

Darja Kobal Grum

Znanje slepih in slabovidnih otrok ob vstopu v redne oddelke osnovne šole¹

Povzetek: Prispevek obravnava problematiko znanja slepih in slabovidnih otrok, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in vstopajo v redne oddelke osnovnih šol. Na osnovi metaanalize in študije primerov ugotavlja, da ti otroci potrebujejo kompleksno znanje, ki ga lahko usvojijo le z učinkovito strokovno podporo v predšolskem obdobju. To so znanja na kognitivnem, verbalnem, socializacijskem, motoričnem in kompenzatornem področju ter na področju samoučenja. Rezultati kažejo, da je le s sistematično in na sodobnih znanstvenih premisah psihologije in pedagogike osnovano strokovno podporo mogoče omenjena znanja razvijati in omogočiti zadostne pogoje za vstop v sistem inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: slepi in slabovidni otroci, vstop v šolo, inkluzija, znanje

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Darja Kobal Grum, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: darja.kobal@ff.uni-lj.si

Uvod¹

Različne države imajo različno zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja, v zadnjih desetih letih pa z njo vzpostavljajo tudi pogoje za to, da slepe in slabovidne otroke v čim večjem številu integrirajo v redne oddelke osnovnih šol, seveda pa so nekateri vključeni tudi v posebne šole ali zavode. V obeh primerih so deležni različnih oblik pomoči (Meijer idr. 2003; Opara idr. 2010, str. 5).

V času, ko je bila Slovenija država kandidatka za vstop v EU, redna poročila Evropske komisije o njenem napredku pri izpolnjevanju političnih in gospodarskih kriterijev za članstvo niso vključevala področja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (Zaviršek in Urh 2005). Kljub temu pa je Slovenija sprejela in potrdila večino pomembnih dokumentov s področja človekovih pravic, vključno s tistimi, katerih člani se posebej nanašajo na pravice oseb s posebnimi potrebami (prav tam). Tako je bil v letu 2000 sprejet, v letu 2007 pa noveliran Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: ZUOPP), ki ureja usmerjanje otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe. Po podatkih Ministrstva RS za šolstvo in šport je bilo na primer v šolskem letu 2004/2005 v redne oddelke osnovnih šol v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju: redni oddelki osnovne šole) vključenih 3135 otrok s posebnimi potrebami, v šolskem letu 2009/2010 pa že 7275 (Opara idr. 2010, str. 83). Za obravnavo problematike, s katero se ukvarjamo v besedilu, je pomembno, da je bila z ZUOPP slepim in slabovidnim otrokom, omogočena izbira šolanja v segregiranih oziroma zavodskih ali pa v rednih oddelkih osnovnih šol, in sicer v izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojenih izobraževalnih programih z enakovrednim izobrazbenim standardom (5. in 6. člen ZUOPP).² Največji premik iz specializiranih institucij v

¹ Članek je nastal na osnovi bilateralnega projekta »Socialna inkluzija slepih in slabovidnih otrok v različnih kulturnih okoljih« (ARRS: BI-JP/09-11-003).

² Skladno z ZUOPP so v redne oddelke osnovnih šol lahko vključeni slepi in slabovidni otroci, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in tisti, ki so usmerjeni v prilagojene programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (5., 6. in 16. člen ZUOPP). Statistični podatki (SURS 2011, več o tem op. 3) pa pokažejo, da so v redne oddelke osnovnih šol vključeni le slepi in slabovidni otroci, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno

redne oddelke osnovne šole je opaziti prav pri slepih in slabovidnih otrocih, kar gotovo terja posodobljene pristope k njihovi vzgoji in izobraževanju (prav tam).³

Tovrstnih sprememb v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami se zavedajo tudi snovalci Predloga Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2010, v nadaljevanju Predlog ZUOPP 2010), ki v 61. členu predvidevajo tudi t. i. oceno pripravljenosti za vstop v določen vzgojno-izobraževalni program.

Bistvo naše raziskave je ugotoviti, katera so temeljna znanja, ki naj bi jih slepi in slabovidni otroci usvojili za vstop v redne oddelke osnovnih šol. Zanimala nas bo populacija otrok pred vstopom v osnovno šolo. V Sloveniji namreč še ni bilo narejene sistematične študije, ki bi omogočila primerjavo raziskovalnih rezultatov. Te primerjave ni mogoče dobiti niti iz preteklih, segregiranih niti iz novejših, polintegriranih okolij, ki se pri nas pojavljajo v zadnjih letih. Predvidevamo, da slepi in slabovidni otroci za vključevanje v redne oddelke osnovnih šol potrebujejo zahtevnejša in kompleksnejša znanja, kot so jih potrebovali njihovi predhodniki, ki so se šolali (in živeli) v segregiranem okolju. Vprašani, ki ju v raziskavi postavljamo, sta: (a) katera so ta znanja in (b) kako naj jih ugotovimo.

Prav zaradi specifik »novih«, za inkluzijo potrebnih znanj slepih in slabovidnih otrok, ki vstopajo v redne oddelke osnovnih šol, se razlikujeta tudi psihološki in pedagoški pristop k obravnavi teh otrok. Premik se v strokovnem (in znanstvenem) pomenu izvaja od komparativnega k diferencialnemu pristopu. Glede na to, da je eden od kriterijev za uvrstitev raziskav v metaanalizo v empiričnem delu te raziskave, je koristno osvetliti značilnosti enega in drugega pristopa.

Psihološki in pedagoški pristopi k obravnavi slepih in slabovidnih otrok

Psihosocialni in psihomotorični razvoj slepega ali slabovidnega otroka potekata po enakih zakonitostih in stopnjah kot pri videčem otroku. Razlike so le v pojavnih oblikah posameznih stopenj, morebitnem medsebojnem prekrivanju in seveda hitrosti njihovega pojavljanja. V svetovni literaturi in praksi je mogoče

strokovno pomočjo, ne pa tisti slepi in slabovidni, ki so usmerjeni v prilagojene programe z enakovrednim izobrazbenim standardom. Slepi in slabovidni otroci, ki so usmerjeni v prilagojene izobraževalne programe, ki omogočajo doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, tako obiskujejo pouk le v osnovnih šolah, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov in v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Razlog za to je z veliko verjetnostjo ta, da osnovne šole v rednih oddelkih ne morejo zagotoviti pogojev za izvajanje teh programov, v Sloveniji pa tudi nimamo dovolj strokovnih delavcev, ki bi poučevali v teh oddelkih. Problem predstavlja tudi višina cene izvajanja programa ob zadostnem številu učencev z določeno oviro, motnjo ali primanjkljajem na eni osnovni šoli.

³ Podatki Statističnega urada Republike Slovenije (SURS 2011) kažejo, da je bilo konec š. l. 2004/05 v prilagojene izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom v osnovnih šolah, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov in v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami vključeno 33 slepih in slabovidnih otrok, v redne oddelke osnovnih šol pa 56 slepih in slabovidnih otrok, ki so bili usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V š. l. 2005/06 je bilo v prve programe vključenih 29 slepih in slabovidnih otrok, v druge pa 86. V š. l. 2006/07 je bilo v prve programe vključenih 27 in v druge 52 slepih in slabovidnih otrok. V š. l. 2007/08 pa je bilo v prve programe vključenih 22 in v druge 61 slepih in slabovidnih otrok.

prepoznati dva, povsem nasprotujoča si pristopa, ki obravnavata celostni razvoj slepega ali slabovidnega otroka: komparativni ali primerjalni in diferencialni ali razlikovalni (Warren 1994, str. 1).

Komparativni ali primerjalni pristop je v psihologiji in drugih strokah, ki se ukvarjajo s slepoto in slabovidnostjo, znan že desetletja (prav tam). Njegova značilnost je, da normativni celostni razvoj slepih in/ali slabovidnih otrok obravnavamo tako, da ga primerjamo z normativnim celostnim razvojem videčih otrok. Sovpadanje kronološke starosti ene in druge skupine, torej slepih in videčih, naj bi bil eden glavnih kazalcev »normalnosti« celostnega razvoja slepih in slabovidnih otrok. Primerjalni pristop razume slepoto kot nenadomestljiv primanjkljaj, ki ga posameznik z ničemer drugim ne zmore nadomestiti (prav tam).

Vztrajanje na takšnem razumevanju slepote temelji na utrjenih stereotipih in predsodkih o slepoti, ki so močno prisotni tudi (ali pa še posebno) pri predstavnikih posameznih strok in praks, ki imajo opravka s slepoto ali slabovidnostjo, pa tudi z drugimi ovirami (Zaviršek in Urh 2005). Psihologi opozarjajo, da takšen pristop sicer poda neke splošne primerjave med videčimi in slepimi ali slabovidnimi otroci, toda le-te lahko imajo vlogo le najbolj grobe orientacije razumevanja psihološkega vidika slepih in videčih (Warren 1994, str. 2). Primerjalni pristop je zato le najširša osnova, iz katere je sploh mogoče izvajati kakršen koli znanstveni in pozneje strokovno aplikativni pristop k slepoti ali slabovidnosti. Vztrajanje zgolj na primerjalnem pristopu tako neizogibno vodi v diskriminatorno obravnavanje slepih ali slabovidnih otrok, saj temelji na izkrivljeni predpostavki, da tak otrok v razvoju zaostaja za videčim.

Primerjalni pristop temelji na zaostajanju ali zaostalosti slepega ali slabovidnega otroka v primerjavi z videčim vrstnikom, saj slepega otroka najprej samodejno izključimo iz skupine vseh ostalih otrok, da ga lahko potem posledično vključimo nazaj in primerjamo s primerjalno skupino. Na ta način dobimo vrsto informacij o tem, česa slep ali slaboviden otrok ne zmore in ne uspe doseči ter česa ne bo zmožel in uspel doseči niti pozneje v življenju. Na dejanske dosežke pa navadno gledamo kot na neverjetno ali nadpovprečno sposobnost slepega ali slabovidnega otroka, ki so neponovljivi za drugega slepega ali slabovidnega otroka. Ne upoštevamo namreč, da gre pri večini dosežkov za povsem običajne razvojno pogojene napredke v otrokovem razvoju, ki jih je z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi mogoče učinkovito spodbujati. Predstavniki strok, ki delujejo po primerjalnem pristopu, navadno podpirajo segregirane oblike vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok (prav tam, str. 2).

Diferencialni ali razlikovalni pristop predstavlja nasprotje primerjalnemu. Temelji namreč na objektivnih znanstvenih ugotovitvah o razvoju slepega ali slabovidnega otroka in ponuja vrsto strokovnih priporočil za pridobivanje ustreznih spodbud, ki slepemu ali slabovidnemu otroku omogočajo enake možnosti za vzgojo, izobraževanje in življenje v najširšem pomenu besede (prav tam, str. 3). Glavna značilnost razlikovalnega pristopa je, da razlike išče znotraj skupine, ki ji obravnavani otrok pripada, torej znotraj skupine slepih ali slabovidnih otrok, in le-te ne primerja s skupino videčih otrok. Pri obravnavi slepega ali slabovidnega otroka je le z omenjenim pristopom mogoče tudi učinkovito in natančno prepoznati

otrokove specifične potrebe in potek psihosocialnega razvoja. Zakaj? Strokovnjak, ki pri svojem delu uporablja razlikovalni pristop, išče razlage za določeno vedenje in razvojne spremembe v razlikah znotraj populacije, ki ji otrok pripada. Za kriterij psihosocialnega razvoja posameznega slepega ali slabovidnega otroka vzame razlikovanje glede na reprezentativno skupino slepih ali slabovidnih otrok. Primerjava z razvojem videčih otrok mu pomaga le kot najširša opornica za ugotavljanje celostnega razvoja katerega koli otroka. Razlikovalni pristop sestavljata dva koraka (prav tam).

Prvi korak zajema natančen opis in pregled značilnosti slepih ali slabovidnih otrok. Pri tem je treba upoštevati, kakšne so povprečne značilnosti obravnavane populacije in do kod lahko segajo njeni odkloni. Zanimata nas torej variabilnost in distribucija populacije slepih ali slabovidnih otrok (prav tam).

Drugi korak se nanaša na ugotavljanje povezanosti in, še pomembneje, vzrokov omenjene variabilnosti in distribucije z ustreznimi korelati. Warren podaja primer tega koraka, ko se na primer sprašuje naslednje: če 6-letni otroci kažejo določeno raven kognitivnih spretnosti, potem se moramo z vidika razlikovalnega pristopa vprašati, zakaj so nekateri otroci na levem, drugi pa na desnem koncu distribucije (Warren 1994, str. 3). Z drugimi besedami: pri razlikovalnem pristopu je pomembno, da iščemo vzroke za razlike v vedenju, spretnostih ali sposobnostih znotraj skupine slepih otrok. Le tovrstno iskanje nas bo pripeljalo do pravega strokovnega in znanstveno utemeljenega obravnavanja slepega otroka, s pomočjo katerega mu bomo lahko omogočili pridobivanje ustreznih razvojnih spodbud. S takšnim pristopom bomo tudi lažje prišli do odgovora, kako naj bo oblikovan individualiziran program vzgoje in izobraževanja in kako ga bo mogoče izvajati. Psihologija in druge vede izrecno poudarjajo, da je poleg vrojenih dejavnikov temeljnega pomena prav okolje, ki slehernemu otroku ponuja neskončno možnosti, a hkrati tudi neskončno ovir za njegovo vključitev v vsakdanje življenje. Zastareli in napačni strokovni pristopi otroku navadno nepopravljivo škodijo, zaradi česar je prikrajšan za nešteto vsakdanjih izkušenj, ki jih njegovi slepi vrstniki, ki so obravnavani strokovno ustrezno, z lahkoto doživljajo.

Temeljna znanja slepih in slabovidnih predšolskih otrok

Tuje raziskave s področja psihologije in specialnih didaktik so pred več kot 30 leti pokazale, katera so temeljna področja, na katerih poteka celostni razvoj slepega ali slabovidnega otroka glede na njegovo kronološko starost (Brown idr. 1978). Leta 2007 je skupina ameriških raziskovalcev in praktikov izdala že šesto izdajo priročnika za strokovno obravnavo slepega ali slabovidnega predšolskega otroka (Brown idr. 2007). Avtorji opozarjajo na 8 temeljnih področij, ki zahtevajo poglobljen strokovni pristop k slepemu ali slabovidnemu otroku: (1) kognitivno področje, (2) verbalno področje, (3) socializacija, (4) področje kompenzatornih ali nadomestitvenih spretnosti, (5) področje samourejanja in samopomoči, (6) področje grobe motorike, (7) področje fine motorike; in če ima otrok ostanke vida, tudi (8) vaje vida (Brown idr. 1978, str. 115–343). Vsako kronološko obdobje ima

svoje značilnosti in otrok lahko napreduje v višjo fazo, ko usvoji znanja, ki so relevantna za njegovo kronološko starost. Priročnik vsebuje lestvico za ugotavljanje obvladovanja posameznih znanj za 5 razvojnih obdobij od rojstva do 6. leta starosti in ponuja vrsto didaktičnih strategij za spodbujanje razvoja posameznih področij. Njihove metode so danes med najbolj uporabljenimi in učinkovitimi za ugotavljanje celostnega razvoja predšolskega slepega ali slabovidnega otroka v Združenih državah Amerike in v večini razvitejših evropskih držav.

Oregonska lestvica za ugotavljanje celostnega razvoja predšolskih otrok z okvarami vida (v nadaljevanju: OR; Brown idr. 2007) je uporabna tudi za oceno pripravljenosti teh otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole. Menimo, da je ta pripomoček še zlasti v Sloveniji dobrodošel za ocenjevanje primernosti za vstop, in to iz dveh razlogov.

Prvi razlog je v pomanjkanju novejših in na inkluziji osnovanih orientacijskih meril, s pomočjo katerih bi psihologi in pedagogi lažje oblikovali mnenja, ali je slep ali slaboviden otrok že pripravljen na vstop v redni oddelek osnovne šole ali ne. Drugi razlog pa je v tem, da meri stopnje usvojenih znanj do 6. leta otrokove starosti, kar je po Zakonu o osnovni šoli (1996) v Sloveniji tudi formalna starost za vstop otroka v šolo.

Pridobivanje znanja skozi igro

Igra je za predšolskega otroka eden najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na njegov psihosocialni razvoj. Za dojenčke in malčke je značilna individualna igra, ki z razvojem prehaja v vzporedno in nato v socialno igro. Individualna in vzporedna igra sta nesocialni igri, kar pomeni, da se otrok igra sam, čeprav v prisotnosti svojih vrstnikov (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Obdobje razvoja nesocialne v socialno igro je za otroke še posebej kritičnega pomena, saj ta razvoj od njih zahteva pospešeno vzpostavljanje in ohranjanje interakcij z vrstniki (Brownell 1986; Guralnick 1999; Rubin in Coplan 1992). V socialni igri morajo otroci izkazati dovolj strategij za vstopanje v vrstniške skupine, reševanje konfliktov v skupini in ohranjanje pozitivnih interakcij z drugimi otroki.

Predšolski otroci s posebnimi potrebami imajo pogosto težave pri vstopanju v socialne interakcije. Če niso deležni ustrezne strokovne obravnave, težje razvijajo socialno kompetentnost v odnosu do vrstnikov, zato dlje časa ostajajo pri individualni igri kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (Guralnick idr. 1996a, str. 473; Guralnick idr. 1996b; McConnell in Odom 1999). Po drugi strani pogosteje doživljajo manj pozitivnih odgovorov na svoje poskuse vključevanja v socialne interakcije, zato lahko posledično izražajo manj zanimanja za ostale vrstnike, kar jih utegne voditi v večjo socialno izolacijo (Guralnick idr. 1996a, 1996b; Odom idr. 1998). Ostali vrstniki se k njim redkeje obračajo po kakršne koli informacije, zato se lahko zgodi, da v skupini postanejo manj zaželeni za igro (Brown in Gordon 1987).

Raziskave kažejo, da otroci z okvarami vida ne izražajo vseh vedenj, povezanih s posameznimi oblikami iger, in s tem tudi ne ustreznih socialnih interakcij (Sacks idr. 1992; Warren 1984, str. 162). Igra je pri njih predvsem raziskovalne

in manj manipulativne ali funkcionalne narave, pri čemer izražajo več stereotipnega vedenja (Sacks idr. 1992; Tröster in Brambring 1994; Warren 1984, str. 163). Simbolna, visoko imaginativna igra ali igra vlog je zanje manj značilna, več časa pa preživijo v individualni igri ali interakciji z odraslimi (Erwin 1993; Sacks idr. 1992; Skellenger in Hill 1994; Tröster in Brambring 1994). Te omejitve v igralnih vedenjih so verjetno posledica nezmožnosti otrokovega vidnega posnemanja drugih otrok. Hobenova in Lindsromova študija (1980) to hipotezo tudi potrjuje, saj sta avtorja ugotovila, da so otroci z okvarami vida redkeje od svojih videčih vrstnikov vstopali in se odzivali na socialne interakcije (Hoben in Lindsrom 1980).

Učinkovita strokovna podpora

Warren poudarja, da drugačno vedenje med igro pri slepih in slabovidnih otrocih ni posledica njihove okvare vida, temveč neustreznih odzivov iz okolja. Za njihov optimalni psihosocialni razvoj je zato pomembno:

- a. učenje socialnih spretnosti in socialne kompetentnosti,
- b. razvijanje ustreznih spodbud iz okolja za učenje teh socialnih spretnosti in
- c. prilagajanje okolja (Warren 1994, str. 268, 330).

Če slepi in slabovidni otroci nimajo ustrezne strokovne podpore, ugotavlja MacCuspie, ne razvijejo dovolj močnih prijateljskih vezi (MacCuspie 1992, 1996). Jones in Chiba poročata, da imajo ti otroci manj prijateljev tudi v primerjavi z drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami (Jones in Chiba 1985). Rezultati sociometričnih preizkušenj Jonesa pa kažejo, da otroci, ki so jih ostali izbrali kot nepriljubljene, izbirajo slepe ali slabovidne otroke za priljubljene (Jones idr. 1972). Iz vsega zapisanega je mogoče sklepati, da so socialne interakcije slepih in slabovidnih otrok močno okrnjene. Namesto da bi socialna igra spodbujala samoučinkovitost in samostojnost, kot je to značilno za videče otroke, obstaja nevarnost, da slepim in slabovidnim otrokom povzroča občutke frustracije, odvisnosti in manjvrednosti. Zato je treba prav posebno skrb namenjati strokovni obravnavi in podpori slepih in slabovidnih otrok pri njihovem vključevanju v socialne interakcije.

Temeljno načelo inkluzije je otrokom s posebnimi potrebami omogočiti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje v rednih oddelkih osnovnih šol in skupaj z otroki, ki nimajo posebnih potreb. Da pa je to načelo mogoče izvajati, je treba zagotoviti ustrezno strokovno podporo, ki bo omogočila socialno vključevanje vseh otrok (Gresham 1981; Sacks idr. 1992), razvoj socialnih spretnosti in kompetentnosti. Slepim in slabovidnim otroci se morajo teh spretnosti in kompetentnosti naučiti, to znanje pa lahko pridobivajo le s pomočjo usposobljenih in izobraženih učiteljev ter ostalih pedagoških delavcev (Kekelis in Sacks 1988; Sacks idr. 1992).

Cilji raziskave

Cilji raziskave so vsebinski, procesni in formalni. Vsebinski cilj je postaviti arbitrarno psihološko oceno razvojnega statusa slepih in slabovidnih otrok, ki bo pokazala usvojena znanja na proučevanih področjih psihosocialnega razvoja. Procesni cilj je dvojen: retrospektiven in prospektiven. Pri retrospektivnem cilju izhajamo iz ugotovljene arbitrarne psihološke ocene usvojenih znanj ter iščemo tiste vrzeli, ki jim je bil otrok izpostavljen zaradi neustrezne strokovne podpore v zgodnejšem otroštvu. Z drugimi besedami: pri retrospektivnem cilju poudarjamo pomen celovite zgodnje obravnave otroka in njegovih staršev, s pomočjo katere naj bi otrok pri šestih letih usvojil vsa potrebna znanja za vstop v redni oddelek osnovne šole. Izhodiščna teza je namreč, da je vsak slep ali slaboviden otrok, ki nima drugih okvar, motenj ali primanjkljajev, sposoben pri šestih letih vstopiti v redni oddelek osnovne šole pod pogojem, da je bil vse dotlej deležen intenzivne in visoko strokovne podpore oziroma celovite zgodnje obravnave. Tudi pri prospektivnem cilju izhajamo iz usvojenih znanj otroka, katerih ocena bo strokovnim delavcem, ki bodo v prihodnje delali z njim, v podporo pri sprotnem in prožnem načrtovanju in izvajanju didaktičnih strategij in strategij učenja. Formalni cilj zajema vpetost otroka v okolje in obratno, poudarja predrugačeno vlogo okolja, ki se s svojimi societalnimi mehanizmi prilagaja posamezniku. Gre za vlogo inkluzivnega okolja, ki ne le od slepega ali slabovidnega otroka, temveč tudi (in predvsem) od vseh prisotnih (vrstnikov, učiteljev, staršev, države) zahteva nova znanja za samovključevanje. Formalni cilj je torej skrit v vprašanju, kako v inkluzivne procese vključiti vse prvine inkluzije.

Metoda

Metode in udeleženci

Osrednja metoda proučevanja v naši raziskavi je metaanaliza, ki smo jo dopolnili z nekaterimi študijami primera. Pri metaanalizi izhajamo iz tujih analiz ocen znanj, ki so bila preizkušena na udeležencih iz ZDA in nekaterih evropskih držav. Metaanaliza je zajela skupino virov iz preteklega desetletnega obdobja, ki se nanašajo na razvojne značilnosti slepih in slabovidnih predšolskih otrok. Raziskali smo vodilno revijo »Journal of Visual Impairment and Blindness«, in sicer z uporabo naslednjih ključnih besed: *preschool children*, *Oregon project* in *Donise Brown*. Za obdobje 1999–2010 smo prejeli skupno 2380 objavljenih virov, ki so prikazani v tabeli 1.

Ključne besede	Število objavljenih virov	Obdobje
Preschool children	1519	1999–2011
Oregon project	677	1999–2010
Donise Brown	184	1999–2010
Skupaj	2380	

Tabela 1: Prikaz zadetkov na ključne besede za metaanalizo.

Nadaljnji študij je izločil le majhno število člankov, ki so bili primerni za našo analizo. Kriteriji za vključitev v metaanalizo so bili naslednji: (a) izbrane raziskave so obravnavale slepe in slabovidne otroke v skladu z razlikovalnim oziroma diferencialnim (in ne s primerjalnim) pristopom, (b) izbrane raziskave so za merski pripomoček uporabljale Oregonsko lestvico za ugotavljanje celostnega razvoja predšolskih otrok z okvarami vida (OR; Brown idr. 1978, 2007) in (c) izbrane raziskave so zajele vsaj 5 otrok ali več. Težava s številom udeležencev je namreč v majhnosti same populacije slepih in slabovidnih predšolskih otrok v posamezni državi (Wright 2010, str. 776). Tako smo izločili le štiri ključne raziskave (Brown idr. 2007; D'Allura 2002; Neibaur Day idr. 2008; Pronay 2005), ki smo jih nadalje analizirali. Omenjena lestvica se je izkazala za najbolj uporaben merski pripomoček za ugotavljanje celostnega razvoja slepih in slabovidnih predšolskih otrok, kar sta ugotovila tudi Miller in Skillman (2003). V raziskavi D'Allure je sodelovalo 13 otrok v starosti od 5 do 6 let, v madžarski študiji Pronaya 75 otrok v starosti od 0 do 4 let in 1 otrok v starosti od 5 do 6 let, v študiji Neibaur Daya pa 5 udeležencev v starosti od 5 do 8 let. Brown idr. so zajeli 215 otrok, od tega 35 v starosti od 5 do 6 let (Brown idr. 2007, str. 173). Ustrezne študije primera smo v raziskavo zajeli iz dveh razlogov. Prvi razlog je v bil, da je bilo končno število vključenih raziskav v metaanalizo po naših kriterijih majhno, zato smo jo podkrepili s posameznimi študijami primera udeležencev iz ZDA, Slovenije in Japonske (Celeste in Kobal Grum 2009; Kobal Grum 2009; Kobal Grum in Kobal Tomc 2009; Yamaki idr. v tisku). Drugi razlog je bil, da so omenjene študije primera longitudinalnega tipa, kar nam je omogočilo pojasnjevanje pomena retrospektivne vloge, se pravi vloge celovite zgodnje obravnave, in prospektivne vloge modela temeljnih znanj slepih in slabovidnih otrok ob vstopu v redno šolo.

Pripomočki

Omenjena Oregonka lestvica za ugotavljanje celostnega razvoja predšolskih otrok z okvarami vida (OR; Brown idr. 2007) je pripomoček, s katerim ugotavljamo kriterijsko osnovane vrednosti funkcioniranja otrok od rojstva do 6. leta starosti na 8 področjih. Ciljna skupina so slepi in slabovidni otroci brez dodatnih okvar, motenj ali primanjkljajev. Področja, ki jih meri omenjena lestvica, so naslednja:

- a. kognitivno področje
- b. verbalno področje
- c. socializacija
- d. nadomestitveno področje
- e. samourejanje in samopomoč
- f. fina motorika
- g. groba motorika
- h. področje ostankov vida

Lestvico sestavlja več kot 800 postavk, ki so razdeljene po starostnih obdobjih v intervalih po eno leto (od 0 do 1. leta, od 1. do 2. leta itd.).

Rezultati in interpretacija

V tem razdelku v zgoščeni obliki prikazujemo rezultate, ki smo jih pridobili na osnovi metaanalize (Brown idr. 2007; D'Allura 2002; Neibaur Day idr. 2008; Pronay 2005) in študij primerov (Celeste in Kobal Grum 2009; Kobal Grum 2009; Kobal Grum in Kobal Tomc 2009; Yamaki idr. v tisku). Raziskave kažejo, da so slepi in slabovidni otroci med 5. in 6. letom ob učinkoviti strokovni podpori sposobni usvojiti znanja na kognitivnem, verbalnem, socializacijskem, motoričnem in kompenzatornem področju ter na področju samourejanja (vsa so prikazana spodaj). Pri povsem slepem otroku navedenih znanj ni mogoče pričakovati brez stalne podpore pomočnika/spremljevalca v inkluziji, ki se mora, v prilagojenih oblikah, nadaljevati skozi celotno obdobje osnovnega šolanja. Avtorji Oregonske lestvice so oblikovali 6 različic (zadnje leta 2007), v naših študijah (Celeste in Kobal Grum 2010; Kobal Grum 2009; Kobal Grum in Kobal Tomc 2009) pa smo izdvojili tiste, za katere menimo, da najbolj odsevajo doseženo in izkazano znanje, ki je potrebno za vstop v redne oddelke osnovne šole v Sloveniji.

V nadaljevanju predstavljamo zgoščene rezultate metaanalize in študij primerov, ki se nanašajo na usvojena znanja slepih ali slabovidnih otrok pred vstopom v redne oddelke osnovne šole.

Kognitivna znanja

Usvojena znanja na kognitivnem področju se nanašajo na praktične dejavnosti (tabela 2), kognitivno orientacijo (tabela 3) in predopismenjevanje oziroma opismenjevanje (tabela 4).

Praktična znanja se nanašajo na pravilno poimenovanje in prepoznavanje okusov, barv, pa tudi na opise predmetov, razumevanje pomena denarja itd.

Praktična znanja
Loči in poimenuje kovance za 1, 10 in 50 centov.
Opravi nakup, da izrazi razumevanje uporabe denarja (to lahko stori z igro).
Poimenuje 10 barv.
Imenuje okuse, kot so grenko, sladko, kislo in slano.
Pove barvo znanih predmetov, ko le-ti niso prisotni (na primer »Trava je zelena.«).
Opiše naravo predmeta: na primer razbije se – ne razbije se, živ – neživ, giblje se – ne giblje se.
Z vprašanji o dogajanju v naravnem okolju izraža radovednost (na primer »Zakaj dežuje?«).
Pove, od kod prihajajo stvari ali skozi katere procese gredo (mleko, volna, jajca).
Imenuje dejavnosti, ki so povezane z letnimi časi.
Predvidi vrstni red dogodkov (na primer »Ko se oblečem, grem v šolo.«).

Tabela 2: Primeri kognitivnih znanj za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole – praktična znanja

Kognitivna orientacija zajema prepoznavanje in razumevanje pojmov, kot so levo – desno, večje – manjše, polovica – celota; vključuje pa tudi merjenje, orientacijo na papirju itd. (tabela 3).

Kognitivna orientacija
Ko ima pred seboj stran ali knjigo, določi in pove, kje je zgornji oziroma spodnji del, kje je prva, zadnja, leva ali desna stran in kje so koti (vrhovi) strani ali knjige.
Poimenuje predmete od leve proti desni in od zgoraj navzdol.
Na delovnem listu naredi črto (ali kakšne znake) od leve proti desni strani lista in od zgornjega do spodnjega roba le-tega. ⁴
Če mu naročimo, postavi predmet predse, blizu sebe in poleg sebe.
Dotakne se in imenuje levo ter desno stran svojega telesa.
Predmet postavi za, pred, ob, na levo ali desno stran sebe in drugega predmeta.
Loči med dolgimi in kratkimi izbočeno narisanimi črtami. ⁵
Imenuje položaj prvega, drugega in tretjega predmeta.
Imenuje naslednje like: elipsa, pravokotnik in romb.
Pove število predmetov v vrsti (od 1 do 3), ko se jih dotakne, ne da bi jih štel.
Predmete razvrsti po dolžini ali širini.
Pove, če se dve besedi rimata.
Pove, koliko predmetov je v nizu (od 1 do 20), ko jih prešteje.

⁴ Pri slabovidnem otroku so črte debelejše, pri slepem pa izbočene (npr. narisane na pozitivni foliji).

⁵ Isto.

Kognitivna orientacija
Pove besede, ki se začnejo na ustrezen zlog.
Loči med polovičnimi in celimi predmeti.
Pove, katero število pride prej ali potem (od 11 do 20).
S prstom sledi preprosti izbočeni črti na papirju.
Dodaja ali odvzema kombinacije do treh uporabnih predmetov.
Meri s preprostimi orodji (na primer ravnilo, skodelica, žlica).
Poda dva načina rešitve problema.
Šteje do 100.
Načrtuje in sestavlja (gradi), tako da uporablja preprosta orodja (na primer vzvode, škripce, jermene). ⁶
Dotakne se druge osebe in pove, kje sta njena leva in desna stran.
Stene znane sobe poimenuje glede na smer (na primer stena z oknom je vzhodna).
Pove, kateri predmeti so večji ali manjši, ko le-ti niso prisotni.

Tabela 3: *Primeri kognitivnih znanj za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole – kognitivna orientacija.*

Metaanaliza je pokazala, da mora biti slep ali slaboviden otrok pred vstopom v šolo že vsaj delno opismenjen. Poznati mora že nekaj črk, števil, preprostih in pogostih besed, pomen ure, pa tudi prepoznati, koliko je (ura) itd.

Opismenjevanje⁷
Loči vsaj dva različna braillova znaka.
Številko v braillovi pisavi poveže s številom predmetov (od 1 do 10).
Prime tisto številko v braillovi pisavi, ki jo izgovorimo (ko je v skupini s tremi drugimi številkami).
Prime tisto črko v braillovi pisavi, ki jo izgovorimo (ko je v skupini s tremi drugimi črkami).
Prebere števila od 1 do 10, ki so napisana v braillovi pisavi.
Prebere črke, ki so napisane v braillovi pisavi.
Najde začetek, konec in sredino črte v braillovi pisavi (od leve proti desni).
Najde začetek druge vrstice v braillovi pisavi.
Prebere 4 preproste besede v braillovi pisavi.
Loči med velikimi in malimi braillovimi črkami.
V pare razvršča velike in male braillove črke.
V braillovi pisavi prebere številke od 11 do 20.

⁶ Pri slepem otroku brez ostankov vida se ta dejavnost v razvoju lahko pojavi nekoliko pozneje.

⁷ Slep otrok se opismenjuje v braillovi pisavi, slabovidni pa uporablja običajne črke in številke, ki mu jih povečamo (lahko uporabljamo lupo).

Opismenjevanje
Pove, koliko je ura, ko uporabi braillovo uro.
Braillove številke razvrsti po pravilnem vrstnem redu (od 1 do 20).
Številko v braillovi pisavi poveže s številom predmetov (od 11 do 20).

Tabela 4: Primeri kognitivnih znanj za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole – opismenjevanje.

Pri tem je treba poudariti, da je pri opismenjevanju v predšolskem obdobju nujno delati na predopismenjevanju (razvrščanje, sortiranje itd.), v 1. razredu osnovne šole pa individualno z opismenjevanjem v braillovi pisavi.

Znanja na področju govora

Na govornem področju naj bi tudi slepi in slabovidni otroci pred vstopom v šolo uporabljali sestavljene povedi, z razlago odgovarjali na vprašanja o vzrokih, povedali krajšo izvorno zgodbo, preproste rime itd.

Govorno področje
Uporablja sestavljene povedi (na primer »Mama hoče, da pridem, ker ...«).
Pove, kje stanuje (ulica, številka, mesto, država).
Pove domačo telefonsko številko.
Uporablja besede, ki označujejo kakovost (malo, veliko, nekaj, največ, najmanj).
Na vprašanja, ki se začno z »zakaj«, odgovori z razlago.
Ponovi od 3 do 5 stavkov dolgo zgodbo.
Po vrsti imenuje dneve v tednu.
Opiše predmete na način, ki je čutno ustrezen. ⁸
Pove nasprotja (na primer vroč – mrzel, majhen – velik, prazen – poln).
Odgovori na vprašanja tipa »Kaj se zgodi, če ...?« (na primer »Kaj se zgodi, če damo vodo v zamrzovalnik?«).
Pove mesec in dan svojega rojstva.
Ustrezno uporablja izraze jutro, popoldan in zvečer.
Ko sliši novo ali neznano besedo, vpraša, kaj pomeni.
Pravilno odgovori na tri vprašanja o kratki zgodbi.
Pove izvirno zgodbo, ki traja 1 do 2 minuti.
Pove po eno rimo na tri različne besede (na primer maček, kuža, hruška).
Pravilno uporablja izraze danes, včeraj, včeraj zvečer, jutri.

Tabela 5: Primeri verbalnih znanj za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole

⁸ Povsem slep otrok na primer reče »Sneg je moker in mrzel.«, ne pa »Sneg je bel in mrzel.«.

Socialna znanja

Med socialna znanja sodijo sodelovanje v preprostih igrah, razlaga sorodnih odnosov družinskih članov, igra z 2 do 5 otroki v skupini, pogovor po telefonu itd.

Socialna znanja
Stoji ali hodi v vrsti ljudi.
V poznanem pogovoru se pridruži s svojimi idejami (na primer odrasli vpraša »Kaj naj babici podarimo za rojstni dan?«, otrok pa odgovori »Rada ima rože.«).
Oglasi se na telefon in pogovarja z znanimi osebami.
Z 2 do 5 otroki sodeluje v dejavnosti ali igri. ⁹
Igra se igre verbalnega razmišljanja (na primer »Mislim na nekaj ...«).
Sodeluje v preprostih namiznih igrah ali igrah s kartami.
Tolaži soigralce, če so vznemirjeni (na primer »Vse bo v redu.«).
Sam si izbere prijatelje (na primer »J. je moja najboljša prijateljica.«).
Večino preprirov ali nesoglasij z vrstniki reši brez posredovanja odraslega.
Zaigra dele zgodbe, in sicer sam ali tako, da uporablja predmete ali lutke.
Sodeluje v pogovoru z vrstniki (na primer »Raje imam pse kot mačke.«).
Drugim razloži preprosta pravila igre ali dejavnosti.
Postavi si cilje in izvaja dejavnosti, da bi jih dosegel (na primer »Danes bom pospravil svojo škatlo z igračami.«).
Razloži sorodstvene odnose družinskih članov (na primer »Stric B. je očetov brat.«).

Tabela 6: Primeri socialnih znanj za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole

Področje fine motorike

Področje fine motorike zajema risanje, razvrščanje in ustvarjanje preprostih umetniških izdelkov. Kot kaže tabela 7, se nekatera znanja na tem področju pri slepih otrocih brez ostankov vida v razvoju pojavljajo nekoliko pozneje kot pri otrocih, ki nimajo ugotovljenih okvar vida, saj so glede usvajanja zanje zahtevnejša in težja.

Fina motorika
Razširi prste in se s palcem dotakne vsakega od njih.
Odpri in zapri veliko varnostno zaponko na škatli.
S kladivom udari po žeblju. ¹⁰
Preriše izbočen narisani trikotnik in romb.
Izreže in sestavlja preproste like. ¹¹
Uporablja šilček.
Iz papirja natrga preproste like. ¹²
Kvadratni papir zloži po diagonali.
V mrežo natakne približno 20 žebličkov.
Če ga vprašamo, s prsti pravilno pokaže število od 0 do 10.
Pravilno razvrsti majhne predmete (na primer fižolčke v eno, lešnike v drugo, koruzna zrna v tretjo škatlo itd.)
Ustvari preproste umetniške izdelke iz različnih materialov (iz peska, na papirju, pozitivni foliji, iz gline itd.). ¹³

Tabela 7: Primeri znanj na področju fine motorike za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole

Ker je področje fine motorike najtežje usvojiti, je potrebna stalna in kontinuirana strokovna podpora.

Področje grobe motorike

Groba motorika se nanaša na telesne dejavnosti, kot so skakanje, sankanje, vožnja s triciklom ali tandemom itd.

Groba motorika
Vstopi v avtobus in iz njega.
Po blazini se kotali do 3 metre.
Nekaj sekund drži ravnotežje na gugajoči se (plavajoči) površini.
S palico odbije zvenečo žogo, ki mu jo vržemo. ¹⁴
Določi mesto umivalnika v znanem prostoru in slednjega uporablja.
Okrogel predmet kotali do 3 metre.
6 sekund vzdrži, tako da na lestvi visi na rokah.
Vozi kolo tandem ali kolo s pomožnimi kolesčki.

Groba motorika
Sanka se.
Skače naprej in nazaj.
Brez pomoči 5 sekund stoji na eni nogi.
Skače s kolebnico. ¹⁵

Tabela 8: *Primeri znanj na področju grobe motorike za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole*

Področje samourejanja

Tudi pri samourejanju se nekatera znanja pri slepih otrocih brez ostankov vida pojavljajo nekoliko pozneje v razvoju, saj so zanje pri usvajanju zahtevnejša in težja (Brown idr. 2007).

Samourejanje
Redno opravi eno nalogo, ne da bi mu odrasli pri tem pomagal (slednji ga lahko opozori nanjo).
Samostojno si obuje in zapne škornje. ¹⁶
Čevlje si zaveže na pentljo. ¹⁷
Odpre tetrapak z mlekom.
Iz omare si vzame obleke.
Krožnik odnese na mizo.
Pripravi si hladne kosmiče. ¹⁸
Naravna temperaturo vode v pipi ali pod tušem.
Pripravi si kopel.
Z nožem reže mehko sadje in zelenjavo (banana, kuhan krompir). ¹⁹
Ustavi se na robu pločnika, posluša levo in desno, nato prečka cesto, ne da bi ga kdo opomnil, vendar s pomočjo spremljevalca.
Če je otrok deček, zna uporabljati pisoar.
Določi mesto ustreznega stranišča v znanem javnem okolju (park).
Uporablja nož, da po kruhu razmaže namaz. ²⁰
Vzame, nese in položi poln pladenj. ²¹
Zaveže si vrvico na kapuci. ²²

⁹ Isto kot v opombi 10.

¹⁰ Isto kot v opombi 10.

¹¹ Isto kot v opombi 10.

¹² Isto kot v opombi 10.

¹³ Isto kot v opombi 10.

¹⁴ Isto kot v opombi 10.

¹⁵ Isto kot v opombi 10.

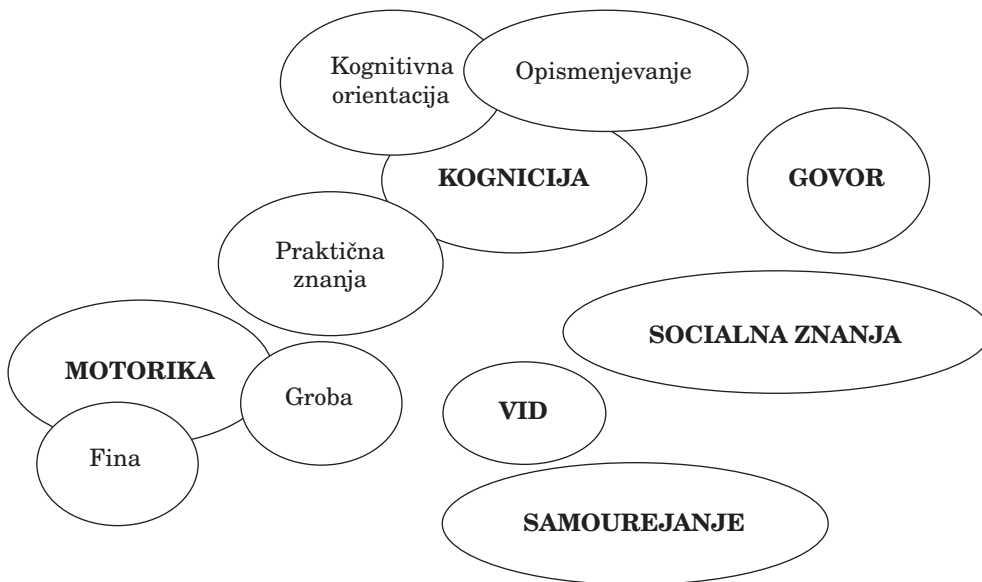
¹⁶ Isto kot v opombi 10.

Samourejanje
V avtu se sam priveže.
Glede na situacijo in temperaturo izbere primerno obleko.
Postelje si posteljo. ²³
Eno telefonsko številko vtipka pravilno.
Zloži preprosta oblačila (majice s kratkimi rokavi, nogavice). ²⁴
Zloženo obleko pospravi v omaro.

Tabela 9: Primeri znanj na področju samourejanja za pripravljenost slepih in slabovidnih otrok na vstop v redne oddelke osnovne šole

V primarnem viru so bila v usvojena znanja zajeta tudi področja, ki se nanašajo na razvijanje uporabe ostankov vida, ki pa jih na tem mestu ne navajamo (Brown idr. 2007). Razlog je v naših študijah primerov, ki so zajele le otroke brez ostankov vida (Celeste in Kobal Grum 2010; Kobal Grum 2009; Kobal Grum in Kobal Tomc 2009).

Hipotetični model usvojenih znanj slepih in slabovidnih otrok ob vstopu v redne oddelke osnovne šole prikazuje slika 1.



Slika 1: Model znanja slepih in slabovidnih otrok ob vstopu v redne oddelke osnovne šole.

¹⁷ Isto kot v opombi 10.

¹⁸ Isto kot v opombi 10.

Sklepi in predlogi

Sklepamo, da so vsebinski, procesni in formalni cilji raziskave doseženi. Pri vsebinskem cilju smo izhajali iz spremenjenih zahtev, ki so jim v zadnjem desetletju izpostavljeni slovenski slepi in slabovidni otroci. Vključevanje v življenje in delo videčih od njih terja zahtevna in kompleksna znanja, ki se razlikujejo od znanj za šolanje v segregiranih okoljih, kjer so se šolali njihovi predhodniki. Glede na to, da pri nas ni bilo narejene nobene študije, ki bi ugotavljala stopnjo pripravljenosti za vstop v šolo omenjene skupine otrok, niti v preteklih, zgolj segregiranih niti v sodobnih, vključujočih okoljih, menimo, da je raziskovanje znanj, ki naj bi jih usvojili slepi in slabovidni otroci pred vstopom v redne oddelke osnovne šole, prvi pogoj, ki nam sploh lahko pokaže oceno proučevanega stanja in začrta smernice za njihovo psihološko in pedagoško obravnavo in podporo. Tovrstno oceno predvideva tudi 61. člen Predloga ZUOPP, ki govori o t. i. oceni pripravljenosti za vstop v določen vzgojno-izobraževalni program (Predlog ZUOPP 2010).

Sklepamo, da se temeljna znanja, ki naj bi jih slepi in slabovidni otroci usvojili za vstop v redne oddelke osnovne šole, nanašajo na naslednja področja: praktična kognitivna znanja, kognitivno orientacijo, področje opismenjevanja, govora, socialna znanja, fino in grobo motoriko, področje samourejanja ter znanja na področju uporabe preostankov vida. S pomočjo metaanalize smo izločili arbitrarne kriterije za oceno pripravljenosti slepih in slabovidnih otrok za vstop v redne oddelke osnovne šole. Za potrebe pričujočega članka smo se osredotočili na tista znanja, za katera menimo, da najbolj odsevajo znanja, ki so potrebna za vstop v redne oddelke osnovne šole v Sloveniji. Poudariti je treba, da gre za arbitrarno oceno znanj, ki so bila sicer preizkušena na udeležencih iz ZDA in nekaterih evropskih držav, v Sloveniji pa le v posameznih študijah primera (Kobal Grum in Celeste 2008).

Sklepamo, da je mogoče na osnovi poznavanja ocene pripravljenosti za vstop v redne oddelke osnovne šole na retrospektivni ravni ugotoviti, ali so bili slep oziroma slaboviden otrok in njegovi starši deležni učinkovite celovite zgodnje obravnave oziroma v kolikšni meri je nanje vplivala t. i. »strokovna zanemarjenost« (Kobal Grum 2006, str. 44). Na prospektivni ravni pa lahko načrtujemo ustrezne oblike dodatne strokovne in učne pomoči, svetovanja učencem, učiteljem in staršem, to pomeni, da lahko prožno načrtujemo in izvajamo individualiziran načrt za posameznega učenca.

Menimo, da bo za objektivnejšo oceno kriterijev treba izvajati sistematično ocenjevanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji pred vstopom v šolo, kar zahteva kontinuirano spremljanje, obravnavo in podporo skozi celotno predšolsko obdobje ter teži k ciljno usmerjeni longitudinalni raziskavi. Kot izhodiščne predloge za vrednotenje meril priporočamo:

- da na podlagi nadaljnjih raziskav določimo ustrezen arbiter usvojenih zahtevanih znanj ob vstopu v šolo. Če bi bila odstopanja omenjenih znanj nižja, bi predlagali okrepljeno strokovno podporo v 1. razredu oziroma podali predlog za poznejši vstop v šolo – za obdobje enega šolskega leta;

- pri opismenjevanju je treba v predšolskem obdobju razvijati znanja s področja predopismenjevanja (razvrščanje, sortiranje itd.), v 1. razredu osnovne šole pa individualno opismenjevanje v braillovi pisavi;
- ker je področje fine motorike najtežje usvojiti, je tukaj potrebna stalna in neprekinjena strokovna podpora slepemu ali slabovidnemu otroku.

Le z učinkovito, neprekinjeno in na sodobnih znanstvenih premisah psihologije in pedagogike osnovano strokovno podporo od zgodnjega predšolskega obdobja naprej bodo slepi in slabovidni otroci lahko usvojili omenjena znanja ter vstopili v sistem inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

Literatura in viri

- Brown, D., Simmons, V. in Methvin, J. (1978). *The Oregon Project for Visually Impaired and Blind Preschool Children*. Medford: Jackson Education Service District.
- Brown, D., Simmons, V. in Methvin, J. (2007). *The Oregon Project for Visually Impaired and Blind Preschool Children*. Medford: Jackson Education Service District.
- Brown, M. in Gordon, W. (1987). Impact of impairment on activity patterns of children. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 68, str. 828–832.
- Brownell, C. (1986). Convergent developments: Cognitive-developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills. *Child Development*, 57, str. 275–286.
- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, št. 8, str. 576–584.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, str. 138–142.
- Celeste, M. in Kobal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: a developmental model. *Ilköğretim online*, 9, št. 1, str. 11–22.
- Gresham, F. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, str. 139–176.
- Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 5, str. 21–29.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. in Kinnish K. (1996a). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, str. 471–489.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. in Kinnish, K. (1996b). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, str. 359–377.
- Hoben, M. in Linstrom, V. (1980). Evidence of isolation in the mainstream. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 74, str. 289–292.
- Jones, R. in Chiba, C. (1985). *Social skills assessment and intervention (final report)*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

- Jones, R., Lavine, K. in Shell, J. (1972). Blind children integrated in classrooms with sighted children: A sociometric study. *New Outlook for the Blind*, 66, str. 75–80.
- Kekelis, L. S. in Sacks, S. Z. (1988). Mainstreaming visually impaired children into regular education programs: The effects of visual impairment on children's social interactions with peers. V: S. Z. Sacks, L. S. Kekelis in R. J. Gaylord-Ross (ur.). *The development of social skills by visually impaired children*. San Francisco: San Francisco State University, str. 59–82.
- Kobal Grum, D. (2006). Kaj se dogaja pri nas? V: D. Kobal Grum in B. Kobal (ur.). *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: DEMS.
- Kobal Grum, D. (2009). Slepi in slabovidni učenci v večinskih šolah. V: M. Juričič in J. Mugoša (ur.). *100 let šolske medicine na Slovenskem: 1909–2009: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino pri SZD, str. 75–92.
- Kobal Grum, D. in Celeste, M. (2008). Social integration of children with visual impairment: a developmental model. V: 2nd international conference on special education, 18-21 June, 2008, Marmaris, Turkey. *Sharing knowledge & experience around the world: book of abstracts*. Eskişehir: Anadolu University, str. 228.
- Kobal Grum, D. in Kobal Tomc, B. (2009). *Vzgoja in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji: poročilo za projekt ESS: ESS Koncept vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- MacCuspie, P. A. (1992). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. V: S. Z. Sacks, L. S. Kekelis in R. J. Gaylord-Ross (ur.). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind, str. 83–102.
- MacCuspie, P. A. (1996). *Promoting acceptance of children with visual disabilities: From tolerance to inclusion*. Halifax, Nova Scotia: Atlantic Provinces Special Education Authority.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- McConnell, S. in Odom, S. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, št. 2, str. 67–74.
- Meijer, C. J. W., Soriano, V. in Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe; Thematic Publication*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Miller, J. C. in Skillman, G. D. (2003). Assessors' Satisfaction with Measures of Cognitive ability Applied to Persons with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97, št. 12, str. 769–779.
- Neibaur Day, J., McDonnell, A. P. in O'Neill, R. (2008). Teaching Beginning Braille Reading Using an Alphabet or Uncontracted Braille Approach. *Journal of Behavioral Education*, 17, str. 253–277.
- Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. in Sandall, S. (1998, marec). *Social relationships of preschool children with disabilities in inclusive settings*. Paper presented at the Conference on Research Innovations in Early Intervention. Charleston.

- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobič, K., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Predlog zakona o UOPP*. (2010). Dostopno na <http://www.sozitje.si/files/File/ZOUPP%2013.%2012.pdf> (Pridobljeno 12. 1. 2011).
- Pronay, B. (2005). *Implementation of modern diagnostic and remedial approaches among individuals with special needs and serious, multiple impairments*. Dostopno na <http://www.synsraad.dk/psychology/2010-ab/Oregon%20project%20early%20intervention%20-%20Beata%20Pronay.pdf> (Pridobljeno 3. 1. 2011).
- Rubin, K. in Coplan, R. (1992). Peer relationships in childhood. V: M. Bornstein in M. Lamb (ur.). *Developmental psychology: An advanced textbook* (3. izd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 519–578.
- Sacks, S. Z., Kekelis, L. S. in Gaylord-Ross, R. J. (ur.) (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind.
- Skellenger, A. in Hill, E. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, str. 433–445.
- Šimnic, K., Globačnik, B., Košir, S., Žolgar - Jerković, I., Hawlina, M., Čelešnik - Kozamernik, N., Habjan, G., Hafnar, M., Jeraša, M., Lah, U., Koprivnikar, K., Murn, T., Zagoričnik, S., Renner, R., Vrečar, S., Škraba, T. in Ramberg, K. (2009). *Predlog ustavnivite centra za pomoč slepim in slabovidnim*. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino (interno gradivo).
- Tröster, H. in Brambring, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, str. 421–432.
- Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development* (2. izd.). American Foundation for the Blind.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Research report: Looking for power – The Difficulties and Possibilities of Finding Participants for Braille Research. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104, št. 12, str. 775–780.
- Yamaki, M., Kakizawa, T., Celeste, M., Marčič, R. in Kobal Grum, D. (v tisku). *Characteristics of play behavior and social interactions: case study of two japanese girls with blindness*. The 10th International Conference on Low Vision 2011, 20–24 February 2011, Kuala Lumpur Convention Centre, Malaysia.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2007). Uradni list RS, št. 3/07.
- Zaviršek, D. in Urh, Š. (2005). *Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja*. Slovenija, Poročilo 2005: Open Society Institute.

Darja KOBAL GRUM, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

KNOWLEDGE OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AT ENTRANCE TO REGULAR DEPARTMENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article addresses the problem of knowledge and how it affects the ability of blind and low-vision students to be accepted into the majority of elementary schools. On the basis of meta-analysis, as well as on the basis of case studies, this article suggests that blind and low-vision students need to acquire a variety of complex and pretentious knowledge which could be accomplished only with extended, and extremely professional, support. That knowledge is focused on the following areas: cognitive, verbal, socialization, motor, compensation, and self-help. The study's results show this type of knowledge can only be acquired with continuous and up-to date psychological and pedagogical assistance. Those kinds of professional support would lead to the adequate conditions blind and low-vision students would need in order to gain entrance into inclusive educational systems.

Keywords: blind and low vision children, entrance to school, inclusion, knowledge