

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

Ime prilagoditve	Prilagoditev
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 dosego 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

Spremenljivka	Akademski standard	Kompetentni študent
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 dosego 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
Stališča do študenta z gibalno oviranostjo v visokošolskem izobraževanju				
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
Prilagoditve okolja, poučevanja in preverjanja				
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
- 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/
- 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.