobraževanju, vendar pogosto v manj izraziti obliki (Beardon, 2017). Za osebo z AM je pogosto ključna prednost visokošolskega izobraževanja, da ima priložnost poglobljenega raziskovanja ožjega področja svojih interesov; za nekatere osebe z visokofunkcionalnimi AM torej velja, da jim je višja stopnja izobraževanja bolj blizu zaradi poglobljanja ožjega, specifičnega področja (Beardon, 2017). Pogosto jim ustrezata usmerjanje in supervizija v manjših skupinah, kjer je lahko časovna organizacija izraziteje prilagojena potrebam posameznika (Beardon, 2017).

## Z dokazi podprti pristopi poučevanja

Na področju AM se soočamo s poplavo zelo raznolikih pristopov, ki niso vsi enako raziskani. Da bi lažje izbrali med njimi in ne bi izgubljali dragocenega časa, ki ga imamo na voljo za obravnavo študentov z AM, nam je lahko pri tem v pomoč kriterij, ki opredeljuje, koliko je določen pristop raziskan in podprt z dokazi. Z dokazi podprt pristop oziroma z dokazi podprta praksa poučevanja (angl. *Evidence Based Practice* – EBP) (Jurišič, 2016) je tista, pri kateri so bili dokazani pozitivni učinki njenega izvajanja v več kot eni raziskavi. Take raziskave morajo zadostiti določenim merilom, ki so zelo natančno določena in opredeljena.

V preglednici 1 v skupino A uvrščamo tiste pristope, ki so podprti z dokazi, v skupino B uvrščamo tiste pristope, ki so delno podprti z dokazi, ter v skupino C tiste, ki niso utemeljeni (Jurišič, 2016).

### Preglednica 1

Razdelitev pristopov v 3 kategorije

Skupina A	Skupina B	Skupina C
- Sklop vedenjskih intervencij	- Podporna in nadomestna komunikacija	- Terapija z živalmi
- Sklop kognitivnih vedenjskih intervencij	- Razvojni obravnava	- Slušna integracija
- Programi z intenzivnimi vedenjskimi postopki za majhne otoke	- Sklop izpostavljenosti	- Učenje na tleh
- Jezikovno učenje - izražanje	- Poučevanje funkcionalne komunikacije	- Miselne sheme
- Učenje z modelom	- Intervencije, ki temeljijo na posnemanju	- Spodbujena komunikacija
- Strategije naravnega poučevanja	- Poučevanje pobude	- Brezglutenska/brezkazeinska dieta
- Šole za starše	- Jezikovno poučevanje	- Gibalna intervencija
- Sklop poučevanja vrstnikov	- Masaže	- Gledališka intervencija
- Učenje ključnih odzivov	- Glasbena terapija	- Sklop senzornih intervencij, senzorna integracija
- Urniki, vizualna podpora, strukturirano poučevanje	- Učenje kretenj	- Terapija šoka
- Scenariji dogodkov	- Intervencije socialne komunikacije	
- Samonadzor ali samouravnavanje	- Intervencije, ki temeljijo na tehnologiji	
- Sklop učenja socialnih spretnosti	- Poučevanje teorije uma	
- Intervencije z zgodbami		

V nadaljevanju bomo izhajali iz znanstveno podprtih pristopov za obravnavo študentov z AM. Med temeljne pristope obravnave oseb z AM, ki temeljijo na celostni obravnavi, lahko uvrščamo pristope, ki so osnovani na spretnostih in veščinah, ter pristope, ki so osnovani na odnosih (Heflin in Simpson, 1998). Med pristope, ki so osnovani na spretnostih in veščinah, spadajo vedenjski pristopi (Cooper idr., 2007), medtem ko med pristope, ki temeljijo na odnosih, spadajo razvojni pristopi (Nee, 2013). Obe vrsti pristopov po navadi predstavljata osnovo za skorajda vse nadaljnje različice raznovrstnih programov pomoči oseb z AM.

V zadnjem času so vse pogostejši eklektični pristopi z elementi razvojnih in vedenjskih usmeritev. Čeprav drugačni konceptualni okviri različnih pristopov bistveno vplivajo na modele intervencije, se v praksi tudi precej prekrivajo (National Research Council, 2001), tako jih lahko z ustreznim znanjem tudi uspešno kombiniramo. Če visokošolski učitelj uporabi v okviru pedagoškega procesa več kot le eno vrsto metode obravnave, lahko študent z AM s tem le pridobi in ničesar ne izgubi. Vendar to še ne pomeni, da ni pomembno, *kaj dela* in *koliko dela* s študentom z AM. Pomeni le, da sta obe vrsti metod obravnave koristni in potrebni za celostno obravnavo posameznega študenta z AM (Siegel, 2003).

Ni razloga, da bi verjeli v le en način izobraževanja, ki bi bil pravi za obravnavo študentov z AM. Za različne metode velja, da so primerne za nekatere študente z AM, za nekaj časa v določenem obdobju. Prav tako ima lahko vsaka izmed metod tudi določene slabosti (Siegel, 2003). Znano je, da če začnemo z obravnavo zgodaj, to pomembno vpliva na razvoj zaradi večje plastičnosti možganov. Vendar ni treba, da je vsebina obravnave prilagojena učenju akademskih predmetov, temveč je primerneje, da je poudarek na spodbujanju splošne pripravljenosti na učenje. Še vedno je veliko neznanega o tem, kolikšne so razlike v dosežkih oseb z AM glede na to, kako zgodaj se začne obravnavati, kateri začetni simptomi so bili prisotni in kako resni so, v kolikšni meri so prisotne pridružene motnje, kakšna je količina neformalnih izkušenj doma in v VIZ instituciji, ki podpirajo proces učenja, ter izbira vrste in obsega izbranih metod. Vsi naštetih dejavniki naj bi predstavljali del iste celote. Razlika je le v tem, da na nekatere dejavnike lahko vplivamo, na druge pa ne (Siegel, 2003).

Kot primer strukturiranega učenja oseb z AM lahko izpostavimo pristop TEACCH, ki je eden najpogostejših z dokazi podprtih pristopov v VIZ sistemu in ga je mogoče kombinirati z drugimi pristopi. Pregled več kot 150 raziskav o intervencijah za AM v tujini v letu 2011 je pokazal, da ima program TEACCH najmočnejše dokaze o koristih na izobraževalnem področju, dokazane pa so tudi prednosti uporabe programa TEACCH pri odraslih z AM (Autism Speaks, 2021). Program sta v šestdesetih letih dvajsetega stoletja v sklopu univerzitetnega programa razvila Schopler in Reichler (University of North

Carolina – Chapel Hill). Najprej so ga uporabljali v Ameriki (leta 1972), pozneje se je razširil po vsem svetu in še danes predstavlja zgled za mnoge druge programe po svetu (Autism Speaks, 2021). Principi TEACCH se lahko uporabljajo na vseh ravneh VIZ, v katerem koli izobraževalnem okolju. Njihova prednost je ravno v tem, da se lahko uporabljajo tako v zgodnjem obdobju kakor tudi pozneje v obdobju odraslosti. Dobro delujejo pri posameznikih z AM različnih starosti in na vseh razvojnih ravneh.

TEACCH uporablja metodo, imenovano strukturirano učenje (angl. *structured TEACCHing*), ki temelji na edinstvenih učnih potrebah osebz AM. Ponuja strategije in orodja, ki jih lahko učitelji uporabljajo pri pouku, otrokom z AM pa pomagajo pri doseganju izobraževalnih in terapevtskih ciljev (Autism Speaks, 2021). Program TEACCH se uporablja za spodbujanje učenja in razvoja, zlasti komunikacijskih in socialnih veščin, samostojnosti in spretnosti za vsakodnevno življenje. Metoda podpira smiselno vključevanje v dejavnosti ter stremi k večji prilagodljivosti, samostojnosti in samoučinkovitosti učencev. Pristop strukturiranega učenja se osredotoča na organizacijo in podporo v učilnici, zunanjo organizacijsko podporo za reševanje izzivov s pozornostjo in izvršilnimi funkcijami, na vizualne in/ali pisne informacije za dopolnitev jezikovnega sporazumevanja in na strukturirano podporo za socialno komunikacijo. S tem učencem pomaga pri učenju, ki vključuje: fizično organizacijo, individualizirane urnike, delovne sisteme in vizualno strukturo materialov pri nalogah in dejavnostih (Autism Speaks, 2021). Metoda temelji na vidni strukturi, na katero se lahko študent z AM opre, tako da razume, kaj naj bi delal v danem trenutku. Vidno strukturo predstavljajo slikovne sheme, postavitve učnega materiala na določena mesta v predavalnici, ali delovne naloge z isto strukturo (npr. mapa simbolnih slik ali zapisov, ki se organizirajo na različne načine), vendar z različno vsebino, ki se spreminja iz dneva v dan (Siegel, 2003).

Strukturirano učenje temelji na nekaterih osnovnih načelih, kot so (Interacting With Autism, b. d.):

- individualizacija obravnave (individualni vzorec učenja, močna področja, težave in posebni interesi);
- uporaba vizualne ali pisne podpore (dopolnitev slušnih informacij);
- predvidljiv in razumljiv prikaz zaporedja dogodkov (uporaba vizualnih sredstev, kot je urnik);
- organizacija fizičnega okolja in vizualna izpostavitve pomembnih značilnosti okolice in dejavnosti;
- spreminjanje zaporedja dejavnosti in uvajanje novih elementov za učenje fleksibilnosti in posploševanja;
- spodbujanje smiselne, samoiniciativne komunikacije;
- sodelovanje z družinami (poučevanje staršev).

### **Prilagoditve študijskega procesa**

Narava dela se v procesu študija pomembno razlikuje od prej poznanih oblik šolskega dela posameznikom z AM (Brown in Wolf, 2014). V primerjavi z dosedanjimi izkušnjami na področju izobraževanja je za študij značilno, da je neposrednih navodil za pripravo dela in interakcije v skupini malo. V večji meri se pričakuje samostojnost na področju izbiranja in uporabe strategij učenja, zelo pomembno je tudi, da so študenti veščji samozagovorništvu v interakcijah z organi fakultete, v postopkih administracije in pri stikih z vrstniki (Brown in Wolf, 2014).

Čeprav so študenti z AM na področju inteligentnosti in akademskih sposobnosti zelo močni, imajo lahko v procesu študija precejšnje težave (Brown in Wolf, 2014). Kljub intelektualni in akademski nadarjenosti osebe z AM trpijo zaradi izrazite nezmožnosti razbiranja misli drugih, imajo težave z integriranjem številnih vhodnih informacij in krmarjenjem po vedno bolj zapletenem družbenem svetu. Lahko so togi in perfekcionistični ter se upirajo spremembam, s katerimi bi se prilagodili zahtevam okolja. Pogosto so osebe z AM naivne in so zlahka žrtve manipulacij drugih (Brown in Wolf, 2014).

Pri načrtovanju prilagoditev za študenta z AM je treba zagotoviti, da strokovnjak, ki se ukvarja s prilagajanjem študijskega procesa za osebe s posebnimi potrebami, pozna in razume kognitivne, jezikovne in vedenjske primanjkljaje, ki so posledica AM, ter da so mu na voljo celovite informacije o tem, kako posamezni študent z AM deluje na vsakem od teh področij (Brown in Wolf, 2014).

S strani univerze oziroma fakultete je dobro razmišljati o naslednjih oblikah podpore in prilagoditev, ki lahko koristijo osebi z AM (Beardon, 2017):

- identifikacija;
- prilagajanje oblike komunikacije (tako da bo učinkovitejša in manj stresna);
- ocenitev smiselnih posebnih potreb in z njimi povezanih prilagoditev;
- izogibanje menjavi prostorov v zadnjem trenutku;
- nudenje podpore pri spremembah;
- stalno in ustrezno mesto v predavalnici, kjer sedi;
- jasna navodila oziroma pričakovanja glede zadolžitve;
- jasno in vnaprej določeni datumi oddaje/zaključka neke naloge oziroma obveznosti;
- razmislek o smiselnosti in učinkovitosti skupinskega dela (slednje je lahko za osebo z AM izraziteje naporno);
- fleksibilnost ob pričakovanjih in različni načini moderiranja;
- alternative aktivnosti že obstoječim, klasičnim aktivnostim ob sprejemu brucev;
- časovno načrtovanje sestankov (termin, trajanje);
- jasne smernice za videovodnike (»tutorial«);
- izogibanje vnaprejšnjim domnevam o delovanju študentov z AM.

Osebe z AM se soočajo s številnimi izzivi na različnih področjih funkcioniranja, ki so ključna za neodvisnost v odraslosti, kot so izvršilne funkcije (npr. začeti z nizom korakov z namenom rešiti problem, organizirati informacije, narediti načrt in mu slediti), socialne veščine (npr. vzpostaviti prijateljstvo, pogajati se z ljudmi v družbi, vzpostavljati odnos s kolegom/tutorjem ali učiteljem/mentorjem) ter zmožnost skrbi zase (npr. vzdrževanje higiene, skrb za zdravje) (Powers in Loomis, 2014). Pri študiju osebe z AM pogosto ovirajo težave na področju socialnih in medosebnih veščin, organizacije in samozagovorništva, pri čemer gre prav za veščine, ki so ključne za uspeh pri študiju in širše (Wolf in Brown, 2007, v Brown in Wolf, 2014).

Za študente z AM so ključne prilagoditve pri študiju najpogosteje na naslednjih področjih: pisanje, delo v skupini, izvršilno funkcioniranje, izpiti in vedenje v predavalnici (Brown in Wolf, 2014).

### *Pisanje*

Študenti z AM imajo pogosto težave z odgovarjanjem na vprašanja esejskega tipa pri izpitih in drugih pisnih nalogah. Pogoste so tudi težave z veščino dolgoročnega načrtovanja in organizacije, ki je potrebna za pisanje seminarских nalog in izvajanje projektov. Težave se lahko pojavljajo tudi v situacijah, povezanih s pisanjem, ko je poudarek na kreativnosti, sintezi večje količine podatkov, sprejemanju perspektive drugega ali analizi osebne motivacije likov oziroma oseb. Številni študenti z AM potrebujejo neposredno poučevanje organizacijskih veščin, povezanih s pisanjem seminarских nalog in oblikovanjem projektov. V nekaterih primerih je študentom z AM omogočeno prilagojeno izvajanje tovrstnih dejavnosti ali dokazovanje znanj in spretnosti na alternativne načine (Brown in Wolf, 2014).

### *Delo v skupini*

Delo v skupini predstavlja relativno pogosto obliko študijskega dela, ki se izvaja v sklopu projektov, predstavitev, dela v laboratoriju. Študenti z AM lahko ob taki obliki dela doživljajo občutek prenasičenosti zaradi medosebnih vidikov dela v skupini. Prav zato jim je v pomoč posredovanje drugega, ki pomaga uravnavati zahteve, ki so povezane s situacijo. Lahko imajo izkušnjo, da jih drugi člani skupine ustrahujejo ali izkoriščajo, saj so pogosto šibkejši v veščinah, kako se temu upreti oziroma zavrniti neustrezne oblike interakcije (Brown in Wolf, 2014).

### *Izvršilno funkcioniranje*

Številni študenti z AM se soočajo s težavami na področju upravljanja s časom, kar jih pogosto ovira pri uspešnem študiju. Hitro postanejo preobremenjeni



in čutijo frustracije ali zavračajo uporabo organizacijskih strategij. Pogosto se težko soočajo z večopravilnostjo, s pripravljanjem na več izpitov v krajšem časovnem obdobju ali z delom na več dlje časa trajajočih projektih, ki potekajo hkrati. Nekateri študenti z AM imajo težave tudi z začenjanjem z aktivnostjo in vzdrževanjem motivacije, zato pri tem potrebujejo oporo (Brown in Wolf, 2014).

### *Izpiti*

Opravljanje izpitov za študente z AM pogosto ni posebej težavno v smislu, da so običajno uspešni pri zapomnitvi in priklicu velike količine podatkov ter jih na zahtevo tudi ponovijo. Pri nekaterih študentih s primanjkljaji na neverbalnih področjih komunikacije se lahko pojavljajo težave pri izpiti, kjer morajo v skupini ponujenih kratkih odgovorov označiti pravega. Nekateri študenti imajo težave, ker ne preberejo navodila v celoti ali težje prisluhnejo dodatnim ustno posredovanim navodilom. Pri nalogah esejskega tipa ima lahko študent z AM težave z organizacijo napisanega in jedrnatim zapisom vsebine. Pomembno je tudi, da podrobno spremljamo elemente, ki odvrtačajo pozornost, in smo pozorni na morebitne specifične senzorne dražljaje, saj lahko to pomembno vpliva na kakovost prikaza naučenega (Brown in Wolf, 2014).

### *Vedenje v predavalnici*

Pričakuje se, da študenti razumejo, da nekatera vedenja, kot so prekinjanje, govorjenje, ko posameznik ni na vrsti, popravljanje predavatelja, sprehajanje in zapuščanje predavalnice, prehranjevanje in pitje v predavalnici, niso vedno dovoljena. Nekaterim študentom z AM je pri uravnavanju vedenja v pomoč manipuliranje z materiali za senzorno integracijo, kar jim pomaga pri ohranjanju zbranosti (npr. žogice za stiskanje). Težave lahko predstavlja tudi povečana občutljivost na nekatere pogoje v okolju (npr. osvetlitev, temperatura, hrup, vonjave), kar je mogoče odpraviti s prilagoditvijo ali menjavo prostora. Pomembno je, da so visokošolski učitelji in sodelavci seznanjeni s tovrstnimi posebnimi potrebami ali preobčutljivostjo študentov z AM, ter da jih razumejo. Prav tako je treba tudi spremljati in uravnavati odzive drugih študentov v interakciji s študentom z AM, pri čemer je pomembno študentu z AM pomagati, da razume, kakšen vpliv ima lahko njegovo vedenje na vrstnike (Brown in Wolf, 2014).

### **Primeri dobrih praks**

#### *Nabor veščin za uspeh*

Freedman (2010) v pomoč študentom z AM predstavlja nabor veščin za uspeh, ki zajema zbirke veščin na naslednjih področjih: *samozavedanje, delovanje v okolju, samozagovorništvo, organizacija, prošnje za pomoč, skrb zase in socialne veščine*. Gre za veščine, ki se neposredno ne navezujejo na akademska področja, pomembno

pa je, da sta seznanjanje in razvijanje posameznih področij vključena v proces izobraževanja in v intervencije izven izobraževalnega okolja (Freedman, 2010).

## Preglednica 2

*Nabori veščin za uspeh (povzeto po: Freedman, 2010)*

<b>NABORI VEŠČIN ZA USPEH</b>	
<b>Področja veščin za samousmerjanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprejemanje sebe</li> <li>- Prepoznavanje fizičnega in čustvenega stanja</li> <li>- Samoregulacija – uravnavanje čustev</li> <li>- Učenje in urjenje tehnik za uravnavanje stresa</li> <li>- Povezovanje in priklic osebnih, čustvenih dogodkov</li> <li>- Prepoznavanje pomembnosti pridobivanja psihološke podpore / vedeti kdaj, kje in od koga jo iskati</li> </ul>
<b>Področja veščin za delovanje v okolju</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ustvarjanje enakosti in vzpostavljanje rutin (in ob tem ohraniti fleksibilnost)</li> <li>- Soočanje s senzornimi izzivi</li> </ul>
<b>Področja veščin za samozagovorništvo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Razkrivanje posameznikovih težav oziroma primanjkljajev</li> <li>- Razumevanje posameznikovega učnega stila in potreb / razumevanje, kako prositi za ustrezne prilagoditve</li> <li>- Razvijanje motivacije za manj ljube teme</li> <li>- Učenje delovanja v skupini</li> <li>- Učenje o sistemu ocenjevanja in spremljanju ocen</li> </ul>
<b>Področja veščin za organizacijo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizacija osebnih dokumentov in lastnine</li> <li>- Uporaba planerja za ustvarjanje, spremljanje, vzdrževanje, pravočasno opravljanje oziroma odpovedovanje srečanj</li> <li>- Odzivanje na elektronsko pošto</li> <li>- Vedenje, kako razdeliti, organizirati in sestaviti vrstni red zadolžitev za domače delo / vedenje, kako razdeliti učno gradivo na obvladljive dele / ostale naloge, povezane z izvršilnim funkcioniranjem možganov</li> <li>- Razvijanje tehnik za ustvarjanje konceptov širše slike</li> <li>- Ustvarjanje rutin, ki pomagajo upravljati s časom za študij oziroma prosti čas / razvijanje zmožnosti toleriranja manj ljubih opravil</li> <li>- Učenje načrtovanja morebitnih sprememb</li> <li>- Učenje pravil večopravnosti</li> <li>- Učenje raziskovalnih strategij za iskanje v knjižnici ali po spletu / učenje organizacije ob raziskovanju najdenih podatkov</li> </ul>

---

**NABORI VEŠČIN ZA USPEH**


---

<b>Področja veščin, povezanih s prošnjami za pomoč</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Razumevanje vloge drugih v življenju posameznika</li> <li>- Razvijanje občutka za recipročnost</li> <li>- Vedenje, kdaj je potrebna pomoč</li> <li>- Identificirati, koga prositi za pomoč, ko je ta potrebna</li> <li>- Pridobivanje socialne, čustvene in varnostne podpore</li> <li>- Osebna varnost</li> </ul>
<b>Področja veščin, povezanih s skrbjo zase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrb za osnove fiziološke potrebe in higieno</li> <li>- Higiena okolja in vzdrževanje organizacije osebne lastnine</li> <li>- Upravljanje časa</li> <li>- Upravljanje denarja</li> <li>- Upravljanje zdravil</li> <li>- Uporaba javnega prometa</li> <li>- Vzdrževanje osebnega vozila</li> </ul>
<b>Področja socialnih veščin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialna kognicija</li> <li>- Prijateljstvo</li> <li>- Razumevanje govornice telesa in druge neverbalne komunikacije</li> <li>- Empatija</li> <li>- Pravila v predavalnici</li> <li>- Upravljanje posameznikovih čustvenih odzivov na študij, profesorje in vrstnike</li> <li>- Prepoznavanje, kdaj se posameznik izkorišča, in ščitenje pred izkoriščanjem</li> <li>- Izobraževanje o spolnosti</li> <li>- Učenje pričakovanj, povezanih z zmenki</li> <li>- Učenje, kako spodbujati zelene in zavirati neželene nadaljnje korake (npr. pri romantičnih odnosih)</li> <li>- Učenje s poroko povezanih pričakovanj</li> <li>- Učenje veščin teorije uma</li> </ul>

---

*Tehnika za umiritev ob čustvenih in vedenjskih izbruhih »S.C.A.R.E.D.«*

Tehnika za umiritev ob čustvenih in izrazitih vedenjskih izbruhih »S.C.A.R.E.D.« je namenjena otrokom in odraslim z različnimi oblikami AM (Lipsky in Richards, 2009). Čustveni in vedenjski izbruhi so ekstremen odziv na stres ali preveliko stimulacijo ter so lahko posledica različnih vzrokov (npr. nepričakovana nenadna sprememba, nerazumevanje vzroka za nenadno spremembo, nezadostno razložena situacija s strani odgovorne osebe, preveč senzornih dražljajev) (Lipsky in Richards, 2009). Ker lahko predstavljajo izrazito stresne situacije, hkrati pa je pogosto pomembna hitra intervencija, je v okviru tehnike predviden smiseln vrstni red ravnanja, pri čemer je z namenom lažje zapomnitve korakov sestavljen akronim (Lipsky in Richards, 2009).

### Preglednica 3

Tehnika za umiritev ob čustvenih in vedenjskih izbruhih „S.C.A.R.E.D“ (povzeto po: Richards in Lipsky, 2006, v Lipsky in Richards, 2009, str. 19)

TEHNIKA ZA UMIRITEV OB ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH IZBRUHIH »S.C.A.R.E.D.«		
<b>S</b>	<p><b>»SAFE« (VARNO):</b> Najprej se je treba osredotočiti na zagotavljanje varnega in zanesljivega okolja.</p>	<p>Ne poskušajte omejevati posameznika. Ne pustite posameznika samega. Odstranite neželene dražljaje ali posameznika usmerite v manj stimulatívno okolje. Odstranite socialni pritisk iz situacije.</p>
<b>C</b>	<p><b>»CALM« (UMIRITE SE):</b> Ostanite mirni. Uporabljajte konkreten, dobesedni jezik, pri čemer opisujete in ne ocenjujete.</p>	<p>Ne poskušajte predelati tega, kar se je zgodilo ali se dogaja. Govorite odločno, mirno in pomirjujoče.</p>
<b>A</b>	<p><b>»AFFIRMATION« (POTRDITEV):</b> Potrdite vrednost truda in potrdite, da posameznik dela po svojih najboljših močeh, da bi rešil situacijo.</p>	<p>Ne postavljajte nepotrebnih vprašanj in ne izpodbijajte odgovorov. Posameznika imenujte po imenu in priznavajte njegov strah.</p>
<b>R</b>	<p><b>»ROUTINE« (RUTINA):</b> Posameznikovo območje udobja je veliko bolj verjetno v ponavljanju rutinskih postopkov.</p>	<p>Ne poskušajte posegati v neškodljive rutinske postopke, kot so ponavljajoče se izjave ali hoja v osmicah. Odzivajte se na njegovo vedenje in zaznavanje, spodbujajte njegovo rutino, zagotovite okoljsko podporo njegovim rutinam, ponudite oporo. Šele ko se katastrofična reakcija konča, pomagajte posamezniku popraviti situacijo.</p>
<b>E</b>	<p><b>»EMPHATY« (EMPATIJA):</b> Razumevanje z vidika osebe z AM.</p>	<p>Ne pridigajte o tem, kako njegovo vedenje vpliva na druge. Ne ponižujte ali sramotite. Priznajte njegov strah in pokažite, da ste mu v oporo in ne zato, da bi ga prisilili narediti nekaj, česar ne razume.</p>
<b>D</b>	<p><b>»DEVELOP AN INTERVENTION STRATEGY« (RAZVIJTE INTERVENCIJSKO STRATEGIJO):</b> Načrt intervencije zmanjša pogostost, trajanje, intenzivnost in negativne posledice izbruhov.</p>	<p>Ne zanašajte se na splošno strategijo. Ne oblikujte strategije brez temeljitega posvetovanja s posameznikom in njegovo družino. Skupaj s posameznikom razvijajte konkretne vedenjske strategije za pomoč med njegovim izbruhom.</p>

## Reševanje problemov

Reševanje problemov je z dokazi podprt terapevtski pristop, ki temelji na kognitivno vedenjski terapiji (Gaus, 2011). Uporablja se za pomoč osebam z različnimi težavami, kot učinkovit pa se izkazuje tudi pri osebah z AM, saj pomaga razumeti način razmišljanja v zvezi s težavami posameznika (Gaus, 2011). Posamezne korake lahko osebi z AM prilagodimo tako, da jih pretvorimo v vprašanja, po potrebi pa jih lahko ponazorimo tudi s sličicami (Gaus, 2011).

### Preglednica 4

Reševanje problemov (povzeto po: Gaus, 2011, str. 120–121)

REŠEVANJE PROBLEMOV	
Prepoznavaj in opredeli svoj problem.	PROBLEM Kaj me moti v tej situaciji?
Opredeli svoj cilj.	CILJ Kako drugače si želim, da bi bilo?
Prepoznavaj ovire na poti proti doseganju svojega cilja.	OVIRE Kaj me pri tem ovira?
Naštej različne možne rešitve glede na oviro/ovire.	SEZNAM MOŽNOSTI Katere so možne rešitve za to oviro (te ovire)?
Premisli o posledicah vsake od rešitev.	TEHTANJE VSAKE MOŽNOSTI Katere so prednosti in katere slabosti vsake možne rešitve?
Izberi najboljšo (najboljše), ki jih boš preizkusil najprej.	IZBIRA Katero rešitev bom poskusil izpeljati najprej?
Izvajaj predvideno rešitev in spremljaj napredek.	IZVEDBA IN SPREMLJANJE Zdaj bom poskusil s to rešitvijo in spremljal napredek.
Oceni rešitev in premisli, ali te vodi do cilja (ki si ga opredelil v 2. koraku).	EVALVACIJA, PROSLAVLJANJE ali PRILAGODITEV NAČRTA Ali me je rešitev pripeljala do cilja ali bo potrebno poskusiti z drugo rešitvijo?

## Zaključek

Študenti z AM dobro funkcionirajo v sistemu, ki temelji na pravilih, kar sovпада z akademskim okoljem. Jasna struktura, konkretna navodila in delitev nalog na majhne korake jim pomagajo pri soočanju z nekaterimi akademskimi

izzivi. Vzgojno-izobraževalni prostor predstavlja osnovo za njihov osebni razvoj in dolgoročno omogoča aktivno participacijo v družbi. Osebe z AM potrebujejo tudi na terciarni ravni izobraževanja posebno varstvo in skrb, ne samo da bi dosegli čim boljše rezultate, temveč da bi se v učnem okolju dobro počutili in s tem pridobili dragocene učne izkušnje za nadaljnje življenje. Namen vzpostavitve prilagoditev za osebe z AM v izobraževalnem procesu v visokošolskem izobraževanju hitro preseže osnovni formalni namen šolanja v smislu pridobivanja novega znanja in ob tem ponuja tudi prostor za krepitev socialne interakcije z drugimi.

Večina študentov z AM na fakultetah še vedno čuti, da niso družbeno podprti. Nekateri menijo, da je slabša tudi izobraževalna podpora. Izkušnje študentov z AM kažejo, da je prehod iz srednje šole na fakulteto slabo načrtovan, razkritje diagnoze pa se običajno zgodi šele po vpisu, zaradi česar imajo pogosto velike težave. Družine študentov z AM lahko veliko prispevajo na področju zagotavljanja ustrezne podpore (Cai in Richdale, 2016).

V prihodnje bi bilo smiselno podrobneje proučiti, kako v sklopu teoretskega okvira najbolje podpreti študente z AM in jim po potrebi prilagoditi učni proces za njihov čim večji uspeh (Morrison idr., 2009). Obstaja malo raziskav o tem, kako poučevati študente z AM v visokošolskem izobraževanju (Haley, 2011). Razumevanje značilnosti funkcioniranja študentov z AM v akademskem prostoru je osnova za vzpostavitev ustreznih prilagoditev, ki dolgoročno pripomorejo k uspešnejšemu soočanju z njihovimi težavami in izzivi.

Barnhill (2016) ugotavlja, da je spekter avtizma širok in da je vsak posameznik drugačen. Strategije, ki delujejo za enega posameznika, morda ne bodo delovale za vse. Pri izbiri pristopov za študente z AM v univerzitetnem prostoru moramo slediti tako lastnemu stilu poučevanja kakor tudi trenutnim potrebam študenta z AM, ki ga imamo pred seboj. Uporaba tistih pristopov, ki so z dokazi podprti ter omogočajo uporabo prilagodljivih in individualiziranih zasnov učnih načrtov (Anderson idr., 2018), je zagotovo dobra izbira.

Skupina AM je bila šele leta 2011 v sklopu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljena kot samostojna skupina oseb s PP (usmerjanje v to skupino pa se je začelo izvajati leta 2013), pred tem so bili otroci oziroma mladostniki z AM lahko usmerjeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in/ali govorno-jezikovnimi motnjami. Iz navedenega razloga bi bilo v prihodnje nujno treba visokošolske učitelje in sodelavce seznaniti z značilnostmi študentov z AM, njihovimi posebnostmi v socialnih interakcijah in potenciali, ki jih imajo. Nujne so sistemske rešitve, s katerimi bi učitelji v procesu izobraževanja pridobili dodatna znanja in postali kompetentni za delo s študenti z AM.

Za zaključek prilagamo v strnjeni obliki podana konkretna priporočila za vse učitelje VIS izobraževanja pri načrtovanju in obravnavi študente z AM (Barnhill, 2016):

- prilagoditi se posamezniku in ne diagnozi;
- zagotoviti miren prostor, ki je na voljo 24 ur na dan za študente z AM;
- spodbuditi študente z AM, da poučujejo druge študente na njihovem strokovnem področju;
- upoštevati prednosti in slabosti različnih prostorskih kapacitet (učilnica, stanovanje);
- uporabiti tehnologijo za pomoč pri organizaciji vsakodnevnega dela ali omogočiti dostop do informacij, ki so za druge študente samoumevne;
- pomagati pri organizaciji prostora v učilnici;
- zagotoviti predvidljivo razredno rutino ter ponuditi orodja za obvladovanje tesnobe in stresa.

## Literatura

AbuMadini, M. S. in Sakthivel, M. A. (2018). Comparative study to determine the occupational stress level and professional burnout in special school teachers working in private and government schools. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 42–53.

Accardo, A. L. (2017). College-bound young adults with ASD: Self-reported factors promoting and inhibiting success. *DADD Online Journal*.

Adreon, D. in Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in school and clinic*, 42(5), 271–279.

Anderson, A. H., Carter, M. in Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651–665.

APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. – 5<sup>th</sup> ed. American Psychiatric Association.

Autism speaks. (2021). TEACCH. <https://www.autismspeaks.org/teacch-0>

Autism Spectrum Australia. (b. d.). *Girls and woman on the autism spectrum*. <https://www.autismspectrum.org.au/uploads/documents/Fact%20Sheets/Aspect-Research-girls-and-women-on-the-autism-spectrum.pdf>

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(6), 1–23.

Barahona Corrêa, B. (2017). The High-Functioning Group: High-Functioning Autism and Asperger Syndrome in Adults. V B. Barahona Corrêa in R. J. van der Gaag (ur.), *Autism Spectrum Disorders in Adults* (str. 129–178). Springer International Publishing AG.

Barnhill, G. P. (2016). Supporting Students with Asperger Syndrome on College Campuses: Current Practices. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 31(1), 3–15.

Baron-Cohen, S. (2009). "Autism: the empathizing-systemizing (E-S) theory". *Annals of the*

*New York Academy of Sciences*, 1156(1), 68–80.

Baron Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E. in Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194, 500–509.

Beardon, L. (2017). *Autism and Asperger Syndrome in Adults*. Sheldon Press.

Bolourian, Y., Zeedyk, S. M. in Blacher, J. (2018). Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 3330–3343.

Boucher, J. (2009). *The Autistic Spectrum: Characteristics, Causes and Practical Issues*. SAGE.

Boujut, E., Popa Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A. in Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20.

Brecelj Kobe, M. (2006). Aspergerjev sindrom. V C. Križišnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije 18* (str. 127–136). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.

Brinckerhoff, L. C. (1996). Making the Transition to Higher Education: Opportunities for Student Empowerment. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 118–136.

Brown, J. T. in Wolf, L. (2014). Transition to higher education for students with autism spectrum disorder. V J. C. McPartland, A. Klin in F. R. Volkmar (ur.), *Asperger syndrome: Assessing and treating high-functioning autism spectrum disorders* (str. 367–393). The Gilford Press.

Cai, R. Y. in Richdale, A. L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31–4. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>

Carlsson, L. H., Norrelgen, F., Kjellmer, L., Westerlund, J., Gillberg, C. in Fernell, E. (2013). Coexisting Disorders and Problems in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *The Scientific World Journal*, 2013, 1–6.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

CDC – Center for Disease Control and Prevention. (2014). *Autism Spectrum Disorder (ASD) – Data & Statistics*. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Chown, N. in Beavan, N. (2011). Intellectually capable but socially excluded? A review of the literature and research on students with autism in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 477–493.

Cooper, J. O., Heron, T. E. in Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (Second Edition). Pearson Education.

Dillon, M. R. (2007). Creating supports for college students with asperger syndrome through collaboration. *College Student Journal*, 41, 499–504.

Drake, S. (2014). College experience of academically successful students with autism. *Journal of Autism*, 1(1), 5.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcin, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., ... Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179.

Freedman, S. (2010). *Developing College Skills in Students with Autism and Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.



- Gaus, V. L. (2011). *Living Well on the Spectrum: How to Use Your Strengths to Meet the Challenges of Asperger Syndrome/High-Functioning Autism*. The Guilford Press.
- Gillberg, C. (2010) The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.
- Gobbo, K. in Shmulsky, S. (2014). Faculty Experience With College Students With Autism Spectrum Disorders: A Qualitative Study of Challenges and Solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 13-22.
- Grogan, G. (2015). Supporting students with Autism in higher education through teacher educator programs. *SRATE Journal*, 24(2), 8-13.
- Gurbuz, E., Hanley, M. in Riby, D. M. (2019). University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617-631.
- Hadley, W. M., Twale, D. J. in Evans, J. (2003). First-year students with specific learning disabilities: Transition and adjustment to academic expectations. *Journal of College Orientation and Transition*, 11(1), 35-46.
- Hart, D., Grigal, M. in Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 134-150.
- Heflin, L. J. in Simpson, R. L. (1998). Interventions for children and youth with autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. Part I: Intervention and treatment option review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(4), 194-211.
- Hendricks, D. R. in Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders: Review and Recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88.
- Hendrickson, J. M., Woods-Groves, S., Rodgers, D. B. in Datchuk, S. (2017). Perceptions of Students with Autism and Their Parents: The College Experience. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 571-596.
- Howlin, P. in Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283.
- Inštitut za avtizem, zavod za razvojno medicino Ljubljana. (2017). *Diagnostični kriteriji za MAS po DSM-V* (interno gradivo).
- Interacting with Autism*. (b. d.). Structured TEACCHing. <http://www.interactingwithautism.com/section/treating/teacch>
- Jackson, S., Hart, L., Brown, J. T. in Volkmar, F. R. (2018). Brief Report: Self-Reported Academic, Social, and Mental Health Experiences of Post-Secondary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 643-650.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. in Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(6), 583-593.
- Jurišič, B. D. (2011). Specialno-pedagoška obravnava otrok z avtizmom. V *Izbrana poglavja iz pediatrije* 23 (str. 340-356). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- Jurišič, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom*. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217–250.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tividar, H., Podlesk, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Riccarda Kiswarday, V., Drljić, K. in Leban, U. (2018). Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). [http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)
- LeGary, R. (2017). College Students with Autism Spectrum Disorder: Perceptions of Social Supports that Buffer College-Related Stress and Facilitate Academic Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 251–268.
- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L. C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, C., ... Rice, C. E. (2010). Autism spectrum disorder and co-occurring developmental, psychiatric, and medical conditions among children in multiple populations of the United States. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(4), 267–275.
- Lipsky, D. in Richards, W. (2009). *Managing Meltdowns: Using the S.C.A.R.E.D. Calming Technique with Children and Adults with Autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- López, D., Montero, L. in Vilalta, M. (2018). Meet-Up: An orientation program for students with autism spectrum disorder. A: *IEEE Frontiers in Education Conference. „FIE 2018, Frontiers in Education: California, United States*. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Lord, C. in McGee, J. P. (ur.) (2001). *Educating children with autism*. National Research Council, National Academy Press. <http://www.nap.edu/read/10017/chapter/1>
- Lorenz, T. in Heinitz, K. (2014). Aspergers—different, not less: occupational strengths and job interests of individuals with Asperger's Syndrome. *PloS one*, 9(6), e100358.
- Loth, E., Gomez, J. C. in Happe, F. (2008). Event shemas in autism spectrum disorders: the role of Theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 449–463.
- Macedoni Lukšič, M. (1.8.2013). Kaj prinaša DSM-V na področju razvojno-nevroloških motenj. *Glasilno zdravniške zbornice Slovenije ISIS*, 8–9, 80–81. [https://www.zdravniskazbornica.si/docs/default-source/ISIS/2013/isis2013-08\\_brez.pdf?sfvrsn=0](https://www.zdravniskazbornica.si/docs/default-source/ISIS/2013/isis2013-08_brez.pdf?sfvrsn=0)
- Macedoni Lukšič, M., Jurišič, D. B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., ... Davidovič Primožič, B. (2009). Opredelitev SAM. V *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami* (str. 27–33). Ministrstvo za zdravje.
- MacLeod, A. in Green, S. (2009). Beyond the books: Case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631–646.
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen L. D., Wiggins, D. L., Pettygrove, S., Andrews, G. J., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Robinson Rosenberg, C., Lee, L., Harrington, R., Huston, M., ... Dietz, M. P. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, 69(3), 1–12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 291–314). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marriage, S., Wolverton, A. in Marriage, K. (2009). Autism spectrum disorder grown up: A chart review of adult functioning. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(4), 322.

- Morrison, J. Q., Sansosti, F. J. in Hadley, W. M. (2009). Parent Perceptions of the Anticipated Needs and Expectations for Support for Their College-Bound Students with Asperger's Syndrome. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2(22), 78–87.
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B. in Burack, J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 27–43.
- Nagler, M. (2012). Teaching College Students with Asperger Syndrome [Predstavitev PPT]. [https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Mitch\\_Nagler\\_Asperger\\_Presentation.pdf](https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Mitch_Nagler_Asperger_Presentation.pdf)
- National Research Council. (2001). Comprehensive programs. V C. Lord in J. P. McGee (ur.), *Educating Children with Autism* (str. 140–172). National Academy Press. <http://www.nap.edu/read/10017/chapter/14>
- Nee, J. E. (2013). *Behavior and developmental treatment models for autism spectrum disorders: Factors guiding clinician preference and perceptions* (Clinical research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Social Work, Paper 238, University of St. Thomas in St. Catherine University, Faculty of the School of Social Work). [https://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/238/](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/238/)
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S. in Schwarting, M. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*(NCSE 2011-3005). SRI International. <https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf>
- Ogba, F. N., Onyishi, C. N., Victor Aigbodion, V., Abada, I. M., Eze, U. N., Obiweluzo, P. E., Ugodulunwa, C. N., Igu, N., Okorie, C. O., Onu, J. C., Eze, A., Ezeani, E. O., Ebizie, E. N. in Onwu, A. O. (2020). Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational health coaching control trial. *Medicine*, 99(36), e21651.
- Powers, M. D. in Loomis, J. W. (2014). Asperger Syndrome in Adolescence and Adulthood. V J. C. McPartland, A. Klin in F. R. Volkmar (ur.), *Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders* (str. 311–366). The Guilford Press.
- Salazar, F., Baird, G., Chandler, S., Tseng, E., O'Sullivan, T., Howlin, P., Pickles, A. in Simonoff, E. (2015). Co-occurring Psychiatric Disorders in Preschool and Elementary School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2283–2294.
- Siegel, B. (2003). *Helping Children with Autism Learn: Treatment Approaches for Parents and Professionals*. Oxford University Press.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. in Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929.
- Skamlič, N. (2011). Vloga logopeda pri obravnavi otrok z avtizmom. V C. Križišnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije 23* (str. 357–365). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- Treating Autism in Autism Treatment Plus (Charity). (2014). *Medical Comorbidities in Autism Spectrum Disorders: A Primer for Health Care Professionals and Policy Makers*. Treating Autism Publications.
- Van Hees, V., Moyson, T. in Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–1688.

- Van Hees, V., Roeyers, H. in De Mol, J. (2018). Students with Autism Spectrum Disorder and Their Parents in the Transition into Higher Education: Impact on Dynamics in the Parent-Child Relationship. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3296–3310.
- Vodušek, V. (b.d.). Zakaj, 'Motnje avtističnega spektra' (MAS) in ne, 'Spektroavtistična motnja' (SAM) ali kaj tretjega? <http://ss1.spletnik.si/000/000/0ed/06d/terminologijaAM.pdf>
- Ward, D. in Webster, A. (2018). Understanding the Lived Experiences of University Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Phenomenological Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 373–392.
- White, S. W., Elias, R., Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, M., Asselin, S. B., Miyazaki, Y., Mazefsky, C. A., Howlin, P. in Getzel, E. E. (2016). Research in developmental disabilities students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29–40.
- White, S. W., Ollendick, T. H. in Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism*, 15(6), 683–701.
- Wing, L. in Potter, D. (2002). The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: Is the Prevalence Rising? *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 151–161.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami /ZOPOPP/. (2017). *Uradni list RS*, št. 41/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/. (2011). *Uradni list RS*, št. 58/2011 (22. 7. 2011). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>
- Žemva, B. (2006). Psihološka diagnostika spektroavtističnih motenj. V C. Križnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije 18* (str. 150–166). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.



## DOLGOTRAJNO BOLNI ŠTUDENTI V VISOKEM ŠOLSTVU

*Nika Jenko in Mojca Lipec Stopar*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Dolgotrajno bolni študenti predstavljajo del vse številčnejše skupine oseb s posebnimi potrebami v visokem šolstvu, ki zaradi dlje časa trajajoče ali kronične bolezni tudi v času študija potrebujejo nekatere prilagoditve. V primerjavi z akutnimi boleznimi kronične in dolgotrajne bolezni navadno spremljajo resnejši znaki, ki terjajo dolgotrajno zdravljenje, sestavljeno iz različnih postopkov v različnih delih dneva, kar lahko pomembno vpliva na usklajevanje s študijskimi obveznostmi. Poleg skrbi za učni razvoj se dolgotrajno bolni študenti soočajo tudi s tem, da morajo pogosto pojasnjevati svoje zdravstvene težave, pri čemer lahko naletijo na različne odzive učiteljev in tudi drugih študentov. Vse to lahko vpliva na študentovo počasnejše napredovanje pri študiju v primerjavi njihovimi zdravimi vrstniki. Čeprav prilagoditve, ki jih dolgotrajno bolni študenti potrebujejo, večinoma niso drugačne od tistih, ki so jih potrebovali že v predhodnem izobraževanju, je treba na problematiko dolgotrajno bolnih študentov pogledati tudi z vidika specifičnosti obdobja, v katerega vstopajo v času študija. Gre za prehod iz adolescence v odraslost, ki mladi osebi že sam po sebi postavlja številne izzive, med drugim tudi izziv pridobivanja samostojnosti in neodvisnosti, pri čemer je bolezen lahko pomembna ovira. Prispevek predstavlja pregled izzivov, s katerimi se srečujejo omenjeni študenti, prav tako pa tistih, s katerimi se soočajo visokošolski učitelji in sodelavci v Sloveniji.

**Ključne besede:** dolgotrajno bolni študenti, kronično bolni, težave študentov, prilagoditve pri študiju

### **Uvod**

Slovenski medicinski slovar (2019) kronične bolezni opredeljuje kot bolezni, ki počasi napredujejo in dolgo trajajo. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (World Health Organization – WHO, 2018) in Nacionalnega inštituta za javno zdravje Republike Slovenije (NIJZ, b. d.) predstavljajo enega izmed najpogostejših vzrokov (prezgodnje) smrti in povzročijo več kot 70 % vseh smrti. Nastanejo zaradi različnih vzrokov. Poleg genetskih, fizioloških in okoljskih dejavnikov na pojav teh bolezni pomembno vpliva tudi posameznikov življenjski slog. Med najpogostejše kronične bolezni uvrščamo srčno-žilne, onkološke, respiratorne bolezni, bolezni kostno-mišičnega sistema, sladkorno bolezen in nekatere duševne bolezni.

Čeprav so kronične bolezni pogostejše med starejšo populacijo, so tveganjem za njihov nastanek izpostavljene vse starostne skupine prebivalstva (WHO, 2018). Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije vsako leto za posledicami različnih kroničnih bolezni umre približno 15 milijonov ljudi med 30. in 69. letom starosti. Za kroničnimi boleznimi lahko zbolijo tudi otroci in zelo mladi ljudje.

Kronične bolezni predstavljajo aktualen izziv povsod po svetu. Naraščanje deleža prebivalstva, ki trpi za katero od kroničnih bolezni, vpliva na različna področja družbenega življenja ter postavlja pred izziv izvajalce zdravstvenih in socialnih storitev. Ker obolevajo tudi otroci in mladi, se mora njihovim potrebam prilagajati tudi vzgojno-izobraževalni sistem. Treba je upoštevati številne vidike bolezni, tako telesne kot psihološke. Kronične bolezni vključujejo dolgotrajno zdravljenje ali uravnavanje bolezni; vodijo lahko v poslabšano duševno, kognitivno ali fizično delovanje, pojavljajo se lahko akutni zapleti, ki zahtevajo takojšnje odzive, in poslabšanje, ki zahteva hospitalizacijo. Ob izboljšani zdravstveni oskrbi in boljših splošnih življenjskih pogojih se v zadnjih desetletjih vse več pozornosti namenja številnim psihološkim in psihosocialnim dejavnikom, povezanim z dolgotrajnimi boleznimi, ki jih je treba upoštevati tudi v izobraževanju mladih.

Področje vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s kroničnimi boleznimi v Sloveniji ureja več dokumentov (npr. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami – ZOPOPP, 2017; Zakon o osnovni šoli, 2016 – ZOsn; Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP, 2013; Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, 2015). Otroke in mladostnike, pri katerih bolezni ne izzveni v obdobju treh mesecev, opredeljujemo kot otroke (in mladostnike) s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in jih po ZUOPP (2013) uvrščamo v skupino dolgotrajno bolnih otrok. Osnovo za opredelitev otroka kot dolgotrajno bolnega predstavlja izvid z diagnozo zdravnika specialista in ugotovljen pomemben vpliv bolezni in/ali zdravljenja na otrokovo učno delo, uspešnost in učinkovitost (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ, 2020) v šolskem letu 2020/2021 osnovno šolo obiskuje približno 1.350 dolgotrajno bolnih učencev, kar predstavlja 9,5 % učencev s posebnimi potrebami. Mednje spadajo učenci, ki zbolijo za različnimi boleznimi (kardiološkimi, endokrinološkimi, gastroenterološkimi, alergološkimi, revmatološkimi, nefrološkimi, pulmološkimi, onkološkimi, hematološkimi, dermatološkimi, psihiatričnimi in nevrološkimi boleznimi ter boleznimi imunskih pomanjkljivosti).

Kakovost zdravstvene oskrbe in povečevanje števila osebs kroničnimi boleznimi (WHO, 2018) se kaže tudi v večjem deležu mladih s kroničnimi boleznimi, ki se

vpisujejo na visokošolsko ustanovo (Herts idr., 2014; Spencer idr., 2018). Čeprav se visokošolski učitelji vsako leto srečujemo le s posameznimi dolgotrajno bolnimi študenti, pregled celotnega univerzitetnega prostora pokaže, da gre za precejšen in nezanemarljiv problem. Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu v Sloveniji (Košak Babuder idr., 2018) je pokazala, da je skoraj polovica v vzorec vključenih študentov s posebnimi potrebami status pridobila zaradi dolgotrajne bolezni. Večina jih je ta status pridobila že na predhodnih stopnjah šolanja. Posodobitev slovenske visokošolske zakonodaje in predpisov je v zadnjih letih posegla tudi na področje urejanja statusa študentov s posebnimi potrebami. Pri tem se je naslonila na zakonodajo, ki ureja položaj otrok s posebnimi potrebami na predhodnih stopnjah izobraževanja (ZUOPP, 2013), kar se odraža tudi v opredelitvi te skupine v okviru visokošolskega izobraževanja. Študente s kroničnimi boleznimi po trenutno veljavni zakonodaji (Zakon o visokem šolstvu – ZViS-UPB3, 2006) uvrščamo v skupino dolgotrajno bolnih študentov. Na podlagi pridobljenega statusa so jim omogočene prilagoditve študijskega procesa in okolja, skladne s potrebami posameznega študenta; pri tem je treba upoštevati, da morajo prilagoditve dolgotrajno bolnim študentom omogočati izkazovanje enakih študijskih dosežkov, kot to velja za ostale študente določenega študijskega programa. Zato je potrebno, da so deležni ustreznega svetovanja še pred izbiro študija ter da tudi sami iščejo informacije o študijskem programu, njegovem izvajanju, možnostih prilagoditev, ki ne bodo vplivale na kakovost pridobljenih kompetenc in vsaj predvidenih možnostih zaposlitve. Vse to lahko pomembno pripomore k izbiri primerne poti nadaljnjega izobraževanja in k prepoznavanju, oceni in odpravljanju morebitnih ovir, povezanih z dolgotrajno boleznijo.

Da bi visokošolski učitelji bolje razumeli potrebe posameznega dolgotrajno bolnega študenta, v nadaljevanju predstavljamo ključne izzive, s katerimi se ti študenti srečujejo; dolgotrajne bolezni ne vplivajo le na telesno delovanje posameznika, pač pa tudi na številna druga področja, kot na primer na osebnostni razvoj in socialno delovanje. Dobro razumevanje potreb posameznika in pripravljenost prisluhniti njegovim predlogom prilagoditev je osnova za dejansko načrtovanje podpore v učnem procesu. Naslednji cilj prispevka je predstaviti možnosti podpore in pomoči dolgotrajno bolnim študentom ob upoštevanju zahtev, da dolgotrajno bolni študenti dosegajo rezultate, ki so primerljivi s tistimi, ki jih izkazujejo drugi študenti.

## **Izzivi dolgotrajno bolnih študentov**

Dolgotrajno bolezen običajno spremlja dolgotrajno zdravljenje, ki se mu mora posameznik dnevno prilagajati. Zahteve in postopki zdravljenja, ki jih



mora študent upoštevati, so odvisni od njegove bolezni. Študija o ureditvi posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) je pokazala, da je skupina dolgotrajno bolnih študentov zelo heterogena. Študenti so poročali o zelo različnih diagnozah in težavah, na primer bulimija, anoreksija, levkemija, različne poškodbe in kronične bolezni, kot na primer Crohnova bolezen, fibromialgija, ulcerozni kolitis, diabetes, astma, težave na področju duševnega zdravja. Mnogih bolezni na zunaj ne opazimo, nekatera obolenja in zdravljenje spremljajo različni stranski učinki, ki pomembno vplivajo na posameznikovo delovanje in njegove zmožnosti. Prav tako lahko zdravstveno stanje študenta niha. Obdobja mirovanja bolezni se lahko izmenjujejo z nenadnim poslabšanjem počutja in s ponovnimi izbruhi bolezni.

### **Doživljanje bolezni**

Kako študent doživlja svojo bolezen in se odzove nanjo, je odvisno od številnih dejavnikov. Mednje spadajo značilnosti bolezni, postopki zdravljenja, pogoji v okolju in ne nazadnje značilnosti posameznika. V času študija mladi ljudje vstopajo v novo obdobje svojega življenja, iz obdobja mladostništva postopoma prehajajo v odraslost, in s tem k prevzemanju novih vlog in odgovornosti. Obdobje je pomembno za posameznikovo oblikovanje identitete (npr. odločitev za poklic) in psihološko osamosvajanje. Povezujemo ga z doseganjem optimalnega psihofizičnega razvoja in dobrim telesnim zdravjem (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Med pomembne razvojne naloge omenjenega obdobja spadajo doseganje samostojnosti, uveljavitev v družbi in poklicu, vzpostavljanje partnerskih vezi, prevzemanje odgovornosti odraslega itd. Kronična bolezen lahko vpliva na mnoga naštetá področja in poseže v kakovost življenja mladega človeka. Zanj bolezen predstavlja dodaten življenjski izziv na poti do samostojnosti, saj bolezen vsaj do določene mere vpliva na večjo odvisnost od staršev in zdravnikov, ki sodelujejo pri uravnavanju njegovega zdravja. Pri soočanju z boleznijo (in morebitno spremljajočo bolečino) sodelujejo številni procesi (zaznavni, kognitivni, čustveni itd.) (Kovačič, 2013), posameznik pa se pri tem lahko opira na različne vire (npr. socialne, psihološke, materialne). Med dejavniki, ki pomembno vplivajo na strategijo soočanja in obvladovanja bolezni, so poudarjeni zlasti vključenost posameznika v socialno okolje, uporaba različnih virov pomoči in aktiven življenjski slog (Radley, 1995, v Kregelj, 2015). Zlasti dobri, stabilni odnosi z vrstniki pomembno vplivajo na psihosocialni razvoj v obdobju pozne adolescence in lahko predstavljajo pomemben varovalni dejavnik. Med slednje prištevamo tudi osebnostne značilnosti, kot na primer učinkovite strategije soočanja s težavami in rezilientnost (Wallender idr., 2004). Ključen je tudi posameznikov odnos do bolezni, zlasti, kako uspešno uskladi lastna pričakovanja in življenjski slog z zahtevami bolezni in zdravljenja (Radley, 1995, v Kregelj, 2015). To pomeni, da ima študij

za dolgotrajno bolnega študenta pomembno vlogo pri soočanju z izzivi boleznimi, prav tako pa lahko predstavlja vir stresnih dogodkov, s katerimi se morda tudi zaradi boleznimi težje sooča kot njegovi zdravi vrstniki. Ustrezno izbran študijski program s primernimi prilagoditvami lahko predstavlja dodatno oporo na poti do kakovostnega in samostojnega življenja. Nasprotno lahko nepremišljeno izbran študij in številne ovire pri opravljanju študijskih obveznosti posamezniku povzročajo dodatno stisko in stres, v nekaterih primerih lahko vodijo celo do poslabšanja boleznimi (kar je še zlasti značilno za psihosomatske bolezni). Večji kot je (neugoden) vpliv boleznimi na študij, pogosteje bodo študenti izpostavljeni zahtevam po pojasnjevanju zdravstvenega stanja in razlogov za težave. Pri tem lahko naletijo na različne odzive drugih študentov in visokošolskih učiteljev.

### *Najpogostejše težave pri prilagajanju in vključevanju v novo okolje*

Za preprečevanje dodatnih ovir na študijski poti dolgotrajno bolnih študentov je treba najprej osvetliti najpogostejše težave, s katerimi se ti študenti srečujejo. Nekateri tuje raziskave (npr. Herts idr., 2014; Houman in Stapley, 2013) izpostavljajo zlasti težave teh študentov pri prilagajanju novim življenjskim razmeram v času študija. V primerjavi s predhodnimi stopnjami izobraževanja študij zahteva več samostojnosti, organizacijske prilagodljivosti, dobro načrtovanje, učinkovito upravljanje virov, komunikacijske spretnosti itd. Veliko mladih se v tem obdobju prvič odseli od doma v novo okolje, med nove ljudi. Bolezen in postopki zdravljenja so pri usklajevanju novih pričakovanj in izzivov lahko ovira, s katero se morajo dolgotrajno bolni študenti soočiti že od samega začetka študija. Herts idr. (2014) izpostavljajo prvo leto študija kot posebej problematično. V študiju so primerjali kakovost življenja dolgotrajno bolnih študentov z zdravimi vrstniki v prvem mesecu po vpisu na visokošolsko ustanovo. Poleg zdravstvenih zapletov, s katerimi se morajo dolgotrajno bolni študenti v primerjavi z zdravimi kolegi pogosteje ukvarjati, ti študenti pogosteje poročajo o težavah z osamljenostjo. O manjših možnostih druženja in stikov z vrstniki poročata tudi avtorici Houman in Stapley (2013). Nekateri študenti morajo zaradi zdravljenja večkrat obiskati zdravnika, si pripravljati posebne obroke, so hitreje utrujeni in težko sledijo ritmu in navadam drugih študentov, tudi če si to želijo. Socialna izolacija je lahko posledica nekaterih zdravstvenih stanj (npr. različnih duševnih boleznimi). Houman in Stapley (2013) v študiju o izkušnjah dolgotrajno bolnih študentov s študijem in študentskim življenjem izpostavljata študente (moške) kot bolj ranljive v primerjavi s študentkami. Študenti naj bi prejeli manj (čustvene) podpore vrstnikov pri soočanju z izzivi boleznimi, prav tako redkeje sami poiščejo pomoč ali svetovanje (npr. v svetovalni službi ali drugi organizaciji). Dolgotrajna bolezen navadno navzven ni vidna, zato za izzive, povezane z boleznijo, lahko okolica izve šele, ko bolni študent o tem spregovori. Dodaten problem predstavlja tudi to, da večina ljudi nima

izkušnje življenja z dolgotrajno boleznijo in lahko včasih celo meni, da študent pretirava, ko govori o učinkih bolezni ali zdravljenja na njegovo delovanje. Nekateri študenti zato o bolezni spregovorijo šele, ko je to zares nujno.

Vključevanje dolgotrajno bolnih študentov med vrstnike s podobnimi izkušnjami je oteženo tudi zaradi specifičnosti obdobja, v katerem soočanje s kronično boleznijo še vedno velja za izjemno (redko) situacijo. Večina mladih ljudi je zdravih, kar postavlja dolgotrajno bolne študente v drugačen položaj. Verjetnost, da bodo našli vrstnika s podobnimi izkušnjami in z njim vzpostavili prijateljske vezi, je dosti manjša kot v poznejših obdobjih življenja.

### *Opravljanje študijskih obveznosti, študijski uspeh in dokončanje študija*

Davis (2012) je v študiji o vplivu kronične bolezni na študijski uspeh ugotovila, da pojava dolgotrajne bolezni ne moremo preprosto povezovati z nižjim študijskim uspehom. Nekateri študenti morajo zaradi bolezni in zdravljenja dosledno vzdrževati zdrav življenjski slog, kar vpliva tudi na redno in kvalitetnejše opravljanje študijskih obveznosti. Tudi domača raziskava (Košak Babuder idr., 2018) je pokazala, da nekateri dolgotrajno bolni študenti posebnih prilagoditev študija zaradi svoje bolezni ne potrebujejo. Davis (2012) izpostavlja, da je vpliv bolezenskega stanja in zdravljenja povezan zlasti z naravo bolezni in količino stresa, ki jo ta povzroča. Študenti, ki lahko dobro obvladajo svojo bolezen in pri katerih bolezenski simptomi ne vplivajo drastično na njihov vsakdan (npr. ne trpijo za stranskimi učinki zdravljenja, nimajo toliko težav z zbranostjo, utrujenostjo, ne potrebujejo pogostih obiskov zdravnika), so lahko pri študiju enako ali celo bolj uspešni od zdravih vrstnikov. V nasprotnem primeru, ko bolezen izrazito zmoti ritem življenja ali je bolezen za študenta težko obvladljiva, se posledice navadno kažejo tudi v nižjih študijskih dosežkih. Izrazite ali specifične zdravstvene težave lahko posamezniku celo onemogočijo, da bi dosegel ali izkazal zahtevane študijske kompetence oziroma rezultate. Ravno nepredvidljivost, ki je značilna za mnoge kronične bolezni, je potencialni izvor večjih težav pri študiju.

Nekatere tuje longitudinalne raziskave (npr. Maslow idr., 2011) opozarjajo na počasnejši napredek in pogostejše prekinitve študija med populacijo dolgotrajno bolnih študentov. Dolgotrajno bolni študenti v primerjavi z drugimi vrstniki pogosteje opustijo študij in ga ne dokončajo. Razlogi za opustitev študija so lahko zelo različni. Nekateri so skupni razlogom, ki jih srečamo pri ostalih študentih (npr. študent izbere zanj neustrezen študijski program, spremeni interesno področje študija, se zaposli, si ustvari družino), drugi so odraz specifične situacije, v kateri se je znašel dolgotrajno bolan študent (npr. poslabšanje bolezni, počutja, odhod na zdravljenje). Vse večji zaostanek pri opravljanju študijskih obveznosti, pomanjkanje občutka

vklučenosti in pripadnosti visokošolski skupnosti, nelagodni občutki ob izpostavljanju lastnih težav lahko posamezniku zmanjšajo voljo do opravljanja študijskih obveznosti ter sčasoma vodijo do prekinitve študija. Razumevanje študentovih težav in prilagajanje študijskega procesa lahko nekatere izmed naštetih stisk ublaži ali celo odpravi ter omogoči optimalni napredek posameznika.

### ***Prilagoditve študijskega procesa dolgotrajno bolnim študentom***

Prilagoditve in podpora dolgotrajno bolnim študentom zahteva individualiziran pristop; treba je upoštevati različne, prej predstavljene dejavnike, prav tako pa tudi posebnosti študijskega programa, tako glede zahtev, učnih dejavnosti in pričakovanih kompetenc kot tudi glede možnosti prilagajanja. Različne tuje in domače študije prepoznavajo najpogosteje izvajane prilagoditve, ki izhajajo iz potreb študentov in ki jih tudi študenti sami izpostavljajo kot ključne za uspešnost študija. Večji del prilagoditev zahteva od vseh udeležencev zavezanost k doseganju čim boljših učnih rezultatov, pripravljenost za sodelovanje, odgovornost, zaupanje in ustrezno komunikacijo.

#### *Podpora študentu pri informiranju o potrebah in predlogih prilagoditev*

Po podatkih slovenske nacionalne študije (Košak Babuder idr., 2018) se je polovica vprašanih slovenskih visokošolskih učiteljev pri svojem delu že srečala z dolgotrajno bolnimi študenti. Heterogenost populacije se odraža tudi v potrebah teh študentov po prilagoditvah študijskega procesa. Spencer idr. (2018) so v kvalitativni študiji na eni od avstralskih univerz opozorile na kontradiktorno situacijo, v kateri se lahko znajdejo bolni študenti. Dejstvo, da so mnoge bolezni navzven nevidne, številnim študentom pomaga, da se kljub težavam lažje poistovetijo in povežejo z zdravimi sošolci. Po drugi strani morajo zaradi istega razloga v času študija večkrat dokazovati svoje težave z namenom uresničevanja prilagoditev študija (npr. govoriti o zdravstvenih težavah z administrativnim in visokošolskim osebjem, ostalimi študenti). Predložitev ustreznih dokazil je pričakovana in upravičena zahteva ob urejanju statusa študenta. Prav tako se od študenta pričakuje, da bo na tej stopnji izobraževanja tudi sam do določene mere znal izpostaviti in pojasniti, katere razpoložljive prilagoditve potrebuje, da si bo lahko ustrezno organiziral študijski proces. Hkrati je treba imeti v mislih pravico posameznika do zasebnosti in stisko, ki jo lahko doživlja, če mora številnim (nepoznanim) osebam razlagati svoje stanje in upravičevati svoj status. Pomembno je, da študent doživi pri učiteljih odziv razumevanja, brez omalovaževanja in vnaprejšnjega skepticizma, kar je mogoče le ob učiteljevem zavedanju morebitnih lastnih napačnih predpostavk o študentovih težavah v povezavi z njegovo boleznijo.

Tudi slovenski študenti so med predlogi za izboljšanje podpore navedli prav željo po poenotenju sistema obveščanja učnega osebja na visokošolski ustanovi (npr. učiteljev vpogled v njihove težave in prilagoditve prek e-sistema) (Košak Babuder idr., 2018). Veliko jim pomeni možnost podpore svetovalca ali koordinatorja na visokošolski ustanovi, ki zagotavlja pomoč pri urejanju položaja študentov s posebnimi potrebami in uveljavljanju prilagoditev. Poenoten, učinkovit sistem obveščanja in jasna koordinatorska vloga podpornih služb lahko pomembno zmanjšata nekatere stiske in težave študentov s posebnimi potrebami in njihovih učiteljev ter tako prispevata h gradnji odnosov med njimi. Nekateri raziskave na tujih študentih (npr. Herts idr., 2014; Spencer idr., 2018) so pokazale, da je za premostitev trajnih ali občasnih težav dolgotrajno bolnih študentov pomembna dobra informiranost študentov o možnosti podpore zunaj visokošolske ustanove (npr. možnosti storitev zdravstvenega varstva študentov, možnosti vključitev v podporne skupine). Hkrati izpostavljajo pomembno vlogo vzpostavljenega in urejenega tutorskega sistema na visokošolski ustanovi, v katerega je za zagotavljanje podpore študentov s posebnimi potrebami smiselno vključiti zlasti starejše, izkušene študente s tem statusom. Slednje posebej velja za dolgotrajno bolne študente, saj bo tako večja verjetnost, da bodo navezali stike s študenti s podobnimi izkušnjami. Tako si ne bodo pomagali le pri opravljanju študijskih obveznosti, temveč bodo lahko gradili socialno mrežo. Za dolgotrajno bolne posameznike, ki imajo težave pri navezovanju in vzdrževanju socialnih stikov, je to lahko zelo dragocena podpora.

#### *Karierno svetovanje kot oblika podpore pred, med in po študiju*

Pomembno vlogo pri zagotavljanju uspešnega študija, zaključka izobraževanja in prehoda na trg dela ima karierno svetovanje študentu, ki se lahko izvaja ob različnih priložnostih (npr. informativni razgovori, svetovanje v kariernem centru). Slednje je pomembno že na predhodnih stopnjah izobraževanja, ko se posameznik odloča za poklic oziroma študijski program. Dolgotrajno bolan študent mora poleg interesnega področja v še večji meri kot zdravi vrstniki premisliti o lastnih zmožnostih in omejitvah. Pri tem mora biti dobro seznanjen z zahtevami študijskega programa in bodočega poklica. Z zaključitvijo nekaterih študijskih programov se lahko študenti zaposlijo na zelo različnih delovnih mestih. Smiselno je, da se o možnostih, primernih za bolnega študenta, razmišlja že med študijem (npr. ko študent odhaja na praktično usposabljanje, opravlja raziskovalne naloge v zunanjih ustanovah).

#### *Prilagoditve študijskega procesa*

Zaradi heterogenosti populacije dolgotrajno bolnih študentov je težko podati enoten predlog prilagoditev študijskega procesa, ki bi veljal za vse študente

s tem statusom. Te se določajo individualno, pri čemer osnovo predstavlja dokumentacija, s katero posameznik dokazuje funkcionalne učinke svoje bolezni, prav tako pa na osnovi lastnih izkušenj uravnavanja bolezni predlaga, katere prilagoditve bi pripomogle k njegovemu učinkovitejšemu sodelovanju v študijskem procesu brez vpliva na raven pričakovanih dosežkov programa. Vendarle pa lahko na podlagi dosedanjih pedagoških izkušenj, raziskovalnih študij (npr. Herts idr., 2014) in odgovorov slovenskih študentov (Košak Babuder idr., 2018) ugotovimo, da velik delež teh študentov potrebuje zlasti časovne in organizacijske prilagoditve študijskega procesa (npr. dodatni izpitni roki, podaljšani roki za oddajo seminarskih in drugih nalog, možnost manjše prisotnosti na kontaktnih urah, daljši rok za izposojlo gradiv v knjižnici). Slednje je glede na značilnosti populacije pričakovano in razumljivo. Pri tem je potrebna določena mera prilagodljivosti študijskega procesa in učnega osebja, saj zdravstvenih zapletov pogosto ni mogoče napovedati vnaprej. Slovenski študenti (Košak Babuder idr., 2018) med prilagoditvami, ki jih najpogosteje potrebujejo, izpostavljajo tudi podaljšan čas pisanja in druge prilagoditve opravljanja preizkusov (npr. po delih, pisno/ustno), možnost podaljšanja statusa študenta, prilagajanje vpisnih pogojev (npr. vpis v višji letnik z manjšim deležem opravljenih obveznosti) ter prilagoditve opravljanja različnih študijskih obveznosti (npr. nadomeščanje manjkajočih nalog, (oddaljen) dostop do študijskih gradiv, prilagoditve praktičnih nalog). Naštete prilagoditve poleg podpore pri organizaciji študija naslavlajo še druge težave študentov, ki so posledica bolezni ali zdravljenja (npr. slabo počutje, utrujenost, težave z zbranstvo).

Učinkovito urejen sistem podpore dolgotrajno bolnim študentom je pomemben tudi za učitelje. Urejen status in ustrezna obveščенost zagotovo prispevata k lažji komunikaciji ter dogovarjanju med študentom in učiteljem glede opravljanja študijskih obveznosti ali nadomeščanja manjkajočih vsebin. Načrtovanje študijskega procesa za dolgotrajno bolne študente ni nujno drugačno od načrtovanja dela z drugimi študenti in od učiteljev ne zahteva vedno posebnega dodatnega dela zaposameznega študenta. Veliko je mogoče storiti že z upoštevanjem načel dobre poučevalne prakse. Učitelji lahko z dobro vnaprejšnjo organizacijo študijskega procesa (npr. seznanitev študentov z vsemi obveznostmi na začetku semestra, jasen, strukturiran pregled dela čez semester), zagotavljanjem dostopnosti študijskih gradiv (npr. gradiva na spletnih platformah, posnetki predavanj in drugih vsebin, razlag, dostop do gradiv v pisni obliki) naslavlajo tudi potrebe dolgotrajno bolnih študentov po dobri organizaciji in prilagajanju urnika. V primeru nenadnih sprememb (npr. odhod na zdravljenje) bodo učitelji lažje prilagodili delo (npr. dali navodila za nadomeščanje manjkajočih obveznosti), individualizacija učnega procesa pa bo potrebna le v posameznih primerih (npr. dodatna razlaga težje snovi

na konzultacijah). Pri načrtovanju prilagoditev je treba izhajati iz značilnosti posameznika. Nekateri študenti bodo morda poleg nekaterih zgoraj naštetih prilagoditev potrebovali tudi druge, bolj specifične prilagoditve (npr. možnost uživanja hrane med predavanji, možnost umika v drug prostor zaradi aplikacije zdravil ali drugih nujnih postopkov, uporabe dodatnih pripomočkov in opreme, prilagoditve prostora). Dolgotrajno bolezen lahko hkrati spremljajo še druge težave (npr. gibalna oviranost, senzorne okvare), kar povečuje kompleksnost načrtovanja in prilagajanja učnega procesa.

### *Psihosocialna podpora*

Osnova pedagoškega procesa je kakovosten odnos med učiteljem in njegovimi učenci. Enako velja pri poučevanju dolgotrajno bolnih študentov. Odnosi se vzpostavljajo in oblikujejo v različnih situacijah, pri poučevanju skupine študentov in na individualnih konzultacijah. Nekateri dolgotrajno bolni študenti se zaradi težav z zdravjem in drugih preprek, s katerimi se v svojem življenju srečujejo, lahko soočajo z dodatnim stresom in duševno stisko. Tudi pri premagovanju čustvenih težav včasih potrebujejo razumevanje in podporo. Priložnost za pogovor, pripravljenost prisluhniti njihovim težavam in ohrabrujoče besede so za nekatere pomembna spodbuda na študijski in življenjski poti. Pri tem se je treba zavedati, da vseh težav dolgotrajno bolnega študenta v okviru študijskega procesa najverjetneje ni mogoče odstraniti ali zmanjšati. Skrbi, ki jih študenti izpostavijo, lahko segajo mnogo širše od področja, na katerem se visokošolski učitelji čutijo kompetentne (npr. skrbi v zvezi s prognozo bolezni, ustreznostjo zdravljenja, izbiro terapije). Primarna naloga učitelja je svetovanje in iskanje možnosti za prilagajanje študijskih obveznosti. Če opazimo, da študent potrebuje tudi drugo vrsto (strokovne) podpore, pri kateri mu težko pomagamo, je dobro, da študenta usmerimo na ustrezen vir pomoči ali mu ga pomagamo poiskati.

## **Zaključek**

Veliko visokošolskih učiteljev se v svoji pedagoški karieri sreča z dolgotrajno bolnimi študenti. Razlike med študenti so lahko zelo velike. Pri nekaterih se vpliv bolezni in zdravljenja v predavalnici sploh ne opazi, pri drugih bodo posledice na različne načine ovirale študentov napredek skozi celotno študijsko obdobje. Njihovo premagovanje predstavlja izziv za študente in učitelje. V prispevku našete prilagoditve kažejo, da ni enoznačnega odgovora na vprašanje, kako se soočiti z izzivom usklajevanja študija s posledicami bolezni in zahtevami zdravljenja.

Uspešno opravljanje študijskih obveznosti od študentov zahteva izkazovanje s študijskim programom predvidenih kompetenc. Pred enako zahtevo so postavljeni dolgotrajno bolni študenti. Zaradi bolezni in zdravljenja se lahko zgodi, da v določenem obdobju ne bodo mogli aktivno prisostvovati študijskemu procesu, se na preizkus ustrezno pripraviti ali izkazati, kaj so dosegli. Univerzitetni prostor, občutljiv za potrebe dolgotrajno bolnih študentov, lahko z nekaterimi prilagoditvami študijskega procesa odstrani ali vsaj ublaži nekatere prepreke, s katerimi se ti študenti srečujejo.

Študij ima za dolgotrajno bolne študente v primerjavi z zdravimi vrstniki lahko še dodatno vlogo. Predstavlja vez z običajnim življenjem, kot ga imajo vrstniki, je preizkus, kako uspešno študenti obvladajo svojo bolezen, in predstavlja priložnost, da kljub bolezni poskrbijo za samostojno življenje. K prizadevanju študentov za uspešen študij lahko s poznavanjem njihovih potreb in lastno angažiranostjo pri načrtovanju in prilagajanju pedagoškega dela pripomorejo tudi zaposleni na visokošolskih ustanovah.

## Literatura

Davis, N. S. (2012). *Chronic illness, stress, and academic success*. Department of Health Science. California State University.

Herts, K. L., Wallis, E. in Maslow, G. (2014). College freshmen with chronic illness: a comparison with healthy first-year students. *Journal of College Student Development*, 55(5), 475–480. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0052>

Houman, K. M. in Stapley, J. C. (2013). The college experience for students with chronic illness: implications for academic advising. *NACADA Journal*, 33(1), 61–70.

Kovačič, D. S. (2013). Načini in mere spoprijemanja s kronično bolečino. *Rehabilitacija*, 12(3), 81–88.

Kregelj, L. (2015). Izkušnja doživljanja kronične bolezni in strategije soočanja z njo. *Družboslovne razprave*, 31(78), 41–59.

*Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Vovk Ornik, N. (ur.), Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Marjanovič Umek, S. in Zupančič, M. (ur.) (2009). *Razvojna psihologija*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete UL.

Maslow, G. R., Haydon, A., McRee, A. L., Ford, C. A. in Halpern, C. T. (2011). Growing up with a chronic illness: Social success, educational/vocational distress. *Journal of Adolescent Health*, 49, 206–212.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZŠ. (2020). *Učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9.* [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_ucenci\\_s\\_posebni-potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebni-potrebami.pdf)



Nacionalni inštitut za javno zdravje. (b. d.). *Bolezni*. <https://www.nijz.si/sl/podrocja-dela/nenalezljive-bolezni-in-stanja/bolezni>

Spencer, G., Lewis, S. in Reid, M. (2018). Living with a chronic health condition: Students' health narratives and negotiations of (ill) health at university. *Health Education Journal*, 77(6), 631-634. <https://doi.org/10.1177/0017896917738120>

Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., ... Leban, U. (2018). Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: *nacionalna študija - poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)

*Slovenski medicinski slovar* (2019). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. <https://www.termania.net/slovarji/95/slovenski-medicinski-slovar>

Wallender, J. L., Eggert, K. M. in Gilbert, K. K. (2004). Adolescent Health-Related Issues. V R. T. Brown (ur.), *Handbook of Pediatric Psychology in School Settings* (str. 503-520). Routledge.

World Health Organization. (2018). *Noncommunicable diseases*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZCOPOPP) (2017). *Uradni list RS*, št. 41/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (2013). *Uradni list RS*, št. 81/06 - uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 - ZUJF, 63/13 in 46/16 - ZOFVI-L). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 - ZUJF, 90/12, 41/17 - ZOPOPP in 200/20 - ZOOMTVI. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3) (2006). *Uradni list RS*, št. 119/06. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5077>

# PRILAGODITVE V PROCESU VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ŠTUDENTOV Z GIBALNIMI OVIRAMI

*Tjaša Filipčič in Maja Burian*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **Povzetek**

Prirojena ali pridobljena gibalna oviranost ni samo izziv za posameznika, ampak izziv za celotno družbo. Ko je v visokošolsko izobraževanje vključen študent z gibalnimi ovirami, nas ne zanima samo njegova medicinska anamneza, ampak iščemo ustrezne prilagoditve, ki mu omogočijo doseganje visokošolskih standardov. Težimo k temu, da bi bila prepoznana pozitivna stališča udeležencev v izobraževanju, študentove potrebe razumljene ter omogočena fleksibilnost poučevanja in preverjanja znanja. Pod takimi pogoji lahko pride do dialoga med visokošolskim učiteljem in študentom. Študent je sposoben kompetentno zagovarjati svoje potrebe in pravice pred različnimi avtoritetami ter predstaviti svoja močna in šibka področja. Za namen prispevka smo izvedli študijo, v katero sta bila vključena študent in visokošolski učitelj. Oba sporočata, da sta pomembni predhodna informiranost in ustrezna izbira študija, študent pa še posebej izpostavlja pomembnost zaupanja v študenta, ko je ta vpisan v študij.

**Ključne besede:** gibalna oviranost, medicinski in socialni model vključevanja, kompetentni študent

## **Uvod**

Stališča in odnosi do gibalno oviranih so se skozi zgodovino spreminjali: različne družbe v različnih zgodovinskih obdobjih so imele različen odnos do ljudi z gibalnimi ovirami. V nekaterih kulturah so v obdobjih pomanjkanja hrane prepustili stare in onemogle smrti v divjini. V stari Grčiji in Rimu so na primer otroke s hudimi okvarami pustili v gozdu, da so umrli. V nekaterih kulturah je družba pomagala tako, da so morali kmetje pustiti na njivi ostanke žita, ali pa tako, da je bilo usmiljenje vrednota in so ljudje z gibalnimi ovirami lahko beračili. Čeprav so bile vloge teh ljudi v družbi zelo skromne (čudaki, posebneži, ubogi in berači), kaže, da so gibalno ovirani vendarle bili njen del.

Spremembe razumevanja gibalne oviranosti so se začele z uvajanjem človekovih pravic. Izoblikovali so se koncepti in definicije invalidnosti. Te poudarjajo, da ni moč razlagati invalidnosti zgolj kot stanja, podobnega bolezni, oziroma znotraj diagnostičnih kategorij ali kot socialno-ekonomski problem. V okviru naštetega invalidnost za posameznika pomeni zmanjšano

možnost zaslužka pri delu, slabšo socialno vključenost in nižjo kvaliteto življenja zaradi njegovega zdravstvenega stanja (Uršič, 1997). Na gibalno oviranost je mogoče gledati tudi z drugega zornega kota: invalidnost ni le rezultat posameznikovega primanjkljaja, ampak je rezultat dejavnikov v okolju, kjer ta oseba živi. Tak pogled na invalidnost je definiran kot socialni model in je bližje osebam z gibalno oviranostjo. Osebe z gibalno oviranostjo pogosto poročajo, da bi velikokrat lahko presegle svojo invalidnost, vendar jih družba pri tem onemogoča. Omejuje jih s svojim stališči, da jih je treba ozdraviti v upanju, da bo njihova invalidnost izginila in bodo postali »normalni«.

Sodobni koncepti invalidnosti in definicije invalidnosti izhajajo iz človekovih pravic in dolžnosti, ki temeljijo na načelu enakosti in nediskriminacije. Varstvo pravic invalidov se osredotoča na dve področji: na varstvo pred diskriminacijo v predpisih mednarodnega in nacionalnega prava ter na odstranjevanje tistih diskriminirajočih pogojev v okolju, ki onemogočajo polno sodelovanje gibalno oviranih v družbenem življenju in razvoju. Temeljno izhodišče za uresničevanje konceptov in zakonodaje za uresničevanje enakosti, enakopravnosti in enakih možnosti invalidov v skupnosti v širšem mednarodnem prostoru predstavlja Konvencija o pravicah invalidov (2006), katere namen je spodbujati, varovati in invalidom zagotavljati polno in enakopravno uživanje vseh človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter spodbujati spoštovanje njihovega prirojenega dostojanstva. Tudi na področju visokošolskega izobraževanja so bili v zadnjem času narejeni veliki premiki v smislu socialnega modela sprejemanja invalidnosti. Omenimo pomembna mednarodna dokumenta. To sta Evropska strategija o invalidnosti 2010–2020 (2010) in Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (2006), ki spodbujata oblikovanje izobraževalnega sistema, ki se bo sposoben spoprijeti in prilagoditi različnim potrebam posameznikov s težavami v razvoju in invalidnostjo ter jim omogočil dostop v redni izobraževalni sistem vse od predšolske vzgoje pa do visokošolskega in vseživljenjskega izobraževanja. Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (2006) kot dokument z največjo težo države pogodbenice (Slovenija je dokument ratificirala in podpisala leta 2008) v 24. členu opozarja, da imajo osebe s posebnimi potrebami pravico do izobraževanja. Države pogodbenice zavezuje k zagotavljanju izobraževalnih sistemov, ki so usmerjeni v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti s ciljem, da se uspešno vključijo v družbo. Prav tako države pogodbenice zavezuje k sprejetju ukrepov, s katerimi bodo izboljšale usposabljanje strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja. Skladno z mednarodnimi dokumenti in strategijami Evropske unije je Slovenija na področju visokega šolstva oblikovala strateški dokument Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije 2011–2020 (ReNPVŠ11-20, 2011). Med sedmimi razvojnimi področji najdemo socialno razsežnost, ki odpira dostop do visokega šolstva vsem, ki imajo interes in so

za to sposobni, ter jim zagotavlja pogoje za uspešno dokončanje študija. V nacionalnem programu so opredeljeni tudi študenti s posebnimi potrebami, ki jih je Univerza v Ljubljani leta 2018 uvrstila v Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani.

### ***Medicinski in socialni model obravnavanja invalidnosti***

Obstajata dva modela obravnave ljudi z gibalno oviranostjo: medicinski in socialni model (Shakespeare in Watson, 2001; Darling, 2013; Magajna, 2010). Osnovni namen procesov, ki izhajajo iz medicinskega modela invalidnosti, je pripomoči k boljšemu zdravstvenemu stanju oseb z gibalno oviranostjo, povečati njihove zmožnosti, pomagati pri »usvajanju« fizičnega sveta, pomagati pri interakciji z drugimi ljudmi in jih pripraviti za samostojno oziroma neodvisno življenje. Glavna pomanjkljivost je, da medicinski model v ospredje postavi medicinsko diagnozo in ne posameznika z njegovimi močnimi in šibkimi področji (Ule, 2013). Medicinski model invalidnost klasificira kot prikrajšanost osebe, ki je nastala kot posledica okvare oziroma prizadetosti, ki omejuje ali preprečuje izpolnjevanje za to osebo normalne vloge glede na starost, spol in družbene ter kulturne dejavnike (Moravec Berger, 1997). Medicinski pogled je pozoren na posameznikove nezmožnosti ali neuspehe, poškodbe in omejitve (Ule, 2013). V okviru medicinskega modela lahko gibalno oviranost opredelimo kot posledico prirojenih ali pridobljenih okvar gibalnega aparata (različne ortopedske posebnosti, bolezni, obolenja ali poškodbe), posebnosti centralnega ali perifernega živčevja. Med najbolj poznanimi in pogostimi so cerebralna paraliza, spina bifida, mišična in živčno-mišična obolenja, multipla skleroza, različna stanja po poškodbi glave ali po poškodbi hrbtenice. Pri posamezniku se gibalna oviranost kaže v različnem obsegu in v različnih oblikah funkcionalnih in gibalnih motenj, zaradi česar je lahko ovirano in oteženo vključevanje in sodelovanje v različnih dejavnostih. Gibalna oviranost je lahko prisotna na določenih delih telesa, najpogosteje na spodnjih in/ali zgornjih okončinah, lahko pa sta omejeni gibljivost in moč leve ali desne polovice telesa. Zaradi tega se pojavljajo težave pri hoji oziroma premikanju v prostoru in izvajanju določenih telesnih gibov ali pa je otežena in omejena uporaba rok in drobno gibalnih spretnosti (težave s prijemanjem, pisanjem, z obračanjem strani v knjigi itd.). Zlasti pri študentih s poškodbo ali okvaro centralnega živčnega sistema so potrebe lahko kompleksnejše, saj se navezujejo na več ravni intelektualnega in psihosocialnega razvoja. Sem vključujemo zaznavanje, jezik in komunikacijo, pomnjenje, pa tudi področje skrbi zase. Glede na izraženost posebnih potreb gibalno oviranost delimo na stopnje (lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranost). Določajo se glede na to, ali posameznik določene gibalne dejavnosti opravlja z manj ali več težavami, ali potrebuje različne pripomočke in druge prilagoditve, ali je odvisen od pomoči drugih

oseb ali pa v najtežjem primeru določenih aktivnosti sploh ne more izvajati. Glede na navedeno se moramo zavedati, da za uspešen potek izobraževanja in za načrtovanje optimalnih prilagoditev ne moremo izhajati le iz splošnih smernic. Treba je izhajati iz individualnih študentovih potreb in zmožnosti, potreb po spremstvu in fizični pomoči oziroma uporabi primernih pripomočkov pri izvajanju različnih dejavnosti ter glede na to prilagoditi izvajanje študijskih dejavnosti. Študenti imajo v okviru pedagoškega procesa pozitivne in negativne izkušnje. To sporočata Mlakar in Filipčič (2017), ki sta v kvalitativni raziskavi ugotavljali, kako sta izbrani intervjuvani osebi s cerebralno paralizo, ki sta bili vključeni v različna izobraževalna programa osnovne in srednje šole, doživljali vključenost v izobraževalni proces. Predvsem ju je zanimalo, kakšen je pomen izobraževanja za njun osebni razvoj in za neodvisno življenje v odrasli dobi. Ugotovili sta, da imata sogovornika v procesu izobraževanja tako pozitivne kot tudi številne negativne izkušnje. Pozitivne izkušnje so se nanašale na izvedbo in naravnost izobraževalnega procesa. Izobraževalni proces je bil naravn tako, da je posameznika spodbujal k neodvisnosti in samostojnosti, saj je delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev potekalo po načelu »kar posameznik lahko stori sam, naj stori sam«. Proces je bil zasnovan na konceptu opolnomočenja, kar pomeni, da sta sogovornika razvijala svoje spretnosti in močna področja. Med izobraževanjem so intervjuvani osebi zaznamovali tudi posmehovanje, poniževanje in zaničevanje vrstnikov ter neupoštevanje zakonodaje na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

Socialni model invalidnosti se je razvil, da bi oporekal medicinskemu modelu v razlagi invalidnosti predvsem tako, da je podal razliko med poškodbo, ki je znotraj osebe, in oviro, ki je posledica omejitev znotraj družbe (Shakespeare in Watson, 2001; Reeve, 2014). Po teoriji socialnega modela prepreke, ki jih invalidni ljudje izkusijo, najdemo v vsakem vidiku fizičnega in socialnega okolja: na primer v odnosih, jeziku in kulturi, v organizaciji ter izvajanju podpornih storitev (Swain idr., 2003). Socialni model torej temelji na jasnem razlikovanju med okvaro in posebno potrebo (Ule, 2013). Ta koncept sporoča, da osredotočanje na telesne, čutne in druge psihofizične lastnosti ter sposobnosti ne omogoča prepoznavanja vzrokov in ne prinaša jasnih smernic za načrtovanje učinkovitih ukrepov za njihovo odpravljanje. Med glavnimi argumenti socialnega modela je dejstvo, da je okvara funkcionalna omejitev posameznika, ki je fizične, mentalne ali senzorične narave, invalidnost pa predstavlja izgubo ali omejitev možnosti enakopravnega sodelovanja v skupnosti.

Socialni model obravnave invalidnosti se osredotoča na družbene spremembe v odnosu do invalidnosti in ne samo na rehabilitacijo. Ta pogled išče načine za izboljšanje pogojev in virov, da bi s tem omogočil čim večjo vključenost oseb z gibalno oviranostjo v družbo (Ule, 2013). Na gibalno ovirane osebe se v obravnavi, ki jo ponuja socialni model, gleda kot na posameznike, za katere

je mogoče celostno poskrbeti znotraj družbe prek različnih prilagoditev, ki odpravljajo nezmožnost. Strategije so usmerjene k odstranjevanju ovir v družbi, tako da družba (osebe, ki izvajajo službe pomoči, v večinskih sistemih z usposabljanjem v poučevanju) gibalno oviranim osebam nudi podporo prek podpornih mehanizmov in tehnologije, kot na primer prilagoditev dela in okolja s prilagojenimi pripomočki (Magajna, 2010).

Gwernan Jones (2008) teorijo socialnega modela invalidnosti poimenuje pozitivna svoboda in tudi svoboda za sodelovanje. Osrednji problem pozitivne svobode je porazdelitvena pravičnost. Nepravična porazdelitev, ki omejuje pozitivno svobodo, je taka organizacija virov in služb, ki ne omogoča dostopa do javnih dobrin, institucij in prostorov. Nepravična porazdelitev je sistemski problem, je del strukture institucij in družbene ekonomije. Socialni model se osredotoča na prepoznavanje in odstiranje ovir, ki preprečujejo ljudem polno sodelovanje in kakovostno življenje v skupnosti, na primer v izobraževanju. V samem jedru teorije družbenega izključevanja je socialna pravičnost, ki želi poskrbeti za uresničevanje državljanskih, političnih in socialnih pravic tistih ljudi, ki jih ekonomski sistem in zdravstvene ustanove pogosto izločajo iz družbe. V zadnjem času je mogoče prebrati tudi kritiko oziroma potrebo po nadgradnji socialnega modela invalidnosti, ki želi dati predvsem večjo mero odgovornosti osebi z invalidnostjo (Kiš Glavaš, 2012) oziroma možnost samozagovornišva, kot ga opredeljuje Rebolj (2014b).

Koncepti in definicije, ki temeljijo na človekovih pravicah, izpostavljajo, da je treba preusmeriti pozornost od posameznika in njegovih omejitev k njegovim sposobnostim, zmožnostim ter k družbi oziroma okolju. Nov pogled na osebe z invalidnostjo omogoča tudi zmanjšanje diskriminacije (tako negativne kot pozitivne), s katero se osebe srečujejo v okviru izobraževalnega sistema, zaposlovanja, socialnega vključevanja in pri vzpostavitvi neodvisnega življenja. Ključna zahteva novega pogleda na osebe z gibalno oviranostjo je zagotoviti pravico, da lahko taka oseba sama izraža svoje potrebe in je v svojem izbranem načinu življenja čim bolj samoodgovorna, realna (npr. ustrezna izbira študija) in neodvisna.

### ***Visokošolski učitelj v kontekstu razširjenega socialnega modela invalidnosti***

Učiteljeva temeljna naloga je poučevanje, ki vključuje posredno in neposredno pomoč študentu pri usvajanju znanja in doseganju potrebnih kompetenc. Suverenost pri poučevanju mu omogoča strokovno izobraževanje in usposabljanje ter izpopolnjevanje tudi na področju dela s študenti s posebnimi potrebami. Znanja in kompetence, pomembne za opravljanje učiteljskega poklica, si učitelji ne pridobijo le s formalno izobrazbo, temveč se morajo v vseh letih delovanja tudi dodatno strokovno usposablјati. Kot je zapisano v Beli knjigi

(Krek in Metljak, 2011), se družba – in s tem učiteljevo delo – nenehno spreminja, zato je stalno strokovno izpolnjevanje učiteljev pričakovano in nujno. Zaradi sprememb v družbi se od učiteljev zahtevajo nove kompetence, pomembne za opravljanje učiteljskega poklica (Buchberger idr., 2001). Proces vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja, je opredeljen kot profesionalni razvoj (Valenčič Zuljan, 2001). Učiteljev profesionalni razvoj se začne oblikovati že z vstopom v študij, kjer se za opravljanje svojega poklica usposablja s pridobivanjem teoretičnega znanja in tudi skozi praktično usposabljanje. Poučevanje gibalno oviranega študenta zahteva od visokošolskega učitelja znanje in prilagajanje na nove in kompleksne situacije, ki jih poučevanje prinaša. Pogosto izobraževanje in izpopolnjevanje gibalno oviranih študentov od učitelja zahteva nadgradnjo že obstoječega znanja in izkušenj, ki ga spodbuja in opogumlja k spremembam tudi pri izbiri načinov poučevanja.

Pri visokošolskih učiteljih je v povezavi s prilagoditvami poučevanja v različnih študijah mogoče zaznati negotovost, saj prilagoditve in njihovo izvajanje niso natančno določene (Rebolj, 2014b; Jensen idr., 2004). Učitelje skrbi primeren odnos do študentov s posebnimi potrebami, da ne bi prerasel v zaščitništvo. Nekateri visokošolski učitelji vzrok težav gibalno oviranega študenta vidijo v študentovih posebnih potrebah. Vendar pa je primanjkljaj objektivno dejstvo; če predstavlja oviro pri izbranem študiju, študent sam nosi odgovornost za doseganje nižjih učnih standardov (Beilke in Yssel, 1999), ni pa študent odgovoren za neprilagojeno okolje in družbeno predstavo o nezmožnosti. Pri poučevanju gibalno oviranega študenta so pomembna tudi učiteljeva stališča o poučevanju in o tem, kaj ta študent zmore in kaj pri izobraževanju potrebuje. Stališča imajo pomembno vlogo pri nadgradnji učiteljevega že obstoječega znanja, odnosa in izkušenj (Rebolj, 2014a), spodbujajo in opogumljajo ga k spremembam pri izbiri organizacijskih in učnih oblik ter poučevanja gibalno oviranega študenta. Ugotovitve raziskav (Beilke in Yssel, 1999; Dowrick idr., 2005), izvedene na skupini študentov s posebnimi potrebami, kažejo, da študenti napačne predstave visokošolskih učiteljev o njihovih sposobnostih (npr. nizka pričakovanja in diskriminatorni odnos) zaznavajo kot pomembno oviro pri doseganju uspehov pri študiju. Učitelj, ki poučuje gibalno oviranega študenta, pomembno prispeva k njegovemu izobraževalnemu razvoju. Od visokošolskega učitelja se za poučevanje gibalno oviranega študenta poleg pedagoške usposobljenosti pričakujejo specifična znanja o potrebnih prilagoditvah. Specifična znanja in stališča o poučevanju gibalno oviranih študentov ter suverenost pri poučevanju so osnova za učiteljevo uporabo ustreznih pedagoških pristopov za delo z gibalno oviranimi študenti.

## **Prilagoditve za študente z gibalnimi ovirami na ravni visokošolskega izobraževanja**

Prilagoditve pomenijo zagotavljanje podpore študentu s posebnimi potrebami privključevanju in učenju, da bi lahko tako kot drugi študenti maksimalno izkoristil vse možnosti, ki mu jih določen študij nudi (Upton in Harper, 2002). Konkretno prilagoditve za študenta z gibalnimi ovirami smo zapisali v preglednici 1 in bi jih lahko imenovali tudi prilagoditve okolja in poučevanja. Tako jih opredeljuje tudi Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani (2018).

### **Preglednica 1**

*Nekaj primerov prilagoditve okolja in poučevanja za gibalno oviranega študenta v okviru visokošolskega izobraževanja*

<b>Ime prilagoditve</b>	<b>Prilagoditev</b>
INSTITUCIONALNI DOKUMENTI NA RAVNI DRŽAVE IN VISOKOŠOLSKE USTANOVE (ČLANICE)	Administrativni postopki na makro in mikro ravni (zakonodaja, pravilniki, sklepi senata posamezne ustanove)
ARHITEKTONSKE PRILAGODITVE	Prilagojeni prevoz do visokošolske ustanove Prilagojeni dostop do visokošolske ustanove, do učilnice, do sanitarij Dovolj veliko dvigalo Ustrezna širina vrat Prilagojena oprema, kjer se izvaja kontaktna oblika poučevanja
PRILAGODITVE POUČEVANJA	Različne organizacijske in metodične oblike dela Uporaba avdiovizualnih pripomočkov Delo v skupinah, parih Prilagoditve pri posredovanju študijskega gradiva Zmanjšanje obvezne prisotnosti in opravičene odsotnosti za študijske obveznosti
PODPORNE PRILAGODITVE	Pomoč tutorjev Pomoč asistentov pri zapisovanju Prilagojeno gradivo
PRILAGODITVE PREVERJANJA ZNANJA	Ustno ali pisno preverjanje Podaljšan časa za opravljanje pisnega/ustnega preverjanja Prilagojena strojna in programska oprema Pomoč asistenta zgolj pri zapisovanju Delni izpit Alternativne oblike opravljanja obveznosti (prilagajanje rokov za opravljanje vaj, oddaje in predstavitve seminarskih nalog, možnost izrednih rokov skladu s študijskim redom)



Visokošolske ustanove spremljajo načrtovanje, izvajanje in učinke prilagoditev. V skladu s Pravilnikom (2018) enkrat letno poročajo o učinkih prilagoditev, vendar niso zavezane k spreminjanju študijskega programa ali k ukrepom, ki bi imeli prevelike finančne ali administrativne omejitve. Imajo pa pravico do odločanja, kako podeliti status študenta s posebnimi potrebami in katere prilagoditve so smiselne za posameznega študenta.

### ***Učni standardi in kompetenten študent s posebnimi potrebami***

Nosilci predmetov (v nadaljevanju: visokošolski učitelji) imajo avtonomijo določanja visokošolskih standardov pri določenem predmetu, študenti pa imajo pravico do razumnih prilagoditev. Če komunikacija med deležniki ni vzpostavljena, je zelo verjetno, da bo iz tega izhajal neproduktiven ali celo neugoden odnos (Jensen idr., 2004, str. 87), kar bo pripeljalo do napetosti pri študentih in visokošolskih učiteljih. Rebolj (2014b) v raziskovalnem članku izpostavlja dve perspektivi glede posebnih potreb: perspektivo akademskih standardov in perspektivo kompetentnega študenta. Ker bomo v raziskovalnem delu prispevka tudi sami ugotavljali, ali sta izbran visokošolski učitelj in študent z gibalnimi ovirami na posebne potrebe gledala v kontekstu »akademskih standardov« ali v kontekstu »kompetentnega študenta«, bomo ta dva pojma razložili in predstavili razlike med njima.

V okviru pojma »akademski standard« je prepoznati konflikt med prilagoditvami za študenta s posebnimi potrebami in učnimi standardi. Odpirajo se razprave, do katere stopnje prilagajati učne standarde in ali je zagotavljanje prilagoditev pošteno do drugih študentov. Obstaja tudi strah, da se zaradi t. i. ohlapnosti pri poučevanju in načrtovanju prilagoditev pri ocenjevanju neupravičeno pozitivno diskriminirajo študenti s posebnimi potrebami. Izvor konflikta med prilagoditvami in učnimi standardi so pogosto že obstoječa stališča do študentov s posebnimi potrebami na splošno, do fleksibilnosti v razredu in do vprašanj, povezanih z dvomi o legitimnosti statusa študenta s posebnimi potrebami. Rebolj (2014b) opozarja tudi na sporočila študentov s posebnimi potrebami, v katerih ti opozarjajo na nerazumevanje visokošolskih učiteljev ter na njihovo nefleksibilnost in nezaupanje do študenta s posebnimi potrebami.

Rebolj (2014b) v okviru pojma »kompetentni študent« razume njegovo iskanje možnih načinov za doseg zahtevanih ciljev in daje precejšnjo samoodgovornost študentu. Prepoznana je raznolikost v poučevanju in učenju, študenta vidi kot enakovrednega sogovornika, dialog o prilagoditvah pa je usmerjen v iskanje možnosti, in ne v omejevanje. Predpostavljata se aktivna vloga študenta in zaupanje v njegove sposobnosti. V tem smislu so prilagoditve podane v pozitivni luči, saj omogočajo lažji izkaz sposobnosti.

Učnih standardov ne ogrožajo, temveč pripomorejo k njihovem doseganju. Študenta ne idealizirajo, temveč ga skušajo dojemati realno. Pomembno je, da se študenti s posebnimi potrebami zavedajo ter si priznajo, da bodo kljub prilagoditvam pri študiju morali za doseg določenega učnega cilja vložiti veliko energije in časa (Skinner, 2004). Tako študenti s posebnimi potrebami prevzemajo nadzor nad svojim življenjem, in sicer s tem, da razvijejo močno željo po uspehu, so ciljno usmerjeni in so sposobni preoblikovati svoje primanjkljaje pri učenju v sistem, ki bo delujoč in pozitiven. To pomeni, da morajo študenti prepoznati svoje močne in šibke sposobnosti ter načine premagovanja ovir. Rebolj (2014b) govori o aktivni vlogi študenta s posebnimi potrebami in samozagovorništvu. Študenti, ki so sposobni samozagovorništva, so tisti, ki razumejo svojo oviro (svoja močna in šibka področja), se zavedajo svojih pravic ter so sposobni kompetentno in taktno izražati svoje potrebe in pravice z različnimi avtoritetami (Skinner, 2004). Prilagoditve v okviru koncepta perspektivnega študenta temeljijo predvsem na študentovi potrebi, kjer ni prostora za predsodke o nezmožnostih. Študent mora učitelju razkriti svoje skrbi in potrebe. S tem se sproži interaktiven proces s povratno informacijo med študentom in učiteljem. Ugotovi se, katere prilagoditve so bile učinkovite in katere ne, kar omogoči, da se slednje po potrebi še spremenijo. Kadar obstaja pomislek, da bi prilagoditve lahko ogrožale učne standarde, je potrebna diskusija med učiteljem, študentom in podpornim osebjem o tem, kaj je sprejemljivo oziroma smiselno. Vloga učiteljev v razpravi o prilagoditvah je predvsem v tem, da skrbno pregledajo in določijo temeljne zahteve za določen predmet oziroma študijski program. Pri tem izključijo vnaprejšnje presojanje, ali študent te zahteve lahko doseže ali ne.

Za lažje razumevanje smo koncept »akademski standard« in »kompetentni študent« zapisali tudi v preglednici 2, ki smo jo prilagodili in nekoliko razširili na podlagi razmišljanja v Rebolj (2014b).

## Preglednica 2

*Različne spremenljivke v perspektivi doseganja akademskega standarda in razvoja kompetentnega študenta z gibalnimi ovirami*

<b>Spremenljivka</b>	<b>Akademski standard</b>	<b>Kompetentni študent</b>
Stališča do gibalno oviranega študenta	Negativna stališča do študenta	Pozitivna stališča do študenta
Poučevanje in preverjanje znanja	Nefleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja	Fleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja
Razumevanje študentovih potreb	Nerazumevanje študentovih potreb	Razumevanje študentovih potreb
Vzpostavljanje dialoga	Odsotnost dialoga med učiteljem in študentom	Obstaja dialog med učiteljem in študentom
Medsebojno zaupanje	Odsotnost zaupanja med študentom in učiteljem	Obstaja zaupanje med študentom in učiteljem
Zavedanje močnih in šibkih področij študenta	Študent se ne zaveda šibkih in močnih področij	Študent se zaveda šibkih in močnih področij
Prepoznavanje samozagovorništva študenta	Odsotnost elementov samozagovorništva	Obstajajo elementi samozagovorništva
Prilagoditve in njihov rezultat	Prilagoditve lahko ogrožajo učne standarde	Prilagoditve so pot za doseg učnih Standardov

Problem doseganja akademskih standardov in razvoj kompetentnega študenta je Rebolj (2018) opredelila v teoretičnem delu doktorske disertacije. V raziskovalnem delu so bili v vzorec raziskave vključeni trije študenti z gibalnimi ovirami, trije pa so bili z drugimi posebnimi potrebami. V empiričnem delu je Rebolj (2018) predstavila stališča do študentov s posebnimi potrebami in prilagoditev študijskega procesa učiteljev na dveh članicah Univerze v Ljubljani. Učitelji v vzorcu ( $n = 6$ ) večinoma izražajo zelo pozitivna stališča do prilagoditev za študente s posebnimi potrebami, so se pripravljene odzvati na prošnje študentov po prilagoditvah in pripravljene omogočati različne prilagoditve študijskega procesa. Tako pozitivne odgovore je iskati v kriteriju za izbor učiteljev v raziskavo (npr. učitelji so izkazali opazno delovanje na področju študentov s posebnimi potrebami, so se zavzemali za študente

s posebnimi potrebami in jim je bila ta tematika pomembna, so imeli stik s študenti s posebnimi potrebami). Kljub prevladujočim pozitivnim stališčem do prilagoditev je raziskava pokazala, da se študenti s posebnimi potrebami marsikdaj srečujejo z nerazumevanjem in negativnimi izkušnjami. Učitelji se strinjajo, da v praksi lahko nastopijo situacije, ko prilagoditve ogrožajo akademske standarde. Srečujejo se z dilemo, koliko naj se visokošolska ustanova pri individualizaciji pedagoškega procesa prilagaja študentom s posebnimi potrebami in ali to predpostavlja tudi nižanje študijskih zahtev (učnih standardov). Poglobljeni intervjuji z učitelji in študenti s posebnimi potrebami so razkrili, da so možni dejavniki, ki prispevajo k nastanku tega pojava, občutek nemoči učiteljev, saj ne vedo, kako izvajati prilagoditve študijskega procesa. Srečujejo se tudi z dilemami, kadar se morajo odločiti, ali je določena prilagoditev smiselna ali ne. Dejavniki, ki so prav tako povezani s tem pojavom, so tudi spreminjanje univerzitetnih študijskih programov, prisotnost diskurza usmiljenja (nekateri učiteljih se pri delu s študenti s posebnimi potrebami soočajo s čustvom pomilovanja) in različnimi pritiski, ki učitelje marsikdaj silijo v popuščanje in zniževanje učnih zahtev, ne le študentom s posebnimi potrebami, temveč vseh študentom.

## **Metodologija**

V okviru kvalitativne raziskave želimo predstaviti študijo primera, v kateri sta sodelovala študent z gibalnimi ovirami in visokošolski učitelj. Prvi je usvajal kompetence pri izbranem predmetu na prvi stopnji visokošolskega študija, drugi pa je bil v vlogi nosilca in izvajalca različnih oblik kontaktnih ur (predavanja, seminarji, klinične vaje). Zanimalo nas je, ali sta poučevanje in odnos potekala v perspektivi akademskih standardov ali v perspektivi kompetentnega študenta. Vse pojme smo podrobneje predstavili v teoretičnih izhodiščih in so postavljeni na osnovi teoretičnega raziskovanja Rebolj (2014b, 2018).

## **Vzorec**

V vzorec sta bila vključena študent s težjo gibalno oviranostjo in visokošolski učitelj. Skupaj sta bila vključena v obvezni strokovni predmet na prvi stopnji visokošolskega študija. Študent je bil v času raziskave star 22 let. Vse aktivnosti je lahko izvajal le v električnem vozičku. Vpisan je bil na eno od članic Univerze v Ljubljani. V prvem letniku študija je zaprosil za status študenta s posebnimi potrebami, s čimer so mu bile dodeljene prilagoditve pri študiju. Visokošolski učitelj je v času raziskave dopolnil 24 let poučevanja na visokošolski ustanovi. Oba sta privolila v anonimno sodelovanje v raziskavi.

### **Postopek zbiranja podatkov in opis merskih pripomočkov**

Raziskava je predvidevala dva (časovno in prostorsko ločena) polstrukturirana intervjuja s študentom in učiteljem. Intervjuja sta potekala v januarju 2020. Pred intervjujem smo udeležencema razložili namen, cilj in postopek raziskave. Intervjuja sta bila posneta s pomočjo pametnega telefona, s predhodnim soglasjem obeh udeležencev raziskave. Upoštevali smo etična načela na področju družboslovja in etični kodeks za raziskovalce.

V intervjuju smo postavili vprašanja, ki so nam dala odgovore na raziskovalna vprašanja: kakšna so stališča do visokošolskega izobraževanja študenta z gibalno oviranostjo; kako so potekali poučevanje in preverjanje znanja ter razumevanje potreb študenta z gibalno oviranostjo; kakšen je bil odnos med učiteljem in študentom. Učitelja in študenta smo prosili, da se osredotočita na dano situacijo, v kateri sta, torej da se opredelita za izbran predmet, v katerem sta sodelovala kot študent in učitelj. Intervjuja sta trajala od 30 do 45 min.

### **Obdelava podatkov**

Osnovno empirično gradivo za kvalitativni del raziskave sta bila avdio posnetka intervjujev. Posnetka smo po izvedbi intervjujev transkribirali. Za analizo intervjujev je bil uporabljen kvalitativni pristop, opisan z deskriptivno metodo. Na podlagi teoretskih izhodišč smo predvidevali pojav osnovnih kategorij, ki so se ob kodiranju izkazale za relevantne. Intervjuja sta bila analizirana po fazah kvalitativne analize.

## **Rezultati in interpretacija**

### **Preglednica 3**

*Izjava in koda odgovorov študenta in učitelja*

	ŠTUDENT		UČITELJ	
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA
<b>Stališča do študenta z gibalno oviranostjo v visokošolskem izobraževanju</b>				
Študent z gibalno oviranostjo lahko zaključi študij na visokošolski ravni	Pri izbiri študija potreben predhodni vpogled v predmetnik in zahtevane kompetence /.../	Pridobiti predhodne informacije	Študent z gibalno oviranostjo lahko zaključi študij na visokošolski ravni, vendar je zelo pomembno, da je izbira študija primerna njegovim sposobnostim. /.../	Ustrezna izbira študija glede na primanjkljaj

	Po pogovoru sem presodil, da bom kljub gibalni oviranosti lahko uspešno zaključil študij, seveda če bo podporno okolje primerno. /.../	Podporno okolje	Študent mora dobiti predhodne informacije o študiju (informativni dan, pogovor kariernega centra). /.../	Pridobiti predhodne informacije
	Potrebno je, da je študent realen glede svoje oviranosti. /.../	Realnost	V času študija mora z maksimalno angažiranostjo in samoodgovornostjo pristopiti k študiju. /.../	Študent – samoodgovoren, angažiran
<b>Prilagoditve okolja, poučevanja in preverjanja</b>				
Za uspešen študij študent z gibalno oviranostjo potrebuje prilagoditve okolja in poučevanja	Zaprosil sem za status študenta s posebnimi potrebami in dodeljene so mi bile prilagoditve. /.../	Dodeljene prilagoditve okolja in poučevanja	Predhodna seznanjenost s potrebnimi prilagoditvami. /.../	Seznanjenost s prilagoditvami
Potrebna je seznanjenost s prilagoditvami	Zelo malo od teh prilagoditev sem izkoristil. /.../	Malo izkoriščenih prilagoditev	Vir dragocenih informacij o sposobnostih in značilnostih študenta, možen s pogovori s kolegi. /.../	Prenos informacij
	O prilagoditvah sem bil seznanjen s sklepom Komisije za dodiplomski študij na izbrani visokošolski ustanovi. /.../	Seznanjenost s prilagoditvami	Ustrezen dostop do stavbe (npr. parkiranje, klančine) in ustrezni pogoji okolja v sami stavbi (npr. dvigalo, širina vrat v učilnico, sanitarije). /.../	Prilagoditve okolja
			Metode dela, učne oblike, vsebine predmeta, prilagodil tako, da študent dosega standarde znanja pri predmetu. /.../	Prilagoditve poučevanja so potrebne
			Prilagoditev preverjanja znanja le s podaljševanjem časa pisanja. /.../	Prilagoditve preverjanja znanja so minimalne

Odnos učitelj – študent				
Dialog med študentom in učiteljem	Med mano in učiteljem je potekal zelo dober dialog. /.../	Dialog med študentom in učiteljem	Na podlagi srečanja učitelj študent. /.../	Medsebojno zaupanje, razumevanje šibkih področij
	Povedal sem mu, kaj zmorem in kako bi lahko nadomestil vsebine, ki jih zaradi gibalne oviranosti ne morem izvesti.	Prepoznavanje šibkih in močnih področij	S študentom sva se dogovorila, da si bo moral vzeti čas in sproti podajati povratne informacije o primernosti oziroma potrebni spremembi prilagoditev. /.../	Prepoznavanje močnih področij
	Omogočil mi je, da sem pripravil del dogovorjene ure. Predstavil sem dejavnost, ki jo dobro poznam.	Samozagovorništvo, aktivna vloga študenta pri izražanju potreb in skrbi	Dogovor o pripravi vsebine s strani študenta. /.../	Samozagovorništvo, aktivna vloga študenta pri izražanju potreb in skrbi
	Učitelj mi je zelo zaupal, vendar je od mene tudi zahteval. /.../	Zaupanje	Študent je izrazil skrb in potrebo po razumevanju potrebe, ki izhaja iz njegove telesne oviranosti. /.../	

### **Stališča do izbranega visokošolskega izobraževanja**

Študent je sporočil: »Študent z gibalno oviranostjo lahko uspešno zaključi študij, vendar je pri izbiri študija potreben predhoden podroben pregled predmetnika, kjer so zapisani učni načrti posameznih predmetov. V okviru učnih načrtov so zapisane kompetence in študijski dosežki. Preden sem se odločil za izbran študij, sem imel nekaj pogovorov s študenti, ki so pred mano izbrali ta študij. Po pogovoru sem presodil, da bom kljub gibalni oviranosti lahko uspešno zaključil študij, seveda če bo podporno okolje primerno. V podporno okolje uvrščam tudi učitelja. Potrebno je, da je študent realen glede svoje oviranosti. Sedaj ko že imam nekaj izkušenj, bi predlagal, da posamezne članice pripravijo splošne smernice za študente, ki se šolajo s prilagoditvami. Ko bi študent s posebnimi potrebami prebral te smernice, bi mu bilo marsikaj bolj jasno in bi se lažje odločil. Sam nisem poznal dokumentov, smernic oziroma pravilnikov, ki opredeljujejo študente s posebnimi potrebami. Danes menim, da je poznavanje vsebine teh dokumentov zelo pomembno, saj lažje zagovarjaš svoja stališča.«

Učitelj je na vprašanje *Ali lahko gibalno oviran študent uspešno zaključi študij na nivoju visokošolskega izobraževanja* odgovoril: »Študent z gibalno oviranostjo lahko uspešno zaključi študij na visokošolski ravni, vendar je zelo pomembno, da je izbira študija primerna njegovim sposobnostim. Doseženi učni standardi so zelo pomembni. Študent mora dobiti predhodne informacije o študiju. Pomembno je, da se udeleži informativnega dne in pred vpisom na univerzitetno ustanovo zaprosi za pogovor v svetovalni službi na srednješolskem izobraževanju. Svetoval bi tudi, da se študent predhodno posvetuje s predstojnikom študijske smeri. Ta zelo dobro pozna predmetnik in bo presodil, ali so kompetence dosegljive ali ne. Opozoril bi še na obvezno visoko angažiranost in odgovornost študenta do študija. Od njega je odvisno, ali bo študij uspešno zaključil ali ne.«

Oba sogovornika sta se pozitivno opredelila glede zaključka študija na visokošolski ravni, izpostavila pa sta pomembnost predhodnega informiranja glede študija ter poznejšo aktivno in odgovorno vlogo študenta z gibalno oviranostjo. V odgovorih učitelja ni mogoče zaznati diskriminatornosti. Študenta se ne vidi kot »nezmožnega«, ampak kot »odgovornega«. Od njega zahteva odgovornost odločitve za študij in tudi odgovornost za uspeh ali neuspeh v okviru izbranega študija. Učitelj izpostavlja odgovornost študenta že ob izbiri študija.

### **Prilagoditve okolja in poučevanja**

Intervjuvani študent v raziskavi je ponovno izpostavil pomembnost podpornega okolja: »Podporno okolje je zelo pomembno. Zato sem zaprosil za status študenta s posebnimi potrebami in dodeljene so mi bile naslednje prilagoditve:

- (1) možnost snemanja predavanj in vaj;
- (2) prilagoditve glede obvezne prisotnosti pri predavanjih, seminarjih in vajah (zaradi dnevne zdravstvene nege);
- (3) prilagoditve pri časovnih rokih za oddajanje seminarskih nalog;
- (4) podaljšanje časa pri opravljanju pisnih izpitov (največ do polovice predvidenega časa) oziroma ustno opravljanje izpita;
- (5) prisotnost in pomoč spremljevalca/asistenta pri pisnem opravljanju izpita (študent piše izpite lastnoročno, pri tem pa nujno potrebuje pomoč nekoga, da mu drži oziroma fiksira list na podlago);
- (6) ustrezne prilagoditve za odstranjevanje arhitektonskih ovir (dostopnost predavalnic);



(7) druge prilagoditve glede na individualni dogovor z nosilci in izvajalci predmetov v okviru možnosti visokošolske ustanove, ki ne posegajo v zmanjševanje kompetenc posameznih predmetov v programu.

O prilagoditvah sem bil seznanjen s sklepom Komisije za dodiplomski študij na izbrani visokošolski ustanovi. Zelo malo od teh prilagoditev sem izkoristil. Visokošolska ustanova je relativno dostopna, zato niso nastali nepotrebni dodatni stroški za odstranjevanje arhitektonskih ovir. Tudi terenske vaje izven visokošolske ustanove so bile v prostorih, kamor sem lahko prišel z vozičkom. Zaradi dnevne zdravstvene nege sem kdaj zamudil jutranje vaje. To sem predhodno tudi sporočil, nisem pa sporočal, če sem manjkal pri predavanjih. Kar se tiče preverjanja znanja, sem izkoristil dve prilagoditvi: podaljšanje časa pri opravljanju pisnih izpitov (največ do polovice predvidenega časa), asistent pa mi je držal list na podlagi. Drugih prilagoditev pri predmetu nisem izkoristil ali potreboval.«

Učitelj se je predhodno pozanimal o študentu: »O značilnostih in sposobnostih študenta sem se pozanimal pri kolegih, ki so študenta že predhodno poučevali. Te informacije so bile sicer osebne narave, vendar zelo dragocene, saj so mi pomagale pri bolj domiselnemu in ustvarjalnemu prilagajanju poučevanja študenta. Predhodno sem se seznanil s prilagoditvami, ki so mu bile dodeljene v okviru Komisije za dodiplomski študij na visokošolski ustanovi. Prilagoditve so zapisane tudi v informacijskem sistemu visokošolske ustanove. Študentu so bile dodeljene prilagoditve okolja, poučevanja in preverjanje znanja. Na podlagi predhodno pridobljenih informacij sem vedel, da bo študent lahko pristopil k pedagoškemu procesu, saj je imel ustrezen dostop do ustanove (npr. parkiranje, klančine) in ustrezne prilagoditve okolja v sami stavbi (npr. dvigalo, širina vrat v učilnicah, sanitarije). Za prilagoditve poučevanja (npr. učne metode in oblike) sem se držal spoznanja, da študentu omogočim prilagoditve, ki mu ne bodo v potuho, ampak v pomoč. V vsebinah sem pripravil prilagoditev, s katero je študent dosegel ustrezno in zadovoljivo raven zastavljenega znanja. O prilagoditvah sva se tudi predhodno pogovorila. Pri predmetu, pri katerem sem nosilec, poteka preverjanje pisno. Ponudil sem ustno preverjanje, vendar se študent ni odločil za tak način preverjanja. Podaljšan pa mu je bil čas pisanja.« Iz odgovorov učitelja je razbrati fleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja ter razumevanje študentovih potreb.

Če odgovore povežemo s preglednico 2, so odgovori prepoznani v perspektivi »kompetentnega študenta«, ki ga Rebolj (2014b in 2018) obravnava v preglednem znanstvenem članku. Prilagoditve v okviru koncepta perspektivnega študenta temeljijo predvsem na študentovi potrebi in nikakor ne na predsodkih o njegovi nezmožnostih. Seveda pa mora študent

učitelju razkriti svoje skrbi in potrebe. S tem se sproži interaktiven proces s povratno informacijo med študentom in učiteljem. Razbrati je, da so v okviru predmeta prilagoditve vodile k doseganju učnih standardov in ne k njihovemu zmanjševanju.

### ***Dialog med učiteljem in študentom, medsebojno zaupanje in prepoznavanje močnih/šibkih področij ter elementi samozagovornišva***

Študent je sporočil: »Med mano in učiteljem je potekal zelo dober dialog. Sproti sva se pogovarjala o prilagoditvah. Povedal sem mu, kaj zmorem in kako bi lahko nadomestil vsebine, ki jih zaradi gibalne oviranosti nisem mogel izvesti. Omogočil mi je, da sem sam pripravil del dogovorjene ure. Predstavil sem dejavnost, ki jo dobro poznam. Učitelj mi je zelo zaupal, vendar je od mene tudi zahteval. Omogočal mi je, da sem izrazil svoja močna in tudi šibka področja. Imam pomembno sporočilo: 'Če učitelj zaupa študentu, je angažiranost študenta precej večja.'«

Tudi učitelj je poudaril dobro komunikacijo s študentom. »S študentom sem se prvič srečal na uvodnem sestanku z vsemi študenti pred začetkom predmeta. Po predstavitvi predmeta (npr. predstavitev vsebin, učnih oblik in metod dela, s katerimi dosegamo cilje predmeta; urnika in izvedbene oblike predmeta; deležev obveznosti študenta pri predmetu) sva se s študentom pogovorila o okvirnih realnih prilagoditvah pri vseh obveznostih predmeta. Na podlagi mojih vprašanj in študentove povratne informacije o tem, kaj zmore in česa ne, sva se skupaj dogovorila glede okvirnih prilagoditev. Študent se je zavedal svojih šibkih področij, ki so izhajala iz narave njegove gibalne oviranosti. Strinjala sva se, da vseh podrobnih prilagoditev predhodno ne bova mogla načrtovati, zato sva pristala na prilagodljiv odnos v smislu, da se bova dogovarjala po potrebi. Študentu sem jasno dal vedeti, da si bo za nemoten potek dela pri predmetu moral vzeti čas in mi sproti podajati povratne informacije o primernosti oziroma potrebni spremembi prilagoditve. Tako sva lahko prek pedagoškega procesa sproti načrtovala prilagoditve pri predmetu. Ob tem pozivu mi je študent sam predlagal, da bi lahko pripravil predstavitev, ki bi imela vsebino, s katero se vsakodnevno srečuje oziroma je v njej pravi mojster. Vsebina je bila dodatna vrednost pri predmetu. Študent je izrazil tudi skrb glede zgodnje ure začetka pedagoškega procesa. Dogovorila sva se, da poskuša narediti vse, da do zamujanja ne bi prišlo. S svojimi predlogi za sodelovanje v okviru predmeta se je izkazal kot zrela, zavzeta in motivirana oseba. Ugotovil sem, da je realen glede svojih močnih in šibkih področij, se zaveda svojih pravic in dolžnosti. Prepričan sem bil, da bo s prilagoditvami dosegel zahtevano znanje pri predmetu. Delo s študentom z gibalno oviranostjo je bil zame velik izziv. Prepričan sem bil, da bodo nove izkušnje prenosljive in bodo omogočale moj profesionalni razvoj. Študent je

bil vodljiv in motiviran v vseh prilagoditvah, zato ni bilo težav. Sem pa občasno med poučevanjem zaznal občutke nemira, saj sem kljub predhodno dobro premišljenim in načrtovanim prilagoditvam težje vodil pedagoški proces, saj sem si želel, da bi bil tekoč tudi za ostale študente.«

Iz odgovorov je mogoče razbrati, da je obstajal dialog med študentom in učiteljem. Bila sta sogovornika. Študent se je zavedal in prepoznava l svoja močna in šibka področja/sposobnosti v okviru predmeta. Rebolj (2014b) govori o tako imenovani aktivni vlogi študenta s posebnimi potrebami in samozagovorništva. Študenti, ki so sposobni samozagovorništva, so tisti, ki razumejo svojo oviro (svoja močna in šibka področja), se zavedajo svojih pravic ter so sposobni kompetentno in taktno izražati svoje potrebe in pravice z različnimi avtoritetami (Skinner, 2004). Študent še posebej opozarja na pomen obojestranskega zaupanja med učiteljem in študentom. Zaupanje je prav tako pomemben element perspektive »kompetentnega študenta« in kot pravi študent »ključ« do večje angažiranosti študenta pri študiju. Če povzamemo ugotovitve v dveh intervjujih, lahko zaključimo:

- študent in učitelj imata pozitivna stališča do izbranega visokošolskega izobraževanja;
- prepoznana je prilagodljivost pri poučevanju in preverjanju znanja, pri katerem so pomembne študentove potrebe;
- obstaja obojestranski dialog med študentom in učiteljem, kjer sta oba enakovredna sogovornika;
- študent in učitelj prepoznavata močna in šibka področja študenta;
- študent je sposoben samozagovorništva v obravnavani situaciji;
- ustrezne prilagoditve vodijo k doseganju učnih standardov.

## **Zaključek**

Gibalna oviranost kot pojav spremlja človeka skozi ves družbeni razvoj. Odnos do oviranosti je zelo odvisen od stopnje kulturnega in socialnega razvoja družbe in posameznika. Proces, ki ga je v zadnjih letih zaznati v okviru izobraževanja študentov z gibalno oviranostjo, prehaja iz medicinskega modela obravnavanja posebnih potreb k socialnemu modelu. V procesu je mogoče zaznati iskanje ustreznih izobraževalnih in pravnih odločitev o potrebah ter tudi iskanje upravičenosti do različnih oblik pomoči in podpore. Od osredotočanja na študentove težave v modelu primanjkljajev se je naredil premik k modelu sposobnosti oziroma poudarjanja močnih področij študenta. Tako se odkrivajo dejavniki, ki mu omogočajo uspešnost, oziroma model, ki priznava posebne potrebe študenta.

Če je učiteljeva temeljna naloga poučevanje, ki vključuje posredno in neposredno pomoč študentu pri usvajanju znanja in doseganju potrebnih kompetenc, je od učitelja za suvereno delovanje pričakovano tudi dodatno strokovno izpopolnjevanje. Na podlagi naše manjše raziskave dodamo še potrebo po novem pogledu učitelja na študenta z gibalno oviranostjo, potrebo po delovanju učitelja, ki študentu zagotavlja pravico, da lahko sam izraža svoje potrebe in je v svojem izbranem načinu življenja čim bolj samoodgovoren, realen in samostojen. Status študenta s posebnimi potrebami z dodeljenimi prilagoditvami na makro- in mikroravni je pomemben, saj študentu omogoča začetek in nadaljevanje izobraževalne poti.

Prilagoditve, ki se oblikujejo, izvajajo in po potrebi tudi preoblikujejo na ravni učitelj-študent so tiste, ki omogočajo doseganje akademskih standardov in razvoj kompetentnega študenta.

## Literatura

- Beilke, J. R. in Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364–372.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J., Čok, L., Razdevšek Pučko, C. in Marn Borec, V. (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Darling, R. B. (2013). *Disability and Identity: Negotiating Self in a Changing Society*. <https://www.rienner.com/uploads/5123dbc9c4b23.pdf>
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K. in Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41–47.
- Evropska strategija o invalidnosti za obdobje 2010–2020* (2010). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3A%3Asl%3APDF>
- Gwernan Jones, R. (2008). *Identity and disability: a review of the current state and developing trends*. <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/identity-and-disability—a-review-of-the-current-state-and-developing-trends>
- Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, K. in Cooper, J. (2004). Trying to Do the Right Thing: Faculty Attitudes Toward Accommodating Students with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81–90.
- Kiš Glavaš, L. (ur.). (2012). *Študenti s invaliditetom*. Sveučilište u Zagrebu, Offset NPGTO.
- Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov* (2006). [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_\\_pdf/konvencija\\_o\\_pravicah\\_invalidov.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti___pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf)
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. (2010). Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, S. Pulec Lah, Z. Stančić in A. C. Morrison (ur.), *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah. Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 34–45). Društvo Bravo.

- Mlakar, K. in Filipčič, T. (2017). Izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo. V M. Sardoč, I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes* (str. 107–128). Pedagoški inštitut.
- Moravec Berger, D. (1997). *Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti*. Priročnik za klasifikacijo posledic bolezni. Inštitut za varovanje zdravja RS, Inštitut RS za rehabilitacijo.
- Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (2018). [http://fe.uni-lj.si/izobrazevanje/studentska\\_pisarna/pravilniki\\_in\\_navodila/pravilnik\\_o\\_studentih\\_s\\_posebnim\\_statusom\\_na\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/](http://fe.uni-lj.si/izobrazevanje/studentska_pisarna/pravilniki_in_navodila/pravilnik_o_studentih_s_posebnim_statusom_na_univerzi_v_ljubljani/)
- Rebolj, A. B. (2014a). Stališča in predsodki o študentih s posebnimi potrebami. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 75–86.
- Rebolj, A. B. (2014b). Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami z vidika različnih perspektiv. *Sodobna pedagogika*, 1, 38–55.
- Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Reeve, D. (2014). Counselling and disabled people: Help or hindrance? V J. Swain, S. French, C. Barnes in C. Thomas (ur.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*. Sage.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2011–2020* (ReNPVŠ11-20)(2011). <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/>
- Shakespeare, T. in Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9–28.
- Skinner, M. E. (2004). College Students with Learning Disabilities Speak Out: What it Takes to be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91–104.
- Swain, J., Griffiths, C. in Heyman, B. (2003). Towards a social model approach to counselling disabled clients. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(1), 137–152.
- Ule, M. (2013). Identitetni izzivi in družbene izkušnje študentov in študentk z ovirami. *Družboslovne razprave*, 29(74), 7–23.
- Upton, T. D. in Harper D. C. (2002). Multidimensional Disability Attitudes and Equitable Evaluation of Educational Accommodations by College Students without Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 115–130.
- Uršič, C. (1997). Razumeti invalidnost (med teorijo in prakso). *Pet: revija za ljudi s posebnimi potrebami*, 41(8), 42–44.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.

## GLUHI IN NAGLUŠNI ŠTUDENTI

*Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce in Ingrid Žolgar*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Gluhe in naglušne študente uvrščamo v skupino študentov s posebnimi potrebami, ki je zelo heterogena, kar je pomembno izhodišče za samo razumevanje komunikacije gluhega oziroma naglušnega študenta, vzpostavljanje stika z njim in razumevanje njegovih komunikacijskih potreb. Pri sposobnosti komuniciranja v jeziku, ki je ključni del socialne interakcije in se udejanja prek štirih dejavnosti: govorjenje, poslušanje, pisanje in branje, se tudi pri gluhih in naglušnih osebah pokažejo različna odstopanja oziroma potrebe. To je še zlasti mogoče opaziti pri Gluhih študentih, ki jim je slovenski znakovni jezik materni jezik. Materni jezik Gluhe skupnosti v Republiki Sloveniji je samostojen jezikovni sistem s svojimi slovničnimi pravili, neodvisen od jezika slišočih oseb, medtem ko drugi komunikacijski sistemi gluhih temeljijo na slovenskem govornem jeziku: istočasna znakovno-govorna komunikacija, ročne abecede, daktilografija, branje z ustnic oziroma odgledovanje, pisanje na dlan in tehnični pripomočki, ki pomagajo pri razumevanju govornega jezika idr. Usklajevanje posebnih komunikacijskih potreb posameznika in potrebnih prilagoditev obravnavamo kot partnerstvo med visokošolsko ustanovo in njenim osebjem ter študentom. Na ta način se soustvarja skupno inkluzivno okolje. Zagotavljanje ustreznih prilagoditev za skupino gluhih in naglušnih študentov se nanaša na prilagoditev učilnice ter interakcij znotraj nje (časovne, prostorske, govorne, avditivne), komunikacijske prilagoditve (dostopnost do informacij in študijskega gradiva, pravica do tolmača, sodelovanje, postavljanje vprašanj), jezikovni vidik prilagoditev (potek in razvoj vzgojno izobraževalnega procesa gluhega in naglušnega posameznika, prilagoditve poučevanja, način in pristop v poučevanju), posebne oziroma specifične prilagoditve, uporaba druge tehnologije. Prav tako pa moramo upoštevati vidik zakonskih opredelitev, ki se nanašajo na medicinski model opredelitev in tudi sociološki/kulturološki oziroma jezikovni model.

**Ključne besede:** gluhi, naglušni, študenti, komunikacija, slušni pripomočki, priporočila

### **Uvod**

Fiziološko gledano lahko zvok definiramo kot zaznavni objekt, ki ga »slišimo« v naših možganih, ko valovi stimulirajo človeško uho. Ljudje slišimo zvoke, ki imajo frekvenco približno od 16 Hz do 20.000 Hz. Frekvenčno območje med 500 in 4.000 Hz in jakost približno od 40 do 60 db sta pomembni področji za zaznavo zvoka in razumevanje govora. Za kakovostno zaznavo zvoka mora

delovati celotno uho, ki je sestavljeno iz zunanjega, srednjega in notranjega ušesa. Zunanje in srednje uho skrbita za prenos in ojačenje valovanje zraka, ki nastane zaradi zvoka. To valovanje se prenese na tekočino v notranjem ušesu. Ko se valovanje zraka prenese na tekočino notranjega ušesa, se vzdražijo zaznavne celice, ki se imenujejo dlačnice. Vzdražene dlačnice po slušnem živcu pošiljajo podatke o zvočni zaznavi v ustrezna področja možganske skorje, kjer povzročajo slušno zaznavo (Battelino, 2013). Pri gluhi<sup>1</sup> osebi pa v tem primeru pride do težav, saj je lahko uho, nekje na poti od zunanjega sluhovoda do možganskih centrov, poškodovano oziroma okvarjeno. V takem primeru govorimo o t. i. okvarah sluha, motnjah sluha, izgubi sluha ipd.

Motnje sluha spadajo med eno najpogostejših prirojenih motenj, pojavnost je po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) 1–3/1.000 novorojenih otrok. Pri okoli 70 do 80 % otrok je motnja sluha odkrita že ob rojstvu oziroma pri odpustu iz porodnišnice (WHO, b. d.). Tudi v Sloveniji v vseh porodnišnicah novorojenčkom po rojstvu preverijo sluh oziroma naredijo t. i. presajalni test sluha. Pri 20 do 30 % otrok motnja sluha nastane pozneje, najpogosteje zaradi nekaterih bolezni (pogosta vnetja srednjega ušesa, visoka temperatura itd.) ali travmatskih poškodb glave (WHO, b. d.).

Če želimo razumeti težave na področju sluha, je pomembno, da se zavedamo, da je skupina gluhih in naglušnih oseb zelo heterogena in da ima pri tem pomembno vlogo več dejavnikov: različni so vzroki za nastanek, vrste in stopnje izgube sluha variirajo in posegajo na različne dele slušnega organa, izjemnega pomena je čas, kdaj je izguba sluha nastala, in tudi okolje, v katerem se nahaja posameznik. Prva tako ne smemo zanemariti podatka o poteku re/habilitacije ter tudi vzgoje in izobraževanja.

Raziskave kažejo, da se gluhi in naglušni soočajo s pomembnimi preprekami pri pridobivanju informacij in učenju v učilnici, letniku, skupini (Lang, 2002; Tidwell, 2004). Njihov delež oziroma zastopanost v akademskem svetu sta zaskrbljujoča (Woodcock idr., 2007), čeprav v zadnjih letih skupina gluhih tudi v visokem šolstvu postaja vse bolj vidna, tudi proces inkluzije in sprejemanja gluhih napreduje (Woodcock idr., 2007; Noble, 2010). Predavatelji se morajo zavedati pomembnosti dobrega poučevanja in nudenja izkušenj gluhim in naglušnim študentom. Naš prispevek se bo dotaknil osnovnih informacij o gluhih in naglušnih, v zadnjem delu pa bo osvetlil tudi, kako pomembna

1 V pričujočem članku se uporablja izraz »gluhota – deafness« za pojmovanje širšega območja izgube sluha; od lažje naglušnosti do popolne, praktične gluhotе. Izraz »gluh« je sinonim za angleški izraz »deaf ali hard of hearing«, ki se nanaša na gluhega posameznika ali na osebo z izgubo sluha od lažje do težke naglušnosti. Glede na to se bo izraz naglušen uporabljal le v primeru, ko bo govora o posamezniku z lažjo ali zmerno izgubo sluha; v članku bo to posebej poudarjeno. Isti princip velja tudi za izraz Gluh, ki se nanaša na kulturo gluhih posameznikov. Uporaba velike začetnice pri pisanju Gluh pa pomeni izključno kulturno identiteto.

je za gluhega izkušnja učenja v visokošolskem prostoru, kjer se pojavljajo prepreke, ter kako gluhim in naglušnim študentom omogočiti udeležbo in dostop do visokošolskega izobraževanja.

## **Čas nastanka izgube sluha**

Do okvare sluha lahko pride kadar koli v življenju bodisi pred usvojitvijo jezika, med usvajanjem jezika ali pozneje, ko je bil jezik že usvojen. Glede na to, kdaj pride do izgube sluha, običajno ločimo prirojeno in pridobljeno izgubo sluha. Ta podatek je pomemben, ker nam pove, kakšen vpliv ima okvara na komunikacijo, govora in jezika gluhega in naglušnega študenta. To je dodaten dokaz, kako zelo heterogena skupina so gluhi študenti in kako pomemben dejavnik pri tem je čas nastanka izgube sluha. Ta je lahko:

### ***Prelingvalna (predjezikovna) izguba sluha***

Pri študentih, kjer se je izguba oziroma okvara sluha pojavila v zgodnjem obdobju usvajanja govornega jezika, govorimo o prelingvalnem obdobju. Nekateri avtorji zgodnje obdobje opredeljujejo do 2. leta, drugi do 4. leta. Posledično to vpliva in se odraža na razvoju jezikovne zmožnosti gluhih in naglušnih študentov v govornem jeziku. Izražanje in razumevanje v govornem jeziku prelingvalno gluhih študentov sta lahko pomensko in strukturno okrnjena, slabše razumljiva pa je tudi izgovorjava.

### ***Postlingvalna (postjezikovna) izguba sluha***

O postlingvalni izgubi sluha oziroma okvari govorimo, kadar pride do okvare sluha potem, ko je govor že razvit (usvojeni so vsi glasovi govornega jezika, ki ga otrok usvaja), usvojene so vse osnovne slovnične strukture. Nastala okvara sluha posledično vpliva predvsem na govorno komunikacijo (izgovorjavo) in kompleksnejše slovnične strukture. Študenti, ki so oglušeli po zaključenem razvoju govora, lahko v optimalnih situacijah razvijejo dobro govorno komunikacijo. V akustično neustreznih učilnicah oziroma v manj optimalnih pogojih za učenje pa s težavo sledijo govorno podanim informacijam. Težave na področju poslušanja vodijo do nerazumevanja učne vsebine in posledično do slabših ocen ter odpora do učenja.

## **Vrste in vzroki izgube sluha**

Vsaka izguba sluha povzroča poleg biološke okvare, ki je nepopravljiva, tudi oškodovanost in oviranost na različnih področjih in ravneh, kot so



sporazumevanje, vedenje, telesna zmogljivost, spretnost in prilagajanje okolju. Pri tem je pomembno razumeti, kakšne so značilnosti okvare sluha in kdaj je do izgube sluha prišlo. Ločimo:

### **Prirojena izguba sluha**

Prirojena izguba sluha je z izjemo nekaterih redkih malformacij izključno senzorinevralna oziroma zaznavna (Battelino, 2014) ter jo delimo na genetsko, predporodno in medporodno, saj so lahko vzroki zanjo genetski, lahko delujejo v času razvoja zarodka oziroma ploda ali med porodom. Prirojena trajna obojestranska izguba sluha se pojavi redko, približno v 1 na 1.000 živorojenih otrok (Battelino, 2012; Vatovec, 1998). Genetska izguba sluha je dedna in do neke mere predvidljiva. V do 70 % je nesindromska (izguba sluha je edini bolezenski znak) in se v veliki večini deduje avtosomno recesivno, lahko pa se v 30 % genetska izguba sluha pojavi v sklopu različnih sindromov.

### **Pridobljena izguba sluha**

Pridobljena okvara sluha je lahko periferna ali centralna. Periferno pridobljeno izgubo sluha nadalje delimo na prevodno, zaznavno, mešano in nevralno. Pridobljena zaznavna izguba sluha je lahko akutna ali kronična, vzrok pa pogosto ostaja neznan. Centralna pridobljena izguba sluha je lahko posledica obojestranskih tumorjev ali poškodb možganskega debla (v področju jedra slušnega živca in centralnih slušnih poti), lezij temporalnega režnja (v področju slušne možganske skorje), ishemije ali degenerativnih bolezni centralnega živčevja, vendar je redka (Cavinato idr., 2012; Battelino, 2014).

Poznavanje in razumevanje patoloških procesov, ki povzročajo okvaro sluha, je pomembno za preprečevanje takšnih motenj. Pomembna sta čimprejšnje odkritje ter prepoznavanje motnje, kar je nujno za uspešno rehabilitacijo in zdravljenje (Košir, 1999). Poznamo tri vrste vzrokov okvar sluha, ki se pojavijo v otroštvu, in sicer predporodni, obporodni in poporodni vzroki.

Med predporodne vzroke okvare sluha uvrščamo genetske vzroke in bolezni matere. Okoli 50 % okvar sluha je genetsko prirojenih. Dedna slušna motnja je lahko edino bolezensko znamenje, lahko pa se pojavlja v povezavi z anomalijami drugih organov in organskih sistemov ter tako tvori sindrome. Znanih je približno 300 sindromov, pri katerih je prisotna izguba sluha. Dobro poznavanje sindromov prispeva k zgodnji prepoznavi slušne motenosti, razvoj genetike in genetsko svetovanje pa napovedujeta možnost predporodne diagnoze v ogroženih družinah ter s tem tudi boljši nadzor in svetovanje (Košir, 1999).

»Okvaro sluha v predporodnem obdobju lahko povzročijo različne okužbe in bolezni matere med nosečnostjo, npr. okužbe matere s paraziti

(toksoplazmoza), bakterijami (sifilis) ali virusi (citomegalovirus, rdečke, mumps, gripa, herpes), oziroma hormonalne in metabolne disfunkcije med nosečnostjo. Okvaro čutnic notranjega ušesa lahko povzročijo tudi ototoksična zdravila in drugi toksini (alkohol, mamila, nikotin itd.), ki jih mati prejme v času nosečnosti.« (Hernja idr., 2010, str. 17)

Z napredkom medicinskega zdravljenja novorojenčkov se je močno povečalo število preživelih, vendar so obporodni vzroki kljub razvoju medicine ali pa prav zaradi tega relativno pogost vzrok okvare sluha (Košir, 1999). Nedonošenost sama po sebi ne povzroča okvar sluha, vendar jo povzročajo nanjo vezani dejavniki, ki lahko okvarijo sluh (dihalna stiska, infekti, nekompatibilnost krvnih faktorjev, zdravljenje z ototoksičnimi zdravili itd.). Pri nedonošenčkih se okvara sluha pojavlja do 20-krat pogosteje kot pri ostali populaciji (Hernja idr., 2010).

Poleg nedonošenosti se pojavljajo drugi obporodni zapleti. Vzroki za okvaro sluha pri dojenčkih so poškodbe pri porodu, možganske krvavitve, nekompatibilnost krvnih faktorjev, pomankanje kisika, infekcija (npr. klamidija) idr. (Hernja idr., 2010).

*Vnetje srednjega ušesa* je ena najpogostejših bolezni otrok, ki povzroča začasno ali trajno okvaro sluha. Pogosta vnetja lahko vplivajo na razvoj slušnega procesiranja otrok.

*Bakterijski meningitis* je lahko vzrok za hudo okvaro sluha, njegova pogostost pa ne narašča.

*Virusne okužbe* (ošpice, mumps) ne povzročajo več okvar sluha, kot so v preteklosti, zaradi dobre precepljenosti otrok (Košir, 1999)

*Poporodna zlatenica* nastane pri novorojenčku kot posledica privajanja jeter in črevesja na življenje zunaj maternice. Težje oblike zlatenice se po navadi pojavijo v prvih 24 urah po rojstvu in lahko povzročijo okvaro sluha.

*Ototoksična zdravila* se pogosto uporabljajo za zdravljenje otrok v enotah intenzivne terapije ali pri zdravljenju malignih obolenj. Nekatera zdravila lahko povzročijo okvaro sluha, vendar je včasih treba izbrati ototoksično zdravilo za ohranitev življenja.

*Poškodbe glave* so le redko vzrok za okvaro sluha.

*Akustična travma* je vedno pogosteje vzrok za izgubo sluha in se pojavi, če so otroci predolgo izpostavljeni hrupu ali preveliki jakosti hrupa (Hernja idr., 2010)

Košir (1999) navaja, da je v 21–34 % vzrok izgube sluha neznan.

## Opre delitev glu hote in naglušnosti

Po Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), ki so bili izdani na podlagi 24. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) in 14. člena Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, zasledimo dve veliki skupini, ki sta poimenovani kot skupina naglušnih otrok in skupina gluhih otrok. Značilnosti, ki opredeljujejo področje glu hote in naglušnosti pri otrocih, so enako pomembne in se kažejo enako kot pri gluhih in naglušnih študentih.

### **Gluhi študenti**

Prvo podskupino gluhih študentov predstavljajo osebe z najtežjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 91 do 110 dB).

Drugo podskupino gluhih študentov predstavljajo osebe s popolno izgubo sluha – gluhi (povprečna izguba v govornem območju je nad 110 dB). Gluha oseba ne loči niti jakosti zvoka niti frekvenc zvoka, kar pomeni, da ni sposobna slišati ali razumeti govora, tudi če je ta ojačen.

### **Naglušni študenti**

Pogosteje kot o gluhih (kjer gre za popolno glu hoto), govorimo o naglušnih osebah, pri katerih je izguba sluha od 20 oziroma 25 do 90 dB. Različne klasifikacije po svetu (ZDA, Velika Britanija) običajno naglušnost delijo v štiri skupine: blaga naglušnost (25–40 dB), zmerna naglušnost (41–55 dB), zmerno težka naglušnost (56–70 dB) in težka naglušnost (71–90 dB) (Radovančić, 1995).

Prvo podskupino naglušnih študentov po Kriteriju za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) predstavljajo osebe z lažjo izgubo sluha, ki imajo povprečno izgubo v govornem območju od 26 do 40 dB. Oseba ima obojestransko lažjo izgubo sluha ali zmerno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu. V tihem okolju oseba sliši in razume govor. Sprememba pogojev poslušanja (tih govor, hrup, slabše razumljiv sogovornik, oddaljenost od izvora zvoka, slab akustični prostor ipd.) pa povzroči, da je osebi govor težje razumljiv. Pride do napačnega slušnega zaznavanja določenih glasov, ki spremenijo pomen povedanega. Lahko ima težave tudi pri slušni orientaciji.

Študenti z zmerno izgubo sluha so druga podskupina, kjer gre za povprečno izgubo v govornem območju od 41 do 60 dB. Oseba ima obojestransko zmerno izgubo sluha ali težko, najtežjo ali popolno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu.

Kot zadnjo, tretjo podskupino predstavljajo študenti s težko izgubo sluha. Tukaj je povprečna izguba sluha v govornem območju od 61 do 90 dB in tako ima oseba obojestransko težko izgubo sluha ali popolno izgubo na enem ušesu in zmerno izgubo na drugem ušesu. Težko naglušne osebe slušne informacije dopolnjujejo z branjem z ustnic. S pomočjo slušnega aparata delno sprejemajo govorno-jezikovna sporočila in šele z pomočjo rehabilitacije lahko dosežejo višji nivo govorne in jezikovne zmožnosti (Pribanić, 2009).

Raziskave (Košir, 1999; Pribanić, 1995; Carver, 1998) so pokazale, da imajo gluhi in težko naglušni relativno nizko jezikovno zmožnost v govornem jeziku, kar jih ovira pri usvajanju akademskega znanja. V tem je tudi glavni razlog, zakaj je zelo malo gluhih oseb vključenih v višje in visokošolsko izobraževanje (Košir, 1999). Težave imajo v spremljanju vseh oblik predavanj, seminarjev in vaj, težave pa so večje, če je izguba sluha večja (Pribanić, 2009).

## **Sporazumevanje gluhih in naglušnih**

Po svetu živi okoli 75 milijonov gluhih oseb, v Sloveniji je približno 7–10 % oseb z različno stopnjo izgube sluha, od tega jih je približno 1.500 gluhih, kjer okoli 1.000 oseb predstavlja uporabnike slovenskega znakovnega jezika kot prvega jezika (ZDGNS, b. d.). Približno 65.000 je uporabnikov slušnih aparatov, več kot 200 je uporabnikov polževega vsadka (Statistični urad RS). Evidence o točnem številu naglušnih oseb ni. Gluhi in naglušni študenti, ki preferirajo govorni jezik, potrebujejo:

- ojačanje zvoka in ustrezno akustično kvaliteto zvoka (ustrezno uporabo slušnih pripomočkov);
- zavedanje osebja o optimalnih pogojih poslušanja ter tudi razumevanje in zagotavljanje pogojev za dobro branje z ustnic;
- gluhi, ki jim je prvi jezik znakovni jezik, pa potrebujejo tolmače, ki jim tolmačijo iz govornega jezika v znakovni jezik in obratno.

Glede na zapisano, v odvisnosti od tega, ali je študent gluh ali naglušen, ali je njegov prvi jezik govorni jezik ali znakovni jezik, v nadaljevanju pojasnjujemo nekaj pojmov.

### **Slovenski znakovni jezik**

Biti Gluh večinoma pomeni biti izključen iz vseh glasovno-govornih informacij, kar ima za posledico nerazumljiv govor. To seveda ne pomeni, da so ti študenti manj sposobni in manj uspešni. Komunikacija z znakovnim jezikom je enakopravna komunikaciji z govornim jezikom. Znakovni jeziki so naravni

človeški jeziki ravno tako kot govorjeni jeziki. V večini razvitih držav, pa tudi v mnogih manj razvitih, je nacionalni znakovni jezik priznan kot uradni jezik gluhe skupnosti (Herega, 2014). Tudi v Sloveniji je slovenski znakovni jezik (SZJ) uradni jezik, saj imajo gluhi pravico, da ga uporabljajo v v postopkih pred državnimi organi, organi lokalne samouprave, izvajalci javnih pooblastil oziroma izvajalci javne službe. SZJ je jezik sporazumevanja gluhih oseb oziroma naravno sredstvo za sporazumevanje gluhih oseb, ki uporablja vizualno-kretalni prenosnik. Posamezno kretljivo sestavljajo oblika roke, gibanje, mesto kretanja in usmerjenost dlani glede na telo. Skupaj z znakovnim jezikom se lahko uporablja tudi prstna abeceda. Znakovni jezik je živ, ves čas se spreminja in dopolnjuje z novimi kretnjami. Dejavnost SZJ izhaja iz potrebe gluhih oseb po izražanju v njihovem naravnem jeziku. Gluha oseba ima pravico uporabljati SZJ v vseh življenjskih situacijah, v katerih bi ji gluhoti pomenila oviro pri zadovoljevanju njenih potreb (Zakon o uporabi SZJ, Uradni list RS, št. 96/02).

### **Tolmači za slovenski znakovni jezik**

Tolmač za znakovni jezik je oseba, ki gluhim osebam tolmači slovenski jezik v slovenski znakovni jezik in slišječim osebam tolmači znakovni jezik v slovenski govorni jezik (ZUSZJ, 4. člen). Če ne obvladamo znakovnega jezika za sporazumevanje z gluхими in drugimi osebami z okvarami sluha, ki uporabljajo znakovni jezik, moramo zagotoviti tolmača za slovenski znakovni jezik. Tolmači za slovenski znakovni jezik so profesionalni, certificirani in ustrezno usposobljeni. Tolmačenje v znakovni jezik poteka podobno kot tolmačenje v druge jezike, s pomembno razliko, da ne sme nič ovirati vidnega polja med tolmačem in uporabnikom. Ves čas se moramo zavedati, da se pogovarjamo z osebo z okvaro sluha in ne s tolmačem – tolmač je le pomoč pri sporazumevanju in prenašanju sporočil. Tolmačenje v vseh postopkih pred državnimi organi, organi lokalne oblasti, pri izvajalcih javnih pooblastil oziroma javne službe je za uporabnika brezplačno. Država gluhi osebi krije stroške tolmača za osebne potrebe do 30 ur letno, za dijake in študente do 100 ur. Teh 100 ur je namenjenih za študentovo osebno uporabo, lahko jih uporabi tudi za študij.

### **Odgledovanje**

Razširjeno je prepričanje, da znajo osebe z izgubo sluha brati z ustnic. Znanje branja z ustnic je raznoliko in omejeno. Poleg tega imajo s tem tudi težave, predvsem zaradi načina, kako oseba, s katero komunicirajo, govori. Težava so tudi glasovi, ki so si med seboj podobni, in jih gluhi različno dobro prepoznavajo.

Branje z ustnic je uspešno, če oseba z izgubo sluha sogovornika že pozna, če nima brkov ali brade, če med pogovorom nima ničesar v ustih (cigarete,

hrane, žvečilnega gumija ipd.), če je prisotna v istem prostoru, če je obrnjena k osebi, ki ogleduje, če ne premika glave, če hkrati ne govori z drugimi, če je dovolj blizu, če ne govori preko ekrana (Herega, 2014). Pri tem se je treba zavedati, da je branje z ustnic zelo zahtevno, saj zahteva zelo visok nivo koncentracije in oseba tega ne more početi dolgo. Že 10-minutni pogovor, pri katerem mora oseba brati z ustnic, je lahko prezahteven, čeprav je oseba tega zmožna. Po določenem času ne more več slediti pogovoru in izgubi rdečo nit, zato je prisotnost tolmača nenadomestljiva.

### **Slušni pripomočki**

Ko natančno določimo vrsto, stopnjo in mesto slušne okvare, izberemo vrsto (re)habilitacije. O rehabilitaciji sluha govorimo, ko bolnikom vračamo izgubljeni sluh. V primeru, da ob našem posegu bolnik prvič zasliši, pa govorimo o slušni rehabilitaciji (Battelino, 2012). Okvar se najprej lotevamo z raznimi zdravili in klasičnimi kirurškimi tehnikami, ko pa s temi sluha ne moremo več izboljšati, se poslužujemo raznih slušnih pripomočkov. Na tej stopnji je ključna izbira takega slušnega pripomočka, ki bo odraslemu olajšal ali ponovno omogočil kakovostno komunikacijo z okolico (Zabret in Battelino, 2014). Z napredkom v poznavanju vzrokov izgube sluha, izjemno hitrim medicinskim in tehničnim razvojem ter hkratno uvedbo novih kirurških tehnik lahko danes izboljšamo sluh ali omogočimo slušno zaznavo pri skoraj vseh vrstah izgube sluha in gluhosti (Kastelic, 2017). Bolniki lahko danes izbirajo med klasičnimi slušnimi aparati in med vsadnimi slušnimi pripomočki, ki jih predstavljajo kostno usidrani slušni pripomoček (BAHA), vibracijski vsadek za srednje uho (VSB), polžev vsadek (PV) in vsadek v možgansko deblo (ABI). Pripomočki se s pomočjo računalniškega programiranja prilagajajo individualnim željam in potrebam njegovega uporabnika. Pri nastavitvah se upoštevajo stopnja izgube sluha, prag bolečine oziroma neugodja ob zaznavi zvoka in okolje, v katerem bo posameznik ta pripomoček uporabljal (Hernja idr., 2010).

### *Slušni aparati*

Slušni aparati so v osnovi miniaturni elektrotehnični sistemi za ojačanje zvoka. Poleg ojačanja aparat zvok tudi filtrira. To pomeni, da nudi uporabniku različne frekvenčne razpone, odvisno od tega, na katerih področjih ima ostanke sluha. Aparat izloči visoke, srednje ali nizke frekvence. Torej je zelo pomemben izbor aparata in njegovo individualno prilagajanje posameznemu uporabniku. Pomembna sta stopnja in območje izločanja. Te prilagoditve so trajnejše in jih ne spreminjamo več. Z njimi poiščemo optimalno slušno polje posameznika, na katerem se bo moral učiti (ponovno naučiti) poslušanja. Vsak aparat ima tudi možnost jakostne prilagoditve, ki si jo uporabnik lahko sproti spreminja. S tem uravnava zvok bolj glasno ali bolj tiho. Poleg teh funkcij

aparatus opravlja še varovalno funkcijo s svojo kompresijo. Aparatus lahko nastavimo največjo možno izhodno jakost zvoka, da ob nenadnih pokih ne bi prišlo do bolečine in s tem dodatnega poškodovanja sluha (Košir, 1999).

Glede na funkcije, ki jih opravlja, ima aparat ohišje, v njem pa mikrofons za sprejem zvoka, zvočnik (slušalko) za oddajanje zvoka in sistem za ojačanje, filtriranje in varovanje. Današnji aparatus imajo možnost, da zvok sprejemajo prek mikrofons ali z elektromagnetnimi valovi neposredno. To je dobra možnost za poslušanje telefons, radijs, koncerta ali drugih prireditvev, kjer se usmerjamo neposredno na določene zvoke: telefons, radijs, koncerta in izključimo moteč zvok preostalega prostora. Vendar je potrebna za tako uporabo določena tehnična prilagoditev prostora z indukcijsko zanko. Aparatus potrebuje energijo, ki jo dobiva iz majhne baterijs. Ker aparat sprejme in ojača vse zvoke okoljs, se je treba poslušanja šele naučiti. Treba je usmerjati akustično pozornost na koristen zvok. Koristen zvok je mnogo siromašnejši, kot ga slišimo slišiči ljudje. Zato se mora naglušna oseba naučiti prepoznavanja zvokov na podlagi mnogo bolj skopih zvočnih informacij, kot jih pridobivamo slišiči ljudje. To delno olajšujejo sodobnejši aparatus, ki imajo vgrajen računalniški procesor, ki se bolj usmerja na zvoke govora in se bolje prilagaja okoljs, v katerem se posluš. Taki aparatus imajo več vnaprej pripravljenih računalniških programov, med katerimi uporabnik preklaplja s pritiskom na gumb in s tem poslušanje prilagodi prostoru ali vrsti zvoka. Le dobro vzdrževanje aparatus, ustrezno rokovanje in energetska oskrba lahko omogočijo optimalno poslušanje. Poznamo zaušesne in vušesne slušne aparatus, izbira le-tega je prosta, pa vendarle tudi omejena glede na značilnosti, želje in potrebe posameznega uporabnika.

Poleg imenovanih slušnih aparatus obstajajo tudi operativno vstavljeni slušni pripomočki, kot so: polžev vsadek (PV, angl. CI – Cochlear Implant) – slušni pripomoček, vgrajen v notranje uho; kostno usidrani slušni pripomoček (BAHA – angl. Bone Anchored Hearing Aid) – vgrajen v senčnico; vibracijski vsadek za srednje uho (VSB – angl. Vibrant Soundbridge) – vgrajen v srednje uho; vsadek v možgansko deblo (ABI – angl. Auditory Brainstem Implant) – vgrajen v možgansko deblo ter drugi.

### *Polžev vsadek (PV)*

PV je slušni pripomoček oziroma elektronska naprava, ki spremeni zvoke iz okolice v kodirane električne impulze in neposredno dovede električni signal v slušni živec. PV se uporablja v primeru, kadar je vzrok izgube sluha v notranjem ušesu (polžu). Primeren je za gluhe otroke, ki imajo ohranjen slušni živec in ostalo slušno pot, slušni, zaušesni ali vušesni aparat pa jim ne pomaga več pri poslušanju. PV omogoča, da se zvočno valovanje iz okolice pretvarja

v električne impulze. Naprava nato zvočne informacije frekvenčno analizira in informacijo v realnem času prenese do slušnega živca in možganov, kjer možgani te informacije zaznajo kot zvok. Medtem ko slušni aparat gluhim omogoča le ojačanje zvoka, pa lahko gluhi s pomočjo PV zaznajo glasove govora (Beiter in Shallop, 1998).

PV je sestavljen iz zunanjšega in notranjšega dela. Zunanji del PV predstavlja govorni procesor, ki ga sestavljajo: kontrolna enota z mikrofonom in procesorjem signalov (signal iz mikrofona spremeni v električne impulze); oddajnik (signal iz procesorja signalov prenese v sprejemnik); kabel (povezuje procesor signalov z oddajnikom) in baterijski del. Notranji del PV sestavljata: sprejemnik (sprejema signale iz oddajnika in jih razporeja na polje elektrod) in polje elektrod (prek katerih se električni impulzi prenesejo na slušni živec).

PV je elektronska naprava, ki spremeni zvok v kodirane električne impulze in tako neposredno prenese električni dražljaj direktno v slušni živec (Kastelic, 2014). Naprava deluje tako, da mikrofona (nameščen na govornem procesorju) zazna zvoke iz okolja in jih prevaja v govorni procesor. Nato govorni procesor analizira in kodira zvok v zaporedje električnih signalov. Električni signali nato potujejo po kablu do oddajnika. Oddajnik pošilja signal s pomočjo radijskih valov naprej skozi kožo v notranji del implanta oziroma vsadka, kjer se ponovno spremeni v električni signal. Nato električni signal potuje prek elektrod v polža, kjer električni impulzi stimulirajo živčne končiče. Slušni živec zbere električne signale in jih pošlje po slušni poti v slušni center možganske skorje, kjer možgani električne signale prepoznajo kot zvok (Beiter in Shallop, 1998; Hernja idr., 2010).

Prednost PV pred ostalimi slušnimi aparati je, da omogoča poslušanje govornega jezika na bolj naraven način in s tem tudi omogoča dojemanje celotnega frekvenčnega spektra govora. Posamezniku daje možnost, da uspešno spremlja svoj govor in govor komunikacijskega partnerja (Kogovšek idr., 2014). Uporaba PV ima določene slabosti: naprava potrebuje stalno električno napajanje, ni ga mogoče nositi v vseh situacijah (npr. znotraj magnetnega polja), notranji del je treba po določenem času operativno zamenjati.

## **Status gluhega in naglušnega študenta ter prilagoditve za potrebe izobraževanja**

Status gluhega in naglušnega študenta urejajo pravilniki o študentih s posebnimi potrebami oziroma posebnim statusom na slovenskih univerzah (Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem, 2013; Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani,



2018; Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru (NPB1), 2016) in na Fakulteti za informacijske vede (Pravilnik za študente s posebnim statusom, 2017).

V raziskavi, narejeni v okviru nacionalne študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2019) sta bila med 163 anketiranimi študenti s statusom študenta s posebnimi potrebami zajeta dva študenta s statusom zaradi gluhotе, kar predstavlja 4 % celotnega vzorca, ter šest študentov s statusom zaradi naglušnosti, kar predstavlja 13 % celotnega vzorca raziskave.

Iz rezultatov vprašalnika za visokošolske učitelje in sodelavce je razvidno, da se 97 % (n = 318) visokošolskih učiteljev in sodelavcev strinja s tem, da študenti s senzornimi motnjami pridobijo status študenta s posebnimi potrebami. 3 % (n = 11) visokošolskih učiteljev oziroma sodelavcev pa je menilo, da študenti s senzornimi okvarami ne potrebujejo posebnega statusa. Približno enak odstotek visokošolskih učiteljev in sodelavcev se je strinjalo (37 %; n = 116) oziroma se ni strinjalo (38 %; n = 115) s tem, da lahko študenti, ki so gluhi, dosegajo enake kompetence kot njihovi študijski kolegi, ki nimajo posebnih potreb. 25 % (n = 77) se jih do tega stališča ni znalo opredeliti. Po drugi strani so bili visokošolski učitelji in sodelavci v večini mnenja, da lahko študenti z naglušnostjo dosegajo enake kompetence kot študenti brez posebnih potreb (58 %; n = 178). 21 % (n = 63) se jih s tem ni strinjalo, preostali pa so bili glede tega neodločeni. Študenti, gluhi in naglušni, ki so sodelovali v študiji, so izpostavili, da potrebujejo naslednje prilagoditve.

### ***Prilagoditve pri izvedbi predavanj, vaj, seminarjev, prakse***

Dva študenta, ki sta gluha, sta bila mnenja, da občasno potrebujeta uporabo posebnih pripomočkov v okviru predavanj, vaj, seminarjev in prakse. Štirje študenti, ki so naglušni, potrebujejo občasno prilagojen način opravljanja obveznosti, dva študenta take oblike prilagoditev ne potrebujeta. Gluha študenta menita, da potrebujeta prilagoditve pri časovnih rokih, eden jih potrebuje vedno, drugi pa občasno. Prav tako dva študenta, ki sta naglušna, ne potrebujeta prilagoditev pri časovnih rokih, štirje pa te prilagoditve potrebujejo, bodisi občasno (n=2) ali vedno (n=2). Oba gluha študenta občasno potrebujeta prilagoditve pri predstavitev in nastopih. Občasno prisotnost oziroma pomoč pomočnika (bralca, zapisovalca, tolmača) potrebuje en študent, ki je gluh, drugi pa te vrste pomoči ne potrebuje. Trije študenti z naglušnostjo zase menijo, da ne potrebujejo prilagoditev pri predstavitev in nastopih, en študent jih potrebuje občasno, en študent pa vedno. Pomoč pomočnika občasno potrebujejo trije študenti z naglušnostjo, trije pa pomoči pomočnika ne potrebujejo. Druge oblike prilagoditev pri izvedbi predavanj,

vaj, seminarjev, prakse en gluhi študent potrebuje vedno, drugi pa nikoli. En študent, ki je gluhi, potrebuje pri predavanjih, vajah, seminarjih na praksi FM sistem (glej poglavje Visokošolsko izobraževanje za gluhe in naglušne), ker gre za študenta, ki je tudi slep, pa ta potrebuje tudi belo palico in spremstvo psa vodnika. En študent z naglušnostjo je izrazil potrebo po dodatni razlagi s strani visokošolskega učitelja izven časa, namenjenega predavanjem.

### ***Prilagoditve pri posredovanju študijskega gradiva***

En študent, ki je gluhi, potrebuje prilagojeno obliko gradiva oziroma študijske literature vedno, drugi pa tega ne potrebuje. Prilagoditve oblik gradiv oziroma študijske literature ne potrebujejo štirje študenti z naglušnostjo, en študent pa zase meni, da potrebuje prilagojeno gradivo občasno. Prilagoditve na ravni dostopnosti gradiv oziroma študijske literature potrebujeta oba študenta, ki sta gluha – eden vedno, drugi pa občasno, prav tako trije študenti z naglušnostjo, dva pa teh prilagoditev ne potrebujeta nikoli. Dva študenta z naglušnostjo sta še posebej izrazila potrebo po zapiskih predavanj (skripta) za posamezni predmet.

### ***Prilagoditve pri načinu preverjanja in ocenjevanja***

Oba študenta, ki sta gluha, občasno potrebujeta prilagoditev v smislu izrednih izpitnih rokov, o katerih se dogovorita z izvajalcem predmeta. Prilagoditev v obliki izrednih izpitnih rokov ne potrebujejo štirje študenti z naglušnostjo, en študent jih potrebuje občasno, en študent pa vedno. Tudi podaljšan čas pisanja potrebujeta oba gluha študenta, pri tem ga eden potrebuje vedno, eden pa občasno. Vsi študenti z naglušnostjo pa zase menijo, da potrebujejo podaljšanje časa za opravljanje ustnega oziroma pisnega izpita, od tega trije občasno, trije pa vedno. Posebnega prostora za opravljanje izpita in prilagojenega prostora gluha študenta ne potrebujeta. Štirje študenti z naglušnostjo zase menijo, da ne potrebujejo posebnega prostora za opravljanje izpita in prilagoditev prostora, dva pa tovrstno prilagoditev potrebujeta občasno. En študent za opravljanje izpita ne potrebuje prenosnega računalnika, prilagojene strojne opreme in programske opreme, en študent pa tako opremo potrebuje občasno. Opravljanje izpita s pomočjo pomočnika potrebuje občasno en študent, drugi študent pomoči pomočnika ne potrebuje. Oba študenta občasno potrebujeta prilagoditev oblike izpitnega gradiva. Študenti z naglušnostjo, ki so sodelovali v raziskavi, zase menijo, da ne potrebujejo opravljanja izpita s pomočjo prenosnega računalnika, prilagojene strojne in programske opreme oziroma s pomočjo pomočnika (bralca, zapisovalca, tolmača). Obenem dva študenta z naglušnostjo potrebujeta prilagoditve oblike izpitnega gradiva, en študent jih potrebuje vedno, en študent občasno. Štirje študenti z naglušnostjo prilagojenega izpitnega gradiva ne potrebujejo.

### **Prilagoditve pri napredovanju v višji letnik**

Pravico do vpisa v višji letnik oziroma pridobitev dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev občasno potrebujejeta oba študenta, ki sta gluha. Trije študenti z naglušnostjo menijo, da potrebujejo občasno pravico do vpisa v višji letnik oziroma pridobitev dodatnega leta kljub neizpolnjevanju predpisanih pogojev, trije omenjene pravice ne potrebujejo. Pravico do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu občasno potrebuje en študent, ki je gluh, en študent pa to pravico potrebuje vedno. Prav tako trije študenti ne potrebujejo pravice do podaljšanja statusa študenta za največ eno študijsko leto po izkoriščenem dodatnem letu, dva zase menita, da to pravico potrebujejeta občasno, en študent pa vedno.

### **Visokošolsko izobraževanje za gluhe in naglušne**

Ker v slovenskem prostoru praktično nimamo raziskave, ki bi proučevala položaj gluhih in naglušnih študentov v visokošolskem prostoru z vidika akademske uspešnosti, dostopnosti, podpornih storitev, tolmačenja in ustreznosti pogojev vključevanja v visokošolski prostor, se naslanjamo na tuje vire. Z njimi želimo osvetliti problematiko študijskega procesa gluhih in naglušnih študentov.

Prisotnost gluhih in naglušnih študentov v visokošolskem prostoru po zadnjih podatkih Nacionalnega centra za gluhe v Ameriki (Lang, 2002) narašča vse od leta 2008. V letu 2019 je bilo okrog 5 % odraslih gluhih in naglušnih, mlajših od 65 let, vključenih v visokošolsko izobraževanje.

Pregled literature o gluhih in naglušnih študentih v visokošolskem prostoru odkriva pomembne podatke o ovirah in preprekah, s katerimi se ti študenti srečujejo, da si pridobijo informacije (Lang, 2002). Precej manj je znanega o možnih rešitvah teh problemov, ki segajo na področje učinkovitosti tolmačenja, tutorstva, deljenja zapiskov, podnapisov v realnem času (angl. real-time captioning), še zlasti v povezavi z njihovimi akademskimi dosežki.

Več kot 25.000 gluhih in naglušnih študentov je vključenih v visokošolsko izobraževanje v ZDA (National Center for Education Statistics, 1999). Še tisoči drugih gluhih in naglušnih je vključenih v visokošolski prostor po vsem svetu. V različnih raziskavah po svetu žal niso opredeljene stopnje izgube sluha teh študentov, zato iz njih težko sklepamo in primerjamo, ali gre za gluhe, naglušne in za kakšno izgubo sluha gre, kar je izhajajoč iz heterogenosti populacije razumljivo. Termin gluh večina raziskav uporablja za študente, ki

imajo prelingvalno ali težko izgubo sluha in ne uporabljajo slušnega aparata, veliko gluhih študentov pa slušni aparata uporablja v kontekstu njihovega akademskega življenja, tako da so ti študenti na visokošolskih ustanovah funkcionalno naglušni.

Brelje (1999) piše, da so možnosti vključitve naglušnih študentov v visokošolski prostor mnogo večje kot gluhih študentov, velik del krivde za to avtor pripisuje prepričanjem družbe, da gluhi niso sposobni uspešno zaključiti visokošolskega izobraževanja in da imajo pomanjkljivo znanje že iz osnovnošolskega in srednješolskega obdobja (to pripisujejo pomanjkljivemu znanju govornega jezika).

Čeprav se zadnja leta povečuje podpora in dostopnost storitev v visokošolskem področju, je odstotek tistih gluhih in naglušnih, ki programov ne končajo, še vedno visok. V ZDA vsako leto diplomira le eden od štirih gluhih študentov (Stinson in Walter, 1997). Tri desetletja raziskav na področju gluhih in naglušnih v visokošolskem prostoru, večinoma izvedenih v ZDA, so razkrila vzroke, ki jih lahko posplošimo tudi na druge države (Spradbrow in Power, 2000). Vzroki, zakaj gluhi študenti ne dokončajo študija, so številni, pripravljenost akademskega prostora na spremembe in izzivi učenja s pomočjo podpornih storitev sta le dva v mozaiku številnih izzivov, kot so dolžina programa, težave pri obremenitvah skozi celoten program, nezadovoljstvo s socialnim življenjem in sprememba kariernih interesov (Stinson in Walter, 1992). Raziskovalci odkrivajo tri pomembna socialna področja, ki jih je treba obravnavati pri vključevanju gluhih in naglušnih v visokošolsko izobraževanje: razvijanje socialnih spretnosti, vzpostavitev identitete in doseganje neodvisnosti in soodvisnosti. Lang (2002) predlaga sprejem študentov, ki ustrezajo zgoraj navedenim zahtevam in zahtevam programa, v katerega se vpisujejo, ter zgodnjo identifikacijo težav, s katerimi se soočajo, in zgodnjo intervencijo na teh področjih.

Socialni in osebni dejavniki imajo pomembno vlogo pri uspešnosti gluhih in naglušnih študentov, prav tako kot pozneje na njihovo uspešnost v delovni sferi. Pojavi se vprašanje, ali bi bilo smiselno gluhe in naglušne s socialnimi spretnostmi opremiti že v osnovno- in srednješolskem obdobju – ali pa več truda usmeriti v to le tekom študentskega obdobja. Če slednje, se pojavi vprašanje, kako najbolje razviti veščine, ki bi vplivale na njihov akademski uspeh. Te veščine vključujejo samozavedanje in njegovo povezavo s kariernim zavedanjem (izbira pravega poklica), vztrajnost, samoidentifikacijo, samoučinkovitost, vztrajnost, sposobnost prilagajanja okolju in splošno zrelost. Teh kvalitiet pa ni lahko razviti tekom kratkega obdobja študija. Stinson in Walter (1992) ugotavljata, da pomembne dejavnike pri opustitvi študija predstavljajo tudi ocene, zmožnosti posameznika in vztrajnost. Akademske

sposobnosti, zahteve komunikacije, dosežki na testih in drugi akademski dejavniki vplivajo na uspešnost študija, vendar je socialno prilagajanje gluhih in naglušnih daleč najpomembnejši dejavnik opuščanja študija. Pomemben dejavnik je tudi vztrajnost.

Raziskava Foster idr. (1999) ugotavlja, da bi se gluhi, vključeni v večinske oblike izobraževanja, raje vključili v izobraževanje, ki je posebej namenjeno gluhim in naglušnim (npr. univerza za gluhe, kot je Gallaudet), rezultati so pokazali, da se gluhi in naglušni študenti ne počutijo del univerzitetne skupnosti, kot se počutijo slišče študenti. Različne države, kot so Avstralija, Kitajska, Nemčija, Japonska in Velika Britanija, ponujajo gluhim in naglušnim študentom priložnosti v študijskih programih, prilagojenih študentom z izgubo sluha (Lang, 2002).

Kersting (1997) v intervjuju z gluho študentko, ki ni imela predhodnih izkušenj z skupnostjo Gluhih ali kulturo Gluhih, poroča, da je imela v prvem letu študija pogosto občutek izoliranosti, osamljenosti in zamere. Občutila je odtujenost tako od gluhe kot slišče skupnosti in sovrstnikov in pomembne spremembe v socialnem življenju se niso zgodile vse do drugega, tretjega leta študija, k čemur pa sta pripomogli boljša komunikacija z gluхими sovrstniki in povečana vključenost v druge obštudijske aktivnosti. O podobnih izkušnjah gluhih študentov pišejo tudi drugi avtorji (Foster, 1989; Foster in DeCaro, 1990). Miller in Mizrahi (2000) ugotavljata, da se naglušni študenti bolj povezujejo s slišče skupnostjo kot gluhi študenti, a vendar se naglušni študenti večkrat počutijo osamljene in socialno izključene, predvsem pa se ne čutijo niti del slišče niti del Gluhe skupnosti. V nasprotju s tem Gluhi študenti čutijo pripadnost Gluhi skupnosti, so zato manj osamljeni in se lažje spopadajo s študijem.

### **Raziskave o podpornih/dostopnih storitvah**

Izziv socialne in akademske integracije je še večji v skupini študentov, kjer so ponujene posebne oblike podpore in storitev, kot so na primer tutorstvo, tolmačenje, deljenje zapiskov. Nekateri gluhi študenti ob tem doživljajo stigmo drugačnosti, prav tako pa usklajevanje teh oblik pomoči in storitev za njih predstavlja veliko časovno obremenitev in težavno logistiko. Največjo težavo gluhim in naglušnim študentom predstavlja odvisnost od drugih študentov v smislu dostopnosti do informacij. Malo informacij gluhi študent prejme prek neposredne komunikacije z visokošolskim učiteljem, večino informacij prejme prek tolmača, zapiskov, izročkov.

### **Tutorstvo**

Dejstvo, da gluhi študenti ne dobijo toliko informacij v letniku in pri predavanjih kot njihovi sovrstniki, je znano že leta (Lang, 2002). Prav tako raziskave pišejo,

da naglušni študenti izpostavljajo pomanjkanje informacij med predavanji (Spradbrow in Power, 2000). K izboljšanju tega problema bi lahko pripomogel tudi sistem tutorstva, ki pa se glede na države razlikuje. V Angliji, Nemčiji in drugih evropskih državah gluhi in naglušni izpostavljajo tutorstvo kot pomembno storitev, ki pripomore k študijskemu uspehu (Lang, 2002). Tudi v ZDA gluhi študenti tutorstvo vidijo kot podporno storitev, ki jim omogoča dodatno učenje, razvoj spretnosti, pripomore k boljšim ocenam, hkrati pa jim omogoča boljše razumevanje predavanj, razvoj bralnih in pisalnih spretnosti. Lang idr. (2004) so v študiji raziskovali doživljanje pomena tutorstva pri gluhih študentih, univerzitetnih učiteljih in sodelavcih na različnih dimenzijah. Za gluhe študente je tutorstvo pomenilo razvoj strategij neodvisnega učenja, razvoj samozaupanja. Prav tako so (Lang idr., 2004), ugotovili razliko med mnenji univerzitetnega osebja in gluhih študentov glede usposobljenosti tutorjev. Gluhim je bilo pomembno, da so tutorji dobro poznali potrebe gluhih in naglušnih študentov, medtem ko je univerzitetno osebje dalo večji poudarek na usposobljenosti glede predavane snovi.

### **Tolmačenje**

V preteklosti je bilo izvedenih že več raziskav s ciljem ugotoviti odnos med tolmačenjem in procesom učenja na visokošolski ustanovi (Lang, 2002). Quinsland in Long (1989) sta ugotovila, da je gluh učenec s pomočjo tolmača, usposobljenega za tolmačenje področja, ki ga je študent študiral, dosegel dvakrat boljše rezultate kot s tolmačem, ki za področje študija ni bil posebej usposobljen. Raziskav, ki bi to podprle, je malo, vsekakor pa so pokazale, da je vsebinsko znanje področja, ki ga tolmač tolmači, zelo pomembno tako za gluhe študente kot za učitelje (Lang idr., 2004). Pravilnost tolmačenja in učinkovitost tolmačenja sta lahko odvisni od vsebinskega vedenja tolmača, kajti poznavanje pojmov oziroma vsebine omogoča izbiro pravih kretenj in zmanjša možnost napak. Prav tako tolmačevo poznavanje strokovnih pojmov omogoča pravilnejše tolmačenje in razlago (Seal, 1998). Tolmači, ki se zavedajo ovir pri tolmačenju strokovnih izrazov, ki se pojavljajo v času študija, so pripravljene prilagoditi tolmačenje in svetovati učiteljem in študentom. Visokošolski učitelji se pogosto ne zavedajo, zakaj se gluhi študenti ne vključujejo v razprave tako kot slišiči. Pomembno vprašanje je torej, ali lahko tolmač s svojim zavedanjem omejitev v sodelovanju z visokošolskim učiteljem spremeni participacijo gluhega študenta v skupini (Lang, 2002).

### **Simultano prevajanje s podnapisi (angl. real time captioning)**

Stinson idr. (2000) opisujejo nekaj prednosti simultane prevajanja s podnapisi; podnapisi ostanejo na zaslonu dovolj časa, da lahko študent znova pogleda nazaj in dopolni izgubljeno informacijo s strani visokošolskega

učitelja ali tolmača, tiskana verzija predavanj v obliki zapiskov je potem lahko dostopna po predavanjih in shranjena tudi v računalnik. Pri tem sistemu imata pomembno vlogo jezikovna zmožnost v govornem jeziku in še posebej bralna spretnost gluhega študenta. Raziskav na tem področju je malo (Lang, 2002).

### **Zapiski**

Zapiski se v literaturi na področju gluhih študentov pojavljajo kot njihovi lastni zapiski, pregledani s strani slišječega študenta ali pa kot zapiski, ki si jih gluhi študent pridobi od slišječega študenta. Pisanje zapiskov je za gluhega študenta izjemno težko. Težave na področju govornega in pisanega jezika in hkratno vizualno sprejemanje (tolmač, predavatelj, postopki demonstracije ...) gluhemu študentu onemogočajo sprotno beleženje informacij. V študiji Elliot idr. (2001) ugotavljajo, da so nekaterim gluhim pomagali zapiski sošolcev ali pa zapiski v obliki transkriptov simultane prevajanja s podnapisi, vendar pa so imeli gluhi ogromno težav s tem, da so iz teh razbrali bistvo in povezali stvari med sabo.

### **Sodelovanje v razredu**

Nasploh mnoge raziskave danes kažejo, da obstaja povezava med sodelovanjem v razredu in akademskim uspehom, zato je to izjemno pomembno tudi pri gluhih študentih. Lang idr. (2004) so pri ugotavljanju učnih stilov gluhih študentov ugotovili zmerno povezanost med sodelovalnim učenjem in akademskimi dosežki. Na žalost večje število raziskav kaže, da je aktivno udeležbo pri gluhih študentih v visokošolskem prostoru izjemno težko doseči. Saur idr. (1986) opisujejo nekatere od dejavnikov, ki vplivajo na sodelovanje gluhih v skupini; pomembno vlogo imajo tempo, hitrost podajanja snovi, število govornikov, jezikovna in kulturna različnosti ter uporaba prostora. Foster idr. (1999) so ugotovili, da gluhi študenti v primerjavi s slišječimi kažejo pomembno nižje zadovoljstvo s hitrostjo predavateljevega podajanja snovi, predvsem so izrazili nezadovoljstvo s tem, da predavatelj ne preveri, ali študenti razumejo povedano, preden nadaljuje s snovjo. 84 % gluhih je v tej študiji kot ključen dejavnik njihovega sodelovanja v skupini izpostavilo tolmače (Foster idr., 1999). Izpostaviti je treba tudi velikost skupine (letnika); večja kot je skupina študentov, težje gluhi študent sodeluje v njej. V manjših skupinah se gluhi in naglušni študenti lažje aktivirajo, bolj sodelujejo in prej stopijo v komunikacijo tako s slišječimi vrstniki kot s predavatelji.

### **Učinkovito učenje z gledišča gluhih študentov**

Na splošno imajo gluhi študenti podobne preference kot slišječji študenti. Lang idr. (2004) so na podlagi odgovorov 58 gluhih, vključenih na visokošolsko ustanovo, s pomočjo rangiranja 32 karakteristik učinkovitega

poučevanja ugotavljali, kaj je gluhim študentom pomembno za učinkovito poučevanje. Gluhi študenti cenijo predavatelja, ki je strokoven, pozna svoje področje, ima veliko znanja in vedenja, pomembno jim je, da uporablja veliko vizualnega materiala, da jasno izrazi navodila in svoja pričakovanja. Gluhim je pomembno, da ima predavatelj primeren tempo podajanja snovi, preverja, da ga študenti razumejo, in povzema pomembne informacije (Lang idr., 2004). Gluhim je pomembno, da zna predavatelj prilagoditi navodila študentom s posebnimi potrebami. Večina gluhih je izpostavila, da so njihovi kolegi ali pa predavatelji le redko znali prilagoditi delo gluhim študentom, del krivde za to pa so pripisali podpornim službam (Lang, 2002). Razloge je treba gotovo iskati tudi v odnosu, pomanjkanju izkušenj in primernih napotkov ter smernic. Podobne izsledke navajata tudi Spradbrow in Power (2000), ko pišeta, da gluhi študenti najbolj cenijo sposobnost visokošolskih učiteljev, da prilagodijo pogoje učenja in poučevanja tudi gluhim študentom, tisti gluhi, ki so uporabniki znakovnega jezika, pa izpostavljajo tudi pomen znanja znakovnega jezika tudi s strani visokošolskega učitelja. Gluhemu študentu je, četudi ima ob sebi tolmača, pomemben odnos in direktna komunikacija z visokošolskimi učitelji. Različne raziskave (Lang, 1993; Spradbrow in Power, 2000; Stinson idr., 1996) pa izpostavljajo tudi prednost gluhih študentov, z večjo zmožnostjo v govorjenem jeziku. Stinson idr. (1996) poročajo, da največjo prepreko v vedenju sliščih študentov oziroma vrstnikov za gluhe študente v času študija predstavlja govorjenje več študentov hkrati, hitro izmenjavanje govorcev in pogovor o več temah hkrati. Uspeh gluhih študentov je torej odvisen od uspešnosti komunikacije, upoštevanja potreb gluhih in od sliščih vrstnikov.

O možnih rešitvah ni veliko virov in raziskav, se pa mnoge zanašajo na novo tehnologijo. Študenti s polževimi vsadki in/ali slušnim aparati lahko uporabljajo še dodatne naprave za komunikacijo: FM sisteme in povratno zanko.

FM sistem (aparat s frekvenčno modulacijo) je neprecenljiv pripomoček za poslušanje in igra pomembno vlogo v življenju gluhega oziroma naglušnega posameznika (Sekulič, 1998). FM sistemi zagotovijo neposredno brezžično povezavo med izvorom zvoka in poslušalcem – uporabnikom slušnega aparata (npr. polževega vsadka, ali kostno usidranega aparata BAHA). Iz brezžičnega mikrofona z oddajnikom, ki ga nosi govornik ali pa je priključen na izvor zvoka, je signal prek radijskih valov posredovan neposredno v miniaturni FM sprejemnik (Košir, 1999). Včasih slušni aparat, polžev vsadek ali kostno usidrani slušni aparat BAHA niso dovolj, saj je v okoljih lahko veliko negativnih vplivov na zvok, kot so na primer oddaljenost od govorca, neustrezna akustika prostora, odmev, hrup, prazen prostor. FM sistemi so uveljavljeni za uporabo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, vendar so primerni tudi za odrasle, ki



se na primer udeležujejo različnih izobraževanj oziroma seminarjev in kljub uporabi individualnega slušnega aparata ne morejo razumeti govornika. Nekateri FM sistemi (v celoti digitalni) omogočajo odlično razumevanje govorca, kar pomeni, da so zmožni reducirati oziroma izničiti negativni vpliv razdalje, odmeva in hrupa iz okolja.

Indukcijska slušna zanka deluje tako, da želen vir zvoka iz mikrofona, radia, mešalne mize ali televizije ojačamo in priklopimo na akustično zanko, vgrajeno v prostor. Oseba tako veliko kvalitetnejše sliši želeni zvok. Indukcijski prenos zvoka je omogočen z indukcijsko zanko, kar pomeni, da je okoli prostora, kjer se naglušni s slušnim aparatom večinoma zadržuje, mogoče napeljati indukcijsko zanko. Prikluči se na mikrofonski ojačevalnik, ki pošilja skozi zanko električni tok. Ta ustvarja v zanki in njeni okolici izmenično magnetno polje. Večina slušnih aparatov ima vgrajeno telefonsko tuljavico, ki jo vključimo s preklopnikom. Oseba s slušnim aparatom preklopi svoj aparat v položaj T, kar ji omogoči sprejem signala indukcijske slušne zanke. Ta govor spremeni v elektromagnetno valovanje in ga oddaja po prostoru. Izmenično magnetno polje inducira v tuljavici slušnega aparata električno napetost, ki je verna slika zvočnega pojava na mikrofonski zanki. Tako sedimo v elektromagnetnem polju, ki ga sprejemamo z individualnim slušnim aparatom. Dobimo samo koristni zvok predavatelja, predstave in se izognemo motečemu zvoku okolja, ki zmanjšuje razumevanje. Sliščega okolja s tem ne motimo. Uporabnik slušnega aparata tako sliši govornika jasno in čisto (Košir, 1999). Z indukcijsko zanko se danes lahko pohvali že precejšnje število ustanov (npr. gledališč) v Sloveniji. Indukcijska zanka je namenjena uporabnikom slušnih aparatov in jim tudi omogoča brezžično telefoniranje prek vgrajenega mikrofona. Odlična je tudi za poslušanje glasbe. Indukcijske slušne zanke so vse pogostejše v uporabi povsod, kjer je zvok pomemben ali celo edini vir informacij (dvorane, predavalnice, čakalnice, sejne sobe ipd.).

Žal tak sistem ni na voljo v vseh prostorih. Nekateri podporni sistemi so kompleksni za uporabo. Izobraževanje in usposabljanje je bistvenega pomena, zato je za predavatelje pomembno, da gluhi in naglušni študentom zagotovijo enak dostop do informacij. Pomembna so torej tudi navodila in smernice za vse, ki se srečujejo z gluhi in naglušni, poleg tega pa jih mora prezaposleno osebje tudi sprejeti in vzeti kot prioriteto, kar pa je včasih težko doseči (Noble, 2010).

Brennan idr. (2005) pišejo o tem, da gluhi študenti poročajo, o tem, da študirajo več kot njihovi vrstniki in v študij vlagajo več truda, da bi dosegli enake ali pa slabše dosežke kot slišči vrstniki. Največji izziv jim predstavljajo vaje in seminarji. Gluhi in naglušni študenti potrebujejo v času študija podporo, da bi lahko razvili svoj akademski potencial (Marschark idr., 2009). Mnogi gluhi

študenti poročajo, da gluhota kot primanjkljaj v visokošolskem prostoru ni pravilno razumljena (Yorke in Longden, 2008). Čeprav nekateri gluhi študenti poročajo o pozitivni socialni izkušnji, je več takih, ki poročajo o težavah na področju socialnega udejstvovanja (Foster idr., 1999). Prav tako so študije pokazale, da osebe v visokošolskem prostoru premalo prilagaja delo gluhim študentom in premalo upošteva njihove potrebe, za kar je odgovorna tudi podporna služba (Foster idr., 1999; Vasek, 2005).

Recidiv gluhih študentov v visokem šolstvu je visok (Stinson idr., 1999; Convertino idr., 2009). Gluhi, ki vstopijo v visokošolski prostor, so soočeni z različnimi ovirami, še zlasti jim izziv predstavlja pridobivanje informacij, učenje v razredu (Lang, 2002), pogosto čutijo, da morajo v študij vlagati več truda kot njihovi vrstniki (Brennan idr., 2005). Poleg tega se mnogi soočajo s težavami glede socialne vključenosti (Foster idr., 1999). Raziskav, ki bi merile učinkovitost podpornih služb na omenjenih področjih, je malo (Noble, 2010) in tako še vedno ostaja potreba po tem, če želimo povečati število gluhih in naglušnih študentov v visokošolskem prostoru.

## Zaključek

Iz članka je razvidno, da gluhi in naglušni tvorijo zelo raznoliko skupino. Ta raznolikost je posledica različnih dejavnikov (jakost, čas nastanka, potek rehabilitacije, čas prejema slušnega pripomočka oziroma vstavitve polževega vsadka, slušni status staršev, način komuniciranja v družini, dodatne motnje, predhodno izobraževanje), kar pomeni, da imajo gluhi in naglušni različne potrebe in da vsak gluhi ali naglušen študent potrebuje individualen pristop tudi v visokošolskem izobraževanju. Pomembno se je zavedati, da se prilagoditve razlikujejo od študenta do študenta. Gluhi in naglušni študenti si želijo, da so v procesu izobraževanja enakovreden partner in da imajo enake možnosti napredovanja kot njihovi slišiči vrstniki.

Res je, da so G/gluhi velikokrat izključeni iz večine glasovno-govornih informacij in veliko gluhih sploh ne razvije razumljivega govora, ker je njihov primarni, materni jezik znakovni jezik. Da lahko G/gluhi študenti sledijo predavanjem v visokošolskem izobraževanju, najpogosteje potrebujejo tolmača, individualiziran pristop in strokovno pomoč pri učenju. Naglušni imajo lahko boljše razvit govor in večjo možnost dostopanja do informacij, kar posledično pomeni tudi boljše izhodišče za doseganje akademskega znanja. Kljub temu imajo težave s spremljanjem predavanj, vaj in seminarjev, spremljanjem komunikacije in razumevanjem govora v hrupu. Študentom, ki uporabljajo različne slušne pripomočke, je treba omogočiti pogoje za optimalno poslušanje in prilagoditve, ki jim bodo omogočile enakopravno

sodelovanje pri predavanjih, pomembno je individualizirati pristope pri preverjanju znanja, omogočiti strokovno pomoč pri učenju ter rehabilitacijo poslušanja in govora. Pomembno se je zavedati, da gluhi in naglušni študenti lahko dosežejo cilje, predvidene po učnih načrtih za posamezne predmete v okviru predavanj, enako, kot jih študenti, ki slišijo. Ključno pa je, da se poučevanje prilagodi njihovim potrebam in zmožnostim ter da se jim prilagodi in olajša razumevanje gradiva ob upoštevanju vseh prej navedenih dejstev, ki opisujejo problematiko gluhoste in naglušnosti.

## Literatura

- ASHA. (b. d.). *Effects of Hearing Loss on Development*. <https://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development/>
- Battelino, S. (2012). Motnje sluha. *Rehabilitacija*, 11(1).
- Battelino, S. (2013). *Anatomija ušesa in fiziologija sluha*. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 31–37). Medicinska fakulteta.
- Battelino, S. idr. (2017). *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi: učbenik za tečajnike avdiometrije in vestibulometrije, avdiološke elektroakustike, logopede, študente splošne in dentalne medicine, specializante otorinolaringologije, klinične logopedije in nevrologije ter specializante medicine dela, prometa in športa*. Medicinska fakulteta.
- Beiter, A. L. in Shallop, J. K. (1998). Cochlear Implants for Kids. V W. Estabrooks (ur.), *Cochlear Implants: Past, Present, Future* (str. 3–29). Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Brelje, H. W. (1999). Postsecondary opportunities for the deaf. V H. W. Brelje (ur.), *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Butte Publications.
- Brennan, M., Grimes, M. in Thoutenhoofd, E. (2005). *Deaf students in Scottish Higher Education*. Douglas McLean Publishing, Gloucestershire
- Cavinato, M., Rigon, J., Volpato, C., Semenza, C. in Piccione, F. (2012) Preservation of auditory P300-like potentials in cortical deafness. *PLoS One*, 7(1).
- Carver, R. J. (1998). *Životvorna riječ. Pismenost i gluho dijete*. Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
- Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T. in Zupan, M. (2009). Predicting Academic Success Among Deaf College Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Educations*, 14, 324–43.
- Elliot, I. B., Stinson, M. S., McKee, B. G., Everhart, V. S. in Francis, P. J. (2001). Perceptions of the C-Print speech-to-text transcription system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 285–298.
- Foster, S. (1989). Social alienation and peer identification: A study of the social construction of deafness. *Human Organization*, 48, 226–235.
- Foster, S., Long, G. in Snell, K. (1999). *Empirical paper*. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Educations*, 4, 225–35.

Foster, S. in DeCaro, P. M. (1990). *Mainstreaming hearing-impaired students within a postsecondary educational setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Herega, D. (2014). Različiti pristupi u sustavu potpore u visokom obrazovanju za gluhe i nagluhe studente. *JADR*, 5(9), 35–42.

Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhi in naglušni otroki*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kastelic, A. (2014). Polžev vsadek in novejši, operativno vstavljeni slušni pripomočki. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika in vsakdanji praksi* (str. 39–44). Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdi vestibuloški center.

Kersting, S. A. (1997). Balancing between deaf and hearing words: Reflections of mainstreamed college students on relationship and social interactions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 252–263.

Kogovšek, D., Ozbič, M., Novšak Brce, J., Željan, I., Breclj, I., Lesar, B., ... Škvor, J. (2014). Sociopragmatične spretnosti ter razumljivost govora otrok s polževim vsadkom. V A. Werdonig (ur.), *Slovenski posvet o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom. Zbornik referatov 5. Slovenskega posveta o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom*, Maribor.

Košir (1999). *Sluh: naglušnost in gluhost*. Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.

*Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 267–80.

Lang, H. G., Biser, E., Mousley, K., Orlando, R. in Porter, J. (2004). Tutoring Deaf Students in Higher Education: A Comparison of Baccalaureate and Sub-baccalaureate Student Perceptions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 189–201.

Lysons, K. (1996). *Understanding Hearing Loss*. Jessica Kingsley.

Marschark, M., Leigh, G. in Sapere, P. (2009). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 421–37.

Miller, E. in Mizrahi, M. (2000). *Loneliness, social adjustment, sociocultural affiliation of deaf and hard of hearing students in postsecondary education in Israel*. Paper presented at the 19th ICED Congress, Sydney, Australia.

National Center for Educational Statistics. (1999). <https://nces.ed.gov/search/index.asp?q=deaf+high+education&btnG=Search#gsc.tab=0&gsc.q=deaf%20high%20education&gsc.page=1>

Noble, H. (2010). Improving the experience of deaf students in higher education. *British Journal of Nursing*, 19(13), 851–854.

Pavlič, M. (2016) *Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik?*. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije; Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika.

*Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (2018). [https://www.unilj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/organizacija\\_\\_pravilniki\\_in\\_porocila/predpisi\\_statut\\_ul\\_in\\_pravilniki/2014101712292151/](https://www.unilj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2014101712292151/)

*Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem* (2013). <http://star.www.upr.si/libs/download.php?file=/02b7d1599ef18014379891e1b9c60154>

- Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru (NPB1)* (2016). [http://fl.um.si/wp-content/uploads/2013/09/Pravilnik-o-studijskemprocesu-studentov-invalidov-UM-cistopis\\_avgust\\_2016.pdf](http://fl.um.si/wp-content/uploads/2013/09/Pravilnik-o-studijskemprocesu-studentov-invalidov-UM-cistopis_avgust_2016.pdf)
- Pravilnik za študente s posebnim statusom Fakultete za informacijske študije v Novem mestu* (2017) [https://www.fis.unm.si/media/dokumenti/2018/sa\\_fis\\_1024\\_02\\_pravilnik\\_za\\_tudent\\_e\\_s\\_posebni\\_statusom\\_istopis\\_24\\_4\\_2018.pdf](https://www.fis.unm.si/media/dokumenti/2018/sa_fis_1024_02_pravilnik_za_tudent_e_s_posebni_statusom_istopis_24_4_2018.pdf)
- Pribanić, L. (1995). Jezični razvoj djece oštećena sluha (rječnik i gramatika). *Logopedija*, 1, 49–54.
- Pribanić, L. (2009). Studenti s oštećenjima sluha. V L. Kiš Glavaš (ur), *Priručnik „Studenti s invaliditetom“*, 1. Opće smjernice (str. 143–192).
- Quinsland, I. K. in Long, G. (1989). *Teaching, interpreting and learning*. Paper presented at the 1989 Convention of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu i Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske.
- Saur, R. E., Layne, C. A., Hurley, E. A. in Opton, K. (1986). Dimensions of mainstreaming. *American Annals of the Deaf*, 131, 325–330.
- Seal, B. C. (1998). *Best practices in educational interpreting*. Allyn and Bacon.
- Sekulič, D. (1998). *Akustika prostora in percepcija zvoka z vidika naglušnega učenca*. [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Scherer, M. J. in Walter, G. (1998). *Student-reported satisfaction with college and reasons for college withdrawal (Technical Report)*. Rochester Institute of Technology.
- Spradbrow, G. in Power, D. (2000). *Slipping through the cracks? The support needs of hard of hearing students in a university program*. Paper presented at the 19th ICED Congress, Sydney, Australia.
- Stinson, M., Eisenberg, S., Horn, C., Larson, J., Levitt, H. in Stuckless, R. (1999). Realtime speech-to-text services. V R. Stuckless (ur.), *Reports of the National Task Force on Quality Services in Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students*. Northeast Technical Assistance Center, Rochester Institute of Technology.
- Stinson, M., Liu, Y., Saur, R. in Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 40–51.
- Stinson, M., McKee, B. in Elliot, I. (2000). Development and implementation of the C-Print speech-to-text support service. V J. Albertini, E. Ehrhardt in H. C. Strauss (ur.), *Komunikation und kreativitat*. Neckar-Verlag.
- Stinson, M. in Walter, G. G. (1992). Persistence in college. V S. B. Foster in G. G. Walter (ur.), *Deaf students in postsecondary education*. Routledge.
- Stinson, M. in Walter, G. G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: What the research tells us. *Journal of American Deafness and Rehabilitation Association*, 30, 14–23.
- Tidwell, R. (2004). The 'invisible' faculty member: The university professor with a hearing disability. *Higher Education*, 47(2), 97–210.
- Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private, four-year institution. *College Student Journal*, 39(2), 307–15.
- Vatovec, J. (1998). Postopek pri izbiri oseb primernih za vstavitev kohlearnega implanta. V Dravska tiskarna d.d. (ur.), *Zbornik referatov 1. slovenskega posveta o rehabilitaciji oseb s kohlearnim implantom, Maribor, 16. in 17. oktober 1998/Center za sluh in govor Maribor* (str. 7–9). Center za sluh in govor.

- Watson, L. (1998). Oralism - Current Policy and Practice. V S. Gregory (ur.), *Issues in Deaf Education* (str. 69–76). David Fulton Publishers.
- WHO. (b. d.). World Health Organization. <https://www.who.int>
- Woodcock, K., Rohan, M. in Campbell, L. (2007). Equitable representation of deaf people in mainstream academia: Why not?. *Higher Education*, 53, 359–379.
- Yorke, M. in Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK: Final Report*. The Higher Education Academy.
- Zabret, M. in Battelino, S. (2014). Slušni aparati in vsadni slušni pripomočki. *Rehabilitacija*, 13(2), 48–54.
- Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (ZUSZJ) (2002). *Uradni list RS*, št. 96/02. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK01713>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK05896>
- ZDGNS. (b. d.). Zveza društev gluhih in naglušnih. <http://zveza-gns.si>



## ŠTUDENTI S SLEPOTO IN SLABOVIDNOSTJO

Ingrid Žolgar, Damjana Kogovšek in Jerneja Novšak Brce  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### Povzetek

V prispevku predstavljamo potrebe študentov s slepoto in slabovidnostjo ter potrebne prilagoditve za njihovo vključevanje v študijski proces. Pojavnost slepote in slabovidnosti je majhna, kar pomeni, da strokovnjaki nimajo pogostih izkušenj s študenti s slepoto in slabovidnostjo. Zakonsko sta slepota in slabovidnost definirani po medicinskih parametrih glede na ostrino vida in širino vidnega polja. Vzroki za izgubo vida so različni, njihovi vplivi oziroma omejitve se med posamezniki razlikujejo. Zato je pomembno, da vsakega posameznega študenta obravnavamo individualno v skladu z njegovimi potrebami. Izguba vida je lahko stabilna ali napredujoča. Slednja pomembno vpliva na posameznikovo funkcioniranje, zato je v takih primerih potrebno preveriti že določene prilagoditve. Za obdobje prehoda na študij in med njim je značilno učenje in nenehno prilagajanje obeh strani, tako študenta (opremljenost z ustreznimi znanji, spretnostmi, veščinami) kot tudi izobraževalne ustanove (dostopnost do informacij, študijskega gradiva in okolja ter prilagoditev študijskega procesa). Na koncu prispevka je predstavljen primer dobre prakse.

**Ključne besede:** študenti s slepoto in slabovidnostjo, omejitve, predpriprava, prilagoditve, prehod, dostopnost

### Uvod

Pojavnost slepote in slabovidnosti je majhna, kar pomeni, da strokovnjaki nimajo pogostih izkušenj s študenti s slepoto in slabovidnostjo. Ne glede na izzive nam statistični podatki in rezultati študij dokazujejo, da lahko z ustreznimi prilagoditvami študenti s slepoto in slabovidnostjo uspešno zaključijo študij ter se pozneje zaposlijo in aktivno vključijo v širšo družbo.

Za slepoto/slabovidnost sta značilni nizka pojavnost in velike potrebe. Dihotomija videči – slepi ne moreta opisati kontinuuma izgube vida. Izguba vida se lahko zelo razlikuje po stopnji in učinku in ta črno-bela razlika med vidom in slepoto ne odraža resničnosti.

Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ, 2020a) v šolskem letu 2020/2021 osnovno šolo obiskuje 68 slepih oziroma slabovidnih učencev (0,5 % učencev s posebnimi potrebami) in 28 slepih oziroma slabovidnih dijakov (0,5 % dijakov s posebnimi potrebami) (MIZŠ, 2020b). Delež



osnovnošolskih in srednješolskih učencev s slepoto oziroma slabovidnostjo se skozi leta bistveno ne spreminja (v zadnjih 5 letih je razpon med 0,5 in 0,7 % v OŠ; v zadnjih 10 letih pa med 0,5 in 1,2 %). Majhen je tudi delež med študenti s posebnimi potrebami. Po podatkih slovenske nacionalne študije (Košak Babuder *idr.*, 2018) se je od 163 sodelujočih študentov s posebnimi potrebami kot slabovidnih opredelilo sedem študentov (4 %) in kot slepih štirje študenti (2 %); to sicer niso vsi študenti, kaže pa se trend nizke pojavnosti.

Zakonsko sta slepota in slabovidnost definirani po medicinskih parametrih glede na ostrino vida in širino vidnega polja. Čeprav se definicije razlikujejo, večina sledi smernicam Svetovne zdravstvene organizacije (WHO). V Sloveniji uporabljamo za določanje slepote in slabovidnosti definicijo, ki jo je leta 1996 sprejel razširjeni strokovni kolegij za oftalmologijo. Osebe se glede na ostanek vidne ostrine in vidnega polja razvršča v pet kategorij oziroma skupin. Upošteva se boljše oko z najboljšo možno korekcijo (očala ali kontaktne leče):

### **Slabovidnost**

1. *kategorija*: vidna ostrina od 0,3 do 0,1.
2. *kategorija*: vidna ostrina od manj kot 0,1 do 0,05 ali zoženo vidno polje na 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na vidno ostrino.

### **Slepota**

3. *kategorija*: vidna ostrina od manj kot 0,05 do 0,02 ali zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke na 5–10 stopinj ne glede na vidno ostrino.
4. *kategorija*: vidna ostrina od manj kot 0,02 do zaznave svetlobe ali zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke na manj kot 5 stopinj ne glede na vidno ostrino.
5. *kategorija*: vidna ostrina 0 – dojem svetlobe negativen.

Vzroki za izgubo vida so različni in posledično vsak predstavlja drugačno kombinacijo težav. Izguba vida je lahko prisotna že od rojstva ali pa nastopi pozneje. Lahko je stabilna ali napredujoča. Slednja pomembno vpliva na posameznikovo funkcioniranje, zato je v takih primerih treba ponovno preveriti že določene prilagoditve.

Stopnja izgube vida sama po sebi ne daje popolnega razumevanja tega, kako slepota ali slabovidnost vpliva na razvoj in učenje ter funkcioniranje posameznika. Osebe z enako ali podobno izgubo vida delujejo zelo različno. Stopnja izgube vida ni niti edini in pogosto niti najpomembnejši dejavnik v

oceni posameznikovega celostnega funkcioniranja.

Preplet specifičnih značilnosti vizualnega funkcioniranja posameznika (npr. stopnja izgube vida, vrsta, starost nastanka, stabilnost) in tudi njegove individualne značilnosti (npr. adaptivne in kognitivne sposobnosti, motivacija) ter značilnosti ožjega in širšega socialnega okolja se različno odražajo na funkcioniranju posameznika. Zato je pomembno, da vsakega študenta obravnavamo individualno v skladu z njegovimi potrebami.

Za posameznikovo življenje in delo je vid zelo pomemben, saj predstavlja eno od najvažnejših modalitet za sprejemanje in obdelavo informacij o svetu ter ima pomembno vlogo pri razvoju in učenju posameznika. Osebe s slepoto in slabovidnostjo kljub ustrezni optični korekciji in drugi medicinski oskrbi ne dosežejo zadovoljive vidne ostrine ali imajo izrazito spremenjeno vidno polje. Izguba vida tako posamezniku predstavlja določene omejitve in izzive na vseh področjih življenja: omejitve v obsegu in raznolikosti izkušenj, omejitve v gibanju ter omejitve v kontroli okolja in sebe v odnosu do njega (Lowenfeld, 1981, v Tuttle in Tuttle, 1998).

## **Priprava in prehod na študij**

Za obdobje prehoda na študij in med njim je značilno učenje in nenehno prilagajanje obeh strani, tako študenta (opremljenost z ustreznimi znanji, spretnostmi, veščinami) kot tudi izobraževalne ustanove (dostopnost do informacij, študijskega gradiva in okolja ter prilagoditev študijskega procesa).

### **Status študenta s PP**

Učenci in dijaki s slepoto oziroma slabovidnostjo imajo v obdobju osnovno- in srednješolskega izobraževanja urejen status in so vključeni v različne izobraževalne programe (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP, 2013). Lahko se šolajo v specializirani ustanovi (Zavod za slepo in slabovidno mladino oziroma Center IRIS) ali v večinskih ustanovah (osnovne in srednje šole). Ne glede na vrsto izobraževalnega programa se tem učencem in dijakom nudi dodatna strokovna pomoč in podpora ter potrebne prilagoditve (ZUOPP, 2013; Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, 2015). Ob vpisu na visokošolsko ustanovo običajno ta status ponovno uveljavijo (Zakon o visokem šolstvu, 2012) ter so jim tako omogočene prilagoditve študijskega procesa in okolja. Nekateri študenti pa ne želijo izpostaviti svoje slepote ali slabovidnosti oziroma menijo, da ne potrebujejo posebnega statusa, kar kažejo tudi podatki slovenske nacionalne študije (Košak Babuder idr., 2018).

V nekaterih primerih je lahko izguba vida napredujoča ter posledično vpliva na spremembo kategorije slepote oziroma slabovidnosti neposredno pred vpisom ali v času študija ter posamezniku predstavlja velik izziv. Strategije, ki jih je posameznik v preteklosti že uporabljal, na primer za dostop do informacij ali samostojno gibanje, niso nujno več primerne. Namesto tega mora pridobiti nove spretnosti in strategije in v teh primerih je treba ponovno preveriti že določene prilagoditve.

### ***Opremljenost posameznika in prehod na študij***

Za vse bodoče študente prehod na študij predstavlja pomembno prelomnico, za študente s slepoto in slabovidnostjo so številne potrebne prilagoditve še večje. Prehod iz srednje šole, kjer so imeli zagotovljene prilagoditve, dodatno strokovno pomoč in podporo na osnovi odločbe o usmerjanju, v popolnoma novo okolje zanje predstavlja velik izziv.

Tako se pri prehodu na študij in v času študija soočajo s številnimi ovirami in izzivi (Reed in Cirtis, 2011; Trief in Feeney, 2003; Wolffe, 1999; Wolffe in Kelly, 2011):

- prilagoditev na novo fizično okolje: orientacija in mobilnost v novem okolju (visokošolska ustanova, predavalnice, referat, študentski dom);
- prilagoditev na administrativne postopke (npr. postopki, vezani na vpis, prijave na izpite, visokošolski informacijski sistem);
- prilagoditev na visokošolsko okolje (npr. obvladovanje množice gradiva, zapiski in njihova dostopnost, dodaten čas);
- prilagajanje na novo socialno okolje (nova prijateljstva, vključevanje v študentsko življenje, socialna mreža, spretnosti samozagovorništva);
- prilagoditev na samostojno življenje (tranzicija iz organizirane podpore v samostojnost).

Soočanje z izzivi, doseganje čim lažjega prehoda ter tudi uspešnosti pri študiju s končnim ciljem iskanja in pridobivanja zaposlitve so odvisni od več dejavnikov.

### ***Opremljenost posameznika z ustreznimi znanji, spretnostmi in veščinami***

Znanja, spretnosti in veščine, pomembne za uspešno vključevanje v študijski proces in tudi poznejšo zaposlitev, so na primer samostojno dostopanje do informacij, uporaba podporne in pomožne tehnologije, učinkovita medosebna komunikacija in samostojno gibanje. Ta potrebna znanja, spretnosti in veščine posameznik pridobiva in nadgrajuje skozi celotno obdobje šolanja v procesu tiflopedagoške rehabilitacije ter so pomembna za njegov vsestranski razvoj, za ublažitev neposrednih in posrednih posledic slepote

oziroma slabovidnosti. Ne nazadnje predstavljajo predpogoj za visokošolsko izobraževanje in pripravo na samostojno in neodvisno življenje (Allman *idr.*, 2014; Hatlen, 1996; Hewett *idr.*, 2017; Huebner, 2000; McLinden *idr.*, 2016; Sapp in Hatlen, 2010).

### **Predpriprava na študij**

Kot že izpostavljeno, lahko obdobje prehoda (v našem primeru iz srednje šole na visokošolsko ustanovo) predstavlja še dodatno potrebo po tiflopedagoški obravnavi in podpori za dopolnitev in nadgradnjo z zgoraj omenjenimi spretnostmi, znanji in veščinami (Bell, 2012; Cavanaugh in Giesen, 2012; Žolgar *idr.*, 2015). Tudi tukaj je aktivna vloga na študentu, da se že predhodno, tj. pred izgubo podpore z naslova Odločbe o usmerjanju z zaključkom srednje šole, aktivno vključi v rehabilitacijo za osebe s slepoto in slabovidnostjo ter si zagotovi potrebno podporo. Že pred začetkom študijskega procesa, v času oddaje vloge za pridobitev statusa študenta s PP, je za učinkovito in kakovostno delo treba razmisliti o potrebnih prilagoditvah (izpostavljene spodaj) ter tudi o spoznavanju novega okolja in vzpostavljanju kontakta z osebjem visokošolske ustanove. Treba je spoznati širšo okolico, dostopanje do visokošolske ustanove, se naučiti samostojnega gibanja po stavbi. Smotrna je povezava z društvi, sistemom tutorjev – torej vzpostavljanje virov pomoči za čas študija – ter tako spoznati možnosti trenutne dostopnosti (do npr. gradiv, spletnih učilnic, drugih informacijskih sistemov) itd.

### **Prilagoditve v času študija**

Model vizualnega funkcioniranja zajema tri med sabo povezane in prepletene pomembne dimenzije: vizualne zmožnosti, individualne karakteristike ter vizualno okolje (Corn in Erin, 2010). Zlasti vizualno okolje in njegovo prilagajanje potrebam študenta s slepoto ali slabovidnostjo pomembno prispevata *k večji dostopnosti in ustvarjanju inkluzivnega okolja*. Zagotavljanje ustreznih prilagoditev za skupino študentov s slepoto in slabovidnostjo se nanaša na:

- dostopnost do informacij in študijskega gradiva (gradivo v tiskani obliki in brajci; optični in neoptični pripomočki za slabovidne; gradivo v taktilni obliki; strojna in programska oprema za vizualni, avditivni in taktilni dostop; zvočni zapis ter zvočne in e-knjige);
- prilagoditev študijskega procesa (izročki; načini in strategije poučevanja; časovna prilagoditev);
- prilagoditev oziroma dostopnost študijskega okolja (taktilne in vizualne oznake; taktilne karte; usmerjevalne table).

Vse te prilagoditve morajo biti pravočasne in dostopne vnaprej (npr. dokumenti, gradiva, sezname literature). Kot kažejo rezultati raziskav, študenti poročajo, da visokošolske ustanove izvajajo nekatere prilagoditve, ki jim omogočajo dostop do študija, vendar šele med študijskim procesom – pomanjkanje vnaprejšnjih prilagoditev pa ustvarja ovire (Bishop in Rhind, 2011; Hewett idr., 2017; Hewett idr., 2018; Ostrowski, 2016; Reed in Curtis, 2012).

### **Poznavanje skupine**

Smiselne in potrebne prilagoditve so za skupino študentov s slepoto in slabovidnostjo nujne in so namenjene temu, da lahko posamezniki dosežajo enake cilje – ne pa zmanjševanju učnih standardov. Zaradi izgube vida poteka učenje drugače, po drugih poteh, ki so lahko bolj zamudne.

Visokošolski učitelji so se pripravljani prilagoditi potrebam študentov (Dallas idr., 2014), vendar največkrat poročajo o pomanjkanju časa in znanja o tem, kako zagotoviti prilagoditve pri poučevanju. Po podatkih slovenske nacionalne študije (Košak Babuder idr., 2018) so visokošolski učitelji in sodelavci naklonjeni temu, da imajo študenti s senzornimi ovirami status študenta s posebnimi potrebami.

### **Učinkovita medosebna komunikacija**

Potrebna podpora in prilagoditve se razlikujejo glede na individualne okoliščine posameznega študenta (glede na stopnjo in naravo motnje ipd.). Za zagotavljanje ustrezne in učinkovite komunikacije se mora visokošolski učitelj s študentom neposredno dogovoriti, saj mu bo študent lahko predstavil svoje potrebe in sporočil, kaj je zanj najustreznejše. Spodaj navajamo primer dobre prakse.

### **Primer dobre prakse**

Usklajevanje posebnih potreb študenta in potrebnih prilagoditev ter zahtev študijskega procesa temelji na sodelovanju in partnerstvu med ustanovo, njenim osebjem in študentom.

V nadaljevanju prikazujemo primer dobre prakse študentke s slepoto z minimalnim ostankom vida. Pomembno je poudariti, da je bilo za doseganje lažjega prehoda na visokošolsko ustanovo in vključevanje v študijski proces s strani študentke izkazane veliko aktivnosti že pred samim začetkom študijskega leta. *Različni dejavniki (med drugim njeno dobro poznavanje svojih posebnih potreb in s tem potrebnih pripomočkov in prilagoditev; podpora domačega okolja; sočasna vključenost v proces rehabilitacije in s tem*

strokovna podpora tiflopedagoga ter pripravljenost visokošolskega osebja in kolegov študentov na sodelovanje) so omogočili kakovostno partnerstvo in zagotavljanje čim bolj enakovrednega dostopa in vključevanja v študijski proces v celoti.

*Študentka je zaradi novega okolja že pred začetkom študija v sklopu rehabilitacije za osebe s slepoto in slabovidnostjo s tiflopedagogom opravila obsežen trening orientacije in mobilnosti, in sicer s ciljem samostojnega gibanja od kraja prebivanja do visokošolske ustanove in po njej. Izhajajoč iz urnika za prvi semester je tako že pred začetkom obvladala samostojno gibanje do predavalnic, kabinetov in drugih pomembnih lokacij (stranišča, referat, informator ipd.). Izvedeni so bili vsi formalni postopki za pridobivanje statusa študenta s posebnimi potrebami in s tem zagotavljanje prilagoditev, kjer je bila omogočena podpora visokošolskega osebja. V sklopu vloge za pridobivanje statusa študenta s posebnimi potrebami je študentka skupaj s tiflopedagogom prediskutirala ter nato izpostavila potrebne splošne in individualne prilagoditve študijskega okolja in pedagoškega dela oziroma prilagoditve pri študiju in opravljanju študijskih obveznosti.*

S strani študentke je bila vzpostavljena komunikacija z vsemi visokošolskimi učitelji. *Že pred začetkom predavanj, vaj in seminarjev so tako vsi izvajalci študijskega procesa spoznali njene posebne potrebe, prediskutirani so bili tisti elementi predavanj, vaj in seminarjev, ki so bili potrebni prilagoditev. Študentka je skušala sama ponuditi različne možnosti, alternative pri opravljanju raznolikih obveznosti. Prav tako se je povezala s tutorji za študente s posebnimi potrebami in drugimi posamezniki s slepoto, ki so oziroma še obiskujejo isto ustanovo. Dejstvo, da so ustanovo že v preteklosti obiskovali študenti s slepoto, se je prav tako izkazalo kot dobrodošlo, saj za večino osebja to ni bila prva izkušnja s študentom s slepoto. Prav tako je bilo na ustanovi že nekaj splošnih prilagoditev okolja z namenom zagotavljanja dostopnosti, na primer oznake in zapisi v brajevi pisavi na vratih predavalnic. Študentka je izpostavila sledeče prilagoditve.*

*Prilagoditve pri izvedbi predavanj, vaj in seminarjev:*

- možnost uporabe prenosnega računalnika z bralnikom zaslonske slike in govorno sintezo, brajeve vrstice, zvočnega kalkulatorja, slušalk;
- posredovanje študijskih predstavitev vnaprej v primerni/dostopni obliki;
- oblikovanje vaj v skupinah in možnost dela v paru zaradi opisa vizualnih informacij;
- podaljšanje časovnih rokov za oddajo vaj in poročil;
- dodaten prostor v predavalnicah za računalnik in ostalo opremo ter dostop do električnih vtičnic;

- spremstvo v primeru poteka vaj izven lokacije visokošolske ustanove.

*Prilagoditve glede študijske literature:*

- možnost daljšega roka izposoje gradiva;
- posredovanje knjig v e-obliki;
- študijsko gradivo v dostopni obliki.

*Prilagoditve glede načina preverjanja in ocenjevanja:*

- opravljanje izpita s pomočjo računalnika, brajeve vrstice, zvočnega kalkulatorja;
- izpitna vprašanja v elektronski obliki;
- iz izpitnih vprašanj izločeni grafi, slikovno gradivo oziroma ustrezno opisani, prilagojeni (taktilni);
- podaljšan čas opravljanja izpitov;
- možnost izbire med ustnim in pisnim izpitom, če je to mogoče;
- opravljanje izpita v ločenem prostoru.

Kljub izredno kakovostni organizaciji, predpripravi in aktivni vlogi študentke je med študijskim letom prihajalo tudi do izzivov, ki so bili v večini razrešeni s pravočasno in učinkovito komunikacijo. Na primer: težave s samostojnim gibanjem pri občasni menjavi predavalnic, opravljanje vaj na drugih lokacijah (podpora kolegov študentov, organizacija spremstva), raba spletne učilnice, specifičnih programov (npr. pri statistiki), ki niso prilagojeni in kompatibilni s programsko opremo za osebe s slepoto, skeniranje knjig (podpora domačih in visokošolskega osebja), razlaga slikovnega gradiva (dodatne obrazložitve na predavanjih in govorilnih urah, izdelava taktilnega modela), zagotavljanje izročkov v ustreznih formatih, saj izvajalci študijskega procesa pogosto uporabljajo oblike za predstavitve, do katerih osebe s slepoto težje dostopajo.

Priloga k vlogi za status študenta s PP (zgoraj zapisane prilagoditve) je tako predstavljala dober začetek, okvir tega, kaj nekdo potrebuje za enakovreden dostop. Nenehna komunikacija s posameznimi izvajalci študijskega procesa, sprotno dogovarjanje in prilagajanje glede na vsebino in obveznosti pri predmetih tako s strani študentke kot izvajalcev pa so omogočali kakovostno sodelovanje v študijskem procesu in reševanje vsakodnevnih izzivov.

## Zaključek

Osebe s slepoto in slabovidnostjo so zaradi izgube vida izpostavljene določenim oviram in izzivom. V prispevku smo izpostavili osnovna izhodišča kot pomoč pri razumevanju potreb študentov s slepoto in slabovidnostjo v skupnem soustvarjanju inkluzivnega okolja. Upoštevanje vseh potreb študentov z izgubo vida in izboljšanje splošne dostopnosti ter dobra medosebna komunikacija so bistvenega pomena za njihovo vključevanje v študijski proces.

Postopnost vzajemnega prilagajanja v zvezi z visokošolskih izobraževanjem smo prikazali na dva načina: kaj se dogaja pred in med pripravami na visokošolsko izobraževanje ter kaj je potrebno med samim visokošolskim izobraževanjem.

Tako kot pri vseh študentih se tudi za študente s slepoto in slabovidnostjo pričakujejo samostojnost, samoiniciativnost, proaktivnost in širši nabor veščin, ki jim omogočajo samostojno življenje in študij. Za uspešen prehod na študij in v času študija je tako pomembno, da posameznik pozna in argumentira svoje potrebe (pojasni, kako njegova izguba vida vpliva na njegovo učenje in funkcioniranje), se dogovori za potrebne prilagoditve ter ima znanja, spretnosti in veščine, da udejanji te prilagoditve.

V času izobraževanja po celotni vertikali, ko posameznik pridobiva znanja, spretnosti in veščine, ki mu omogočajo dostop do učnih vsebin, je pogosto prevelik poudarek na učnih znanjih. Rehabilitacijska področja, ki so ključna za študij, samostojno življenje, neodvisnost in nenazadnje za zaposlitev ter vključevanje v širšo družbo, pa so deležna premalo poudarka. Z ustreznimi procesi prehoda (predpriprave na študij) lahko odstranimo oziroma omilimo marsikatero oviro in spodbudimo večjo vključenost. Po drugi strani je potrebna sistemska ureditev, ki bo visokošolskim ustanovam in osebju omogočala zagotavljanje prilagoditev in dostopnosti ter krepila sodelovanje s študenti, saj so visokošolski učitelji in sodelavci brez ustrezne podpore. V procesu postopnega vzajemnega prilagajanja se s časom spreminjajo veščine in znanja ter zahteve vseh sodelujočih. Za vse je to prilagajanje zahteven proces, v katerem vsak prispeva pomemben delež in tako s skupnimi močmi ustvarja inkluzivno okolje, v katerem najdejo mesto prav vsi, ne glede na to, ali imajo posebne potrebe ali ne, še zlasti, če se usmerimo na zmožnosti in ne na ovire.



## Literatura

- Allman, C. B., Lewis, S. in Spungin, S. J. (2014). *ECC essentials: teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. AFB Press.
- Bishop, D. in Rhind, D. J. A. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 177–195. <https://doi.org/10.1177/0264619611415329>
- Bell, E. C. (2012). Mentoring transition-age youth with blindness. *The Journal of Special Education*, 46(3), 170–179. <https://doi.org/10.1177/0022466910374211>
- Cavanaugh, B. in Giesen, J. (2012). A systematic review of transition interventions affecting the employability of youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 106(7), 400–413. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600703>
- Corn, A. L. in Erin, J. N. (2010). *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives*. AFB Press.
- Dallas, B., Sprong, M. in Upton, T. D. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *The Journal of Rehabilitation*, 80(2), 12–20.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:View*, 28(1), 25–32.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. in Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hewett, R., Douglas, G., Michael McLinden, M. in Keil, S. (2018). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754–770. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637>
- Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. V A. J. Koenig in M. C. Holbrook (ur.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (2. izd., vol. 2, str. 55–76). AFB Press.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlesek, A., ... Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko\\_solstvo/Statistika\\_in\\_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf)
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015)*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Lowenfeld, B. (1998). Berthold Lowenfeld on blindness and blind people. V D. W. Tuttle in N. R. Tuttle, *Self esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands* (str. 18). Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- McLinden, M., Douglas, G., Cobb, R., Hewett, R. in Ravenscroft, J. (2016). 'Access to learning' and 'learning to access': analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 177–195. <https://doi.org/10.1177/0264619616643180>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZŠ. (2020a). *Učenci s posebnimi potrebami*

v osnovnih šolah na dan 30. 9. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/lzobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_ucenci\\_s-posebnimi-potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/lzobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s-posebnimi-potrebami.pdf)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZŠ. (2020b). *Dijaki s posebnimi potrebami v srednješolskih programih*. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/lzobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_dijaki\\_s-posebnimi-potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/lzobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_dijaki_s-posebnimi-potrebami.pdf)

Ostrowski, C. P. (2016). Improving access to accommodations: reducing political and institutional barriers for Canadian postsecondary students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(1), 15–25. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000103>

Reed, M. in Curtis, K. (2012). Experiences of students with visual impairments in Canadian Higher Education. *Journal of Visual impairments and Blindness*, 106(7), 414–425 <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600704>

Reed, M. in Curtis, K. (2011). High school teachers' perspectives on supporting students with visual impairments toward higher education: access, barriers, and success. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(9), 548–559. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500906>

Sapp, W. in Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338–348. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400604>

Trief, E. in Feeney, R. (2003). Guidelines for a precollege curriculum for students with blindness and visual impairments. *Review*, 35(3), 137–143.

Wolffe, K. (1999). *Skills for success: a career education handbook for children and adolescents with visual impairments*. AFB Press.

Wolffe, K. in Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340–349. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500605>

World Health Organization – WHO. *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1(2011). *Uradni list RS*. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>

Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 109/12, 85/14, 75/16, 61/17 – ZUPŠ in 65/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK0172>

Žolgar, I., Škrlec, E., Češarek, S. in Kogovšek, D. (2015). Transition issues of youth with visual impairments. V S. Nikolić, D. Ilić Stošović in M. Šćepanović (ur.), *Actual defectological practice*. International thematic collection of papers (str. 59–70). Society of defectologists of Vojvodina.



## ŠTUDENTI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

*Jerneja Novšak Brce, Damjana Kogovšek in Ingrid Žolgar*  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### **Povzetek**

Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami v komunikaciji predstavljajo skupino študentov s posebnimi potrebami, ki je izrazito heterogena. Pri tem je pomembno, da imamo v uvidu vsako posamezno značilnost komunikacije in njeno odstopanje, ki kot tako vodi v razumevanje komunikacijskih potreb ter iskanje ustreznih rešitev oziroma prilagoditev za študenta na njemu najbolj ustrezen, individualen način, da bo lahko kakovostno dostopal do informacij, s pomočjo katerih bo lahko uspešno študiral in razvijal svojo poklicno pot. Če grobo in zelo splošno opredelimo značilnosti odstopanj v komunikaciji, potem ta delitev obsega govorno-jezikovne motnje v komunikaciji, ki so motnje produkcije določenega glasu (motnje artikulacije), motnje resonance (hipernazalnost in hiponazalnost), motnje glasu (kakovost glasu, dihanje, višina glasu), motnje fluentnosti (jecljanje in brbotanje), motnje jezika (razumevanje, izražanje, pragmatika, semantika, skladnja), motnje zaznavanja (pozornost, spomin, reševanje problemov, izvršilne funkcije), motnje hranjenja in požiranja (oralna, žrelna in požiralna faza). Tovrstna opredelitev zajame celoten spekter motenj v govorno-jezikovni komunikaciji. Pri tem je pomembno, da smo pozorni, kdaj govorimo o govorni motnji, kdaj o jezikovni motnji (predvsem na katerih komponentah jezika) in kdaj o kombinaciji obojega. Zavedati se je treba, da so ključni poznavanje terminologije, prepoznavanje komunikacijskih potreb in številnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj komunikacije, govora in jezika, ter tudi funkcioniranje študenta in njegovo jezikovno razumevanje. Na podlagi teh spoznanj lahko oblikujemo in zagotovimo ustrezne oblike pomoči in podporo (tako študentom in strokovnim delavcem kot tudi visokošolskim učiteljem) ter zagotovimo različne načine komunikacije (med njimi tudi nadomestno in dopolnilno komunikacijo).

**Ključne besede:** študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, komunikacija, nadomestna in dopolnilna komunikacija, priporočila

### **Uvod**

Govor in jezik sta sestavni del širšega procesa komunikacije. Komunikacija je proces izmenjave informacij med sporočevalcem in naslovnikom, ki vključuje vkodiranje, prenos in dekodiranje sporočila. Pomembno je, da je vsak komunikacijski partner pozoren na potrebe drugega, s čimer zagotovi uspešen prenos sporočila in ohranitev oziroma prepoznavanje nameravanega pomena sporočila (Owens, 1984). Poznamo različne načine komunikacije,

govor pa je le eden izmed njih (Žnidarič, 1993). Govor je jezikovno sredstvo za komuniciranje ali posredovanje pomena (Owens, 1984). Žnidarič (1993) govor opiše kot optimalno zvočno človeško komunikacijo, ki je oblikovana z ritmom zloga, besede in stavka. Govor je rezultat specifičnega motoričnega vedenja in zahteva zelo natančno nevro-muskularno koordinacijo. Zvoke govora združujemo na različne načine in tako tvorimo jezikovne enote, potrebne za uspešno jezikovno komunikacijo. A brez pridruženega pomena bi bili samostojni deli govorne verige, besede, nesmiselni nizi zvokov. Jezik lahko opredelimo kot družbeno sprejeto, poznano kodo ali konvencionalen sistem za predstavitev konceptov z uporabo simbolov in njihovih kombinacij, ki jih urejajo pravila (Owens, 1984). Prvi je med jezikom in govorom začel razlikovati de Saussure, ki je jezik opisal kot zgodovinsko nastali objektivni sistem znakov, govor pa kot proces pojasnjevanja s pomočjo jezika (Žnidarič, 1993). Žerdin (2003) jezik opisuje kot sredstvo za sporazumevanje, s katerim se človek loči od drugih bitij in s katerim izraža svoje misli, prepričanja, mnenja.

S parajezikovnimi elementi govorec razkriva odnos oziroma čustva. Med parajezikovne elemente uvrščamo intonacijo, melodijo, ritem govora (hitrost prenosa sporočila), naglas in premore ali obotavljanje. Na primer poznamo različne intonacijske vzorce, to so različne spremembe v višini. Govorec lahko v stavku z naglaševanjem poudari določene besede ali dele sporočila, ki so zanj bolj pomembni kot preostanek sporočila. Hitrost govora je odvisna od govorčevega vznemirjenja, poznavanja vsebine in zaznavanja, kako poslušalec razume sporočilo. Kratek premor naslovnika, ki sledi prošnji, pa običajno nakazuje obotavljanje oziroma negativen odgovor. Pomembno vlogo pri govoru pa imajo tudi suprasegmentalne prvine, ki jih poimenujemo kot prozodični elementi, saj lahko spremenijo obliko in pomen stavka, tako da delujejo na posamezne elemente ali segmente stavka. Na primer z naraščajočo intonacijo (višanje tona) spremenimo trdilno poved v vprašalno, ne da bi spreminjali vrstni red besed.

Nejezikovni elementi zajemajo geste, držo telesa, obrazno mimiko, očesni kontakt, gibe glave in telesa ter fizično razdaljo med govorcema. Metajezikovni izrazi se uporabljajo za izražanje vsebine o sporočilu o njegovi oblikovanosti, prenosu in uspešnosti prenosa. Metajezikovne sposobnosti zajemajo znanje o jeziku, ki nam služi kot neka jezikovna intuicija, ki partnerjema omogoča odločanje o pravilnosti oziroma sprejemljivosti izjave (Owens, 1984).

Govor je človekov najboljši in najlažji način komunikacije (Škarič, 1991). Da lahko govorimo o značilnem jezikovnem, govornem in komunikacijskem razvoju, je potrebna medsebojna usklajenost in komplementarnost vseh treh področij. Pri večini se usklajenost odvija v skladu z mejniki značilnega razvoja, kar pomeni v pričakovanem vrstnem redu in v predvidenem časovnem obdobju.

Pri manjšem številu oseb ta razvoj ne poteka pričakovano. Prav zaradi zgoraj omenjene medsebojne odvisnosti jezika, govora in komunikacije lahko oškodovanost enega sistema vpliva na kakovost preostalih dveh sistemov, čeprav ta dva nista neposredno prizadeta (Kologranić Belić idr., 2015). Tako na primer zelo slaba govorna produkcija glasov vpliva na razumljivost govora, s tem pa tudi na komunikacijski uspeh. Prav tako nezadostna usvojenost jezika pri osebi vpliva na manjše vstopanje v komunikacijske aktivnosti.

## **Oprelitev govorno-jezikovnih motenj**

Ameriško združenje za področje govora-jezika-sluha (American Speech-Language-Hearing Association), ki ima uveljavljeno kratico ASHA (2020) opredeljuje *govorno motnjo* kot težave na področju izgovorjave glasov, tekočnosti govora in glasu, *jezikovno motnjo* pa kot motnjo v razumevanju in/ali uporabi govorjenega, pisnega ali drugega simbolnega sistema (npr. znakovni jezik). Motnja lahko obsega obliko (fonologijo, morfologijo in skladnjo), vsebino (semantiko) in/ali rabo (pragmatiko) jezika. Gre za odstopanje od povprečne ravni sposobnosti podobne skupine ljudi. Tomblin (2008, v Paul idr., 2018) pa opozori na normativno perspektivo, ki upošteva vrednote in pričakovanja družbe glede vedenja posameznika. Pravi, da jezikovna motnja obstaja, kadar otrokova raven jezikovnih dosežkov predstavlja nesprejemljivo raven tveganja za neželene izide (Tomblin, 2008, str. 95, v Paul idr., 2018). Glede na njegovo razlago o jezikovni motnji govorimo, kadar ovira otrokovo sposobnost izpolnjevanja družbenih pričakovanj zdaj ali v prihodnosti, kar lahko vključuje težave v socialnih odnosih, učnih dosežkih in prihodnji zaposlitvenih možnostih (Paul idr., 2018).

Govorno-jezikovne motnje so vse motnje, ki ovirajo oblikovanje pojmov in njihovih simbolov. Kot motnje jih označimo, kadar so odkloni v vsebini in zvočnem učinku taki, da vzbudijo pozornost, motijo sporazumevanje ali neugodno vplivajo na govornika ali poslušalca (Hočevar Boltežar, 2010).

Govorno-jezikovne motnje se kažejo kot težave pri usvajanju, razumevanju in govornem izražanju. Lahko se pojavljajo v različnih oblikah, od blagega zaostanka do popolne nerazvitosti govora ali različnih prvin jezika. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na vsakodnevno sporazumevanje in učenje osebe z govorno-jezikovno motnjo. Posledice motenj se odražajo na njihovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že vse od predšolskega obdobja naprej. V šolskem obdobju se motnje odražajo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju. Pri osebah z govorno-jezikovnimi motnjami praviloma obstajajo neskladja med jezikovnimi in nejezikovnimi sposobnostmi, pri

čemer so nejezikovne sposobnosti običajno boljše od jezikovnih (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Govorno-jezikovno motnjo opredeli logoped v skladu s strokovnimi standardi po kriterijih za opredelitev motnje. Motnje se pojavljajo na kontinuumu od lažje do težke motnje na enem ali več področjih: pragmatika, semantika, skladnja, fonologija, artikulacija in fluentnost govora.

Pomemben dejavnik za opredelitev govorno-jezikovne motnje je ugotovitev, da govorno-jezikovna motnja pomembno vpliva na otrokove oziroma mladostnikove vzgojno-izobraževalne potrebe ter njegovo delovanje in uspešnost v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Govorno-jezikovne motnje se lahko pojavljajo samostojno kot primarne motnje, sekundarne motnje (kot posledica drugih motenj) ali kot pridružene motnje hkrati z drugimi motnjami, če so ugotovljena odstopanja v skladu s strokovnimi standardi po kriterijih za opredelitev govorno-jezikovne motnje.

Vzroki za pojav govorno-jezikovne motnje so različni in posledično vsak predstavlja drugačno kombinacijo težav. Hočevar Boltežar (2010) kot vzroke za nastanek motnje v govorno-jezikovnem razvoju navaja motnje v duševnem razvoju, izgubo sluha, genetsko pogojenost, psihološke in nevropsihiatrične motnje, socialne vzroke in okvare centralnega živčevja. Benc Štuka idr. (2009) menijo, da je za govorno-jezikovni razvoj najpomembnejša otrokova mentalna raven, hkrati pa izpostavljajo, da je za ustrezen govorno-jezikovni razvoj potrebna urejena organska osnova, v katero spadajo ustrezen sluh in možnost zvočnega sprejemanja in medsebojnega razlikovanja glasov, motorične spodobnosti in spretnosti, določena stopnja intelektualnega razvoja, višje kognitivne spretnosti (pozornost, percepcija, pomnjenje) in psihosocialne sposobnosti (Benc Štuka idr., 2009).

Glede na govorno-jezikovne motnje razlikujemo osebe z lažjimi, zmernimi, težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

### ***Osebe z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami***

Otrokova oziroma mladostnikova govorno-jezikovna komunikacija odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok vsaj na enem od teh področij: pragmatika, semantika, skladnja, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. Pojavijo se odstopanja na področju razumljivosti govora, ki so posledica nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov, neustreznega ritma in hitrosti govora. Ta lahko vplivajo na posameznikovo socialno vključenost v

družbo (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

### ***Osebe z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami***

Na področju pragmatike, semantike, sintakse, fonologije, artikulacije in fluentnosti govorno-jezikovna komunikacija osebe z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami pomembno odstopa od povprečja kronološko enako starih oseb. Pojavi se zmanjšano razumevanje jezika na višjih jezikovnih ravneh, razumljivost govora je zmanjšana. Govorno-jezikovne motnje pomembno vplivajo na usvajanje veščin branja in pisanja ter posledično na celotno učno uspešnost (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

### ***Osebe s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami***

Govorno-jezikovna komunikacija oseb s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami je glede na osebe enake kronološke starosti zelo omejena, kjer je razumevanje jezika slabo razvito, prav tako je zmanjšana razumljivost govora. Oseba se v omejenem obsegu učinkovito sporazumeva pretežno z osebami iz ožje okolice. Sporazumeva se z gestami, posameznimi glasovi, besedami in kratkimi povedmi. Oseba je sposobna uporabljati dopolnilno in nadomestno komunikacijo. V šolskem obdobju je učna uspešnost zelo zmanjšana (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

### ***Osebe s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami***

Pri osebah s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami so moteni vsi vidiki govora in jezika ter komunikacije: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost. Razumevanje jezika je lahko omejeno na razumevanje znanih besed in fraz v znanih okoliščinah, ki jih uporabljajo osebe iz ožje okolice. Oseba se govorno ne izraža ali pa je njen govor za okolico nerazumljiv (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

## **Delitev govorno-jezikovnih motenj**

Vse težave sposobnosti prejemanja, pošiljanja, procesiranja in razumevanja pojmov ali sistema jezikovnih, nejezikovnih in grafičnih simbolov spadajo pod komunikacijske težave oziroma motnje. Te se lahko razvrstijo v štiri kategorije: govorne motnje, jezikovne motnje, motnje sluha in motnje centralnega avditivnega procesiranja.



## **Govorne motnje**

ASHA (2020) v osnovi govorne motnje deli glede na vzrok, torej na organske, pri katerih je vzrok prirojen ali pridobljen, in na funkcionalne, pri katerih vzroka v večini ne poznamo oziroma ga na moremo natančno opredeliti.

Organske govorne motnje delimo na motorične oziroma nevrološke (dizartrija – problem v produkciji, apraksija – problem v načrtovanju), strukturne (razcep mehkega neba, zabrazgotinjena žrelnica) in senzorne oziroma zaznavne (izguba sluha).

Funkcionalne govorne motnje delimo na artikulacijske in fonološke. Artikulacijske motnje se nanašajo na težave s produkcijo, ki lahko izvira iz motnje zaznavanja govora. Fonološke motnje se, v nasprotju z artikulacijskimi, nanašajo na težave z usvajanjem pravil (npr. za združevanje fonemov), ki so predpogoj govora oziroma za sam fonološki sistem (Royal College of Speech and Language Therapists, 2009).

V sklopu govornih motenj bomo na kratko predstavili artikulacijske motnje, motnje tekočnosti, apraksijo, dizartrijo in glasovne motnje.

### *Artikulacijske motnje*

Artikulacijske motnje ali motnje izgovorjave glasov so motnje motorične izvedbe posameznega glasu (ali več glasov), ki se kažejo kot omisija, kar pomeni neslišna realizacija nekega glasu ali izpuščanje glasu, substitucija ali zamenjava enega glasu z drugim in pa distorzija ali nepravilno izgovarjanje glasu (ASHA, 2020). Za artikulacijske motnje včasih slišimo tudi izraz dislalija, danes pa prevladuje termin artikulacijske motnje oziroma motnje izgovora glasov. O artikulacijskih motnjah govorimo v povezavi s starostjo, spolom, posameznimi glasovi ali skupino glasov. Raziskave so pokazale, da je artikulacijski razvoj pri deklicah hitrejši kot pri dečkih, čeprav se motnje artikulacije pojavljajo pri obeh spolih, okrog 30 % otrok predšolske dobe ima artikulacijske motnje (Kologranić Belić, 2015). Artikulacijske motnje se lahko pojavijo izolirano ali pa spremljajo druge motenje (npr. fonološke motnje), lahko gre za motenost posameznega glasu ali pa več glasov. Kadar gre za težave z izgovorjavo glasu v obdobju usvajanja, govorimo o razvojnih odstopanjih, ki predstavljajo težave v artikulaciji, ki lahko vztrajajo in privedejo do motenj artikulacije. Pri motnjah artikulacije je pomembno omeniti še fonološke motnje, ki jih del literature klasificira pod artikulacijske motnje, nekateri jih celo izenačujejo, vendar jih je nujno razlikovati (Kologranić Belić, 2015). Blaži (2011) navaja, da je pri artikulacijskih motnjah bistveno, da otrok motorično napačno izgovori določen glas ali več glasov in se to dogaja konstantno, pri tem pa nima težav na področju jezika. Pri fonoloških motnjah pa otrok lahko izgovori določen glas, a ne ve, kdaj ga mora proizvesti in kam ga vstaviti. Na fonološki ravni povzroči več napak, pri tem pa se kažejo tudi

težave na drugih jezikovnih področjih, ne samo na področju fonološke obdelave. S tem seveda prehajamo na področje jezikovnih motenj.

### *Motnje fluentnosti*

Tekoč govor je kontinuiran in se ustvarja po zakonitostih fonetskega povezovanja glasov, po določenem ritmu, višini, naglasu ali melodiji določenega jezika. Za netekoč govor je značilno večje število oklevanj, zastojev, premorov in popravljanja. Vsaka netekočnost ni razlog za skrb. Vsi ljudje smo kdaj v govoru manj tekoči. Na to vplivajo različne situacije, strah, nelagodje, včasih govorimo hitreje, kdaj počasneje, pozabljamo, kaj smo hoteli povedati, oklevamo, uporabljamo mašila, ponavljamo fraze, stavke ali dele stavkov. To v danih situacijah predstavlja običajno netekočnost in ne zahteva terapije. Razlog za skrb so predvsem netekočnosti, ki se pojavljajo znotraj besede in jih spremlja napetost. Netekočnost predstavljajo ponavljanja glasov, zlogov in enozložnih besed, podaljševanje glasov, dolgi premori in blokade (ASHA, 2020). Tako ločimo med normalnimi netekočnostmi in netekočnostmi, ki so značilne za jecljanje, te se med seboj ločijo po hitrosti govora, vrsti ter količini netekočnosti in napetosti v govoru. K motnjam tekočnosti spadata jecljanje in brbotanje.

### *Jecljanje*

Wingatova (1964, str. 488) definicija, ki jo v literaturi srečamo tudi pod imenom standardna definicija jecljanja, kljub starosti definira jecljanje z več vidikov in kaže na njegovo multidimenzionalnost: »Jecljanje je sindrom, ki pomeni prekinitve v toku izražanja zaradi nenamernih glasnih ali tihih ponavljanj oziroma podaljševanj v izgovorjavi kratkih govornih elementov. Te prekinitve so pogoste, zelo izražene in jih je težko kontrolirati. Včasih jih spremljajo dejavnosti, v katere so vključeni govorni aparat, bližnje in oddaljene telesne strukture glede na govorni aparat ali stereotipi v govoru. Kaže, da so te dejavnosti povezane z naporom, da se proizvede govor. Prav tako so pogosta emocionalna stanja, katerih razpon se giblje od splošnega stanja vzburjenosti do specifičnih negativnih čustev, kot so strah, anksioznost, neugodje itd.« V Diagnostičnem in statističnem priročniku za duševne motnje (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), 2013) zasledimo, da je jecljanje definirano kot komunikacijska motnja, za katero je značilno prekinjanje normalne tekočnosti govora, pri čemer hitrost govora ni v skladu s tisto, ki je pričakovana glede na starost. Pojavljajo se ponavljanja glasov, zlogov, enozložnih besed, podaljševanje glasov, premori znotraj besed, slišne in tihe blokade, napetosti, zamenjave besed. Vse to se lahko dogaja od zgodnjega otroštva, saj se jecljanje najpogosteje pojavi že v predšolskem obdobju ter vpliva na šolski uspeh in socialno komunikacijo. Traja lahko vse življenje. Dejavniki, ki vplivajo na trajno jecljanje, so zapisani v preglednici 1.

## Preglednica 1

*Rizični dejavniki za trajno jecljanje (Guitar, 2014, str. 194)*

<b>Rizični dejavniki znotraj osebe:</b>	<b>Rizični dejavniki v okolju:</b>
<p><b><i>Družinska zgodovina</i></b></p> <p>Če jeclja eden izmed staršev in terapija jecljanja ni pomagala, je verjetneje, da bo jecljanje pri otroku vztrajalo.</p>	<p><b><i>Reakcije drugih na otrokovo jecljanje</i></b></p> <p>Različna opazovanja kažejo, da je bolj verjetno, da bo jecljanje pri otroku vztrajalo, če je družina do otrokovega jecljanja nestrpna, kritična. Še zlasti to velja za bolj občutljive otroke, ki so bolj dovzetni za kritike družine.</p>
<p><b><i>Spol</i></b></p> <p>Če je otrok moškega spola, je bolj verjetno, da bo jecljanje trajno (Ambrose, Cox, Yari, 1997, v Guitar, 2014).</p>	<p><b><i>Način komunikacije v družini</i></b></p> <p>Raziskave kažejo, da je večja verjetnost, da bo otrokovo jecljanje trajno, če je otrok iz družine, kjer je jezik staršev bolj kompleksen (bogatejši besedni zaklad, kompleksnejše stavčne strukture) (Kloth idr., 1999, v Guitar, 2014).</p>
<p><b><i>Govorno-jezikovne sposobnosti</i></b></p> <p>Če so otrokove jezikovne, fonološke sposobnosti in nejezikovna inteligentnost pod povprečjem, je bolj verjetno, da se razvije pravo jecljanje (Yairi idr., 1996, v Guitar, 2014). Tudi če obstaja neskladje med otrokovim besednjakom in skladnjo, je tveganje večje (Conture, 2001, v Guitar, 2014).</p>	<p><b><i>Pričakovanja družine</i></b></p> <p>Opazovanja kažejo, da visoka pričakovanja staršev na akademskem, športnem, socialnem področju in na področju govora pri otrocih, ki jecljajo, povzročajo stres, ki jecljanje še poslabša in ga utrjuje.</p>
<p><b><i>Občutljivost/temperament</i></b></p> <p>Nekateri dokazi kažejo, da otroci z občutljivim temperamentom potrebujejo več terapij in je pri njih rehabilitacija manj uspešna (Richels in Conture, 2010, v Guitar, 2014).</p>	<p><b><i>Življenjski dogodki</i></b></p> <p>Van Riper (v Guitar, 2014) govori o tem, da različni stresni dogodki v življenju lahko ohranjajo in poslabšajo jecljanje, to so npr. rojstvo brata ali sestre, smrt sorodnika, čustveni in fizični konflikti v družinskem okolju.</p>
<p><b><i>Reakcije na jecljanje</i></b></p> <p>Če otrok na jecljanje čustveno reagira in je prisotno sekundarno vedenje, je potrebnih več terapij. To je lahko povezano tudi s temperamentom in osebnostnimi lastnostmi, saj pretirana čustvena odzivnost lahko povzroči naučene reakcije.</p>	<p><b><i>Urniki družine</i></b></p> <p>Opazovanja kažejo, da lahko otroci, ki jecljajo, v družinah, ki so zelo zaposlene in imajo natrpan urnik, doživljajo stres. Če je otrok pri svojih hobijih, aktivnostih, športu uspešen, lahko to pozitivno vpliva na njegovo samozavest.</p>

Pomembno je, da osebi, ki jeclja, ne govorite, naj se umiri in sprosti. Ne govorite namesto osebe, ki jeclja. Pustite, da sama dokonča besedo. Čim bolj naravno vzdržujte očesni kontakt in počakajte, da oseba konča svojo pripoved. Poskusite se izogniti zaključevanju povedi in vsiljevanju besed. Govorite sproščeno in počasi, vendar še vedno naravno. To pripomore k boljši komunikaciji. Pomagajte vsem v skupini, da se naučijo poslušati. Vsi, še zlasti pa tisti, ki jecljajo, veliko lažje govorijo, če se jih čim manjkrat zmoti in če vedo, da imajo pozornost poslušalca. Pričakujte enako kvaliteto in kvantiteto dela od osebe, ki jeclja, kot od ostalih. Z osebo, ki jeclja, govorite umirjeno, s pogostimi premori. Prepričajte osebo, ki jeclja, da poslušate vsebino sporočila, ne način njenega govora. Na samem se z osebo, ki jeclja, pogovorite o njenih potrebah v skupini. Spoštujte njene potrebe. Ne dovolite, da je jecljanje nekaj, česar bi se morala oseba, ki jeclja, sramovati. O jecljanju govorite kot o čem drugem (The Stuttering Foundation, 2020).

### *Brbotanje*

Brbotanje spada med motnje tekočnosti, s katerim se dolgo časa raziskovalci niso ukvarjali, tudi v Diagnostičnem in statističnem priročniku za duševne motnje (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), v American Psychiatric Association, 2013)) piše, da gre za motnjo, ki jo je težko definirati predvsem zaradi tega, ker je pogosto nejasno, kaj so pomembni in glavni simptomi, kaj pa slučajni in spremljevalni. O brbotanju govorimo takrat, ko ima oseba težave s posredovanjem sporočila sogovorniku na jasen in/ali jedrnat način. Poslušalci osebe z brbotanjem pogosto težko razumejo, kar pripišejo njihovi hitrosti govora, jasnosti in/ali organizaciji sporočila. St. Luis in Schulte (2011) brbotanje definirata kot motnjo tekočnosti, pri kateri je opazen prehitro neritimčen govor, ki ga lahko spremljajo pretirane normalne netekočnosti, izpuščanje ali napačno izgovarjanje glasov in neprimerni premori. Pogosto pa imajo osebe, ki brbotajo, težave tudi na področju jezika; v semantiki, fonologiji in pragmatiki. Tako se pri brbotanju lahko pojavijo hitre (prehitevajoče) misli, hiter govor in/ali neenakomerna hitrost govora, izpuščanje koncev besed, izpuščanje ali popačenje glasov ali zlogov, besede zvenijo, kot bi prehajale druga v drugo, veliko začetkov in premorov v govoru, pretirana uporaba nefluentnosti (mašil, ponavljanj, samopopravkov), težave z organiziranjem misli in s sledenjem rdeči niti, nezavedanje ali zmanjšano zavedanje tega, kako njihov govor zveni sogovorniku, težave upočasnitve govora, tudi če sogovornik izrazi prošnjo po upočasnitvi, nagnjenost k prekinjanju sogovornika. Pomembno se je zavedati, da se te značilnosti od osebe do osebe razlikujejo in ni nujno, da imajo vse osebe z brbotanjem vse naštetje značilnosti.

### *Glasovne motnje*

Hočevar Boltežarjeva (2010) navaja, da glasovno motnjo predstavlja vsaka neugodna sprememba v glasu, ki jo je mogoče zaznati s sluhom. V povezavi z glasovnimi motnjami največkrat zasledimo izraze *afonija*, *disfonija* in *hripavost*. Pojem afonija opisuje popolno izgubo oziroma odsotnost glasu, medtem ko se disfonija nanaša na vse spremembe v glasu, ki jih označujejo odstopanja v višini glasu, glasnosti, resonanci in/ali kvaliteti glasu. Te spremembe so lahko stalne ali zgolj občasne, variirajo od blagih do težkih in se definirajo na osnovi odstopanj glede na govorčevo starost, spol in kulturo (Royal College of Speech & Language Therapists, 2009). Izraz hripavost pa v osnovi povezujemo zgolj z odstopanji v kvaliteti glasu, vendar ga v slovenskem prostoru še vedno dostikrat enačimo s pojmom disfonija (Hočevar Boltežar, 2010). Znanih je kar nekaj različnih delitev glasovnih motenj, v literaturi pa se največkrat pojavlja delitev, ki glasovne motnje razdeli na funkcionalne in organske. Funkcionalne motnje so po definiciji rezultat nepravilne ali neučinkovite rabe vokalnega aparata, fizična struktura pa je normalna – ne najdemo nobenega organskega vzroka. Organske motnje so po naravi fiziološke in se pojavijo kot rezultat sprememb na dihalnem traktu, vokalnem traktu ali grlu. Med organskimi motnjami so najpogostejše strukturne in nevrogene. Strukturne so posledica fizičnih sprememb v vokalnem traktu (npr. spremembe na glasilkah – edem, vozlički; strukturne spremembe zaradi staranja). Nevrogene so rezultat okvar v delih centralnega ali perifernega živčnega sistema, ki oživčujejo grlo. To vpliva na delovanje vokalnih mehanizmov, posledice pa so na primer tremor, spazmodična disfonija, paraliza glasilk (ASHA, b. d.).

Glasovne motnje vplivajo na odrasle in tudi na otroke. Otroci z glasovnimi motnjami težje sledijo učnim načrtom, sodelujejo v razredu in manj učinkovito vstopajo v interakcijo s svojimi sošolci ali učitelji. Pogosto imajo manjšo samozavest in slabšo samopodobo, saj so se bili v svojem življenju že večkrat primorani spopasti z negativnimi čustvi, na primer jezo, žalostjo in frustracijami (Royal College of Speech & Language Therapists, 2019). Glasovne motnje imajo večji vpliv na življenje tistih odraslih, katerih službe zahtevajo močno glasovno obremenitev in visoko kvaliteto glasu. Glasovne motnje so pri teh posameznikih pogosto vzrok odsotnosti pri delu, zamenjave ali celo izgube delovnega mesta. Pogosteje se v takih primerih pojavi tudi zaskrbljenost in anksioznost. Glasovne motnje in druge bolezni grla spadajo v kategorijo »bolezni, ki so povezane z delom«. Mnogi menijo, da bi morale bolezni grla spadati v skupino poklicnih bolezni, saj v današnji družbi kar tretjina zaposlenih dela v poklicih, ki so glasovno obremenilni (Hočevar Boltežar in Prebil, 2017). Med take poklice spadajo učitelji, pevci, igralci, duhovniki, telefonisti (Hočevar Boltežar in Prebil, 2017). Med najbolj

glasovno obremenilne poklice spada učiteljski poklic. Prevalenca glasovnih težav v celotni delovni dobi je v različnih raziskavah od 32 do 81 % (Hočevar Boltežar in Prebil, 2017).

### *Dizartrija*

Dizartrija je nevromotorična motnja na področju govora in komunikacije, ki lahko vpliva na vse govorne komponente, torej na dihanje, fonacijo, resonanco, artikulacijo in prozodijo (ASHA, 2020). Nastane zaradi okvare in zmanjšanja mišične mase v sistemih, odgovornih za nastanek govora; v mišicah našega obraza, ustnicah, jeziku, grlu in v dihalih (ASHA, b. d.). Poleg zmanjšanja mišične mase v teh sistemih se lahko pojavi tudi slaba koordinacija pri izražanju govora, lahko pa tudi paraliza govornih mišic, kar vse vpliva na moteno govorno produkcijo. V govoru oseb z dizartrijo se to kaže s slabšo artikulacijo, s tihim, zadihanim in monotonim glasom, osebi se lahko spremenijo resonanca in višina glasu ter ritem in hitrost govora (Murdoch, 2014).

Dizartrijo lahko delimo na več načinov. Glede na čas nastanka jo lahko delimo na prirojeno ali pridobljeno, glede na vzrok nastanka jo lahko delimo na vaskularno in neoplastično, glede na lokacijo poškodbe jo lahko delimo na cerebelarno dizartrijo, dizartrijo spodnjega in zgornjega motoričnega nevrona (Murdoch, 2014). Delimo jo lahko tudi na stabilno in progresivno ter v nekaterih virih otroško in odraslo, vendar je to pojmovanje zelo nejasno (Royal College of Speech and Language Therapists, 2009).

Dizartrija je ena najpogostejših nevrološko pogojenih motenj komunikacije v širšem obsegu, saj se pojavlja v 53 % vseh motenj komunikacije, ki so posledica nevroloških okvar (Duffy, 2013).

Dizartrija je lahko razvojna ali pridobljena pozneje v življenju. Do razvojne dizartrije pride zaradi poškodb možganov pred ali med rojstvom. Eden od vzrokov so tudi progresivne nevrološke motnje, zaradi katerih se govor slabša. Razvojna dizartrija je prisotna v otroštvu, ker pa je stabilna, se nadaljuje tudi v odrasli dobi. Pridobljena dizartrija se lahko pojavi v otroštvu ali v odraslosti. V obeh omenjenih obdobjih lahko pride do stabilne dizartrije, ki je po navadi posledica možganske poškodbe, ki nastane zaradi travmatičnih poškodb glave ali možganske kapi. V odrasli dobi se lahko pojavi tudi progresivna pridobljena dizartrija, ki je posledica različnih progresivnih bolezni, kot so multipla skleroza, Parkinsonova bolezen, amiotrofična lateralna skleroza in druge pridobljene nevrološke bolezni (Royal College of Speech and Language Therapists, 2009).

Pri spastični dizartriji se pojavljata predvsem napet in hripav glas ter počasna

in nenatančna artikulacija. Pogosto se pojavijo tudi težave s požiranjem. Pri ataksični dizartriji je govor pogosto preglasen, prisotna pa sta tudi tremor in težave pri artikulaciji. Pojavijo se lahko tudi motnje v intonaciji in višini govora. Glas pri hipokinetični dizartriji je monoton in tih. Artikulacija je lahko pospešena in nenatančna. Za hiperkinetično dizartrijo pa je značilen napet in hripav glas. Simptomi mešane dizartrije so podobni spastičnim, v glasu se lahko pojavi tremor, gibanje govoril pa je nekoliko okrnjeno (Royal College of Speech and Language Therapists, 2019).

Skupno vsem vrstam dizartrije je, da je govor osebe s to motnjo težko razumljiv in ji zato otežuje komunikacijo. Zaradi tega lahko pride do težav pri vzpostavljanju socialnih stikov, iskanju zaposlitve in pri izobraževanju. Povečini se osebe zaprejo vase, kar lahko vodi do socialne izolacije. Dickson idr. (2008) so iz svojih raziskav povzeli, da lahko dizartrija zaradi komunikacijskih težav povzroči tudi nekatere psihološke težave pri posameznikih. Te se pojavljajo na področjih osebne identitete in družbenih odnosov, pri bolnikih pa lahko pride tudi do čustvenih motenj in občutka stigmatizacije (Royal College of Speech and Language Therapists, 2009).

### *Apraksija*

Apraksija je motorična motnja oziroma motnja motoričnega načrtovanja in programiranja govora. Pojavi se kot posledica okvare v možganih (specifično posteriorno parietalnega korteksa), zato imajo osebe težave z motoričnim načrtovanjem zahtevanih nalog ali gibov. Moten je proces izbora, sekvencioniranja in urejanja senzorno-motoričnih programov, ki ob pravem času ter s pravim trajanjem in intenzivnostjo aktivirajo mišice, potrebne za govor (Duffy, 2013). Apraksija je lahko pridobljena ali prirojena, kar se izrazi tekom razvoja, lahko je blaga ali huda oblika. ASHA (2020) opredeljuje govorno apraksijo kot motorično govorno motnjo, ki otežuje govor (Childhood Apraxia of Speech, b. d.). Hkrati jo definira kot nevrološko motnjo, ki se odraža v oslABLjeni sposobnosti načrtovanja senzomotoričnih ukazov, potrebnih za usmerjanje gibov, ki se pri govoru odražajo kot fonetično in prozodično normalen govor (Acquired Apraxia of Speech, b. d.). V literaturi se poleg izraza otroška govorna apraksija srečujemo tudi z izrazoma jezikovna dispraksija ali razvojna apraksija. Zlasti slednje poimenovanje je lahko zavajajoče, ker otroška govorna apraksija ni problem, ki ga bodo otroci prerasli. Definicija pridobljene govorne apraksije se sklada z definicijo otroške govorne apraksije, saj gre za isti pojav, a v različnem starostnem obdobju. Pridobljena govorna apraksija se pogosto pojavlja sočasno z dizartrijo in/ali afazijo in ne vključuje mišične šibkosti, ohromelosti, spastičnosti ali neprostovoljnih gibov.

## **Jezikovne motnje**

Jezikovne motnje so lahko prirojene (razvojne) ali pa pridobljene. Razvojne jezikovne motnje so, kot pove samo ime, povezane z časom usvajanja jezika, pridobljene pa nastanejo, ko je prvi jezik že usvojen. Tako na primer posebne jezikovne težave, ki kažejo na manjša ali večja odstopanja v jezikovnem razvoju in se pojavljajo od otrokovega rojstva naprej, spadajo v skupino razvojnih jezikovnih motenj. Jezikovna motnja, ki je nastala zaradi lezije možganov v odrasli dobi, kar imenujemo afazija, pa je primer pridobljene jezikovne motnje. K razvojnim jezikovnim motnjam spadajo zakasnel jezikovni razvoj, specifične jezikovne motnje in disleksija, k pridobljenim pa afazija. V visokošolskem prostoru se največkrat srečamo z disleksijo in afazijo, zato bomo v nadaljevanju napisali nekoliko več o teh dveh motnjah.

### *Disleksija*

Kot smo že zapisali, da se pri pridobljenih jezikovnih motnjah težave na področju jezika iz predšolskega nadaljujejo tudi v šolsko obdobje ter potem naprej v celoten kontinuum šolanja in življenja. Pri otrocih z jezikovnimi motnjami te na prehodu iz predšolskega obdobja v šolsko obdobje, kjer se usvajajo sposobnosti branja in pisanja, rezultirajo v učne težave. Mednarodno združenje za disleksijo (The International Dyslexia Association, 2002, v Kuvač Kraljević, 2015) kot eno od učnih težav navaja tudi disleksijo. Disleksijo definira kot jezikovno utemeljeno motnjo, ki jo obeležujejo težave v dekodiranju posameznih besed in kažejo pomanjkljivo sposobnost fonološke obdelave. Težave v dekodiranju besed niso v skladu s starostjo in drugimi kognitivnimi sposobnostmi in niso rezultat splošnih razvojnih ali senzoričnih motenj. Raziskave kažejo, da se disleksija pojavlja v 5 do 7 %, pogosteje pri dečkih kot deklicah (Habib, 2000; Kologranić Belić idr., 2015). Starejše študije kot vzrok disleksije navajajo težave v vizualnem sestavu, novejša pa vzrok disleksije vidijo v težavah v fonološkem dekodiranju (Kologranić Belić idr., 2015). V povezavi s tem je ena od predlaganih razdelitev disleksije delitev na jezikovni in vidni tip disleksije (Kuvač Kraljević in Palmović, 2011). Osebe z vidno disleksijo imajo težave v vidnem prepoznavanju grafemov in njihovem povezovanju s fonemom ter pogosto zamenjujejo vidno podobne črke in pri tem nimajo nujno težav z jezikovno obdelavo. Nasprotno imajo osebe z jezikovno disleksijo težave z obdelavo kakor koli predstavljene jezikovne informacije, tudi pisno. Logopedska terapija in tudi individualiziran pristop tekom rednega izobraževalnega programa lahko osebi z disleksijo pomembno pomagata. Pomembno je tudi sodelovanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki lahko s prilagoditvami (opisanimi v nadaljevanju) znatno pripomorejo k lažjemu pridobivanju znanja s strani študenta.



## Afazija

Afazija je pridobljena nevrogena jezikovna motnja, ki nastane kot posledica poškodbe možganov, najpogosteje leve hemisfere (ASHA, 2020). Afazija se pojavlja v različnih stopnjah oviranosti na štirih področjih: govorno-jezikovno izražanje, govorno-jezikovno razumevanje, pisno izražanje ter bralno razumevanje. Prizadetost v govorno-jezikovnem izražanju se od vseh teh štirih področij pri osebah z afazijo odraža najbolj očitno. Težave, ki se lahko pojavljajo na tem področju, obsegajo oslabljen priklic in tvorbo besed, telegrafski govor oziroma kratke stavke z izpuščanjem funkcijskih besed, neologizme, vsebinsko nesmiseln govor, ki je sicer fluenten. Govorno-jezikovno razumevanje obsega oslabljeno razumevanje hitrega, skladenjsko kompleksnejšega, daljšega govora, oslabljeno razumevanje govora v medijih in hrupu, oslabljeno razumevanje metafor, prenesenih pomenov in šal, težave pri odgovarjanju na odločevalna vprašanja. Na področju pisnega izražanja se lahko pojavljajo težave pri pisanju po nareku, pisanju z desno roko pri desničarjih, saj je lezija v možganih pogosto v levi hemisferi. Prepisovanje črk in povedi bolnikom navadno povzroča manj težav. Bralno razumevanje obsega težave pri črkovanju, sestavljanju besed, prepoznavanju zapisanih besed zaradi zamenjavanja črk, pri branju, razumevanju števil, osnovnih računskih operacijah in posledično pri ravnanju z denarjem (ASHA, 2020).

Glede na to, kateri del možganov je prizadet, ločimo več tipov afazije: kortikalna, transkortikalna, subkortikalna, konduktivna in globalna afazija ter anomija.

Najpogostejši razlog za afazijo je možganska kap. Sledijo ji krvavitve in poškodbe glave, bolezni, možganski tumorji, nevrološke bolezni (npr. multipla skleroza), infekcije v možganih in demenca.

Na splošno se terapija pri bolnikih z afazijo usmerja v izboljšanje komunikacijskih sposobnosti z različnimi strategijami, s katerimi se želi doseči, da oseba uporablja ohranjene sposobnosti, čim bolj obnovi jezikovne sposobnosti, kompenzira z drugimi orodji zaradi jezikovnih težav, se nauči drugih metod komuniciranja, nauči bližnje uspešnih načinov sporazumevanja in s tem izboljša svojo sposobnost komuniciranja. Augmentativna in alternativna komunikacija (AAC), ki se v slovenskem prostoru največkrat poimenuje kot dopolnilna in nadomestna komunikacija, je vsak sistem komuniciranja, ki podpira ali nadomešča govor in pomaga ljudem z govornimi težavami pri komunikaciji. Pri osebah z afazijo so lahko to risanje, pisanje, komunikacijske knjige ali pa tudi računalniški pripomočki.

Pri komunikaciji z osebo, ki ima afazijo, je pomembno, da preden začnemo govoriti z njo, res pridobimo njeno pozornost. Bistven je očesni stik. Pozorni

moramo biti na geste, ki jih oseba uporablja. Pogovor naj poteka v tistem okolju. Glasnost govora naj bo normalna, naj ne bo preglasna, razen če oseba prosi, da govorimo glasneje. Uporabljati je treba preproste besede, vendar ne pootročene. Stavki naj bodo krajši. Ponoviti je treba ključne besede, za katere želimo, da jih oseba razume. Govoriti je treba počasneje. Osebi je treba dati priložnost, da odgovori, in ne zaključevati stavkov namesto nje. Uporaba slik, gest, obraznih izrazov lahko pomaga osebi, da bolje razume, kaj ji želimo povedati. Če ima oseba težave pri govorjenju, jo je treba spodbuditi, da nariše, napiše ali pokaže. Postavljati je treba odločevalna vprašanja, saj so lažja kot dopolnjevalna. Stalno popravljanje napak v govoru te osebe ni zaželeno.

### **Status študenta z govorno-jezikovnimi motnjami in prilagoditve**

Jezik je osnova mnogim izobraževalnim aktivnostim in govorno-jezikovna motnja predstavlja pomembno oviro mladim za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (Conti Ramsden idr., 2018). Tako branje kot pisanje sta področji, ki študentom z govorno-jezikovnimi motnjami predstavljata težave (Bishop in Snowling, 2004; Dockrell idr., 2007; St Clair idr., 2010), ki se potem nadaljujejo tudi v njihovo odraslo obdobje oziroma v čas zaposlitve (Law idr., 2009). Raziskave v tujini kažejo, da dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami dosegajo slabše dosežke na nacionalnih preverjanjih znanja ob zaključku srednješolskega izobraževanja, to pa jim zapira možnosti in priložnosti za vstop na visokošolsko izobraževanje (Conti Ramsden idr., 2009; Dockrell idr., 2007; Johnson idr., 2010; Snowling idr., 2001). Novejše študije kažejo, da so se izobraževalni pogoji za študente z govorno-jezikovnimi motnjami v zadnjih dveh desetletjih izboljšali, po raziskavah Durkin idr. (2009) in Conti Ramsden idr. (2009) 40 % mladostnikov z govorno-jezikovnimi motnjami pridobi srednješolsko izobrazbo in večina, to je 91 %, jih nadaljuje izobraževanje, podatka o njihovi uspešnosti pa ni. Tudi v Kanadi so Johnson idr. (2010), odkrili, da 76 % mladih z govorno-jezikovnimi motnjami zaključijo visoko šolo, 27 % pa prvostopenjski univerzitetni program.

Status študenta z govorno-jezikovno motnjo v Sloveniji urejajo pravilniki o študentih s posebnimi potrebami oziroma posebnim statusom na slovenskih univerzah (Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem, 2013; Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani, 2018; Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru (NPB1), 2016) in na Fakulteti za informacijske vede (Pravilnik za študente s posebnim statusom, 2017).

V raziskavi, ki sta jo med študenti opravila Duranović in Smythe (2010), se je izkazalo, da ima največje število študentov z govorno-jezikovno motnjo

disleksijo. V raziskavi, narejeni v okviru nacionalne študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder, 2018), je bilo med 164 anketiranimi študenti s statusom študenta s posebnimi potrebami šest študentov z govorno-jezikovno motnjo (dve ženski, štirje moški), kar predstavlja 0,2 % celotnega vzorca in 4 % sodelujočih študentov s posebnimi potrebami. Iz rezultatov vprašalnika za visokošolske učitelje in sodelavce se večina, 78 % anketirancev (n = 256), strinja, da študenti z govorno-jezikovno motnjo pridobijo status študenta s posebnimi potrebami, medtem ko se jih 22 % (n = 73) s tem ne strinja. Nekateri anketiranci so poudarili nujnost individualiziranega dodeljevanja statusa študenta s posebnimi potrebami pri posameznikih z govorno-jezikovno motnjo, in sicer v odvisnosti od intenzivnosti govorno-jezikovne motnje oziroma zahtev in kompetenc študijskega programa ter poklica, za katerega se študent usposablja na določenem študijskem programu. Argumenti tistih, ki so bili proti, pa so usmerjeni v to, da govorne oziroma jezikovne motnje niso izrazita ovira za uspešno vključevanje v študijski proces, saj bolj predstavljajo posebnost posameznika in ne pomemben primanjkljaj za sam študij; da ni potrebe za formalno dodelitev posebnega statusa, saj se jim delo lahko prilagodi brez statusa, izpiti so večinoma pisni, po potrebi pa se jim lahko podaljša čas za odgovarjanje; da gre za posebnosti, ki bi morale biti regulirane že ob vstopu oziroma vpisu na visokošolsko ustanovo, saj določene ovire niso sprejemljive za delo v določenih strokah, na primer za poklic oziroma delo, kjer je govor ključno orodje (učitelj, socialni delavec, komunikolog ipd.). Študenti, ki so sodelovali v študiji, so izpostavili, da potrebujejo naslednje prilagoditve:

- *časovne prilagoditve študijskega procesa*: omogočanje več časa za izvajanje različnih aktivnosti (govorni nastopi, predstavitve seminarske naloge, branje, razumevanje, zapisovanje, vaje), za izkazovanje znanja oziroma preverjanje in ocenjevanja znanja (do 100 % podaljšan čas pri izpiti) ter
- *druge prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja*: izredni izpitni rok, določen z izvajalcem predmeta, ustno preverjanje znanja namesto pisnih izpitov ali obratno – odvisno od posebnih potreb posameznika ter individualno opravljanje preverjanja in ocenjevanja znanja.

Pri izvedbi predavanj, vaj, seminarjev in prakse so sodelujoči študenti z govorno-jezikovno motnjo kot potrebne prilagoditve navedli še prilagajanje načina opravljanja obveznosti in uporabo posebnih pripomočkov. Med prilagoditvami posredovanja študijskega gradiva so študenti omenili tudi občasno potrebo po podaljšanem času izposoje študijske literature oziroma gradiv v knjižnici.

Pri načrtovanju ustreznih, smiselnih prilagoditev študijskega procesa za študente z govorno-jezikovno motnjo je treba upoštevati, da je populacija oseb z govorno-jezikovno motnjo zelo heterogena, saj se primanjkljaji pri posameznikih kažejo v različnih oblikah in tudi v različnih stopnjah izraženosti, zato pri načrtovanju ustrezne podpore in pomoči za posameznika ne moremo izhajati iz splošno priporočljivih smernic, ampak je treba izhajati iz individualnih študentovih potreb in zmožnosti.

Med govorne motnje uvrščamo artikulacijske motnje, motnje fluentnosti in motnje glasu. Za študente, ki spadajo v to skupino, je treba upoštevati prilagoditve za študente s komunikacijskimi motnjami. Jezikovne motnje se nanašajo na motnje razumevanja in/ali uporabe govora, pisanih in/ali drugih simbolov. Za študente z jezikovnimi motnjami so pomembne prilagoditve, ki so namenjene študentom s specifičnimi učnimi težavami.

Da bi študentom z govorno-jezikovno motnjo olajšali proces študija in komunikacije, različni avtorji (Brent idr., 1990; Larson in McKinley, 1987; Patchell in Hand, 1993; McKinley in Larson, 1990) osebam, ki pridejo z njimi v kontakt, svetujejo, da skušajo:

- biti potrpežljivi;
- pozorno poslušati, kaj jim želi študent povedati;
- poslušajo njihove besede do konca, ne da bi jih prekinjali;
- pustiti, da študent sam konča svojo misel;
- pustiti študentu, da sodeluje v razpravah, kolikor je le mogoče, čeprav je za to potrebno več časa;
- če je pri predmetu zahtevana ustna komunikacija in študent te ni zmožen, organizirati alternativne metode, kot so pismena komunikacija, ki jo študent prav tako lahko podeli s celotno skupino študentov preko govornega sintetizatorja;
- spodbujati prisostvovanje na predavanjih, vajah in seminarjih, ne pa zahtevati, da se študent z govorno-jezikovno motnjo izpostavlja pred celo skupino, če tega ne želi;
- dopustiti študentu, ki ne more ustno komunicirati, da uporablja nadomestno in dopolnilno komunikacijo, različne programe obdelave besedil;
- omogočiti, da študent ponovi povedano, če ga ne razumemo, in se ne pretvarjati, da smo ga razumeli.

Študenti z govornimi motnjami redko potrebujejo prilagoditve časa za preverjanje znanja, so pa te izjemno pomembne za študente z jezikovnimi

motnjami. Zato je, po različnih avtorjih (Brent idr., 1990; Larson in McKinley, 1987; Patchell in Hand, 1993; McKinley in Larson, 1990), pomembno naslednje:

- Namesto ustnih izpitov ali vprašanj lahko študenti naloge oziroma vprašanja zapišejo, prebere pa jih lahko nekdo drug.
- Pri tistih študentih, ki ustno odgovarjajo na vprašanja, morajo biti visokošolski učitelji potrpežljivi, morajo jim zagotavljati podporo in jih spodbujati, da lahko razvijajo tudi samozaupanje.
- Študentom je treba pokazati primer vprašanj za izpit, da si lahko predstavljajo format in vsebino izpita, prav tako je za njih pomembno, da vedo, kakšen je dober odgovor in zakaj.
- Študentom je treba omogočiti, da lahko svoja dela lektorirajo.
- Kadar je potrebno, se študentom podaljša čas reševanja nalog.

## Zaključek

Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami imajo težave z govornim izražanjem, ki niso posledica izgube sluha. Težave se, kot smo že pisali, lahko pojavijo tako na področju razumevanja kot na področju izražanja in se na kontinuumu lahko razdelijo od blagih do težkih motenj. V visokoškolskem izobraževanju pri študentih največkrat govorimo o lažjih do zmernih motnjah v govorno-jezikovni komunikaciji, kjer se pri študentih lahko pojavljajo težave v izgovoru, morfolgiji, semantiki, skladnji, zato je tem študentom v veliko pomoč multimodalna in dopolnilna komunikacija. Pri nekaterih študentih je otežena tudi pisna komunikacija. Študenti s težko govorno-jezikovno motnjo pogosto potrebujejo tudi pomoč druge osebe. Z okolico komunicirajo prek nadomestne in dopolnilne komunikacije.

Zelo pomembno je, da se težave študentov identificirajo čim bolj zgodaj, saj se jim le tako lahko omogočita primerna podpora in inkluzivno izobraževanje. Diagnostiko vodi strokovno usposobljen logoped, študent pa mora v procesu iskanja pomoči in pridobivanja statusa študenta s posebnimi potrebami zaradi govorno-jezikovne motnje visokošolski ustanovi izvid logopeda tudi predložiti.

Pomembno se je zavedati, da se prilagoditve razlikujejo od študenta do študenta. Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami ne želijo imeti prednosti v primerjavi z drugimi študenti, ampak si želijo možnost enakega pristopa k izobraževanju v skladu z njihovimi realnimi sposobnostmi, z možnostjo koriščenja svojih realnih potencialov. Multisenzorne metode učenja, ki vključujejo simultani, viden, slušen in tipen spomin, so za študente z govorno-jezikovnimi motnjami zelo koristne. Seveda je pomembno izpostaviti, da

multisenzorne metode niso koristne samo za študente z govorno-jezikovnimi motnjami in študente s specifičnimi učnimi težavami, saj se z uporabo teh metod izboljša izkušnja učenja za vse študente, poleg tega pa se vzpostavlja tudi ugodna klima za učenje in počutje v skupini.

## Literatura

- Acquired Apraxia of Speech* (b. d.). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/acquired-apraxia-of-speech/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). American Psychiatric Publishing.
- ASHA (b. d.). *American Speech-Language-Hearing Association*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/AdultSandL/>
- Benc-Štuka, N., Andrešič, D., Mance, V. in Ivankovič, I. (2009). *Najčešči poremečaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Hrvatsko logopedsko društvo, sekcija predškolskih logopeda grada Zagreba.
- Bishop, D. V. M. in Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858–886.
- Blaži, D. (2011). *Artikulacijsko-fonološki poremečaji* (sveučilišna skripta). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Brent, M., Gough, F. in Robinson, S. (1990). *Adolescent Language-Learning Disabilities and Practical Issues*. Ringwood School Support Centre.
- Childhood Apraxia of Speech* (b. d.). <https://www.asha.org/public/speech/disorders/Childhood-Apraxia-of-Speech/>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. in Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 15–35.
- Conti Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. in Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 237–255.
- Dickson, S., Barbour, R. S., Brady, M., Clark, A. M. in Paton, G. (2008). Patients' experiences of disruptions associated with post-stroke dysarthria. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(2), 135–153.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V. in Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 73, 147–164.
- Duffy, J. R. (2013). *Motor Speech Disorders: Substrates, Differential Diagnosis and Management*. Elsevier Mosby.
- Duranović, M. in Smythe, I. (2010). *Disleksija*. Harfograf.
- Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. in Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 36–55.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4. izd.). Lippincott Williams & Wilkins.

Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12), 2373–2399.

Hočevar Boltežar, I. (2010). *Fiziologija in patologija glasu ter izbrana poglavja iz patologije govora - učbenik*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Hočevar Boltežar, I. in Prebil, N. (2017). *Glasovne motnje pri profesionalnih uporabnikih glasu*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Johnson, C. J., Beitchman, J. H. in Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51–65.

Kologranič Belić, L., Matic, A., Olujić, M. in Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece preškolske i školske dobi. V J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kuvač Kraljević, J. (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kuvač Kraljević, J. in Palmović, M. (2011). Spatial and temporal measurements of eye movement in children with dyslexia: individual differences. *Collegium Antropologicum*, 35(1), 191–198.

Law, J., Rush, R., Schoon, I. in Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), 1401–1416.

Larson, V. in McKinley, N. (1987). *Communication Assessment and Intervention Strategies for Adolescents*. Thinking Publications.

Levc, S. (2014). *Liba laca lak: kako pomagamo otroku do boljšega govora*. Samozaložba.

McKinley, N. L. in Larson, V. L. (1990). Language learning disorders in adolescents. *Seminars in Speech and Language*, 11, 182–191.

Murdoch, B. E. (2014). Acquired Dysarthria. V L. Cummings (ur.), *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* (str. 185–210). Cambridge University Press.

Owens, E. R. (1984). *Language Development: an introduction*. Merrill Publishing Company.

Patchell, F. in Hand, L. (1993). *An invisible disability: Language disorders in high school students and the implications for classroom teachers*. [https://www.researchgate.net/publication/308792597\\_Patchell\\_F\\_Hand\\_L\\_1993\\_An\\_invisible\\_disability\\_Language\\_disorders\\_in\\_high\\_school\\_students\\_and\\_the\\_implications\\_for\\_classroom\\_teachers\\_Independent\\_Education\\_December\\_1993](https://www.researchgate.net/publication/308792597_Patchell_F_Hand_L_1993_An_invisible_disability_Language_disorders_in_high_school_students_and_the_implications_for_classroom_teachers_Independent_Education_December_1993)

Paul, R., Norbury, C. in Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier.

*Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (2018). [https://www.unilj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/organizacija\\_\\_pravilniki\\_in\\_porocila/predpisi\\_statut\\_ul\\_in\\_pravilniki/2014101712292151/](https://www.unilj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2014101712292151/)

*Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem* (2013). <http://star.www.upr.si/libs/download.php?file=/02b7d1599ef18014379891e1b9c60154>

*Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru (NPB1)* (2016). [http://fl.um.si/wp-content/uploads/2013/09/Pravilnik-o-studijskemprocesu-studentov-invalidov-UM-cistopis-avgust\\_2016.pdf](http://fl.um.si/wp-content/uploads/2013/09/Pravilnik-o-studijskemprocesu-studentov-invalidov-UM-cistopis-avgust_2016.pdf) .

*Pravilnik za študente s posebnim statusom Fakultete za informacijske študije v Novem mestu* (2017).

[https://www.fis.unm.si/media/dokumenti/2018/sa\\_fis\\_1024\\_02\\_pravilnik\\_za\\_studente\\_s\\_osebnim\\_statusom\\_istopis\\_24\\_4\\_2018.pdf](https://www.fis.unm.si/media/dokumenti/2018/sa_fis_1024_02_pravilnik_za_studente_s_osebnim_statusom_istopis_24_4_2018.pdf)

Royal College of Speech and Language Therapists, *resource manual for commissioning and planning services for SLCN – Aphasia*. (b. d.). <https://www.rcslt.org/-/media/Project/RCSLT/resource-manual-aphasia.pdf>

Snowling, M. J., Adams, J. W., Bishop, D. V. M. in Stothard, S. E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech–language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 173–183.

St. Louis, K. O. in Schulte, K. (2011) Defining cluttering: the lowest common denominator. V D. Ward in K. Scaler Scott (ur.), *Cluttering: A Handbook of Research, Intervention and Education* (str. 233–253). Psychology Press.

St Clair, M. C., Durkin, K., Conti-Ramsden, G. in Pickles, A. (2010). Growth of reading skills in children with a history of specific language impairment: the role of autistic symptomatology and language-related abilities. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 109–131.

Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Mladost.

Škoflek, M. (2017). *Govorno-jezikovne motnje*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Strokovni center VSI. <http://scvsi.splet.arnes.si/files/2017/11/Zgibanka-GJM.pdf>

The Stuttering Foundation. (2020). <https://www.stutteringhelp.org/>

Vovk Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo.

Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Wingate, M. E. (1964). Recovery from stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 29, 312–321.





## PREDSTAVITEV AVTORIC

### Ana Bezenšek

Asist. dr. Ana Bezenšek je asistentka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo se osredinja na preučevanje področja avtističnih motenj (AM), še zlasti specifičnih, z dokazi podprtih pristopov k obravnavi otrok z AM (npr. aplikativna vedenjska analiza). Ob raziskovalnem delu teoretična spoznanja implementira v prakso. Sprva je bila zaposlena na Univerzitetnem kliničnem centru (Oddelek za otroško in mladostniško nevrologijo, Ambulanta za avtizem), zdaj za polovični delovni čas na Inštitutu za avtizem (Zavod za razvojno medicino, Ljubljana), kjer deluje na področju diagnostike in terapevtskih obravnav otrok z AM, nudi podporo staršem in izobražuje zunanje strokovne delavce. Ima specifična znanja na področju AM (tutor ABA, licenci PECS I., PECS II., licenca Early Bird Plus, dodatna znanja s področja TEACCH, DIR/Floortime, VB, ESDM idr.) in sodeluje pri projektih (Zgodnja terapija otrok z avtizmom; Intenzivni vedenjski pristop (IVP) po principih metode ABA za otroke z AM; projekt MIT support group; projekt ZORA idr.; vse v okviru Inštituta za avtizem). Sodelovala je kot članica komisije ter predavateljica v sklopu podiplomskega izobraževanja strokovnjakov s področja avtizma (Alma Mater Europaea), pri usposabljanju spremljevalcev in osebnih asistentov otrok in odraslih oseb z AM (Zveza NVO), na podiplomskem tečaju iz otroške nevrologije, na šoli o zgodnji obravnavi ter na raznih mednarodnih znanstvenih konferencah in simpozijih.

### Maja Burian

Asist. mag. Maja Burian je po diplomi na Fakulteti za šport v Ljubljani začela svojo službeno pot kot športna pedagoginja v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Škofji Loki, v rednih osnovnih šolah pa je v škofjeloški občini poučevala prilagojeno športno vzgojo. K sistemskemu urejanju in razvoju področja otrok s posebnimi potrebami je prispevala kot predsednica delovne komisije za prilagojeno športno vzgojo na Zavodu za varovanje zdravja v Ljubljani. Naziv magistricice v kineziološki znanosti je pridobila na Fakulteti za šport v Ljubljani, kjer je na podlagi znanj in izkušenj iz prakse vodila smer Prilagojena športna vzgoja pri predmetu Specialna športna vzgoja. V okviru izpopolnjevanja na področju dela z osebami s posebnimi potrebami se je udeleževala različnih posvetov in simpozijev tako doma kot tudi v tujini. Na Fakulteti za šport v Ljubljani je vodila in aktivno sodelovala tudi pri izobraževanju strokovnih delavcev, ki so v praksi delali z

otroki s posebnimi potrebami. Ob pomoči študentov Fakultete za šport je organizirala številne zunajinstitucionalne gibalne in športne aktivnosti oseb s posebnimi potrebami. Za organizacijo in izpeljavo prvega smučarskega tečaja slepih v Kranjski Gori in prvih športnih iger otrok z astmo na Rakitni je prejela tudi priznanja. Kot zasebna delavka v športu je vodila šolo jahanja in jahanje za osebe s posebnimi potrebami, v okviru česar je proučevala tudi vplive jahanja na gibalno uspešnost oseb po poškodbi glave. Danes mag. Maja Burian nadaljuje svojo pot na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer na področju prilagojene gibalne dejavnosti študente seznanja z značilnostmi in zakonitostmi gibanja otrok s posebnimi potrebami.

### **Tjaša Filipčič**

Red. prof. dr. Tjaša Filipčič je profesorica športne vzgoje. Dodiplomski študij na Fakulteti za šport je zaključila leta 1993 in s prvo zaposlitvijo začela pri Zvezi paraplegikov Slovenije. Z željo po novih znanjih se je odločila za magistrski študij prilagojene športne dejavnosti v Leuwnu v Belgiji. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena od leta 1995, kjer pokriva področja prilagojene gibalne dejavnosti ter področja učenja in poučevanja oseb z gibalnimi ovirami ter dolgotrajnimi boleznimi. Doktorirala je leta 2008, tema pa je vključevala osebe z gibalnimi ovirami. Ožje področje raziskovanja se osredinja na področje kakovosti življenja oseb z gibalnimi ovirami in dolgotrajnimi boleznimi. Napisala je 51 izvirnih znanstvenih člankov, njena dela pa citirajo v mednarodnih revijah. Skrbi za znanstveni naraščaj, saj je bila mentorica pri dveh doktorskih disertacijah s področja oseb z gibalnimi ovirami. Bila je vodja več projektov, najpomembnejši pa je projekt Norveškega finančnega mehanizma. Tjaša Filipčič dejavno sodeluje pri slovenskih strokovnih in znanstvenih srečanjih, delovala je v tujini, večkrat na Kitajskem, med drugim pa je tri mesece neprekinjeno delovala na Univerzi v Zagrebu. V zadnjem času aktivno sodeluje s Slovenskim paralimpijskim komitejem, Planinsko zvezo Slovenije in Specialno olimpijado Slovenije.

### **Karmen Javornik**

Asist. mag. Karmen Javornik, prof. spec. in reh. ped., je asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z inkluzijo oseb s posebnimi potrebami v kontekstu vzgoje in izobraževanja s poudarkom na splošnih in specifičnih učnih težavah. S tem povezano se ukvarja z razvojem strategij in modelov podpore in obravnave na navedenih področjih, ki jih povezuje z raziskavami o izvršilnem funkcioniranju in prepoznavanju disleksije pri študentih.

**Nika Jenko**

Doc. dr. Nika Jenko je profesorica defektologije, docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike. Poklicno pot je začela v bolnišničnih šolskih oddelkih Osnovne šole Ledina, od leta 2010 je zaposlena kot asistentka na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi različnih študijskih programov. Je avtorica več strokovnih in znanstvenih prispevkov v domačih in tujih revijah. Pri strokovno-raziskovalnem delu se ukvarja z različnimi vzgojno-izobraževalnimi izzivi dela z učenci s posebnimi potrebami, posebej se posveča raziskovanju specifik poučevanja in nudenja pomoči dolgotrajno bolnim učencem in proučevanju bralne pismenosti učencev z intelektualnimi primanjkljaji. Svoje delo je predstavila na več konferencah doma in v tujini. Sodelovala je v projektni skupini za oblikovanje pripomočkov za spremljanje bralne pismenosti v okviru razvojnega projekta OBJEM – bralna pismenost in razvoj slovenščine. Je soavtorica strokovnega priročnika o demenci. Kot strokovna delavka svetovalne službe Osnovne šole Roje nudi pomoč učencem, vključenim v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja.

**Damjana Kogovšek**

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjami sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike, na Katedri za logopedijo in surdopedagogiko. Ukvarja se s področjem rehabilitacije poslušanja, govora, jezika ter komunikacijskih motenj. Prav tako je njeno področje raziskovanja usmerjeno v inkluzijo, vzgojo in izobraževanje gluhih in naglušnih oseb ter tudi oseb s posebnimi potrebami. V zadnjih letih je sodelovala v več mednarodnih evropskih projektih s področja surdopedagogike in logopedije, med njimi v projektih COST IS1406 – Razumevanje jezikovnih motenj v Evropi in zunaj nje, Teacher education for inclusion, Netques project – network for tuning standards and quality of education programmes in Speech and language therapy across Europe. Trenutno je aktivno vključena v evropski projekt Enhancing inclusive education: upskilling teacher assistants in using evidence-based practices ter nacionalno študijo o modelih poučevanja in tolmačenja slovenskega znakovnega jezika ter poučevanja slovenščine za gluhe in naglušne. Eno njenih najpomembnejših del, ki še potekajo, je tudi razvoj standardizacije za ocenjevanje jezikovnih zmožnosti predšolskih otrok.

**Milena Košak Babuder**

Doc. dr. Milena Košak Babuder je docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z inkluzijo oseb s posebnimi potrebami, vplivom splošnih in specifičnih učnih težav na izobraževalno uspešnost učencev, dijakov in študentov ter razvijanjem strategij in oblikovanjem modelov pomoči in obravnave na teh področjih. V zadnjih letih je njeno raziskovalno delo usmerjeno v vpliv disleksije na učenje angleščine kot tujega jezika. Sodelovala je v več nacionalnih in mednarodnih projektih na področju inkluzije oseb s specifičnimi učnimi težavami. Je avtorica in soavtorica več znanstvenih člankov oz. prispevkov v znanstvenih monografijah in študijah.

**Janja Košir**

Asist. mag. Janja Košir je diplomirana profesorica defektologije ter magistrica znanosti iz specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je kot asistentka na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Svoje strokovno delo je začela kot učiteljica dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami v eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. Hkrati je sodelovala kot projektna raziskovalka pri projektih ESS Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela »učne težave v osnovni šoli« ter Uvajanje koncepta dela »učne težave v osnovni šoli« s pomočjo inkluzivnih timov. Po letu 2013 svoje strokovno delo opravlja kot asistentka na področju didaktike specialne in rehabilitacijske pedagogike. Pri delu s študenti in pri raziskovalnem delu se posveča strokovnim tematikam, kot so inkluzivno izobraževanje, načrtovanje in uresničevanje individualiziranih programov, timsko poučevanje specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in učiteljev, strategije podpore mladostnikom in odraslim s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter podporna informacijsko-komunikacijska tehnologija v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. V okviru svoje doktorske raziskave proučuje proces proceduralnega učenja začetnega slepega tipkanja učencev z disleksijo.

**Mojca Lipec Stopar**

Doc. dr. Mojca Lipec Stopar je leta 2005 doktorirala s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike in kot visokošolska učiteljica, docentka sodeluje v izvajanju več programov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Z objavami v domačih in tujih revijah ter v strokovnih in znanstvenih monografijah prispeva k spoznanjem o pismenosti oseb s posebnimi potrebami, prepoznavanju njihovih težav in oblikovanju programov za njihovo obravnavo. Njeno širše delovanje na različnih ravneh izobraževanja kažejo dela kot na primer Priročnik za praktično-pedagoško usposabljanje

študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike (2007) in Dostopen muzej (2009) ter vključenost v strokovne skupine za oblikovanje osnovnošolskih programov za otroke s posebnimi potrebami. Kot vabljen predavateljica je v študijskem letu 2021/22 delovala na Univerzi v Varšavi (Maria Grzegorzewska University). Sodeluje v raziskovalnih in razvojnih projektih; med zadnjimi sta domači razvojni projekt OBJEM – bralna pismenost in razvoj slovenščine ter mednarodni raziskovalni projekt Enhancing inclusive education: upskilling teacher assistants in using evidence-based practices.

### **Lidija Magajna**

Doc. dr. Lidija Magajna, upokojena visokošolska učiteljica in raziskovalka, je kot docentka za psihologijo v edukaciji predavala na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani in vodila Razvojno–raziskovalni inštitut Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, kjer je opravljala tudi diagnostično, svetovalno, preventivno in skupnostno delo na področju motenj učenja in psihosocialnega prilagajanja. Strokovno se je izpopolnjevala na Free University v Amsterdamu na področju razvojne in pedagoške nevropsihologije ter na Univerzi v Oslu na področju usposabljanja in svetovanja učiteljem. Raziskovalno in publicistično se je v številnih mednarodnih in domačih projektih, tudi kot zunanja sodelavka Centra za preučevanje kognicije in učenja pri Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, ukvarjala s problemi učne neuspešnosti, pismenosti in zgodnje matematične kompetentnosti ter kognitivnimi in psihološkimi procesi pri učnih težavah splošne ali specifične narave. Je članica Mednarodne akademije za raziskovanje na področju specifičnih učnih težav (IARLD). S povezovanjem teorije, raziskovanja in prakse ter spoznanj različnih ved si prizadeva za izboljšanje možnosti za razvoj potencialov, učne kompetentnosti in duševnega zdravja učencev, dijakov in študentov, še zlasti pa oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

### **Jerneja Novšak Brce**

Asist. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije za osebe z motnjami sluha in govora. Kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike, na Katedri za logopedijo in surdopedagogiko. Ukvarja se s področjem govora, jezika in komunikacije, s področjem rehabilitacije govorno-jezikovnih in komunikacijskih motenj gluhih in naglušnih ter z inkluzijo oseb s posebnimi potrebami. V zadnjih letih je bila vključena v projekt COST IS1406 Razumevanje jezikovnih motenj v Evropi in zunaj nje, trenutno pa je aktivno vključena v evropski projekt Enhancing inclusive education: upskilling teacher assistants in using

evidence-based practices ter nacionalno študijo o modelih poučevanja in tolmačenja slovenskega znakovnega jezika ter poučevanja slovenščine za gluhe in naglušne.

### **Suzana Pulec Lah**

Asist. dr. Suzana Pulec Lah je asistentka s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno in strokovno področje dela je usmerjeno v prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb, specifičnih učnih težav ter motenj pozornosti in hiperaktivnosti v različnih življenjskih obdobjih, proučevanje vplivov posebnih potreb na posameznikovo (izobraževalno) uspešnost, načrtovanje in vrednotenje individualiziranih programov pomoči in podpore za posameznike s posebnimi potrebami ter podporo šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju inkluzivnega učnega okolja. Svoje znanje in izkušnje predaja študentom v študijskih programih specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike, šolskim strokovnim delavcem v programih specialnopedagoškega izpopolnjevanja ter visokošolskim strokovnim delavcem v seminarjih za delo s študenti s posebnimi potrebami. Med drugim je sodelovala v nacionalni študiji o ureditvi posebnih skupin študentov v visokem šolstvu, projektu priprave strokovnih podlag za uresničevanje koncepta dela Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, trenutno sodeluje v nacionalni evalvacijski študiji s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Njena bibliografija obsega različne strokovne in znanstvene publikacije s področja njenega delovanja.

### **Mojca Vrhovski Mohorič**

Asist. dr. Mojca Vrhovski Mohorič je visokošolska sodelavka, asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Študijsko, pedagoško in raziskovalno se usmerja zlasti v konceptualizacijo specialne in inkluzivne pedagogike in posebnih potreb. Prav tako pa tudi v razumevanje in implementacijo celostnega in sistemskega pristopa v vzgoji in izobraževanju ter pri obravnavi oseb s posebnimi potrebami. Njeno strokovno delo sega prav na začetke urejanja problematike študentov s posebnimi potrebami na Univerzi v Ljubljani in Pedagoški fakulteti. Leta 2008 je pripravila predloge za implementacijo Minimalnih standardov za osebe s posebnimi potrebami in jih predstavila Senatu Univerze v Ljubljani. Na tej osnovi je bila februarja 2009 ustanovljena Komisija za študente s posebnimi potrebami na Univerzi v Ljubljani. V letih 2009 in 2010 je vodila omenjeno komisijo in številne razprave ter skupaj s člani pripravila Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi v Ljubljani, ki je bil sprejet leta 2018. V obdobju med letoma 2007 in 2011 je

v okviru koordiniranja za študente s posebnimi potrebami pripravila številne predloge za ureditev problematike in položaja študentov s posebnimi potrebami na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

### **Ingrid Žolgar**

Doc. dr. Ingrid Žolgar je docentka s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike, zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. Njeno pedagoško in raziskovalno delo je usmerjeno na področje tiflopedagogike in različne tematike s področja izobraževanja in rehabilitacije oseb s slepoto in slabovidnostjo v vseh življenjskih obdobjih. Njen raziskovalni interes je usmerjen tudi na rehabilitacijo oseb s senzornimi ovirami ter inkluzivno vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Je (so)avtorica strokovnih in znanstvenih člankov ter poglavij v strokovnih in znanstvenih monografijah. Sodeluje v nacionalnih in mednarodnih projektih na področju socialnega vključevanja oseb s posebnimi potrebami v šolsko, delovno in širše družbeno okolje.





## STVARNO KAZALO

**A**

afazija, 61, 254-256  
 akademski  
   izzivi, 33, 51, 139  
   standardi, 192-194  
   uspeh, 150, 219  
 apraksija, 61, 248, 254

**B**

bolezen  
   dolgotrajna, 173, 175, 177, 181  
   kronična, 173-178, 182

**D**

diskalkulija, 94, 110, 116, 126-129, 132  
 disleksija, 30, 40, 42, 49, 82, 94-95,  
   97-99, 101-103, 110, 116-120, 128, 130,  
   132-133, 255, 258, 266, 268  
 dispraksija, 40, 42, 49, 94, 110, 116, 121,  
   130-133, 143, 254  
 dobre prakse, 9, 29, 82, 160, 231, 236  
 dolgotrajno bolni študenti → bolezen,  
   dolgotrajna  
 dostopnost, 13, 18, 21, 23, 27, 30-37, 44,  
   52-53, 62, 114, 144, 189, 200, 205,  
   217-220, 231, 233-235, 237-239

**G**

gluhota, 206, 210, 212, 216, 224, 226

**I**

informiranje, 13, 24, 27, 179, 199  
 inkluzija, 5-8, 29-32, 36-38, 49, 53, 75,  
   77, 83, 114, 206, 266-269  
 invalidnost, 57, 185-189  
 izobraževanje  
   visokošolsko, 8, 15, 29, 38, 41, 75, 99,  
   109-110, 145, 149, 185, 211, 217-219,

234, 239, 257

**K**

karierno svetovanje, 13, 23-24, 180  
 kompenzacija, 62-63, 95-96, 100, 103,  
   110, 132  
 kompetence  
   študentov, 38, 41-45, 50-51, 53, 149,  
   189, 196, 216  
   učiteljev, 189, 199-200, 203, 216  
 komunikacija, 9, 13, 16, 18, 24, 26, 33, 48,  
   57-69, 78-80, 82, 84, 87-88, 110, 112,  
   115, 118, 122-124, 131, 133, 140-143,  
   146-148, 155, 157-158, 160, 162, 177-  
   178, 180, 187, 192, 201, 205, 207, 211,  
   213, 215, 219-220, 222-223, 225, 234,  
   236-238, 243-247, 24-251, 253-254,  
   256, 259-260, 267-269  
 kurikulum  
   inkluzivni, 30, 33-35, 51

**M**

model  
   medicinski, 5, 36, 187-188, 202, 205  
   socialni, 6, 36, 185-189  
 motnje  
   artikulacije, 248, 259  
   fluentnosti, 243, 247, 249, 259  
   glasu, 243, 248, 252, 259  
   avtistične, 139, 142  
   govorno-jezikovne, 143, 243, 245-  
   247, 258, 260  
   kognitivne, 60  
   motnje, neverbalne → motnje,  
   nejezikovne  
   motnje, verbalne → motnje,  
   govorno-jezikovne

**N**

nadomestna in dopolnilna komunikacija, 57, 59, 61, 243  
 naglušnost, 6, 206, 210, 216-218, 226

**O**

osebe s posebnimi potrebami, 5-7, 57, 74-76, 78-79, 158, 186, 265-266, 270

ovire

arhitektonske, 200  
 gibalne, 40, 185, 198, 201  
 kognitivne, 93, 96

**P**

podpora, 13, 23-24, 27, 33-36, 51-52, 61, 78, 95, 109, 112-114, 119, 125, 129, 131, 150-151, 153, 155, 165, 179-180, 182, 219, 233, 236-238, 260

pomoč, 7-10, 14-15, 18-19, 23-27, 33-34, 36, 44, 48, 50-53, 57, 59, 65-66, 73-75, 78, 80-81, 84-85, 87, 94-96, 100-101, 103-105, 109, 112-114, 119-120, 122-123, 125-127, 129, 131-133, 139-140, 145-147, 150-156, 159-160, 162-164, 166, 175-177, 180, 182, 187-189, 191, 196, 199-200, 202-203, 211-213, 215-217, 219-222, 225, 233-235, 238, 243-244, 259-260, 265, 267-268, 270

poučevanje

dostopno, 21  
 prilagojeno, 18, 22, 113, 115, 190-191, 197, 199-200, 202, 205, 223, 226, 235-236  
 učinkovito, 93, 110, 120, 126, 222-223

predpriprava, 231, 235, 238-239

prehod na študij, 233-234, 239

prilagoditve

okolja, 191, 197, 199-200  
 preverjanja znanja, 191, 198  
 študija, 13, 17-18, 158, 175, 179-181, 194-195, 233, 258

učnega procesa, 6

primerne, 73, 83

razumne, 6, 8, 13, 21, 33-37, 39, 52-53, 83-84

primanjkljaji

kognitivni, 93-96, 98, 100, 102, 109, 113

učni, 17, 27, 40, 42, 49, 81, 93-94, 193, 268

primer dobre prakse, 82, 231, 236

pripomočki

slušni, 205, 213-214

priporočila, 15, 33, 57, 93, 102, 140, 166, 205, 243

pristop

k poučevanju, 35, 116

z dokazi podprti, 155-156, 165, 265

**S**

samoodločanje, 9, 24, 73-78, 80-82, 87-88, 113

samorazkritje, 109, 111-112

samozagovornišvo, 6, 8-9, 14, 26-27, 33, 73-76, 78-83, 87-88, 113, 134, 145-146, 149, 158-161, 189, 193-194, 198, 201-202, 234

slabovidnost, 10, 231, 239, 271

slepoti, 10, 82, 147, 231-239, 271

slovenski znakovni jezik, 205, 211-212, 267, 269

sluh, 35, 63, 206-214, 218, 220, 245-248, 252, 260, 267, 269

socialne veščine, 94, 110, 139-140, 159-160, 162

stališča

pedagoških delavcev, 9-10, 35, 38-39, 50, 53

študentov, 9, 111, 185, 196

**Š**

študijski proces, 13, 20, 22, 24, 29, 32,

38-39, 42-45, 48-52, 57, 75, 79, 110,  
179, 231, 234, 236, 239, 258

## T

### težave

študentov, 95, 11, 173, 18-181, 260  
specifične učne, 40, 93-95, 109-111,  
120, 126, 143

neverbalne, 116, 120, 123, 125

tolmačenje, 212, 218, 220-221, 267, 269

tutor → tutorstvo

tutorstvo, 13, 23, 218, 220-221

## U

učni izzivi → akademski izzivi

učni standardi → akademski standardi

učni uspeh → akademski uspeh

univerzalni model za učenje, 30, 52, 109,  
115, 133, 154

usposobljenost učiteljev, 38-39, 44, 48,  
50-52, 152

## V

visokošolski študijski programi, 9, 39,  
111, 139

## Z

zakonodaja, 9, 14, 21, 25, 36, 51, 83, 95,  
140, 142, 144, 175, 186, 191

zapiski, 217, 222, 234

zaposlitev → zaposlovanje

zaposlovanje, 21, 29-30, 38, 49, 83, 146,  
189

zmožnosti, 13, 15, 19-22, 25, 29, 38, 50,  
59, 62-63, 69, 83, 102, 144, 147, 158,  
161, 1763, 180, 186-190, 193, 207, 211,  
219, 226, 235, 239, 259, 267

Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD