

**ZAKLJUČNO POROČILO**  
**O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA**  
**NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA**  
**PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«**

**I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta**

1. Naziv težišča v okviru CRP:

2.1.2. Ključne kompetence za vseživljensko učenje

2. Šifra projekta:

V5-0429

3. Naslov projekta:

Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Analysis and improvement of social inclusion of students with visual impairment in educational system

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

slepe in slabovidne osebe, vzgoja in izobraževanje, socialno vključevanje

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

students with visual impairment, education, social inclusion

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

588 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

/

6. Sofinancer/sofinancerji:

Ministrstvo za šolstvo in šport  
Javna agencija za raziskovalno dejavnost republike Slovenije

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

14649

dr. Ingrid Žolgar Jerković

Datum: 30.8.2010

Podpis vodje projekta:

dr. Ingrid Žolgar Jerković

Podpis in žig izvajalca:

dr. Janez Krek, dekan

## II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

### 1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti  
 b) delno  
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da  
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

## **2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela<sup>1</sup>:**

Vsebinsko poročilo je v prilogi.

---

<sup>1</sup> Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

### 3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen<sup>2</sup> rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
  - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
  - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

---

<sup>2</sup> Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

- oblikovanje instrumentarija in metodologije vrednotenja socialnih spretnosti pri slepih in slabovidnih učencih
- evalvacija stanja na področju vključevanja slepih in slabovidnih učencev
- oblikovanje predlogov za razvijanje socialnih spretnosti pri slepih in slabovidnih učencih

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

- izboljšanje stanja na področju socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev
- razvoj socialnih kompetenc slepih in slabovidnih učencev

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

- osnovne šole in Zavod za slepo in slabovidno mladino
- visokošolski zavod
- Geodetski inštitut Slovenije
- Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije

3.7. Število diplomantov, magistrrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

/

#### 4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

/

#### 4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

/

#### 5. Bibliografski rezultati<sup>3</sup> :

*Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.*

#### 6. Druge reference<sup>4</sup> vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

Prispevki, ki so v tisku:

Žolgar, I., Končar, M. (2010). TEAM APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PROGRAMME

Žolgar, I., Šprohar, L., Rener, R. (2010). SOCIAL IDENTITY AND PERCEPTION OF VISUALLY IMPAIRED

<sup>3</sup> Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

<sup>4</sup> Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

Univerza  
v Ljubljani



*Pedagoška*  
fakulteta

Šifra projekta: **V5-0429**

**Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in  
slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja**

Zaključno poročilo

CRP „Konkurenčnost Slovenije 2006-2013“

Ljubljana, avgust 2010



**Naziv težišča v okviru CRP:**

2.1.2. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje

**Šifra projekta**

V5-0429

**Nosilna raziskovalna organizacija**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

**Odgovorni nosilec projekta**

dr. Ingrid Žolgar

**Projektna skupina**

dr. Majda Končar

dr. Mojca Lipec – Stopar

mag. Roman Rener

Mirjana Hafnar

dr. Luj Šprohar

**Trajanje projekta**

1.9.2008 - 31.8.2010

## POVZETEK

Pričujoča eksplorativna raziskava osvetljuje problem socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev v osnovni šoli, tako z vidika potreb učencev kot z vidika zagotavljanja ustreznih pogojev v šoli. Indikator uspešnega vključevanja slepih in slabovidnih otrok ni samo doseganje določenih akademskih standardov, ampak tudi doseganje socialnih kompetenc. Za namen projekta smo sestavili in umerili instrumentarij za ugotavljanje stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih oseb, ki obsega ocenjevalne lestvice za merjenje odvisnih variabel (neakademske karakteristike: delovne navade, reševanje problemov, odnosi z vrstniki, emocionalna zrelost; specifične neakademske karakteristike slepih in slabovidnih: nivo samostojnosti in motivacije, socialne spretnosti) in intervju z učencem. Instrumentarij smo aplicirali na skupini 22 slepih in slabovidnih učencev, vključenih v vzgojno izobraževalne institucije.

Opazovanje splošnih neakademiških značilnosti, ki jih sicer opazujemo pri vseh učencih kaže na rezultati porazdeljeni v obliki normalne distribucije, rezultati opazovanja specifičnih neakademiških značilnosti pa kažejo tendenco k višjim ocenam, kar pojasnujemo s preveliko usmerjenostjo učiteljev na motnjo in posledično nižjimi pričakovanji do slepih in slabovidnih otrok.

Rezultati raziskave kažejo na potrebo po umeščenosti razvijanja socialnih spretnosti in kompetenc v kurikulum, zato smo na temelju kvantitativne in kvalitativne analize pridobljenih podatkov izoblikovali predlog za podpiranje in razvijanje socialnih spretnosti in kompetenc slepih in slabovidnih oseb ter njihovega vključevanja v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja. Zaradi majhnega vzorca naše raziskave je možnost generalizacije spoznanj sicer nekoliko omejena, kar pa ne zmanjšuje pomena dobljenih rezultatov. Ob tem je potrebno upoštevati maloštevilnost celotne populacije slepih in slabovidnih učencev in njihovo razpršenost po celotni Sloveniji.

## KAZALO

<b>1</b>	<b>Uvod</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Inkluzija slepih in slabovidnih</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Socialno vključevanje in dejavniki posameznika</b>	<b>12</b>
3.1	Kompetence	13
3.2	Socialne kompetence in socialne spretnosti	15
<b>4</b>	<b>Namen in cilji projekta</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>Metodologija projekta</b>	<b>21</b>
5.1	Opis vzorca	21
5.2	Instrumentarij	23
5.3	Obdelava	24
<b>6</b>	<b>Rezultati in interpretacija</b>	<b>26</b>
6.1	Neakademske karakteristike	26
6.2	Specifične neakademske karakteristike slepih in slabovidnih	55
6.3	Intervju	63
6.4	Študije primerov	70
<b>7</b>	<b>Zaključki in predlogi</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>Literatura</b>	<b>83</b>

# 1 UVOD

Področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami doživlja v zadnjih desetletjih precejšnje spremembe. Katerim skupinam otrok naj v šoli pripada posebna skrb in dodatna podpora, kako, kje in kdo jih bo izobraževal, so le nekatera vprašanja, na katera so se še nedavno, tako pri nas kot v tujini, oblikovali različni, pogosto tudi nasprotujoči si odgovori. V zadnjem desetletju pa je v ospredju diskurz o inkluzivni šoli, ki nadaljuje prizadevanja za vključevanje otrok s PP v redne oblike vzgoje in izobraževanja ob hkratni predpostavki zagotavljanja kvalitetne vzgoje in izobraževanja za vse otroke. Inkluzivno šolo lahko razumemo kot projekt, ki ga spodbujajo številne mednarodne organizacije in vladam posameznih držav narekujejo, da s formalno-pravnimi ureditvami spodbujajo razvoj kakovostnejše vzgoje in izobraževanja za vse otroke, torej tudi za tiste s PP.

Nekatere osnovne značilnosti in predpostavke inkluzivne šole so naslednje (Booth, in Ainscow, 2000; Ainscow, 1994):

- povečevanje vključevanja (zmanjševanje izključevanja) otrok v kulturo, kurikulum in skupnost najbližje šole v okolju bivanja otroka;
- zagotavljanje takšne šolske kulture, politike in prakse, ki se odziva na raznolikost otrok v svojem okolju;
- odpravljanje ovir za učenje in sodelovanje vseh otrok s PP;
- upoštevanje pravice vseh otrok do šolanja v svojem okolju bivanja.

To pomeni tudi, da populacija otrok v istem razredu postaja bolj in bolj raznolika, naloga učiteljev pa je pripravljati učne situacije, v katerih bodo različni učenci dosegali različne cilje, kriterij uspešnosti vključenosti otroka s posebnimi potrebami pa je njegovo sodelovanje v učnem procesu in ne le njegova prisotnost v razredu (Hocutt, 1996).

V svoji zasnovi – v praksi nekoliko manj, je inkluzivna šola razmeroma dobro sprejeta in podprta: o tem pričajo mednarodne deklaracije, katerih podpisnice so mnoge države po svetu, ki dosegajo različne stopnje razvoja javnega šolstva in s tem tudi skrbi za otroke s PP. Iz različnih komparativnih študij lahko povzamemo, da vsaka država razvija svoj model inkluzivne šole, ki je odraz številnih dejavnikov: ekonomske

moči, njene zavezanosti socialnim, družbenim vrednotam, razvitosti in dostopnosti splošnega in posebnega izobraževanja, izobraževanja učiteljev in verjetno še mnogih drugih (Lipec-Stopar, 2003).

Trenutna usmeritev v državah evropske unije je razvoj, nadaljevanje implementacija in izpopolnjevanje zakonodaje v smeri inkluzivnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v redne šole ob hkratnem zagotavljanju ustrezne podpore za učenje. Naslednja skupna značilnost je načrtovanje in izvajanje individualiziranih programov, ki imajo še posebej pomembno vlogo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v inkluzivne oblike izobraževanja. Povsod se spreminja tudi vloga specializiranih institucij. Pogost trend je njihova transformacija v centre pomoči (angl. resource centre). Mnoge države poročajo, da načrtujejo, razvijajo ali pa so že razvile mrežo centrov pomoči v svoji državi (Meijer et.al. 2003), ki imajo zelo različne naloge:

- različne oblike izobraževanj za učitelje in druge strokovnjake,
- razvoj in deseminacija materialov in metod,
- suport rednim šolam ter staršem,
- pomoč učencem (kratkoročna in dolgoročna),
- pomoč pri vstopu na trg delovne sile.

Nekatere države že imajo izkušnje s temi centri (Avstrija, Norveška, Danska, Švedska, Finska,...), druge šele implementirajo sistem (Ciper, Nizozemska, Nemčija, Grčija, Portugalska, Češka). Vloga specializiranih institucij v smislu inkluzije je močno povezana z izobraževalnim sistemom države.

Ustrezni sistem podpore je ključni dejavnik inkluzivnega šolanja učencev s posebnimi potrebami. V analizi v 17 evropskih državah (Meijer et al. 2003) je narejen pregled podpore z vidika organizacije, pogojev in glavnih karakteristik te podpore. Zasnovana je zelo široko, njen končni cilj pa je podpora učitelju in učencu s posebnimi potrebami, ki je dosežen v sodelovanju razrednega učitelja z drugimi strokovnjaki. Pomoč torej ni usmerjena samo na učenca, temveč tudi na učitelja. Podpora učitelju obsega različne elemente na različnih ravneh: (1) usposabljanje: kako povečati učiteljevo profesionalno znanje in spretnosti; (2) organizacija pomoči: kako izboljšati delo v razredu. V inkluzivni praksi po evropskih državah so prisotne različne oblike pomoči, ki so grupirane na osnovi naslednjih ključnih dejavnikov:

- učenec: posredna ali neposredna pomoč;
- razred ali šola: notranja in zunanja pomoč (glede na to, ali je pomoč nudena na šoli, v razredu, zunaj razreda ali zunaj šole);
- (časovno) trajanje pomoči: daljše časovno obdobje ali začasna pomoč (odvisno od potreb otroka ali učitelja);
- pogoji: permanentni ali izbirni (glede na to, ali je katerakoli od pomoči bazirana na šoli stalno ali ne);
- organiziranost pomoči: formalno ali neformalno (glede na to, ali se pomoč izvaja kot del fiksne, formalne ureditve med šolo in podporno službo).

Različne oblike pomoči med seboj niso izključujoče, temveč se kombinirajo glede na potrebe otroka, učitelja in glede na sredstva, ki so na voljo učiteljem in šoli: Specializirane ustanove imajo pomembno vlogo pri podpori učiteljem v rednem izobraževanju in vključenim učencem s posebnimi potrebami. Pomoč je ponekod bolj usmerjena neposredno na delo z učencem, v nekaterih državah pa je prioriteta namenjena delu z učiteljem. Pomoč, ki se nanaša na učenca, se izvaja fleksibilno, glede na potrebe posameznika, izvaja pa se v in izven razreda, kakor tudi zunaj šole.

Zakonodaja je tudi v našem prostoru oblikovala odgovore na nekatera vprašanja bodočega šolanja in skrbi za otroke s PP npr. kontinuum različnih programov in usmerjanje otrok s PP v najustreznejši program, možnost prehajanja med programi, individualiziran program, večje sodelovanje staršev pri vzgoji in izobraževanju, interdisciplinarnost, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, organiziranje vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja. Vse to torej podpira vključevanje otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo v pravem smislu besede, torej fizično, socialno in učno (Friend, Bursuck, 2002).

Če si pogledamo skupino slepih in slabovidnih, od katerih se jih kar dve tretjini šola v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko vidimo, da so se že znotraj Slovenije, kljub enotnim, zgoraj omenjenim izhodiščem, oblikovale različne prakse vključevanja, ki vse ne odražajo zastavljenih zakonskih smernic. Na osnovi teoretičnih spoznanj, rezultatov raziskav in praktičnih izkušenj se vse bolj kaže potreba po razvijanju dobre rehabilitacijske prakse za slepe in slabovidne

učencev, ki vodi k večji socialni inkluziji, boljšemu dostopu do kurikulumu, razvijanju otrokove samostojnosti in zagotavljanju enakih možnosti.

## 2 INKLUZIJA SLEPIH IN SLABOVIDNIH

Procesi vključevanja slepih in slabovidnih oseb potekajo že dlje časa. Vključevanje učencev v šole v domačem kraju se je začelo že pred sprejetjem zakonodaje leta 1995, kar kažejo tudi podatki Zavoda za slepo in slabovidno mladino iz Ljubljane (Gerbec, Florjančič, 1997).

### **Predpostavke uspešne inkluzije**

Starejše raziskave (Stančić et al, 1970, Thomas, 1979, Nixon, 1991, Bishop, 1986) poudarjajo naslednje ključne dejavnike: (a) zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev, (b) vzpostavljanje partnerskega odnosa med specialnimi institucijami in rednimi šolami, (c) ustrezna stališča, prepričanja in potrebe staršev ter pričakovanja učiteljev, ki naj bodo realna, (d) še posebej pa je poudarjena predhodna priprava in kot pravi Bishopova (1986) inkluzija brez predhodne priprave redko deluje, uspe. Na eni strani mora biti šola pripravljena in ustrezno opremljena za sprejem slepega ali slabovidnega učenca, na drugi strani pa mora učenec imeti usvojene določene spretnosti in veščine, ki mu omogočajo sobivanje z videčimi vrstniki. Pripravljenost za sprejem slepega ali slabovidnega učenca se ne nanaša samo na zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev, temveč tudi na pripravljanje videčih vrstnikov, kakor tudi opremljenost posameznika s slepoto ali slabovidnostjo s socialnimi veščinami, saj lahko v nasprotnem primeru pričakujemo osamljenost in izolacijo.

Za uspešen potek procesa inkluzije v našem prostoru je poleg upoštevanja teoretskih in praktičnih spoznanj, potrebno proučiti lastno prakso. To pomeni upoštevanje izkušenj in vseh objektivnih možnosti določenega okolja. Iz zadnjih raziskav (Bishop, 2004, Gilliam, 1997, Halten, 1996, Novljan, 2004, Davis, 2003, idr.) razberemo kar nekaj poudarkov.

(1) Inkluzija se prične v **družini**. Stališča družine lahko pomembno prispevajo k uspehom in neuspehom v šoli, še zlasti če gre za inkluzivno šolanje. Ni več dvoma o tem, da močna in varna družina mnogo prispeva k pripravi na življenje v svetu videčih. Zgodnja obravnava vključuje pomoč in podporo tako otroku kot tudi družini. Za lažjo odločitev glede otrokovega šolanja, morajo starši poznati tako omejitve kot tudi prednosti inkluzivnega šolanja.



- (2) Osnova za razvoj inkluzije je **pozitivna zakonodaja**, ki presega dvotirnost.
- (3) Uspešno vključevanje lahko pričakujemo, ko so zagotovljeni naslednji **pogoji**:
- Slepimi in slabovidni otroci morajo imeti usvojene določene spretnosti in veščine za sobivanje z videčimi vrstniki. Ideja inkluzije brez zagotavljanja ustreznih pogojev za njeno udeleževanje ni dovolj in lahko vodi k znižanemu samospoštovanju posameznika ter njegovi socialni izolaciji in osamitvi. Preden se odločimo, kam bomo usmerili otroka, je potrebno zelo natančno oceniti njegove zmožnosti in ga opremiti z določenimi spretnostmi in veščinami.
  - Šola, ki bo sprejela in vključila otroka, mora imeti učitelje, ki so pripravljene za sodelovanje, so fleksibilni in razumevajoči ter imajo vsaj osnovno znanje o slepih in slabovidnih, o njihovih vzgojno izobraževalnih potrebah ter njihovem učenju in poučevanju. Pri tem je potrebno upoštevati, da imajo pomembno vlogo pri vključevanju slepih in slabovidnih učencev vsi zaposleni na šoli in je zato pomembno osveščanje prav vseh.
  - Inkluzivna šola mora biti ustrezno opremljena. Biti mora dostopna in imeti ustrezne prostorske prilagoditve (zunaj in znotraj šole), specialne pripomočke, materiale in opremo. Pri tem pogoju ni težko doseči splošnega konsenza o potrebnosti, vendar je pomembna omejitev v stroških potrebne specialne opreme. Če ta pogoj povežemo s prejšnjim pogojem glede fleksibilnih in inovativnih učiteljev, lahko mnogokrat pridemo do dostopnih rešitev učnih situacij.
  - Zagotovljena mora biti podpora ustreznih strokovnjakov – tiflopedagogov, ob tem moramo zagotoviti ustrezno razmerje med številom tiflopedagogov in slepih in slabovidnih otrok.
  - V vse procese vzgoje, izobraževanja in rehabilitacije je potrebno vključiti tudi starše. Spoznanja raziskav kažejo na še vedno prisotno gledanje na vključevanje staršev kot na vmešavanje. Po drugi strani pa ugotavljajo potrebo po medsebojni komunikaciji od samega začetka, graditvi obojestranskega zaupanja in spoštovanja, skratka graditev partnerskega odnosa.
  - Na voljo morajo biti različni programi.
  - Oblikovati je potrebno socialno mrežo slepih in slabovidnih. Stiki z drugimi slepimi in slabovidnimi omogočajo sprejemanje drugačnosti in zmanjšajo občutke stigmatiziranosti; zlasti za adolescente so pri tem pomembni pozitivni vzorniki (uspešni starejši slepi in slabovidni).

Starejše in novejša raziskava o inkluzivnem izobraževanju kažejo na njegov razvoj in potek ter v ospredje postavljajo tako posameznika in njegovo opremljenost s specialnimi veščinami, kakor tudi pomembnost vključevanja staršev. Vse to pa je neposredno povezano z zgodnjo obravnavo otroka in družine. Prav tako izpostavljajo pomen ustreznega učnega okolja; za učinkovito vključevanje slepih in slabovidnih otrok, učencev in dijakov moramo imeti dovolj ustrezno usposobljenih strokovnjakov, tako za izvajanje izobraževalnega, kakor tudi rehabilitacijskega programa, ter zagotovljene ustrezne pripomočke in opremo.

### **3 SOCIALNO VKLJUČEVANJE IN DEJAVNIKI POSAMEZNIKA**

Ob vseh že prej obravnavanih pogojih uspešnega vključevanja (zakonski, materialni, kadrovski,...) je na ravni posameznika za vključevanje v socialno okolje potrebno upoštevati vrsto značilnosti slepih in slabovidnih. Ena od značilnosti je že senzorna motnja sama, ki se, odvisno od časa nastanka, vrste in stopnje, različno odraža na celostnem razvoju osebe. Lowenfeld (1981) opisuje tri osnovna področja vplivanja oziroma omejitve zaradi slepote oziroma slabovidnosti: omejitve v obsegu in raznolikosti izkušenj, omejitve v gibanju ter omejitve v kontroli okolja in sebe v odnosu do njega. Rečeno drugače, slepota oziroma slabovidnost predstavlja komunikacijsko oviranost, oviranost v gibanju in socialnih stikih, kar pa vpliva na drugačno samopodobo in spremenjene vloge v življenju posameznika in njegove družine.

Z zgodnjo identifikacijo in strokovno obravnavo otroka in družine lahko posledice slepote in slabovidnosti zmanjšamo ali vsaj ublažimo s spodbujanjem specifičnega senzornega, gibalnega in kognitivnega razvoja. S tem spodbujamo otrokov celostni razvoj oziroma aktiviramo učenje, ki sicer pri polnočutnem otroku poteka večinsko preko vida in s posnemanjem. Z učenjem specialnih znanj, adaptacijo učnega okolja, podporno IKT, prilagoditvijo učno vzgojnega procesa dosežemo preseganje mnogih barier senzorne motnje.

Drug pomemben dejavnik so njihove psihosocialne značilnosti, ki jih pomembno sooblikujejo njihove individualne izkušnje (Warren 1994; Lang 2000).

Med drugim imajo otroci z motnjami vida težave pri opazovanju socialnih situacij in imitacije, lahko imajo omejene možnosti za socialne interakcije in oblikovanje vedenja. Za večino videčih proces pridobivanja in ohranjanja mnogokratnih in kompleksnih spretnosti za doseganje socialne kompetentnosti poteka prek opazovanja, posnemanja in izkustvenega učenja. Po podatkih, ki jih lahko zasledimo v literaturi, je kar 85 % socialnega učenja posredovanega preko vida. Tako slepota kot tudi omejeno vizualno funkcioniranje pogosto onemogočata ali otežujeta pridobivanje točnih informacij o socialnem okolju, o kontekstu socialnih aktivnosti in interpretaciji socialnih konceptov. Tako slepota kot tudi slabovidnost glede na vse razvojne procese najbolj vplivajo prav na socializacijo (Sacks, Silberman, 2000).

Kako slepa ali slabovidna oseba dojema svoje okolje ter inicira in reagira na interakcije z drugimi, je neposredno povezano z učinkovito uporabo vseh senzornih informacij. Prav tako pa na slepega in slabovidnega neposredno vplivajo tudi reakcije in interakcije z drugimi: vplivajo na razvoj posameznikove samopodobe, na občutek avtonomnosti, na samostojnost in možnosti razvijanja socialnih kompetenc.

### **3.1 KOMPETENCE**

Kompetence lahko splošno opredelimo kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v najširšem pomenu besede v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. Rychen in Salganik (2003, str. 43) kompetence opredelita kot »zmožnosti doseganja kompleksnih zahtev v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako kognitivnih kot tudi nekognitivnih vidikov funkcioniranja«, s čemer posebej izpostavita motivacijske dejavnike in dejavnike čustvovanja.

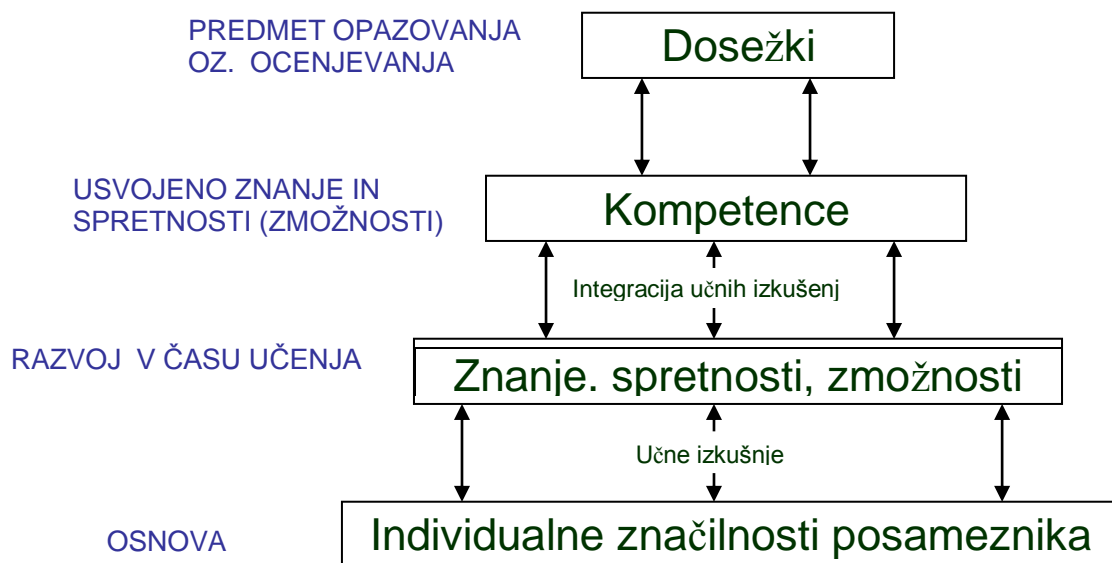
Peklaj (2009) tako razlikuje tri ravni, ki morajo biti integrirane v celoto, da lahko govorimo o kompetencah:

- spoznavno raven (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanja na določenem področju),
- čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) ter
- vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah).

Kljub hkratnemu delovanju teh različnih ravni, ko govorimo o že oblikovanih kompetencah, pa si s spodnjim shematskim prikazom lahko pojasnimo vstopanje teh različnih ravni v procesu oblikovanja kompetenc vse do njihove manifestacije.

Osnova za oblikovanje kompetenc so vsekakor individualne značilnosti – nekatere prirojene ali pa pridobljene v zgodnjem razvoju, ki se skozi učne izkušnje, iz katerih posameznik v procesu formalnega in neformalnega učenja pridobiva znanje in spretnosti, integrirajo v določene zmožnosti. Zmožnosti so torej rezultat

posameznikovih individualnih značilnosti ter pridobljenega znanja in spretnosti, ki pa jih pojmuje kot kompetence takrat, ko je te zmožnosti (kot dosežke) mogoče opazovati oz. ocenjevati v različnih situacijah.



### 3.2 SOCIALNE KOMPETENCE IN SOCIALNE SPRETNOSTI

Med ključnimi kompetencami, pomembnimi za posameznikovo delovanje v družbi, so tudi socialne kompetence.

Socialne kompetence in socialne spretnosti sta pojma, ki se ju pogosto uporablja kot sinonima, čeprav raziskovalci poudarjajo določene razlike med njima.

**Socialne kompetence** so večdimenzionalni konstrukti, ki jih sestavlja vrsta vedenjskih, kognitivnih in emocionalnih značilnosti, nujnih in potrebnih za razvoj ustreznih socialnih odnosov (Hatlen, 2000; Sacks et al., 1997). Zato lahko socialne kompetence opredelimo kot mero kvalitete posameznikovega socialnega vedenja. Pri **socialnih spretnostih** pa gre za situacijsko specifična vedenja, ki napovedujejo in/ali se povezujejo s pomembnimi socialnimi izhodi, kot so npr. socialna sprejetost, priljubljenost, ocena vedenja s strani pomembnih drugih. Socialne spretnosti omogočajo posamezniku (učencu) uspešne interakcije z vrstniki, učitelji in z drugimi, ustrezno prepoznavanje in odzivanje na čustvene izraze drugih ljudi oz. izražanje lastnih potreb in hotenj na socialno sprejemljiv način. Socialne spretnosti prav tako omogočajo prepoznavanje in reševanje socialnih problemov na sprejemljiv način (npr. reševanje konfliktov, nesporazumov ipd.) (Friend in Bursuck, 2002).

Socialne kompetence, h katerim vodi socialni razvoj posameznika, lahko presojamo glede na izkazovanje naslednjih socialnih spretnosti (Rourke, 1995 v Learner, 2000):

- pozitivni odnosi z drugimi (vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov z vrstniki, stariši, učitelji in drugimi);
- ustrezna in starosti primerna socialna kognicija (kako dobro posameznik razume in interpretira socialne situacije, kako vidi sebe in druge);
- odsotnost neprilagojenega vedenja (odsotnost vedenja, ki negativno vpliva na socialno delovanje npr. blindizmov, razdiralnega vedenja, anksioznosti, slabe samokontrole);
- učinkovito socialno vedenje (učinkovito socialno vedenje kot npr. vzpostavljanje očesnega kontakta, neverbalna in verbalna komunikacija, pripravljenost za sodelovanje, sprejemanje povratnih informacij ipd.).

Večina videčih pridobiva in ohranja multiple in kompleksne spretnosti, ki so potrebne za doseganje socialnih kompetenc, skozi opazovanje, imitiranje in izkustveno učenje. Kot poročajo številni avtorji, to učenja poteka pretežno preko vida. Odsotnost ali omejeno vizualno funkcioniranje tako slepim in slabovidnim otežuje ali celo onemogoča pridobivanje točnih informacij o njihovem socialnem okolju, o kontekstu socialnih aktivnosti in interpretaciji socialnih konceptov (Hatlen, 2000, 2003; Sacks & Silberman, 2000; Stockley & Brooks, 1995; Tuttle, 1996, idr.). To govori o specifičnosti pridobivanja socialnih kompetenc pri slepih in slabovidnih, o potrebi po drugačnih in predvsem zelo usmerjenih pristopih. V primerjavi z videčimi se mora pri slepih in slabovidnih bistveno večji del socialnega učenja zgoditi skozi skrbno načrtovane učne situacije.

Kako slepi in slabovidni dojemajo okolje, kako začenjajo interakcije ali pa kako se odzivajo na pobude drugih, je neposredno povezano z njihovimi zmožnostmi učinkovite uporabe senzornih informacij (sprejem, procesiranje, formiranje predstav). Prav tako pa na slepega in slabovidnega neposredno vplivajo tudi reakcije okolja in interakcije z drugimi: vplivajo na razvoj posameznikove samopodobe, na občutek avtonomnosti, na samostojnost in možnosti razvijanja socialnih kompetenc.

Tako kot to velja za pridobivanje vseh ostalih kompetenc, je tudi za socialne kompetence pomembna integriranost različnih ravni posameznikovega delovanja, med katerimi ima njegova motiviranost enako pomembno mesto kot druge zmožnosti npr. zmožnost uporabe vseh prejetih informacij iz vseh senzornih kanalov. Ob tem je pomembno poudariti specifičnost učnih izkušenj za oblikovanje socialnih kompetenc, ki je v mnogočem odvisno od ustreznih povratnih informacij oz. odzivanja okolja ter možnosti pridobivanja socialnih kompetenc v naravnem okolju.

Tiflopedagoški suport (podpora) je pri razvijanju socialnih spretnosti celostno naravnan in obsega:

- delo s posameznikom in njegovo družino v domačem okolju, ki vzpodbuja socialno vedenje in spretnosti;
- ocenitev nivoja socialnih spretnosti v različnih okoljih, kar je podlaga za načrtovanje nadaljnega dela;

- delo z ostalimi člani tima pri načrtovanju in izvajanju intervencijskih programov za vzpodbujanje socialnega vedenja in spretnosti;
- načrtovanje in izvajanje aktivnosti s posameznikom;
- točna in konstruktivna povratna informacija posamezniku, njegovi družini;
- implementacija strategij, ki zagotavljajo transfer naučenih spretnosti v druga okolja;
- načrtovanje in izvajanje aktivnosti, ki posamezniku omogočajo izkustveno učenje v domačem in šolskem okolju;
- pomoč pri oblikovanju socialnih mrež slepih in slabovidnih.



## 4 NAMEN IN CILJI PROJEKTA

Uspeh pri vključevanju je odvisen od stopnje in učinkovitosti podpore strokovne službe, od osebnosti in aspiracij posameznika in njegove družine ter od stališč učiteljev in drugih strokovnjakov na šoli. Uspeh v procesu inkluzije ni pogojen samo z akademskim uspehom, ampak tudi s socialnim kriterijem: dobre in učinkovite socialne spretnosti. Po navedbah različnih strokovnjakov predstavljajo eno od pomembnejših spretnosti s področja specialnega kurikulumu in so pomembne za pozitivno prilagajanje slepih in slabovidnih oseb. Za uspešen proces socialne inkluzije v našem prostoru je pomembno poleg teorije in tujih izkušenj poznati tudi lastno prakso, možnosti in izkušnje.

Podrobnejši vsebinski cilji projekta so naslednji:

(1) izdelava analize stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih učencev:

- Posnetek in analiza stanja socialne inkluzije slepih in slabovidnih oseb: izkušnje učencev pri šolanju; aktivnosti na šoli za podpiranje socialne vključenosti; odnos slepega ali slabovidnega učenca do socialnega okolja; stopnja socialne vključenosti/izključenosti slepega ali slabovidnega učenca.
- Za namen projekta smo sestavili in umerili ustrezen instrumentarij za ugotavljanje stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih oseb. Tako izdelan in umerjen instrumentarij smo aplicirali na skupini slepih in slabovidnih učencev, vključenih v vzgojno izobraževalne institucije.

(2) priprava predloga za podpiranje, razvijanje in pospeševanje socialnih spretnosti in večanje socialne inkluzije slepih in slabovidnih oseb.

- Na temelju kvantitativne in kvalitativne analize pridobljenih podatkov (z ustreznimi statističnimi postopki in metodami) smo izoblikovali predlog za razvijanje socialnih kompetenc slepih in slabovidnih oseb ter njihovega vključevanja v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja.

(3) seznanitev zainteresirane javnosti z rezultati raziskave, primeri dobre prakse in s smernicami za spodbujanje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja.

V začetni fazi projekta smo preverili postavljeno izhodišče in idejno zasnovo vsebine. Pregledali smo relevantno domačo in tujo literaturo (teoretična spoznanja, rezultati raziskav) s področja socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev ter razvijanja socialnih kompetenc. Na temelju pregledane relevantne literature s področja socialnega vključevanja in razvijanja socialnih kompetenc slepih in slabovidnih otrok in učencev smo oblikovali konceptualni okvir raziskave, ki je konsistenten z novo paradigmo na področju vključevanja oseb s posebnimi potrebami in upošteva vzajemni vpliv individualnih dejavnikov kot tudi dejavnikov socialnega okolja. V nadaljevanju je sledila operacionalizacija konceptualnega okvira raziskave z vsemi relevantnimi dimenzijami.

Pri tem smo izhajali iz mednarodne klasifikacije funkcioniranja, ki predstavlja konceptualni okvir za integriranje interdisciplinarnega dela na področju slepote in slabovidnosti. Predstavlja taksonomijo za dokumentiranje napredka posameznika. Uporabimo jo lahko tudi na področju ocenjevanja, intervencije in merjenja rezultatov socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev. Pomanjkanje mednarodno primerljivih kazalnikov se kaže v dejstvu, da so posamezniki s slepoto ali slabovidnostjo razvrščeni glede na medicinske pogoje (izguba vida), niso pa upoštevani še vsi ostali dejavniki – kar pa mednarodna klasifikacija funkcioniranja omogoča, saj temelji na bio-psiho-socialnem modelu, katerega osnovno načelo je vzajemni vpliv individualnih dejavnikov in dejavnikov socialnega okolja. Vzajemno sodelovanje med posameznikom in okoljem, ki je zajeto v bio-psiho-socialnem modelu, nakazuje, da je potrebno okoljskim dejavnikom pri slepih in slabovidnih učencih posvetiti posebno pozornost. Narava in kompleksnost posameznikovega okolja se v različnih razvojnih obdobjih zelo spreminja, kar je povezano z večanjem posameznikovih zmožnosti in njegove samostojnosti.

V nadaljevanju raziskave smo uporabili različni merske instrumente in postopke, s katerimi smo ugotavljali stopnjo socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev. Pri izdelavi instrumentarija za ocenjevanje stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih oseb smo zajeli neodvisne variable oziroma variable, ki so vezane na samo strukturo motnje vida in odvisne variable, tiste, ki determinirajo uspešnost socialnega vključevanja in socialne kompetence. Instrumente smo sestavili na novo za potrebe raziskave. Sestavili smo jih na podlagi teoretičnih izhodišč, izsledkov

domačih in tujih raziskav in lastnih izkušenj ter po vzoru nekaterih drugih instrumentov. V instrumentarij smo tako zajeli sheme za opazovanje relevantnih variabel, ocenjevalne lestvice za merjenje odvisnih variabel in intervju.

Ocenjevanje stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih učencev je med drugim pomembno tudi za določanje in pripravo učinkovitih usmerjenih aktivnosti, intervencij in strategij za podpiranje, razvijanje in pospeševanje socialnih spretnosti in kompetenc učencev.

## **5 METODOLOGIJA PROJEKTA**

### **5.1 OPIS VZORCA**

Ker ne razpolagamo s podatki o tem, na katerih šolah se šolajo slepi in slabovidni učenci, smo za oblikovanje vzorca slepih in slabovidnih učencev najprej opravili poizvedovanje na 100 različnih osnovnih šolah. Vabilu za sodelovanje v raziskavi se je odzvalo 53 šol, v katerih se šolajo slepi in slabovidni učenci od prvega do devetega razreda, v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Merilo za vključenost posameznika v raziskavo je bila privolitev njegovih staršev za sodelovanje v raziskavi.

Od skupnega števila 54 šol je 5 šol zavrnilo sodelovanje (bodisi vodstvo ni želelo sodelovati v raziskavi ali starši niso dali soglasja); ena šola poroča, da se je učenec prešolal; 4 šole so naknadno odgovorile, da nimajo slepega oz. slabovidnega učenca. Od 43 šol - 23 šol (54%), ki so sicer pristale na sodelovanje v raziskavi, ni vrnilo izpolnjenih vprašalnikov. Tako je končno število učencev, ki so sodelovali v raziskavi, 22.

Za populacijo slepih in slabovidnih učencev je značilna nizka incidenca in velika heterogenost populacije, kar pa je razvidno tudi iz opisa vzorca, predstavljenega v nadaljevanju.

Učenci obiskujejo 20 šol v različnih krajih po Sloveniji. Dečkov je nekoliko manj kakor deklic (7 učencev – 31,8 % in 15 učenk – 68,2 %). Število učencev po posameznih razredih ni enako, vendar ne gre za splošno manjše število učencev posameznih starosti.

Tabela 1: Struktura vzorca po razredih

RAZRED	frekvenca	%
2	1	4,5
4	2	9,1
5	4	18,2
6	4	18,2
7	2	9,1
8	4	18,2
9	5	22,7
skupaj	22	100,0

Tabela 2: Struktura vzorca po spolu

SPOL	frekvenca	%
moški	7	31,8
ženski	15	68,2
skupaj	22	100,0

Tabela 3: Struktura vzorca glede na kategorijo

KATEGORIJA	frekvenca	%
slep	3	13,6
slaboviden	19	86,4
skupaj	22	100,0

Tabela 4: Struktura vzorca spolu, kategoriji in razredu

KATEGORIJA	RAZ	SPOL		
		moški	ženski	skupaj
slep	8	0	1	1
	9	1	1	2
	<b>skupaj</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
slaboviden	2	1	0	1
	4	2	0	2
	5	0	4	4
	6	0	4	4
	7	0	2	2
	8	1	2	3
	9	2	1	3
	<b>skupaj</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>19</b>

### Specifike metodologije raziskovanja

Problem, ki se pojavi pri raziskovanju na področju slepote in slabovidnosti je, da je velikost vzorca majhna, populacija pa zelo heterogena, saj so individualne razlike

zelo velike. Naslednji problem se kaže v merskih karakteristikah oziroma standardizaciji instrumentov z vidika metodološke primernosti – zanesljivosti in veljavnosti. Večina instrumentov, ki so jih uporabili raziskovalci, namreč bodisi nima (ustreznih) merskih karakteristik, bodisi so uporabljeni (z določenimi modifikacijami) instrumenti za videčo populacijo.

## **5.2 INSTRUMENTARIJ**

Za analizo in spremljanje raziskave smo uporabili različne merske postopke in instrumente, s katerimi smo ugotavljali stopnjo socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev. Instrumente smo sestavili na novo za potrebe raziskave. Sestavili smo jih na podlagi teoretičnih izhodišč, izsledkov domačih in tujih raziskav in lastnih izkušenj ter po vzoru nekaterih drugih instrumentov. V instrumentarij smo tako zajeli sheme za opazovanje relevantnih variabel, ocenjevalne lestvice za merjenje odvisnih variabel in intervju. Instrumenti so predstavljeni v nadaljevanju.

### A) Vprašalnik za učitelje

Vprašalnik smo sestavili v treh delih. V prvem delu smo pridobili podatke o posameznem učencu ter organizacijskih vidikih pomoči za posameznega učenca. v drugem delu so učitelji ocenjevali neakademske karakteristike posameznika, v tretjem delu vprašalnika pa so učitelji odgovorili na vprašanja, povezana s socialnim vključevanjem.

V drugem delu so učitelji posameznega učenca primerjali s povprečnim učencem enake starosti in ga ocenjevali z uporabo predložene 9-stopenjske lestvice Likertovega tipa v razponu od podpovprečja do povprečja in nadpovprečja na štirih področjih (delovne navade, reševanje problemov, odnosi z vrstniki, emocionalna zrelost). Kompozitna variabla delovne navade je sestavljena iz 17 manifestnih variabel in meri delovne navade, ki jih učitelji pričakujejo od učenca v razredu. Kompozitna variabla reševanje problemov je sestavljena iz 18 manifestnih variabel in meri ustreznost reševanja problemov oziroma konfliktov. Kompozitna variabla odnosi z vrstniki je sestavljena iz 19 manifestnih variabel in meri spretnosti, ki jih

posameznik uporablja pri druženju z vrstniki, pri navezovanju prijateljstev in sodelovanju. Kompozitna variabla emocionalna zrelost je sestavljena iz 18 manifestnih variabel in meri posameznikove zmožnosti ustreznega ravnanja, prilagajanja in reagiranja na čustva in občutke.

Ocenjevanje neakademskega učenca je bilo objektivno, saj je ocenjevalec dobro poznal učenca, merila za ocenjevanje so bila določena vnaprej, podana so bila ustna in pisna navodila, tendenca izbiranja stopenj proti sredini ali ekstremoma pa majhna zaradi velikega razpona ocenjevalnih stopenj. Iz manifestnih variabel smo sestavili kompozitne variable in s tem zmanjšali subjektivni faktor ocenjevalca ter povečali objektivnost.

### B) Intervju z učencem

Razgovor z učencem je razdeljen na dva dela. V prvem delu so vprašanja vezana na šolo (vezanost na šolo, šolsko delo, učenje, pomoč). Drugi del razgovora predstavljajo različne situacijske zgodbe, s katerimi merimo akcije in reakcije posameznika v različnih socialnih situacijah (naravne in tipične življenjske situacije), reševanje problemov (identificiranje problema, reakcija na dano socialno situacijo) ter njegovo sprejemanje slepote ali slabovidnosti. Intervju z učencem je potekal individualno. Posameznikove odgovore na vprašanja smo kategorizirali po vsebini.

## **5.3 OBDELAVA**

Rezultati raziskave so obdelani s kvantitavnimi in kvalitativni statističnimi metodami. Za opisovanje smo uporabili deskriptivno statistiko, pri preverjanju razlik med skupinami smo upoštevali naravo podatkov in majhnost vzorca in pri sprejemanju hipotez upoštevali 5% stopnjo tveganja.

Zavedamo se, da s tako majhnim vzorcem ni mogoče generalizirati rezultatov, pa vendar to ne zmanjšuje pomena dobljenih odgovorov. Raziskava je namenjena osvetljevanju, refleksiji sedanjih praks ter spodbujanju socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev. Vprašalnike so izpolnjevali strokovnjaki na šoli, ki učenca najbolj poznajo in mu ta učenec tudi zaupa.

Vprašalnike so izpolnjevali učitelji, ki učenca dobro poznajo in sicer 6 razrednih učiteljev (27,3%), 9 predmetnih učiteljev (40,9%), 5 specialnih pedagogov (22,7%), en psiholog (4,5%) in en učitelj dodatne strokovne pomoči (4,5%).

Informacije, ki smo jih dobili iz razgovorov s tiflopedagogi, smo povezali z anamnestičnimi podatki in podatki pridobljenimi z našimi postopki in jih predstavljamo kot študije primerov.



## 6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### 6.1 NEAKADEMSKE KARAKTERISTIKE

V spodnjih tabelah so predstavljamo rezultate preizkusov neakademskih karakteristik učencev iz našega vzorca. Dobljene rezultate smo primerjali z neodvisnimi variablami.

#### DELOVNE NAVADE

Kompozitna variabla »delovne navade« je sestavljena iz 17 manifestnih variabel in meri delovne navade, ki jih učitelji pričakujejo od učenca v razredu.

Tabela 5: Ocene parametrov opisne statistike za posamezne trditve za področje delovne navade

	N	M	Me	Mo	SD	K.A.	K.S.	Min	Max
DELO_1	22	7,09	7,00	6	1,231	,318	-1,098	5	9
DELO_2	22	6,45	6,00	6	1,765	,083	-1,235	4	9
DELO_3	22	6,59	6,00	6	1,843	-,284	-,935	3	9
DELO_4	22	6,14	6,00	9	2,210	-,073	-1,367	3	9
DELO_5	22	5,32	5,50	3	2,147	,275	-,872	2	9
DELO_6	22	5,55	5,00	5	1,993	,224	-,506	2	9
DELO_7	22	4,73	4,00	3	2,164	,728	-,552	2	9
DELO_8	22	6,05	6,00	6	2,058	-,175	-,650	2	9
DELO_9	22	6,18	6,00	4	2,085	,116	-1,470	3	9
DELO_10	22	6,32	6,50	4	2,033	-,103	-1,487	3	9
DELO_11	22	5,45	5,50	3 <sup>a</sup>	2,425	-,171	-,446	0	9
DELO_12	22	6,32	6,00	6 <sup>a</sup>	2,056	-,111	-1,224	3	9
DELO_13	22	6,73	6,50	9	1,882	-,131	-1,416	4	9
DELO_14	22	7,36	7,00	9	1,620	-,877	,806	3	9
DELO_15	22	6,36	7,00	9	2,421	-,891	,518	0	9
DELO_16	22	6,05	6,50	5 <sup>a</sup>	2,439	-,751	,246	0	9
DELO_17	22	6,36	6,50	9	2,172	-,210	-1,263	3	9
delo_sk	22	105,05	105,50	111	27,590	,113	-1,233	63	150

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Učitelji pričakujejo od učencev v razredu dobre delovne navade. Učenčeve delovne navade, kot so poslušanje navodil, sedenje na svojem mestu, sledenje navodilom, so tisto, kar učitelji najvišje ocenjujejo. Posledica slabih delovnih navad je učiteljevo

neodobravanje in šolski neuspeh posameznika. Dodatno pa lahko slabe delovne navade vplivajo na učenčevo sodelovanje v učnem procesu. Pri slepih in slabovidnih učencih lahko takšne delovne navade pripeljejo do vse večjega zaostanka za videčimi vrstniki. Slepi in slabovidni učenci, po ocenah učiteljev, odstopajo navzgor glede na povprečnega učenca brez motnje vida pri večini manifestnih spremenljivk.

Tabela 6: Frekvenčna distribucija ocen

Delovne navade		1	2	3	4	5	6	7	8	9	N
DELO_1	Upošteva razredna pravila.	f				1	8	5	4	4	22
		f%				4,5	36,4	22,7	18,2	18,2	100,0
DELO_2	Sledi učiteljevim navodilom.	f			4	3	5	3	3	4	22
		f%			18,2	13,6	22,7	13,6	13,6	18,2	100,0
DELO_3	V šolo prihaja pripravljen za delo.	f		1	3	1	7	1	5	4	22
		f%		4,5	13,6	4,5	31,8	4,5	22,7	18,2	100,0
DELO_4	Osredotoča se na nalogo.	f		4	2	3	3	3	2	5	22
		f%		18,2	9,1	13,6	13,6	13,6	9,1	22,7	100,0
DELO_5	Učinkovito razpolaga s časom za delo.	f	1	6	1	3	5	3		3	22
		f%	4,5	27,3	4,5	13,6	22,7	13,6		13,6	100,0
DELO_6	Dela samostojno.	f	1	3	2	6	3	4		3	22
		f%	4,5	13,6	9,1	27,3	13,6	18,2		13,6	100,0
DELO_7	Pravočasno dokonča šolsko delo.	f	2	7	3	3	2	2	1	2	22
		f%	9,1	31,8	13,6	13,6	9,1	9,1	4,5	9,1	100,0
DELO_8	Naredi domače naloge.	f	1	2	2	3	5	4	1	4	22
		f%	4,5	9,1	9,1	13,6	22,7	18,2	4,5	18,2	100,0
DELO_9	Pozorno poslušaj razlago, navodila.	f		1	7		5	2	2	5	22
		f%		4,5	31,8		22,7	9,1	9,1	22,7	100,0
DELO_10	Sledi učiteljevim ustnim navodilom.	f		1	6	1	3	3	4	4	22
		f%		4,5	27,3	4,5	13,6	13,6	18,2	18,2	100,0
DELO_11	Sledi pisnim navodilom.	f		4	4	2	4	1	3	3	21
		f%		18,2	18,2	9,1	18,2	4,5	13,6	13,6	100,0
DELO_12	Pozorno sledi pogovorom v razredu.	f		2	4	1	5	3	2	5	22
		f%		9,1	18,2	4,5	22,7	13,6	9,1	22,7	100,0
DELO_13	Delo opravi skladno s svojimi zmožnostmi.	f			4	2	5	2	3	6	22
		f%			18,2	9,1	22,7	9,1	13,6	27,3	100,0
DELO_14	Ostane na svojem mestu, ko se to od njega pričakuje.	f		1		1	4	6	2	8	22
		f%		4,5		4,5	18,2	27,3	9,1	36,4	100,0
DELO_15	Pozorno poslušaj učiteljeva navodila.	f		1	4	1	3	3	4	5	21
		f%		4,5	18,2	4,5	13,6	13,6	18,2	22,7	100,0
DELO_16	Izvaja razredne zadolžitve.	f	1	1	2	4	2	4	3	4	21
		f%	4,5	4,5	9,1	18,2	9,1	18,2	13,6	18,2	100,0
DELO_17	Njegov delovni prostor je urejen.	f		3	3	1	4	4	1	6	22
		f%		13,6	13,6	4,5	18,2	18,2	4,5	27,3	100,0

Preverili smo ali se ocene za delovne navade razlikujejo med učenci in učenkami. Iz ocen parametrov opisne statistike razberemo, da so razlike v povprečnem rezultatu

med učenci in učenkami ter da je prisotna večja razpršenost rezultatov. Ta razlika med primerjanima skupinama pa ni statistično pomembna.

Tabela 7: Ocene parametrov opisne statistike po spolu

	<b>SPOL</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>DELO_1</b>	moški	7	6,86	,900
	ženski	15	7,20	1,373
<b>DELO_2</b>	moški	7	6,43	1,272
	ženski	15	6,47	1,995
<b>DELO_3</b>	moški	7	6,57	,976
	ženski	15	6,60	2,165
<b>DELO_4</b>	moški	7	6,14	2,035
	ženski	15	6,13	2,356
<b>DELO_5</b>	moški	7	5,00	2,449
	ženski	15	5,47	2,066
<b>DELO_6</b>	moški	7	5,43	2,149
	ženski	15	5,60	1,993
<b>DELO_7</b>	moški	7	5,00	2,309
	ženski	15	4,60	2,165
<b>DELO_8</b>	moški	7	6,43	1,902
	ženski	15	5,87	2,167
<b>DELO_9</b>	moški	7	6,00	1,732
	ženski	15	6,27	2,282
<b>DELO_10</b>	moški	7	6,29	1,496
	ženski	15	6,33	2,289
<b>DELO_11</b>	moški	7	5,14	1,676
	ženski	15	5,60	2,746
<b>DELO_12</b>	moški	7	6,43	,976
	ženski	15	6,27	2,434
<b>DELO_13</b>	moški	7	6,57	1,397
	ženski	15	6,80	2,111
<b>DELO_14</b>	moški	7	7,00	2,082
	ženski	15	7,53	1,407
<b>DELO_15</b>	moški	7	6,14	2,911
	ženski	15	6,47	2,264
<b>DELO_16</b>	moški	7	5,29	3,147
	ženski	15	6,40	2,063
<b>DELO_17</b>	moški	7	5,86	2,268
	ženski	15	6,60	2,165
<b>delo_sk</b>	moški	7	102,57	22,135
	ženski	15	106,20	30,452

Tabela 8: Razlike med primerjanima skupinama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
DELO_1	Equal variances assumed	2,690	,117	-,599	20	,556
	Equal variances not assumed			-,698	17,349	,495
DELO_2	Equal variances assumed	2,700	,116	-,046	20	,964
	Equal variances not assumed			-,054	17,688	,957
DELO_3	Equal variances assumed	8,597	,008	-,033	20	,974
	Equal variances not assumed			-,043	19,999	,966
DELO_4	Equal variances assumed	,683	,418	,009	20	,993
	Equal variances not assumed			,010	13,576	,992
DELO_5	Equal variances assumed	,356	,557	-,466	20	,646
	Equal variances not assumed			-,437	10,163	,671
DELO_6	Equal variances assumed	,083	,776	-,183	20	,856
	Equal variances not assumed			-,178	11,020	,862
DELO_7	Equal variances assumed	,017	,897	,396	20	,697
	Equal variances not assumed			,386	11,127	,707
DELO_8	Equal variances assumed	,312	,583	,587	20	,564
	Equal variances not assumed			,617	13,365	,548
DELO_9	Equal variances assumed	3,527	,075	-,273	20	,787
	Equal variances not assumed			-,303	15,346	,766
DELO_10	Equal variances assumed	4,960	,038	-,050	20	,961
	Equal variances not assumed			-,058	17,379	,954
DELO_11	Equal variances assumed	2,942	,102	-,404	20	,691
	Equal variances not assumed			-,481	18,205	,636
DELO_12	Equal variances assumed	12,019	,002	,168	20	,868
	Equal variances not assumed			,222	19,819	,826
DELO_13	Equal variances assumed	6,438	,020	-,259	20	,798
	Equal variances not assumed			-,301	17,219	,767
DELO_14	Equal variances assumed	,215	,648	-,711	20	,485
	Equal variances not assumed			-,615	8,664	,554
DELO_15	Equal variances assumed	,102	,752	-,286	20	,778
	Equal variances not assumed			-,260	9,537	,800
DELO_16	Equal variances assumed	1,348	,259	-,998	20	,330
	Equal variances not assumed			-,855	8,502	,416
DELO_17	Equal variances assumed	,052	,822	-,739	20	,469
	Equal variances not assumed			-,726	11,311	,483
delo_sk	Equal variances assumed	2,586	,123	-,281	20	,782
	Equal variances not assumed			-,316	15,948	,756

Podatki o povprečnih ocenah delovnih navad pri slepih in slabovidnih učencih so podani v spodnji tabeli. Na večini postavk imajo slepi učenci višje povprečne ocene

kot slabovidni, tudi pri skupnem rezultatu. Vendar v skupnem rezultatu ni statistično pomembnih razlik, znotraj posameznih postavk pa se razlikujejo pri naslednjih:

*Upošteva razredna pravila; Sledi učiteljevim navodilom; V šolo prihaja pripravljen za delo; Osredotoča se na nalogo; Pozorno posluša razlago, navodila.; Sledi učiteljevim ustnim navodilom. Njegov delovni prostor je urejen.*

Na teh postavkah so slepi učenci dosegali višje rezultate, kar pa je povezano z metodo dela in kompenzacijskimi tehnikami, ki jih slepi učenci uporabljajo za svoje delo.

Tabela 9: Razlike glede na kategorijo

KATEGORIJA		N	M	SD
DELO_1	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,84	1,119
DELO_2	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,11	1,629
DELO_3	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,26	1,759
DELO_4	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	5,74	2,104
DELO_5	slep	3	4,67	2,517
	slaboviden	19	5,42	2,143
DELO_6	slep	3	4,67	2,517
	slaboviden	19	5,68	1,945
DELO_7	slep	3	4,00	1,000
	slaboviden	19	4,84	2,292
DELO_8	slep	3	7,67	2,309
	slaboviden	19	5,79	1,960
DELO_9	slep	3	9,00	,000
	slaboviden	19	5,74	1,881
DELO_10	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	5,95	1,929
DELO_11	slep	3	7,67	2,309
	slaboviden	19	5,11	2,307
DELO_12	slep	3	8,00	1,732
	slaboviden	19	6,05	2,013
DELO_13	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,42	1,835
DELO_14	slep	3	9,00	,000
	slaboviden	19	7,11	1,595
DELO_15	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,00	2,404
DELO_16	slep	3	5,33	3,512
	slaboviden	19	6,16	2,340
DELO_17	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,00	2,108
delo_sk	slep	3	129,33	16,803
	slaboviden	19	101,21	27,255

Tabela 10: Razlike med skupinama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
DELO_1	Equal variances assumed	1,534	,230	2,727	20	,013
	Equal variances not assumed			4,337	4,883	,008
DELO_2	Equal variances assumed	2,291	,146	2,649	20	,015
	Equal variances not assumed			5,114	8,670	,001
DELO_3	Equal variances assumed	2,374	,139	2,305	20	,032
	Equal variances not assumed			4,592	9,814	,001
DELO_4	Equal variances assumed	4,108	,056	2,353	20	,029
	Equal variances not assumed			4,995	12,886	,000
DELO_5	Equal variances assumed	,000	,988	-,556	20	,584
	Equal variances not assumed			-,492	2,480	,663
DELO_6	Equal variances assumed	,097	,759	-,815	20	,425
	Equal variances not assumed			-,669	2,393	,562
DELO_7	Equal variances assumed	3,532	,075	-,617	20	,544
	Equal variances not assumed			-1,078	6,217	,321
DELO_8	Equal variances assumed	,124	,729	1,512	20	,146
	Equal variances not assumed			1,334	2,477	,292
DELO_9	Equal variances assumed	7,503	,013	2,943	20	,008
	Equal variances not assumed			7,562	18,000	,000
DELO_10	Equal variances assumed	4,650	,043	2,381	20	,027
	Equal variances not assumed			4,909	11,343	,000
DELO_11	Equal variances assumed	,027	,870	1,787	20	,089
	Equal variances not assumed			1,786	2,672	,183
DELO_12	Equal variances assumed	,216	,647	1,578	20	,130
	Equal variances not assumed			1,768	2,929	,177
DELO_13	Equal variances assumed	3,979	,060	2,065	20	,052
	Equal variances not assumed			4,182	10,503	,002
DELO_14	Equal variances assumed	3,817	,065	2,016	20	,057
	Equal variances not assumed			5,178	18,000	,000
DELO_15	Equal variances assumed	3,039	,097	1,876	20	,075
	Equal variances not assumed			4,138	15,242	,001
DELO_16	Equal variances assumed	,467	,502	-,535	20	,599
	Equal variances not assumed			-,393	2,289	,728
DELO_17	Equal variances assumed	3,042	,096	2,137	20	,045
	Equal variances not assumed			4,540	12,922	,001
delo_sk	Equal variances assumed	1,450	,243	1,715	20	,102
	Equal variances not assumed			2,437	3,932	,073

## REŠEVANJE PROBLEMOV

Meri kako učenec reagira na stresne situacije oziroma kako rešuje probleme. V interakciji z drugimi, tako vrstniki kot odraslimi, nastopijo situacije, ki povzročijo konflikte, nestrinjanje, stres, različne emocionalne reakcije. Kot poročajo številni avtorji, spretnosti pri reševanju problemov pri učencih s posebnimi potrebami bodi zavirajo ali izboljšajo njihovo vključevanje.

Tabela 11: Ocene parametrov opisne statistike za posamezne trditve

	N	M	Me	Mo	SD	K.A.	K.S.	Min	Max
RESE_1	22	6,05	6,00	6	1,647	,272	-,240	3	9
RESE_2	22	6,00	6,00	6	2,047	-,330	-,607	2	9
RESE_3	22	6,27	6,00	6	1,956	-,085	-1,043	3	9
RESE_4	22	6,50	6,00	6 <sup>a</sup>	2,087	-,294	-,995	3	9
RESE_5	22	6,50	6,50	6 <sup>a</sup>	2,041	-,388	-,887	3	9
RESE_6	22	5,77	6,00	7	1,875	-,067	-,855	3	9
RESE_7	22	5,95	6,00	7	1,759	-,560	-,502	3	9
RESE_8	22	5,68	6,00	7	1,810	-,006	-,619	3	9
RESE_9	22	5,91	6,00	7	1,875	,001	-,719	3	9
RESE_10	22	5,45	5,50	3 <sup>a</sup>	2,324	-,012	-1,019	1	9
RESE_11	22	5,64	6,00	7	1,733	-,162	-,755	3	9
RESE_12	22	5,55	6,00	7	1,738	-,114	-,956	3	9
RESE_13	22	5,50	6,00	7	1,766	-,456	-,931	2	8
RESE_14	22	5,14	6,00	7	2,376	-,810	-,016	0	8
RESE_15	22	5,55	6,00	6	2,154	-,697	,518	0	9
RESE_16	22	6,73	7,00	7	1,316	-,409	,372	4	9
RESE_17	22	6,77	7,00	8	1,688	-,652	-,205	3	9
RESE_18	22	5,36	5,00	6	1,677	,627	,303	3	9
rese_SK	22	106,32	108,00	106 <sup>a</sup>	28,036	-,336	-,803	58	149

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabela 12: Frekvenčna distribucija ocen

Reševanje problemov oz. konfliktov		1	2	3	4	5	6	7	8	9	N	
RESE_1	Na izzivanje se odzove ustrezno.	f			1	3	4	6	5		3	22
		f%			4,5	13,6	18,2	27,3	22,7		13,6	100,0
RESE_2	Na žalitve, posmehovanje, se odzove ustrezno.	f		1	3	1	2	6	4	2	3	22
		f%		4,5	13,6	4,5	9,1	27,3	18,2	9,1	13,6	100,0
RESE_3	Sprejema, da ni vse po njegovo.	f			2	3	2	6	2	3	4	22
		f%			9,1	13,6	9,1	27,3	9,1	13,6	18,2	100,0
RESE_4	Sprejema odgovornost za svoje vedenje.	f			3	1	2	6	2	2	6	22
		f%			13,6	4,5	9,1	27,3	9,1	9,1	27,3	100,0
RESE_5	Sprejema konstruktivno kritiko.	f			3	1	2	5	3	3	5	22
		f%			13,6	4,5	9,1	22,7	13,6	13,6	22,7	100,0
RESE_6	Učinkovito se spoprijema s frustracijami.	f			4	2	3	4	6	1	2	22
		f%			18,2	9,1	13,6	18,2	27,3	4,5	9,1	100,0
RESE_7	Ustrezno se odzove na agresivnost drugih.	f			4	1	1	6	7	2	1	22
		f%			18,2	4,5	4,5	27,3	31,8	9,1	4,5	100,0
RESE_8	Ustrezno se odziva v situacijah, ko mu nekdo nekaj vzame.	f			4	2	3	5	6		2	22
		f%			18,2	9,1	13,6	22,7	27,3		9,1	100,0
RESE_9	Če ga nekdo izziva, se raje izogne prepiru.	f			3	3	2	5	6		3	22
		f%			13,6	13,6	9,1	22,7	27,3		13,6	100,0
RESE_10	Jezo izraža brez fizične ali besedne agresije.	f	1		5	3	2	2	5	1	3	22
		f%	4,5		22,7	13,6	9,1	9,1	22,7	4,5	13,6	100,0
RESE_11	Ustrezno se odziva na ukazovanje vrstnikov.	f			4	2	3	5	6	1	1	22
		f%			18,2	9,1	13,6	22,7	27,3	4,5	4,5	100,0
RESE_12	Dobro se odzove na neupravičene obtožbe.	f			4	3	3	3	8		1	22
		f%			18,2	13,6	13,6	13,6	36,4		4,5	100,0
RESE_13	Ustrezno se odzove, ko se kdo razjezi na njega.	f		1	3	3	2	5	6	2		22
		f%		4,5	13,6	13,6	9,1	22,7	27,3	9,1		100,0
RESE_14	Ustrezno se odzove na žalitve.	f			4	2	2	4	5	3		20
		f%			18,2	9,1	9,1	18,2	22,7	13,6		100,0
RESE_15	Ustrezno se odziva na pritiske, da naredi nekaj proti svoji volji.	f			3	3	2	5	4	3	1	21
		f%			13,6	13,6	9,1	22,7	18,2	13,6	4,5	100,0
RESE_16	Se postavi sebi v bran.	f				2	1	5	9	3	2	22
		f%				9,1	4,5	22,7	40,9	13,6	9,1	100,0
RESE_17	Želje izraža jasno.	f			1	2	1	5	4	6	3	22
		f%			4,5	9,1	4,5	22,7	18,2	27,3	13,6	100,0
RESE_18	Zavrnitev ga ne prizadene.	f			3	4	5	6	2		2	22
		f%			13,6	18,2	22,7	27,3	9,1		9,1	100,0

Preverili smo ali se ocene za reševanje problemov oziroma konfliktov razlikujejo med učenci in učenkami. Iz ocen parametrov opisne statistike razberemo, da so razlike v povprečnem rezultatu med učenci in učenkami, vendar ta razlika med primerjanima skupinama ni statistično pomembna.



Tabela 13: razlike med spoloma

	<b>SPOL</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
RESE_1	moški	7	6,43	1,512
	ženski	15	5,87	1,727
RESE_2	moški	7	5,86	2,268
	ženski	15	6,07	2,017
RESE_3	moški	7	6,71	1,496
	ženski	15	6,07	2,154
RESE_4	moški	7	6,71	1,113
	ženski	15	6,40	2,444
RESE_5	moški	7	7,00	1,155
	ženski	15	6,27	2,344
RESE_6	moški	7	6,00	1,414
	ženski	15	5,67	2,093
RESE_7	moški	7	6,29	1,254
	ženski	15	5,80	1,971
RESE_8	moški	7	5,86	1,215
	ženski	15	5,60	2,063
RESE_9	moški	7	6,57	1,512
	ženski	15	5,60	1,993
RESE_10	moški	7	4,71	2,215
	ženski	15	5,80	2,366
RESE_11	moški	7	6,00	1,528
	ženski	15	5,47	1,846
RESE_12	moški	7	5,71	1,496
	ženski	15	5,47	1,885
RESE_13	moški	7	5,57	1,902
	ženski	15	5,47	1,767
RESE_14	moški	7	5,57	1,902
	ženski	15	4,93	2,604
RESE_15	moški	7	6,00	1,528
	ženski	15	5,33	2,410
RESE_16	moški	7	6,86	,690
	ženski	15	6,67	1,543
RESE_17	moški	7	6,43	1,397
	ženski	15	6,93	1,831
RESE_18	moški	7	5,00	1,155
	ženski	15	5,53	1,885
rese_SK	moški	7	109,29	16,938
	ženski	15	104,93	32,398

Tabela 14: Razlika med skupinama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
RESE_1	Equal variances assumed	,367	,551	,737	20	,470
	Equal variances not assumed			,775	13,399	,452
RESE_2	Equal variances assumed	,021	,886	-,218	20	,829
	Equal variances not assumed			-,209	10,625	,838
RESE_3	Equal variances assumed	,945	,342	,715	20	,483
	Equal variances not assumed			,817	16,574	,426
RESE_4	Equal variances assumed	10,521	,004	,322	20	,751
	Equal variances not assumed			,414	19,994	,683
RESE_5	Equal variances assumed	6,869	,016	,777	20	,446
	Equal variances not assumed			,983	19,833	,338
RESE_6	Equal variances assumed	1,330	,262	,380	20	,708
	Equal variances not assumed			,439	16,947	,667
RESE_7	Equal variances assumed	2,378	,139	,594	20	,559
	Equal variances not assumed			,698	17,723	,494
RESE_8	Equal variances assumed	2,205	,153	,304	20	,765
	Equal variances not assumed			,366	18,588	,719
RESE_9	Equal variances assumed	1,404	,250	1,140	20	,268
	Equal variances not assumed			1,263	15,350	,225
RESE_10	Equal variances assumed	,472	,500	-1,022	20	,319
	Equal variances not assumed			-1,048	12,568	,315
RESE_11	Equal variances assumed	,658	,427	,663	20	,515
	Equal variances not assumed			,712	14,152	,488
RESE_12	Equal variances assumed	1,473	,239	,304	20	,764
	Equal variances not assumed			,332	14,719	,745
RESE_13	Equal variances assumed	,006	,938	,127	20	,901
	Equal variances not assumed			,123	11,040	,904
RESE_14	Equal variances assumed	,611	,444	,577	20	,570
	Equal variances not assumed			,648	15,877	,526
RESE_15	Equal variances assumed	1,794	,195	,667	20	,512
	Equal variances not assumed			,785	17,765	,443
RESE_16	Equal variances assumed	3,729	,068	,309	20	,760
	Equal variances not assumed			,400	20,000	,693
RESE_17	Equal variances assumed	,609	,444	-,644	20	,527
	Equal variances not assumed			-,712	15,267	,487
RESE_18	Equal variances assumed	2,120	,161	-,686	20	,501
	Equal variances not assumed			-,816	18,162	,425
rese_SK	Equal variances assumed	3,127	,092	,332	20	,743
	Equal variances not assumed			,413	19,552	,684

V povprečju so razlike pri reševanju problemov med slepimi in slabovidnimi učenci. Rezultati povprečnih ocen so prikazani v spodnji tabeli. Statistično pomembne razlike med slepimi in slabovidnimi so na štirih variablah.

Tabela 15: Povprečne vrednosti za posamezno kupino

KATEGORIJA		N	M	SD
RESE_1	slep	3	6,33	,577
	slaboviden	19	6,00	1,764
RESE_2	slep	3	5,67	3,215
	slaboviden	19	6,05	1,929
RESE_3	slep	3	6,00	2,646
	slaboviden	19	6,32	1,916
RESE_4	slep	3	8,00	1,732
	slaboviden	19	6,26	2,077
RESE_5	slep	3	7,67	1,528
	slaboviden	19	6,32	2,083
RESE_6	slep	3	6,00	2,646
	slaboviden	19	5,74	1,821
RESE_7	slep	3	7,33	1,528
	slaboviden	19	5,74	1,727
RESE_8	slep	3	6,00	2,646
	slaboviden	19	5,63	1,739
RESE_9	slep	3	7,67	2,309
	slaboviden	19	5,63	1,707
RESE_10	slep	3	4,33	4,163
	slaboviden	19	5,63	2,033
RESE_11	slep	3	5,67	3,055
	slaboviden	19	5,63	1,571
RESE_12	slep	3	4,00	1,000
	slaboviden	19	5,79	1,718
RESE_13	slep	3	3,67	1,528
	slaboviden	19	5,79	1,653
RESE_14	slep	3	2,67	2,517
	slaboviden	19	5,53	2,170
RESE_15	slep	3	5,67	2,887
	slaboviden	19	5,53	2,118
RESE_16	slep	3	8,33	1,155
	slaboviden	19	6,47	1,172
RESE_17	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,47	1,611
RESE_18	slep	3	4,67	1,528
	slaboviden	19	5,47	1,712
rese_SK	slep	3	108,33	29,872
	slaboviden	19	106,00	28,585

Tabela 16: Razlike med skupinama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
RESE_1	Equal variances assumed	2,159	,157	,319	20	,753
	Equal variances not assumed			,636	9,859	,539
RESE_2	Equal variances assumed	1,728	,204	-,297	20	,770
	Equal variances not assumed			-,202	2,233	,857
RESE_3	Equal variances assumed	,490	,492	-,254	20	,802
	Equal variances not assumed			-,199	2,343	,858
RESE_4	Equal variances assumed	,238	,631	1,367	20	,187
	Equal variances not assumed			1,568	2,995	,215
RESE_5	Equal variances assumed	,748	,397	1,069	20	,298
	Equal variances not assumed			1,347	3,315	,263
RESE_6	Equal variances assumed	,691	,416	,221	20	,828
	Equal variances not assumed			,166	2,309	,881
RESE_7	Equal variances assumed	,282	,601	1,504	20	,148
	Equal variances not assumed			1,651	2,876	,201
RESE_8	Equal variances assumed	,966	,337	,321	20	,752
	Equal variances not assumed			,233	2,281	,835
RESE_9	Equal variances assumed	,440	,515	1,844	20	,080
	Equal variances not assumed			1,464	2,358	,262
RESE_10	Equal variances assumed	4,435	,048	-,895	20	,382
	Equal variances not assumed			-,530	2,153	,646
RESE_11	Equal variances assumed	2,746	,113	,032	20	,975
	Equal variances not assumed			,019	2,170	,986
RESE_12	Equal variances assumed	1,941	,179	-1,734	20	,098
	Equal variances not assumed			-2,560	4,199	,060
RESE_13	Equal variances assumed	,171	,684	-2,083	20	,050
	Equal variances not assumed			-2,211	2,797	,120
RESE_14	Equal variances assumed	,001	,977	-2,086	20	,050
	Equal variances not assumed			-1,862	2,493	,178
RESE_15	Equal variances assumed	,549	,467	,102	20	,919
	Equal variances not assumed			,081	2,353	,942
RESE_16	Equal variances assumed	,008	,931	2,557	20	,019
	Equal variances not assumed			2,587	2,696	,091
RESE_17	Equal variances assumed	2,450	,133	2,293	20	,033
	Equal variances not assumed			4,406	8,514	,002
RESE_18	Equal variances assumed	,140	,712	-,767	20	,452
	Equal variances not assumed			-,836	2,859	,467
rese_SK	Equal variances assumed	,000	,994	,131	20	,897
	Equal variances not assumed			,126	2,614	,908

## ODNOSI Z VRSTNIKI

Kompozitna spremenljivka »odnosi z vrstniki« meri spretnosti, ki jih posameznik uporablja pri druženju z vrstniki, pri navezovanju prijateljstev in sodelovanju s sošolci. Po ocenah učiteljev se povprečne vrednosti pri slepih in slabovidnih učencih ne razlikujejo od povprečnega učenca v razredu. Te ocene so nekoliko neskladne s teoretičnimi predpostavkami, da imajo slepi in slabovidni težave pri odnosih z vrstniki. Vzrok so morda prenizka pričakovanja učiteljev do slepih in slabovidnih učencev.

Tabela 17: Ocene parametrov opisne statistike za posamezne trditve za reševanje odnosi z vrstniki

	N	M	Me	Mo	SD	K.A.	K.S.	Min	Max
ODN_1	22	6,00	6,00	3 <sup>a</sup>	2,024	-,076	-1,069	3	9
ODN_2	22	5,64	5,00	3	2,128	,167	-1,456	3	9
ODN_3	22	6,14	6,50	8	1,807	-,170	-1,415	3	9
ODN_4	22	5,68	5,50	8	2,338	,005	-1,672	2	9
ODN_5	22	4,77	4,00	3	1,998	,541	-,898	2	9
ODN_6	22	5,41	6,00	3 <sup>a</sup>	2,085	-,119	-1,348	2	9
ODN_7	22	5,32	6,00	7	1,810	-,047	-1,638	3	8
ODN_8	22	5,45	6,00	3 <sup>a</sup>	1,920	-,279	-1,106	2	8
ODN_9	22	5,95	6,50	7	1,939	-,275	-1,010	3	9
ODN_10	22	6,23	6,50	7 <sup>a</sup>	2,137	-,358	-,865	2	9
ODN_11	22	5,18	5,50	3 <sup>a</sup>	2,039	,212	-1,067	2	9
ODN_12	22	5,41	6,00	6	2,062	-,431	-,324	1	9
ODN_13	22	5,86	6,00	3 <sup>a</sup>	2,007	-,184	-1,090	3	9
ODN_14	22	5,91	6,00	8	1,974	-,270	-1,311	3	9
ODN_15	22	6,23	6,00	6 <sup>a</sup>	1,478	-,333	-,086	3	9
ODN_16	22	5,91	6,50	7	2,158	-,340	-,999	2	9
ODN_17	22	5,77	6,00	3 <sup>a</sup>	2,092	-,081	-1,402	3	9
ODN_18	22	5,86	6,00	7	1,833	-,086	-,869	3	9
ODN_19	22	5,36	6,00	3 <sup>a</sup>	2,300	-,130	-,986	1	9
odn_SK	22	108,09	107,50	58 <sup>a</sup>	32,471	,001	-1,284	58	157

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabela 18: Frekvenčna distribucija ocen

Odnosi z vrstniki		1	2	3	4	5	6	7	8	9	N	
OD N_1	Brez težav sklepa prijateljstva.	f		4	1	4	4	3	3	3	22	
		f%		18,2	4,5	18,2	18,2	13,6	13,6	13,6	100,0	
OD N_2	Se vključuje v aktivnosti vrstnikov.	f		5	3	4	1	3	4	2	22	
		f%		22,7	13,6	18,2	4,5	13,6	18,2	9,1	100,0	
OD N_3	Vrstniki ga aktivno vključujejo medse.	f		1	5	3	2	4	6	1	22	
		f%		4,5	22,7	13,6	9,1	18,2	27,3	4,5	100,0	
OD N_4	Daje pobude za aktivnosti v skupini vrstnikov.	f	1	4	5	1	1	2	6	2	22	
		f%	4,5	18,2	22,7	4,5	4,5	9,1	27,3	9,1	100,0	
OD N_5	Vodi vrstnike pri aktivnostih.	f	1	8	3	1	4	3	1	1	22	
		f%	4,5	36,4	13,6	4,5	18,2	13,6	4,5	4,5	100,0	
OD N_6	Pogaja se z vrstniki.	f	1	6	1	2	3	6	2	1	22	
		f%	4,5	27,3	4,5	9,1	13,6	27,3	9,1	4,5	100,0	
OD N_7	Vključi se v že potekajočo aktivnost.	f		5	5		4	6	2		22	
		f%		22,7	22,7		18,2	27,3	9,1		100,0	
OD N_8	Zaključuje pogovore z vrstniki.	f	1	5		4	5	3	4		22	
		f%	4,5	22,7		18,2	22,7	13,6	18,2		100,0	
OD N_9	Vzpostavlja prijateljstvo z več kot eno osebo.	f		4	2	2	3	7	2	2	22	
		f%		18,2	9,1	9,1	13,6	31,8	9,1	9,1	100,0	
OD N_10	Ohranja prijateljstva.	f	1	2	2	3	3	4	3	4	22	
		f%	4,5	9,1	9,1	13,6	13,6	18,2	13,6	18,2	100,0	
OD N_11	Z lahkoto se druži z veliko vrstniki.	f	1	6	2	2	6	1	3	1	22	
		f%	4,5	27,3	9,1	9,1	27,3	4,5	13,6	4,5	100,0	
OD N_12	Vrstnike prosi za pomoč.	f	1	1	3	1	4	5	4	2	1	22
		f%	4,5	4,5	13,6	4,5	18,2	22,7	18,2	9,1	4,5	100,0
OD N_13	Z vrstniki si pripoveduje šale.	f		5	1	2	5	4	3	2	22	
		f%		22,7	4,5	9,1	22,7	18,2	13,6	9,1	100,0	
OD N_14	Pohvali sošolce.	f		4	3	1	4	4	5	1	22	
		f%		18,2	13,6	4,5	18,2	18,2	22,7	4,5	100,0	
OD N_15	Kaže zanimanje za druge.	f		1	2	3	6	6	3	1	22	
		f%		4,5	9,1	13,6	27,3	27,3	13,6	4,5	100,0	
OD N_16	Izkoristi priložnosti za druženje.	f	1	4	2		4	7	1	3	22	
		f%	4,5	18,2	9,1		18,2	31,8	4,5	13,6	100,0	
OD N_17	Razume socialne namige.	f		5	3	1	3	5	3	2	22	
		f%		22,7	13,6	4,5	13,6	22,7	13,6	9,1	100,0	
OD N_18	Sam izbere vrstnika za igro.	f		3	3	3	3	7	1	2	22	
		f%		13,6	13,6	13,6	13,6	31,8	4,5	9,1	100,0	
OD N_19	Pomaga drugim.	f	1	1	4	3	1	4	4	2	2	22
		f%	4,5	4,5	18,2	13,6	4,5	18,2	18,2	9,1	9,1	100,0

Preverili smo ali se ocene o odnosih z vrstniki razlikujejo med učenci in učenkami. Iz ocen parametrov opisne statistike razberemo, da so razlike v povprečnem rezultatu med učenci in učenkami, vendar ta razlika med primerjanima skupinama ni statistično pomembna.

Tabela 19: Povprečne ocene za učence in učenke

	SPOL	N	M	SD
ODN_1	moški	7	6,43	1,902
	ženski	15	5,80	2,111
ODN_2	moški	7	6,00	2,160
	ženski	15	5,47	2,167
ODN_3	moški	7	6,43	1,512
	ženski	15	6,00	1,964
ODN_4	moški	7	6,29	2,059
	ženski	15	5,40	2,473
ODN_5	moški	7	5,00	1,915
	ženski	15	4,67	2,093
ODN_6	moški	7	6,00	1,826
	ženski	15	5,13	2,200
ODN_7	moški	7	5,57	1,902
	ženski	15	5,20	1,821
ODN_8	moški	7	5,71	1,604
	ženski	15	5,33	2,093
ODN_9	moški	7	6,86	1,345
	ženski	15	5,53	2,066
ODN_10	moški	7	6,86	1,345
	ženski	15	5,93	2,404
ODN_11	moški	7	5,43	2,573
	ženski	15	5,07	1,831
ODN_12	moški	7	6,00	1,633
	ženski	15	5,13	2,232
ODN_13	moški	7	6,86	1,773
	ženski	15	5,40	1,993
ODN_14	moški	7	6,86	2,035
	ženski	15	5,47	1,846
ODN_15	moški	7	7,00	1,633
	ženski	15	5,87	1,302
ODN_16	moški	7	6,57	1,902
	ženski	15	5,60	2,261
ODN_17	moški	7	6,00	1,826
	ženski	15	5,67	2,257
ODN_18	moški	7	6,57	1,134
	ženski	15	5,53	2,031
ODN_19	moški	7	6,00	1,826
	ženski	15	5,07	2,492
odn_SK	moški	7	118,43	28,289
	ženski	15	103,27	34,062

Tabela 20: Razlike med spoloma

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
ODN_1	Equal variances assumed	,784	,386	,670	20	,511
	Equal variances not assumed			,697	13,034	,498
ODN_2	Equal variances assumed	,158	,695	,538	20	,596
	Equal variances not assumed			,539	11,839	,600
ODN_3	Equal variances assumed	2,034	,169	,509	20	,616
	Equal variances not assumed			,561	15,146	,583
ODN_4	Equal variances assumed	2,615	,122	,821	20	,421
	Equal variances not assumed			,880	14,066	,394
ODN_5	Equal variances assumed	,002	,965	,357	20	,725
	Equal variances not assumed			,369	12,845	,718
ODN_6	Equal variances assumed	2,161	,157	,904	20	,377
	Equal variances not assumed			,970	14,107	,349
ODN_7	Equal variances assumed	,005	,945	,440	20	,665
	Equal variances not assumed			,432	11,337	,674
ODN_8	Equal variances assumed	1,724	,204	,425	20	,676
	Equal variances not assumed			,469	15,212	,646
ODN_9	Equal variances assumed	4,823	,040	1,539	20	,139
	Equal variances not assumed			1,797	17,426	,090
ODN_10	Equal variances assumed	5,227	,033	,942	20	,357
	Equal variances not assumed			1,151	19,065	,264
ODN_11	Equal variances assumed	1,355	,258	,380	20	,708
	Equal variances not assumed			,335	8,957	,746
ODN_12	Equal variances assumed	1,104	,306	,914	20	,371
	Equal variances not assumed			1,026	15,856	,320
ODN_13	Equal variances assumed	,432	,519	1,650	20	,115
	Equal variances not assumed			1,725	13,196	,108
ODN_14	Equal variances assumed	,020	,889	1,594	20	,127
	Equal variances not assumed			1,536	10,810	,153
ODN_15	Equal variances assumed	,160	,693	1,757	20	,094
	Equal variances not assumed			1,613	9,721	,139
ODN_16	Equal variances assumed	1,444	,243	,983	20	,338
	Equal variances not assumed			1,049	13,927	,312
ODN_17	Equal variances assumed	1,347	,260	,341	20	,737
	Equal variances not assumed			,369	14,460	,717
ODN_18	Equal variances assumed	3,686	,069	1,254	20	,224
	Equal variances not assumed			1,533	19,082	,142
ODN_19	Equal variances assumed	1,392	,252	,882	20	,388
	Equal variances not assumed			,989	15,837	,337
odn_SK	Equal variances assumed	,649	,430	1,021	20	,319
	Equal variances not assumed			1,095	14,099	,292



V povprečju so razlike pri odnosih z vrstniki med slepimi in slabovidnimi učenci. Rezultati povprečnih ocen so prikazani v spodnji tabeli. V skupnem rezultatu in na večini manifestnih variabel dosegajo slabovidni učenci v povprečju višje rezultate. Statistično pomembne razlike med slepimi in slabovidnimi so na osmih manifestnih variablah in v skupnem rezultatu.

Tabela 21: Povprečne vrednosti

KATEGORIJA		N	M	SD
ODN_1	slep	3	4,67	1,528
	slaboviden	19	6,21	2,043
ODN_2	slep	3	4,33	1,155
	slaboviden	19	5,84	2,192
ODN_3	slep	3	5,00	,000
	slaboviden	19	6,32	1,887
ODN_4	slep	3	3,67	,577
	slaboviden	19	6,00	2,357
ODN_5	slep	3	3,33	,577
	slaboviden	19	5,00	2,055
ODN_6	slep	3	3,00	,000
	slaboviden	19	5,79	1,988
ODN_7	slep	3	3,33	,577
	slaboviden	19	5,63	1,739
ODN_8	slep	3	3,67	1,155
	slaboviden	19	5,74	1,881
ODN_9	slep	3	4,67	1,528
	slaboviden	19	6,16	1,951
ODN_10	slep	3	5,67	,577
	slaboviden	19	6,32	2,286
ODN_11	slep	3	4,00	1,000
	slaboviden	19	5,37	2,114
ODN_12	slep	3	6,00	1,000
	slaboviden	19	5,32	2,187
ODN_13	slep	3	5,67	2,309
	slaboviden	19	5,89	2,025
ODN_14	slep	3	7,33	,577
	slaboviden	19	5,68	2,029
ODN_15	slep	3	7,00	1,000
	slaboviden	19	6,11	1,524
ODN_16	slep	3	5,33	2,082
	slaboviden	19	6,00	2,211
ODN_17	slep	3	4,67	2,082
	slaboviden	19	5,95	2,094
ODN_18	slep	3	3,67	1,155
	slaboviden	19	6,21	1,686
ODN_19	slep	3	3,00	,000
	slaboviden	19	5,74	2,257
odn_SK	slep	3	88,00	8,888
	slaboviden	19	111,26	33,815

Tabela 22: Razlike med kategorijama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
ODN_1	Equal variances assumed	,822	,375	-1,244	20	,228
	Equal variances not assumed			-1,546	3,261	,213
ODN_2	Equal variances assumed	4,166	,055	-1,150	20	,264
	Equal variances not assumed			-1,807	4,754	,134
ODN_3	Equal variances assumed	10,364	,004	-1,183	20	,251
	Equal variances not assumed			-3,039	18,000	,007
ODN_4	Equal variances assumed	9,010	,007	-1,674	20	,110
	Equal variances not assumed			-3,673	14,907	,002
ODN_5	Equal variances assumed	6,154	,022	-1,370	20	,186
	Equal variances not assumed			-2,887	12,462	,013
ODN_6	Equal variances assumed	6,783	,017	-2,380	20	,027
	Equal variances not assumed			-6,115	18,000	,000
ODN_7	Equal variances assumed	5,575	,028	-2,229	20	,037
	Equal variances not assumed			-4,421	9,635	,001
ODN_8	Equal variances assumed	,860	,365	-1,829	20	,082
	Equal variances not assumed			-2,607	3,950	,060
ODN_9	Equal variances assumed	,622	,439	-1,255	20	,224
	Equal variances not assumed			-1,508	3,140	,225
ODN_10	Equal variances assumed	5,359	,031	-,480	20	,636
	Equal variances not assumed			-1,044	14,376	,314
ODN_11	Equal variances assumed	3,137	,092	-1,085	20	,291
	Equal variances not assumed			-1,815	5,512	,124
ODN_12	Equal variances assumed	2,344	,141	,525	20	,606
	Equal variances not assumed			,894	5,795	,407
ODN_13	Equal variances assumed	,059	,811	-,179	20	,860
	Equal variances not assumed			-,162	2,511	,884
ODN_14	Equal variances assumed	5,056	,036	1,373	20	,185
	Equal variances not assumed			2,880	12,236	,014
ODN_15	Equal variances assumed	,823	,375	,973	20	,342
	Equal variances not assumed			1,326	3,680	,261
ODN_16	Equal variances assumed	,099	,756	-,488	20	,631
	Equal variances not assumed			-,511	2,766	,647
ODN_17	Equal variances assumed	,089	,768	-,985	20	,336
	Equal variances not assumed			-,989	2,683	,403
ODN_18	Equal variances assumed	,691	,416	-2,496	20	,021
	Equal variances not assumed			-3,301	3,528	,036
ODN_19	Equal variances assumed	5,690	,027	-2,058	20	,053
	Equal variances not assumed			-5,286	18,000	,000
odn_SK	Equal variances assumed	6,355	,020	-1,163	20	,259
	Equal variances not assumed			-2,501	13,660	,026

## EMOCIONALNA ZRELOST

Kompozitna variabla »emocionalna zrelost« meri posameznikovo zmožnost ustreznega ravnanja, prilagajanja in reagiranja v različnih socialnih situacijah. Učitelji ocenjujejo, da slepi in slabovidni učenci v povprečju dosegajo v primerjavi z videčimi vrstniki enake rezultate.

Tabela 23: Ocene parametrov opisne statistike za posamezne trditve za emocionalno zrelost

	N	M	Me	Mo	SD	K.A.	K.S.	Min	Max
EMO_1	22	6,36	6,00	6	2,128	-,918	,983	1	9
EMO_2	22	7,55	7,50	9	1,625	-,858	-,040	4	9
EMO_3	22	6,77	7,00	7 <sup>a</sup>	1,875	-,543	-,274	3	9
EMO_4	22	6,45	6,50	6	1,654	-,607	,188	3	9
EMO_5	22	6,41	6,00	6	1,593	-,439	,398	3	9
EMO_6	22	6,50	7,00	7	1,596	-,232	-,186	3	9
EMO_7	22	5,91	6,00	9	2,524	-,552	-,193	0	9
EMO_8	22	5,55	5,50	5	1,792	-,382	,914	1	9
EMO_9	22	6,18	6,00	6	2,062	-,519	-,270	2	9
EMO_10	22	6,45	6,50	6	1,870	-,594	-,305	3	9
EMO_11	22	7,41	7,00	7	1,532	-,772	,308	4	9
EMO_12	22	6,09	6,00	6	1,797	-,636	-,087	2	9
EMO_13	22	6,18	6,00	6 <sup>a</sup>	1,893	-,380	-,161	2	9
EMO_14	22	6,23	6,00	6 <sup>a</sup>	1,974	-,225	-,763	2	9
EMO_15	22	5,95	6,00	4	1,864	,267	-1,054	3	9
EMO_16	22	4,50	4,00	3	2,087	,674	,287	1	9
EMO_17	22	5,45	6,00	6	2,365	-,080	-,927	1	9
EMO_18	22	5,77	6,00	6	1,771	,209	-,035	2	9
emo_SK	22	111,73	113,00	102 <sup>a</sup>	25,469	-,233	-,157	60	156
a. Multiple modes exist. The smallest value is shown									

Tabela 24: Frekvenčna distribucija ocen emocionalne zrelosti

Emocionalna zrelost		1	2	3	4	5	6	7	8	9	N	
EM O_1	Optimistično se pogovarja o svoji prihodnosti.	f	1	1		1	2	7	3	3	4	22
		f%	4,5	4,5		4,5	9,1	31,8	13,6	13,6	18,2	100,0
EM O_2	Z učiteljem se pogovarja spoštljivo.	f				2		3	6	1	10	22
		f%				9,1		13,6	27,3	4,5	45,5	100,0
EM O_3	Sprejema krivdo, ko je storil kaj narobe.	f			2	1	1	5	6	1	6	22
		f%			9,1	4,5	4,5	22,7	27,3	4,5	27,3	100,0
EM O_4	Smeji se situaciji primerno.	f			2	1	1	7	5	4	2	22
		f%			9,1	4,5	4,5	31,8	22,7	18,2	9,1	100,0
EM O_5	Sprejema svoj del odgovornosti.	f			2		2	9	3	4	2	22
		f%			9,1		9,1	40,9	13,6	18,2	9,1	100,0
EM O_6	Izraža simpatijo do vrstnikov.	f			1	1	4	4	7	2	3	22
		f%			4,5	4,5	18,2	18,2	31,8	9,1	13,6	100,0
EM O_7	Osredotoča se na nalogo.	f		1	2	2	3	3	4	1	5	21
		f%		4,5	9,1	9,1	13,6	13,6	18,2	4,5	22,7	100,0
EM O_8	Izraža empatijo do oseb, ki jih ne pozna osebno.	f	1		1	3	6	5	3	2	1	22
		f%	4,5		4,5	13,6	27,3	22,7	13,6	9,1	4,5	100,0
EM O_9	Izraža zaupanje in pozitivne občutke o prihodnosti.	f		2		3	1	7	2	4	3	22
		f%		9,1		13,6	4,5	31,8	9,1	18,2	13,6	100,0
EM O_10	O sebi daje pozitivne izjave.	f			3	1		7	4	4	3	22
		f%			13,6	4,5		31,8	18,2	18,2	13,6	100,0
EM O_11	Je ponosen na svoje dosežke.	f				2		2	9	1	8	22
		f%				9,1		9,1	40,9	4,5	36,4	100,0
EM O_12	Izraža realistična pričakovanja.	f		1	1	3	1	6	5	4	1	22
		f%		4,5	4,5	13,6	4,5	27,3	22,7	18,2	4,5	100,0
EM O_13	Razpravlja o načrtih in ciljih za prihodnost.	f		1	1	2	3	5	5	2	3	22
		f%		4,5	4,5	9,1	13,6	22,7	22,7	9,1	13,6	100,0
EM O_14	Postavlja si cilje glede nadaljevanja šolanja.	f		1		4	3	5	1	5	3	22
		f%		4,5		18,2	13,6	22,7	4,5	22,7	13,6	100,0
EM O_15	Izraža prepričanje, da na to kar se mu zgodi, sam pomembno vpliva.	f			1	6	2	5	3	2	3	22
		f%			4,5	27,3	9,1	22,7	13,6	9,1	13,6	100,0
EM O_16	Je osamljen.	f	1	2	5	4	4	3	1		2	22
		f%	4,5	9,1	22,7	18,2	18,2	13,6	4,5		9,1	100,0
EM O_17	Obeša se na odrasle.	f	1	1	4	2	2	5	2	2	3	22
		f%	4,5	4,5	18,2	9,1	9,1	22,7	9,1	9,1	13,6	100,0
EM O_18	Prepozna lastne napake.	f		1		4	5	7		3	2	22
		f%		4,5		18,2	22,7	31,8		13,6	9,1	100,0

Preverili smo ali se ocene o emocionalni zrelosti razlikujejo med učenci in učenkami. Rezultati povprečnih ocen so prikazani v spodnji tabeli. Razlike med obema primerjanima skupina so, vendar niso statistično pomembne.

Tabela 25: Srednje vrednosti za učence in učenke

	<b>SPOL</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
EMO_1	moški	7	7,00	1,414
	ženski	15	6,07	2,374
EMO_2	moški	7	7,86	1,069
	ženski	15	7,40	1,844
EMO_3	moški	7	7,14	1,345
	ženski	15	6,60	2,098
EMO_4	moški	7	7,14	,900
	ženski	15	6,13	1,846
EMO_5	moški	7	6,57	,787
	ženski	15	6,33	1,877
EMO_6	moški	7	6,43	1,813
	ženski	15	6,53	1,552
EMO_7	moški	7	6,00	1,826
	ženski	15	5,87	2,850
EMO_8	moški	7	5,86	1,069
	ženski	15	5,40	2,063
EMO_9	moški	7	6,71	1,496
	ženski	15	5,93	2,282
EMO_10	moški	7	7,14	,900
	ženski	15	6,13	2,134
EMO_11	moški	7	8,14	1,069
	ženski	15	7,07	1,624
EMO_12	moški	7	6,71	1,113
	ženski	15	5,80	2,007
EMO_13	moški	7	5,86	1,574
	ženski	15	6,33	2,059
EMO_14	moški	7	6,29	1,496
	ženski	15	6,20	2,210
EMO_15	moški	7	6,14	1,345
	ženski	15	5,87	2,100
EMO_16	moški	7	3,57	1,718
	ženski	15	4,93	2,154
EMO_17	moški	7	4,71	3,039
	ženski	15	5,80	2,007
EMO_18	moški	7	5,86	1,215
	ženski	15	5,73	2,017
emo_SK	moški	7	115,14	11,611
	ženski	15	110,13	30,111

Tabela 26: Razlike med skupinama

		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
EMO_1	Equal variances assumed	,698	,413	,956	20	,350
	Equal variances not assumed			1,147	18,471	,266
EMO_2	Equal variances assumed	3,172	,090	,605	20	,552
	Equal variances not assumed			,732	18,742	,473
EMO_3	Equal variances assumed	1,644	,215	,623	20	,540
	Equal variances not assumed			,731	17,619	,475
EMO_4	Equal variances assumed	1,772	,198	1,360	20	,189
	Equal variances not assumed			1,724	19,869	,100
EMO_5	Equal variances assumed	3,551	,074	,319	20	,753
	Equal variances not assumed			,419	19,933	,680
EMO_6	Equal variances assumed	,666	,424	-,140	20	,890
	Equal variances not assumed			-,132	10,293	,898
EMO_7	Equal variances assumed	4,075	,057	,113	20	,911
	Equal variances not assumed			,132	17,634	,896
EMO_8	Equal variances assumed	2,153	,158	,548	20	,590
	Equal variances not assumed			,684	19,603	,502
EMO_9	Equal variances assumed	,721	,406	,821	20	,421
	Equal variances not assumed			,956	17,344	,352
EMO_10	Equal variances assumed	3,023	,097	1,191	20	,248
	Equal variances not assumed			1,559	19,945	,135
EMO_11	Equal variances assumed	,173	,682	1,589	20	,128
	Equal variances not assumed			1,848	17,290	,082
EMO_12	Equal variances assumed	2,378	,139	1,118	20	,277
	Equal variances not assumed			1,370	19,141	,187
EMO_13	Equal variances assumed	1,261	,275	-,540	20	,595
	Equal variances not assumed			-,597	15,244	,559
EMO_14	Equal variances assumed	1,936	,179	,093	20	,927
	Equal variances not assumed			,107	16,924	,916
EMO_15	Equal variances assumed	2,515	,128	,317	20	,755
	Equal variances not assumed			,372	17,633	,715
EMO_16	Equal variances assumed	,358	,557	-1,464	20	,159
	Equal variances not assumed			-1,593	14,648	,133
EMO_17	Equal variances assumed	2,928	,102	-1,003	20	,328
	Equal variances not assumed			-,861	8,539	,413
EMO_18	Equal variances assumed	2,585	,124	,149	20	,883
	Equal variances not assumed			,178	18,348	,860
emo_SK	Equal variances assumed	5,948	,024	,421	20	,678
	Equal variances not assumed			,561	19,681	,581

V spodnji tabeli so prikazane povprečne ocene emocionalne zrelosti za skupino slepih in skupino slabovidnih učencev. Na večini manifestnih variabil imajo slepi učenci višje povprečne ocene. Razlike so statistično pomembne na štirih manifestnih variablah, na teh variablah imajo slepi učenci v povprečju višje rezultate.

Tabela 27: Povprečne vrednosti po kategoriji

KATEGORIJA		N	M	SD
EMO_1	slep	3	7,33	2,082
	slaboviden	19	6,21	2,149
EMO_2	slep	3	8,33	1,155
	slaboviden	19	7,42	1,677
EMO_3	slep	3	7,67	1,528
	slaboviden	19	6,63	1,921
EMO_4	slep	3	8,33	,577
	slaboviden	19	6,16	1,573
EMO_5	slep	3	7,67	1,528
	slaboviden	19	6,21	1,548
EMO_6	slep	3	7,00	2,646
	slaboviden	19	6,42	1,465
EMO_7	slep	3	7,67	2,309
	slaboviden	19	5,63	2,499
EMO_8	slep	3	6,00	2,646
	slaboviden	19	5,47	1,712
EMO_9	slep	3	7,33	2,887
	slaboviden	19	6,00	1,944
EMO_10	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	6,11	1,761
EMO_11	slep	3	9,00	,000
	slaboviden	19	7,16	1,500
EMO_12	slep	3	6,33	2,517
	slaboviden	19	6,05	1,747
EMO_13	slep	3	6,33	3,055
	slaboviden	19	6,16	1,772
EMO_14	slep	3	8,67	,577
	slaboviden	19	5,84	1,834
EMO_15	slep	3	5,67	2,887
	slaboviden	19	6,00	1,764
EMO_16	slep	3	6,33	2,309
	slaboviden	19	4,21	1,960
EMO_17	slep	3	6,00	1,000
	slaboviden	19	5,37	2,521
EMO_18	slep	3	6,00	2,646
	slaboviden	19	5,74	1,695
emo_SK	slep	3	130,33	25,146
	slaboviden	19	108,79	24,894

Tabela 28: Razlike med kategorijama

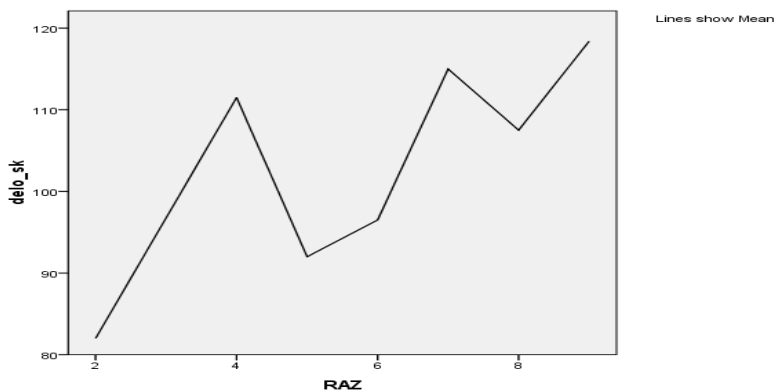
		Homogenost		Razlika		
		F	Sig.	t	g	Sig. (2-tailed)
EMO_1	Equal variances assumed	,003	,957	,843	20	,409
	Equal variances not assumed			,864	2,721	,457
EMO_2	Equal variances assumed	,919	,349	,900	20	,379
	Equal variances not assumed			1,185	3,511	,310
EMO_3	Equal variances assumed	,272	,608	,884	20	,387
	Equal variances not assumed			1,050	3,102	,369
EMO_4	Equal variances assumed	1,199	,287	2,329	20	,030
	Equal variances not assumed			4,429	8,184	,002
EMO_5	Equal variances assumed	,000	,996	1,516	20	,145
	Equal variances not assumed			1,532	2,694	,233
EMO_6	Equal variances assumed	2,401	,137	,574	20	,572
	Equal variances not assumed			,370	2,198	,744
EMO_7	Equal variances assumed	,072	,791	1,320	20	,202
	Equal variances not assumed			1,402	2,797	,262
EMO_8	Equal variances assumed	1,129	,301	,464	20	,648
	Equal variances not assumed			,334	2,272	,767
EMO_9	Equal variances assumed	1,102	,306	1,043	20	,309
	Equal variances not assumed			,773	2,295	,511
EMO_10	Equal variances assumed	1,461	,241	2,454	20	,023
	Equal variances not assumed			4,891	9,829	,001
EMO_11	Equal variances assumed	3,014	,098	2,083	20	,050
	Equal variances not assumed			5,351	18,000	,000
EMO_12	Equal variances assumed	,435	,517	,246	20	,808
	Equal variances not assumed			,186	2,315	,867
EMO_13	Equal variances assumed	1,535	,230	,146	20	,886
	Equal variances not assumed			,097	2,217	,931
EMO_14	Equal variances assumed	2,490	,130	2,599	20	,017
	Equal variances not assumed			5,262	10,489	,000
EMO_15	Equal variances assumed	1,696	,208	-,281	20	,781
	Equal variances not assumed			-,194	2,242	,862
EMO_16	Equal variances assumed	,124	,729	1,710	20	,103
	Equal variances not assumed			1,509	2,477	,247
EMO_17	Equal variances assumed	3,981	,060	,421	20	,678
	Equal variances not assumed			,773	7,221	,464
EMO_18	Equal variances assumed	1,213	,284	,234	20	,818
	Equal variances not assumed			,167	2,266	,881
emo_SK	Equal variances assumed	,001	,973	1,392	20	,179
	Equal variances not assumed			1,381	2,660	,272



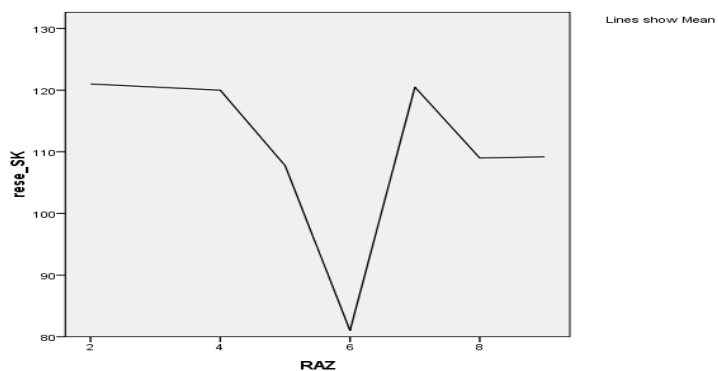
V spodnji tabeli so predstavljeni rezultati kompozitnih variabel po posameznih razredih. Izstopajoč je rezultat za šesti razred. Nižje sumarne vrednosti si lahko pojasnimo kot posledico višje zahtevnosti ob prehodu iz nižje na višjo stopnjo in zahtevo po ponovni adaptaciji.

Tabela 29: Povprečne vrednosti za kompozitne variable po posameznih razredih

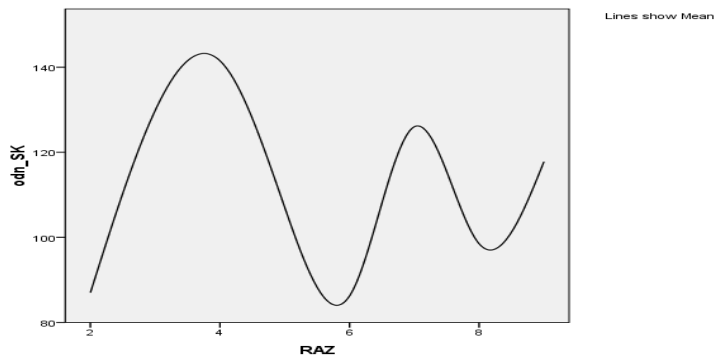
<b>Variabla</b>	<b>RAZ</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
Delovne navade (delo_sk)	2	1	82,00	.	82	82
	4	2	111,50	45,962	79	144
	5	4	92,00	33,086	63	139
	6	4	96,50	22,825	63	111
	7	2	115,00	49,497	80	150
	8	4	107,50	29,894	73	133
	9	5	118,40	17,271	100	144
	Total	22	105,05	27,590	63	150
Reševanje problemov (rese_SK)	2	1	121,00	.	121	121
	4	2	120,00	7,071	115	125
	5	4	107,75	35,659	61	147
	6	4	81,00	21,649	59	108
	7	2	120,50	20,506	106	135
	8	4	109,00	43,871	58	149
	9	5	109,20	18,754	85	131
	Total	22	106,32	28,036	58	149
Odnosi z vrstniki (odn_SK)	2	1	87,00	.	87	87
	4	2	141,50	14,849	131	152
	5	4	107,00	33,045	58	130
	6	4	86,25	25,578	65	122
	7	2	126,00	41,012	97	155
	8	4	98,50	41,749	58	157
	9	5	117,80	30,417	78	150
	Total	22	108,09	32,471	58	157
Emocionalna zrelost (emo_SK)	2	1	111,00	.	111	111
	4	2	129,50	10,607	122	137
	5	4	99,75	28,123	60	124
	6	4	96,75	19,311	74	120
	7	2	124,50	44,548	93	156
	8	4	120,00	38,531	67	150
	9	5	114,60	14,450	102	139
	Total	22	111,73	25,469	60	156



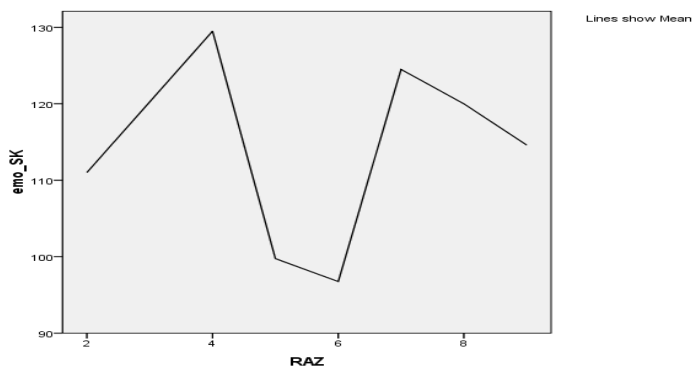
Graf 1: Srednje vrednosti po razredih za kompozitno variablo delovne navade



Graf 2: Srednje vrednosti po razredih za kompozitno variablo reševanje problemov



Graf 3: Srednje vrednosti po razredih za kompozitno variablo odnosi z vrstniki



Graf 4: Srednje vrednosti po razredih za kompozitno variablo emocionalna zrelost

Tabela 30: Korelacije med kompozitnimi variablami

		delo_sk	rese_SK	odn_SK	emo_SK
delo_sk	Pearson Correlation	1,000	,504 <sup>*</sup>	,398	,753 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)		,017	,067	,000
	N	22,000	22	22	22
rese_SK	Pearson Correlation	,504 <sup>*</sup>	1,000	,741 <sup>**</sup>	,727 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,017		,000	,000
	N	22	22,000	22	22
odn_SK	Pearson Correlation	,398	,741 <sup>**</sup>	1,000	,593 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,067	,000		,004
	N	22	22	22,000	22
emo_SK	Pearson Correlation	,753 <sup>**</sup>	,727 <sup>**</sup>	,593 <sup>**</sup>	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	
	N	22	22	22	22,000

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na osnovi ocen parametrov opisne statistike za neakademske karakteristike (delovne navade, reševanje problemov, odnosi z vrstniki, emocionalna zrelost), smo učence iz našega vzorca razdelili na tri skupine (nižja, srednja, višja). Pri tem smo upoštevali odstopnje od aritmetične sredine za en standardni odklon.

Tabela 31: Razdelitev v skupine

		nižja	srednja	višja	skupaj
<b>Delovne navade</b>	<b>f</b>	4	13	5	22
	<b>f%</b>	18,2	59,1	22,7	100,0
<b>Reševanje problemov</b>	<b>f</b>	4	14	4	22
	<b>f%</b>	18,2	63,6	18,2	100,0
<b>Odnosi z vrstniki</b>	<b>f</b>	4	14	4	22
	<b>f%</b>	18,2	63,6	18,2	100,0
<b>Emocionalna zrelost</b>	<b>f</b>	3	15	4	22
	<b>f%</b>	13,6	68,2	18,2	100,0

Porazdelitev ocen glede na porazdelitev v skupine je v obliki normalne distribucije. Večina učencev iz našega vzorca je na področju ocenjevanja neakademskega karakteristika v povprečju. Rizično skupino predstavljajo učenci iz nižje skupine. Ker je pridobivanje socialnih spretnosti in kompetenc proces, v nadaljevanju v študiji primera dodatno osvetljujejo okoliščine, s katerimi skušamo pojasniti nižji rezultat.

Vpogled v učiteljeve ocene dajejo obširen in hiter način ocenjevanja posameznika. V raziskavah so pogostokrat uporabljene, saj so učinkovite za ocenjevanje zmožnosti učencev v različnih domenah ter so dokazano zelo praktične in zanesljive. Na podlagi vsakodnevnih izkušenj z učenci razvijejo učitelji pričakovanja o akademskih in neakademskih karakteristikah, za katere mislijo, da so za njihove učence povprečne, podpovprečne ali nadpovprečne. Učitelji ocenjujejo dosežke učenca, hkrati pa tudi druge aspekte funkcioniranja posameznika, vključno s stališči, socialnimi spretnostmi, sposobnostmi reševanja problemov in drugim. Te ocene pogosto vplivajo na učiteljevo splošno sodbo o posamezniku.

Skladno s sprejeto zakonodajo se slepi in slabovidni šolajo skupaj z videčimi vrstniki, nekateri uspešno, drugi ne. V novejši literaturi raziskovalci navajajo, da sta za uspešno inkluzijo še posebno pomembna dva dejavnika: neakademske karakteristike učenca kot pokazatelj uspeha in učiteljeva pričakovanja. Spretnosti, kot so razumevanje z vrstniki, reševanje konfliktnih odnosov, demonstriranje sprejemljive emocionalne prilagoditve, dobre delovne in učne navade, so lahko, kot navajata Coben in Zigmond (1986), indikator uspešnega vključevanja posameznika v inkluzivne oblike šolanja.

Učitelji pričakujejo od učencev v razredu dobre delovne navade. Učenčeve delovne navade, kot so poslušanje navodil, sedenje na svojem mestu, sledenje navodilom, so tisto, kar učitelji najbolj cenijo. Ne smemo zanemariti dejstva, da so za pozitivno samopodobo, za občutek avtonomnosti in neodvisnega funkcioniranja slepega in slabovidnega učenca še posebno pomembne reakcije drugih in interakcije z njimi. Učenje socialnih spretnosti je pomembno za pozitivno prilagajanje na motnjo vida in je enako pomembno kakor učenje akademskih vsebin (Halten, 1996).

Učinkovite delovne navade so temeljne za učni uspeh slepih in slabovidnih učencev in jim omogočajo doseganje dobrih rezultatov ter razvijanje spretnosti in strategij, ki jim omogočajo čim bolj neodvisno in samostojno življenje. Slep ali slabovidni učenec potrebuje učinkovite delovne navade enako kakor videči, vendar so za videče učence ponavadi samoumevne, za učence z motnjami vida pa so to spretnosti, ki se jih je treba posebej naučiti. Razvijati jih je treba že zelo zgodaj, saj so posledice slabše razvitih lahko dolgoročne. Ključno vlogo pri razvijanju teh spretnosti imajo starši in njihovi načini vodenja otroka ne glede na to, ali ima otrok posebne potrebe ali ne. Pri

starših slepih in slabovidnih otrok pa nastopi dodatna težava – sprejemanje in odzivanje na otrokovo motnjo, ki se lahko kaže v preveliki zaščiti otroka in s tem posredno v podcenjevanju otrokovih sposobnosti, lahko pa gre za nepopolno sprejemanje motnje. Otrokova slepota ali slabovidnost lahko vpliva na tudi postavljanje zahtev in meja ter posledično tudi na pričakovanja staršev glede otrokove samostojnosti.

Posledica neuspešnih delovnih navad se kaže v učiteljevem neodobravanju in šolskem neuspehu posameznika. Dodatno pa lahko slabe delovne navade vplivajo na učenčevo sodelovanje v učnem procesu. Pri slepih in slabovidnih učencih lahko slabe delovne navade pripeljejo do vse večjega zaostanka za videčimi vrstniki. Halten (1996) navaja, da je kurikulum za slepe in slabovidne učence obsežnejši in kompleksnejši v primerjavi s kurikulumom za videče vrstnike. Slepi in slabovidni, ki se šolajo v enakem akademskem programu kakor videči sovrstniki, pa so tudi ocenjeni po vseh elementih enako kot videči.

## 6.2 SPECIFIČNE NEAKADEMSKE KARAKTERISTIKE SLEPIH IN SLABOVIDNIH

Učitelji so učence ocenjevali tudi na ostalih področjih neakademskih karakteristik, ki so specifično vezane na slepe in slabovidne učence. Ocenjevali so jih na pet stopenjski lestvici, ki smo jih v nadaljevanju razvrstili v tri skupine – nižja (1 nikoli, 2 redko), srednja (3 včasih), višja (4 pogosto, 5 vedno). Njihove ocene so predstavljene v spodnji tabeli.

Tabela 32: Frekvenčna porazdelitev ocen

Variabla			Nižja (1,2)	Srednja (3)	Višja (4,5)	N
1	Uporablja neverbalno komunikacijo (se nasmehe, pokima, pomaha,...).	f	3	2	17	22
		f%	13,6	9,1	77,3	100,0
2	Skrbi za svoje pripomočke: izbere ustrezni pripomoček	f	3	4	14	21
		f%	14,3	19,0	66,7	100,0
	ga sam poišče	f	3	3	15	21
		f%	14,3	14,3	71,4	100,0
	pravilno uporablja	f		5	16	21
		f%		23,8	76,2	100,0
po uporabi pospravi na svoje mesto	f	2	4	15	21	
	f%	9,5	19,0	71,4	100,0	
3	Na šoli se giba samostojno.	f	1	2	18	21
		f%	4,8	9,5	85,7	100,0
4	Svoje šolske potrebščine ima organizirane tako, da jih vedno najde.	f	3	3	16	22
		f%	13,6	13,6	72,7	100,0
5	Odmore izkoristi za igro in druge aktivnosti.	f	5	4	12	21
		f%	23,8	19,0	57,1	100,0
6	Sprejema pomoč pri iskanju izgubljenih predmetov.	f	2	5	15	22
		f%	9,1	22,7	68,2	100,0
7	Je samoiniciativen (izbira večino lastnih aktivnosti, npr. naloge, igre ipd.).	f	5	5	12	22
		f%	22,7	22,7	54,5	100,0
8	Odvisen je od pomoči drugih, tudi tedaj, ko za to ni stvarnega razloga.	f	17	1	2	20
		f%	85,0	5,0	10,0	100,0
9	Skrbi za svoje lastne predmete (obleko, igrače, torbico,...).	f	1	1	18	20
		f%	5,0	5,0	90,0	100,0
10	Nastopa na šolskih prireditvah.	f	9	5	8	22
		f%	40,9	22,7	36,4	100,0
11	Sprejema spremembe v vsakodnevni rutini.	f	2	6	14	22
		f%	9,1	27,3	63,6	100,0
12	Med vrstniki je priljubljen.	f	3	6	13	22
		f%	13,6	27,3	59,1	100,0
13	Prilagaja svoje vedenje.	f	1	11	10	22
		f%	4,5	50,0	45,5	100,0
14	Je vključen v razred.	f	2	4	16	22
		f%	9,1	18,2	72,7	100,0

Podatki kažejo, da gre pri večini postavk za manjšo razpršenost podatkov in njihovo tendenco proti višjim ocenam. Večja razpršenost ocen je pri naslednjih variabliah: odmore v manjši meri izkoristijo za igro in druženje, nižja je stopnja samoiniciativnosti in v manjši meri nastopajo na šolskih prireditvah.

Proces pridobivanja socialnih spretnosti je interaktivni proces najvišje stopnje. Zaradi vključevanja drugih ljudi lahko upravičeno pričakujemo, da je dosežen nivo v veliki meri odvisen od reakcij, stališč in vedenja drugih oseb do slepega in slabovidnega. Glede na identificirano dejstvo o nezadostni informiranosti in premajhnem obsegu spoznanj o slepoti in slabovidnosti na sploh pri učiteljih iz našega vzorca, si tendenco k višjim ocenam razlagamo z njihovo preveliko usmerjenostjo na motnjo in posledično drugačnimi (nižjimi) pričakovanji do slepih in slabovidnih otrok. Podobno so pokazale tudi druge študije.

## **SAMOSTOJNOST**

Samostojnost učenca so učitelji ocenjevali na 6 stopenjski lestvici (0 - ne izvede določene aktivnosti, 1- potrebuje fizično vodenje, 3 – potrebuje vzpodbude, 5 brez pomoči). Nivo samostojnosti je predstavljen v spodnji tabeli. Najnižjo stopnjo samostojnosti so v skupnem učenci dosegali pri šolskem delu in neusmerjenih aktivnostih. Preverili smo ali se slepi in slabovidni učenci med seboj razlikujejo glede na stopnjo samostojnosti. Statistično pomembna razlika med skupinama je na 6 postavkah, le pri treh ne gre za statistično pomembno razliko (šolsko delo; neusmerjene aktivnosti; oblačenje, obuvanje). Razlike na teh postavkah bi glede na teoretične predpostavke tudi lahko pričakovali, pa vendarle so presenetljive, saj bi pričakovali, da imajo slepi učenci pri tej starosti že usvojene določene specialne veščine.

Tabela 33: Stopnja samostojnosti

SAMOSTOJNOSTI			0	1	2	3	4	5	N
1	Gibanje po razredu	f		1		1	1	19	22
		f%		4,5		4,5	4,5	86,4	100,0
2	Gibanje po šoli	f		1		2	1	18	22
		f%		4,5		9,1	4,5	81,8	100,0
3	Gibanje v okolici šole	f		3		2	1	16	22
		f%		13,6		9,1	4,5	72,7	100,0
4	Šolsko delo	f			1	11	4	6	22
		f%			4,5	50,0	18,2	27,3	100,0
5	Neusmerjene aktivnosti	f	1	1		7	4	9	22
		f%	4,5	4,5		31,8	18,2	40,9	100,0
6	Malica	f		2		1	2	17	22
		f%		9,1		4,5	9,1	77,3	100,0
7	Kosilo	f	2	1		2	1	16	22
		f%	9,1	4,5		9,1	4,5	72,7	100,0
8	Oblačenje, obuvanje	f		1		2	1	18	22
		f%		4,5		9,1	4,5	81,8	100,0
9	Splošna (skupna) ocena	f			1	2	8	11	22
		f%			4,5	9,1	36,4	50,0	100,0

## MOTIVACIJA

Motiviranost učenca so učitelji ocenjevali na 6 stopenjski lestvici (0 - ne želi, noče, 3 – potrebuje vzpodbude, 5 visoko motiviran, samoiniciativen). Nivo motiviranosti je predstavljen v spodnji tabeli. V splošnem, po ocenah učiteljev, učenci izkazujejo visoko stopnjo motiviranosti. Najnižjo stopnjo motiviranosti so v skupnem učenci dosegali pri šolskem delu in neusmerjenih aktivnostih. Preverili smo ali se slepi in slabovidni učenci med seboj razlikujejo glede na stopnjo motiviranosti. Statistično pomembna razlika v motiviranosti med slepimi in slabovidnimi učenci je na 3 postavkah (gibanje po razredu in šoli ter oblačenje, obuvanje), kar pa glede na samo strukturo motnje ne preseneča.



Tabela 34: Stopnja motiviranosti

<b>MOTIVACIJA</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1</b>	Gibanje po razredu	f				2	5	15	22
		f%				9,1	22,7	68,2	100,0
<b>2</b>	Gibanje po šoli	f				2	5	15	22
		f%				9,1	22,7	68,2	100,0
<b>3</b>	Gibanje v okolici šole.	f				5	5	12	22
		f%				22,7	22,7	54,5	100,0
<b>4</b>	Šolsko delo	f			3	8	5	6	22
		f%			13,6	36,4	22,7	27,3	100,0
<b>5</b>	Neusmerjene aktivnosti	f		1	1	6	6	8	22
		f%		4,5	4,5	27,3	27,3	36,4	100,0
<b>6</b>	Malica	f			1	2	2	17	22
		f%			4,5	9,1	9,1	77,3	100,0
<b>7</b>	Kosilo	f	2			3	1	16	22
		f%	9,1			13,6	4,5	72,7	100,0
<b>8</b>	Oblačenje, obuvanje	f		1		2	2	17	22
		f%		4,5		9,1	9,1	77,3	100,0
<b>9</b>	Splošna (skupna) ocena	f				4	9	9	22
		f%				18,2	40,9	40,9	100,0

## SOCIALNE SPRETNOSTI

Na področju socialnih spretnosti so učitelji slepe in slabovidne učence ocenjevalni na petstopenjski lestvici (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = vedno). Zajeli smo področja, ki se nanašajo na specifična vedenja (pogovor z vrstniki in odraslimi, poslušanje, pomoč, ...).

Tabela 35: Frekvenčna porazdelitev odgovorov

<b>Pogovor z vrstniki</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
1	Začne pogovor z vrstniki.	f		1	4	12	5	22
		f%		4,5	18,2	54,5	22,7	100,0
2	Govori tiho.	f	1	9	7	4	1	22
		f%	4,5	40,9	31,8	18,2	4,5	100,0
3	Najde vsebino za pogovor z vrstniki.	f		2	5	10	5	22
		f%		9,1	22,7	45,5	22,7	100,0
4	Izbere ustrezen trenutek (čas) za pogovor z vrstniki.	f		3	6	10	3	22
		f%		13,6	27,3	45,5	13,6	100,0
5	Reagira, odgovori na vrstnikovo vprašanje, na to kar vrstnik reče.	f			2	9	11	22
		f%			9,1	40,9	50,0	100,0
6	Pove svoje mnenje.	f			4	8	10	22
		f%			18,2	36,4	45,5	100,0
<b>Pogovor z odraslimi</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
7	Začne pogovor z odraslim.	f		2	5	11	4	22
		f%		9,1	22,7	50,0	18,2	100,0
8	Najde vsebino za pogovor z odraslimi.	f		2	2	13	5	22
		f%		9,1	9,1	59,1	22,7	100,0
9	Izbere ustrezen trenutek (čas) za pogovor z odraslim.	f		2	5	12	3	22
		f%		9,1	22,7	54,5	13,6	100,0
10	Reagira, odgovori na vprašanje odraslega, na to kar odrasli reče.	f			2	9	11	22
		f%			9,1	40,9	50,0	100,0
11	Pove svoje mnenje.	f		2	3	6	11	22
		f%		9,1	13,6	27,3	50,0	100,0
<b>Poslušanje</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
12	Kaže zanimanje za drugo osebo.	f		1	2	13	6	22
		f%		4,5	9,1	59,1	27,3	100,0
13	Gre preprosto stran.	f	8	8	2	3	1	22
		f%	36,4	36,4	9,1	13,6	4,5	100,0
14	Gleda proti sogovorniku.	f		3	3	4	12	22
		f%		13,6	13,6	18,2	54,5	100,0
15	Pokaže da posluša.	f		1	3	8	10	22
		f%		4,5	13,6	36,4	45,5	100,0
16	Sprašuje, postavlja vprašanja.	f		2	5	7	8	22
		f%		9,1	22,7	31,8	36,4	100,0

Nadaljevanje tabele 35

<b>Prošnja za pomoč</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
17	Da pobudo za delo v paru oz. skupini.	f		3	10	5	3	1	22
		f%		13,6	45,5	22,7	13,6	4,5	100,0
18	Povabi vrstnika(e), da skupaj preživijo prosti čas.	f		3	5	8	5	1	22
		f%		13,6	22,7	36,4	22,7	4,5	100,0
19	Prosi za pomoč vrstnika.	f	1	5	8	8			22
		f%	4,5	22,7	36,4	36,4			100,0
20	Prosi za pomoč odraslega.	f		5	8	7	1	1	22
		f%		22,7	36,4	31,8	4,5	4,5	100,0
<b>Odgovor na prošnjo za pomoč</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
21	Sprejme povabilo v aktivnost, ipd.	f		2	2	10	8		22
		f%		9,1	9,1	45,5	36,4		100,0
22	Pomaga drugemu pri iskanju pomoči.	f	2	1	7	8	3	1	22
		f%	9,1	4,5	31,8	36,4	13,6	4,5	100,0
23	Sprejme povabilo za druženje.	f		1	1	11	8	1	22
		f%		4,5	4,5	50,0	36,4	4,5	100,0
<b>Reče NE</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
24	Reče ne, če nekaj ne želi narediti.	f	1	1	7	7	6		22
		f%	4,5	4,5	31,8	31,8	27,3		100,0
25	Jasno se izrazi, če reče ne.	f		1	6	6	8	1	22
		f%		4,5	27,3	27,3	36,4	4,5	100,0
26	Ostane miren.	f		3	6	6	6	1	22
		f%		13,6	27,3	27,3	27,3	4,5	100,0
27	Navede razlog, zakaj reče ne.	f		3	5	8	5	1	22
		f%		13,6	22,7	36,4	22,7	4,5	100,0
28	Odločno reče ne.	f	1	1	7	5	7	1	22
		f%	4,5	4,5	31,8	22,7	31,8	4,5	100,0
<b>Slepota / slabovidnost</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
29	Znance prosi za pomoč .	f		6	6	5	1	4	22
		f%		27,3	27,3	22,7	4,5	18,2	100,0
30	Prosi za pomoč tujce.	f	4	8	1		1	8	22
		f%	18,2	36,4	4,5		4,5	36,4	100,0
31	Dobro odgovori na vprašanja o svoji slepoti/slabovidnosti.	f		4	1	4	12	1	22
		f%		18,2	4,5	18,2	54,5	4,5	100,0
32	Izogiba se kontaktom z vrstniki.	f	13	5	1	3			22
		f%	59,1	22,7	4,5	13,6			100,0
33	Prizna si slepoto/slabovidnost.	f		3	2	5	11	1	22
		f%		13,6	9,1	22,7	50,0	4,5	100,0
34	Zaveda se lastnih zmožnosti in omejitev.	f		2	4	8	8		22
		f%		9,1	18,2	36,4	36,4		100,0
35	Pozna možne prilagoditve.	f			2	8	12		22
		f%			9,1	36,4	54,5		100,0

Nadaljevanje tabele 35

<b>Sprejemanje kritik</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
36	Lahko poslušá kritiko.	f		2	8	9	3		22
		f%		9,1	36,4	40,9	13,6		100,0
37	Pri kritiziranju se zlahka se razburi.	f	3	7	9	1	2		22
		f%	13,6	31,8	40,9	4,5	9,1		100,0
38	Sprejema lastne napake.	f		4	6	8	4		22
		f%		18,2	27,3	36,4	18,2		100,0
39	Mirno sprejema kritike.	f		3	10	7	2		22
		f%		13,6	45,5	31,8	9,1		100,0
40	Dolgo časa je jezen.	f	6	7	7	2			22
		f%	27,3	31,8	31,8	9,1			100,0
<b>Reagiranje na probleme in zbadanje</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
41	Jasno lahko izrazi kaj ga moti.	f		2	5	11	4		22
		f%		9,1	22,7	50,0	18,2		100,0
42	Brez zadrege pove kaj ga moti.	f		1	7	8	6		22
		f%		4,5	31,8	36,4	27,3		100,0
43	Reagira jezno ali nasilno.	f	7	8	5	2			22
		f%	31,8	36,4	22,7	9,1			100,0
<b>Govorica telesa</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>N</b>
44	Hodi samozavestno.	f	1	2	6	8	4	1	22
		f%	4,5	9,1	27,3	36,4	18,2	4,5	100,0
45	Ko govori, gleda prosti sogovorniku.	f	1	2	2	6	11		22
		f%	4,5	9,1	9,1	27,3	50,0		100,0
46	V družbi sedi zravnano.	f	1	1	6	10	3	1	22
		f%	4,5	4,5	27,3	45,5	13,6	4,5	100,0
47	Upošteva osebni prostor sogovornika.	f		3	5	7	7		22
		f%		13,6	22,7	31,8	31,8		100,0
48	Prisotnost telesnih tikov.	f	8	8	1	3	1	1	22
		f%	36,4	36,4	4,5	13,6	4,5	4,5	100,0

Na osnovi dobljenih ocen lahko načrtujemo intervencijske programe za slepe in slabovidne učence in spremljamo nadaljnje delo, ter s tem podpiramo socialno vključevanje slepih in slabovidnih učencev.

Ocene socialnih spretnosti slepih in slabovidnih učencev, ki so jih podali učitelji, kažejo splošno tendenco k visokim ocenam. Tovrstno ocenjevanje je pričakovano, saj se podoben trend kaže tudi v podobnih tujih raziskavah. Predvidevamo lahko, da učitelji oblikujejo, podobno kot starši, zaščitniški odnos do otroka, da pretirano

poudarjajo otrokovo motnjo vida in ga vidijo kot nebogljenega in nemočnega. To ima za posledico nizka pričakovanja do tega otroka in drugačne (milejše) kriterije ocenjevanja kot jih uporabljajo za druge učence.

Po drugi strani pa iz njihovih odgovorov lahko razberemo, da področja posebnih potreb slepih in slabovidnih na področju socialnega vključevanja niti ne prepoznavajo, saj se vsi njihovi odgovori nanašajo na prilagajanje poučevanja akademskih področij (npr. v tem kontekstu govorijo o potrebi po izposoji učbenikov, učnih pripomočkov, o tinskem delu in potrebi po dodatnem izobraževanju na splošno). To še dodatno podpira spoznanja naše raziskave, ki kažejo na potrebo po umeščeni razvijanju socialnih kompetenc v dodatni kurikulum za vse slepe in slabovidne učence.

### 6.3 INTERVJU

Razgovor z učencem je razdeljen na dva dela. V prvem delu so vprašanja vezana na šolo (vezanost na šolo, šolsko delo, učenje, pomoč). Drugi del razgovora predstavljajo različne situacijske zgodbe, s katerimi merimo reakcije posameznika v različnih socialnih situacijah ter njegovo sprejemanje slepote ali slabovidnosti. Odgovore na posameznikova vprašanja smo kategorizirali po vsebini.

#### A) Šola

Z vprašanjem, »kako ti je všeč v šoli, kaj ti je najbolj všeč in kaj najmanj«, smo ugotavljali vezanost posameznika na šolo in vrednotenje šole (pozitivno stališče in negativno stališče). Odgovore učencev (tako pozitivne kot tudi negativne) smo razvrstili v dve kategoriji: prva kategorija se nanaša učenje, akademska znanja, učitelje, ipd., druga kategorija pa zajema socialne stike, druženje z vrstniki.

Tabela 36: Pozitivno in negativno vrednotenje šole

najbolj všeč	najmanj všeč			skupaj
	0	1	2	
0	2	0	0	2
1	2	2	3	7
2	2	8	3	13
skupaj	6	10	6	22

Večina učencev pozitivno vrednosti socialne stike, negativno pa učenje. Glede na individualne izkušnje, nekateri učenci stike vrednotijo tako pozitivno kot negativno.

Na vprašanje, kateri predmet imajo najraje in zakaj ga imajo najraje, so učenci navedli zelo različen nabor predmetov (športna vzgoja, glasbena vzgoja, angleščina, kemija, matematika, družba, zgodovina,...). Razlogi, zakaj so izbrali določen predmet, so naslednji:

- uspešnost (2,1%)
- interes, zanimanje, vsebina predmeta, učitelj (63,6%)
- se ni treba učiti (9,1%)

Odgovori učencev na vprašanje, katere predmete se najlažje učijo in zakaj se jim le-ti zdijo lahki, so naslednji:

- interes za določen predmet (31,8%)
- se najlažje učim (27,3%)

- ni veliko snovi, pisanja (18,2%).

Učenci so si kot najljubši predmet izbrali tistega, ki jih zanima, so zanj motivirani, imajo dobrega učitelja, kar kaže na dobro poučevalno prakso – učenje skozi pozitiven odnos, močna področja posameznika. Predmet, kjer se izkaže njihovo močno področje, sovpada z motivacijo za učenje, doseganjem dobrih rezultatov. Pri učencih, ki imajo težave z adaptacijo na motnjo, težave s komunikacijskimi tehnikami, vidom, osvetlitvijo, so izbrani predmeti, kjer je minimalno dela s pisnimi viri.

Na vprašanje, kako jim učitelji pomagajo, da je učenje lažje, so učenci izpostavili:

- prilagoditev gradiv (v elektronski obliki, povečava) (27, 3%),
- dodatna razlaga (27,3%),
- prilagoditev gradiv in dodatna razlaga (18,2%) ter
- prilagoditev gradiv in prostora.

V programih s prilagojenim izvajanjem dodatno strokovno pomočjo učenci ocenjujejo kot pomoč učitelja tudi prilagoditev gradiv v dostopnih komunikacijskih tehnikah za slepe oz. slabovidne in prilagoditve prostora, kar je stvar prilagojenega izvajanja programa. Na drugo mesto v odgovorih uvrščajo dodatno razlago, ki kot pomoč učitelja, nadomesti manjkajoče vizualne informacije v spoznavnem procesu.

Na vprašanje, ali imajo težave pri pisanju kontrolnih nalog, večina učencev odgovarja da ne. Samo 18,2% učencev poroča, da imajo težave pri pisanju kontrolnih nalog. Pri pisanju kontrolnih nalog ima težave manjši delež intervjuvancev, sklepamo lahko, da imajo težave s funkcionalno pismenostjo, samostojnim delom z učnimi gradivi, delovnimi navadami, doseganjem standardov znanj.

Dve tretjini učencev je na vprašanje, ali kdaj prosiš za pomoč pri šolskem delu, odgovorilo pritrdilno. Največkrat prosijo za pomoč učitelja (31,8%) ali učitelja in sošolce (22,7%) ali sošolce (18,2%). Za pomoč najpogosteje lažje zaprosijo učitelja, kar kaže na boljše izkušnje, pričakovanja, rešitev problema, manjkrat zaprosijo sošolca, kar kaže na odnose z videčimi sovrstniki.

Prošnjo za pomoč pri ostalih dejavnostih izrazi le dobra tretjina vprašanih (36,4%). Ta pomoč je bodisi fizična (spremstvo, pomoč pri malici) ali akademska (domača naloga).

## **B) Odzivanje na socialne situacije**

Vsakemu učencu so bile predstavljene različni anekdotični zapisi socialnih situacij, na katere je otrok opisal svoje odzive. Ta preizkus smo uporabili za vpogled v njihove načine reagiranja na tovrstne socialne situacije, reševanje problemov (identificiranje problema, reakcija na dano socialno situacijo) ter njegovo sprejemanje slepote ali slabovidnosti.

***Z1:** Si edini slep/slaboviden učenec na šoli. Tvoja učiteljica vedno vztraja, da odmor preživiš s svojimi sošolci. Vsak dan določi drugega učenca, ki te spremlja. Danes se želiš gugati, tvoj spremljevalec pa plezati po igralih. Kaj rečeš učitelju in kaj sošolcu (kako se spoprimeš/ rešiš situacijo z učiteljem in kako s sošolcem?)*

***Z2:** Si pri pouku matematike. Učitelj na tabli kaže različne primere. Pri razlagi učitelj reče: »Najprej naredite ta korak, nato pa tega....« Razlage ne razumeš. Kaj narediš? Kako učitelju razložiš, da nekaj ne razumeš?*

***Z3:** Za spremljanje dela na tabli uporabljaš pripomočke. Zadnje čase sošolci dajejo pripombe na tvojo uporabo pripomočkov med delom. Kaj si misliš, ko slišiš te pripombe? Kaj narediš?*

***Z4:** Učitelj te postavi na začetek kolone. Kaj narediš?*

***Z5:** Vedno se najde kdo, ki te zbada (»slepec, očalar, ...«) in ti z rokami maha pred obrazom. Kaj narediš in kaj jim rečeš?*

***Z6:** Skupaj s sošolci ste na igrišču. Eden od sošolcev ti podstavi nogo ali pa te spotakne. Kaj narediš?*

***Z7:** Stojiš v vrsti. Sošolca se vrineta pred tebe. Kaj narediš?*

***Z8:** Sošolci ti vzamejo tvoj nalivnik, barvico, belo palico, ipd. in ti nočejo vrniti. Kaj narediš?*

***Z9:** Zamudiš k pouku (krožku, ipd.), ker nisi takoj našel poti do razreda. Kaj narediš?*

***Z10:** Če bi ujel zlato ribico, ki bi ti izpolnila vse želje. Katere bi bile tvoje tri želje?*



Odgovore učencev - njihove akcije in reakcije - smo razvrstili v kategorije in sicer glede na način reševanja v aktivno oziroma pasivno obliko oziroma prelaganje reševanja problema na odraslega.

Te zgodbe služijo dvema namenoma: določijo lahko posameznikova močna in šibka področja znotraj specifičnih socialnih situacij ter uspešnost treninga socialnih veščin. Učence smo prosili, da opišejo specifične situacije z namenom, da ocenimo načine reševanja problemov oziroma ocenimo uporabo pridobljenih socialnih veščin v novih situacijah. Za mnoge slepe in slabovidne učence je višji nivo socialnih spretnosti in kompetenc kompleksnejši in s tem težavnejši (Sacks, Wolffe, 2000). To pa nam kažejo tudi odgovori učencev, kjer večkrat prevladuje pasivno reševanje problemov oziroma prelaganje na drugega.

Tabela 37: Akcije in reakcije učencev

VLOGA	Z1		Z2		Z3		Z4	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
brez odgovora	3	13,6	3	13,6	2	9,1	2	9,1
<b>aktivna</b>	4	18,2	19	86,4	13	59,1	5	22,7
<b>pasivna</b>	15	68,2			7	31,8	15	68,2
<b>skupaj</b>	22	100,0	22	100,0	22	100,0	22	100,0

Tabela 38: Reševanje problemov

VLOGA	Z5		Z6		Z7		Z8		Z9	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
brez odgovora	3	13,6	2	9,1	2	9,1	2	9,1	2	9,1
<b>aktivna</b>	6	27,3	6	27,3	5	22,7	4	18,2	20	90,9
<b>prelaganje</b>	3	13,6	5	22,7	1	4,5	11	50,0		
<b>pasivna</b>	10	45,5	9	40,9	14	63,6	5	22,7		
<b>skupaj</b>	22	100,0	22	100,0	22	100,0	22	100,0	22	100,0

Rezultati izkazujejo pasivno obliko reševanja predvsem v situacijah, kjer je izpostavljena njihova motnja vida ali zaradi motnje neenakovreden položaj (Z1, Z4, Z5, Z6, Z7). Učenci se zavedajo svojih šibkih področij in imajo zaradi motnje vida slabšo samopodobo.

Pri vstopu v šolo lahko otrok prihaja iz prezaščitenega domačega okolja, kjer je imel zelo malo priložnosti za družbeno z vrstniki in posledično manj možnosti za razvijanje socialnih spretnosti. Dejavnik, ki je pogosto omenjen pri napredku posameznika na področju socialnih spretnosti, je vzpodbudno domače okolje, ne toliko zaradi neposrednega učenja, temveč zaradi nudenja različnih možnosti za učenje (Webster, 1998). Prav tako so pomembna realistična pričakovanja staršev, ki nudijo otroku podporo in vzpodbude za pridobivanje izkušenj. Pri tem je staršem lahko v veliko pomoč suporta strokovnjakov, še posebej v začetnem obdobju, ko nastopi slepota oziroma slabovidnost. Naslednji pomembni dejavnik je posameznikova iniciativnost in samostojnost pri reševanju problemov (Corn, 1985). Za uspešno socialno vključevanje tako slepi in slabovidni učenci potrebujejo pomoč odraslih, tako staršev kot strokovnjakov. V ta namen lahko učencem pomagamo pri:

- spodbujanju socialnih interakcij,
- razvijanju močne identitete,
- spodbujanju sodelovanja v različnih aktivnostih in pridobivanju konkretnih izkušenj,
- razumevanju razlik med slepimi in slabovidnimi ter videčimi,
- učenju pravil socialnega vedenja,
- vzpostavljanju mreže ostalih slepih in slabovidnih in
- izpopolnjevanje na področju socialnih kompetenc

Zadnja situacijska zgodba (Z10) se je nanašala na posameznikovo sprejemanje slepote oziroma slabovidnosti.

Več kot polovica učencev je neposredno ali posredno izrazila željo, da bi zopet videli:

*»da bi spet videla na levo oko«, »da bi normalo videla«, »dober vid«, »da bi dobro videla«, »da ne bi imela več očal«, »da bi vsi imeli spoštovanje do mene kot slepe osebe«, »da me sošolci ne bi zafrkavali«, »da bi sošolci, ki se norčujejo, videli, kot sem videla jaz« ipd.*

Te odgovore lahko razdelimo v naslednje podskupine:

- odgovori brez dodatne razlage (n=1),
- odgovori, ki so usmerjeni na aktualne situacije reševanja socialnih težav (n=10),
- širši odgovori, ki so usmerjeni na razvijanje prepoznanih močnih področjih (n=2),

- odgovori, ki so usmerjeni na prihodnost (n=4).

Odgovori treh učencev niso bili vezani na slepoto oziroma slabovidnost.

Najpogosteje je izražena želja po videti, biti enak drugim, ne biti drugačen, saj so posledične socialne interakcije tiste, ki prinašajo negativne izkušnje. Večina otrok z motnjo ne ve, oziroma nima primerjave kako je normalno videti. Šele v socialnih stikih lahko to doživijo kot nekaj slabšalnega, diskriminatornega. Slepota za otroka ni problem, problem je socialna izločenost, komentarji. Zato je nujno vrstnike opremiti z informacijami o slepoti in slabovidnosti. Učence s slepoto oziroma slabovidnostjo pa okrepiti in informirati o motnji, da je ne doživljajo kot nekaj negativnega ali jo negirajo in pristajajo na pasivno vlogo.

Zakaj so učenci temu namenili tolikšno pozornost? Njihove odgovore je mogoče osvetliti z vpogledom v njihove izkušnje, njihovo samopodobo, identiteto, načinu reševanja problemov, interakcijah, pričakovanjih in stališčih ožjega in širšega socialnega okolja (precenjevanje ali podcenjevanje motnje vida), ....

Psihosocialni proces prilagajanja na slepoto oziroma slabovidnost je odvisen tako od individualnih kot tudi zunanjih dejavnikov. Potrebno bi bilo podrobneje raziskati, kako učenci poznajo in razumejo svojo slepoto oziroma slabovidnost tako z vidika značilnosti motnje vide in njenega neposrednega vpliva na njihove vizualne zmožnosti, kakor tudi z vidika psihosocialnih učinkov motnje.

Učenec, ki se brez zadržkov pogovarja o svoji slepoti oz. slabovidnosti, je navadno bolje sprejet s strani vrstnikov in odraslih. Dajanje informacij, tudi najosnovnejših, zmanjša strahove drugih in odgovori na njihova, včasih neizgovorjena vprašanja. To še posebej velja za slabovidne učence, ki se navzven v ničemer ne razlikujejo od svojih vrstnikov, pa vendar potrebujejo številne prilagoditve in specialno opremo. Učenci, ki lahko drugim pojasnijo lastno videnje sveta in svoje delovanje v njem, so običajno manj socialno izolirani. Njihove razlage odražajo pozitivno samopodobo. Učenci, ki na kakršenkoli način prikrivajo svojo slepoto oz. slabovidnost, se pogosteje zanjedejo v situacijah, v katerih doživljajo, da drugi nanje gledajo kot na nesposobne ali nekompetentne.

Slabše psihosocialno prilagajanje na slepoto oz. slabovidnost ima lahko za posledico nesprejemanje; vrstniki reagirajo z zasmehovanjem, norčevanjem, pridajanjem imen ali ignoriranjem.

Glede na heterogenost populacije in velike individualne razlike, je pridobivanje in uporabljanje socialnih spretnosti za slepe in slabovidne učence individualna pot, odvisna od notranjih in zunanjih dejavnikov. Vendar pa je pomembno dejstvo, da je učenje socialnih spretnosti in pridobivanje socialnih kompetenc za slepe in slabovidne učence zavesten in načrtovan proces in da se teh spretnosti ne da naučiti samo skozi naključne izkušnje.

## 6.4 ŠTUDIJE PRIMEROV

Ne glede na majhno število slepih in slabovidnih učencev, vključenih v našo raziskavo, je primerjava zanimiva tudi s kliničnega vidika, ker je pridobivanje socialnih kompetenc pri slepih in slabovidnih učencih lahko dodatno oteženo in zahteva iskanje vedno novih pristopov, zlasti še ob poznavanju dejstva, da je pri večini slepih in slabovidnih otrok prisotna manjša iniciativnost in aktivnost, a večja kooperativnost.

### Študija primera 1

V anamnezi deklice zasledimo podatek o prezgodnjem rojstvu, ki je vzrok za nastanek motnje vide; deklica je slepa z ostanki vida in zoženim vidnim poljem. Živi v popolni družini, je edinka.

V predšolskem obdobju je bila deklica vključena v program s prilagojenim izvajanjem in DSP (tiflopedagoška obravnavava). V skupini sovrstnikov ni bila sprejeta, pozornost je vzbujala z oblikami neprilagojenega vedenja. Kooperativnosti, motiviranosti, vztrajnosti pri igri in drugih dejavnostih ni imela oblikovanih. Najraje se je igrala sama ali pa izvajala fizične dejavnosti, s katerimi je motila druge otroke. Zaradi težav v skupini so starši dvakrat zamenjali vrtec. Deklica je imela, v primerjavi z vrstniki, kratkotrajnejšo pozornost z znaki impulzivnega vedenja. Zaradi zaostankov v čustvenem in socialnem razvoju je bilo za eno leto odložen začetek šolanja.

Deklica je bila usmerjena v OŠ program s prilagojenim izvajanjem in DSP. Starši so izbrali šolo izven svojega okoliša. Deklica naj bi zaradi stopnje izgube vida delala po metodi za slepe, vendar so se starši po konzultacijah s strokovnjaki v tujini odločili za opismenjevanje v črnem tisku. Zaradi težav s pozornostjo, motivacijo, grafomotoriko, pomanjkanjem stalnega domačega treninga, pa tudi zaradi deklíčine socialne nezrelosti, je do konca prve triade učenka dosegla minimalno raven socialne zrelosti, ki je sicer značilna za otroke ob vstopu v šolo, slabo funkcionalno pismenost, slabo stopnjo tipkanja in rokovanja z elektronsko lupo. Pomembna dodatna oteževalna okoliščina je bila tudi ta, da je deklico poučevala učiteljica, ki na poučevanje in

prilagajanje slepemu otroku ni bila pripravljena. Kljub nekaterim prilagoditvam, DSP in timske delo, so nesoglasja med zahtevami in pričakovanji različnih sodelujočih v pedagoškem procesu privedla do konflikta. Sledilo je prešolanje na osnovno šolo v domačem okolju.

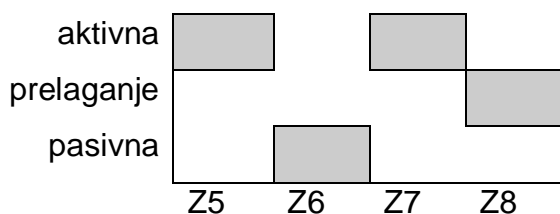
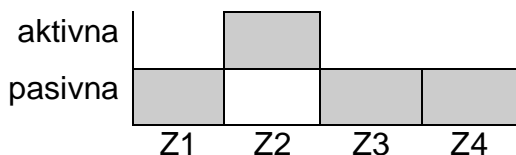
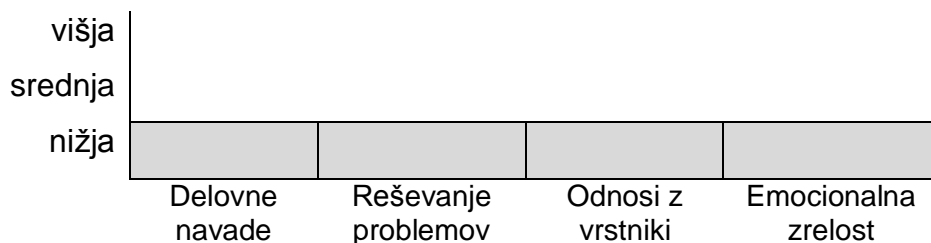
Na novi šoli so se učitelji takoj vključili v izobraževanje za delo s slepimi učenci in hkrati jasno razmejili med lastnimi ter vlogami in nalogami staršev, učenke, in tiflopedagoga.

Učenka so vrstniki dobro sprejeli, za pomoč dodeljena spremljevalka, izvajali so se tedenski in mesečni timski načrti in korekcije. Dosledno so pričeli z utrjevanjem računalniškega zapisa s programsko povečavo ter z uporabo elektronske lupe, z razvijanjem samostojne komunikacijske tehnike, točnosti, hitrosti, razumevanjem prebranega in z orientacijo v besedilu. Spremljevalka jo je usmerjala in vzpodbujala. Opremljenost s pripomočki v šoli in doma je dobra.

Sistematičen pristop in prilagajanje pogojev za učenje je omogočilo, da je deklica nekoliko izboljšala delovne navade ter znanje. Učenka pri učenju sicer še ni samostojna, pogosto pozabi na svoje obveznosti, za priprave na preverjanje in ocenjevanja znanja potrebuje domače spodbude in pomoč. Samostojna in motivirana je za brskanje po spletu, prav tako kaže interes za druženje z vrstniki. Uspešno je zaključila 4.razred.

Deklica obvlada gibanje v šolskih prostorih, v neznanih okoljih pa potrebuje spremljevalca. Odklanja uporabo palice, najverjetneje zato, ker domače okolje njene motnje vida ne sprejema. Deklica se ne vključuje v tečajne oblike učenja specialnih veščin za slepe. Njene vsakodnevne veščine so slabo razvite, pri njihovem opravljanju je precej nesamostojna. Glede na slabo adaptacijo na motnjo, slabe delovne navade ter neenoten pristop šolskega in domačega okolja ob neutrnjenem znanju, lahko pričakujemo vedno večje učne težave.

Dobljene informacije v razgovoru s tiflopedagoginjo so skladne z rezultati naših preizkusov. Na področju neakademiških karakteristik je dosegla podpovprečne rezultate:



## Študija primera 2

Deklica ima prirojeno motnjo vida in okvare lokomotorne aparata. Živi v popolni štiričlanski družini z urejenim socialno-ekonomskim statusom. Starša sta dekličino motnjo sprejela, nudita ji čustveno podporo in iščeta vso strokovno pomoč ter možne tehnične pripomočke.

Deklica je bila vključena v strokovno obravnavo kot slabovidna in gibalno ovirana že v predšolskem obdobju. Spoznavni procesi so potekali po okrnjeni vidni poti z uporabo metode za slabovidne. Glede na dekličine intelektualne potenciale, zgodnjo strokovno podporo, opremljenostjo z računalnikom ter elektronsko lupo in ustrezni podpori družine, se je učenka razvijala na vseh področjih in dosegla razvojno raven, značilno za videče otroke njene starosti. Do 6. razreda osnovne šole tudi pri prilagajanju učnega procesa, komunikacijskih tehnikah, vključevanju v dejavnosti, socialnih veščinah niso bile potrebne zahtevnejše prilagoditve izvajanja programa.

Učenka je ob podpori družine razvila dobre delovne navade, tehnike, samopodobo, socialne spretnosti, kar ji je kljub slabovidnosti in gibalni oviranost omogočalo dosegati odličen učni uspeh in dobro socialno vključenost.

V šestem razredu osnovne šole je zaradi glavkoma popolnoma izgubila vid. Poleg drugačnih vzgojno-izobraževalnih potreb so se pojavile še čustvene stiske, tako učenke kot njene družine. V ponovnem postopku usmerjanja je bila kot slepa učenka usmerjena v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, zaradi gibalne oviranosti pa ji je bil dodeljen spremljevalec.

Učitelji na šoli so se tekom šolskega leta dodatno usposabljali za uporabo metode dela in prilagajanja učnih gradiv in procesa za slepe, učenka se je naučila brajice, uporabe prilagojene računalniške opreme z brajevo vrstico in zvočno sintezo, uporabe tipnih ponazoril, geometrijskega pribora za slepe, matematičnega zapisa Latex, učenja preko sluha ter prostorske orientacije in mobilnosti z belo palico. Vključena je bila v tri ure DSP in tri ure individualne učne pomoči na šoli.

Kot odličnjakinja zaključuje šolanje, ima dobro samopodobo, realne predstave o svojih posebnih potrebah, visoko stopnjo motivacije za vključevanje v šolske in obšolske dejavnosti in realno načrtuje naslednje izobraževalne korake ter ima jasno zastavljene poklicne cilje. Nadpovprečne delovne navade, reševanje problemov, emocionalna zrelost, dobra opremljenost s specialnimi veščinami in pripomočki, poučenost o motnji in potencialih, že vseskozi omogočata učenki doseganja dobrih učnih rezultatov, razvijanje dobre samopodobe in socialno vključenost.

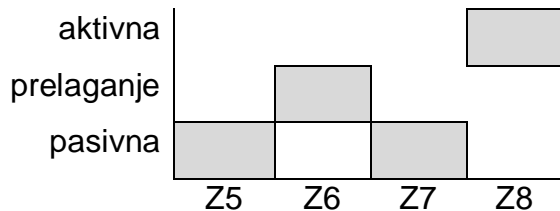
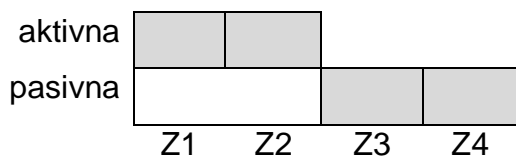
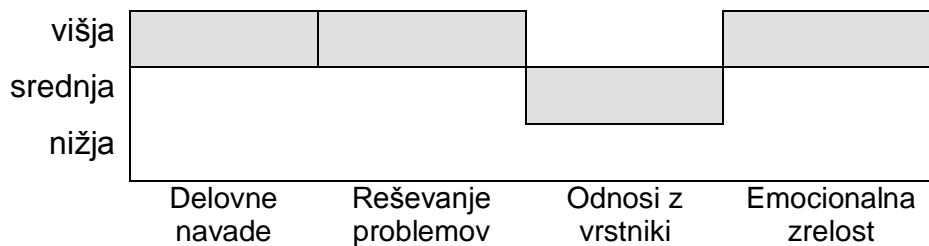
Iz opisa lahko povzamemo, da je za uspešno vključitev in celostni razvoj potrebno zagotoviti kar nekaj pogojev, ki v primeru deklince, ki jo opisujemo kot prvo niso bili zadovoljeni. To pa so:

- dobra sprejetost otroka v družino in splošna klima družine,
- vključevanje v strokovne obravnave in izvajanje dejavnosti za premagovanje posledic motnje,
- vključitev med polnočutne vrstnike, edukacija pedagoškega kadra, prilagoditve pedagoškega procesa in ustrezna opremljenost s pripomočki,



- vzpodbujanje celostnega razvoja (razvijanje sensorike, kognitivnih in metakognitivnih veščin, socialnih veščin),
- dobro sodelovanje vseh sodelujočih.

Dobljene informacije v razgovoru s tiflopedagoginjo so skladne z rezultati naših preizkusov:



### Študija primera 3

Deklica se je rodila kot slep otrok s srčno napako. Živi v popolni družini, je edinka, družina ima malo socialnih stikov. Mati se je po rojstvu deklice posvetila izključno skrbi za otroka. Zaradi zdravstvenega stanja deklice (potreben je bil kardiološki operativni poseg) in slepote je mati oblikovala izrazito zaščitniški odnos.

Deklica je bila v predšolskem obdobju vključena v program s prilagojenim izvajanjem in tiflopedagoško DSP. Vseskozi jo je spremljala mati, ki jo je tudi v domačem okolju pripravljala na komunikacijsko metodo v brajici. Spodbujanje razvoja deklice je bilo

usmerjeno predvsem v doseganje akademskih ciljev, ne pa v razvijanje samostojnosti, v gibalni razvoj ali socialni razvoj.

Učenka je vključena v OŠ program s prilagojenim izvajanjem in DSP. V istem oddelku je bila poleg nje še ena slepa deklica, zaradi česar je bilo število vseh učencev v razredu manjše. Mati je bila kot dekličina spremljevalka prisotna pri pouku in DSP. Dekličine vizualne zmožnosti kažejo, da svetlobo zaznava in večje, bližnje kontrastne predmete. Dela po metodi za slepe.

V prvem triletju se je učenka opismenila v brajici in desetprstnem tipkanju ter uporabi računalnika z brajevo vrstico. Pri pouku in doma se je učila s pomočjo mame, ki se je zelo dobro usposobila v komunikacijskih tehnikah in prilagajanju učnih gradiv. V športno-vzgojne dejavnosti se iz zdravstvenih razlogov deklica ni vključevala. Stalna prisotnost mame tako v šoli kot doma so posledično pripeljali do dekličine socialne izolacije zaradi pomanjkanja stikov z drugimi. Cilji na akademskem področju so bili z veliko truda doseženi, zanemarjeni pa so bili drugi vidiki otrokovega razvoja.

Na prehodu na predmetno stopnjo so se pojavile težave z učenjem zaradi večjega obsega in zahtevnosti snovi povečale tudi potrebe po prilagoditvah in pomoči, zaradi kabinetnega pouka pa se je povečala tudi potreba po mobilnosti in obvladovanju prostora. Zaradi neusposobljenosti pedagoških delavcev za delo s slepim učencem, se je prisotnost matere s statusom spremljevalke nadaljevala. Deklica je večino časa namenila šolskemu delu, vključevanju v zdravstvene ter tiflopedagoške obravnave. Samostojnega gibanja do šole in v šolskih prostorih ni razvila.

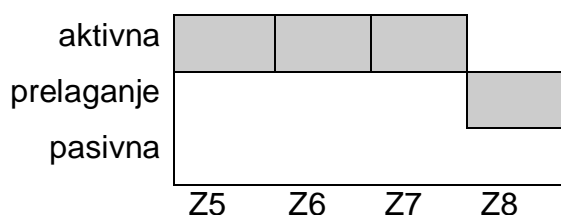
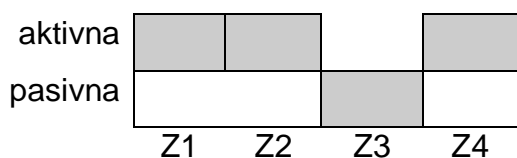
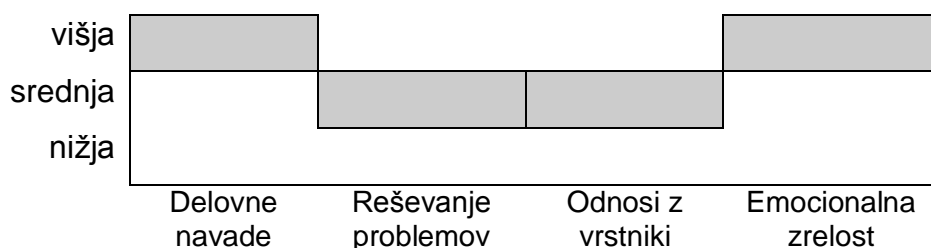
Do večjih sprememb je prišlo v zadnjem triletju šolanja, ko je z usposobitvijo učiteljev prilagojeno delo s slepo učenko postalo bolj kvalitetno. Na dekličino željo mati ni bila več prisotna pri pouku, s čemer je dobila možnost vstopanja v interakcije z učitelji in sošolci.

V tem času so se pojavile tudi zdravstvene težave, zaradi česar je bila deklica dlje časa odsotna od pouka. V tem času je izvajanje programa potekalo individualno z obiski učiteljev na domu ter ob pomoči matere. Po zdravljenju se je vrnila v oddelek

ter uspešno zaključila osnovno šolo. Na zunanjem preverjanju (NPZ) znanja pri slovenščini kljub prilagoditvam ni bila uspešna.

Učenka je dobro opremljena s komunikacijsko tehniko za slepe na podporni IKT, ima dobre delovne navade ter dobre zmožnosti memoriranja. Za doseg učnih ciljev, preko katere oblikuje samopodobo, nameni večino časa. Samostojnega gibanja ne obvlada, ker se zanaša na spremljevalko. Socialnih stikov s sovrstniki ima le malo, in le v času, ko je v šoli. Socialnih ter vsakodnevnih veščin nima dovolj razvitih za samostojno funkcioniranje. Oblikovane ima nerealne predstave o svojih zmožnostih, kar se je pokazalo pri izbiri nadaljnjega šolanja.

Dobljene informacije v razgovoru s tiflopedagoginjo so skladne z rezultati naših preizkusov:



## 7 ZAKLJUČKI IN PREDLOGI

Indikator uspešnega vključevanja slepih in slabovidnih otrok ni samo doseganje določenih akademskih standardov, ampak tudi doseganje socialnih kompetenc. Eden izmed ciljev inkluzije je prav gotovo tudi izboljšanje kvalitete življenja posameznika s posebnimi potrebami tako na akademskem kot tudi na socialnem področju. Ugotavljanje stopnje socialne inkluzije slepih in slabovidnih učencev je med drugim pomembno tudi za določanje in pripravo učinkovitih usmerjenih aktivnosti, intervencij in strategij za podpiranje in razvijanje socialnih spretnosti in kompetenc učencev.

V preteklosti je bilo področje socialnih spretnosti precej zanemarjeno, kar se je kazalo kot socialna izolacija slepih in slabovidnih oseb. Pridobivanje socialnih spretnosti je ključ do kasnejšega uspeha slepih in slabovidnih učencev, do samostojnega in neodvisnega življenja. Poučevanje socialnih spretnosti je eden izmed pomembnejših dodatnih kurikularnih področij.

V nadaljevanju navajamo ključne poudarke, ki izhajajo iz sinteze teoretskih spoznanj in empiričnih ugotovitev o pomenu, vrednotenju in razvijanju socialnih kompetenc.

- Učinkovite socialne spretnosti so pomembne ne le v času šolanja, pač pa tudi za vključevanje v družbo in še zlasti za kasnejše zaposlovanje (pridobivanje in ohranjanje dela).
- Socialne spretnosti so v veliki meri naučene preko opazovanja, imitiranja in izkustvenega učenja. Slepota oziroma slabovidnost pa pogosto onemogoča oziroma otežuje pridobivanje točnih informacij o socialnem okolju, o kontekstu socialnih aktivnosti in interpretaciji socialnih konceptov. Tako je slepim in slabovidnim učencem onemogočeno oz. oteženo neposredno opazovanje, imitiranje, razumevanje konteksta socialnih situacij. To pa predstavlja zlasti v času šolanja, pomembno, dodatno področje posebnih potreb slepih in slabovidnih učencev, ki pa se mu posveča bistveno manj pozornosti kot učenju t.i. akademskih veščin.

- Ocenjevanje socialnih spretnosti v avtentičnem okolju in usmerjeno poučevanje socialnih spretnosti je potrebno za pridobivanje in razvijanje socialnih kompetenc, ki jih slepi in slabovidni učenci potrebujejo za kasnejše samostojno in neodvisno življenje.
- Socialne spretnosti sodijo v okvir specialnih veščin in poučevanje le-teh je del dodatnega kurikulumu za slepe in slabovidne učence.

V nadaljevanju predstavljamo predloge za vzpodbujanje in nadgradnjo socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev. Oblikovali smo jih na osnovi rezultatov raziskave in drugih virov. Upamo, da bodo pomagale strokovnjakom pri vzpodbujanju socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev.

Predstavljamo jih v dveh sklopih:

1. pogoji uspešnega vključevanja
2. smernice za podpiranje in nadgradnjo socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev

### **1. Pogoji uspešnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev**

- Za enakopravno, enakovredno ter uspešno vključevanje in sobivanje z vrstniki, slepi in slabovidni učenci potrebujejo specialna znanja. Pridobivanje teh specialnih, neakademskega znanja, poteka preko zgodnje obravnave, ki je usmerjena na pomoč in podporo posamezniku in njegovi družini ter se ob vstopu otroka v šolo nadaljuje v okviru dodatnega kurikulumu. Glede na obseg specialnih znanj pri slepih in slabovidnih učencih iz našega vzorca, se kaže potreba po njegovem povečanju. Vendar samo povečanje časovnega obsega obremenitev, za učenca ne predstavlja rešitve problema. Potrebno je poiskati ustrezno razmerje med normativnimi pogoji glede obsega celotnega kurikulumu (obveznega in dodatnega) in potreb posameznika. Odgovor na ta problem je v vzpostavitvi sistema celovite zgodnje obravnave slepih in slabovidnih. Ta bi zadovoljeval potrebe po rehabilitacijski obravnavi posameznika v ključnem predšolskem obdobju (v katerem si posameznik

pridobi temeljna znanja, spretnosti in veščine) ter nudil pomoč in podporo družini.

- Slepí in slabovidni učenci potrebujejo znanje in kompetence s področja socialnih spretnosti, ne glede na to, v katerem programu se šolajo. To potrebo poleg naše raziskave kažejo tudi tuje študije, iz katerih je razvidno pomanjkanje znanja na področju socialnih kompetenc pri slepih in slabovidnih učencih in njihovi pripravi na samostojno in neodvisno življenje. Tudi rezultati pričujoče raziskave kažejo podobne rezultate: usmerjenost predvsem na akademske vsebine v povezavi z motnjo vida, zelo mali poudarek pa je na pridobivanju in razvijanju socialnih spretnosti in kompetenc.

Učenje in pridobivanje socialnih spretnosti pri slepih in slabovidnih učencih mora potekati sistematično in načrtno, ob podpori odraslih (družine in strokovnjakov) pri aktivnostih in pridobivanju izkušenj v različnih okoljih. Pridobivanje socialnih kompetenc je individualen proces, na katerega vplivajo podpora družine, zgodnje izkušnje, razvojne zmožnosti ter spretnosti in veščine, in je edinstven v vsaki posameznikovi situaciji.

- Uspešno vključevanje slepih in slabovidnih učencev v šolo je v veliki meri odvisno tudi od dobro izobraženih in usposobljenih strokovnjakov. Da bi lahko pomagali učencu uspeti v inkluzivnem izobraževanju, morajo učitelji imeti tako ustrezno izobrazbo kakor tudi podporo strokovnjakov tiflopedagogov ter zagotovljene materialne pogoje (učni in komunikacijski pripomočki). Poleg tega morajo učitelji poznati nekatere preproste, osnovne strategije za delo s to populacijo učencev. Te strategije morajo, da bi bile uspešne, naslavljeni tako akademske in kot tudi neakademske spretnosti. Ker se slepi ali slabovidni učenec šola skupaj z videčimi vrstniki, je za akademsko izobraževanje odgovoren redni učitelj. Tiflopedagog svetuje učitelju kako je lahko poučevanje učinkovitejše, učiteljem pojasni, kako motnja vida vpliva na proces učenja, katere modifikacije so potrebne ter kdaj in čemu; izvaja rehabilitacijski program ter nudi pomoč in podporo posameznikovi družini.
- Učitelji poročajo, da sicer imajo nekaj znanja o delu s slepimi in slabovidnimi učenci. To področje je preobčutljivo, da bi ga lahko prepuščali naključju, torej

lastni samoiniciativnosti in samoizobraževanju učiteljev. Dodatno izpopolnjevanje učiteljev za delo s slepimi in slabovidnimi učenci je potrebno sistemsko in sistematično urediti (pridobitev kompetenc za izvajanje VIZ dela v razredu s slepim in slabovidnim učencem). Ko šola sprejme slepega ali slabovidnega učenca, sprejme tudi odgovornost za zagotavljanje teh pogojev. Res je, da imamo sodobno, evropsko primerljivo, zakonodajo in programsko zasnovo za poučevanje OPP, vendar je v praksi ni mogoče uresničevati brez ustreznih kadrovske in materialnih pogojev.

## **2. Smernice za podiranje in nadgradnjo socialnega vključevanja slepih in slabovidnih učencev**

- Med splošnimi strategijami kot osnovno za nadaljnje razvijanje socialnih spretnosti predlagamo izgradnjo identitete (kot osebe s slepoto ali slabovidnostjo). Mnogi slepi in slabovidni učenci sebe dojemajo bodisi kot videče ali kot slepe, zato je še posebej pri slabovidnih težja izgradnja močne socialne identitete. Poleg tega pa imajo zelo velik vpliv stališča in vrednote o slepoti in slabovidnosti, ki lahko posamezniku onemogočajo, da se počuti vredno in samozadostno. Slepi in slabovidni učenci se lahko počutijo izolirane v videčem svetu in imajo omejene možnosti za identifikacijo z ostalimi slepimi in slabovidnimi osebami, saj je na posamezni šoli pogosto en sam slep oziroma slaboviden učenec. Zaradi tega, ker pogosto večino svoje energije usmerijo v šolsko delo ali v vključevanje v skupino videčih vrstnikov, lahko podcenjujejo svoje spretnosti in dosežke ter potrebujejo podporo pri izgradnji lastne identitete in razumevanju motnje vida.
- Med splošne sodijo tudi strategije za oblikovanje ustrezne samopodobe:
  - a) ustvarjanje priložnosti; starši in strokovnjaki morajo kreirati takšne priložnosti, ki so naravnane k pozitivnim izkušnjam, kar pomeni dovoliti otroku:
    - da sam sprejema odločitve,
    - da prevzema odgovornost za zadolžitve doma kot tudi šolsko delo,
    - da preizkuša nove stvari, dejavnosti,
    - da je čimbolj samostojen pri vsakodennih aktivnostih;
  - b) pomoč pri razumevanju razsežnosti motnje vida in močnih področij:

- razumevanje omejitev, ki jih prinaša motnja in možnosti kompenzacije ter odkrivanje močnih področij;
  - c) promoviranje samozagovorništva kot zmožnost drugim povedati o svojih potrebah, zaprositi za pomoč, ko je to potrebno;
  - d) poiskati »mentorje« in »vzornike« med slepimi oziroma slabovidnimi osebami.
- Specifične, na populacijo slepih in slabovidnih učencev usmerjene strategije pa smo strnili v spodnjih predlogih.
    - Slepimi in slabovidni učenci potrebujejo specifične treninge (npr. v obliki delavnic) za pridobivanje socialnih kompetenc (seznanitev in opis različnih socialnih situacij in vlog, analiza in diskusija o posameznih socialnih situacijah, igranje vlog, učenje pravil socializacije, izpopolnjevanje na področju socialnih kompetenc, ...).
    - Razviti in implementirati je potrebno t.i. programe tranzicije, ki pripravljajo posameznika za samostojno in neodvisno življenje. Pomanjkanje tovrstnih programov lahko vodi k socialni izolaciji in omejenim spretnostim za kasnejšo zaposlitev.
    - Prav tako so potrebna izobraževanja (npr. kot delavnice) za videče vrstnike (osveščanje in razprava o socialni vključenosti slepih in slabovidnih učencev, razumevanje slepote in slabovidnosti,...).
    - Podpora razrednim in predmetnim učiteljem ter ostalim strokovnjakom na šoli mora potekati kot dodatno izobraževanje in spopolnjevanje – poleg izobraževanja na svojem predmetnem področju, imeti morajo možnost izobraževanja o aktualni problematiki učencev s PP, ki jih bodo poučevali ter o njihovi vlogi v okviru timskega načrtovanja individualiziranega programa.
    - Večji poudarek mora biti namenjen pridobivanju spretnosti in veščin na neakademijskih področjih (spodbujanje socialnih interakcij, razvijanje močne identitete, vzpodbujanje aktivnosti in pridobivanje konkretnih izkušenj,...



- Pomoč in podpora pri razvijanju otrokovih socialnih kompetenc je potrebno zagotoviti tudi staršem. Socialni in emocionalni razvoj ter akademski dosežki niso ločena prioriteta področja, ampak predstavljajo kontinuum razvoja, ki ga otroci potrebujejo za zdravo odraščanje in uspeh v šoli.

## 8 LITERATURA

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. Jessica Kingsley Publisher.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Suupporting the development of inclusive education. *British journal of special education*, 27 (2),76-80.
- Barraga, N., Erin, J. (1992). *Visual handicaps & learning*. Pro-Ed, Austin, Texas.
- Bishop, V. E. (1986). Identifying the components of success in mainstgreaming. ERIC\_NO: EJ343967.
- Bishop, V.E. (2004). *Teaching visually impaired children*. Charles C Thomas, Springfield.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000) *Breaking down the barriers: the Index for Inclusion*. Education Journal <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index-inclusion-summary.htm>
- Cobe, S.S., Zigmond, N. (1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. V: Gilliam, J. E., McConnell, K. S. *Scales for predicting successful inclusion: A norm-referenced instrument for identifying students with disabilities for successful inclusion into general education*. Pro-Ed, Austin.
- Corn, A, (1996). *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives*. AFB Press, New York.
- Davis, P. (2003). *Including children with visual impairment in mainstream schools. A practical guide*. David Fulton Publishers, ondon.
- Friend, Bursuck, (2002). *Including students with special needs*. Boston, Allyn, Bacon.
- Gerbec, I., Florjančič, S. (1997). Izkušnje in problemi ob uresničevanju integracije slepih in slabovidnih v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. V: Destovnik, K. (ur.). *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. CenterKontuta, Ljubljana, 271-287.
- Gilliam, J. E., McConnell, K. S. (1997). *Scales for predicting successful inclusion: A norm-referenced instrument for identifying students with disabilities for successful inclusion into general education*. Pro-Ed, Austin.
- Halten, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.
- Hocutt, A.M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? V Moore, C., Gilbreath, D. *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research* <http://interact.uoregon.edu/wrrc/AKInclusion.html>
- Lang, M. A. (2000). The role of psychosocial factors in adaptation to vision impairment and habilitation outcomes for children and youth. V: Silverstone et al. *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation*. Oxford university press, New York.
- Lipic-Stopar, M. (2003). Nekateri vidiki vključevanja učencev s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Defektologica slovenica*, let. 11, št. 1, str. 17-37.

- Lowenfeld, B. (1998). Berthold Lowenfeld on blindness and blind people. V: Tuttle, D. W., Tuttle, N. R. Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands. Charles C Thomas Publisher Ltd. Springfield.
- Meijer, C.J.W., Soriano, V., Watkins, A. (2003) Special Needs Education in Europe; Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Nixon, H.L. (1991). Mainstreaming and the american dream: sociological perspectives on parental coping with blind and visually impaired children. V: Reinhardt, J. P., D'Allura, T. Social support and adjustment to vision impairment across the life span. V: B. Silverstone et al. (ur.). The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation. Oxford university press, New York.
- Novljan, E. (2004). Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi. Poročilo ciljnega raziskovalnega projekta. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Peklaj, C. s sod. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Sacks S., Silberman. R. K. (2000). Social skills issues in vision impairment. V: Silverstone B. et al. The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation. Oxford university press, New York.
- Sacks Z. S., Wolffe, K.E. (2006). Teaching social skills to students with visual impairments: from theory to practice. AFB Press, New York.
- Sacks, S., Kekelis, L. S., Gaylord-Ross, R. J. (1992). The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies. AFB press, New York.
- Sacks, S., Silberman, R. (1998). Educating Students who have visual impairment with other disabilities. Poul H. Brookes publishing. Baltimore London Toronto Sydney.
- Sacks, S., Silberman, R. (2000). Social skills. V: Koenig, A. J., Cay Holbrook, M. Foundations of education: Volume II. AFB press, New York.
- Stančić, V., Tonković, F., Zovko, G. (1970). Neki faktori uspešnosti integracije slijepih osoba. Specijalna škola, 6, str. 851-862.
- Stockley, I, & Brooks, B. (1995). Perception and adjustment: Self and social. British Journal of Visual Impairment, 13, 15-18.
- Thomas, J. E. (1979). Factors Influencing the integration of visually impaired children. Journal of visual impairment and blindness, 73, 9, 359 - 363.
- Tuttle, D. W., Tuttle, N. R. (1996). Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands. Charles C Thomas Publisher Ltd. Springfield. (57-128 od 286)
- Tuttle, D. W., Tuttle, N. R. (2000). Psychosocial needs of children and youths. V: Holbrook, M.C., Koenig, A. J. Foundations of education: Volume I. AFB press, New York.

Warren, D. (1994). Blindness and children: an individual differences approach. Cambridge University Press.

Warren, D. H. (2000). Developmental perspectives: Youth. V: Silverstone B. et al. The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation. Oxford university press, New York.

Warren, D. H. (2000). Visual disorders: The psychosocial perspective. V: Silverstone B. et al. The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation. Oxford university press, New York.

Warren, D.H. (1994). Blindness and children. An individual differences approach. Cambridge University Press.

Webster, A., Roe, J. (1998). Children with visual impairments: Social interaction, language and learning. Routledge, London.

Zakon o osnovni šoli, UL RS 12/1996

Zakon o usmerjanju otrok s PP, UL RS 54/2000