

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

IRENA DORNIK

**BRALNA PISMENOST PRI GLUHIH
MLADOSTNIKI**

MAGISTRSKO DELO

Mentor:
Doc. dr. Stane Košir

Ljubljana, april 2009

ZAHVALA

Za strokovno pomoč, vodenje, ideje in razumevajoče mentorstvo se najlepše zahvaljujem doc. dr. Stanetu Koširju.

Za pomoč pri uresničevanju magistrskega dela se zahvaljujem sodelavkam in posebej dijakom Srednje šole iz Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, dijakom Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad-Ljubljana ter dijakom iz Dijaškega doma Bežigrad-Ljubljana, ki so sodelovali pri raziskavi.

Posebna zahvala za pomoč, spodbudo in potrpežljivost pa gre moji mami Doroteji, očetu Božidarju, soprogu Sandiju in sinu Boru.

POVZETEK

Temeljni cilj magistrskega dela je preučiti bralno pismenost pri gluhih mladostnikih v primerjavi s slišječimi vrstniki in ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na bralne dosežke. V ta namen so bile postavljene hipoteze, ki so se preverjale s pomočjo različnih inštrumentarijev. Test bralne pismenosti je ugotavljal različne bralne procese opredeljene v bralni pismenosti. Vprašalnik o branju je vseboval podvprašalnike o bralnem interesu, motivaciji, pogostosti branja, bralni samopodobi, tehniki branja, bralnih strategijah in besedilnih vrstah. Neverbalni test pa je preverjal razumevanje neverbalnih sporočil.

Analiza rezultatov je pokazala, da slušna motnja negativno vpliva na bralno razumevanje in dosežke na testu bralne pismenosti. Statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi dijaki so se pokazale pri več spremenljivkah, od katerih najbolj izstopajo besednjak, bralno razumevanje in interpretacija prebranega. Pomembne razlike so se pokazale pri gluhih mladostnikih, glede na spol in slušni status staršev. Gluhi mladostniki z boljšim učnim uspehom in z višjo oceno pri slovenskem jeziku dosegajo tudi boljše rezultate na testu bralne pismenosti. Dobljeni rezultati bodo pripomogli k boljši diagnostiki in metodiki dela z gluhi učenci.

KLJUČNE BESEDE: gluhi mladostniki, bralna pismenost, bralno razumevanje

SUMMARY

A basic goal of my master thesis is to analyse a reading literacy of deaf adolescents in comparison to their hearing coevals. Furthermore, the goal is to determine the factors, which influence a reading achievement. For this purpose, different hypotheses were set and verified with a help of various instruments. A test of reading literacy assessed different reading processes that are defined in reading literacy. A questionnaire about reading contained sub-questionnaires about reading interest, motivation, frequency of reading, reading self-image, reading technique, reading strategies and types of texts. A non-verbal test verified an understanding of non-verbal messages.

The analysis of the results showed that a hearing disorder has a negative influence on reading comprehension and reading literacy. Statistically significant differences between deaf and hearing students were found in several variables. The ones that stand out the most are vocabulary, reading comprehension and the interpretation of what pupils read. Significant differences among deaf adolescents were found due to the gender and the hearing status of their parents. Deaf juveniles with a better overall learning achievement and higher mark in slovenian language achieved better results at the test of reading literacy as well. Obtained results of the analysis will contribute towards better diagnosis and methodology of work with deaf students.

KEY WORDS: deaf adolescents, reading literacy, reading comprehension

KAZALO

1 UVOD.....	1
1.1 OPREDELITEV OSEB Z MOTNJO SLUHA.....	2
1.2 JEZIK IN GOVOR.....	6
1.2.1 RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA IN GOVORA.....	8
1.2.2 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA.....	10
1.2.3 VPLIV IZGUBE SLUHA NA RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA IN GOVORA	11
1.2.3.1 Frekvenčna zaznava govora.....	13
1.2.3.2 Izgovorjava.....	15
1.2.3.3 Prozodija.....	16
1.2.4 VPLIV NA RAZVOJ MIŠLJENJA.....	16
1.2.5 VPLIV NA KOGNITIVNI RAZVOJ.....	17
1.2.6 AKADEMSKA ZNANJA.....	17
1.2.7 VPLIV NA VEDENJE IN OSEBNOST.....	18
1.2.8 VPLIV NA EMOCIONALNI IN SOCIALNI RAZVOJ.....	18
1.2.9 KOMUNIKACIJA.....	19
1.3 ZNAKOVNI JEZIK.....	20
1.3.1 ZNAČILNOSTI ZNAKOVNEGA JEZIKA.....	20
1.3.2 SLOVENSKI ZNAKOVNI JEZIK PRI POUKU.....	21
1.3.3 PRSTNA ABECEDA.....	22
1.3.4 POVEZAVA ZNAKOVNEGA JEZIKA Z RAZVOJEM PISMENOSTI.....	22
1.4 BRANJE.....	23
1.5 DEJAVNIKI RAZUMEVANJA PRI BRANJU.....	25
1.5.1 NOTRANJI DEJAVNIKI.....	25
1.5.1.1 Perceptijski dejavniki.....	25
1.5.1.2 Inteligentnost.....	31
1.5.1.3 Stališče/odnos do branja.....	32
1.5.1.4 Interes za branje.....	32
1.5.1.5 Motivacija za branje.....	33
1.5.1.6 Bralna tehnika.....	34

1.5.1.7 Predznanje	35
1.5.1.8 Besednjak	35
1.5.2 ZUNANJI DEJAVNIKI	36
1.5.2.1 Socialno kulturni dejavniki	36
1.5.2.2 Značilnosti besedila	38
1.6 BRALNO RAZUMEVANJE	38
1.6.1 TEŽAVE GLUHIH PRI RAZUMEVANJU PREBRANEGA	39
1.7 BRALNE SPOSOBNOSTI	40
1.7.1 MODEL GATESA	41
1.7.2 MODEL CHALLOVE	41
1.7.3 MODEL DUFFYA IN L. ROEHLER	43
1.8 BRALNA PISMENOST	46
1.8.1 RAVNI BRALNE PISMENOSTI	47
1.8.2 BRALNI PROCESI V BRALNI PISMENOSTI	49
1.9 RAZISKAVE O BRALNI PISMENOSTI	50
1.9.1 PIRLS	50
1.9.2 PISA	52
1.9.3 DRUGE RAZISKAVE	53
1.10 RAZISKAVE O FUNKCIONALNI PISMENOSTI	54
1.10.1 PISMENOST (ANALFABETIZEM)	54
1.10.2 FUNKCIONALNA PISMENOST	55
1.11 KOMPONENTE MERJENJA BRALNEGA RAZUMEVANJA	56
2 CILJ	58
2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	58
2.2 HIPOTEZE	58
3 METODOLOGIJA	60
3.1 VZOREC	60
3.2 SPREMENLJIVKE	64
3.3 MERSKI INŠTRUMENTARIJ	66

3.3.1 VPRAŠALNIK O BRANJU	66
3.3.2 NEVERBALNI TEST	68
3.3.3 TEST BRALNE PISMENOSTI	68
3.3.4 BESEDNJAK.....	70
3.4 VREDNOTENJE SPREMENLJIVK.....	70
3.5 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	71
3.6 STATISTIČNE OBDELAVE	72
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	73
4.1 ANALIZA SPREMENLJIVK.....	73
4.2 REZULTATI PO PODROČJIH.....	74
4.2.1 BRALNI INTERES	74
4.2.2 BRALNA MOTIVACIJA	75
4.2.3 POGOSTOST BRANJA	76
4.2.4 BRALNA SAMOPODOBA	77
4.2.5 KVALITETA BRANJA.....	78
4.2.6 BRALNE STRATEGIJE.....	79
4.2.7 BESEDILNE VRSTE.....	80
4.2.8 ŠOLSKA BESEDILA	81
4.2.9 RANGI PODROČIJ.....	81
4.2.10 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	83
4.2.11 BRALNA PISMENOST	84
4.2.11.1 REZULTATI BRALNE PISMENOSTI GLEDE NA SPOL	87
4.2.12 BESEDNJAK.....	90
4.3 LATENTNA STRUKTURA BRALNE PISMENOSTI.....	91
4.4 PREVERJANJE HIPOTEZ.....	99
5 ZAKLJUČEK.....	109
6 LITERATURA	115
7 PRILOGA	121

Priloga 1	122
Priloga 2	124
Priloga 3	126
Priloga 4	130

1 UVOD

Učenje verbalnega jezika in oralnega govora je za gluhe in naglušne učence dolgotrajen proces. Za učinkovito komunikacijo morajo imeti ustrezno razvite jezikovne sposobnosti. Jezikovne težave imajo prelingvalno gluhi ali težko naglušni dijaki in tudi tisti, ki so iz različnih vzrokov izgubili sluh kasneje.

Individualni terapevti, učitelji in vzgojitelji, pa tudi vsi tisti, ki so s to populacijo v stiku (družinski člani, prijatelji, idr.), opazamo, da imajo učenci velike težave z razumevanjem prebranih navodil, vprašanj, besedil ipd., čeprav so se z njimi večkrat srečali oziroma bi določene besede morali imeti usvojene, vendar jih nimajo. Predvsem opazamo šibko jezikovno znanje, pomanjkanje interesa in motivacije za branje.

Viri informacij se v današnjem svetu hitro spreminjajo, a branje še vedno ostaja v šoli najučinkovitejše sredstvo za usvajanje znanja, za pridobivanje informacij in kot sredstvo učenja. Gluhi in naglušni učenci imajo zaradi svojih specifičnosti težave pri razumevanju branja besedil in pri uporabi jezika, posredno pa tudi težave tudi z učenjem in vključevanjem v socialno okolje.

Učenci naj bi na koncu obveznega šolanja usvojili takšno stopnjo bralne pismenosti, da so sposobni umetnostna in predvsem neumetnostna besedila tekoče brati, prebrano razumeti in informacije, dobljene z branjem, uporabiti pri reševanju učnih in življenjskih problemov.

1.1 OPREDELITEV OSEB Z MOTNJO SLUHA

Gluhi/naglušni niso homogena skupina, marveč so zelo variabilni glede na različne stopnje slušne izgube, različne etiološke faktorje, čas nastanka gluhot, starost, intelektualni in socialni status, metode, čas usposabljanja ter dobo začetka usposabljanja (Košir, 1999).

Obstaja veliko kategorizacij slušne motnje. Kriterijev je veliko, spreminjajo se od avtorja do avtorja, od koncepcije do koncepcije, pa tudi od dobe do dobe. Nekateri upoštevajo medicinske kriterije, drugi pedagoške, tretji govorne ipd. Omenjene so tiste razvrstitve, ki so v skladu z namenom magistrskega dela.

Osebe z motnjami sluha se po kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, deli na (Ur.l. RS 93/04):

- gluhe – tiste, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz na nivoju 91 dB ali več. Sem spadata najtežja izguba sluha (več kot 91 dB) in popolna izguba sluha.
- naglušne – tiste, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz manj kot 91 dB. Sem spadajo: težka izguba sluha (71-91 dB), težja izguba sluha (56-70 dB), zmerna izguba sluha (41-55 dB) in lažja izguba sluha (26-40 dB).

Glede na mesto okvare sluha ločimo (Radovančič, 1995):

- konduktivno (prevodno) motnjo sluha – mesto okvare sluha je v zunanjem ali srednjem ušesu. Vzroki so lahko ednogeni in egzogeni. Ta okvara ne preseže intenzitete 60 ali 65 dB, audiogramska krivulja je v glavnem linearna. Izraža se kot blaga in zmerna stopnja naglušnosti.
- perceptivno (zaznavno) motnjo sluha – mesto okvare je v notranjem ušesu: v Cortijevem organu, živčnih poteh in kortikalnih strukturah. Vzroki so prav tako lahko ednogeni in egzogeni. Sem spadajo vse stopnje izgube sluha, največ pa je težjih in zelo težkih slušnih izgub. Rehabilitacija poslušanja in govora zahteva uporabo elektroakustične tehnike.
- mešano motnjo sluha – istočasno obstajata konduktivna in perceptivna okvara sluha.
- psihogeno gluhot – vzrok za nefunkcioniranje slušnega organa je psihološko obolenje.

Glede na stopnjo izgube sluha ločimo (Radovančić, 1995):

- blago naglušnost – 21 do 40 dB,
- zmerno naglušnost – 41 do 60 dB,
- težko naglušnost – 61 do 90 dB,
- praktično gluhoto – 91 dB in več,
- klinično gluhoto (totalno) – oseba ne reagira na zvočni dražljaj.

Glede na čas izgube sluha ločimo (Redžepović, 1995):

- prelingvalno gluhoto

V skupino prelingvalno gluhih oseb spadajo osebe brez psihosocialnega doživljanja zvočnega sveta, ki so izgubile sluh takoj po rojstvu ali najkasneje do tretjega leta starosti. Te gluhe osebe se niso naučile glasovno-jezikovnega sporazumevanja na podlagi slušnega doživljanja. Za sporazumevanje uporabljajo neverbalni sistem komunikacije (kretnje, mimiko, pantomimo). Prelingvalno gluhe osebe kažejo celo življenje specifične potrebe na psihološko-zaznavnem in socialno-komunikacijskem področju.

- postlingvalno gluhoto

Med postlingvalno gluhe osebe sodijo vse kasneje oglušele osebe, ki so pred tem spontano, s poslušanjem, usvojile glasovno-jezikovno sporazumevanje. Njihovo glasovno-jezikovno izražanje je ponavadi brezhibno. Skupina je psihološko-zaznavno in socialno-komunikacijsko blizu slišječim osebam.

Naglušne osebe, ki imajo določene ostanke sluha za delno ali celovitejše slušno doživljanje zvočnega sveta, se tudi delijo na prelingvalno in postlingvalno naglušne.

Svetovna zdravstvena organizacija navaja sledečo klasifikacijo v zvezi z govorno produkcijo (Savič, 1998):

Stopnje motnje sluha	Govorni razvoj	Artikulacija	Sporazumevanje	dB izgube
lahka naglušnost	nemoten razvoj besednega govora	dobra artikulacija	možno	do 20 dB
srednja naglušnost	pri normalnih okoliščinah razvit	včasih nejasna, posebno pri konsonantih	govora ni možno slišati na oddaljenosti	20-40 dB
težka naglušnost	v običajnih okoliščinah se ni mogel razviti, besedišče je omejeno	nejasna	le z ojačanim glasom	41-60 dB
zelo težka naglušnost	ni veliko možnosti za razvoj besednega govora	oseba izgovarja nekaj besed dokaj pravilno	onemogočeno	61-90 dB
totalna gluhot	učenje besednega govora na naraven način je nemogoče	nerazumljiva	oralno sporazumevanje ni mogoče	nad 90 dB

Tabela 1: Stopnje motnje sluha, govorni razvoj, artikulacija, sporazumevanje in slušna izguba (Savič, 1998, 19)

Shipley in McAfee (1992) omenjata klasifikacijo po Clarku. Na osnovi te porazdelitve navajata vplive slušne izgube na komunikacijo in rehabilitacijske ukrepe pri otrocih.

Slušna izguba	Komunikacijski vplivi	Habilitacijski ukrepi
25-40 dB	ne sliši veliko konsonantov	korekcija
	težave pri avditivnem učenju	uporaba slušnih pripomočkov, avditorni trening
	lažji jezikovno-govorni problemi	potrebuje govorno-jezikovno terapijo
40-65 dB	govorno-jezikovni zaostanek	govorno-jezikovna obravnava
	motnje učenja	defektološka obravnava
	ne sliši govora pri normalni jakosti	uporaba slušnih pripomočkov

Tabela 2: Klasifikacija motnje sluha in posledica motnje na učenje govora-jezika ter terapevtski pristop (Shipley in McAfee, 1992, 345) – se nadaljuje.

Slušna izguba	Komunikacijski vplivi	Habilitacijski ukrepi
65-95 dB	glasovna patologija (rezonanca in spremembe v višini)	h govorni terapiji se doda še glasovno
	oralno-avralni jezik resno moten	slušni pripomoček s totalno komunikacijo
	resne učne težave	razred za osebe z motnjo sluha
90 dB +	težka, globoka slušna izguba, gluhost	slušni pripomoček in totalna komunikacija
	glasovni in govorni zvoki so kot gluhi	glasovna in govorna terapija
	resne težave v akademskem učenju	razred ali šola za težko gluhe

Tabela 2: Klasifikacija motnje sluha in posledica motnje na učenje govora-jezika ter terapevtski pristop (Shibley in McAfee, 1992, 345).

Vzroke okvare sluha razdelimo v tri obdobja: predporodno, obporodno in poporodno (odvisno od tega, kdaj se pojavijo). V vsakem od obdobj delujejo specifični dejavniki, ki se lahko pojavljajo tudi v dveh obdobjih hkrati (Košir, 1999):

- Predporodni dejavniki

Vzrok za okvare so lahko: genska pogojenost (dedna slušna motnja ali njena povezanost z anomalijami drugih organov ali organskih sistemov in s tem pojav sindromov), okužba matere s paraziti, bakterijami, virusi, hormonalne in metabolne disfunkcije med nosečnostjo, otoksična zdravila med nosečnostjo.

- Obporodni dejavniki

Obporodni dejavniki so relativno pogost vzrok hude okvare sluha. Zaradi razvoja medicinske oskrbe in napredka pri intenzivnem zdravljenju novorojenčkov, ti pogosto preživijo, kljub zapletom (enako tudi nedonošeni otroci). Zaradi različnih dejavnikov in njihovega prepletanja (eklampsija, prehiter porod, imunska nerazvitost, dihalna stiska, zdravljenje z ototoksiki ...) lahko pride do motenj sluha. Tako je pri dojenčkih do 20-krat pogostejše okvarjen sluh in čutilo za ravnotežje, v primerjavi z ostalo populacijo.

- Poporodni dejavniki

To so vnetja srednjega ušesa, bakterijski meningitis, virusne okužbe, ototoksična zdravila, poškodbe glave, akustična travma.

Vzrok okvare sluha ostaja neznan v 21-34 % primerov (Košir, 1999). Pomembno je, da se slušna motnja čimprej prepozna, zaradi možnega uspešnega nadaljnjega zdravljenja in rehabilitacije.

Slušna okvara povzroči prizadetosti sporazumevanja, to je prizadetost poslušanja besednega govora in drugih slišnih sporočil. Psihično pomanjkanje slušnega doživljanja pa ima številne posledice: somatske, psihične, komunikacijske, socialne. Slušna izguba predstavlja celo vrsto oviranosti v poklicni, osebni in socialni sferi.

1.2 JEZIK IN GOVOR

Jezik je komunikacijska struktura, ki omogoča sporazumevanje: izmenjavo informacij, vplivanje na sočloveka, izražanje občutkov in čustev. Je tudi družbena struktura, saj človekova družbena aktivnost vpliva na jezik, hkrati pa z njim izražamo in spreminjamo odnose in razmerja v družbi. Jezik je širši kulturni pojav.

Navadno govorimo o jeziku kot bi bil enak za vse pripadnike enega naroda. V resnici ni tako. Razlike nastajajo zlasti glede na to, kje je kdo rojen in živi (različni jezikovni modeli), komu je sporočanje namenjeno (socialne zvrsti), v kakšni vlogi nastopa (funkcijske zvrsti) in ali se jezik govori ali piše (prenosniške zvrsti). Znanje jezika ni enako pri vseh posameznikih. Zborni jezik je najbolj enotna in s pravili določena zvrst jezika, ki ga govorimo pri pripravljenih nastopih, ga beremo in skoraj edinega pišemo.

Jezik ni množica povedi, ki bi se v njem lahko uporabile, pač pa množica pravil, kako naj povedi tega jezika tvorimo. Bistvo jezika je, da predstavlja sestavljeni sistem znakov, ki vsebuje določena pravila, po katerih se elementi povezujejo in kombinirajo ter postajajo nosilci različnih pomenov.

Verbalni jezikovni sistem vključuje (Jelenc, 1998):

- fonologijo – glasoslovje (gre za usvajanje glasov),
- morfologijo – oblikoslovje (gre za usvajanje gramatičnih oblik),

- sintakso – skladnjo (gre za oblikovanje stavkov),
- semantiko – pomenoslovje (gre za usvajanje pomena besed),
- pragmatiko – uporabnost (gre za sistem pravil za uporabo jezika v določeni situaciji).

Jezik je lahko izražen na različne načine. Najpogosteje je izražen z oralnim govorom in pisanim besedilom. Lahko pa je izražen tudi s kretanjem – imenujemo ga znakovni jezik. Slovenski znakovni jezik (SZJ) je vizualno-znakovni jezikovni sistem, ki se izraža z gibanjem rok, mimiko in celim telesom. Ima svojo slovnico in svoje značilnosti. Uporablja ga večina gluhih v Sloveniji v medsebojni komunikaciji.

Jezik je širši pojem kot govor. Jezik zajema govor. Ko govorimo o jeziku, moramo imeti v mislih način uporabe pomena besed, oblike in funkcije teh oblik v širših pomenskih enotah, sintagmah ali stavkih (Kostić, 1980).

Govor je skupek vseh individualnih govornih izrazov: govorica telesa, oralni govor, pisni govor. Oralni govor je proces sporočanja s pomočjo jezika, ta pa ni abstrakten, saj temelji na govorjenem zvoku. Oralni govor je zvočna oblika izražanja. Govor funkcionira na stopnji individualne zavesti in se uresničuje na subjektivni osnovi, medtem ko je jezik abstraktna družbena tvorba. Govor konkretizira organizacijo jezika in je njegov sestavni del. Govoru pripadajo (v oralni govorno-socialni komunikaciji) fonacija, artikulacija in prozodija, jeziku pa leksika, semantika, morfologija, gramatika in sintaksa (Radovančić 1995).

Beseda govor se pogosto v vsakdanjem življenju uporablja kot sinonim za jezik. Vendar pa obstaja očitna razlika med govorom in jezikom. Pri sliščih osebah se jezik in govor razvijata vzporedno, procesa izgradnje govora in jezika se odvijata istočasno, tesno povezana med seboj ves čas, dokler niso zgrajeni vsi elementi govora. Jezik se lahko razvija mimo govora, medtem ko se govor ne more razviti mimo jezika (Kostić, 1980).

Nerazvit govor ali delno razvit govor omejuje posameznika pri komunikaciji z drugimi ljudmi. Govorno-socialna komunikacija ima več pomembnih funkcij: omogoča izmenjavo informacij, vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih odnosov. Z govorom izražamo naša hotenja, želje, čustva in bogatimo naša znanja. Govornik in poslušalec si izmenjujeta vlogi.

Sporočilo govornika mora poslušalec razumeti, ga razvozlati. Pogosto se dogaja, da poslušalec sprejme sporočilo, ki je spremenjeno, ker ga pri sprejemanju moti hrup ali pa nima enakega repertoarja avditivnih in lingvističnih spoznanj kot govorec. Prav to se dogaja pri komunikaciji med slišče osebo in osebo z izgubo sluha.

1.2.1 RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA IN GOVORA

»Sodobni jezikoslovci menijo, da je pridobivanje jezika določeno z notranjimi, prirojenimi, biološko določenimi sposobnostmi, v povezavi s stikom jezika okolja. Mogoče je, da ima otrok prirojen sistem prepoznavanja, razvrščanja in integriranja jezikovnih informacij, ki jim je izpostavljen, in da ta sistem vsebuje okvir osnovnega znanja o možnih jezikovnih oblikah. Stik s točno določenim jezikom pa izpostavi točno določene vidike razvijajočega se sistema in ga spravi v prirojeni okvir /.../. Otrok »pozna« univverzalne lastnosti jezika, zaradi svojega biološkega daru. Specifične značilnosti, ki jih sliši, pa doda svojemu prirojenemu znanju in s tem doseže celovit jezikovni sistem.« (Caplan, 1987, 11).

Otrokovi možgani se specializirajo šele v prvem letu sarosti. Tedaj se razvijajo njegove avditororefleksivne poti, torej poti, po katerih zvok sprejema in nanj reagira. Dojenček se kmalu nauči ločevati glasove govora od drugih zvokov, nanje reagira in do dopolnjenega prvega leta razume že precej zahtev in drugih sporočil, ki so mu namenjena. Nekateri že pri tej starosti verbalni jezik toliko ponotranjijo in se v njem čutijo dovolj trdni, da kmalu spregovorijo. Tudi, če otrok oralno še ne govori, neverbalno komunicira. Količina slušnih dražljajev, ki jim je izpostavljen polnočuten otrok vsak dan, je ogromna.

Študije stopenj besednega jezikovnega razvoja kažejo, da gredo otroci skozi podobne stopnje pridobivanja jezikov, ne glede na to, kakšno strukturo ima jezik. Otroci preidejo od bebljanja do stopnje, ko razvijejo komplet glasov, značilnih za jezik, ki se ga učijo, in to počnejo na predvidljiv način. Nato prehajajo skozi različne stopnje, ko pridobivajo besedni zaklad, skladnjo, naglas, intonacijo ter druge jezikovne strukturne prvine (Chomsky, 1989).

Obseg malčkovega besednjaka zelo hitro raste po osemnajstem mesecu starosti, hkrati pa so razlike med enako in podobno starimi, lahko zelo velike. Na podlagi raziskav Batesa in drugih (po Marjanovič – Umek, 2007) so ugotovili, da so dojenčki, stari 12 mesecev, uporabljali od 0 do 52 besed; malčki stari 16 mesecev, od 0 do 347 besed; malčki stari 30 mesecev, od 208 do 675 besed. Hkrati z obsegom besednjaka se razvija tudi pomen besed in prva slovnica jezika. Do tretjega leta otrok spregovori ter pridobi in uporablja osnovni sistem domačega, materinega jezika. V tem času se začne tudi pospešeno širjenje besednega zaklada – uporablja in razume 800–1000 besed, do šestega leta pa okrog 3000 besed (Marjanovič – Umek, 2007). Otrok usvoji jezikovni sistem do potankosti do vstopa v šolo.

Sposobnost učenja verbalnega jezika preko sluha je velika v prvih letih življenja, ko možgani lahko sprejemajo nove pojme, razločevalne možnosti slišanih dražljajev pa so velike. Kasneje se ta sposobnost hitro zmanjšuje, možnosti učenja in pridobivanja novih izkušenj pa upadajo. Človek se ne rodi s formiranim govorom, ampak se ta skozi leta razvija na osnovi slišanja, posnemanja in rekombiniranja. Za učenje govora je pomembno, da se posamezne besede in načini izražanja pogosto slišijo. Dokazano je, da otrok v družini letno sliši okrog 1.500.000 besed, seveda ne vedno različnih, ampak večkrat ponovljenih. Otrok sliši v prvih sedmih letih življenja okrog 10.000.000 izgovorjenih besed, od tega sprejme in z njimi v lastnem govoru razpolaga z okrog 1000 besedami. To pomeni, da otrok sliši vsako izgovorjeno besedo okrog 10.000-krat, preden jo popolnoma usvoji. Učenje verbalnega jezika preko sluha je dolgotrajen proces, celo pri popolnoma normalnem sluhu (Simonović, 1977).

Otrok jezik svojega okolja pridobiva na podlagi nepopolnih, neurejenih in ne vedno pravih podatkov. Končno pa doseže takšno predstavnost o njem, ki daleč presega le obnavljanje slišanih vzorcev. Sposoben je razumeti in tvoriti izraze, ki jih ni nikdar slišal. Znanje svojega jezika razbira iz nepopolnih vzorcev, ki jim je bil izpostavljen, in ga je sposoben uporabiti na nov, drugačen način.

1.2.2 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA

Izguba sluha v največji meri vpliva na razvoj verbalnega jezika, verbalnega govora in komunikacije, s tem pa tudi na osebni in socialni razvoj otroka. Pri prelingvalno gluhih otrocih je razvoj verbalnega jezika ne samo upočasnen, pač pa tudi oviran ali celo onemogočen.

Pri osebah z motnjami sluha je potrebno upoštevati naslednje dejavnike, ki vplivajo na razvoj verbalnega jezika in posledično na razumevanje prebranega:

- čas nastanka izgube sluha (prelingvalna, postlingvalna) – čim kasneje je nastopila izguba sluha, lažje je učenje verbalnega jezika.
- etiologija – nekateri vzroki gluhoste lahko vodijo do nevroloških poškodb ali nastanka drugih motenj, ki pomembno vplivajo na razvoj jezika.
- čas postavitve diagnoze – prej, ko je izguba sluha diagnosticirana, prej lahko tim strokovnjakov (starši, terapevti – surdopedagogi, logopedi, zdravniki) sprejme odločitve, povezane z načinom komunikacije otroka. Poudariti je potrebno, da nobena metoda ni univerzalno najboljša za vse gluhe otroke, saj je ta populacija zelo heterogena in pri izbiri načina komunikacije, je potrebno izhajati iz vsakega posameznika individualno.
- stopnja izgube sluha – nekaterim lažje in zmerno naglušnim osebam slušni pripomočki omogočijo, da lahko usvojijo verbalni jezik, ni pa nujno, da bodo ustrezno slušno sprejeli prav vse govorjene glasove in postali večji uporabniki verbalnega jezika. Tudi nekaterim otrokom s težko izgubo sluha do neke mere pomaga ojačevanje glasov govora, drugim pa slušni pripomočki ne pomagajo dovolj in se lažje učijo znakovnega jezika.
- komunikacija med otrokom in starši – je odvisna predvsem od slušnega statusa staršev. Slišišči starši so običajno bolj naklonjeni uporabi verbalnega govora, gluhi starši pa uporabljajo znakovni jezik. Pomembno je, da je komunikacija med otrokom in starši učinkovita.
- sprejetost otrokove gluhoste s strani staršev – nekateri starši otrokove gluhoste ne sprejmejo in zanikajo drugačne potrebe svojega otroka. Lahko se zgodi, da ne upoštevajo drugačnega načina komunikacije, niti tega, da otrok potrebuje več vidnih informacij, kar pa vpliva na usvajanje jezika.

Za razvoj jezika ni dovolj le to, da ga slišimo kot oralni govor oz. vidimo kot kretanje, ampak je potrebno, da je dosežena dovolj visoka stopnja intelektualnega razvoja ter, da se jezik dejansko uporablja oz. producira.

1.2.3 VPLIV IZGUBE SLUHA NA RAZVOJ VERBALNEGA JEZIKA IN GOVORA

Motnja sluha je širok pojem, najbolj pomembna pa je izguba sluha in njena povezanost z razvojem verbalnega jezika in govora. Vpliv izgube sluha je najočitnejši na področju besednega jezika, ki se ga ljudje naučimo spontano, s posnemanjem svoje okolice, tako da verbalni govor poslušamo, imitiramo, rekombiniramo in na novo ustvarjamo.

Razvoj sliščega in otroka z motnjo sluha je podoben, razlikuje pa se v nekaterih značilnostih. Na sliščega otroka vplivajo zvočni vtisi okolja, kar s časom poveča razlike med njim in gluhi, ki sprejema okolje le s pomočjo vida in tipa. Slišč otrok sliši in čuti zvok vokaliziranja, medtem ko ga gluhi otrok le čuti. Slišč otrok je preko poslušanja posredno ali neposredno stalno vključen v naše razgovore. Gluh pa je vključen le takrat, ko se obračamo nanj, ko lahko vidi naš izraz na obrazu in ima možnost odgledovanja iz ust. Slišč otrok dan za dnem poslušal oralni govor, ga začne razumeti in nato počasi ponavljati. Gluh otrok, pri katerem potekajo začetne faze razvoja oralnega govora enako - preko stopnje smeha, krika in brbljanja, pa se ga ne more naučiti, kljub ustrezno razvitim duševnim sposobnostim in dobro razvitim govorilom. Za razumevanje verbalnega jezika potrebuje posebno poučevanje. Na govoru se odraža že blaga naglušnost, medtem ko pri težki naglušnosti ne pride do spontanega govora brez vaj in tehničnih pomagal. Gluh otrok pridobi znanje s posnemanjem in razumevanjem tistega, kar vidi in občuti, manjka pa mu znanje, ki ga je slišč otrok pridobil preko poslušanja. Preko čutil: vida, tipa, okusa in vonja, se gluhi otrok seznanja s stvarmi okoli sebe, z njihovimi lastnostmi, odnosi med njimi, medsebojnimi odnosi v družini in med ljudmi, običaji, kulturo, čustvi, mišljenjem, reagiranjem. Z vsem tem pa se slišč seznanimo preko besednega govora. Otroci, ki sliši in ima pogoste možnosti, da sliši iste besede vedno znova in jih lahko združuje z njihovim smislom, se nauči združevati govorico in njen smisel, ko zbira dejstva iz materine govornice, iz njenega izraza in gibov. Za gluhega otroka so nepopolne slušne informacije in

bežne slike besed na ustih drugih preveč nejasne in nedoločene, da bi mu pomagale oziroma omogočile ujeti njihov smisel brez pomoči. Tako se uči združevati smisel dejanj z izrazom obraza in kretenj. Slišič otrok razvija razumevanje verbalnega govora in spretnost njegove uporabe, med stalnim stikom z drugimi, pri tem se upira na besedni zaklad, ki ga ima in ga širi, medtem ko se pri gluhem pojavi težnja po izražanju z razvojem, pri tem pa ima težave zaradi skromnega besednjaka, manjšega števila stikov z drugimi ... Enako kot slišič otrok je tudi on radoveden, vse bi rad vedel. Medtem, ko lahko vedoželjnosti slišičega hitro zadostimo, moramo gluhemu vse nazorno razložiti in se res potruditi, da nas razume, kar zahteva precejšen napor. Če ni zadoščeno njegovi vedoželjnosti, če ostane nekajkrat brez razlage, ne bo več spraševal. S tem bo zajezena njegova vedoželjnost, prikrajšan bo za izkušnje in s tem zatremo njegovo željo po spoznavanju in učenju. Otroku bo govoril le, če ga bomo spodbujali, se mu posvetili in vzpodbujali njegovo zanimanje in željo po izražanju (Jakopič, 2002 in Omerza, 1964).

Ker je pri gluhemu slušna pot prekinjena, oralni govor ni vedno uspešen, kar se kaže v njegovi monotonosti, siromašnosti, izgublja se semantična lastnost pojmov in ti postanejo anahronizmi. Tak glasovni govor lahko gluhi običajno uporabljajo v ožjem krogu staršev, sorodnikov, prijateljev, znancev, učiteljev, terapevtov.

Večja kot je izguba sluha in zgodneje kot se je v razvoju pojavila, večje so posledice za razvoj verbalnega govora. Pri osebah, ki so izgubile sluh preden so bili formirani koncepti jezika, se ne morejo v zadostni meri razviti komunikacijske sposobnosti in na njihovi osnovi pridobivati nove izkušnje in znanja.

Košir (1999) navaja: »Dovzetnost živčnega sistema za fonološke, semantične in sintaktične sposobnosti ni časovno neomejena, ampak je povezana z določenimi časovnimi razdobji v življenju posameznika. Fonološko razločevanje se razvije v starosti enega leta. Semantične sposobnosti se razvijajo v prvih štirih letih, razumevanje sintakse pa se lahko zavleče do pubertete.«

Tako so ta obdobja optimalna za razvoj verbalnega jezika in govora. Tudi pri osebah z motnjo sluha je to optimalen čas, zato je potrebno takoj po diagnozi začeti z vajami poslušanja in govora. Vsaka zakasnitev vpliva na učinkovitost učenja.

Marsikateri, od rojstva gluhi učenec, si z napornim 10-letnim rehabilitacijskim delom v šoli, pridobi besednjak 1000 besed, ki jih uporablja oralno slabo razumljivo, neritmično in agramatično. Mnogo vsakdanjih besed ne razume ali jih razume napačno. Tudi napisan tekst nima zanj jasnega sporočila in ga slabo ali napačno razume. Prav tako so tudi pisni izdelki slabo razumljivi in agramatični (Košir, 1999).

1.2.3.1 Frekvenčna zaznava govora

Različni avtorji dokazujejo, da je za zaznavo govora, poleg intenzitete, pomembna frekvenčna omejitev. Po Dingu ležijo tipične zmožnosti poslušanja znotraj frekvenc od 1000 do 4000 Hz. Za razumevanje govora po slušni poti je odločilna slušna sposobnost s slušnim aparatom. Njegov model zajema naslednje krivulje (Hernja, 1999):

- slušno področje od 1000 do 1500 Hz – otrok lahko zazna prozodijske značilnosti in naglas. V primeru, da obstaja sluh samo do področja 500 Hz, je zanesljivo prepoznavanje komaj možno.
- krivulja sluha do 3000 Hz – lahko pričakujemo razlikovanje glasov, čeprav s težavo. S krivuljo sluha do 2000 Hz je prepoznavanje glasov omejeno na vokale in nizkofrekvenčne dele konsonantov.
- krivulja sluha do 4000 Hz – možna je zaznava praktično vseh glasov.
- krivulja sluha nad 4000 Hz – zazna vse pomembne frekvence za zaznavo govora. Le-ta lahko poteka izključno avditivno.

Omerza (1964, 31) pravi, da uho najbolje sliši tiste frekvence, ki so okoli 2000 Hz. Zato najbolje slišimo tiste glasove, ki imajo formante v tem območju. To so predvsem vokali ali sonanti. Na osnovi avdiograma lahko ugotovimo, katere glasove naglušni otrok dobro sliši, katere pa slabo ali sploh ne.

Za slišanje govora je najpomembnejše področje od 500 do 4000 Hz. Popolna odsotnost sluha na 500 Hz pokaže 15 %, na 1000 Hz 30 %, na 2000 Hz pa 40 % izgubljenega sluha. Torej je za slišanje govora najpomembnejša frekvenca 2000 Hz, takoj za njo pa 1000 Hz. Skupaj zajameta 70 % sluha za govor, zato popolna izguba sluha na teh dveh frekvencah onemogoča 70 % sprejemanje govora in zniža uporabnost slušnega aparata. Delne izgube sluha na omenjenih frekvencah pa nujno zahtevajo slušni aparat, saj frekvence okrepi in s tem omogoči boljše slišanje govora (Omerza, 1964, 27-28).

Že majhna pomanjkljivost sluha, posebno v območju od 5000 do 7000 Hz, lahko povzroči, da otrok sičnikov in šumnikov ne sliši ali jih sliši slabo. Zato jih tudi ne izreka ali jih slabo izreka. Splošni občevalni pogovor pri tem ni prizadet in se razvija normalno. Če pade splošna krivulja na avdiogramu pod 20 dB v območju od 500 Hz do 4000 Hz, otrok ne more pravilno izgovarjati in peti pesmic. Poje jih bolj glasno, zato da bi se točneje slišal. Pri pogovoru mora biti bolj pozoren kot slišišči otroci. Če pa padejo otrokove slušne sposobnosti v istem frekvenčnem območju pod 30 dB in sežejo tja do 40 dB, je govor otroka, ki ima že od rojstva tako slab sluh, nejasen in netočen. Govori tako in toliko, kot in kolikor ga je slišal. Doba nejasne in netočne izreke se zelo podaljša, pa tudi v govornem in jezikovnem razvoju čedalje bolj zaostaja za slušno povprečno razvitim vrstnikom. V svojem govoru pogosto izpušča nekatere glasove v besedah, v glavnem se izraža le z besedami ali nejasnimi stavki, saj iz stavkov sliši le bolj poudarjene besede. Njegov govor se le počasi izboljšuje. Ker se v šolski dobi še slabo izraža, se težko vključuje v šolski kolektiv.

Izguba sluha do opisane stopnje sama po sebi ni velika prepreka za pravičen razvoj otroka. Največja težava je v tem, da je zelo težko dognati, kaj otroku pravzaprav je. Tako ti otroci dokaj pozno pridejo do pravih strokovnjakov, s tem pa je izgubljen najboljši čas, ko bi se govorni razvoj s primernimi vajami in primernim postopkom pospešil. Pri 40 dB izgubljenega sluha je za otroka že zelo koristen slušni aparat, ki pa je pri 50 dB že nujno potreben in otrok ne more shajati brez njega.

Otroci, katerih izgube sluha znašajo v odmočju od 500 do 4000 Hz, od 40 do 60 dB, so lažje naglušni, tisti pa, katerih slušne izgube se gibljejo od 65 do 80 dB, so težje naglušni. Pri zadnjih dveh skupinah se govor zelo slabo razvija, ker ga slabše in bolj pomanjkljivo

slišijo. Vendar pa starši otrok iz zadnjih dveh skupin hitreje dojamejo, da njihov otrok slabo sliši, ker je izguba bolj izrazita. Zato hitreje poskrbijo za ustrezno zdravniško in pedagoško pomoč. Težje naglušni otroci že potrebujejo močnejše slušne aparate.

Pri izgubah sluha večjih od 90 dB, postaja uporaba slušnih aparatov problematična in je pomoč le delna. Pri 100 dB izgubljenega sluha pa povsem odpovedo tudi najmočnejši slušni aparati, čeprav lahko tak človek z njimi še vedno razlikuje vokale u, o in a, kar je pa odločno premalo za slišanje besed in fraz.

1.2.3.2 Izgovorjava

V govoru gluhih oseb se pojavlja motena artikulacija: distorzije glasov (delne ali popolne izgube zvočnosti), omisije (izpuščanje glasov v besedah) in substitucije glasov (zamenjave glasov), nestandardno trajanje glasov, zmanjšana ali povečana eksplozivnost glasov idr. Podaljšano ali skrajšano trajanje glasov moti naglas v besedi, to pa vodi v nejasen in težko razumljiv govor.

Gluhim osebam predstavlja problem tudi razlikovanje zvenečih in nezvnečih soglasnikov. Pogosto menjajo zvneče eksplozive z nezvnečimi in obratno. Ko bi se glas P in T morala slišati kot nezvneča, se slišita kot zvneča, npr. B in D. Gluhi otroci zmorejo s pomočjo treninga izgovoriti izolirane glasove, vendar pa imajo velike težave pri strukturiranju teh glasov v besede. Najbolj korektno izgovarjajo soglasnike v inicialni poziciji, potem v medialni in nazadnje v finalni poziciji. Tudi na splošno bolj pogosto izpuščajo glasove v finalni poziciji. Prav tako so pri gluhih otrocih pogoste metateze, kjer gre za menjavo glasov znotraj besede (kočolada namesto čokolada). Domneva se, da so le-te pri gluhih otrocih pogojene z ne dovolj organizirano in stabilizirano motoriko govornih organov (Radovančić, 1995).

Poleg sluha, so za tvorbo in kontrolo pri artikulaciji, pomembni tudi ekstraavditivni kanali: taktilni, kinestetični in vizualni. Slednji prispeva svoj del pri formiranju glasov, saj se nekateri glasovi bolje vidijo kot drugi, nekateri pa se sploh ne vidijo. Slišče osebe se ne zavedajo vizualne komponente govora, saj je sluh veliko bolj uspešen kanal za sprejem in

kontrolno govora. Gluhe in naglušne osebe se morajo v veliki meri opirati na vizualno sestavino govora. Te osebe si pomagajo z odčitavanjem govora z ustnic, ampak pri tem naletijo na veliko težav. Pri sprejemu govora si lahko pomagajo z vizualnim kanalom, kontrola lastnega govora po tej poti pa popolnoma izostane, razen pred ogledalom. Mnogi gibi pri artikulaciji so zelo slabo vidni. Vidna slika posameznega glasu pa se poleg tega neprestano menja, saj je odvisna od tega, kateri glas je določenemu glasu predhodni in kateri mu sledi in, ali se določen glas nahaja v inicialni ali finalni poziciji v besedi. Toda kljub vsemu, je vidni kanal pri gluhih osebah zelo pomemben.

1.2.3.3 Prozodija

Pri gluhih osebah so moteni prozodijski elementi (suprasegmentalne značilnosti) v govoru: osnovni laringalni ton, intonacija, glasnost, naglas, pavza, tempo in ritem. Prozodijski elementi govora se usvajajo vzporedno z razvojem govora, ritem in intonacija pa že prej podpirata govor, ki se razvija. Vsi prozodijski elementi se usvajajo večinoma po slušni poti, zato imajo gluhe osebe pri tem velike težave. Pogosto odstopajo od svojega srednjega tona, zaidejo v falzet ali pa govorijo v zelo nizkem prsnem tonu. Govor gluhih karakterizira primanjkljaj variacij višine glasu. Pogosto imajo ravno intonacijo, ki dela njihov govor monoton, postavljajo pogoste pavze, ki trajajo dlje in se pojavljajo na neadekvatnih mestih v stavku, kar neprimerno vpliva na izraznost govora. Gluhe osebe govorijo znatno počasneje od slišočih. Neprimeren ritem in pavze v govoru gluhih pa so lahko rezultat neprimerne kontrole dihanja.

1.2.4 VPLIV NA RAZVOJ MIŠLJENJA

Mišljenje slišočih in gluhih oseb je podobno, le nekateri procesi se pri slednjih pojavljajo nekoliko kasneje (Košir, 1999). Počasen jezikovni razvoj močno vpliva tudi na miselni razvoj. Dejstvo je, da oralno-glasovni govor pripomore k razvoju mišljenja in da se mišljenje razvija tudi pri osebah, ki ne morejo razviti oralno-glasovnega govora. Predvideva se, da se mišljenje pri slišočih osebah razvija pod pogoji funkcioniranja celotne recepcije, medtem ko se pri gluhih osebah mišljenje razvija ob odsotnosti akustičnega

signala. Mišljenje gluhih oseb ima najprej konkretno slikovni značaj, ker se formira pod vplivom ostale intaktne recepcije, a dominantno pod vplivom vizualnega doživljanja stvarnosti (Radovančić 1995). Mišljenje sliščih se razvija pod vplivom celotne sensorike, pri gluhih in naglušnih pa predvsem s pomočjo vizualnega kanala, kar omogoča bolj konkretno (situacijsko) doživljanje stvarnosti in manj abstraktno doživljanje.

1.2.5 VPLIV NA KOGNITIVNI RAZVOJ

Osebe z motnjo sluha se na področju kognitivnih in intelektualnih sposobnosti, od sliščih, razlikujejo v tem, da se nekateri procesi pri osebah z motnjo sluha pojavljajo nekoliko kasneje kot pri sliščih (po mnenju Rosensteina, Vernona, Furtha, Mooresa) oziroma zaradi skromnejših izkušenj, začasno zaostanejo v posamezni razvojni fazi na posameznem področju (Košir, 1999). Glede na rezultate testov gluhih, ki niso razvili oralnega govora, imajo gluhi slabše rezultate na verbalnih inteligentnostnih testih kot sliščiči in povsem enake na neverbalnih testih. Boljši so v ročno-spretnostnih poklicih, kjer je vključeno znanje, uvidevanje, pomnjenje, reševanje in razumevanje problema, planiranje ter je rezultat vsega konkreten izdelek in ne verbalizacija (v govorni ali napisani obliki). Tudi sposobnosti abstraktnega mišljenja gluhih so enako distribuirane kot pri sliščičih.

1.2.6 AKADEMSKA ZNANJA

Zaradi verbalno pogojenega pridobivanja akademskih znanj, ki za osebe z motnjo sluha najpogosteje ni prilagojeno, so učni in šolski dosežki pri njih povprečno nižji, od povprečnih dosežkov pri sliščičih, ter tako slabši od pričakovanih glede na normalne intelektualne potenciale. Gluhe osebe dosegajo nižjo izobrazbeno raven in so zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, kjer se izkažejo kot uspešni.

1.2.7 VPLIV NA VEDENJE IN OSEBNOST

Motnje vedenja se pri populaciji oseb z motnjo sluha, glede na raziskave, pojavljajo pogosteje. Eden izmed pomembnih vzrokov zanje so tudi težave v socializaciji. Zanje je v veliki meri kriva pomanjkljiva komunikacija z vrstniki in ostalimi. Tako imajo te osebe težave z ustreznim načinom zadovoljevanja svojih potreb, izražanjem čustev, razumevanjem pričakovanj drugih v zvezi z njimi, z razumevanjem drugih, z empatijo do drugih, težave v odnosih do drugih itd.

1.2.8 VPLIV NA EMOCIONALNI IN SOCIALNI RAZVOJ

Na emocionalni in socialni razvoj neposredno vpliva interakcija osebe z okoljem. Ta je lahko ustrezna in vzpodbudna ali pa neustrezna in zavirajoča. Rastoče razumevanje govora in izražanje misli pri sliščem, razvija njegov duševni in družbeni razvoj, pri gluhem pa je ta zaviran zaradi manjšega števila socialnih stikov, nerazumevanje gluhega v okolju in njegovega nerazumevanja okolja. Nerazvitost verbalnega govora, kot posledica slabe komunikacije ali njene odsotnosti, ga oddaljuje od ostalih ljudi. Zaradi pomanjkanja ali slabše komunikacije je prikrajšan za možnost učenja in številne izkušnje in s tem možnosti pridobiti si občutek zaupanja do sebe in sveta, kar se oblikuje že v prvem letu življenja. Gluha oseba ima skromne in drugačne socialne izkušnje, ki mnogokrat oz. večkrat vodijo v nesporazume. Slabše razumeva različne situacije in se v njih pogosteje odziva neustrezno, saj si ravnanje drugih razlaga na osnovi vidnega in tega ne more ustrezno preveriti. Številni nesporazumi in nerazumevanje zaradi svojih izkušenj lahko pripeljejo do spremenjenega emocionalnega in socialnega vedenja.

Gluhe tako označujejo kot manj zrele, bolj nesamostojne, odvisne, neodgovorne, njihove dejavnosti so kratkotrajnejše, slabše predvidijo posledice svojih dejanj. Nekateri avtorji pravijo, da njihovo socialno nezrelost podpirajo tudi pretirano zaščitniški starši in internatski način šolanja (Košir, 1999). Vzrok je lahko tudi zaprtost celotne družine, kar jih prikrajša za ustrezne socialne izkušnje in vodi v socialno nezrelost. To je možno preprečiti z zagotovljeno zgodnjo in kvalitetno komunikacijo s starši in okolico, učenjem odgovornosti, neodvisnosti, samostojnosti in ne pretiranim zaščitništvom.

Po raziskavah imajo te osebe normalen socialni in emocionalni ter osebni razvoj, če imajo možnost njim prilagojenega načina komuniciranja.

1.2.9 KOMUNIKACIJA

Z vstopom v vrtec se otroci začenjajo zavedati, da se komunikacija gluhih in naglušnih razlikuje od slišočih v uporabi različnih komunikacijskih poti za sprejemanje in sporočanje. Tako gluhi in naglušni otroci spoznavajo, da za komunikacijo s slišočimi potrebujejo najrazličnejše strategije, večjo notranjo motivacijo, strokovno pomoč in daljši čas urjenja.

Učenci se v usposabljanju po t.i. totalni komunikaciji – kjer prevladuje komunikacija, ki je za posameznika najustreznejša (poslušanje, verbalni govor, slovenski znakovni jezik, odgledovanje, pisanje, branje ...) in jim omogoča uspešnejše izražanje in vključevanje na vseh življenjskih področjih ter strpnost do drugačnosti v komunikaciji. Učenci razvijajo sposobnosti, ki so potrebne za razvoj poslušanja, verbalnega govora ali slovenskega znakovnega jezika. Temelj verbalnega govornega razvoja predstavlja proces zaznavanja zvokov, glasov, njihovo slušno razlikovanje in proces od spontanega oglašanja do glasovnega govora. Na različne načine pridobivajo znanja in predstave o predmetih in pojavih, ki jih neposredno obkrožajo. Temelj slovenskega znakovnega jezika pa predstavlja kretnja. Učenci razvijajo sposobnosti vzpostavljanja očesnega stika, zaznavanja, razlikovanja in posnemanja kretenj ter preko tega pridobivajo znanja in predstave o predmetih in pojavih, ki jih neposredno obkrožajo. Učenci, glede na njihove individualne sposobnosti komunikacije urijo spretnosti, ki so potrebne, da sprva spontano in preko igre, nato pa tudi vodeno in sistematično, vstopajo v samostojno branje in pisanje (Komunikacija, 2006).

1.3 ZNAKOVNI JEZIK

1.3.1 ZNAČILNOSTI ZNAKOVNEGA JEZIKA

Kinetični jezik ima naslednje značilnosti (Kulovec, 1994 in Bešter, 1994):

- Izrazna ravnina: artikulacijska ravnina kretalnega jezika se loči od oblike glasovnega jezika po tem, da se prvega sprejema z očmi/vizualno, drugega pa z ušesi/avditivno. Sporočila prvega se tvorijo z zunanjimi deli telesa: očmi, izrazi obraza, gornjim delom telesa, rok. Sporočila drugega pa z zunanjimi in notranjimi organi: jezikom, ustnicami, glasilkami ... Na mestu fonemov govornega jezika, nastopajo v kinetičnem jeziku kiremi. Kinetični jezik pozna tudi nekatere prvine stavčnega glasoslovja. Sporočilo je oblikovano s premori, nekateri deli sporočila so izvedeni intenzivno, drugi šibkeje, nekateri deli se pokažejo počasi, drugi spet hitro.
- Skladenjska ravnina: osebek pogosto ni izražen, razen v dialogu, ki se izraža le v ednini – jaz, ti, on. Tako je tudi s povedkom. Predmet ni izražen. Pri prislovnem določilu časa je pogosto izražen časovni prislov »prej«. Za kinetični jezik je značilno, da se cela besedna zveza izraža z eno kretnjo. Vprašalne, želelne, velelne, pripovedne stavke se izrazi z mimiko, ki ni natančno določena in se pogosto ne nakazuje.
- Oblikoslovna ravnina: samostalniki, osebni zaimki in posamostaljeni pridevniki so v 1. sklonu ednine. Se ne sklanjajo in so brez števila. Pri posamostaljenih pridevnikih kretnje ne izražajo spola. Nekateri samostalniki se izražajo z glagolom v nedoločniku. Torej je samostalniška beseda nepregibna in daje nejasno stavčno vlogo, ker je samo poimenovalna. Pridevniki, pri kretnjah, so izraženi z osnovno obliko in se ne ujemajo s svojo odnosnico. Kot pridevniška beseda nastopa samostalnik in kretnja zaimka. Pridevniki v kretnjah so nepregibni in ne določajo števila in sklona. Stopnjevanje pridevnika je redko izraženo. Včasih ga nakazuje večja intenziteta giba, včasih se doda znak za »bolj« pred pridevnik, najpogosteje pa se uporabi kar osnovnik. Glagoli v kretnji so izključno nedoločniki. Kretnje vsebujejo tudi pomožnik biti in so izražene v vseh treh časih, ne izražajo pa spola, števila in sklona. Velelnik je najpogosteje izražen z osnovno kretnjo glagola. Predlogi so redki ali pa se ne uporabljajo v kretnjah, ker so nepregibne. Izražajo odnos s pomočjo drugih neverbalnih znakov. Vezniki so pogosto izpuščeni. Kretnje za pridevniški ali samostalniški prislov se ne

ločijo od krenenj za pridevnik ali samostalnik. Krennje za zaimke se uporabljajo nedosledno in se pogosto izpuščajo. Števniki imajo posebne krennje. Vrstilni števniki se nakazujejo s tresenjem rok, ponavljanem giba.

1.3.2 SLOVENSKI ZNAKOVNI JEZIK PRI POUKU

Učenci postopno in načrtno obvladujejo in uporabljajo knjižno (zborni) zvrst SZJ, s pomočjo priročnikov Govorica rok I in II. Učenci se ne samo učijo, ampak ga tudi doživljajo, ga oblikujejo in SZJ oblikuje učence ob vizualnem in besedilnem gradivu. Ne zamudijo tudi nobene spontane situacije doživetij ali spoznanj za komunikacijo v SZJ. Učenci sprva spontano - preko igre, nato pa tudi vodeno in sistematično vstopajo v samostojno izražanje v SZJ ter to navezujejo na pisno obliko slovenskega jezika. Z lastno in vodeno dejavnostjo odkrivajo pisno slovenščino za sporazumevanje, ustvarjanje, učenje in zabavo. Učenje SZJ je zasnovano in organizirano tako, da stalno povezujemo situacijo s sliko, kontekstom, krennjo, skupino krenenj in pisano besedo. Učenci v SZJ sprejemajo in v slovenščini berejo svoji starosti ustrezna besedila. Razvijajo tudi pripravljenost za posredovanje v SZJ in pisanje v slovenščini. Tako izražajo svoje misli, čustva, stališča, hotenje in izkušnje ter miroljubno rešujejo svoje probleme. Skozi pisna besedila pridobivajo tudi pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika; začenjajo se zavedati, da je slovenščina kot jezik okolja ena od socializacijskih danosti v njihovem domačem in širšem okolju, saj se edino z njo lahko sporazumevajo s sliščimi (Komunikacija, 2006).

Pedagogi na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL) pri pouku uporabljamo besedni govor in znakovni jezik, ki je pravzaprav slovenščina v krennjah in se podaja na dva načina kot:

- »znakovno natančna slovenščina«, ki je znakovno dobessedno prevajanje slovenščine, kjer s krennjami sledimo slovenskemu besedilu, pri čemer dodajamo posamezni krennji črke enoročne abecede, kar omogoča izražanje glagolskega časa, množine, drugih končnic in obrazil. Tak način se uporablja izključno pri šolskem delu.
- »znakovno podprti verbalni govor«, ki je kombinacija znakovnega in verbalnega jezika ter se izvaja simultano tako, da se uporablja besedišče znakovnega jezika (brez dodajanja končnic s prstno abecedo) in besedni red verbalnega jezika.

1.3.3 PRSTNA ABECEDA

Omeniti moramo tudi uporabo prstne abecede, vzporedno z znakovnim jezikom, saj prispeva k širjenju besednjaka in izgrajevanju slovnice. Prikladna je tedaj, ko skušamo posredovati besedo, ki nima ekvivalentne kretnje v znakovnem jeziku. Ročna abeceda predstavlja povezavo s slovenskim besednjakom v več pogledih. Petindvajset različnih položajev roke predstavlja posamezne črke slovenske abecede. Na ta način lahko izrazimo prav vsako besedo slovenskega jezika, seveda ob predpostavki, da je pri tem potrebno znanje verbalnega jezika. Stewart (2003) navaja, da ta tehnika omogoča: dobesedno izražanje tistega, kar je bilo povedano v besednem jeziku, posredovati ustrezne samostalnike v primerih, kot so imena ljudi in krajev, izražati fraze in prenesene pomene, seznanjanje z novimi besedami, poudariti ključne besede, črkovati besedo ekvivalentno določeni kretnji, povedati določeno stvar osebi, katere znanje znakovnega jezika je slabše.

1.3.4 POVEZAVA ZNAKOVNEGA JEZIKA Z RAVZOJEM PISMENOSTI

Če se predpostavlja, da je za vsakega gluhega naravni kod komunikacije vizualni (kretnja, prstna abeceda), potem je učenje verbalnega jezika pri gluhih zelo naporno, saj se učijo verbalni jezik kot »tuj« jezik, ne da bi poznali kakšen drugi besedni jezik; po drugi strani pa uporabljajo kretalni jezik kot materni jezik, ki ima svoja lastna pravila in se razlikuje od slovenščine (Kuplenik, 1999).

Uporaba znakovnega jezika omogoča gluhemu otroku pridobiti komunikacijske veščine, ki pomagajo pri učenju branja in pisanja. Večina strokovnjakov se strinja, da so predvsem popolnoma gluhi otroci bolj dovzetni za učenje znakovnega jezika in ga uporabljajo že v najzgodnejšem obdobju, saj je njihov prvi jezik (najbolj naravna socializacijska danost). To pomeni, da je dobro, da se tudi starši teh otrok naučijo znakovnega jezika, ko so otroci še majhni in ne šele kasneje, ko so najpomembnejša leta za otrokov jezikovni razvoj že minila. Tako lahko starši, s pomočjo znakovnega jezika, otroku pomagajo razjasniti stvari, ki jih v govorjenem ali napisanem besedilu ni razumel in ga motivirajo za branje. Raziskave (Akamatsu, Strong, Prinz, po Marschark, 2007) so pokazale, da so boljši bralci tisti gluhi otroci, pri katerih so starši (ne glede na njihov slušni status) že zelo zgodaj uporabljali znakovni jezik.

Slišči učenci uporabljajo besedni jezik kot svoj prvi jezik tako v govorni kot v pisani obliki, medtem ko gluhi uporabljajo pri »govornem« sporazumevanju svoj prvi znakovni, pri pisnem pa svoj drugi jezik, in sicer slovenščino. Pismenost gluhih je tako rezultat večletnega pedagoškega in samostojnega truda. Dobra pismenost je rezultat pravilnega umerjanja poučevanja prvega in drugega jezika (Orlič, 2005, 24).

Jezik je ena najpomembnejših sestavin v razvoju pismenosti pri gluhih. Raziskave kažejo, da so imeli tisti gluhi, ki so večji funkcionalnega branja in pisanja, običajno solidno besedno jezikovno podlago, ki jim je omogočila razviti te veščine. Prav tako pa tudi branje vpliva na jezikovni razvoj. Medtem, ko oseba bere, razširja besednjak, se uči jezikovnih vzorcev, spoznava uporabo fraz in drugih sestavin jezika, v katerem bere. Povezanost med jezikovnim razvojem in razvojem pismenosti je zelo velika (Stewart, 2003).

1.4 BRANJE

Obstajajo številne definicije branja, v katerih avtorji dajejo posameznim vidikom odločilno vlogo v procesu branja. Tako lahko opredeljujejo branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti (npr. Buzan); lahko poudarjajo razumevanje in pomensko plat bralnega procesa (npr. Russell); poudarjajo predvsem zaznavne, perceptivne procese (npr. Vladislavljevič); poudarjajo zvezo med branjem in mišljenjem (npr. Perfetti). To pa ne pomeni, da avtorji zanikajo obstoj ostalih procesov pri branju, ampak le dajejo poudarek različnim procesom. Enotni so si v tem, da je branje interakcija različnih procesov in s tem kompleksna dejavnost.

Brati pomeni prepoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani obliki (ki jih izgovarjamo ali ne), prehajanje z očmi čez to, kar je napisano ali natiskano sprejemanje informacije (sporočila) iz besedila, razumevanje sporočila teksta, doživljanje sporočil teksta, prenašanje znakov pisanega jezika v slušne znake (znake govornega jezika). Branje je komunikacijski proces, v katerem besedilo prenaša sporočilo, bralec pa ga sprejema. Pogoji odvijanja komunikacijskega procesa pa je skupna koda oz. usklajenost bralčeve kode in kode besedila (Podkonjak, 1989).

Kavkler in sodelavke (1991, 16) navajajo: »Branje je zapletena spretnost, ki nam omogoča, da iz grafičnih znakov razpoznavamo pomen, misel, sporočilo. Branje poteka na dveh ravneh: dešifriranje posamezne besede s pomočjo grafičnih znakov (črk) ter razumevanje stavkov in drugih večjih enot.«

Buzan (1982) pravi, da je branje sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom ter sporočili, podanimi v simbolih. Pri tem loči sedem stopenj: prepoznavanje, sprejetje, notranje in zunanje strjevanje, ohranitev v spominu, priklic in sporočanje.

P. Russell (1986) razlaga pomen besede brati z izvorom angleške besede »reading«. Ta izvira iz anglo-saksonske besede »readan«, ki pomeni »poučiti se«. Tudi slovenska glagola »čitati« in »učiti se« sta si podobna. Torej brati ne pomeni le tega, da si znamo razložiti znake na papirju in da poznamo besede, ki so iz njih sestavljene, temveč tudi sposobnost, da se poučimo o pomenu in smislu tega, kar vidimo.

S. Vladislavljevič (po Pečjak S., 1999) pravi, da je branje percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, obliki in velikosti črk. Sprejeti vizualni vtisi se v zavesti bogatijo s pomenom, pridobljenim z izkušnjami, in se pretvarjajo v avditivne predstave, od katerih gredo v naslednji fazi navodila za artikulacijski proces, t.j. izgovorjavo.

Perfetti (po Pečjak S., 1999) pravi, da je branje v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila.

Branje je kompleksna psihična aktivnost. Zaradi okrnjenega slušnega kanala gluhih, naglušnih je pomanjkljiva fonološka predstava besed in posredno slab besedni spomin, zato je zanje pot do dobrega branja dolgotrajna in še posebno težavna. Za uspešen začetek in potek opismenjevanja so pomembne tudi nejezikovne aktivnosti, kot so zavedanje lastnega telesa, koordinacija oko – roka, dvo in tridimenzionalno zaznavanje, slušno zavedanje in sposobnost dekodiranja - prepoznavanja besed, slednja pomembno vpliva na razumevanje prebranega in sposobnost črkovanja (glaskovanja). Za prepoznavanje besed se mora oseba najprej naučiti razčleniti grafično informacijo, ki je v obliki tiskane besede in spoznati pomen te besede. Za razumevanje besedila na višji ravni pa mora obvladati skladnjo in imeti semantične sposobnosti. To učencu omogoča, da iz posameznih besed prepozna pomen stavkov in večjih celot besedila.

1.5 DEJAVNIKI RAZUMEVANJA PRI BRANJU

Na branje vplivajo različni dejavniki. Glede na različne klasifikacije, jih lahko razdelimo na kognitivne in čustveno-motivacijske.

Nekateri avtorji (Wilkinson, Weiner, Madox, po Pečjak S., 1999) pa jih delijo v:

- notranje - sem spadajo percepcijski dejavniki (sposobnost vidnega in slušnega zaznavanja), inteligentnost, stališča do branja, bralni interes, motivacija za branje, bralna tehnika, predznanje, besednjak,
- zunanje - kamor prištevajo socialno-kulturne dejavnike ter značilnosti besedila.

1.5.1 NOTRANJI DEJAVNIKI

1.5.1.1 Percepcijski dejavniki

Branje je zaznaven proces, ki vključuje začetni dražljaj, pripravo za odgovor in odgovor (reakcijo). Proces zaznave vključuje identifikacijo – prepoznavanje črk v besedi ali cele besede (smiselne in nesmiselne) ter rekognicijo – ponovno prepoznavanje že znanih črk v besedi ali cele besede. Identifikacija in rekognicija besede sta vzajemno povezani. Takojšnja in hitra rekognicija je možna le pri besedah, ki so bralcu dobro znane, ker se je z njimi pogosto srečeval pri predhodnih branjih. Proces zaznavanja znakov se pričinja z vstopom vidnega dražljaja v vidni sistem. Vidni vzorci se primerjajo z informacijami, ki so uskladiščene v spominu bralca in ki bodo verjetno definirale nov znak oz. dražljaj. To je odločilna stopnja v procesu prepoznavanja znakov. V naslednji fazi se mora bralec med informacijami, ki jih ima že uskladiščene v spominu, odločiti, kako bo opredelil nov znak. Ko identificira nov znak, sledi odgovor.

V slovenskem jeziku je vsaka črka omejena z določenimi vidnimi značilnostmi. Gibson (1969) jih opredeli kot: ravne črte (vodoravne, navpične, diagonalne v levo, diagonalne v desno), krivulje (zaprte, odprte navpično, odprte vodoravno), križanje črt, simetričnost, orientacija (v levo, v desno). Kombinacija teh značilnosti je za vsako črko specifična.

Identifikacija in rekognicija lahko potekata na več različnih ravneh: na ravni zaznavanja posameznih značilnosti črk, zlogov ali celih besed. Rummelhart in McClelland (po Pečjak S., 1999) opišeta aktivacijsko interaktivni model zaznavanja pri branju. Ta model poudarja, da vse značilnosti črk v besedi bralec analizira sočasno, ne pa postopoma drugo za drugo. Če hoče bralec prebrati besedo, potem jo najprej razstavi v črke, vsako črko pa še naprej v posamezne značilne elemente, iz katerih je sestavljena. Nato se prične identifikacija črk glede na specifično kombinacijo posameznih značilnih črt (vodoravne, navpične, diagonalne, krožne) in povezovanje identificiranih črk v besedo.

Drugi avtorji zagovarjajo celotno zaznavo besed. Npr. začetnika Erdman in Dodge (po Rostohar, 1961) sta izhajala iz teze, da pri branju besede zaznavamo celoten lik besede, ne pa posamezne črke. Pravita, da lahko prepoznamo tudi daljše besede, čeprav nismo prepoznali vsako črko v besedi posebej. Zaznava enega dela besede, njenega zunanega obrisa, lahko izzove predstavo cele besede.

Vendar so raziskovalci (Lee, Morris, Beck, po Pečjak S., 1999) v empiričnih študijah prišli do ugotovitev, ki govorijo proti teoriji celostnega zaznavanja besed pri branju. Pravijo, da s celotno podobo lahko prepoznamo posamezne besede, vendar ne vedno popolnoma zanesljivo. Pri celostni zaznavi pridejo do izraza predvsem dominantne črke (npr. črka A, soglasniki), te pa lahko izvabijo predstavo povsem druge besede. Zaznava enega dela besede oz. nekaterih njenih črk še ne pomeni, da bomo besedo pravilno prebrali. Avtorji zaključijo, da je nujen pogoj za natančno in zanesljivo branje prepoznavanje črk, ki sestavljajo besedo.

a) Sposobnost vidnega razločevanja (vizualne diskriminacije)

Pri razvoju zaznavnih sposobnosti se procesi pojavljajo v naslednjem razvojnem zaporedju: procesi zaznavanja, procesi razločevanja in procesi identifikacije.

Vidna analiza je za gluhe, naglušne, kot tudi za slišče otroke, lažja od akustične.

Predšolski otroci prej pišejo kot berejo, saj so pri pisanju velikih tiskanih črk te jasno ločene; ločene pa so tudi besede, kar olajšuje analizo. Triletni otrok naj bi bil sposoben razločevati od 3–7 črk, petinpolletni pa do 95 % črk. (Pečjak S., 1999). Študija Poppsa (po

Golli, 1977) je pokazala, da imajo predšolski otroci večje težave pri primerjanju asimetričnih oblik kot pri primerjanju simetričnih oblik. Tako otroci najpogosteje zamenjujejo črke: b–d, p–b, g–p. Dunn-Rankin (po Golli, 1977) je ugotovil, da otroci črke znotraj iste skupine zelo pogosto zamenjujejo, zamenjave črk iz različnih skupin pa so redkejšje. Te skupine so: 1) e, a, s, c, o; 2) n, u, m, w; 3) b, d, p; 4) h, f, l, k, t, i. Otrokom s težavami v vidnem razločevanju se lahko pomaga z vajami za opazovanje podobnosti in razlik na slikah, geometričnih znakih in besedah. Otroci morajo imeti možnost, da črke gledajo in jih zapisujejo.

Raziskave (Rudell, 1994) kažejo, da urjenje otrok v vidnem razločevanju v predšolskem obdobju nima pomembnega učinka na hitrost prepoznavanja črk in besed v času šolanja. Kajti na hitrost prepoznavanja črk in besed bolj vpliva urjenje otrok v tem, da iz posameznih črk v pravem zaporedju sestavijo besede. Natančna identifikacija besed (za kar gre pri branju) zahteva razvito sposobnost zaznavanja zaporedja črk v besedi (sekvenčno zaporedje). Otrok je najprej sposoben natančno zaznati in ločiti posamezne oblike med seboj (npr. črke), šele nato, pri šestih ali sedmih letih, pa postane pozoren na vrstni red oz. zaporedje črk v besedi. Zato sposobnost identifikacije zahteva razvitost sposobnosti zaznavanja, razločevanja in pomnjenja.

Selander (2003) pravi, da se gluhi učenci z vstopom v šolo začnejo učiti branja in pisanja jezika, ki ga niso nikoli slišali. Črke za njih nimajo nobene fonetične vrednosti, ki bi jo lahko povezali z izgovorjavo besede. Prav tako zapisana beseda nima nobene povezave z besedo v kretalnem jeziku. Za gluhe otroke so črke kot neke vrste številke ali simboli, ki v različnih kombinacijah dobijo različne pomene. Pri začetnem branju gluhih je potrebno začeti s kratko besedo (npr. iz treh črk). Besede si vizualno zapomnijo za nekaj časa in jih pogosto pozabijo že naslednji dan. Zato jih morajo ponavljati znova in znova. Vse težje si je zapomniti daljše besede, besede v različnem slovničnem številu in sklonu.

b) Sposobnost glasovnega zavedanja

Fonološko (oz. fonemično) zavedanje se uvršča med metajezikovne sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. Pomeni občutljivost za glasovno strukturo jezika in zavestno sposobnost razločevanja, združevanja in upravljanja glasovnih enot.

Raziskave Barruss - Smitha, Simmonsa, Kameenuija, (po Zorman, 2005) so potrdile, da je glasovno zavedanje vzročno in vzajemno povezano z učenjem branja in pisanja. Slabo razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika so tako razlog za številne težave pri učenju branja in pisanja, pozneje pa še pri bralnem razumevanju, splošnem znanju, spominu in besednem zakladu.

Merjenje glasovnega zavedanja služi za odkrivanje specifičnega primanjkljaja pri otrocih in odraslih, ki imajo težave pri začetnem opismenjevanju ali bralni pismenosti. Rezultati teh merjenj pogosto pokažejo, da imajo ti ljudje pomanjkljivo razvite jezikovne sposobnosti (Vellutino, Scanlon, Smith in Tanzman, po Zorman, 2005).

Najvišja raven glasovnega zavedanja je fonemično zavedanje in vključuje sposobnost slušne zaznave in prepoznavanja glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, ter sposobnost manipuliranja z njimi (Iozzino, Campi, Paolucci Polidori, po Zorman, 2005).

Ločevati je treba med glasovnim zavedanjem in glasovno diskriminacijo. Čeprav obe spadata v fonologijo, so številne študije pokazale, da je glasovna diskriminacija, kot konstrukt, ločena od glasovnega zavedanja. Campell in Buden (po Reynolds, 1998) sta tako ugotovila, da se glasovno zavedanje do določene meje razvije celo pri otrocih, ki so od rojstva gluhi in nimajo razvitega jezikovnega sistema.

c) Sposobnost glasovnega razločevanja (fonemske diskriminacije) in razčlenjevanja (fonemske segmentacije)

Glasovno razčlenjevanje pomeni sposobnost razčlenjevanja prebrane oz. izgovorjene besede na posamezne glasove, ki si sledijo v časovnem zaporedju. Prvi pogoj za glasovno razčlenjevanje je glasovno razločevanje (fonemska diskriminacija). To je sposobnost ločevanja posameznih glasov med seboj. Ta sposobnost je tudi ključni dejavnik uspešnosti dekodiranja v fazi učenja branja in pisanja, torej opismenjevanja.

Začetki razvoja glasovnega razčlenjevanja spadajo v predšolsko obdobje, pri čemer pa se ta sposobnost razvija v rahlem zamiku za sposobnostjo vidnega razčlenjevanja. Razlog za to je abstraktna oblika fonemov.

Glasovno razčlenjevanje se pri otrocih preverja na različne načine. Od otroka se zahteva, da:

- izgovorjeno besedo analizira/razčleni na posamezne glasove,
- posamezne glasove sintetizira/združi v besedo,
- iz izgovorjene besede izloči npr. samo en glas (prvi, zadnji, srednji),
- posluša izgovorjeno besedo, izloči prvi ali zadnji glas, nato pa sam tvori novo besedo, ki se pričenja z istim glasom.

Otrokom pri razčlenjevanju besed, zaradi abstraktne oblike glasu, pomagamo s kinestetičnimi dražljaji (npr. z različnimi gibi, ki ponazarjajo glas: ploskanje, udarjanje z roko ali nogo, skakanje). Otroci plosknejo tolikokrat, kolikor glasov slišijo v besedi. Z urjenjem lahko pospešimo oz. izboljšamo sposobnost glasovnega razčlenjevanja.

Razvoj glasovnega razčlenjevanja poteka tako, da se otrok najprej zaveda dolžine besede (dolga – kratka), nato se prične zavedati zlogov in šele nato pride do zaznavanja glasov v besedi. Slišišči učenci spoznavajo črke in njim pripadajoče glasove hkrati.

Jezik v pisani obliki je torej črkovni sistem, katerega vidna oblika sloni na glasovni. Iz tega lahko sklepamo, da sta proces slišanja in proces branja zelo povezana.

Avtorji si niso enotni v tem, koliko je sposobnost glasovnega razčlenjevanja pomembna za proces učenja in branje nasploh. Raziskave Foxa in Rutha, Bradleya in Bryanta, Juella, Griffitha in Gougha, Perfettija in Becka, Juella (po Pečjak S., 1999) so pokazale, da je sposobnost glasovnega razčlenjevanja pogoj za uspešen pričetek opismenjevanja. Raziskave so pokazale tesno povezanost med oralnim govorom in pisanjem, zlasti v začetnih fazah učenja branja in pisanja. Težave v analizi govorjenega jezika lahko vodijo k težavam pri pisanju. Ellis je v svojih raziskavah ugotovil, da pri dislektikih obstaja zaostanek v glasovnih sposobnostih že v predšolskem obdobju in da se ta zaostanek ohrani tudi v prvih letih šolanja (po Pečjak S. 1999).

Perfetti (po Pečjak S., 1999) trdi, da naj bi sposobnost glasovnega razčlenjevanja vplivala na učenje branja, učenje branja pa naj bi razvijalo glasovno razčlenjevanje - torej gre za vzajemno povezanost. Svojo tezo okrepi z rezultati raziskave Moraisa, ki je ugotovil, da nepismene odrasle osebe nimajo razvite sposobnosti glasovnega razčlenjevanja, da pa tisti odrasli, ki so se komaj opismenili, kažejo razvito omenjeno sposobnost.

Prelingvalno gluhe osebe nimajo zadostne predstave o zvoku, verbalnem govoru, glasu. Ne zaznavajo fonemov, ampak jih doživljajo kot arteme, kar pomeni, da jih zaznavajo s pomočjo vida namesto sluha. Oralni govor dojemajo gluhi kot kineme – opazujejo gibe ustnic pri izgovarjanju besede ali stavka namesto zaznavanja glasov (Kostić, 1971).

Odgledovanje gluhemu omogoča pridobiti neko fonološko informacijo, vendar pa je količina teh informacij premajhna, da bi lahko pomenila osnovo za učenje branja. Oralni govor namreč ne vsebuje dovolj ustreznih razlikovalnih elementov, da bi bil prepoznaven izključno vizualno. Nekateri glasovi, ki imajo isto mesto izgovorjave, so vizualno identični, drugi glasovi pa so zopet premalo vidni zaradi vpliva koartikulacije. Glasovne značilnosti kot so: višina, intonacija, zvočnost in nazalnost prav tako niso vidne (Stewart, 2003).

V zvezi s fonološkim procesiranjem je bila opravljena tudi raziskava v Beogradu, kjer so izhajali iz psihološkega dejstva, da otrok v zgodnji mladosti ni sposoben narediti glasovne segmentacije besed, ker z besedami operira kot z nedeljivo enoto. Otrok misli v enotah in tako si jih razlaga. Zanj je beseda sinkretična enota z nediferenciranimi elementi, zato so pri otrocih na začetni stopnji učenja branja evidentne težave segmentacije izgovorjenih besed, v tem pa je tudi sam akt branja, saj črke nimajo nikakršne ikonografske povezave z glasovi, ki jih izgovarjajo. Problem začetnega učenja branja pojasnjujejo naslednja dejstva:

- otrok ima težave pri fonetični segmentaciji besed,
- segmentacija črk napisane besede se pojavi preden je otrok sposoben razdeliti besedo na glasove,
- pouk segmentacije besed na glasove poteka istočasno kot pouk branja.

Otok vse to premaga in obe sposobnosti s starostnim in šolskim napredovanjem preideta v avtomatizacijo.

Ob upoštevanju tega izhodišča na gluhi populaciji pridemo do zaključka, da so težave z branjem pri gluhih primarno determinirane z akustično prizadetostjo fonološke strukture besed, ne pa z nesposobnostjo prepoznavanja in spajanja besed v govorne enote. Glede na to je pri učencih, pri katerih ne obstaja engram grafične predstave, ki ima določen pomen, vsaka napisana ali natisnjena beseda samo zbirka grafemov brez smisla. Gluhi učenci se s tega stališča srečajo z izzivom naučiti se brati brez glasovne podpore. Ko se gluhi učenec nauči posamezne črke, ni ničesar, s čimer bi jo lahko povezal – je le vidna podoba kot taka. Odsotnost fonološke podpore pri dekodiranju zapisa dodatno oteži bralni proces (Savič, 1989).

d) Znane in neznane besede

Pri znanih besedah, ki jih bralec sreča napisane, se proces zaznave začenja z vidno podobo besede njenega obrisa, ki je nato izpopolnjen z zaznavo posameznih podrobnosti, ko so npr. začetni soglasnik, zadnja črka, zlogi. Manj znane ali povsem neznane besede pa lahko zaznamo le s procesom analize. V primeru povsem novih besed moramo analizirati vse črke v besedi ter jo izgovoriti v mislih. Šele ko bralec prepozna izgovorjeno besedo v kontekstu, v katerem se nahaja, in jo poveže s preteklimi izkušnjami, ki jih je imel s to izgovorjavo, pride do pomena besede. Če je njegova izkušnja s tako izgovorjavo majhna, potem je bralec odvisen od konteksta, v katerem je beseda uporabljena, ali pa celo od slovarja, da odkrije njen pomen.

1.5.1.2 Inteligentnost

Učenje branja je ena izmed specifičnih oblik učenja. Pri učenju te veščine igrajo pomembno vlogo otrokove intelektualne sposobnosti. V mnogih študijah so ugotavljali odnos med inteligentnostjo in bralnim uspehom glede na starost učencev. Prišli so do ugotovitve, da čim starejši je učenec, tem manjšo vlogo v njegovi bralni učinkovitosti igra inteligentnost. Z leti postaja vse manj pomembna besedna prepoznavna, vedno bolj pa narašča pomembnost razumevanja prebranega. To kaže, da je začetno branje zelo odvisno od besedne prepoznavne, kasneje pa se vloga inteligentnosti zmanjša.

Otroci z nižjim IQ (pod 70) se lahko naučijo kar dobro brati, čeprav kasneje in počasneje od otrok z višjim IQ. Ko pa se izurijo v mehanični plati branja, berejo lahko tako tekoče kot otrok z znatno višjim IQ, vendar pa tak otrok ne bo dobro razumel prebranega. Ti otroci imajo revnejši besedni zaklad, kar v veliki meri vpliva na razumevanje. Določena stopnja inteligentnosti je nujen pogoj za učinkovito branje, vendar ga sama po sebi ne zagotavlja. Dobri bralci niso rojeni kot dobri bralci, temveč to šele postanejo.

Danes je s pomočjo prirejenih testov dokazano, da imajo gluhi in naglušni ljudje podobno distribucijo inteligentnosti kot celotna populacija. Tudi številne študije potrjujejo, da ni neposredne povezave med gluhoto in inteligenco.

Mnoge psihološke raziskave kažejo, da intelektualni razvoj otrok z motnjami sluha lahko poteka normalno, vendar pa je nivo intelektualnega funkcioniranja pri sposobnostih, ki imajo verbalno osnovo, pogosto nižji (Dulčić, 2002).

Spominske sposobnosti gluhih so podobne kot pri slišočih, vendar pa je zanje značilno težje pomnjenje besed ali zaporedja besed. Težave imajo pri razumevanju nadrejenih in abstraktnih pojmov, predvsem zaradi nezmožnosti slušnih asociacij, manjšega obsega pasivnega in aktivnega besednega zaklada ter omejenosti sprejemanja informacij.

Gluhi in naglušni so po svojih intelektualnih sposobnostih prav tako različni kot slišoč, od zelo inteligentnih do duševno manj razvitih. Gluhi in naglušni otroci imajo enake intelektualne potenciale, saj gluhoti nikakor ne vpliva na nižje intelektualno funkcioniranje (Košir, 1999).

1.5.1.3 Stališče/odnos do branja

Odnos do branja pomeni relativno trajno naravnost posameznika do bralnega gradiva, do bralnih situacij in vsega kar je povezano z branjem. Ta naravnost je lahko pozitivna ali negativna. Vendar je težko govoriti na splošno o pozitivnem oz. negativnem stališču do branja. Govorimo lahko o pozitivnem oz. negativnem stališču glede na vsebino bralnega gradiva (umetnostna ali neumetnostna besedila) ali obliko bralnega gradiva (slikovno gradivo, vrste tiska, način razporeditve gradiva ...).

Mathewson (po Pečjak S., 1999) pravi, da stališče do branja določajo trije dejavniki: prevladujoča občutja o branju, pripravljenost za branje in vrednostno prepričanje o branju. To vpliva na posameznikovo motivacijo za branje. Osebe, ki imajo pozitiven odnos do branja, berejo raje in pogosteje, boljše je tudi njihovo razumevanje pri branju.

1.5.1.4 Interes za branje

Bralni interesi se v obdobju mladostništva intenzivno usmerijo k senzacionalni književnosti, k posebnim osebnostim doživetjem, stiskam, k njihovi telesni in duhovni premoči, k rešitvam v zadnji minuti, k številnim doživetjem, ki se kar kopicijo in mladega bralca očarajo, da pozabi na vse in mu zastaja dih nad nepričakovanim razpletom, brez prave običajne vzročne zveze. Mnogi bralni interesi, ki so se začeli že v poznem otroštvu, se okrepijo.

Dejstvo pa je, da so mladi danes izpostavljeni različnim medijem (računalniki - internet, televizija, radio ...), ki do določene mere mladega človeka gotovo odtegujejo od literature v pravem pomenu, ne pa od branja.

Švicarska študija bralnega interesa kaže, da z leti zanimanje za branje upada: mladina v prostem času raje gleda televizijo, posluša radio, plošče, kasete, šele na zadnjem mestu je branje knjig. Interes za knjigo, ki ga izraža 55 % devetletnih otrok se pri petnajstih letih zmanjša na 39 %. Zanimanje bolj upada pri fantih kot pri dekletih. Mladostniki daleč najraje berejo časopise in revije (72 %). Sledijo leposlovne (35 %) in poučne knjige (30 %). Manj radi berejo dramatisirana besedila (22 %) in najmanj poezijo (13 %) (Jelenc, 1999).

Številni raziskovalci so že potrdili, da učenci, ki pogosteje berejo, berejo bolje. Splošno je ugotovljeno, da tisti učenci, ki v prostem času najmanj berejo imajo tudi najnižje bralne dosežke. Z mednarodno raziskavo o bralni pismenosti so ugotovili, da najboljši bralci v 27-ih državah res veliko berejo. Prednosti pogostega prostovoljnega branja so bile najbolj jasne pri mlajših učencih, pri nekaterih državah tudi pri štirinajstletnikih (Elley, Gradišar, Lapajne, 1995).

1.5.1.5 Motivacija za branje

Bralno motivacijo pojmuje kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (Pečjak, Gradišar, 2002).

Pri branju se zunanji in notranji motivacijski dejavniki močno prepletajo. Otrok, ki je notranje motiviran za branje ga vodi želja, interes za branje, pozitivno stališče do branja, radovednost. Učenci, ki so notranje motivirani berejo pogosteje. Zunanjo motivacijo spodbujajo zunanji dejavniki (ocena, pohvala), zato vpliva na vedenje začasno. Učenec bo bral, ker bi rad dobil dobro oceno pri različnih predmetih v šoli. Knjiga je za otroka, ki je notranje motiviran vir zadovoljstva, užitka; za zunanje motiviranega učenca pa npr. le sredstvo za pridobivanje ocene.

Pečjak S. (2005) je v raziskavi prišla do ugotovitev, da na notranjo in zunanjo motivacijo ter kompetentnost najmočneje deluje učiteljevo poučevanje bralnih strategij in pogostost branja učencev v razredu. Medsebojno učinkovanje stališč in motivacije za branje ustvarja pogoje, v katerih učenec usmeri pozornost kot osrednjo dimenzijo čustveno-motivacijskega modela branja. Pozornost je torej nujen, vendar ne zadostni pogoj za razumevanje. Na razumevanje vplivata torej motivacija in pozitivno stališče do prebranega, kar pa vpliva povratno nazaj na večjo motivacijo za branje.

Iz tega, kakšno je stališče učencev do branja in kakšna je motivacija za branje, predvidevamo, kolikšna bo njihova pozornost in razumevanje bralnega gradiva in kakšen bo njihov bralni dosežek. Če bralec nove informacije presoja, spreminja in razvija v pozitivno smer, se mu poveča pozornost in hkrati izboljša razumevanje, če pa se stališče razvije v negativno smer, mu upade pozornost in se mu zmanjša stopnja razumevanja.

1.5.1.6 Bralna tehnika

Bralna spretnost oz. tehnika branja je ena od pomembnih značilnosti bralca. Če hoče učenec celotno pozornost preusmeriti na vsebino, oziroma na pomen bralnega gradiva, mora biti tehnika branja povsem avtomatizirana. Potekati mora brez prekinjanja sredi besed, brez zlogovnega in slovničnega ponavljanja, izpuščanja in zamenjevanja črk.

Tehnika branja ni sama sebi cilj. Njena prava vrednost pride do izraza takrat, ko razumemo pomen besedila. Med branjem potekajo posebni fiziološki procesi. S premikanjem oči razberejo vizualno informacijo in jo v nekaj sekundah pošljejo v možgane, ki to informacijo prepoznajo in jo predelajo. Med tem časom pa se oči že premikajo naprej in postopek se ponovi. Ravno zato tudi beremo z leve proti desni, saj informacije z leve strani polja prehajajo v desno hemisfero in obratno. Medtem, ko se oči premikajo naprej, se tudi ta del besedila že predeluje in sicer v levi polobli, ki je bolj specializirana za verbalno procesiranje (Vladisavljević, 1986).

Pri gluhih, ki nimajo popolnoma usvojene bralne tehnike, se pojavi problem. Učenec mora biti pri branju pozoren še na proces dekodiranja besed in stavkov, zato je toliko manj pozoren na pomen besedila. Prav tako je učenje, s pomočjo branja, oteženo.

1.5.1.7 Predznanje

Predznanje bralca je eden pomembnejših dejavnikov, ki določa razumevanje pri branju. Bralci lahko bolj uspešno obnovijo besedilo in naredijo manj napak, če imajo več znanja s tistega področja, o katerem govori tudi besedilo. Predznanje je pri posamezniku hierarhično organizirano v kognitivno strukturo in omogoča napovedovanje in postavljanje hipotez o prebranem gradivu, pomaga izveči njegov pomen in na ta način si lahko bralec gradivo tudi zapomni.

Težave, ki jih imajo gluhi z branjem, so močno povezane z omejenim predznanjem, ki je posledica okrnjenega dostopa do informacij iz vsakdanjega življenja, ožjega okolja in sveta. Tako gluhi pogosto nimajo možnosti ujeti kakšnih naključnih informacij, ki niso namenjene izrecno njim. Zato imajo težave pri integraciji novih informacij v obstoječo kognitivno strukturo.

1.5.1.8 Besednjak

V leksologiji pomeni besednjak vse besede nekega jezika. Besednjak pridobivamo tako, da ustvarimo povezavo med besedo oz. kretnjo in predmetom ali pojmom na katerega se nanaša. Če gluhi otrok nikoli ne sliši besede, ne vidi (odgleda) besede oz. kretnje, potem ta beseda ali kretnja ne more postati del njegovega besednjaka.

Osebni besednjaki se zelo razlikujejo med posamezniki po obsegu. Besednjaki neizobraženih ljudi obsegajo od 5000 do 25.000 besed, besednjaki izobraženih pa od 25.000 do 200.000; med temi besedami je veliko strokovnih izrazov. Osebni besednjak je odvisen tudi od drugih osebnostnih lastnosti, npr. od starosti, inteligentnosti, pedagoških vplivov, urbanizacije okolja, skupinske pripadnosti in še od marsičesa (Pečjak V., 1994).

Razlikujemo aktivni in pasivni besednjak. Aktivnega uporabljamo pri govorjenju in pisanju, pasivnega pa pri poslušanju in branju. Pasivni besednjak je štirikrat obsežnejši od aktivnega, oba pa sta odvisna od človekovega okolja. Obseg pasivnega in deloma tudi aktivnega besednjaka je deloma odvisen od količine branja. Z branjem se besedni zaklad povečuje.

Na drugi strani pa besednjak povečuje razumevanje. Čim več beremo, tem več besed poznamo in tem lažje beremo. Bogat besednjak je eden od bistvenih pogojev za razumevanje besedila. Raziskovalci (Davis, Bradley in Starater, Tuinman, po Pečjak S., 1999) navajajo, da je višina korelacij med besednjakom in bralnim razumevanjem nekje med 0,55 in 0,65. Poznavanje pomena besed omogoča bralcu, da tvori vrsto domnev iz besedila, ki so potrebne za konstrukcijo celotnega besedila.

Gluhi imajo šibkejši besednjak (kar dokazujejo številne raziskave npr. Mooresa, Sweeta, Musselmana, Izza, po Kyle, Harris, 2006), ki je slabše asociativno organiziran. Težave imajo pri razvrščanju besed v kategorije ter razvrščanju kategorij v hierarhijo. Raje uporabljajo in bolje razumejo konkretne samostalnice in bolj znane akcijske glagole, kot pa abstraktne in splošne besede s katerimi nimajo toliko izkušenj.

Besedni zaklad širimo na različne načine: s pomočjo konteksta, z analizo besed in s priročniki, ki razlagajo pomen besed (Pečjak V., 1994). Gluhi učenci, poleg tega, širijo besednjak s pomočjo naravnih kretenj, slovenskega znakovnega jezika ter osebnega slovarja, kamor si zapisujejo pomene besed ali dodajo slikovne podobe.

1.5.2 ZUNANJI DEJAVNIKI

1.5.2.1 Socialno kulturni dejavniki

Socialno-ekonomski status družine, izobrazba, socialni in kulturni vplivi iz ožjega in širšega okolja vplivajo na proces branja. Številne raziskave kažejo, da na bralni dosežek negativno vplivajo nizek socialno-ekonomski položaj, saj imajo ljudje iz nižjih dohodkovnih razredov pomanjkljivo temeljno znanje in spretnosti. Prav tako je pri ljudeh z nedokončanim šolanjem, brez izobrazbe in pri nezaposlenih. Starši z višjo izobrazbo so v večini bolj dejavni pri prenašanju bralnih navad in bralne kulture na svoje otroke.

Tudi v nekaterih kulturnih in subkulturnih okoljih je funkcionalna nepismenost pogostejša kot drugje: krog ljudi s katerimi se posamezniki družijo je zelo ozek, živijo v socialni izločenosti na robu družbe, niso vključeni v procese skupnega odločanja, večina njihovih skrbi je posvečena svetu, ki ga obvladajo (osebni problemi), rešitve za svoje probleme prepuščajo drugim, razmere sprejemajo take kot so, nanje ne skušajo vplivati ali jih spreminjati.

Vpliv družine in staršev na branje je pomemben, kar kažejo številne raziskave Douglasa, Durkina, Wellsa, (po Cenčič, 1999), kjer so ugotovili razlike v napredku branja učencev ter številom knjig, ki so jih imeli doma in ki so jih starši brali otrokom ter s pogostostjo, s katero so jim brali.

Pomanjkanje zgodnje komunikacije v družini prikrajša gluhe otroke za številne izkušnje in možnosti učenja, ki so slišočim otrokom samoumevne. Razumevanje različnih situacij je pri njih slabše, zato počasneje pridobivajo izkušnje in se nanje pogosteje neustrezno odzivajo.

Selander (2003) in Marscahark (2007) pravita, da gluhi učenci lahko postanejo dobri bralci, kjub oviram v začetnem učenju branja. Veliko vlogo pri tem imajo starši, ki se zavedajo dejstva, da se jezik lahko razvija samo, če smo mu dovolj izpostavljeni. Nekateri starši so tako spoznali, da morajo nekako komunicirati s svojimi otroci in so uporabljali znakovni jezik. Tako so postavljali vprašanja, odgovarjali, razlagali in diskutirali s svojimi otroci. Zgodaj pa so se tudi osredotočili na verbalni jezik. Okolico so poslikali, slikam pa dodali napise in opise v verbalnem jeziku. Brali so jim pravljice in zgodbe pri katerih so ob slikah bili dodani napisi. Pomembno je, da so se ob tem pogovarjali, kaj vidijo na slikah, kaj mislijo, kaj čutijo. Ti starši so se zavedali povezave in odvisnosti jezika in znanja. Na drugi strani, pa so dobri bralci postali tudi nekateri gluhi učenci, pri katerih starši niso obvladali znakovnega jezika in so kljub temu našli način za komuniciranje z otroci. Ugotovitve kažejo, da so gluhi »drugi« (verbalni) jezik bolje razvili v okolju, kjer so pogosto brali knjige.

1.5.2.2 Značilnosti besedila

Med tipografske značilnosti besedila spadajo dolžina in širina vrstice, presledek med vrsticami, svetlobni kontrast med papirjem in tiskom, vrsta tiska (debelejši tisk, poševni tisk) ter vrsta in dimenzija črk. Najprimernejši tehnični pogoji tiskanega besedila za čim boljšo zaznavo so:

- med tiskanimi črkami in belo podlago mora biti čim večji kontrast v barvi (navadno je črni tisk na beli podlagi),
- najlažje beremo besedilo v vrstici, ki je dolga približno 105 mm,
- manjše črke beremo hitreje kot velike; besedilo, ki je tiskano s samimi velikimi črkami, beremo počasneje.

Značilnosti besedila, ki določajo njegovo razumljivost, so:

- slovnično - slogovna enostavnost (kratke povedi ali stavki, nenikalne povedi, osebne oblike glagolov itd.),
- pomenska zgoščenost (tj. nobene dolgovnosti, sinonimov ali besednih ponovitev ...),
- kognitivna strukturiranost besedila (poudarjanje pomembnih stvari v besedilu, povzetek, dajanje primerov, različnost in podobnost pojmov).

Pri gluhih osebah se pojavijo težave pri razumevanju prebranega, saj večinoma besedila niso slovnično-slogovno enostavna in pomensko zgoščena.

Raziskava Jelenkove (2005) je pokazala, da večini dijakov branje včasih predstavlja breme, saj se jim besedila, ki jih berejo v šoli in za domače branje, zdijo težka, težko razumljiva, preobsežna, izpostavili so slog pisanja, nezanimive teme, nerazumljive izraze in tujost problemov.

1.6 BRALNO RAZUMEVANJE

Razumevanje pri branju vključuje različne bralne procese. Just in Carpenter (po Pečjak S., 1999) navajata naslednje bralne procese: zaznavni proces pri dekodiranju besed, besedni proces (pri katerem besedi določimo pomen), proces skladiščenja organiziranja besed v

povedih in daljših besednih zvezah, proces pomenske organizacije besed v povedih in besedilih, proces konstrukcije pomena celotnega besedila. Na proces razumevanja pa vplivajo na vseh stopnjah informacije iz dolgoročnega spomina. Tako v procesu skladišne analize besedila uporabljamo že obstoječa znanja o slovničnih pravilih in zakonitosti v jeziku; pri pomenski analizi si pomagamo s pomenskim spominom (besednjakom); na praktično analizo pa vplivajo dejavniki, kot so pričakovanja bralca, njegovo predznanje itd.

V preteklosti so menili, da je napisana beseda primernejša za učenje gluhih, saj predstavlja bolj statično obliko govorjenega jezika. Začetniki izobraževanja gluhih otrok so verjeli, da bi gluhi lahko preko branja nadomestili vse tisto, kar so »zamudil« zaradi svoje slušne okvare. Tako bi obšli poslušanje in govorjeni jezik ter usvojili jezik okolja skozi branje in pisanje. Izkušnje s poučevanjem branja slišočih otrok pa so pokazale, da branje ni primarno vizualen proces, ampak temelji na zvočno zasnovanem jeziku, ki združuje oboje, tako vizualne kot avditivne informacije. Odsotnost slednjih pa ima velike posledice na bralno razumevanje, saj je branje podrejeno jeziku.

1.6.1 TEŽAVE GLUHIH PRI RAZUMEVANJU PREBRANEGA

Pri razumevanju besedil imajo gluhi velike težave:

- skromen besednjak - fond besed, pojmov, struktur, ki jih imajo osvojene, je velikokrat premajhen, da bi lahko razumeli bistvo ali povezali delčke nove snovi z obstoječim predznanjem,
- pri preverjanju razumevanja besedil se opazi, da jim je veliko besed neznanih, saj se z njimi niso srečali pogosto in jih nimajo shranjenih v besedišču,
- nimajo dovolj usvoje sintakse, ki se nanaša na stavčne člene in ugotavljanje odnosov med njimi,
- težko prepoznajo isto besedo v različnih sklonih (vsaka beseda, ki ima drugo končnico je za gluhega druga beseda),
- veliko težav imajo s sopomenkami in večpomenkamni (običajno poznajo le en pomen besede) ter tvorjenkami (izpeljankami, zloženkami, sestavljenkami, sklopi),

- veliko težav imajo z metaforami, reki in frazemi ter razumevanjem abstraktnih pojmov; bolje razumejo konkretne samostalnice in akcijske glagole,
- oteženo je tudi razumevanje vprašanj: kaj, kateri, kje, kako itd., saj učenci pogosto na različne vprašalnice odgovarjajo z istim odgovorom,
- velike težave se kažejo tudi pri prepoznavanju besed, kadar so te vzete iz konteksta.

Gluhi dijaki so pri branju preveč usmerjeni k posameznim besedam in njihovim strogim slovarskim pomenom. Tako se ustavljajo pri neznanih besedah, ugotavljajo njihov izoliran pomen, kar jim onemogoča vpogled v širši pomen besedila kot celote. Velike probleme imajo tudi pri funkcijskih besedah, ki imajo malo leksičnega pomena, ampak razkrivajo slovnično strukturo besedila ter odnose med besedami.

Kadar učenci berejo in ne razumejo vsebine, to ni več pravo branje, ampak le razvozlanje grafične in fonetične, ne pa tudi semantične komponente napisanih znamenj.

1.7 BRALNE SPOSOBNOSTI

Bralne stopnje pomagajo k boljšemu razumevanju tega, kako poteka razvoj bralnih sposobnosti od začetnega do končnega obdobja, tj. obdobja zrelega bralca.

Stopenjski pogled na razvoj branja ima številne prednosti tako pri preučevanju branja, pri vrednotenju in oblikovanju različnih merskih pripomočkov ter za razumevanje težav pri branju. Gluhi učenci so lahko jasno opredeljeni v stopnje in tako se načrtujejo cilji pri posamezniku za doseganje višjega nivoja.

S preučevanjem razvoja bralnih sposobnosti so se ukvarjali številni psihologi, ki so bralne sposobnosti rangirali od osnovnih do bolj kompleksnih.

1.7.1 MODEL GATESA

Model Gatesa vključuje osem bralnih stopenj (Pečjak S.,1999).

- Predbralno obdobje – predšolsko obdobje. Otrok pridobiva izkušnje, ki mu pomagajo pojasniti kaj bere. Razvija sposobnost pripovedovanja, govornega razumevanja (preprostih ukazov), povečuje besedni zaklad (aktiven in pasiven).
- Obdobje priprave na branje – otrok razvija sposobnost vidnega in slušnega razločevanja, pravilno in natančno izgovarja besede, ima močan interes za učenje branja.
- Obdobje začetnega branja – obdobje prvega razreda. Otrok začne z branjem besed, ki se zelo pogosto pojavljajo v jeziku (njemu znane besede).
- Obdobje začetnega neodvisnega branja – otrok bere enostavna besedila.
- Višje obdobje začetnega branja – otrok razvije sposobnost za glaskovanje neznanih besed; bere besedila z znanimi in neznanimi besedami.
- Obdobje prehoda od začetne na vmesno stopnjo – je ključnega pomena. Sodi v obdobje drugega in tretjega razreda. Poveča se sposobnost prepoznavanja besed, kar se odraža v večji hitrosti in tekočnosti branja. Preidejo od branja posameznih besed na branje daljših besednih enot.
- Obdobje vmesne stopnje – obdobje od četrtega do šestega razreda. Poudarek je na branju različnih vsebin. Otrok preusmeri pozornost od prepoznavanja besed k razumevanju besed in vsebine.
- Obdobje zrelega branja – od sedmega razreda dalje. Označuje sposobnost uporabe različnih bralnih spretnosti in strategij pri branju raznovrstnega gradiva. Poudarek je na vrednotenju prebranega, primerjanju informacij z drugimi viri in reorganizacija gradiva na nov način.

1.7.2 MODEL CHALLOVE

Avtorica v svojem modelu prikaže, kaj mora povprečen bralec na koncu posamezne stopnje obvladati. Tako je možno okvirno oceniti ali učenec zaostaja ali prehiteva v razvoju bralnih sposobnosti.

Stopnja	Bralne sposobnosti	Znanje in uporaba branja
0 (6 let)	Zna napisati svoje ime (s tiskanimi črkami).	Prepozna slike v knjigi.
	Pozna nekatere črke abecede, nekatere zna napisati.	Ve, da so knjige namenjene branju, uživa pri poslušanju ali branju.
	Prepozna nekatere znake in napise.	Pretvarja se, da bere, ko gleda knjigo.
	Ve, da se beseda začneja z določeno črko/glasom (vidno in slušno razločevanje).	Poskuša se v začetnem pisanju.
1 (7 let)	Hitro prepozna najbolj pogoste besede.	Pozna abecedo.
	Zna črkovati/zlogovati besedo.	Pozna odnos med črko in glasom.
	Glasno bere besedila s pogosto rabljenimi besedami.	Samostojno bere besedila z omejenim številom znanih besed.
	Bere tiho, vendar manj spretno kot glasno.	/
2 (9 let)	Glasno tekoče bere.	Tako v šoli kot doma bere besedila, kjer je manj slik kot na 1. stopnji.
	Uporablja besedilo kot pomoč pri branju besed, ki jih ne prepozna takoj.	/
	Bere gradivo (primerne težavnosti) tiho in ga dobro razume.	/
	Pozna temeljne glasovne elemente in jih zna uporabljati.	/
3A (12 let)	Bere tiho in glasno z razumevanjem gradiva različnih vrst in stilov.	Bere raznovrstna besedila (umetnostna in neumetnostna), otroške časopise, revije in nekatere prispevke časopisov za odrasle.
	Bere nekatere prispevke časopisov in revij za odrasle.	Učinkovito uporablja slovarje, enciklopedije.
	Uporablja slovarje.	Začne razvijati učinkovite učne navade.
3B (14 let)	Bere z razumevanjem.	Bere literaturo za mladostnike in odrasle.
	Uči se iz različnih virov.	Učinkovito uporablja učbenike, slovarje, enciklopedije.
	Ima obsežen besednjak, splošen in tehničen, uporablja slovar za odrasle.	Uporablja knjižnico kot vir informacij.
	Bere revije in časopise za odrasle.	/

Tabela 3: Razvoj bralnih sposobnosti pri povprečnem bralcu po posameznih stopnjah (Chall, 1983) – se nadaljuje.

Stopnja	Bralne sposobnosti	Znanje in uporaba branja
4 (18 let)	Analitično in kritično bere umetnostna in neumetnostna besedila različnih slogov in vsebin.	Veliko bere za lastne potrebe in za zadovoljitev zahtev šole.
	Ima širok besedni zaklad, splošen in specifičen.	Ima učinkovite učne strategije.
	Bere vse vrste besedil.	Bere hitro in učinkovito z namenom, da pridobiva znanje (učenje) in za lastne potrebe (npr. za razvedrilo).
5 (nad 18 let)	Analizira in sintetizira informacije, pridobljene z branjem, ter gradi lasten sistem znanja.	/

Tabela 3: Razvoj bralnih sposobnosti pri povprečnem bralcu po posameznih stopnjah (Chall, 1983)

1.7.3 MODEL DUFFYA IN L. ROEHLER

Psihološko-pedagoški model Duffya in L. Roehler (1993) ima pet stopenj. Pri vsaki stopnji avtorja posebej izpostavljata tri cilje, ki so značilni za celosten pristop k bralnemu pouku – stališča, proces in vsebino.

- Stopnja pred pravo pismenostjo (predšolsko obdobje) – otroci se v tej fazi pripravljajo na branje. Na tej stopnji se oblikuje temeljno stališče/odnos do branja. Pomembno je, da si otroci razvijejo pozitiven odnos do branja in pisanja. Spodbujati je potrebno različne govorne dejavnosti in poslušanje tiskanih besedil.
- Začetna stopnja prave pismenosti (1. razred in del 2. razreda) – otroci se na tej stopnji opismenijo, naučijo se brati in pisati. Poudarek je na prepoznavanju besed, na razvijanju tehnike branja.
- Podaljšana začetna stopnja (druga polovica 2. r. in 3. r) – učenci izboljšujejo svoje bralne sposobnosti pri vedno bolj zahtevnih besedilih, ki so primerna stopnji njihovega razvoja. Poudarek prehaja od prepoznavanja besed na razumevanje pri branju.

- Stopnja uporabe (4. do 8. razred) – razširi se krog bralnega gradiva od učnikov do knjig z različno vsebino. Poudarek je na uporabi informacij pridobljenih z branjem. Ta stopnja je v tabeli podrobno predstavljena.

Cilji bralnega pouka		Bralne spretnosti in sposobnosti	
STALIŠČA			
Predstave o branju		Avtor piše z določenim namenom, bralec bere z določenim namenom. Branje razširi znanje, pojasni občutke in stališča bralca.	
Pozitiven odnos do branja		Branje je vznemirljivo, nas razvedri in vodi k znanju. Branje teši radovednost.	
PROCES			
Besedišče		Razvijamo ga z neposrednim učenjem besed, s katerimi se učenci srečujejo v besedilih. Poudarjeno je učenje abstraktnih besed.	
Prepoznavanje besed		Učenci tekoče prepoznajo vse besede.	
Metakognitivne strategije	Pred branjem	Aktiviramo znanje učencev o vsebini. Učenci tvorijo napovedi na temelju naslova. Učenci sami določijo cilj branja.	
	Med branjem	Označujejo si nove, neznane besede. Pozorni so na nelogičnosti, ki se pojavljajo v besedilu.	
	Po branju	Organizacijske	Skušajo ugotoviti bistvo glede na zvrst besedila in cilj branja. Besedilo povzamejo v obliki povzetka.
		Strategije ocenjevanja	Presojajo in vrednotijo vsebino glede na predznanje. Ocenjujejo zgradbo besedila glede na njegovo vsebino. V knjižnici so učenci sposobni poiskati avtorja in naslov knjige sami.
	Študijske	Pri iskanju informacij uporabljajo kazala, slovarčke in indekse. Pri razvrščanju informacij uporabljajo slovarje, enciklopedije in atlase. Pri grafih, mapah, zemljevidih in tabelah uporabljajo grafične strategije.	
VSEBINA			
Umetnostna besedila		Razumejo vsebino različnih pripovednih besedil in besedil različnih književnih smeri.	
Neumetnostna besedila		Ugotovijo pomen težjih razlagalnih besedil v učbenikih.	

Tabela 4: Stopnja uporabe po modelu Duffya in L. Roehler (1993)

- Stopnja moči (obdobje srednje šole) – bralci naj bi bili sposobni brati na tem stadiju praktično vsakovrstno gradivo, ga kritično presojeti in vrednotiti.

Za vse modele je značilno, da gre razvoj bralnih sposobnosti v smeri od enostavnih spretnosti pri branju, do bolj kompleksnih bralnih sposobnosti. Enotni so si tudi v tem, da se okrog devetega leta starosti otroka zaključi prva faza v procesu opismenjevanja – usvajanje in avtomatizacija tehnike branja z razumevanjem. Potem nastopi druga faza, ki predpostavlja uporabo spretnosti branja v različne namene, običajno za učenje.

Bistvena razlika med modeli je ta, da imajo različna teoretična izhodišča. Model Challove je psihološki model, ki temelji na Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja. Model Duffya in L. Poehler pa nadgrajuje model Challove, kajti poleg značilnosti kognitivnega razvoja otroka (psiholoških elementov), vključuje tudi značilnosti in cilje celostnega bralnega pouka (pedagoške elemente) (Pečjak S., 1999).

Tudi gluhi učenci gredo skozi omenjene bralne stopnje. Na branje jih je potrebno v začetni stopnji še posebej predhodno pripraviti. Ker je pri gluhih branje vezano na vidno pot, so potrebne intenzivne vaje za razvijanje zaznavanja, vidnega in slušnega razločevanja, širjenje vidnega polja, različne metode in tehnike za izboljšanje razumevanja branja, vaje za koncentracijo pri branju, razvijanje kognitivnih dejavnikov (splošne in specialne sposobnosti), razvijanje interesa in motivacije za branje. Tudi za gluhega in naglušnega otroka je pomembno, da se pri začetnem branju ne osredotočimo le na tehniko branja, temveč da otroku že od začetka omogočimo, da pridobljene spretnosti lahko uporablja v prijetne in koristne namene. Nekatere učence je potrebno uriti v spretnostih, potrebnih za vodeno, sistematično ter šele kasneje spontano samostojno branje in pisanje. Učence pripravljamo na razmišljujoče sprejemanje in sporočanje neumetnostnih in umetnostnih besedil, s posebnim poudarkom na vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih (poslušanju, govorjenju, branju in pisanju). V povezavi s situacijskim govorom urimo razumevanje temeljnih vrednot v besedilu ter jih usposabljammo za uresničevanje ostalih ciljev, vezanih na neumetnostna in umetnostna besedila pri pouku slovenščine. Učence usposabljammo za lažje sprejemanje neumetnostnih besedil, razčlenjevanje besedil (pomensko, pragmatično, vrednotenjsko, izrazno), jezikovno razčlemba in tvorjenje neumetnostnih besedil. Učence urimo v uporabi vsebinskih strategij (konkretizacija, literarna oseba, zgodba, tema, struktura in perspektiva), s ciljem razvijanja sposobnosti sporazumevanja, ki so pomembne za lažje pridobivanje in razumevanje umetnostnih besedil. Bistvo besedil jim približamo tudi s pomočjo slikovnega materiala, razlage posameznih/ključnih besed ter pomena le-teh v povedi.

V tujini velja, da je bralna raven gluhih osemnajst- in devetnajstletnikov na stopnji četrtega razreda (Kuplenik, 1999). Traxler (po Marschark, 2007) je na podlagi standardiziranega testa ugotovil, da je branje pri polovici gluhih osemnajstletnikov v ZDA, pod bralno stopnjo četrtega razreda in ekvivalentno slišočemu devetletniku. Podobno je ugotovil Moores (2001), kjer je bil povprečni bralni dosežek gluhih osemnajstletnikov enak povprečnemu dosežku devet- in desetletnikov. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Wrightstone, Aranow, Moskowitz, Furth (Moores, 2001), kjer so ugotovili, da so bralni dosežki gluhih šestnajstletnikov na stopnji tretjega razreda. V tretjem/četrtem razredu osnovne šole pa se teža pri branju pomakne od dekodiranja k branju z razumevanjem in k tistim strategijam, ki prispevajo k razumevanju besedil. Ko je dekodiranje avtomatično in tekoče, lahko govorimo o pravem branju z razumevanjem (Lipeč-Stopar, 2000). Številne raziskave (npr. Conrad, Moog, Geers, Allen, Lewis, Musselman, po Kyle, Harris, 2006) pa kažejo, da gluhi v branju zaostajajo za slišočimi vrstniki vsaj za 5 let.

Na podlagi omenjenih raziskav lahko predvidevamo, da odsotnost sluha bistveno negativno vpliva na bralne sposobnosti in da večina gluhih ne doseže pismenosti v širšem pomenu besede, ko bi morali bralno spretnost uporabiti v funkciji učenja, pridobivanja novega znanja, brati tekoče z razumevanjem različne vrste besedil in se učiti s pomočjo branja.

1.8 BRALNA PISMENOST

Različni avtorji različno opredeljujejo bralno pismenost.

Duffy in L.Roehler (1993, 15) jo opredelita kot »... aktivno rabo pisnega jezika in višjih miselnih procesov z namenom usmerjanja in bogatenja lastne usode.«

V slovarju Literacy Dictionary (Harris, Hodges, 1995) je bralna pismenost definirana kot »... sposobnost razumevanja in uporabe pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika. «

»Bralna pismenost pomeni razumevanje napisanih besedil, njihova uporaba in razmišljanje o njih, z namenom doseganja lastnih ciljev, nadaljnjega razvijanja lastnega znanja in potencialov, ter sodelovanja v družbi.« (OECD, 1999, 10)

Najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti je sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Za bralca, ki ima razvite te sposobnosti, pravimo, da je bralno pismen (Pečjak S., 1999).

1.8.1 RAVNI BRALNE PISMENOSTI

Na lestvici bralne pismenosti je opredeljenih pet ravni. Te so bile oblikovane na podlagi podatkov iz mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA 2000 (Programme for International Student Assessment), ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), za primerjanje bralnih dosežkov učencev na nacionalni ravni. Takšna razvrstitev nalog na lestvici ponazarja naraščajoče zaporedje spretnosti znanja in strategij branja (Štraus, Repež, 2007).

1. Raven

Učenci znajo rešiti na tej ravni le zelo lahke bralne naloge. Poiskati morajo eno ali več neodvisnih informacij, prepoznati glavno temo besedila in povezati informacije iz besedila z vsakdanjim splošnim znanjem. To raven dosega 95,6 % slovenskih učencev in v povprečju 92,6 % učencev iz držav OECD.

2. Raven

Učenci so na tej ravni sposobni rešiti osnovne bralne naloge. Prepoznati znajo preproste informacije, izpeljati preproste zaključke, prepoznati glavno idejo v dobro označenem delu besedila in uporabiti splošno znanje pri dokazovanju razumevanja besedila. Razumejo povezave, oblikujejo ali uporabljajo preproste kategorije, ali oblikujejo pomen znotraj omejenega dela besedila, ko informacija ni izrazita in je potrebno sklepanje. Oblikujejo primerjave ali povezave med besedili in zunanjim znanjem, ali razlagajo lastnosti besedila z uporabo osebnih izkušenj in stališč. To raven dosega 83,5 % slovenskih učencev in v povprečju 79,9 % učencev iz držav OECD.

3. Raven

Na tej ravni znajo učenci rešiti bralne naloge srednje težavne stopnje. V enem besedilu so sposobni razbrati več informacij, prepoznati povezave posameznih delov besedila in pokazati razumevanje besedila v povezavi s splošnim, vsakdanjim znanjem. Sposobni so:

- poiskati in v nekaterih primerih prepoznati povezave med pomembnimi informacijami, ki morajo zadostiti številnim kriterijem,
- združiti nekatere dele besedila z namenom prepoznati glavno idejo,
- razumeti povezavo ali analizirati pomen besed ali stalne besedne zveze,
- primerjati ali razvrščati podatke z upoštevanjem številnih meril,
- presojati tudi med nasprotujočimi si informacijami,
- oblikovati razlago ali vrednotiti določene značilnosti besedila,
- izkazati izčrpno razumevanje besedila v povezavi z znanim, vsakodnevnim znanjem.

To raven dosega 58,8 % slovenskih učencev in v povprečju 57,1 % učencev iz držav OECD.

4. Raven

Učenci so na tej ravni sposobni rešiti težke naloge, pri katerih morajo poiskati informacije, ki so vpletene v nek kontekst. Razumeti morajo pomen določenih podobnih izrazov in kritično ocenjevati določena besedila. Učenci poiščejo, razvrstijo ali združijo informacije, vsaka od teh pa mora zadostiti številnim kriterijem v besedilu z znanim kontekstom ali obliko. Sposobni so:

- sklepati o tem, katera informacija v besedilu je pomembna za nalogo,
- sklepe uporabljati za razumevanje in uporabo posameznih kategorij v nepoznanem kontekstu ter za oblikovanje pomena dela besedila z upoštevanjem besedila kot celote,
- se ukvarjati z nejasnostmi in idejami, ki so nasprotujoče od pričakovanih ali so izražene negativno,
- uporabljati formalno in splošno znanje za oblikovanje hipotez ali za kritični premislek besedilu,
- izkazati natančno razumevanje dolgih ali kompleksnih besedil.

To raven dosega 27,2 % slovenskih učencev in v povprečju 29,3 % učencev iz držav OECD.

5. Raven

Učenci so sposobni reševati zelo kompleksne naloge. Sposobni so:

- povezati informacije iz nepoznanih besedil,
- izkazati natančno razumevanje besedil in iz njih izpeljati informacije, ki so potrebne za reševanje določene naloge,
- razvrščati ali združevati več delov informacije, pri čemer se določeni deli lahko nahajajo izven glavnega dela besedila,
- izpeljati sklepe in presojeti med konkurenčnimi in zelo pomembnimi informacijami,
- celostno razumeti besedilo,
- ukvarjati se s pojmi, ki so nasprotujoči od pričakovanj in izhajajo iz globljega razumevanja kompleksnih besedil.

To raven dosega 5,3 % slovenskih učencev in v povprečju 8,6 % učencev iz držav OECD.

Učenci, z dosežki na neki ravni lestvice bralne pismenosti, ne izkazujejo le znanja in spretnosti, kot so opisane na tej ravni, temveč tudi znanje in spretnosti, ki so opisani na nižjih ravneh. Učenci, ki ne dosegajo prve ravni, niso sposobni zanesljivo izkazovati najosnovnejših bralnih spretnosti, ki so merjenje v raziskavi PISA. To pa ne pomeni, da ti učenci sploh nimajo bralnih spretnosti ali ne znajo brati, temveč dosežki nakazujejo resne primanjkljaje v sposobnosti učencev, da bi uporabljali bralno pismenost kot orodje za pridobivanje znanja in spretnosti na drugih področjih (Štraus, Repež, 2007).

1.8.2 BRALNI PROCESI V BRALNI PISMENOSTI

Naloge bralne pismenosti zajemajo naslednje bralne procese v raziskavi PISA (Repež, Štraus, 2005):

- Iskanje informacije: da bi bralec v besedilu našel določeno informacijo, mora besedilo pregledati, relevantno informacijo poiskati in selekcionirati.
- Oblikovanje širšega in splošnega razumevanja o tem, kar je posameznik prebral. Pri tem mora bralec o besedilu razmišljati kot o zaključeni celoti ali pa v širšem kontekstu.

- Razvijanje interpretacije: ta proces od bralca zahteva, da iz vtisa, ki si ga je ustvaril med branjem besedila, razvije specifično ali celovito razumevanje prebranega.
- Vrednotenje besedila: bralec mora informacije iz prebranega besedila povezati z znanjem pridobljenih iz drugih virov (razmišljati o vsebini besedila) ter objektivno razmisliti o besedilu in oceniti njegovo kakovost in ustreznost (razmišljati o obliki besedila).

1.9 RAZISKAVE O BRALNI PISMENOSTI

1.9.1 PIRLS

V letih 1999 do 2003 je bila v Sloveniji in še 34-ih državah po svetu izvedena mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001 pri 9 in 10-letnih otrocih. Raziskava je bila zasnovana tako, da je merila in interpretirala bralno pismenost otrok (v Sloveniji je bila povprečna starost 9,8 let) in razlike v izobraževalnih sistemih. Njen namen je bil pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

Raziskava se je osredotočala na dva pristopa oz. dve vrsti besedil, ki se ju pri branju največkrat poslužujejo otroci te starosti: branje za literarno izkušnjo in branje za pridobivanje in uporabo informacij.

Pri obeh vrstah besedil so preverjali štiri procese razumevanja:

- osredotočenje in iskanje eksplicitno navedene informacije,
- izpeljava nekompliciranega (očitnega) sklepa,
- interpretacija in integracija idej in informacij,
- raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

Vsako vprašanje v raziskovalnih zvezkih, ki so jih reševali otroci, je bilo zastavljeno tako, da je vzpodbujalo enega od teh štirih procesov razumevanja (Doupona – Horvat, 2004).

Z raziskavo so med drugim ugotovili, da so slovenske tretješolke in tretješolci od leta 1991, ko je bila opravljena prva raziskava bralne pismenosti, v bralni pismenosti močno napredovali in da slovenski 9 in 10-letni otroci še vedno berejo slabše kot njihovi vrstniki iz zahodnega sveta. Polovica slovenskih otrok v tretjem razredu je razumela le konkretne informacije iz besedila in naredila preproste sklepe. Na tej stopnji se učenci lahko učijo na pamet. Ugotovili so tudi, da bolje berejo otroci premožnejših in bolj izobraženih staršev. Učni uspeh je visoko koreliral z bralnim dosežkom, vseeno pa so bila v nekaterih segmentih odstopanja prevelika, da bi jih lahko pripisali slučajnosti.

Raziskovali so tudi ali je za otroka koristneje, da bere sam ali da mu berejo starši, potem ko je že osvojil osnove pisnega komuniciranja. Odgovor je večplasten. Statistična analiza je pokazala, da otroci, ki berejo sami, berejo bolje od tistih, ki jim berejo starši. Vendar pa o vzročni povezanosti tu ne morejo govoriti. Iz podatkov PIRLS namreč vedo, da se starši boljših bralcev manj zanimajo za branje otrok kot starši slabih bralcev. Če združijo ta dva podatka lahko vidijo, da sami berejo otroci, ki dobro berejo, kar pa še ne pomeni, da dobro berejo zato, ker sami berejo. Razliko je opaziti šele, ko primerjajo podatke slabših bralcev. Najslabše berejo otroci, ki niti ne berejo sami, niti jim ne berejo starši. Branje staršev otrokom pomembno vpliva na bralni nivo otroka, ko pa otrok doseže nek višji bralni nivo (ki ga je dosegel tudi s pomočjo poslušanja, ko so mu brali starši ter učitelji), branje staršev ni več potrebno, čeprav tudi dobri bralci poslušajo starše, ko jim berejo. Ključno je razumevanje prebranega besedila, ne glede na to ali črke dekodira otrok sam ali zanj naredi to nekdo drug (Doupona – Horvat, 2004).

V letu 2006 je bil izveden glavni zajem podatkov za mednarodno raziskavo bralne pismenosti PIRLS 2006 (izvajala se je v 45. državah), v kateri je sodelovalo 145 osnovnih šol. Približno polovica vseh sodelujočih učencev je bila iz 3. razreda osemletnega programa in polovica iz 4. razreda devetletnega programa (Doupona – Horvat, 2006). Rezultati so pokazali, da se je v Sloveniji bralna pismenost otrok te starosti, od leta 2001, pomembno zvišala. Ugotovili so tudi, da otroci bolj izobraženih staršev berejo bolje ter, da imajo deklice višji povprečni bralni dosežek kot dečki (Doupona – Horvat, 2008).

Gluhi učenci, ki obiskujejo zavodske šole, v raziskavah niso bili zajeti. Nimamo pa podatka ali so sodelovali gluhi/naglušni učenci, ki se izobražujejo v rednih osnovnih šolah.

1.9.2 PISA

Mednarodna primerjava dosežkov učencev PISA meri znanja na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti 15-letnih učenk, učencev, dijakinj in dijakov.

Zajem podatkov v raziskavi PISA poteka ciklično vsake tri leta, kar omogoča učinkovito raziskovanje trendov v dosežkih in v razvoju izobraževalnih sistemov ter primerjavo rezultatov med državami. PISA meri znanje in veščine, ki so potrebne v življenju posameznika in družbe.

Zajem podatkov je bil prvič izveden v letu 2000, s poudarkom na bralni pismenosti in za tem v letu 2003 s poudarkom na matematični pismenosti. Slovenija v prvih dveh ciklih zajema podatkov ni sodelovala. 57-im sodelujočim državam se je pridružila v predraziskavi PISA 2006 s poudarkom na naravoslovni pismenosti (dve tretjini nalog je naravoslovnih, ostala tretjina pa je namenjena matematični in bralni pismenosti) (Repež, Štraus, 2005).

V glavnem zajemu podatkov spomladi 2006 je sodelovalo približno 8000 slovenskih dijakinj in dijakov iz vseh slovenskih srednjih šol in nekaj deset učenk in učencev nekaterih osnovnih šol. Izkazalo se je, da se dosežki slovenskih učencev umeščajo nad povprečje držav OECD pri vseh treh vrstah pismenosti. V naravoslovni pismenosti so se uvrstili na 12. mesto, v bralni pismenosti na 20. mesto in v matematični pismenosti na 19. mesto. Ob tem je treba upoštevati standardno, 5-odstotno statistično napako, kar z drugimi besedami pomeni, da bi bilo lahko vsako od doseženih mest ob drugačnem, sicer skrbno preišljenem vzorcu, pomaknjeno za tri mesta navzdol ali navzgor. Od vzhodnoevropskih držav sta v bralni pismenosti boljši od nas Estonija in Poljska (Ivejla, 2007).

Povprečni dosežki deklet so bili tudi v raziskavi PISA 2006 višji od dosežkov fantov, najbolj so se razlikovali v bralni pismenosti. Z višjimi dosežki pri vsakem izmed treh področij PISA 2006 se v povprečju povezuje večja količina kulturnih dobrin, večje število knjig doma in manjše število drugih materialnih dobrin, za katere dijaki navajajo, da jih imajo doma, višji poklicni položaj mater in večje število ur rednega pouka pri ustreznem predmetu. Z višjimi dosežki dijakov na področju matematične in bralne pismenosti se v povprečju povezuje še večja količina učnih virov, za katere dijaki navajajo, da jih imajo doma (Zupančič, Podlesek, 2007).

Ljudje se v življenju srečujemo z različnimi besedili, za razumevanje katerih ne zadostuje poznavanje in sposobnost branja omejenega števila besedil oz. literarnih zvrsti, s katerimi se seznanimo v šoli. Zato PISA vsebuje naloge v katerih morajo učenci analizirati tako daljša kontinuirana besedila (opisi, argumentacije, poročila ...) kot tudi nekontinuirana besedila (seznam, tabele, grafi in diagrami).

Naloge s področja bralne pismenosti ne merijo tega ali so učenci »tehnično« sposobni nekaj prebrati. Pojem bralna pismenost se navezuje na sposobnost uporabe prebranega besedila v kontekstu različnih situacij, s katerimi se srečujejo učenci, tako znotraj kot izven šole, ter na njihovo razumevanje in razmišljanje o prebranem. V nalogah bralne pismenosti se tako uporabljajo besedila z različnih življenjskih področij: besedila za privatno uporabo (romani, biografije, pisma), besedila za javno uporabo (uradni dokumenti, reklame), besedila za poklicne in izobraževalne namene (priročniki, poročila, delovni listi).

Po znanih podatkih pri nas še ni bilo narejene raziskave o bralni pismenosti pri gluhih mladostnikih. V raziskavi PISA so zajete samo tiste osebe s posebnimi potrebami, ki so vključene v redne izobraževalne programe, tako da je možno, da so zajeti le integrirani gluhi posamezniki, ki uporabljajo besedni jezik kot prvi jezik.

1.9.3 DRUGE RAZISKAVE

Burnik (2007) je analiziral bralno zmožnost dijakov prvega letnika triletnega programa srednjega poklicnega izobraževanja in ugotovil velik primanjkljaj v stopnji usvojene bralne zmožnosti, nepopolno avtomatizacijo branja, slabo bralno tehniko ter prikazal korelacijo z učno neuspešnostjo. Predlagal je, da bi dijaki z nizko ravnijo bralne pismenosti, potrebovali individualno strokovno pomoč specialnega pedagoga, ki bi bil zaposlen na srednji šoli.

Mrkunova (2005) poučuje slovenščino v srednjem poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju, pa je ugotovila, da so učni programi prezahtevni in preobsežni ter, da se v te programe vpisujejo učenci z nizko osnovnošolsko oceno iz slovenščine. Ti dijaki imajo do slovenskega jezika odklonilen odnos in ji, kljub vsem naporom, ne uspe dijakov naučiti brati tako, da bodo prebrano razumeli, ne da bodo le prepoznavali črke, da ne bodo imeli težav pri ustnem ubesedovanju, da bodo funkcionalno pismeni. Večina dijakov v srednjem poklicnem

programu ne bere, ampak se spopada s prepoznavanjem črk. Tega se tudi sami zavedajo, zato ne berejo radi, njihov besedni zaklad je skromen, posledica tega pa je, da velikokrat tudi nerazumevanje nezahtevnih besedil. Po prvem branju ne zmorejo samostojno obnoviti niti zgodbe, prepoznati problema in izraziti svojega mnenja. Prepričana je, da je slabo znanje pri drugih predmetih posledica neznanja materinščine, predvsem nerazumevanja prebranega. Pisni izdelki dijakov so polni pravopisnih, slovničnih, slogovnih napak, največji problem pa je zapis najpreprostejših besed. Dijaki zamenjujejo, izpuščajo črke, imajo težave pri učenju iz svojih zapiskov in ogromne težave pri tujem jeziku. Učiteljica nezadovoljna ugotavlja, da je ves njen trud zaman, dijaki prebranega ne razumejo, njihovo jezikovno znanje pa ni veliko boljše, kot je bilo v začetku oz. ob koncu srednjega poklicnega izobraževanja. Po trinajstih letih šolanja so mladostniki funkcionalno nepismeni. Priznava, da vsi dijaki pač niso sposobni končati zgoraj omenjenih programov in da učitelji slovenščine niso odgovorni za nezadovoljivo stopnjo funkcionalne pismenosti dijakov, saj so bolj ali manj izvajalci predpisanih učnih programov.

Raziskava (Grahek Križnar, Zlatnar Moe, 2007) je pokazala, da po uspešno opravljeni maturi študenti prvega letnika prevajalstva razumejo besedila v tujem jeziku samo na začetni ravni prepoznavanja besed in povedi, medtem ko jim višje, celostno razumevanje besedila, dela hude preglavice, čeprav bi pri študentih, poleg pozitivnega odnosa do jezika in branja, pričakovali tudi poglobljeno razumevanje besedila.

1.10 RAZISKAVE O FUNKCIONALNI PISMENOSTI

1.10.1 PISMENOST (ANALFABETIZEM)

Statistični urad Republike Slovenije (SURS) je Slovence o pismenosti (pod tem pojmom razumemo poznavanje črk in števil, tehnike branja in pisanja ter sposobnost prebrati ali napisati preprosto sporočilo) nazadnje spraševal v okviru popisa leta 1991 in ugotovil, da je bilo le 0,46 % oseb, starih več kot 15 let, analfabetsko nepismenih in to tistih, ki niso imeli izobrazbe ali pa so končali do tri razrede osnovne šole. SURS ob popisu prebivalstva leta 2002 ni več spraševal o pismenosti, kot vzrok pa navedel statistično neznačilnost pojava in dolgo tradicijo obveznega osnovnošolskega izobraževanja (Bešter, 1996).

Vendar pa pismenost za vse, po podatkih Združenih narodov, ostaja nedosežen cilj, ki ga ovirajo neprimerne strategije, podcenjevanje obsega in zapletene naloge opismenjevanja vseh ljudi na svetu. Zadnji podatki kažejo, da je nepismenih štiri milijarde ljudi, obdobje med letoma 2003 in 2012 pa je razglašeno za desetletje pismenosti. Pismenost pomeni po opredelitvi Unesca »sposobnost pisati in brati, z razumevanjem kratkih stavkov v posameznikovem vsakdanjem življenju«. Po podatkih Unesca je bilo v letih 2000 in 2004 nepismenih 18,2 odstotka ljudi, starih 15 let in več.

1.10.2 FUNKCIONALNA PISMENOST

Funkcionalna pismenost zajema sporazumevanje v različnih okoliščinah: v družini na delovnem mestu in širšem družbenem okolju, in sicer tako sprejemanja (razumevanja) kot tvorjenja sporočil.

Posameznik je funkcionalno nepismen, če ne more dejavno sodelovati v družbenih dejavnostih, pri katerih je potrebna pismenost ter zaradi pomanjkanja pisnih, bralnih ali računskih sposobnosti ne more prispevati k lastnemu razvoju ali razvoju skupnosti v kateri živi.

Vzroki za funkcionalno nepismenost odraslih oseb so različni (Bešter, 1994/95):

- neprimerno gospodarsko in kulturno okolje (npr. nedostopnost kulturnih storitev),
- neustrezen izobraževalni sistem (ki ne daje potrebnega znanja),
- osebne lastnosti posameznika (negativne izkušnje iz časa šolanja, odklonilno razmerje do izobraževanja, nerazvite učne navade ...).

Raziskava o funkcionalni pismenosti odraslih iz leta 1998, ki je bila izpeljana na vzorcu skoraj 3000 oseb, starih med 16 in 65 let, je pokazala, da med 65 in 70 odstotki odraslih Slovencev nima dovolj znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil. Pri tem gre tudi za sposobnost razumevanja in izpolnjevanja obrazcev ter uporabo osnovnih računskih operacij. Slovenija se je med 24-imi državami uvrstila na 21. mesto (Možina, 2000). Za dvig funkcionalne pismenosti odraslih je Ministrstvo za šolstvo leta 2007 sprejelo nacionalno strategijo za razvoj pismenosti.

Zupanova (2007) je opravila raziskavo o funkcionalni pismenosti med dijaki s slušno motnjo in slišječimi dijaki in ugotovila, da odsotnost sluha bistveno (negativno) vpliva na pridobivanje veščin, ki so potrebne za funkcionalno pismenost oz. bralno razumevanje. Na vzorcu 30 dijakov (18 gluhih in 12 naglušnih) je ugotovila, da so gluhi dijaki pomembno slabše funkcionalno pismeni od slišječih vrstnikov. Ta razlika se je pokazala na najnižji ravni bralnega razumevanja in se je na višjih ravneh povečevala. Razlike so bile v bralnih, računskih in pisnih sposobnostih. Naglušni dijaki so dosegli boljše rezultate od gluhih, kar kaže, da ostanki sluha doprinesejo k funkcionalni pismenosti.

Orlič (2005) je analiziral spise gluhih in naglušnih dijakov in ugotovil, da stopnja gluhosti vpliva na površinsko organiziranost, kohezijo besedila, ne vpliva pa na njegov smisel oz. koherenco. Ugotovil je tudi, da gluhi uporabljajo enkrat več ponavljanja z zaimki, šestkrat več konektorjev (od teh so najpogostejši funkcijski konektorji), desetkratna je uporaba ponovnih pojavitev. Vendar pa so besedila dokaj smiselna in berljiva. Vsak posameznik je jezikovno popolnoma samosvoj in drugačen – četudi so osebe z motnjo sluha razvrščene v isto kategorijo, je vsak od njih sposoben slišati druge zvoke, kar je tudi treba upoštevati pri jezikovni analizi pisnih izdelkov. Po opažanjih trdi, da so gluhi in naglušni funkcionalno pismeni, da so sestavki gluhih in naglušnih usklajeni in skladni ter da so z jezikovnega pogleda neznakovnega jezika sicer šibko kohezivni, vendar koherentni.

1.11 KOMPONENTE MERJENJA BRALNEGA RAZUMEVANJA

Večina raziskav, ki pojasnjujejo področje bralnega razumevanja, vključujejo spremenljivke, povezane z jezikom: npr. besednjak, slušno razumevanje, imenovanje besed (Stanovich, Nanthan, Vala-Rossi, Dickinson, McCabe, Poe) in spremenljivke, povezane neposredno z branjem: hitrost, natančnost in razumevanje (Carver, 1991).

Erlich (po Lipec-Stopar, 2000) je v svoji raziskavi zajel kognitivne, metakognitivne in motivacijske komponente bralnega razumevanja pri bralcih sedmih razredov in ugotovil, da je prepoznavanje besed dober prediktor bralnega razumevanja slabih bralcev, medtem ko je pri dobrih bralcih to sposobnost analognega mišljenja.

Kyle in Harris (2006) sta ugotovili, da so besednjak, odgledovanje in neverbalna inteligentnost pomembni prediktorji branja pri gluhih otrocih. Ugotovili sta tudi, da je bralni dosežek osemletnih otrok odvisen od stopnje izgube sluha, odgledovanja in besednjaka.

Marschark (2007) predlaga, da bi pri gluhih učencih raziskali tudi naslednje komponente: motivacijo, interes za branje, pogostost branja, izpostavljenost branju s strani družine in šole ter kvaliteto poučevanja branja.

2 CILJ

Splošni cilj raziskave je analizirati bralno pismenost pri gluhih mladostnikih.

2.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskati in ugotoviti želimo:

- Po katerih spremenljivkah uporabljenih v naši raziskavi, se gluhi in slišiči bralci medsebojno razlikujejo?
- Kako se v raziskavi uporabljene spremenljivke povezujejo v latentno strukturo bralne pismenosti pri mladostnikih?
- Kolikšen je delež posameznih latentnih faktorjev, ki v sistemu spremenljivk najboljše pojasnjuje bralno pismenost pri pojasnjevanju variance sistema?
- Kakšne so povezave med manifestnimi spremenljivkami sistema in njegovo latentno strukturo v vzorcu?

2.2 HIPOTEZE

1. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišičimi mladostniki glede bralnega interesa.
2. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišičimi mladostniki glede bralne motivacije.
3. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišičimi mladostniki glede pogostosti branja.
4. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišičimi mladostniki glede bralne samopodobe.

5. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede kvalitete branja.
6. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralnih strategij.
7. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi mladostniki glede besedilnih vrst.
8. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede razumevanja šolskih besedil.
9. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede neverbalne komunikacije.
10. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede besednjaka.
11. Obstajajo statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralne pismenosti na različnih nivojih.
12. Ni statistično pomembne razlike med gluhi moškimi in ženskami glede bralne pismenosti.
13. Gluhi mladostniki z boljšim učnim uspehom in višjo oceno pri slovenskem jeziku dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti.
14. Gluhi mladostniki gluhih staršev dosegajo boljše rezultate pri testu bralne pismenosti kot gluhi mladostniki slišječih staršev.
15. Ni statistično pomembne razlike v bralni pismenosti med gluhi mladostniki s polžkovim vsadkom, tistimi, ki uporabljajo individualni slušni aparat in tistimi, ki ne uporabljajo slušnih pripomočkov.

3 METODOLOGIJA

3.1 VZOREC

Vzorec zajema 80 učencev v starosti od 15 do 22 let, ki obiskujejo srednje poklicno, poklicno tehniško ter srednje strokovno izobraževanje. Vzorec je razdeljen na eksperimentalno skupino 40 gluhih učencev in kontrolno skupino 40 slišočih učencev.

oseba	spol	starost	diagnoza	izguba sluha na 1000 Hz v dB (obe ušesi)	izguba sluha na 500 Hz v dB (obe ušesi)	vzrok gluhot	slušni status staršev	nastanek gluhot	slušni aparat
1	ž	20	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	ISA
2	ž	19	gluhota	120	110	neznan	slišoč	preling	PV
3	ž	19	gluhota	110	90	deden	slišoč	preling	PV
4	ž	21	gluhota	120	110	neznan	slišoč	preling	PV
5	m	21	gluhota	110	60	deden	1G 1N	preling	ISA
6	m	20	gluhota	100	90	neznan	slišoč	preling	ISA
7	ž	19	gluhota	100	100	bolezen	slišoč	preling	0
8	m	20	gluhota	120	90	neznan	slišoč	preling	ISA
9	ž	20	gluhota	120	100	neznan	slišoč	preling	0
10	ž	18	gluhota	100	80	neznan	slišoč	preling	ISA
11	ž	18	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	ISA
12	ž	19	gluhota	100	80	bolezen	slišoč	preling	ISA
13	ž	19	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	ISA
14	m	19	gluhota	100	90	neznan	slišoč	preling	0
15	m	20	gluhota	110	90	deden	oba G	preling	0
16	m	20	gluhota	100	90	neznan	slišoč	preling	ISA
17	ž	21	gluhota	100	90	deden	slišoč	preling	ISA
18	ž	20	gluhota	120	90	neznan	slišoč	preling	ISA
19	m	22	gluhota	100	90	neznan	slišoč	preling	ISA
20	ž	16	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	0
21	ž	18	gluhota	120	90	deden	oba G	preling	0
22	ž	18	gluhota	110	100	neznan	slišoč	preling	0
23	ž	21	gluhota	120	100	neznan	slišoč	preling	ISA
24	m	17	gluhota	120	100	neznan	slišoč	preling	0
25	m	17	gluhota	100	90	neznan	slišoč	preling	ISA
26	m	18	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	0
27	m	20	gluhota	120	120	neznan	slišoč	preling	0
28	m	16	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	ISA
29	m	17	gluhota	110	90	neznan	slišoč	preling	PV
30	ž	17	gluhota	100	90	neznan	oba G	preling	ISA

Tabela 5: Podatki o eksperimentalni skupini (Legenda: G - gluhi, N - naglušni; ISA - individualni slušni aparat, PV - polžkov vsadek, 0 - ne uporablja aparata) – se nadaljuje.

oseba	spol	starost	diagnoza	izguba sluha na 1000 Hz v dB (obe ušesi)	izguba sluha na 500 Hz v dB (obe ušesi)	vzrok gluhot	slušni status staršev	nastanek gluhot	slušni aparat
31	ž	18	gluhota	110	90	neznan	sliščeča	preling	ISA
32	ž	21	gluhota	100	90	neznan	sliščeča	preling	PV
33	m	20	gluhota	100	80	bolezen	sliščeča	preling	ISA
34	m	22	gluhota	110	90	neznan	sliščeča	preling	ISA
35	m	19	gluhota	110	90	neznan	sliščeča	preling	PV
36	m	18	gluhota	120	80	neznan	sliščeča	preling	ISA
37	m	18	gluhota	110	60	deden	1G 1N	preling	ISA
38	m	22	gluhota	120	90	neznan	sliščeča	preling	0
39	m	17	gluhota	100	80	neznan	sliščeča	preling	ISA
40	ž	15	gluhota	100	90	deden	oba G	preling	ISA

Tabela 5: Podatki o eksperimentalni skupini (Legenda: G - gluhi, N - naglušni; ISA - individualni slušni aparat, PV - polžkov vsadek, 0 - ne uporablja aparata)

V eksperimentalni skupini (Tabela 5) je 20 dijakov in 20 dijakinj, starih od 15 do 22 let. Učenci obiskujejo srednje poklicno izobraževanje (grafičar, mizar, obikovalec kovin, šivilja), poklicno tehniško izobraževanje (grafični, strojni, lesarski tehnik) ter srednje strokovno izobraževanje (medijski tehnik) v Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL). Izobraževalni program je pri gluhi populaciji prilagojen v izvajanju (izobraževanje je podaljšano za eno šolsko leto) in metodah poučevanja (pouk poteka tudi v slovenskem znakovnem jeziku, metode so prilagojene posamezniku glede na njegove potrebe).

Vsi učenci v eksperimentalni skupini so prelingvalno gluhi - stopnja izgube sluha na 500 Hz je pri dveh dijakih 60 dB, pri ostalih 80 dB in več; na 1000 Hz pa je izguba sluha pri vseh 100 dB in več. Vzrok gluhot je pri večini neznan, pri sedmih učencih gre za dednost, pri treh pa je gluhot posledica bolezni.

Vsi učenci so osnovno šolo obiskovali v zavodih: 30 v Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, 7 v Centru za sluh in govor v Mariboru in trije v Centru za korekcijo sluha in govora v Portorožu.

V eksperimentalni skupini 10 (25 %) učencev ne uporablja slušnega pripomočka, 24 (60 %) učencev uporablja individualni slušni aparat, 6 (15 %) učencev ima polžkov vsadek (operirani so bili ob koncu osnovnošolskega ali v času srednješolskega izobraževanja).

Starši gluhih dijakov so večinoma sliščeči. Pri 35 dijakih (87 %) sta oba starša sliščeča, pri 3 dijakih (8 %) sta oba gluha in pri 2 dijakih (5 %) je eden od staršev gluha, drugi pa naglušen.

Nihče ne komunicira z okolico samo glasovno govorno, 5 (12 %) jih komunicira glasovno govorno in s pomočjo naravnih kretenj, 26 (65 %) v slovenskem znakovnem jeziku, podprtim z glasovnim govorom in 9 (23 %) samo v slovenskem znakovnem jeziku ter z naravnimi kretnjami.

V družini se 26 (65 %) dijakov sporazumeva glasovno govorno in s pomočjo naravnih kretenj (kar kaže na to, da sliščeči starši ne znajo SZJ), 10 (25 %) dijakov v slovenskem znakovnem jeziku podprtim z glasovnim govorom in 4 (10 %) dijaki samo v slovenskem znakovnem jeziku in z naravnimi kretnjami.

V kontrolni skupini je 20 moških in 20 žensk. Ta skupina je bila izbrana naključno. Sestavljajo jo dijaki, ki prebivajo v Dijaškem domu Bežigrad-Ljubljana ter dijaki Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad-Ljubljana.

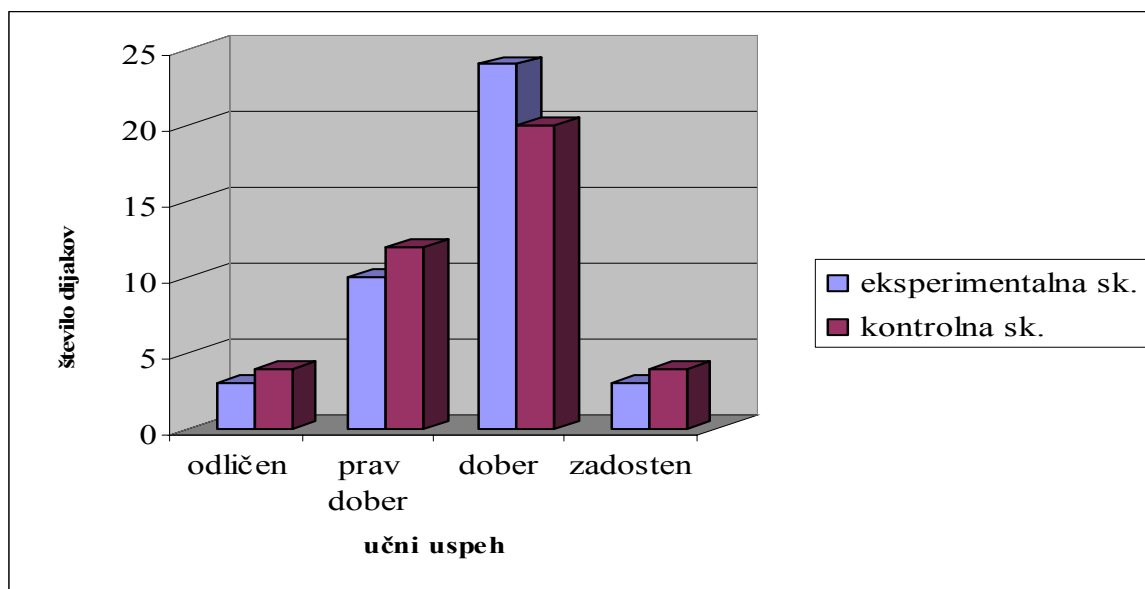
Skupini sta izenačeni po kontrolnih spremenljivkah: spolni strukturi, starosti, stopnji izobraževanja, splošnem učnem uspehu, oceni pri slovenskem jeziku, intelektualnih sposobnostih in socialnih razmerah.

Skupina	spol		starost	izobraževanje		
	M	Ž	leta	srednje poklicno	poklicno tehnično	srednje strokovno
Eksperimentalna	20	20	18,75	14	16	10
Kontrolna	20	20	18,25	14	16	10

Tabela 6: Struktura vzorca glede na kontrolne spremenljivke

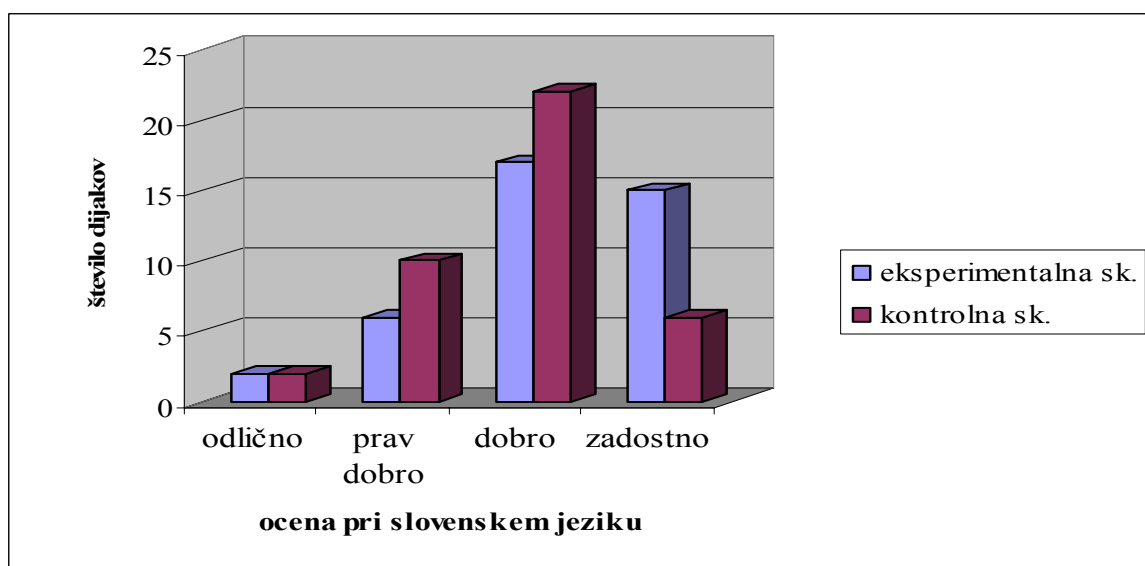
Povprečna starost v eksperimentalni skupini je 18,75 let, v kontrolni skupini pa 18,25 let. Povprečna starost je v eksperimentalni skupini večja zaradi tega, ker je srednješolsko izobraževanje pri gluhi populaciji podaljšano za eno šolsko leto.

Primerjava splošnega učnega uspeha eksperimentalne in kontrolne skupine na koncu šolskega leta 2006/07 kaže, da sta skupini dokaj izenačeni. Odlični so bili 3 gluhi in 4 slišči dijaki, prav dobrih je bilo 10 gluhih in 12 sliščih, dobrih 24 gluhih in 20 sliščih ter zadostni 3 gluhi in 4 slišči dijaki. Nihče ni bil nezadosten.



Graf 1: Učni uspeh eksperimentalne in kontrolne skupine

Primerjava ocen pri slovenskem jeziku v šolskem letu 2007/08 kaže, da imajo slišči dijaki nekoliko boljše ocene, saj jih ima več oceno prav dobro in dobro.



Graf 2 : Primerjava ocen pri slovenskem jeziku pri eksperimentalni in kontrolni skupini

Na podlagi ocen lahko pričakujemo boljše rezultate slišočih dijakov na verbalnih oz. bralnih testih, saj naj bi bila ocena pokazatelj znanja slovenskega jezika.

V obeh skupinah so učenci s povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi, saj obiskujejo srednje šole z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Socialne razmere dijakov so približno enake, kar smo sklepali na podlagi izobrazbe staršev. V obeh skupinah je največ staršev s srednjo poklicno (46 staršev gluhih dijakov in 32 staršev slišočih dijakov) in srednjo tehnično šolo (v obeh skupinah po 16 staršev), 40 staršev ima dokončano osnovno šolo in 10 visoko šolo ali fakulteto.

3.2 SPREMENLJIVKE

Kriterijska spremenljivka je

- sluh: slišoči – gluhi mladostniki (izguba sluha na 1000 Hz je nad 90 dB, kjer smo upoštevali zadnji avdiogram).

Kontrolne spremenljivke so:

- spol (naravni spol),
- starost (od 15 do dopoljenih 22 let),
- stopnja izobraževanja (srednje poklicno izobraževanje, poklicno tehniško izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje),
- splošni učni uspeh (odličen, prav dober, dober, zadosten, nezadosten),
- ocena pri slovenskem jeziku (ocena od 1 do 5),
- intelektualne sposobnosti (povprečne),
- socialne razmere (izobrazba staršev).

Eksperimentalne spremenljivke so:

- BI - bralni interes = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop bralni interes,
- BM - bralna motivacija = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop bralna motivacija,

- BSAM - bralna samopodoba = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop bralna samopodoba,
- PB - pogostost branja = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop pogostost branja,
- KB - kvaliteta branja = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop kvaliteta branja,
- BS - bralne strategije = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop bralne strategije,
- BV - besedilne vrste = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop besedilne vrste,
- ŠB - šolska besedila = povprečje ocen posameznih trditev, ki sestavljajo sklop šolska besedila,
- NK - neverbalna komunikacija = število doseženih točk na celotnem neverbalnem testu,
- ZNAKI - število doseženih točk na podtestu neverbalna komunikacija,
- SIMBOLI - število doseženih točk na podtestu neverbalna komunikacija,
- MIMIKA - število doseženih točk na podtestu neverbalna komunikacija,
- GOVORICA TELESA - število doseženih točk na podtestu neverbalna komunikacija,
- BPIS - bralna pismenost = število doseženih točk na celotnem testu bralne pismenosti,
- INF - iskanje informacij = testni rezultat pri bralni pismenosti na ravni iskanja informacij,
- SRAZ - splošno razumevanje = testni rezultat pri bralni pismenosti na ravni splošnega razumevanje,
- RINT - razvijanje interpretacije = testni rezultat pri bralni pismenosti na ravni razvijanja interpretacije,
- VB - vrednotenje besedila = testni rezultat pri bralni pismenosti na ravni vrednotenja besedila,
- BES - besednjak = število podčrtanih neznanih besed v vseh treh besedilih bralne pismenosti.

Z velikostjo vzorca izpolnjujemo zahtevo o razmerju med številom spremenljivk in številom subjektov v raziskavi.

3.3 MERSKI INŠTRUMENTARIJ

V raziskavi so bili uporabljeni različni merski pripomočki. Vprašalniki in testi so bili avtorsko sestavljeni za namen magistrske naloge, pri čemer je bila uporabljena definicija OECD z opredeljenimi bralnimi procesi znotraj ravni bralne pismenosti.

Izveden je bil splošni vprašalnik (**Priloga 1**), ki je vseboval vprašanja glede spola, starosti, šole in smeri izobraževanja, učnega uspeha, ocene pri slovenskem jeziku, izobrazbe staršev. Gluhi dijaki so izpolnili tudi vprašanja glede uporabe slušnih pripomočkov, načina sporazumevanja z okolico in družino ter slušnega statusa staršev.

Merske karakteristike posameznega vprašalnika so bile preverjene s pomočjo ustreznih statističnih metod in so predstavljene za vsak inštrumentarij posebej.

3.3.1 VPRAŠALNIK O BRANJU (Priloga 2)

Petstopenjski vprašalnik je bil sestavljen za potrebe raziskave na podlagi predhodnih raziskav o branju. Kaže kateri notranji in zunanji dejavniki vplivajo na branje pri mladostnikih. Nekatero trditve so bile vzete iz že obstoječih vprašalnikov (Pečjak S., 1999) in so bile prilagojene našim potrebam.

Vsebuje več sklopov in sicer: bralni interes, ki vsebuje 10 trditev, bralna motivacija – vsebuje 5 trditev, bralna samopodoba – vsebuje 5 trditev, pogostost branja – vsebuje 4 trditve, kvaliteta branja – vsebuje 4 trditve, bralne strategije – vsebuje 6 trditev, besedilne vrste – vsebuje 4 trditve, šolska besedila – vsebuje 5 trditev. Skupaj je 43 trditev.

Veljavnost

Aprioristično veljavnost testa smo neodvisno analizirali trije strokovnjaki, ki poznamo področje gluhot in delamo z gluhihimi osebami. Upoštevali smo tiste trditve pri katerih je bila prisotna zadostna stopnja skladnosti med ocenjevalci. Na osnovi tega smo izdelali končno verzijo vprašalnika.

Prognostično veljavnost smo izračunali s koeficientom multiple korelacije, med posameznimi sklopi na testu (prediktorji) in zunanjim kriterijem – oceno pri slovenskem jeziku, kjer je $R = 0,546$ oz. pojasni 29,8 % variance kriterija, kar je statistično značilno.

Objektivnost

Je bila visoka z vidika izvedbe, saj so bile trditve jasne v verbalnem (ustnem, pisnem) in neverbalnem jeziku. Trditve so bile gluhih učencem prevedene v slovenski znakovni jezik. Testator je bil isti pri vseh učencih. Z vidika vrednotenja, smo jo izmerili s Kendallovim koeficientom konkordance, ki znaša 0,95.

Zanesljivost

Je bila izmerjena s Cronbachovim alfa koeficientom za posamezni sklop in celoten test.

Sklop	N	Število variabel	Cronbach alfa
Bralni interes	80	10	0,74
Bralna motivacija	80	5	0,72
Pogostost branja	80	4	0,70
Bralna samopodoba	80	5	0,71
Kvaliteta branja	80	4	0,86
Bralne strategije	80	6	0,73
Besedilne vrste	80	4	0,65
Šolska besedila	80	5	0,80
Celoten vprašalnik	80	43	0,86

Tabela 7: Prikaz zanesljivosti celotnega vprašalnika in podvprašalnikov

Iz Tabele 7 je razvidno, da je zanesljivost posameznega sklopa in celotnega vprašalnika dovolj visoka.

3.3.2 NEVERBALNI TEST (Priloga 3)

Neverbalni test je bil avtorsko sestavljen, kajti ne obstaja test, ki bi preverjal neverbalno komunikacijo. Uporabljen je bil za preverjanje razumevanja neverbalnih sporočil obeh skupin. Test je sestavljen iz štirih sklopov:

- razumevanje znakov – vsebuje 15 pogostih znakov, videnih na javnih mestih, kot so prometni znaki, znaki prepovedi itd.,
- razumevanje simbolov – vsebuje 15 simbolov, ki se v družbi pogosto pojavljajo,
- obrazna mimika – vsebuje 12 izraznih obrazov,
- telesna govorica – vsebuje 8 situacij, ki izražajo dejanje.

Veljavnost

Aprioristično veljavnost testa smo neodvisno analizirali trije strokovnjaki. Upoštevali smo tista nebesedna sporočila pri katerih je bila prisotna zadostna stopnja skladnosti med ocenjevalci.

Objektivnost

Je bila visoka z vidika izvedbe, saj so bila nebesedna sporočila barvna in jasna. Testator je bil isti pri vseh učencih.

Zanesljivost

Je bila izmerjena s Cronbachovim alfa koeficientom in za celoten test znaša 0,86, pri znakih je 0,81, pri simbolih 0,90, pri obrazni mimiki 0,88 in pri govorici telesa 0,82.

3.3.3 TEST BRALNE PISMENOSTI (Priloga 4)

Za raziskavo bralne pismenosti je bil uporabljen test, ki je vseboval tri daljša kontinuirana besedila. Ta so bila izbrana med besedili, uporabljenimi v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti - PISA 2000, in sicer ob posvetovanju z Mojco Štraus s Pedagoškega Inštituta Ljubljana, ki je nosilka projekta PISA v Sloveniji. Slovenski učenci teh besedil niso reševali, saj so prvič sodelovali v raziskavi leta 2006, kjer ni bil poudarek na bralni pismenosti.

Test vsebuje tri javna neumetnostna besedila (časopisni članek, obvestilo in pismo), s katerimi se zelo pogosto srečujemo v vsakdanjem življenju. Besedila so bila nespremenjena. Prvo in tretje besedilo vsebujeta 4 naloge, drugo pa 5 nalog (skupaj 13 nalog). Naloge so sestavljene iz uvodnega besedila, ki mu sledi več vprašanj. Nekatera vprašanja so zastavljena tako, da učenec izbere pravilni odgovor, pri nekaterih pa ga napiše.

Naloge zajete v raziskavi obsegajo naslednje bralne procese:

- Iskanje informacije - take naloge so v časopisnem članku 3. vprašanje, v obvestilu in pismu pa 1. vprašanje.
- Oblikovanje širšega in splošnega razumevanja - take naloge so: v časopisnem članku 1. vprašanje, v obvestilu 3. in 5. vprašanje in v pismu 2. vprašanje.
- Razvijanje interpretacije - take naloge so: v časopisnem članku 2. vprašanje, v obvestilu 4. vprašanje in v pismu 3. vprašanje.
- Vrednotenje besedila - take naloge so: v časopisnem članku in pismu 4. vprašanje, v obvestilu pa 2. vprašanje.

Veljavnost

Besedila so bila uporabljena v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti PISA 2000 in so nespremenjena.

Prognostično veljavnost smo izračunali s Pearsonovim koeficientom korelacije, med rezultatom na testu in zunanjim kriterijem – oceno pri slovenskem jeziku, kjer je $r = 0,331$ ($2P = 0,003$) in je signifikanten na stopnji tveganja, ki je manjša od 5 %.

Objektivnost

Je bila visoka glede izvedbe, saj so bila besedna sporočila jasna. Zaradi preverjanja bralnega razumevanja, gluhi učenci niso dobili nobene pomoči (SZJ) pri nerazumevanju pojmov. Testator je bil isti pri vseh učencih.

Zanesljivost

Je bila izmerjena s Cronbachovim alfa koeficientom za celoten test in je 0,79, pri iskanju informacij je 0,60, pri širšem in splošnem razumevanju 0,55, pri razvijanju interpretacije 0,62, pri vrednotenju besedila pa 0,70.

3.3.4 BESEDNJAK

Besednjak se je preverjal tako, da so mladostniki v treh besedilih bralne pismenosti (v časopisnem članku, obvestilu in pismu) podčrtali besede, ki jih niso razumeli. Vsa tri besedila skupaj vsebujejo 950 besed.

3.4 VREDNOTENJE SPREMENLJIVK

Vprašalnik o branju, ki je Likertovega tipa, vsebuje pet možnih odgovorov. Odgovori so stopnje strinjanja od 1 do 5. Vrednoti se vsaka trditev posebej, pri čemer se odgovori točkujejo:

- 1 - se sploh ne strinjam = 1 točka,
- 2 - se v glavnem ne strinjam = 2 točki,
- 3 - ne vem, se ne morem odločit = 3 točke,
- 4 - se v glavnem strinjam = 4 točke,
- 5 - se popolnoma strinjam = 5 točk.

Pri sklopu BI (bralni interes) se šesta trditev ocenjuje v obratnem vrstnem redu, pri sklopu BM (bralna motivacija) četrta in peta trditev, pri sklopu PB (pogostost branja) tretja trditev, pri sklopu BS (bralna samopodoba) pa tretja in četrta, saj morajo biti vse spremenljivke obrnjene v isto smer.

Neverbalni test je vrednoten z 1 točko za pravilen odgovor in z 0 točk za nepravilen odgovor. Točke pri obrazni mimiki in govorici telesa smo ustrezno ponderirali (sklop obrazna mimika s ponderjem 1,250 in sklop govorica telesa s ponderjem 1,875), da smo zagotovili enako razmerje med posameznimi sklopi v testu.

Naloge pri testu bralne pismenosti so vrednotene po določeni kodirni shemi (ki se uporablja v mednarodni raziskavi), kjer so točno opredeljeni pravilni in nepravilni odgovori ter navedeni primeri le-teh. Z 1 točko je vrednoten pravilen odgovor in z 0 točk nepravilen odgovor. Več doseženih točk pomeni boljši rezultat na testu oz. višjo stopnjo bralne pismenosti. Test je v celoti ovrednoten po: posameznem neumetnostnem besedilu (časopisni članek, obvestilo in pismo), posameznem bralnem procesu (iskanje informacije, širše in splošno razumevanje, razvijanje interpretacije, vrednotenje besedila). Slovnčne napake niso vplivale na pravilnost odgovorov, če je bilo razvidno, da je dijak razumel prebrano in vsebinsko ustrezno odgovoril.

Pri preverjanju besednjaka se je vsaka podčrtana beseda štela kot 1 točka. Več podčrtanih besed je pomenilo slabše razumevanje besedil ter obratno, čim manj podčrtanih besed je pomenilo boljši rezultat.

3.5 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Zbiranje podatkov z vprašalniki in s testi je potekalo skupinsko in individualno. Vsi polnoletni testiranci so podpisali pisno dovoljenje o sodelovanju v raziskavi, pri mladoletnih pa je bilo pridobljeno pisno dovoljenje staršev, da njihovega dijaka/dijakinjo lahko vključimo v raziskavo.

Splošni vprašalnik in vprašalnik o branju so gluhi učenci izpolnjevali individualno, saj smo jim nerazumljive besede prevedli v slovenski znakovni jezik. Tako je bila zagotovljena resničnost odgovorov.

Neverbalni test in bralni testi so bili izvedeni, glede na težavnosti nalog in čas reševanja namenjen posameznemu testu, v manjših skupinah, v obeh populacijah. Čas reševanja testa o bralni pismenosti ni bil omejen, kljub temu pa smo informativno merili čas posameznika, da smo lahko primerjali skupini med seboj. Povprečen čas reševanja gluhih je bil 42 minut in slišočih 28 minut; kar pomeni, da slišočci berejo hitreje.

Zagotovljeno je bilo, da mladostniki ob posameznem testiranju niso bili obremenjeni več kot eno šolsko uro. Vsem testirancem je bil pred začetkom razložen potek in namen testiranja ter pravila reševanja. Eksperimentalni skupini so navodila bila prevedena v znakovni jezik.

Pogoji testiranja so bili pri primerjalnih skupinah izenačeni; testator je bil isti. Testiranja so bila izvedena od maja leta 2007 do maja 2008.

3.6 STATISTIČNE OBDELAVE

Podatki so bili analizirani s programom SPSS. Narejena je bila deskriptivna statistika, katere rezultati dajejo osnovne informacije o spremenljivkah.

Za testiranje razlik med skupinama je bila uporabljena enosmerna analiza variance – Levenov test homogenosti varianc.

Enakost povprečij je bila testirana s t-preizkusom. Glede na stopnjo značilnosti je bila nato sprejeta ali zavrnjena postavljena hipoteza o razlikah med aritmetičnima sredinama. Hipoteze so se preverjale na stopnji tveganja 0,05.

Faktorska analiza je bila uporabljena za identificiranje latentnih faktorjev, ki pojasnjujejo latentno strukturo povezav med manifestnimi spremenljivkami. Za pridobitev faktorjev je bila uporabljena metoda glavnih komponent z varimax rotacijo.

Rezultati statistične analize so predstavljeni v tabelah in grafih.

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

4.1 ANALIZA SPREMENLJIVK

Eksperimentalne spremenljivke	skupina	N	Min	Max	M	σ	KA	KS
BRALNI INTERES	eksperimentalna	40	1,00	4,00	2,49	1,36	,15	-,56
	kontrolna	40	1,00	4,00	2,85	1,32	-,08	-,51
BRALNA MOTIVACIJA	eksperimentalna	40	1,00	5,00	3,05	1,40	,10	,23
	kontrolna	40	2,00	5,00	3,25	1,33	,06	-,59
POGOSTOST BRANJA	eksperimentalna	40	1,00	5,00	2,15	1,37	,61	-,34
	kontrolna	40	1,00	5,00	2,68	1,37	,55	-,85
BRALNA SAMOPODOBA	eksperimentalna	40	1,00	4,00	2,57	1,16	,18	-,54
	kontrolna	40	2,00	5,00	3,38	1,16	,85	,42
KVALITETA BRANJA	eksperimentalna	40	1,00	5,00	2,32	1,19	,70	,03
	kontrolna	40	2,00	5,00	3,42	1,05	,08	-,68
BRALNE STRATEGIJE	eksperimentalna	40	1,00	5,00	2,79	1,41	,42	-,43
	kontrolna	40	1,00	4,00	2,30	1,25	,55	-,15
BESEDILNE VRSTE	eksperimentalna	40	1,00	5,00	3,18	1,41	-,12	-,00
	kontrolna	40	2,00	4,00	2,93	1,26	-,08	-,86
ŠOLSKA BESEDILA	eksperimentalna	40	2,00	5,00	3,54	1,25	,15	-,56
	kontrolna	40	1,00	5,00	2,73	1,35	,13	-,80
NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	eksperimentalna	40	48,00	59,00	55,08	2,60	-,57	-,11
	kontrolna	40	22,00	55,00	47,30	6,78	-,83	,73
BRALNA PISMENOST	eksperimentalna	40	2,00	11,00	4,83	2,07	,91	0,75
	kontrolna	40	1,00	13,00	6,08	3,17	,46	-,57
BESEDNJAK	eksperimentalna	40	8,00	150,00	62,70	34,51	,66	,29
	kontrolna	40	,00	15,00	6,77	4,22	,21	-,84

Tabela 8: Ocene eksperimentalnih spremenljivk za eksperimentalno in kontrolno skupino

V Tabeli 8 so prikazane ocene osnovnih parametrov opisne statistike za primerjani skupini.

Globalni rezultati primerjanja povprečja ocen po posameznih področjih kažejo, da so ta pri gluhih mladostnikih manjša kot pri slišočih pri: bralnem interesu, bralni motivaciji, pogostosti branja, bralni samopodobi, kvaliteti branja in bralni pismenosti. Večja povprečja ocen so pri: besedilnih vrstah, bralnih strategijah (pomeni, da jih gluhi mladostniki, zaradi nerazumevanja pojmov, uporabljajo več kot slišoč mladoštniki), šolskih besedilih (pomeni, da se gluhi mladostnikom besedila zdijo težja in težko razumljiva), neverbalni komunikaciji (pomeni, da gluhi bolje razumejo neverbalna sporočila) in besednjaku (pomeni večje nerazumevanje besed v besedilih pri gluhih dijakih).

4.2 REZULTATI PO PODROČJIH

4.2.1 BRALNI INTERES

	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
Spremenljivke bralnega interesa				
1. V prostem času najraje berem knjige in druga literarna dela.	1,80	0,94	2,05	0,99
2. V prostem času najraje berem revije in časopise.	3,50	1,30	3,95	0,93
3. Branje knjig se mi zdi potrebno (morali bi veliko brati).	3,15	1,41	3,28	1,55
4. Imam veselje do branja.	2,55	1,30	2,70	1,36
5. V branju uživam.	2,40	1,41	2,88	1,44
6. Branje me bremeni (je dolgočasno, nekoristno).	3,13	1,42	3,68	1,27
7. Knjige za branje dobim doma.	2,08	1,40	2,83	1,50
8. Knjige za branje si sposodim v šolski knjižnici.	2,35	1,59	2,65	1,69
9. Knjige za branje si sposodim v splošni knjižnici.	2,18	1,62	2,98	1,51
10. Knjige za branje kupim v knjigarni, trgovini.	1,73	1,26	1,55	0,99
M = BRALNI INTERES	2,49	1,36	2,85	1,32

Tabela 9: Ocene bralnega interesa

Tabela 9 prikazuje, da se večina aritmetičnih sredin posameznih trditvev in celotnega področja bralnega interesa nagibajo proti odgovoru »se v glavnem ne strinjam«. Proti »ne vem« se pri eksperimentalni skupini nagibajo tri trditve (2., 3., in 6.), proti »se v glavnem strinjam« pa nobena trditvev.

Iz Tabele 9 razberemo, da je največja aritmetična sredina pri gluhih dijakih (3,50) in slišočih dijakih (3,95) na področju branja revij in časopisov v prostem času, kar kaže na to, da mladi radi vzamejo v roke revije in časopise. Pri tej postavki so slišočki odgovarjali najbolj homogeno. Sledi postavka, da je branje dolgočasno in nekoristno, s čemer se slišočki dijaki v glavnem strinjajo, gluhi pa se ne morejo odločiti. O tem ali je branje knjig potrebno, se odgovori obojih nagibajo proti »ne vem«. Gluhi učenci se v glavnem ne strinjajo z izposojjo knjig v šolski ali splošni knjižnici, ter s tem, da jih dobijo doma. Pri slišočih pa se odgovori pri teh trditvah nagibajo proti »ne vem«. Primerjava aritmetičnih sredin tudi pokaže, da slišočki in gluhi mladostniki ne uživajo preveč v branju, prav tako jih branje ne veseli preveč. Slišočki učenci so tu odgovarjali malenkost bolj pozitivno. Obe skupini se v glavnem ne strinjata z branjem knjig v prostem času, kar kaže na to, da mladi raje počnejo kaj drugega, saj knjige niso tako popularne kot npr. internet, televizija, šport, druženje v vrstniki idr. Najnižjo aritmetično sredino pri obeh skupinah ima trditev, da knjige kupijo v knjigarni ali trgovini. S to trditvijo se oboji v glavnem ne strinjajo. Tu so oboji odgovarjali homogeno. Pri celotnem sklopu bralnega interesa so gluhi mladostniki odgovarjali bolj heterogeno kot slišočki vrstniki.

4.2.2 BRALNA MOTIVACIJA

Spremenljivke bralne motivacije	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Rad berem, da spoznavam nove stvari (dobim nove informacije).	3,83	1,28	3,78	1,21
2. Rad berem, da si širim besedni zaklad.	3,55	1,28	3,05	1,30
3. Rad berem, da se notranje bogatim.	2,90	1,41	2,60	1,26
4. Berem zato, ker moram (so me prisilili v šoli, doma).	2,85	1,49	3,70	1,32
5. Berem samo tisto, kar je v šoli obvezno (zaradi mature, zaključnega izpita).	2,10	1,52	3,10	1,58
M = BRALNA MOTIVACIJA	3,05	1,40	3,25	1,33

Tabela 10: Ocene bralne motivacije

Iz Tabele 10 razberemo, da sta največji aritmetični sredini pri obeh skupinah pri prvi trditvi, kar pomeni, da se obe nagibata proti »se v glavnem strinjam«. Pri gluhih osebah je ta 3,83 in je nekoliko večja kot pri slišočih 3,78. Presenetljivo je, da se gluhi mladostniki s trditvijo v glavnem

strinjajo, da berejo zato, da dobijo nove informacije; saj je možno, da dosti besed ne razumejo in potrebujejo prevod v SZJ. Pri odgovarjanju na to trditev, so verjetno imeli v mislih tudi pomoč pri razlagi pojmov. Pri drugi postavki se gluhi učenci v glavnem strinjajo, da berejo zato, da si širijo besedni zaklad, kar kaže tudi večja aritmetična sredina kot pri slišočih. Ti so odgovarjali zelo sredinsko. Verjetno so razlike nastale zaradi tega, ker imajo slišočci učenci bogatejši besednjak, se z besedami srečujejo in jih uporabljajo pogosteje kot gluhi. Ti si želijo besede spoznati in si jih zapomniti, a jih zaradi neuporabe (večina jih uporablja SZJ) tudi hitro pozabijo. Pri tretji trditvi se obe skupni nista mogli odločiti ali berejo zato, da se notranje bogatijo, čeprav je aritmetična sredina malo večja pri gluhih, pa razlika ni velika. Velika razlika je med skupinama pri trditvi, da berejo zato, ker morajo, so bili prisiljeni brati. Slišočci dijaki se s trditvijo v glavnem strinjajo, medtem ko so gluhi bolj neodločni. Dijaki so se izrazili, da ne berejo zaradi lastne motivacije. Največja razlika je pri zadnji trditvi – osebe v eksperimentalni skupini se v glavnem ne strinjajo, da berejo samo tisto kar je v šoli obvezno, osebe v kontrolni skupini pa so bolj neodločne in so tu odgovarjale najbolj heterogeno. Med gluhih in slišočimi mladostniki ni večje razlike v bralni motivaciji.

4.2.3 POGOSTOST BRANJA

Spremenljivke pogostosti branja	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Berem, če le imam čas.	2,15	1,39	3,18	1,20
2. Berem, ko imam več prostega časa (med počitnicami, ob koncu tedna ...).	2,58	1,50	3,03	1,39
3. Raje delam kaj drugega kot berem (skoraj nikoli ne berem).	2,20	1,44	2,48	1,55
4. Berem pogosto (skoraj vsak dan pol ure ali več).	1,68	1,16	2,03	1,35
M = POGOSTOST BRANJA	2,15	1,37	2,68	1,37

Tabela 11: Ocene pogostosti branja

Tabela 11 prikazuje, da se večina aritmetičnih sredin posameznih trditev in celotnega področja nahaja pod sredino; nad sredino se nahajata samo dve trditvi pri slišočih učencih, kar kaže na to, da mladi ne berejo pogosto. Gluhi dijaki se z vsemi trditvami v glavnem ne

strinjajo. Razlika med skupinama je pri prvi in drugi trditvi, kjer so sliščeči dijaki bolj neodločni. Gluhi mladostniki se najmanj strinjajo s tem, da berejo skoraj vsak dan, prav tako tudi sliščeči, čeprav je njihova aritmetična sredina malo večja. Mladi verjetno raje počnejo kaj drugega kot pa berejo; kar je opaziti posebej pri gluhi skupini, saj verjetno prebranega ne razumejo. Odgovori so v povprečju pri obeh skupinah enako razpršeni. Aritmetična sredina celotnega sklopa se pri gluhih dijakih nagiba proti »se v glavnem ne strinjam«, pri sliščeh pa proti »ne vem«.

4.2.4 BRALNA SAMOPODOBA

Spremenljivke bralne samopodobe	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Pri branju sem med boljšimi bralci v razredu.	2,53	0,96	3,03	1,31
2. Berem gladko in pravilno.	2,50	1,13	3,53	1,18
3. Berem gladko, vendar napačno.	3,30	1,18	3,55	1,15
4. Berem počasi.	2,08	1,23	3,80	0,97
5. Berem hitreje kot večina mojih sošolcev.	2,45	1,28	2,98	1,19
M = BRALNA SAMOPODOBA	2,57	1,16	3,38	1,16

Tabela 12: Ocene bralne samopodobe

Iz Tabele 12 razberemo, da je aritmetična sredina pri kontrolni skupini pri vseh trditvah in celotnem sklopu večja kot pri eksperimentalni. Pri prvi trditvi, da je posameznik med boljšimi bralci v razredu, se odgovori gluhih dijakov gibljejo med »se v glavnem ne strinjam« in »ne vem«; sliščeči dijaki pa so neodločni. To kaže, da gluhi učenci niso prepričani v svoje bralne sposobnosti in se uvrščajo med slabše bralce v razredu. Tu so gluhi učenci odgovarjali najbolj homogeno, sliščeči vrstniki pa najbolj heterogeno. Pri drugi trditvi odgovarjajo gluhi učenci, da v glavnem ne berejo gladko in pravilno, medtem ko se odgovori sliščeh gibljejo med »ne vem« in »se v glavnem strinjam«. Prav tako so slednji odgovarjali pri tretji trditvi. Možno, da dijaki niso razumeli postavke in so si jo po svoje razlagali. Brati gladko pomeni tekoče, napačno pa, da pri branju izpustimo, zamenjamo kakšno črko v besedi, kar spremeni njen pomen. Gluhi dijaki se pri tej trditvi niso mogli

odločiti in so odgovarjali zelo sredinsko. Aritmetični sredini se pri četrti trditvi najbolj razlikujeta. Gluhi mladostniki pravijo, da se v glavnem ne strinjajo, da berejo počasi, medtem, ko se sliša v glavnem strinjajo in so tu odgovarjali najbolj homogeno. Razlika med aritmetičnima sredinama pri zadnji trditvi ni velika. Gluhi učenci se v glavnem ne strinjajo, da berejo hitreje kot sošolci. Odgovori kažejo na nižjo bralno samopodobo gluhih mladostnikov, kar se je pokazalo pri večini trditev, razen pri četrti, kjer se v glavnem ne strinjajo, da berejo počasi.

4.2.5 KVALITETA BRANJA

Spremenljivke kvalitete branja	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Po branju lahko brez težav odgovarjam na vprašanja o tistem, kar sem prebral.	2,40	1,28	3,43	1,38
2. Vsebino prebranega lahko obnovim v nekaj povedih.	2,50	1,18	3,65	1,00
3. Dobro si zapomnim prebrano, tudi podrobnosti.	2,20	1,11	3,00	0,96
4. Znam ugotoviti bistvo besedila (kaj je najbolj pomembno).	2,18	1,17	3,60	0,87
M = KVALITETA BRANJA	2,32	1,19	3,42	1,05

Tabela 13: Ocene kvalitete branja

Tabela 13 prikazuje, da se vse aritmetične sredine posameznih trditev in celotnega področja kvalitete branja pri eksperimentalni skupini, nagibajo proti »se v glavnem ne strinjam«. Gluhi dijaki pravijo, da po branju ne odgovarjajo brez težav na vprašanja, ne znajo obnoviti vsebine v nekaj povedih, si ne zapomnijo podrobnosti in ne znajo izluščiti bistva besedila. Pri tej postavki je tudi največja razlika v aritmetični sredini v primerjavi s slišačimi vrstniki; slednji pravijo, da se s trditvijo v glavnem strinjajo. Tu so slišači dijaki odgovarjali tudi najbolj homogeno. Slišači mladostniki se v glavnem strinjajo, da lahko obnovijo vsebino v nekaj povedih in znajo ugotoviti bistvo besedila. Neodločeni so pri tem, da po branju brez težav odgovarjajo na vprašanja in si zapomnijo podrobnosti. Iz primerjav povprečnih aritmetičnih sredin skupin je razbrati nižjo kvaliteto branja pri gluhih mladostnikih.

4.2.6 BRALNE STRATEGIJE

Spremenljivke bralnih strategij	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Pri branju knjige si izpišem neznane besede.	2,68	1,73	1,73	1,01
2. Razlago neznanih besed/fraz sam poiščem v slovarju.	2,95	1,57	2,20	1,29
3. Za razlago neznanih besed prosim starše, učitelje, vrstnike ...	4,23	1,19	2,93	1,46
4. Zanimive in pomembne podatke si podčrtam ali obkrožim.	2,90	1,48	2,53	1,47
5. Izpišem si bistvo (glavno misel) prebranega.	1,95	1,26	2,55	1,36
6. Zapišem si vprašanja na rob besedila, ki se zdijo nerazumljiva.	2,05	1,26	1,85	0,92
M = BRALNE STRATEGIJE	2,79	1,41	2,30	1,25

Tabela 14: Ocene bralnih strategij

Tabela 14 prikazuje, da se aritmetične sredine celotnega področja pri obeh skupinah nahajajo pod sredino, kar pomeni, da se mladostniki v povprečju s trditvami v glavnem ne strinjajo. Gluhi učenci si nekoliko več izpisujejo neznane besede kot slišči, vendar so tu gluhi dijaki odgovarjali zelo heterogeno, odgovori pa se nagibajo bolj proti »ne vem«. Pri iskanju razlage neznanih besed v slovarju, se gluhi učenci niso mogli odločiti in so tudi odgovarjali zelo heterogeno; slišči vrstniki pa se s trditvijo v glavnem ne strinjajo. Največja aritmetična sredina je pri tretji trditvi, kjer se gluhi mladostniki v glavnem strinjajo, da za razlago neznanih besed prosijo starše, učitelje, vrstnike, saj jim lahko prevedejo besede v SZJ in jim tako ni treba iskati pomena v strokovnih knjigah. Slišči učenci so tukaj odgovarjali z »ne vem«. Pri četrti trditvi so gluhi dijaki odgovarjali z »ne vem,« medtem ko se odgovori sliščih nagibajo med »ne vem« in se »v glavnem ne strinjam« s tem, da si ob branju podčrtam ali obkrožim pomembne podatke. Prav tako se oboji v glavnem ne strinjajo s tem, da si zapišejo vprašanja na rob besedila in izpišejo bistvo prebranega, čeprav je tu aritmetična sredina pri sliščih dijakih večja kot pri gluhih. Primerjava ocen celotnega področja kaže, da se slišči mladostniki v glavnem ne strinjajo z omenjenimi bralnimi strategijami, prav tako jih tudi gluhi mladostniki v glavnem ne uporabljajo, čeprav bi jih zelo potrebovali.

4.2.7 BESEDILNE VRSTE

Spremenljivke besedilnih vrst	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Rad berem pesmi.	2,10	1,48	1,88	1,34
2. Rad berem zgodbe, romane, črtice ...	2,73	1,43	2,63	1,53
3. Rad berem članke v revijah in časopisih.	4,18	1,15	4,48	0,60
4. Rad berem stripe.	3,70	1,59	2,73	1,55
M = BESEDILNE VRSTE	3,18	1,41	2,93	1,26

Tabela 15: Ocene besedilnih vrst

Iz Tabele 15 razberemo, da je največja aritmetična sredina pri obeh skupinah pri tretji trditvi. Pri slišočih dijakih je ta 4,48, pri gluhih dijakih pa 4,18, kar pomeni, da se s trditvijo v glavnem strinjajo. Mladostniki najraje berejo članke v revijah in časopisih, kar je bilo pričakovati. Druga največja aritmetična sredina je pri četrti trditvi; kjer se gluhi učenci skoraj v glavnem strinjajo, da berejo stripe, saj jim ti omogočajo tudi vizualno predstavo in jim tako olajšajo razumevanje vsebin. Odgovori slišočih učencev se tu gibljejo med »se v glavnem ne strinjam« in »ne vem«. S prvo trditvijo, da radi berejo pesmi, se učenci v glavnem ne strinjajo. Presenetljivo je to, da je tukaj aritmetična sredina malo večja pri gluhih dijakih, saj imajo ti velike težave pri razumevanju prenesenih pomenov. Pri drugi trditvi se odgovori obojih nagibajo k »ne vem«, »se ne morem odločiti«. Obe skupini sta najbolj homogeno odgovarjali pri tretji trditvi; pri ostalih pa bolj heterogeno. Pri celotnem sklopu se opaža preferenca mladostniškega branja.

4.2.8 ŠOLSKA BESEDILA

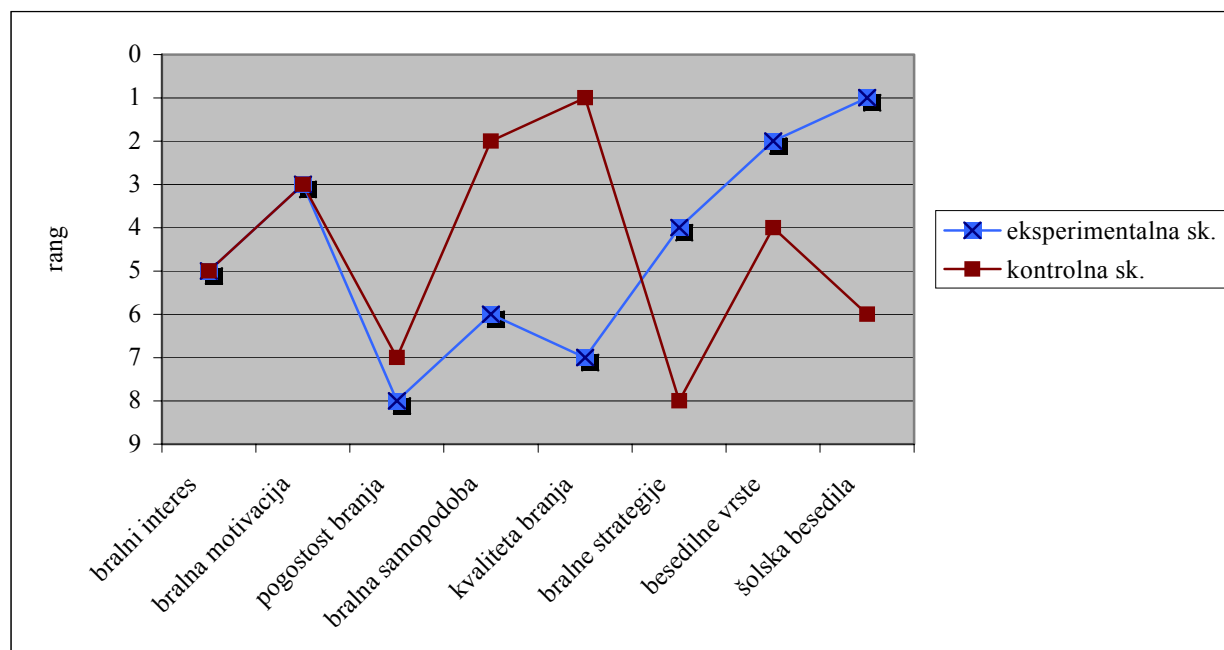
Spremenljivke šolskih besedil	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
1. Besedila, ki jih beremo v šoli, so težko razumljiva.	3,48	1,18	2,78	1,27
2. Veliko besed mi je neznanih.	3,90	1,17	2,68	1,16
3. Besedila, ki jih beremo v šoli, so preobsežna.	3,65	1,25	2,60	1,52
4. Besedila, ki jih beremo v šoli, imajo nezanimive teme.	3,33	1,29	3,15	1,58
5. Besedila, ki jih beremo v šoli, so nekoristna in dolgočasna.	3,33	1,35	2,43	1,22
M = ŠOLSKA BESEDILA	3,54	1,25	2,73	1,35

Tabela 16: Ocene šolskih besedil

Tabela 16 prikazuje, da so aritmetične sredine, pri vseh trditvah, pri eksperimentalni skupini večje kot pri kontrolni skupini. Z drugo in tretjo trditvijo se gluhi učenci v glavnem strinjajo. Največja aritmetična sredina je pri trditvi, da jim je v besedilu veliko besed neznanih, kar pomeni, da se z določenimi besedami ne srečujejo pogosto in te niso del njihovega besednjaka. V glavnem se tudi strinjajo, da so šolska besedila preobsežna ter, da so besedila, ki jih berejo v šoli, težko razumljiva. Slišišči učenci so pri prvih treh trditvah odgovarjali bolj neodločno. O tem, ali imajo šolska besedila nezanimive teme, sta obe skupini neodločeni. Tako so odgovarjali tudi gluhi mladostniki pri zadnji trditvi; kjer pa slišišči vrstniki menijo, da besedila v šoli v glavnem niso dolgočasna in nekoristna. Razpršenost odgovorov je bila pri obeh skupinah v povprečju približno enaka.

4.2.9 RANGI PODROČIJ

Bralna področja smo rangirali kot je prikazano v Grafu 3. Rang 1 pomeni največjo oceno povprečja, rang 8 pa najmanjšo.



Graf 3: Primerjava rangov bralnih sklopov obeh skupin

Ugotovili smo, da je pri skupini gluhih dijakov najvišji rang 1 pri šolskih besedilih, sledijo besedilne vrste (rang 2), bralna motivacija (rang 3), bralne strategije (rang 4), bralni interes (rang 5), bralna samopodoba (rang 6), kvaliteta branja (rang 7) in pogostost branja (rang 8). Gluhi mladostniki se najbolj strinjajo glede težkih besedil v šoli ter, da radi berejo revije, časopise in stripe. Najmanj se strinjajo glede pogostosti branja in kvalitete branja, saj se v glavnem strinjajo, da imajo težave pri obnavljanju prebranega, odgovarjanju na vprašanja, iskanju bistva in pomnenju besedila.

Pri slišočih dijakih je najvišji rang pri kvaliteti branja (rang 1) in bralni samopodobi (rang 2), sledi bralna motivacija (rang 3), besedilne vrste (rang 4), bralni interes (rang 5), šolska besedila (rang 6), pogostost branja (rang 7) in bralne strategije (rang 8). Slišočki mladostniki se najbolj strinjajo glede kvalitete branja, da znajo poiskati bistvo in obnoviti prebrano besedilo ter glede bralne samopodobe. Najmanj se strinjajo glede uporabe bralnih strategij; neznanih besed si ne izpisujejo, njihovih pomenov ne poiščejo v slovarju, prav tako si ne izpišejo bistva besedila ali podčrtajo pomembne podatke.

Pri obeh skupinah mladostnikov sta bralna motivacija in interes enako rangirana. Nizek bralni interes, nizka motivacija in majhna pogostost branja so mladostniške značilnosti branja tako za slišočke kot za gluhe učence. Večje razlike med skupinama so razvidne v bralni samopodobi, kvaliteti branja, bralnih strategijah in oceni šolskih besedil.

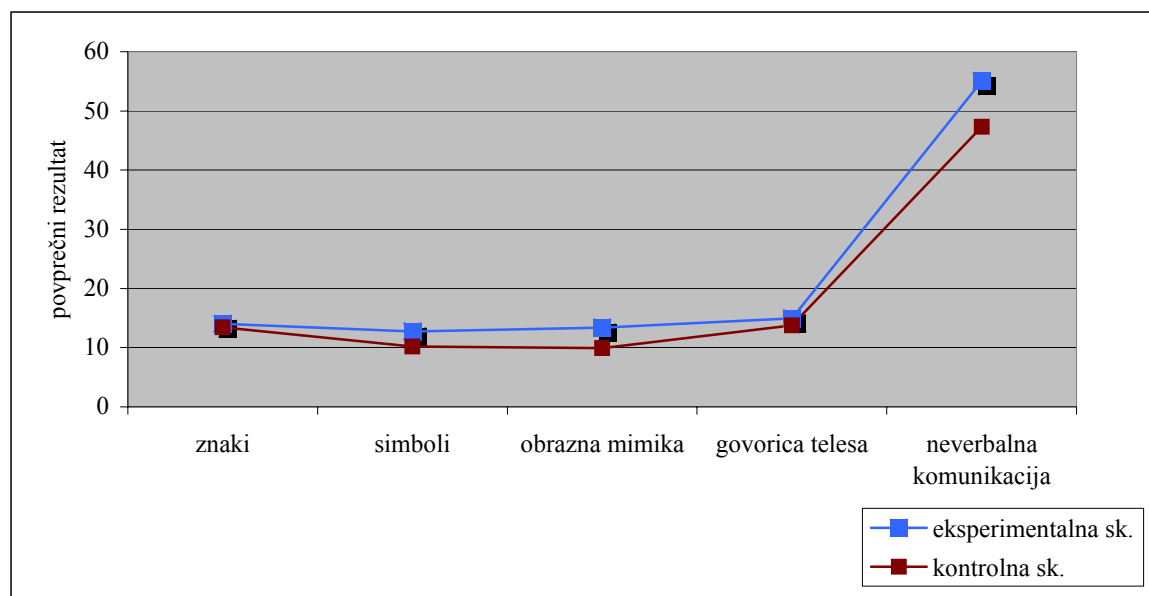
4.2.10 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Spremenljivke neverbalne komunikacije	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina	
	M	σ	M	σ
znaki	14,00	1,01	13,45	2,07
simboli	12,75	1,24	10,20	2,74
obrazna mimika	13,38	1,61	9,93	1,78
govorica telesa	14,95	0,32	13,75	2,39
M = NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	55,08	2,60	47,33	6,78

Tabela 17: Ocene razumevanja neverbalne komunikacije

Tabela 17 prikazuje ocene aritmetičnih sredin na posameznih področjih neverbalne komunikacije. Gluhi mladostniki so pri prepoznavanju znakov v povprečju boljši kot slišišči vrstniki. Presenetljivo, da je pri simbolih aritmetična sredina pri eksperimentalni skupini večja kot pri kontrolni skupini, saj simboli predstavljajo abstraktne pojme in so nosilci globlje vsebine. To lahko pojasnimo s tem, da so gluhi v okolju bolj pozorni na znake in simbole, saj so prikrajšani za slušne informacije. Informacije pridobivajo preko vizualnega kanala. Pri obrazni mimiki so gluhi dijaki v povprečju dosegli 3,45 točk več kot slišišči dijaki, kar pomeni, da so boljši v prepoznavanju obrazne mimike, saj tudi sami ves čas uporabljajo in si pri razumevanju pomagajo z branjem z ustnic in z izrazi na obrazu. Tako lahko sklepajo o čustvenem stanju govorca, saj ne slišijo intonacije s katero so verbalna sporočila izrečena. Tudi pri prepoznavanju telesne govornice so gluhi učenci dosegli v povprečju več točk kot slišišči. Pri vseh trditvah so gluhi dijaki odgovarjali bolj homogeno, najbolj pri govornici telesa; medtem ko so slišišči vrstniki odgovarjali najbolj heterogeno pri simbolih. Pri celotnem razumevanju neverbalne komunikacije so gluhi mladostniki dosegli v povprečju za 7,75 točk boljši rezultat kot slišišči vrstniki.

V Grafu 4 je prikazana primerjava rezultatov neverbalne komunikacije pri eksperimentalni in kontrolni skupini.



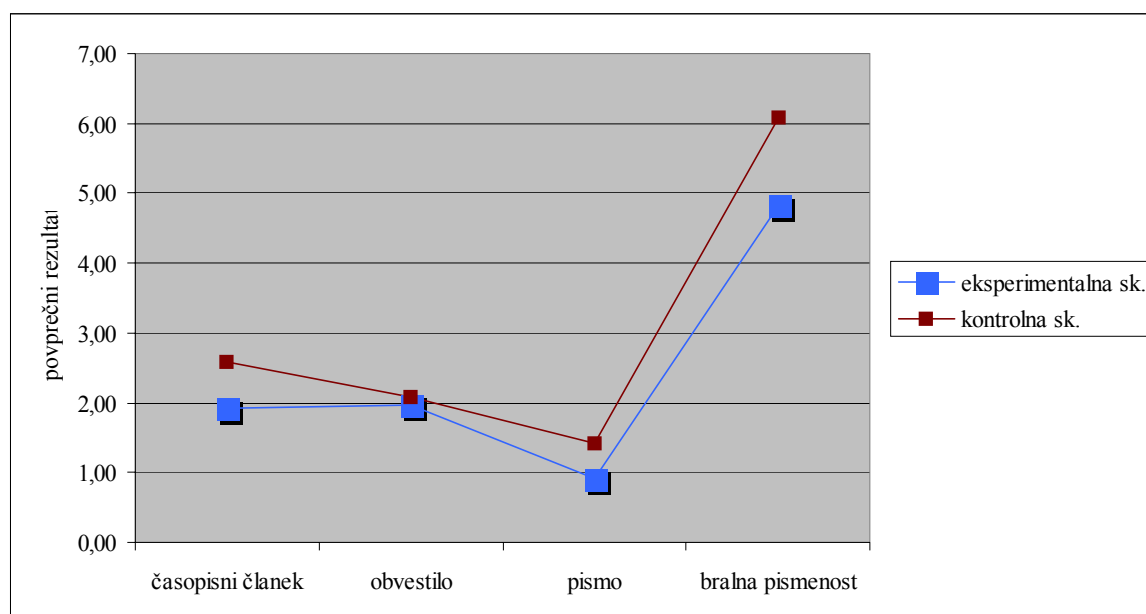
Graf 4: Primerjava povprečnih rezultatov obeh skupin po posameznih področjih in celotne neverbalne komunikacije

4.2.11 BRALNA PISMENOST

Vrsta besedila	skupina	N	Min	Max	M	σ
časopisni članek	eksperimentalna	40	,00	4,00	1,92	1,16
	kontrolna	40	,00	4,00	2,57	1,23
obvestilo	eksperimentalna	40	,00	4,00	1,97	,97
	kontrolna	40	,00	5,00	2,07	1,22
pismo	eksperimentalna	40	,00	4,00	,92	,94
	kontrolna	40	,00	4,00	1,42	1,33
Bralni procesi						
iskanje informacije	eksperimentalna	40	,00	3,00	1,60	,81
	kontrolna	40	,00	3,00	1,93	1,12
splošno razumevanje	eksperimentalna	40	,00	3,00	1,73	,72
	kontrolna	40	,00	4,00	2,03	1,05
razvijanje interpretacije	eksperimentalna	40	,00	2,00	,55	,68
	kontrolna	40	,00	3,00	1,00	,93
vrednotenje besedila	eksperimentalna	40	,00	3,00	0,95	0,65
	kontrolna	40	,00	3,00	1,13	1,01
Bralna pismenost	eksperimentalna	40	2,00	11,00	4,83	2,07
	kontrolna	40	1,00	13,00	6,08	3,17

Tabela 18: Primerjava rezultatov elementov bralne pismenosti med skupinama

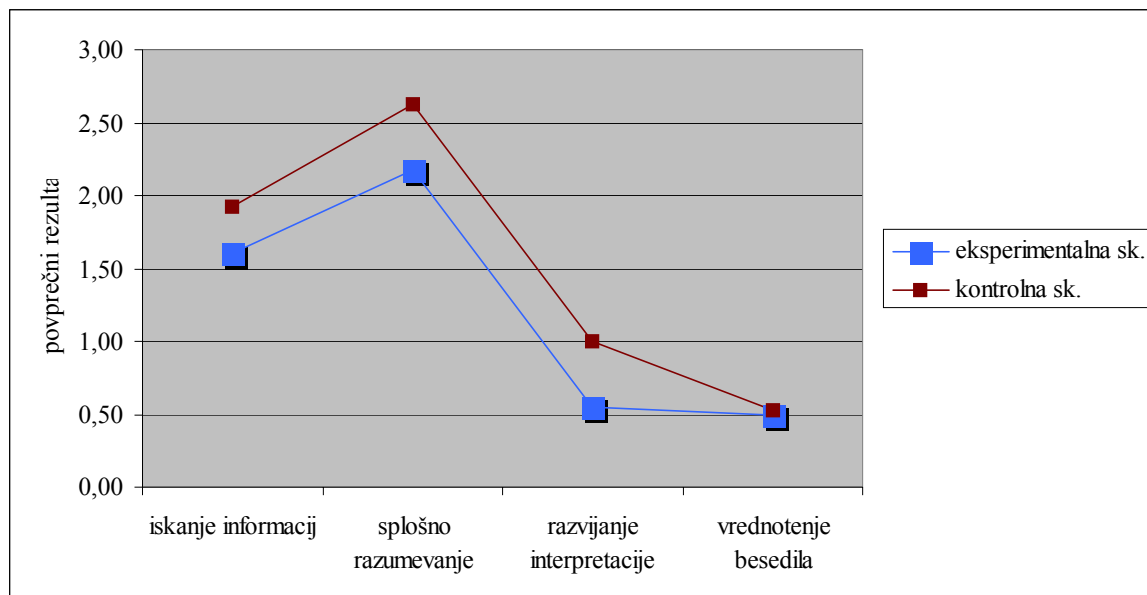
Tabela 18 prikazuje primerjavo minimalnih in maksimalnih vrednosti, ocene aritmetičnih sredin in standardnih odklonov besedilnih vrst in bralnih procesov ter celoten rezultat pri bralni pismenosti. Razvidno je, da so bili slišči dijaki uspešnejši od gluhih vrstnikov na vseh področjih in na celotnem testu. Povprečni rezultat gluhih mladostnikov je pri celotnem testu znašal 4,83 točk (kar je pod sredino vseh možnih točk - teh je 13). Pri tem je najmanjši doseženi rezultat 2 točki, največji pa 11 točk. Povprečni rezultat sliščih mladostnikov je pri celotnem testu znašal 6,08 točk (kar je pod sredino vseh možnih točk). Pri tem je najmanjši doseženi rezultat 1 točka, največji pa 13 točk.



Graf 5: Povprečni rezultat eksperimentalne in kontrolne skupine po vrstah besedil in celotnega testa bralne pismenosti

Glede na vrsto besedila (Graf 5) so gluhi dijaki dosegli najboljši rezultat pri obvestilu, najslabšega pa pri pismu. To lahko pojasnimo s tem, da se gluhi učenci s to vrsto besedila pogosto srečujejo (predvsem v šoli, društvih ipd). Nekoliko nižji povprečni rezultat so dosegli pri časopisnem članku, kar nakazuje, da nekateri pogosteje berejo članke kot drugi. Javni pismi, v katerih so bila izražena subjektivna mnenja, pa so slabo razumeli. To lahko pojasnimo s tem, da takšnega sloga pisanja niso vajeni, saj tudi sami redko pišejo in berejo tovrstna pisma (klasična ali na internetu), kjer bi izražali svoja mnenja.

Slišišči dijaki so najboljši rezultat dosegli pri časopisnem članku, kar pomeni, da berejo časopise in jim je ta vrsta besedila najbližja. Najslabši rezultat pa (prav tako kot gluhi učenci) pri pismu, kar kaže, da tudi slišišči mladostniki niso dobro razumeli mnenja tvorcev sporočila in se s tovrstnimi besedili ne srečujejo pogosto.



Graf 6: Povprečni rezultat eksperimentalne in kontrolne skupine po bralnih procesih

Glede na bralni proces (Graf 6) so gluhi in slišišči mladostniki najboljši rezultat dosegli pri splošnem razumevanju, najslabšega pa pri razvijanju interpretacije, kjer so odgovarjali najbolj homogeno. Presenetljivo je, da obe skupini nista dosegli najboljšega rezultata pri iskanju informacij, kjer so naloge najlažje in je pravilen odgovor potrebno le poiskati iz besedila. Tu je bila pri obeh skupinah največja variabilnost odgovorov, saj so odgovarjali najbolj heterogeno.

Variabilnost je pri vseh elementih in celotni bralni pismenosti manjša pri gluhih dijakih, kar pomeni, da so odgovarjali bolj homogeno kot slišišči vrstniki – pri njih so večja odstopanja, kar kaže, da so med posamezniki večje razlike.

4.2.11.1 REZULTATI BRALNE PISMENOSTI GLEDE NA SPOL

Vrsta besedila	skupina	spol	N	Min	Max	M	σ
časopisni članek	eksperimentalna	ženske	20	1,00	4,00	2,15	1,13
		moški	20	,00	4,00	1,70	1,17
	kontrolna	ženske	20	,00	4,00	2,55	1,23
		moški	20	,00	4,00	2,60	1,27
obvestilo	eksperimentalna	ženske	20	1,00	4,00	2,10	1,02
		moški	20	,00	4,00	1,85	,93
	kontrolna	ženske	20	,00	5,00	2,00	1,29
		moški	20	,00	5,00	2,15	1,18
pismo	eksperimentalna	ženske	20	,00	4,00	,95	,94
		moški	20	,00	3,00	,90	,96
	kontrolna	ženske	20	,00	4,00	1,50	1,57
		moški	20	,00	4,00	1,35	1,08

Tabela 19: Rezultati eksperimentalne in kontrolne skupine glede na vrsto besedila

V eksperimentalni skupini (Tabela 19) so gluhe dijakinje, v primerjavi z gluhih dijakih, v povprečju dosegle boljše rezultate pri vseh treh besedilih. V kontrolni skupini pa so fantje pri časopisnem članku in obvestilu dosegli boljši rezultat kot dekleta, ta pa so bila boljša pri pismu.

Primerjava gluhih dijakinj s slišječimi vrstnicami kaže, da so gluhe učenke dosegle slabši povprečni rezultat pri časopisnem članku in pismu, ter boljšega pri obvestilu. Gluhe dijakinje so pri vseh treh vrstah besedila odgovarjale bolj homogeno kot vrstnice, kar pomeni, da so med njimi manjše razlike.

Gluhi dijakih so v primerjavi s slišječimi vrstniki dosegli slabše povprečne rezultate pri vseh treh vrstah besedila in odgovarjali bolj homogeno, kar pomeni, da so med njimi manjše razlike.

Bralni procesi	skupina	spol	N	Min	Max	M	σ
iskanje informacij	eksperimentalna	ženske	20	,00	3,00	1,70	,86
		moški	20	,00	3,00	1,50	,76
	kontrolna	ženske	20	,00	3,00	1,85	1,26
		moški	20	,00	3,00	2,00	,97
splošno razumevanje	eksperimentalna	ženske	20	1,00	3,00	1,90	,64
		moški	20	,00	3,00	1,55	,75
	kontrolna	ženske	20	,00	4,00	2,00	1,12
		moški	20	,00	4,00	2,05	,99
razvijanje interpretacije	eksperimentalna	ženske	20	,00	2,00	,55	,75
		moški	20	,00	2,00	,55	,60
	kontrolna	ženske	20	,00	3,00	,95	1,05
		moški	20	,00	2,00	1,05	,82
vrednotenje besedila	eksperimentalna	ženske	20	,00	3,00	1,20	1,10
		moški	20	,00	2,00	,70	,73
	kontrolna	ženske	20	,00	3,00	1,25	1,07
		moški	20	,00	3,00	1,00	,97
Bralna pismenost	eksperimentalna	ženske	20	2,00	11,00	5,20	2,26
		moški	20	2,00	9,00	4,45	1,84
	kontrolna	ženske	20	1,00	13,00	6,05	3,51
		moški	20	1,00	12,00	6,10	2,88

Tabela 20: Rezultati bralne pismenosti in bralnih procesov gluhih in slišočih mladostnikov po spolu

V eksperimentalni skupini (Tabela 20) so gluhe dijakinje, v primerjavi z gluhih dijakih, v povprečju dosegale boljše rezultate na različnih ravneh bralnih procesov (aritmetična sredina je enaka samo pri razvijanju interpretacije) in na celotnem testu bralne pismenosti. Povprečen rezultat dijakinj na celotnem testu je bil 5,20 točk, dijakov pa 4,45 točk. Tudi najboljši rezultat bralne pismenosti je pri dekletih za 2 točki boljši od fantov. Na celotnem testu so dekleta odgovarjala bolj variabilno, kar pomeni, da so v skupini zelo uspešne in tudi zelo neuspešne, medtem ko so fantje bolj homogeni, a v povprečju nekoliko slabši.

V kontrolni skupini (tabela 20) pa primerjava slišočih dijakinj in dijakov kaže, da so na celotnem testu malenkost boljši povprečni rezultat dosegli fantje, ki so tudi odgovarjali bolj homogeno. Slišočje dijakinje so odgovarjale najbolj variabilno, kar pomeni, da so reševale naloge zelo dobro ali pa zelo slabo. Pri iskanju informacij in razvijanju interpretacije so bili boljši dijaki, pri splošnem razumevanju in vrednotenju besedila pa dijakinje.

Pri gluhih dijakinjah in dijakih je absolutna razlika med povprečnim rezultatom na celotnem testu 0,75 točke, pri slišočih pa le 0,05 točke. Najbolj homogene rezultate so dosegli gluhi fantje, najbolj heterogene pa slišočje dijakinje.

Iz Tabele 20 razberemo, da so pri vseh bralnih procesih gluhe dijakinje slabše od slišočih; največja rezlika se kaže pri razvijanju interpretacije ter iskanju informacij. Pri celotni bralni pismenosti so gluhe dijakinje dosegle za 0,85 točke slabši rezultat od slišočih. Odgovori slednjih so tudi bolj razpršeni. Najboljša slišočja dijakinja je pravilno odgovorila na vsa vprašanja in dosegla maksimalno število točk. Najboljša gluha dijakinja je dosegla 11 točk. Povprečno pa dijakinje niso dosegle polovice vseh možnih točk.

Gluhi dijaki so glede bralnih procesov in bralne pismenosti dosegli slabše povprečne rezultate kot slišočji in odgovarjali bolj homogeno, kar pomeni, da so med njimi manjše razlike. Najboljši rezultat je dosegel slišočji dijak in sicer 12 točk, kar je za 3 točke boljše od gluhega vrstnika. Na celotnem testu so bili gluhi dijaki slabši za 1,65 točke.

4.2.12 BESEDNJAK

	skupina	N	Min	Max	M	σ
BESEDNJAK	eksperimentalna	40	8,00	150,00	62,70	34,51
	kontrolna	40	,00	15,00	6,77	4,22

Tabela 21: Primerjava besednjaka med eksperimentalno in kontrolno skupino

Iz tabele je razvidno, da obstaja velika razlika v razumevanju besed med gluhi in slišječimi mladostniki. Razlika med aritmetičnima sredinama je zelo velika. Gluhi učenci v povprečju niso razumeli 62,7 pojmov, slišječi učenci pa 6,7 pojmov (vseh besed v vseh treh besedilih je bilo 950). Minimalno nerazumevanje besed je bilo pri gluhih dijakih 8, maksimalno pa 150; medtem ko je bilo to pri slišječih 10-krat manjše.

Število neznanih besed je zelo variiralo pri gluhih mladostnikih, kar kaže, da imajo posamezniki bogat besedni zaklad in na drugi strani določeni posamezniki zelo šibkega. Slišječi mladostniki so v besednjaku bolj homogeni; med njimi so le manjše razlike. Slišječi dijaki in dijakinje so večinoma podčrtali strokovne ali tuje besede (osteoartritis, deformacija, impregniranje, kronične, bronhialne itd.), gluhi vrstniki pa poleg teh tudi slišječim vsakdanje besede (besede, ki jih ne uporabljajo, komunicirajo v SZJ in se z njimi ne srečujejo).

4.3 LATENTNA STRUKTURA BRALNE PISMENOSTI

Za ugotovitev latentne strukture bralne pismenosti pri gluhih mladostnikih je bila narejena faktorjska analiza. Latentne faktorje smo primerjali s skupino slišičih vrstnikov in ugotavljali strukturne razlike v bralni pismenosti.

Izdelani sta bili kompletni korelacijski matriki z eksperimentalnimi spremenljivkami, katerih vrednosti so bile zaradi različnega števila trditev spremenjene v enakovredne vrednosti, in tako dobljen vpogled v manifestno strukturo faktorjskega prostora.

	BI	BM	PB	BSAM	KB	BS	BV	ŠB	NKOM	BPIS	BES
BI	1,000										
BM	,540	1,000									
PB	,724	,614	1,000								
BSAM	,589	,486	,619	1,000							
KB	,441	,623	,445	,499	1,000						
BS	,355	,379	,207	,545	,536	1,000					
BV	,500	,329	,270	,161	,303	,158	1,000				
ŠB	-,368	-,273	-,354	-,353	-,250	-,227	-,100	1,000			
NKOM	,019	,271	-,005	-,038	,178	,074	,196	,066	1,000		
BPIS	,219	,251	,199	,374	,309	,041	,048	,117	,018	1,000	
BES	-,299	-,464	-,383	-,498	-,549	-,290	-,124	,226	-,189	-,585	1,000

Tabela 22: Korelacijska matrika pri eksperimentalni skupini (statistično pomembne korelacije pod nivojem 0,05 so krepko natisnjene)

Tabela 22 prikazuje nivo statistične pomembnosti Pearsonovih korelacijskih koeficientov med spremenljivkami pri gluhih mladostnikih. Za statistično pomembne smatramo nivo 0,05 ali manj. Z največ spremenljivkami statistično pomembno korelira spremenljivka bralna motivacija (z devetimi), bralni interes, bralna samopodoba in kvaliteta branja kolerirajo z osmimi, pogostost branja in besednjak pa s sedmimi ostalimi spremenljivkami. Najmanj signifikantnih korelacij z ostalimi spremenljivkami ima spremenljivka neverbalna komunikacija, ki ima statistično pomembno povezavo samo z eno spremenljivko.

	BI	BM	PB	BSAM	KB	BS	BV	ŠB	NKOM	BPIS	BES
BI	1,000										
BM	,425	1,000									
PB	,493	,511	1,000								
BSAM	,281	,570	,262	1,000							
KB	,413	,305	,099	,145	1,000						
BS	,328	,147	,201	,067	,198	1,000					
BV	,280	,173	,022	,150	,089	,174	1,000				
ŠB	-,372	-,064	-,200	,065	-,108	-,456	-,255	1,000			
NKOM	-,152	-,076	-,111	,262	,106	-,468	-,176	,342	1,000		
BPIS	,299	,114	,054	,184	,226	,280	,137	,028	,542	1,000	
BES	-,200	-,107	-,094	-,022	,018	,452	-,240	-,121	-,321	-,660	1,000

Tabela 23: Korelacijska matrika pri kontrolni skupini (statistično pomembne korelacije pod nivojem 0,05 so krepko natisnjene)

Tabela 23 prikazuje nivo statistične pomembnosti Pearsonovih korelacijskih koeficientov med spremenljivkami pri slišočih mladostnikih. Z največ spremenljivkami statistično pomembno korelira spremenljivka bralni interes (z osmimi), bralne strategije in neverbalna komunikacija s petimi, bralna samopodoba in bralna pismenost pa s štirimi ostalimi spremenljivkami. Najmanj signifikantnih korelacij z ostalimi spremenljivkami ima spremenljivka besedilne vrste, ki ima statistično pomembno povezavo samo z eno spremenljivko.

Negativne korelacije v korelacijskih matrikah se pojavljajo zaradi načina merjenja pri posameznih spremenljivkah (šolska besedila, besednjak), saj večji rezultat pomeni dejansko slabši dosežek. Težja so besedila in šibkejši je besedni zaklad, slabše je bralno razumevanje. Vse ostale statistično pomembne povezave med spremenljivkami sistema pa so pozitivne. Iz tega sledi, da delujejo v isti smeri vse spremenljivke, razen spremenljivki šolska besedila in besednjak.

KMO test		0,735
Bartlettov test	χ^2	173,204
	df	55
	P	,000

Tabela 24: KMO in Bartlett test ustreznosti vzorčenja pri eksperimentalni skupini

KMO test		0,689
Bartlettov test	χ^2	148,362
	df	55
	P	,000

Tabela 25: KMO in Bartlett test ustreznosti vzorčenja pri kontrolni skupini

Vrednost indeksa KMO-testa je pri obeh skupinah primerna (vrednost večja od 0,6 kaže na velik delež skupne variance v uporabljenem sistemu spremenljivk, kar najverjetneje povzročajo latentni faktorji). Tudi signifikantnost testa sferičnosti ($P < 0,05$) govori o pomembnosti povezav med spremenljivkami sistema. Sistem spremenljivk po obeh kriterijih (KMO in Bartlett test) zadostuje pogojem za uporabo faktorjske analize.

Celotni korelacijski matriki smo faktorizirali s Hotellingovo metodo glavnih komponent (število glavnih komponent je bilo določeno v skladu s Keiser-Guttmanovim kriterijem) in kot končni produkt faktorizacije dobili komunalitete. Komunaliteta je količina variance, ki jo pojasnjujejo generalni in grupni faktorji in predstavlja spodnjo mejo zanesljivosti sistema.

Tabeli 26 in 27 prikazujeta komunalitete variabel pri eksperimentalni in kontrolni skupini.

	Initial	Komunal.
BI	1,000	,822
BM	1,000	,676
PB	1,000	,745
BSAM	1,000	,746
KB	1,000	,710
BS	1,000	,877
BV	1,000	,699
ŠB	1,000	,507
NT	1,000	,735
BPIS	1,000	,845
BES	1,000	,788

Tabela 26: Komunalitete – gluhi

	Initial	Komunal.
BI	1,000	,763
BM	1,000	,778
PB	1,000	,510
BSAM	1,000	,706
KB	1,000	,774
BS	1,000	,714
BV	1,000	,702
ŠB	1,000	,622
NT	1,000	,709
BPIS	1,000	,841
BES	1,000	,789

Tabela 27: Komunalitete – slišči

Vrednost komunalitet je pri vseh spremenljivkah večja od 0,5, kar pomeni, da si spremenljivke delijo dovolj skupne variance.

Faktorji	Lastne vrednosti vseh faktorjev			Lastne vrednosti ekstrahiranih faktorjev		
	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %
1	4,440	40,367	40,367	4,440	40,367	40,367
2	1,308	11,887	52,254	1,308	11,887	52,254
3	1,271	11,557	63,811	1,271	11,557	63,811
4	1,031	9,375	73,186	1,031	9,375	73,186
5	,763	6,933	80,119			
6	,667	6,059	86,178			
7	,505	4,589	90,767			
8	,341	3,097	93,864			
9	,290	2,636	96,500			
10	,246	2,233	98,734			
11	,139	1,266	100,000			

Tabela 28: Pojasnjena skupna varianca – gluhi mladostniki

Faktorji	Lastne vrednosti vseh faktorjev			Lastne vrednosti ekstrahiranih faktorjev		
	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %
1	2,813	25,570	25,570	2,813	25,570	25,570
2	2,570	23,364	48,935	2,570	23,364	48,935
3	1,395	12,678	61,613	1,395	12,678	61,613
4	1,130	10,274	71,887	1,130	10,274	71,887
5	,897	8,153	80,041			
6	,654	5,941	85,982			
7	,461	4,194	90,176			
8	,383	3,478	93,654			
9	,317	2,882	96,536			
10	,192	1,747	98,283			
11	,189	1,717	100,000			

Tabela 29: Pojasnjena skupna varianca – slišči mladostniki

Po Kaiser-Guttmanovem kriteriju (lastne vrednosti so enake 1 ali več) smo zadržali pri obeh skupinah 4 glavne komponente ali faktorje, ki pojasnjujejo celotno varianco sistema.

Prva komponenta pri gluhih mladostnikih po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 40,367 %, druga 11,887 %, tretja 11,557 % in četrta 9,375 % variance sistema. Prvi štirje faktorji skupaj pojasnjujejo 73,186 % celotne pojasnjene variance sistema.

Prva komponenta pri sliščih mladostnikih po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 25,570 %, druga 23,364 %, tretja 12,678 % in četrta 10,274 % variance sistema. Prvi štirje faktorji skupaj pojasnjujejo 71,887 % celotne pojasnjene variance sistema.

Opravili smo Varimax in Oblimin rotacijo.

	Faktorji			
	1	2	3	4
BI	,851			
BM	,569			
PB	,759			
BSAM		,574		
KB		,644		
BS		,929		
BV	,737			
ŠB	-,574			
NK				,840
BPIS			,910	
BES			-,793	

	Faktorji			
	1	2	3	4
BI		,603		
BM			,874	
PB			,669	
BSAM			,807	
KB				,815
BS		,699		
BV				,565
ŠB		-,788		
NK	,531	-,588		
BPIS	,887			
BES	-,866			

Tabela 30: Rotirana faktorska matrika–gluhi Tabela 31: Rotirana faktorska matika-slišišči

Za interpretacijo strukture faktorjev smo uporabili Varimax (pravokotno) rotacijo, ki nam daje enostavnejšo strukturo faktorjev v skladu s Thurstonovimi kriteriji in je za naš sistem primernejša (Tabeli 30 in 31).

Z rotacijo faktorjev smo izdiferencirali projekcije faktorjev na manifestne spremenljivke, pri čemer je delež pojasnjene variance sistema ostal nespremenjen. Spremenila se je teža posameznega faktorja, saj smo z rotacijo pri obeh skupinah dobili štiri faktorje, ki pojasnjujejo pomemben delež variance sistema.

Tabeli 30 in 31 prikazujeta korelacije med spremenljivkami in rotiranimi faktorji. Vsi faktorji so unipolarni, saj so vse korelacije med manifestnimi spremenljivkami pozitivno orientirane; negativne korelacije, ki se pojavljajo so zgolj navidezne in posledica načina merjenja, kjer višja vrednost pomeni slabši rezultat.

Prvi faktor (generalni faktor) pri eksperimentalni skupini pojasnjuje kar 40,367 % variance sistema. Po rotaciji je saturiran z naslednjimi spremenljivkami: bralni interes, pogostost branja, besedilne vrste, bralna motivacija in šolska besedila (v tem vrstnem redu). Iz vsebine spremenljivk je razvidno, da gre pri tem faktorju za notranje dejavnike branja (čustvene) in

zunanje, ki ne izhajajo iz bralca. Večja zainteresiranost in motiviranost za branje vplivata na pogostost branja, vsi ti dejavniki pa vplivajo na razumevanje različnih vrst besedil, ki so različnih težavnosti. Prvi faktor smo zato poimenovali **emocionalni faktor**.

Prvi faktor (generalni faktor) pri kontrolni skupini pojasnjuje 25,570 % variance sistema. Po rotaciji je saturiran predvsem s tremi spremenljivkami: bralno pismenostjo (kompozitna spremenljivka, ki jo sestavljajo bralni procesi), besednjakom in neverbalno komunikacijo (kompozitna spremenljivka). Največjo utež imata prvi dve spremenljivki, zato smo ta faktor poimenovali **verbalno-kognitivni faktor**.

Drugi faktor pri gluhih mladostnikih pojasnjuje 11,887 % variance sistema in je po rotaciji saturiran s spremenljivkami: bralne strategije, kvaliteta branja in bralna samopodoba. Spremenljivke se nanašajo na to, kako gluhi dijaki berejo: ali si izpišejo neznane besede, bistvo, podčrtajo pomembne besede, si vsebino po branju zapomnijo, lahko odgovorijo na vprašanja, berejo počasi, hitro itd. Ta faktor smo poimenovali **faktor bralne učinkovitosti**.

Drugi faktor pri slišočih mladostnikih pojasnjuje 23,364 % variance sistema in je po rotaciji saturiran predvsem s spremenljivkami: šolska besedila, bralne strategije, bralni interes. Šolska besedila zajemajo različne težavnosti besedil od enostavnih do kompleksnih, zato bomo ta faktor poimenovali **faktor strukture besedila**.

Tretji faktor pri gluhih mladostnikih pojasnjuje 11,557 % variance sistema in je po rotaciji nasičen predvsem z dvema spremenljivkama: bralno pismenostjo (zajema bralne procese) in besednjakom, zato smo ta faktor poimenovali **verbalno-kognitivni faktor**.

Tretji faktor pri slišočih mladostnikih pojasnjuje 12,678 % variance sistema in je po rotaciji nasičen s spremenljivkami: bralna motivacija, bralna samopodoba, pogostost branja. Ta faktor smo zato poimenovali **emocionalni faktor**.

Četrti faktor pri eksperimentalni skupini pojasnjuje 9,375 % variance sistema in je po rotaciji v največji meri nasičen z eno spremenljivko t.j. neverbalno komunikacijo, zato smo ga označili kot **faktor neverbalnih sporočil**.

Četrty faktor pri kontrolni skupini pojasnjuje 10,274 % variance sistema in je po rotaciji determiniran s spremenljivkama kvaliteta branja in besedilne vrste. Ta faktor smo poimenovali **faktor kvalitete branja**.

Struktura bralne pismenosti pri gluhih mladostnikih se razlikuje od slišočih vrstnikov.

V nadaljnjem postopku smo opravili še transformacijo matrik.

Faktor	1	2	3	4
1	,670	,572	,473	,003
2	,505	,112	-,850	-,099
3	,036	,028	-,091	,995
4	,543	-,812	,214	,022

Tabela 32: Interfaktorska matrika po rotaciji Varimax – eksperimentalna skupina

Faktor	1	2	3	4
1	,213	,591	,753	,195
2	,817	-,544	,174	,081
3	-,522	-,566	,484	,417
4	,124	,186	-,410	,884

Tabela 33: Interfaktorska matrika po rotaciji Varimax – kontrolna skupina

Tabeli 32 in 33 prikazujeta interkorelacije med faktorji pred in po rotaciji (ekstrahiranimi in rotiranimi faktorji). Te povezave nam povedo, da rotacija Varimax da faktorski matriki enostavnejšo faktorsko strukturo, zaradi česar je primernejša.

4.4 PREVERJANJE HIPOTEZ

	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		F	p(F)	t	2p (t)
	M	σ	M	σ				
BRALNI INTERES	2,49	1,36	2,85	1,32	1,527	,220	-1,523	,132
BRALNA MOTIVACIJA	3,05	1,40	3,25	1,33	,947	,333	-1,302	,197
POGOSTOST BRANJA	2,15	1,37	2,68	1,37	,028	,867	-2,148	,035
BRALNA SAMOPODOBA	2,57	1,16	3,38	1,16	,933	,337	-4,332	,000
KVALITETA BRANJA	2,32	1,19	3,42	1,05	1,411	,238	-5,759	,000
BRALNE STRATEGIJE	2,79	1,41	2,30	1,25	1,371	,245	2,070	,042
BESEDILNE VRSTE	3,18	1,41	2,93	1,26	3,298	,073	1,130	,262
ŠOLSKA BESEDILA	3,54	1,25	2,73	1,35	3,951	,059	3,807	,000
NEVERBALNA KOM.	55,08	2,60	47,30	6,78	15,590	,000	6,445	,000
Znaki	14,00	1,01	13,45	2,07	10,826	,002	1,507	,137
Simboli	12,75	1,24	10,20	2,74	9,685	,003	5,354	,000
Obrazna mimika	13,38	1,61	9,93	1,78	,018	,893	9,061	,000
Govorica telesa	14,95	0,32	13,75	2,39	29,984	,000	3,143	,003
BRALNA PISMENOST	4,83	2,07	6,08	3,17	7,786	,077	-2,085	,040
Iskanje informacij	1,60	0,81	1,93	1,12	5,066	,227	-1,488	,141
Splošno razumevanje	1,73	,72	2,03	1,05	3,407	,069	-1,701	,043
Razvijanje interpretacije	0,55	0,68	1,00	0,93	,797	,375	-2,467	,016
Vrednotenje besedila	0,95	0,65	1,13	1,01	,591	,444	-,791	,431
BESEDNJAK	62,70	34,5	6,77	4,22	42,23	,000	10,171	,000

Tabela 34: Preverjanje hipotez – t-test za ugotavljanje statistične pomembnosti aritmetičnih sredin posameznih področij med rezultati eksperimentalne in kontrolne skupine

1. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralnega interesa.

Če pogledamo Tabelo 34, razberemo, da ni statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami gluhih in slišječih mladostnikov pri 5-odstotnem tveganju glede interesa za branje. Hipotezo torej sprejmemo. Rezultati so pričakovani, saj so mladostniki

približno enako zainteresirani za branje. Iz opisne statistike je razvidno, da v branju ne uživajo in jih ne veseli preveč. Predpostavljamo, da imajo mladostniki večje interese za druge aktivnosti (šport, druženje, internet ...), pri katerih vrsta komunikacije ne pride toliko do izraza. Za pomanjkanje bralnega interesa pri gluhih dijakih vsekakor do neke mere vpliva najtežja izguba sluha, ki je nastala prelingvalno. Če upoštevamo, da verbalni jezik ni njihov prvi jezik, lahko razumemo zakaj jih branje ne pritegne dovolj. Veliko vlogo tako pri gluhih kot slišočih mladostnikih ima ožje okolje (družina) in širše okolje (šola, vrstniki), ki mladostnike pritegnejo k določenim interesom (kamor spada tudi interes za branje) ali pa jih od njih oddaljijo.

2. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišočimi mladostniki glede bralne motivacije.

Hipotezo sprejmemo, saj Tabela 34 kaže, da ni statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami gluhih in slišočih mladostnikov glede motivacije za branje. Rezultati so pričakovani, saj je obdobje mladostništva čustveno labilno in motivacija za različne aktivnosti se menja. Mladostniki, ne glede na slušni status, ki so dovolj motivirani za branje, berejo iz užitka in so pri tem zadovoljni. Pri motiviranju učencev za bralno izkušnjo imajo veliko vlogo starši, poleg njih pa tudi učitelji, ki lahko vzpodbujajo njihovo radovednost, željo po pridobivanju informacij, znanja in vplivajo na pozitivno stališče do branja.

3. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišočimi mladostniki glede pogostosti branja.

Tabela 34 kaže, da obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami primerjanih skupin pri 5% tveganju. Postavljeno hipotezo zato sprejmemo. Gluhi in slišoči mladostniki si niso enotni glede pogostosti branja. Gluhi dijaki berejo manj pogosto, kar je pričakovano, predvsem zaradi primarne motnje. Zaradi težav pri usvajanju verbalnega jezika, šibkejšega besednjaka, težav pri bralnem razumevanju, berejo redkeje kot vrstniki. Številni raziskovalci (Elley, Gradišar, Lapajne, 1995, Marcshak, 2007), prav tako pa tudi rezultati mednarodnih raziskav o bralni pismenosti - PIRLS, PISA v številnih državah, so potrdili, da tisti, ki berejo pogosteje, berejo bolje in obratno, boljši bralci berejo pogosteje.

4. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralne samopodobe.

Iz Tabele 34 razberemo, da obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralne samopodobe. Hipotezo sprejmemo. Gluhi učenci imajo nižjo bralno samopodobo in ne zaupajo v svoje bralne sposobnosti; kar kaže na to, da se zavedajo težav pri branju. Gluhi posamezniki menijo, da berejo slabše od sošolcev, nepravilno in netekoče.

5. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede kvalitete branja.

Tabela 34 kaže, da obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami primerjanih skupin pri 5-odstotnem tveganju. Postavljeno hipotezo zato sprejmemo. Gluhi mladostniki berejo manj kvalitetno v primerjavi s slišječimi vrstniki, kar lahko pojasnimo s tem, da nimajo usvojene tehnike branja do te mere, da bi lahko pozornost usmerili na pomen prebranega oz. na vsebino. Tehnika branja ni avtomatizirana, zato so preveč osredotočeni na proces dekodiranja besed in stavkov. Po prebranem besedilu imajo težave z odgovarjanjem na vprašanja, obnavljanjem, iskanjem glavne misli in pomnjenju podrobnosti.

6. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralnih strategij.

Če pogledamo Tabelo 34, razberemo, da obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami gluhih in slišječih mladostnikov pri 5% tveganju glede bralnih strategij. Postavljeno hipotezo sprejmemo. Rezultat se ujema z raziskavami (Ewoldt, Israelite & Dodds, po Marschark, 2007), ki kažejo, da gluhi mladostniki uporabljajo številne metakognitivne bralne strategije, kot so ponovno branje besedila, iskanje besed v slovarjih itd. Zaradi gluhotе si tudi izpišejo neznane besede, podčrtajo ali obkrožijo nerazumljive pojme, dele besedila. Praksa je pokazala, da gluhi učenci največkrat za razlago neznanih besed prosijo starše, učitelje, vrstnike ali pa besede poiščejo v slovarju (tudi na računalniku in internetu). Slišječimi učenci se teh strategij poslužujejo v manjši meri.

7. Ni statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi mladostniki glede besedilnih vrst.

Hipotezo sprejmemo, saj Tabela 34 kaže, da ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami gluhih in slišječih mladostnikov glede besedilnih vrst. Rezultati so pričakovani, saj mladostniki najraje berejo revije in časopise, manj pa strokovne knjige, prozo, poezijo.

8. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede razumevanja šolskih besedil.

Statistično pomembne razlike so se pokazale med aritmetičnimi sredinami gluhih in slišječih mladostnikov, pri 5% tveganju (Tabela 34). Hipotezo sprejmemo. Gluhim učencem so šolska besedila težko razumljiva, zdijo se jim preobsežna, veliko besed jim je neznanih. Glede na to, da dijaki obiskujejo srednje poklicno, poklicno tehniško ter srednje strokovno izobraževanje z enakovrednim izobrazbenim standardom kot slišječi vrstniki, je rezultat pričakovan, saj so besedila zahtevna, z veliko strokovnih besed. Te je gluhim učencem včasih težko pojasniti, saj zanje ne obstajajo kretnje v SZJ. Ker teh besed gluhi dijaki v vsakdanjem življenju ne uporabljajo, ne postanejo del njihovega besednjaka; naučijo se jih na pamet, samo za potrebe preverjanja znanja in jih pozabijo.

9. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede neverbalne komunikacije.

F- test ni signifikanten, zato smo uporabili aproksimativen t-test, ki je pokazal, da med gluhi in slišječimi mladostniki obstaja statistično pomembna razlika pri 5% tveganju glede neverbalne komunikacije (Tabela 34). Postavljeno hipotezo zato sprejmemo. Statistično pomembne razlike ni pri razumevanju znakov. Pri razumevanju simbolov, obrazne mimike in govornice telesa pa obstaja pomembna razlika. Gluhi mladostniki so v nebesednem razumevanju sporočil boljši od vrstnikov, saj je to njihov vsakdanji način komuniciranja. Razlike med skupinama smo delno pričakovali, saj tudi slišječi mladostniki vsakodnevno neverbalno komunicirajo, vendar zaradi avditivnega sprejemanja sporočil niso tako pozorni na vizualno sprejemanje.

10. Obstaja statistično pomembna razlika med gluhi in slišječimi mladostniki glede besednjaka.

F- test ni signifikanten, zato smo uporabili aproksimativen t-test, ki je pokazal, da med gluhi in slišječimi mladostniki obstaja statistično pomembna razlika. Hipotezo zato sprejmemo. Gluhi dijaki imajo skromnejši besedni zaklad kot slišječi vrstniki, kar je razvidno tudi iz opisne statistike, kjer je vidna velika razlika v razumevanju besed. To pripisujemo gluhoti, saj so gluhi že od rojstva prikrajšani za slušne informacije in se verbalnega jezika učijo na vizualen način, kar pa ne zadošča za razumevanje kompleksnejših besedil.

11. Obstajajo statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi mladostniki glede bralne pismenosti na različnih nivojih.

Pri ugotavljanju statistično pomembnih razlik med tema dvema skupinama se je izkazalo, da so gluhi dijaki dosegali slabše rezultate na testu bralne pismenosti, vendar pa so te razlike pri nekaterih spremenljivkah statistično pomembne, pri drugih pa ne (Tabela 34). T-test je pokazal, da med gluhi in slišječimi mladostniki ni statistično pomembnih razlik pri bralnem procesu iskanja informacij in vrednotenju besedila. Medtem pa obstajajo statistično pomembne razlike pri splošnem razumevanju in razvijanju interpretacije. Tudi na celotnem testu so gluhi dijaki slabši od slišječih dijakov. Razlike lahko prepisujemo skromnemu besednjaku, slabemu prepoznavanju verbalnega jezika, težavam pri prepoznavanju pomena besedila ter posledično nezmožnosti interpretiranja besedila.

Pri bralnem procesu na najnižji ravni (iskanje informacij) ni statistično pomembnih razlik, kar je pričakovano, saj gre na tem nivoju za iskanje in selekcioniranje določene informacije, ponavadi le-te dobesečno prepisemo. Tudi če gluhi pojmov ne razumejo, si lahko pomagajo z vizualno podobnostjo besed.

Rezultat, da ni pomembne razlike pri bralnem procesu na najvišji ravni (vrednotenje besedila) kaže na to, da imajo tudi slišječi dijaki težave z razmišljanjem o besedilu, ocenjevanjem njegove kakovosti in ustreznosti.

Kljub temu, da so se gluhi mladostniki v dveh spremenljivkah precej približali slišočim, nam stopnja značilnosti za celoten test (0,040) pove, da so gluhi dijaki statistično pomembno slabše bralno pismeni od slišočih. Hipotezo torej sprejmemo.

12. Ni statistično pomembne razlike med gluhi moškimi in ženskami glede bralne pismenosti.

	moški		ženske					
	M	σ	M	σ	F	p (F)	t	2p (t)
BRALNA PISMENOST	4,45	1,84	5,20	2,26	1,794	,188	2,137	,039
Iskanje informacij	1,50	,88	1,70	,86	,910	,346	,777	,442
Splošno razumevanje	1,55	,76	1,90	,64	2,43	,127	1,576	,123
Razvijanje interpretacije	,40	,50	,70	,80	7,09	,061	1,418	,164
Vrednotenje besedila	,70	,73	1,20	1,10	4,68	,057	1,687	,100

Tabela 35: Signifikantnost razlik med gluhi moškimi in ženskami za odvisne spremenljivke

T-test v zgornji tabeli kaže, da obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami pri gluhih moških in ženskah pri 5% tveganju. Postavljeno hipotezo zato zavrnilo in sprejemo novo, ki pravi, da obstaja statistično pomembna razlika med gluhi moškimi in ženskami glede bralne pismenosti.

T-test je pokazal statistično pomembno razliko za celoten test bralne pismenosti (0,039); pri posameznih bralnih procesih pa se značilne razlike niso pokazale. Najnižja statistična značilnost je pri bralnem procesu vrednotenje besedila, kar pomeni, da je bila tu razlika med fanti in dekleti največja, sledita bralna procesa splošno razumevanje in razvijanje interpretacije. Najmanjša razlika med spoloma je pri spremenljivki iskanje informacij.

Rezultati niso bili pričakovani, saj rezultati raziskav (Gentile, Allen, po Moores, 2001) kažejo, da med gluhi fanti in dekleti ni pomembnih razlik glede bralne pismenosti, čeprav dekleta dosega na testih boljše rezultate od fantov. Dekletom se pogosto pripisuje

večja uspešnost na bralnem in jezikovnem področju - kar lahko razberemo tudi iz opisne statistike, kjer so rezultati deklet boljši od rezultatov fantov. Tudi t-test je dokazal, da obstajajo razlike med spoloma v bralni pismenosti. Glede na to, da so vsi mladostniki prelingvalno gluhi, imajo enako izgubo sluha in se usposablajo po enakih metodah, lahko razloge najdemo v večji marljivosti deklet in dovezetnosti za učenje verbalnega jezika.

Preverili smo tudi razlike med spoloma v vseh ostalih eksperimentalnih spremenljivkah in ugotovili, da je statistično pomembna razlika pri spremenljivki bralni interes ($F = 0,770$, $p(F) = 0,386$; $t = 1,729$, $2p(t) = 0,042$). Dekleta so bolj zainteresirana za branje kot fantje, imajo večje veselje do te dejavnosti in več berejo v prostem času. Rezultat se ujema z ugotovitvami drugih raziskav.

13. Gluhi mladostniki z boljšim učnim uspehom in višjo oceno pri slovenskem jeziku dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti.

Povezava med učnim uspehom in rezultatom testa bralne pismenosti, ki jo predstavlja Pearsonov korelacijski koeficient ($r = 0,332$, $2P = 0,036$), je namreč signifikantna na stopnji tveganja, ki je manjša od 5 %. Prav tako je povezava med oceno pri slovenskem jeziku in rezultatom testa bralne pismenosti, ki jo predstavlja Pearsonov korelacijski koeficient ($r = 0,322$, $2P = 0,043$), signifikantna na stopnji tveganja, ki je manjša od 5 %. Postavljeno hipotezo zato sprejmemo.

Bralna pismenost je odvisna tudi od splošnega znanja posameznika. Večje znanje z različnih področij in večja razgledanost pripomoreta k boljšemu razumevanju in razmišljanju o prebranem, nadaljnjem razvijanju lastnega znanja in drugih potencialov. Prav tako pa višja ocena pri slovenskem jeziku, pomeni boljše poznavanje zakonitosti slovenskega jezika (sintakse, oblikoslovja, itd.) in književnosti, kar posledično pomeni boljše razumevanje napisanih besedil, njihovo uporabo in razmišljanje o njih, z namenom doseganja življenjskih ciljev ter sodelovanja v družbi.

14. Gluhi mladostniki gluhih staršev dosegajo boljše rezultate pri testu bralne pismenosti kot gluhi mladostniki slišočih staršev.

	gluhi starši (n=5)		slišočih starši (n=35)		F	p (F)	t	2p (t)
	M	σ	M	σ				
BRALNA PISMENOST	7,00	2,00	4,51	1,91	,073	,789	2,702	0,010

Tabela 36: Signifikantnost razlik med gluhih mladostniki gluhih in slišočih staršev

Iz Tabele 36 je razvidno, da obstaja pomembna statistična razlika med gluhih mladostniki, ki imajo gluhe starše in tistimi, ki imajo slišočih starše. Hipotezo zato sprejememo s 5% stopnjo tveganja .

Gluhi mladostniki gluhih staršev so v povprečju dosegli boljši rezultat pri bralni pismenosti kot tisti, ki imajo slišočih starše. Če pogledamo podrobneje so posamezniki dosegli naslednje rezultate: eden je dosegel 9 točk (70 % vseh možnih točk) in mu pripada absolutni rang 39, kar pomeni, da je 96 % učencev doseglo manjše število točk od njega. Dva sta dosegla 8 točk (62 % vseh možnih točk) in jima pripada rang 37, kar pomeni, da je 91 % učencev doseglo manjše število točk. Eden je dosegel 6 točk (46 % vseh možnih točk) in mu pripada absolutni rang 30,5 in pomeni, da je 75 % učencev doseglo manjše število točk. Eden je dosegel 4 točke (31 % vseh možnih točk) in mu pripada absolutni rang 16,5, kar pomeni, da je 40 % učencev doseglo manjše število točk. Ti dijaki so po učnem uspehu prav dobri in odlični učenci. Pri dijakih, ki sta dosegla največje in najmanjše število točk, je eden od staršev gluh, drug pa nagluščen. Pri ostalih treh (en dijak in dve dijakinji) pa sta oba starša gluha. Razlike lahko pripišemo različnim vzrokom. Eden od teh je način komuniciranja, ki pri gluhih mladostnikih gluhih staršev poteka v znakovnem jeziku in takšna komunikacija poteka že od zgodnjega obdobja. Tako lahko gluhi starši svojim otrokom razlagajo informacije v njihovem prvem jeziku. Slišočih starši gluhih otrok pa od začetka gluhoti sprejemajo zelo težko, počasi in s tem zamujajo optimalni čas razvoja otroka. Pri gluhih otrocih gluhih staršev je vzrok gluhoti poznan (dednost) in ti otroci naj ne bi imeli dodatnih motenj, medtem ko je vzrok gluhoti pri gluhih otrocih slišočih staršev večinoma neznan ali pa je posledica raznih bolezni. Zato sta skupini težko

primerljivi, saj je pri drugi skupini velika možnost prisotnosti drugih motenj (cerebralne disfunkcije, nižje intelektualne sposobnosti, motnje spomina, koncentracije idr.), ki tudi vplivajo na razvoj verbalnega jezika.

Marschark (2007) po dolgoletnih raziskavah o bralnih dosežkih gluhih otrok gluhih staršev, v primerjavi z gluhih otroki slišičih staršev, ugotavlja, da so v nekaterih študijah gluhi otroci gluhih staršev dosegli boljše bralne rezultate kot gluhi otroci slišičih staršev, kar so pripisovali zgodnji komunikaciji v jeziku, ki je bil za gluhega prvi jezik (kretalni jezik); v drugih študijah pa ni bilo nobenih razlik med skupinama. Zato ni možno posploševati glede povezanosti med bralnimi sposobnostmi otrok in slušnim statusom staršev. Ne glede na to ali so starši gluhi ali slišiči, se je izkazalo, da so boljši bralci tisti gluhi otroci, pri katerih je bila gluhoti zgodaj diagnosticirana in so bili zgodaj izpostavljeni tako znakovnemu kot verbalnemu jeziku.

15. Ni statistično pomembne razlike v bralni pismenosti med gluhih mladostniki s polžkovim vsadkom, tistimi, ki uporabljajo individualni slušni aparat in tistimi, ki ne uporabljajo slušnih pripomočkov.

Bralna pismenost	vsota kvadratov	df	srednji kvadrat	F	P
med skupinami	1720,417	2	860,208	1,550	,226
znotraj skupin	20531,558	37	554,907		
skupno	22251,975	39			

Tabela 37: Enofaktorska analiza variance ANOVA

Hipotezo smo preverili z analizo variance (Tabela 37), ki kaže, da ni statistično pomembne razlike med skupinami, zato postavljeno hipotezo sprejmemo.

Oseba s polžkovim vsadkom je dosegla sicer največ točk izmed vseh dijakov (11 točk), rezultati ostalih dijakov s polžkovim vsadkom pa se gibljejo okrog povprečja. Nekateri so bili operirani v osnovni šoli, drugi v srednji šoli, pred tem pa so vsi uporabljali individualni slušni aparat. Za operacijo so se odločili (skupaj s timom strokovnjakov in s starši), da bi

izboljšali poslušanje, posledično pa tudi jezikovne sposobnosti. Kot kažejo izračuni, ni pomembne razlike med tistimi, ki uporabljajo polžkov vsadek, individualni slušni aparat in tistimi, ki aparata ne uporabljajo. Vsi dijaki imajo tako veliko izgubo sluha, da uporaba slušnih pripomočkov bistveno ne prispeva k njihovi bralni pismenosti.

Osebe s polžkovim vsadkom so bile operirane prepozno. Predšolsko obdobje je ključno za razvoj verbalnega jezika. Nekatere študije (Geers, po Marschark, 2007) so pokazale, da npr. starost gluhe osebe ob implantaciji ter leta uporabe polžkovega vsadka, nimajo posebnih prednosti glede bralne pismenosti. Pomembna povezanost med starostjo osebe ob implantaciji in bralnimi dosežki pa se je pokazala pri drugih raziskavah (Archbold, Nikolopoulos, Donoghue & White), kjer so ugotovili, da zgodnejša implantacija pomembno vpliva na bralne dosežke. Tisti, ki so bili operirani pri šestih, sedmih letih starosti, so kazali enoletni zaostanek v bralnih dosežkih v primerjavi s tistimi, ki so bili operirani prej, pri treh ali štirih letih starosti. Nekatere raziskave (Spencer, Barker & Tomblin, Gantz & Knutson, po Marschark, 2007) kažejo, da sočasna uporaba polžkovega vsadka in znakovnega jezika, skozi leta izobraževanja, zmanjša ali eliminira razlike med gluhi in slišječimi vrstniki pri bralnih dosežkih.

Za natančnejše analize so podatki preskopi, saj so dosjeji posameznikov pomanjkljivi ali pa ne obstajajo več (za petnajst let nazaj). Zato pri vseh obravnavanih učencih, ki so vrtece in osnovne šole obiskovali v treh različnih zavodih, ne vemo natančno, kdaj so začeli uporabljati slušne aparate, ali so jih nosili redno (ne le v šoli in na slušno-govornih vajah), koliko so jim v resnici pomagali pri poslušanju in izgradnji verbalnega jezika ter zakaj so opustili uporabo slušnih aparatov (ker jim resnično niso pomagali, zaradi zelo težke izgube sluha ali zaradi tega, ker aparata niso želeli nositi zaradi sramu pred vrstniki). Upoštevati bi bilo potrebno tudi začetek vključitve posameznika v slušno-govorno obravnavo; ali je bila ta dovolj zgodnja - pred vstopom posameznika v vrtec (danes so vključeni v individualno obravnavo že dojenčki, stari le nekaj mesecev) in frekventnost obravnav, ki jih je deležen vsak posameznik.

5 ZAKLJUČEK

Namen naloge je bil raziskati bralno pismenost pri gluhih mladostnikih, ki obiskujejo srednje poklicno, poklicno tehniško ter srednje strokovno izobraževanje v ZGN Ljubljana. Cilj raziskave je bilo preučiti bralno pismenosti pri gluhih dijakih v primerjavi s slišječimi vrstniki in ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na bralne dosežke.

V ta namen smo uporabili različne inštrumentarije. Vprašalnik o branju je vseboval podvprašalnike o bralnem interesu, motivaciji, pogostosti branja, bralni samopodobi, tehniki branja, bralnih strategijah, besedilnih vrstah in šolskih besedilih. Uporabljen je bil tudi neverbalni test, s katerim se je preverjalo razumevanje neverbalnega jezika ter test bralne pismenosti, ki je ugotavljal različne nivoje bralnih procesov, ki opredeljujejo bralno pismenost.

Analiza rezultatov je pokazala, da slušna motnja negativno vpliva na bralno razumevanje in dosežke pri bralni pismenosti. Med gluhi in slišječimi mladostniki ni pomembnih razlik v bralnem interesu, bralni motivaciji ter v vrstah besedil, ki jih berejo. V skladu s pričakovanji so se statistično pomembne razlike med gluhi in slišječimi dijaki pokazale pri več spremenljivkah: pri pogostosti branja (gluhi berejo manj pogosto), kvaliteti branja (gluhi berejo manj kvalitetno, bolj so osredotočeni na dekodiranje besed in stavkov kot na pomen celotnega besedila), bralni samopodobi (gluhi se zavedajo, da imajo težave pri bralnem razumevanju) in bralnih strategijah (gluhi učenci se jih poslužujejo v večji meri kot slišječimi vrstniki). Velika razlika se je pokazala v besednjaku, ki je pri gluhi populaciji šibkejši. Obratno pa se je statistično pomembna razlika pokazala pri razumevanju neverbalnih sporočil, kjer so gluhi učenci dosegli veliko boljše rezultate od slišječih vrstnikov.

Na testu bralne pismenosti, ki ga sestavljajo nespremenjene naloge, uporabljene v mednarodni raziskavi PISA, ni bilo pomembnih razlik na najnižji bralni ravni, ki vključuje proces iskanja informacij in na zahtevnejši ravni, kjer gre za vrednotenje besedila. Rezultati kažejo, da tako gluhi kot slišječiji dijaki znajo rešiti enostavne bralne naloge

(poiskati informacijo in jo selekcionirati), ne znajo pa rešiti kompleksnih nalog (razmisliti o besedilu, o njegovi kakovosti in ustreznosti). Pomembne razlike so se pokazale pri bralnem procesu splošno razumevanje (kjer imajo gluhi težave, da razmišljajo o besedilu kot o zaključeni celoti ali pa v širšem kontekstu) in razvijanju interpretacije (gluhi učenci imajo težave pri razvijanju specifičnega ali celovitega razumevanje prebranega).

Ugotovitve so pokazale, da na bralno uspešnost ne vplivajo samo notranji dejavniki, ampak tudi zunanji - struktura besedil. Gluhi dijaki menijo, da so srednješolska strokovna besedila prezahteva.

Gluhi mladostniki z boljšim učnim uspehom in višjo oceno pri slovenskem jeziku dosegajo tudi boljše rezultate na testu bralne pismenosti, kar kaže, da je (pred)znanje (predvsem besednega jezika) pomemben faktor bralne pismenosti.

Statistično pomembna razlika v bralnih dosežkih se je pokazala tudi med spoloma, saj so dekleta dosegla boljši bralni rezultat kot fantje. To smo pojasnili z večjim bralnim interesom pri dekletih.

Raziskava je tudi pokazala, da so gluhi mladostniki gluhih staršev, v povprečju dosegli boljši rezultat pri bralni pismenosti kot tisti, ki imajo slišne starše ter, da uporaba slušnih pripomočkov učencev, ne vpliva na njihove bralne dosežke.

S faktorjsko analizo smo ugotavljali latentno strukturo bralne pismenosti pri gluhih mladostnikih. Dala nam je štiri neodvisne in vsebinsko različne faktorje. Prvi faktor, ki pojasni največ variance sistema, smo poimenovali emocionalni faktor, drugega faktor bralne učinkovitosti, tretjega verbalno-kognitivni faktor, četrtega pa faktor neverbalnih sporočil. Latentna struktura bralne pismenosti gluhih se razlikuje od slišnih. Pri njih največ variance sistema pojasni verbalno-kognitivni faktor, drugega smo poimenovali faktor strukture besedila, tretjega emocionalni faktor in četrtega faktor neverbalnih sporočil.

Večina rezultatov sovпада z rezultati podobnih raziskav v tujini in s teoretičnimi spoznanji v zvezi z obravnavanim problemom ter s prakso.

Tudi skozi prakso smo pri posameznih gluhih mladostnikih v Sloveniji ugotovili, da ostajajo na stopnji dekodiranja in pravega branja z razumevanjem nikoli ne usvojijo. Z raziskavo pa smo ugotovili, da so gluhi mladostniki na stopnji, kjer so sposobni rešiti osnovne bralne naloge, prepoznati preproste informacije, izpeljati preproste zaključke, prepoznati glavno idejo v dobro označenem delu besedila in uporabiti splošno znanje pri dokazovanju razumevanja besedila.

Vprašamo se lahko, kako bodo gluhi učenci funkcionirali v svetu poplavljenem s pisanimi in elektronskimi mediji ter s sodobnimi načini komuniciranja. Vzrokov za nizke bralne dosežke (poleg glavnega, ki je najtežja izguba sluha in znanje verbalnega jezika) s to raziskavo ne moremo točno pojasniti. Ali je kriv izobraževalni sistem ali metode poučevanja, ki jih uporabljajo pedagoški delavci; so krivi starši, okolje ...? Vsak posameznik spoznati, da se je jezika (znakovnega in verbalnega) potrebno naučiti do stopnje, ko bo lahko uspešno komuniciral z okolico in s svetom. V vsakem letniku srednje šole ZGNL imamo vsaj enega gluhega posameznika, ki obvlada tako znakovni kot slovenski jezik (kar se kaže tudi v pisni obliki, kjer uporablja skoraj pravilno skladnjo in dela manjše slovnične napake). Ti gluhi dijaki so šli skozi isti izobraževalni sistem kot ostali, res pa je, da izhajajo iz različnih okolij: nekateri so v dijaških domovih (starše vidijo med vikendi in počitnicami), pri rejnikih, drugi pa v domačem okolju, kjer imajo veliko vlogo starši in drugi družinski člani. Gluha učiteljica Kulovec (2004) iz lastnih izkušenj navaja, da sama gluhoti ni vzrok za slabo pismenost, ampak je pomembno, da gluhi otrok dobi dovolj spodbude pri branju in pisanju v svojem okolju od staršev, sorojencev, rejnikov ..., je deležen veliko jezikovnih vaj, nima kombiniranih motenj in je samoiniciativen pri branju (sam vpraša kaj neznane besede pomenijo).

Skozi izobraževalni sistem so gluhim učencem ponujene različne metode, ki so prilagojene vsakemu posamezniku: artikulacijska metoda, metoda vizualizacije govora (VIGO – gluhi osebi se jezik in govor približata po vizualni poti), totalna komunikacija (vključuje vse modalitete komunikacije: glasovni govor, kretnjo, odgledovanje, poslušanje, itd.), metoda piktografske ritmike (izhaja iz verbotonalne metode), oralna, avditivna, slušno govorna in druge dopolnilne tehnike (glasbeno-ritmične stimulacije, vaje motorike, govorica telesa, prstna abeceda, računalniški programi ...).

Mnenja strokovnjakov se med seboj razlikujejo glede metode poučevanja v izobraževalnem sistemu. Nekateri zagovarjajo oralni pristop, saj gluhi živijo v sliščem socialnem okolju in je za njihov osebni napredek pomembno, da se naučijo verbalnega jezika. Drugi poudarjajo znakovni jezik, ki je materni jezik gluhih in dobro usvojena baza prvega jezika, omogoča usvajanje drugega (verbalnega) jezika. Tretji prisegajo na bilingvalni način poučevanja (kjer se uporabljata tako znakovni kot govorni jezik), kar je v zadnjem desetletju praksa v tujini. Dvojezičnosti, v smislu enakopravne uporabe slovenskega verbalnega in kretalnega jezika, v slovenskem prostoru ni.

Rezultati kažejo, da tudi slišči dijaki ne dosegajo najvišje stopnje bralne pismenosti. V naši raziskavi so bile uporabljene nespremenjene naloge, ki merijo bralno pismenost petnajstletnikov. Zaskrbljujoče je, da so slišči dijaki (povprečne starosti osemnajst let) v povprečju dosegli rezultat pod sredino vseh možnih točk. Rezultati se ujemajo z ugotovitvami raziskav (Mrkun, 2005, Burnik 2007), ki so predstavljene v teoretičnem delu.

Spoznanja o zahtevnosti poučevanja bralne pismenosti in usvajanja bralne zmožnosti pa kažejo na to, da učinkovit pouk pismenosti terjajo strokovno usposobljene učitelje in tudi bolj sistematično načrtovan pouk od predšolskega obdobja, do konca šolanja v osnovni in srednji šoli, nato pa je tako pridobljene osnove pismenosti potrebno spopolnjevati vse življenje (Grosman, 2007). Učitelji dostikrat od učencev pričakujemo višje stopnje bralne pismenosti, kot jih dejansko obvladajo. Taka pričakovanja so nerealna in velikokrat vodijo učence v prepričanje o lastni nesposobnosti branja in s tem se večja negativna bralna samopodoba. Poznavanje procesov branja in stopenj bralnega razvoja je pomembno za učitelje vseh predmetov, ki bi morali upoštevati, da je učenčeva uspešnost pri posameznih predmetih neposredno odvisna od njegove zmožnosti znanja besednega jezika. Strokovnjaki za branje opozarjajo, da je globinsko razumevanje besedil ogroženo že, kadar besedila vsebujejo več kot 5 % bralcu neznanih besed. Za trajno znanje je namreč potrebno globinsko razumevanje besedil z navezovanjem na predhodne izkušnje, pozabljanje znanja pa je naravna posledica nepoglobljenega razumevanja (Grosman, 2007).

Pri gluhih mladostnikih je potrebno dobro poznati na kateri stopnji bralne pismenosti je posameznik, kakšna je njegova bralna tehnika, katere bralne strategije uporablja, kakšno je njegovo jezikovno znanje in tako razvijati bralno pismenost na višjo raven ter posebno pozornost posvetiti funkcionalnemu opismenjevanju (razumevanju prebranih besedil in samostojnemu ustvarjanju sporočil, ki jih bodo tudi drugi razumeli).

Delam kot individualna surdopedagoginja in pri individualnih slušno-govornih vajah tudi veliko časa posvečamo branju besedil. Način dela pri branju besedil poteka tako, da se z gluhih dijakom najprej pogovorimo o naslovu in temi, tako da se že vnaprej nakaže o čem bo tekla beseda ter se pogovorimo o učenčevih izkušnjah v zvezi z besedilom. Najprej sledi tiho branje, kjer učenec tudi podčrta neznane besede. Nato sledi prvo branje, kjer učenec artikulira besede (govor nekaterih posameznikov je razumljiv, nekaterih pa je razumljiv samo terapevtu, ki je nanj navajen, vendar je potrebno urediti motoriko govora, kajti ob neuporabi učenec pozabi, kakšna je pravilna izgovorjava; artikulacija nekaterih pa je popolnoma nerazumljiva) ob tem pa vsako tudi »prekreta«, kajti tako lahko preverimo, ali besedo razume. Že samo drugačna končnica besede spremeni njen pomen in gluhi dijak jo lahko napačno razume. Pomen neznanih besed si napiše z uporabo znanih besed (možen je tudi ilustrativen prikaz). Pomagam mu razumeti besede in kar je bistveno - celotne stavke in namen besedila kot celote. Nato sledi preverjanje razumevanja s pomočjo vprašanj, ki si sledijo od enostavnejših do kompleksnejših. Dobro je, da gluhi učenci napišejo tudi obnovo besedila ali besedilo s podobno vsebino ali na isto zvrst, kjer je pomembna razumljivost, hkrati pa smo pozorni tudi na strukturo jezika. Pomembno je domače delo, kjer naj bi dijak nove besede in besedne zveze utrdil v enakem in drugačnem kontekstu (s pisanjem stavkov ali sestavkov). Da usvojijo višjo raven bralne pismenosti nekateri potrebujejo za to več, drugi manj časa in vaje. Menim, da pedagoški delavci delamo dobro in uporabljamo metode prilagojene vsakemu posamezniku.

Pri bralni pismenosti ima pomembno vlogo družina oz. okolje v katerem živijo gluhi mladostniki. To naj bi bilo čim bolj vzpodbudno za pridobivanje različnih bralnih izkušenj, starši pa naj bi mladostnikom predstavljali pozitiven bralni model.

Naloga s področja bralne pismenosti, ki so uporabljene v raziskavi, so prevedene z željo, da bi jih lahko tudi v Sloveniji koristno uporabili v procesu učenja in poučevanja, morda kot dodatni vir vaj pri učenju – te bi lahko uporabili pri gluhi populaciji, tako kot dodaten vir vaj pri slovenskem jeziku, predmetu komunikacija ali na individualnem slušno-govornem treningu. Prav tako jih lahko uporabljamo pri diagnostiki za ugotavljanje ravni bralne pismenosti in načrtovanju bralnih in učnih strategij pri posamezniku. Naloga ne merijo izključno šolskega znanja ampak poskušajo zajeti znanja, ki so potrebna za učinkovito vključevanje mladostnikov v družbo in delovanje v njihovem nadaljnjem življenju.

Gluhi mladostniki bi lahko tudi sami kaj storili glede bralne/funkcionalne nepismenosti, vendar je ta verjetnost zelo majhna. Ena od možnosti za tiste osebe, ki se ne šolajo več, je obiskovanje dopolnilnega izobraževanja, ki ga je pripravil Andragoški center Slovenije, kjer je poudarek na sporazumevanju, sprejemanju in tvorjenju besedil v najrazličnejših okoliščinah ter na osnovnih računskih operacijah.

Nadaljnje raziskovanje bi bilo smiselno usmeriti na integrirane gluhe učence, naglušne učence ter odrasle gluhe in naglušne osebe. Tako bi lahko ugotovili dejansko stanje o bralni pismenosti pri tej populaciji in oblikovali ustrezne programe pomoči. Smiselno bi bilo preveriti bralno pismenost učencev na koncu osnovnošolskega izobraževanja, pripraviti programe in metode poučevanja za izboljšanje bralnega razumevanja ter ob koncu vsakega letnika preveriti stopnjo pismenosti. Tako bi lahko ugotovili ali učenci napredujejo ali stagnirajo. Dobro bi bilo preučiti okolje v katerem živijo gluhi učenci (družina, vrstniki, rejniki, dijaški dom) in ugotoviti doprinos teh faktorjev k bralni pismenosti.

6 LITERATURA

1. **Bešter, M.** (1994): Nekaj značilnosti slovenskega kretalnega jezika v primerjavi s slovenskim glasovnim jezikom. *Defectologica Slovenica*: 2/2. December.
2. **Bešter, M.** (1994/95): Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*: 40/1-2, 5-24.
3. **Bešter, M.** (1996): Funkcionalna pismenost kot osnovni cilj jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Didakta*: 59-62.
4. **Burnik, V.** (2007): Pomen načrtnega razvijanja bralne zmožnosti v programih srednjega poklicnega izobraževanja. *Zbornik bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 102-108.
5. **Buzan, T.** (1982): *Delaj z glavo*. Ljubljana: Univerzum.
6. **Caplan, D.** (1987): *Neurolinguistics and aphasiology*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. **Cencič, M.** (1999): Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti. *Vzgoja in izobraževanje*: 30/4, 4-12.
8. **Carver, R.** (1991): What do standardised test of reading comprehension measure in terms of efficiency, accuracy, and rate. *Reading research quarterly*: 27 (4), 347-359.
9. **Chall, J. S.** (1983): *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
10. **Chomsky, N.** (1989): *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
11. **Doupona – Horvat, M.** (2004): Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001. *Šolska knjižn.*: letn. 14, št. 3, str. 125-131.
12. **Doupona – Horvat, M.** (2006): Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

13. **Doupona – Horvat, M.** (2008): Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. **Duffy, G. G., Roehler, L. R.** (1993): Improving Classroom Reading Instruction. New York: McGraw-Hill, Inc.
15. **Dulčić, A.** (2002): Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje. Zagreb: Alinea.
16. **Elley, W.B., Gradišar, A., Lapajne, Z.** (1995): Kako berejo učenci po svetu in pri nas?. Mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Ljubljana: Educa.
17. **Gibson, E. J.** (1969): Principles of perceptual learning and development. New York: Meredith Corporation.
18. **Golli, D.** (1977): Metodika začetnega opismenjevanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
19. **Grahek Križnar, N., Zlatnar Moe, M.** (2007): Bralna pismenost študentov z uspešno opravljeno maturo. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 65-75.
20. **Grosman, M.** (2007): Zakaj je na vseh ravneh šolanja potreben razvojnim stopnjam učencev prilagojen pouk bralne pismenosti in stopenjskost pri usvajanju bralne pismenosti. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 5-11.
21. **Harris, T. L., Hodges, R. E.** (1995): The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing. Newark, Delaware: International Reading Association.
22. **Hernja, N.** (1999): Predavanje za starše. Maribor: Center za sluh in govor Maribor.
23. **Ivelja, R.** (2007): PISA 2006: dobri rezultati so lahko še boljši. Slovenski šolarji uspešni v mednarodni konkurenci. Dnevnikov objektiv. Dnevnik. 8. 12. 2007.
24. **Jakopič, B. (ur.)** (2002). Zdravko Omerza - življenje in delo ob stoletnici rojstva 1902–2002. Ljubljana: Društvo Vilko Mazi.
25. **Jelenc, D.** (1998): Osnovna vedenja o komunikaciji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. **Jelenc, D.** (1999): Stoopsov test barve in besede v defektološki klinični praksi. Defectologica Slovenica: 7/2. April.

27. **Jelenko, T.** (2005): Motivacija kot proces vzbujanja interesa za branje v srednji šoli ob upoštevanju recepcijskih interesov mladih bralcev. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 155-162.
28. **Kavkler M. in sodelavke** (1991): Brati, pisati, računati. Murska Sobota: Pomurska založba: 95-102.
29. **Komunikacija (2006)**: Specialno pedagoška dejavnost. Prilagojeni program devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. 4. 10. 2006. <http://www.zrssi.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1585>
30. **Kostić, Đ.** (1971): Metodika izgradnje govora u dece oštećena sluha. Beograd: Savez društava defektologa.
31. **Kostić, Đ.** (1980): Govor i slušno oštećeno dete. Gornji Milanovac: Privredna knjiga.
32. **Košir, S.** (ur.) (1999): Sluh, naglušnost, gluhost. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
33. **Kulovec, M.** (1994): Analiza komunikacije s kretnjami. Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.
34. **Kulovec, M.** (2004): Moja pot opismenjevanja. Cogito (strokovni in informativni bilten). ZGN Ljubljana: IX/6, 7-10.
35. **Kuplenik, N.** (1999): Jezik pri pouku slovenskega jezika in književnosti. Cogito (strokovni in informativni bilten). ZGN Ljubljana: XI/5, 42-55.
36. **Kyle, F. E., Harris, M.** (2006): Concurrent Correlaters and Predictors of Reading and Spelling Achievement in Deaf and Hearing School Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education: XI/3, 273-286.
37. **Lipec – Stopar, M.** (2000): Strukturalna analiza branja z razumevanjem. Sodobna pedagogika: 2/2000, 22-37.
38. **Marjanovič – Umek, L.** (2005): Zgodnje opismenjevanje: vidik razvoja in učenja v zgodnjem otroštvu. Sodobna pedagogika: Posebna izdaja: 12-23.

39. **Marjanovič – Umek, L.** (2007): Vloga otroškega govora v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 36-45.
40. **Marschark, M.** (2007): Raising and Educating a Deaf Child. 2nd Edition. Oxford University Press.
41. **Moore, D.F.**(2001): Educating the Deaf. Literacy: The Development of reading and Writing. 5th Edition. Boston: Houghton Mifflin Company: 278-306.
42. **Možina, E.** (2000): Pismenost odraslih – osebni in družbeni kapital. Glasnik Unesco: 31/66.
43. **Mrkun, V.** (2005): Pismenost dijakov v srednjem poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. Sodobna pedagogika: Posebna izdaja: 218-222.
44. **OECD.** (1999): Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. Paris: OECD.
45. **Omerza, Z.** (1964): Naglušni otrok. Ljubljana: DZS.
46. **Orlič, D.** (2005): Pismenost gluhih in naglušnih oseb. Filozofska fakulteta. Diplomsko delo.
47. **Pečjak, S.** (1999): Osnove psihologije branja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
48. **Pečjak, S., Gradišar, A.** (2002): Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
49. **Pečjak, S., (2005):** Dejavnost učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 44-56.
50. **Pečjak, S. (idr.)** (2006): Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Ljubljana.
51. **Pečjak, V.** (1994). Hitro in uspešno branje. Ljubljana: Samozaložba.
52. **Podkonjak, N. (ur.)** (1989): Pedagoška enciklopedija. Zagreb: Školska knjiga.
53. **Radovančić, B.** (1995): Osnove rehabilitacije slušanja i govora. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

54. **Redžepović, A.** (1995): Odrasli gluhi in naglušni v Sloveniji. Ljubljana: Dan.
55. **Repež, M., Štraus, M. (ur.)** (2005): PISA 2000: program mednarodne primerjave dosežkov učencev: naloge iz bralne pismenosti. Ljubljana: Nacionalni center PISA. Pedagoški inštitut.
56. **Reynolds, J.** (1998): An alternative paradigm for college reading and study skills courses. *Journal of Reading*: 37/4.
57. **Rostohar, M.** (1961): Začetno čitanje po analitični metodi. Ljubljana: DZS.
58. **Rudell, R. B.** (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
59. **Russell, P.** (1986): Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS.
60. **Savič, L.** (1989): Psiholingvistična raziskovanja na področju branja. Zbornik prispevkov Usposabljanje slušno prizadetih na slovenskem. Ljubljana: Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih.
61. **Savič, L.** (1998): Razvrščanje (klasifikacija) slušno prizadetih. Gradivo za okroglo mizo: Medicinska, pedagoška in socialna klasifikacija populacije prizadete z gluhoto. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih.
62. **Selander, P.** (2003): How does deafness affect learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*: IX/9, 2-18.
63. **ShIPLEY, K., McAfee, J.** (1992): *Communicative disorders: an assessment manual*. London: Chapman and Hall.
64. **Simonović, M.** (1977). *Audiologija*. Beograd: Savremena administracija.
65. **Stewart, D. A.** (2003): *Literacy and your deaf child*. Gallaudet University Press.
66. **Štraus, M., Repež, M. (ur.)** (2007): Nacionalno poročilo PISA 2006: Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Ljubljana: Nacionalni center PISA. Pedagoški inštitut.

67. **Vladislavljević, S.** (1986): Poremećaji čitanja i pisanja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
68. **Zorman, A.** (2005): Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. Sodobna pedagogika: Posebna izdaja: 24-43.
69. **Zupan, N.** (2007): Funkcionalna pismenost oseb s slušno motnjo. Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.
70. **Zupančič, M., Podlesek, A.** (2007): Povezanost psihosocialnih dejavnikov z dosežki slovenskih dijakov na PISA 2006. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo.
71. **Ur.l. RS** (93/04): Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

7 PRILOGA

Priloga 1

Ime in priimek: _____

VPRAŠALNIK

Pred vami je vprašalnik s katerim želim pridobiti nekaj splošnih informacij potrebnih za raziskovalno magistrsko nalogo (podatki v njej bodo anonimni).

Prosim, da obkrožite ali dopišete odgovore.

1. Spol: a) moški
b) ženski
2. Starost: _____ let
3. Šola: _____
Program: _____

Opomba: Slišče osebe izpustite vprašanja od 5 do 9 (nadaljujte na naslednji strani).

5. Gluhota/naglušnost je nastala: a) prelingvalno
b) postlingvalno
6. Uporabljam slušni pripomoček: a) ne
b) da - slušni aparat
c) da - polžkov vsadek
7. Sporazumevam se: a) glasovno govorno
b) glasovno govorno in s pomočjo naravnih kretenj
c) v slovenskem znakovnem jeziku podprtim z glasovnim govorom
d) v slovenskem znakovnem jeziku, z naravnimi kretnjami
8. Moji starši so: a) oba slišča
b) oba naglušna
c) oba gluha
d) eden naglušen
e) eden gluh
9. V družini se sporazumevamo: a) glasovno govorno
b) glasovno govorno in s pomočjo naravnih kretenj
c) v slovenskem znakovnem jeziku podprtim z glasovnim govorom
d) v slovenskem znakovnem jeziku, z naravnimi kretnjami

Priloga 2**VPRAŠALNIK O BRANJU**

Pred vami je vprašalnik o branju, ki je razdeljen na področja. Namenjen je izključno za potrebe raziskovalne magistrske naloge, v kateri bodo podatki anonimni. Prosim, da pozorno preberete vsako trditev in označite strinjanje z njo z X.

TRDITVE	1	2	3	4	5
	Se sploh ne strinjam	Se v glavnem ne strinjam	Ne vem, se ne morem odločit	Se v glavnem strinjam	Se popolnoma strinjam
BRALNI INTERES					
1. V prostem času najraje berem knjige in druga literarna dela.					
2. V prostem času najraje berem revije in časopise.					
3. Branje knjig se mi zdi potrebno (morali bi veliko brati).					
4. Imam veselje do branja.					
5. V branju uživam.					
6. Branje me bremeni (je dolgočasno, nekoristno).					
7. Knjige za branje dobim doma.					
8. Knjige za branje si sposodim v šolski knjižnici.					
9. Knjige za branje si sposodim v splošni knjižnici.					
10. Knjige za branje kupim v knjigarni, trgovini.					
BRALNA MOTIVACIJA					
1. Rad berem, da spoznavam nove stvari (dobim nove informacije).					
2. Rad berem, da si širim besedni zaklad.					
3. Rad berem, da se notranje bogatim.					
4. Berem zato, ker moram (so me prisilili v šoli, doma).					
5. Berem samo tisto, kar je v šoli obvezno (zaradi mature, zaključnega izpita).					
POGOSTOST BRANJA					
1. Berem, če le imam čas.					
2. Berem, ko imam več prostega časa (med počitnicami, ob koncu tedna ...).					
3. Raje delam kaj drugega kot berem (skoraj nikoli ne berem).					

	1	2	3	4	5
	Se sploh ne strinjam	Se v glavnem ne strinjam	Ne vem, se ne morem odločit	Se v glavnem strinjam	Se popolnoma strinjam
BESEDILNE VRSTE					
1. Rad berem pesmi.					
2. Rad berem zgodbe, romane, črtice ...					
3. Rad berem članke v revijah in časopisih.					
4. Rad berem stripe.					
BRALNA SAMOPODOBA					
1. Pri branju sem med boljšimi bralci v razredu.					
2. Berem gladko in pravilno.					
3. Berem gladko, vendar napačno.					
4. Berem počasi.					
5. Berem hitreje kot večina mojih sošolcev.					
KVALITETA BRANJA					
1. Po branju lahko brez težav odgovarjam na vprašanja o tistem, kar sem prebral.					
2. Vsebino prebranega lahko obnovim v nekaj povedih.					
3. Dobro si zapomnim prebrano, tudi podrobnosti.					
4. Znam ugotoviti bistvo besedila (kaj je najbolj pomembno).					
BRALNE STRATEGIJE					
1. Pri branju knjige si izpišem neznane besede.					
2. Razlago neznanih besed/fraz sam poiščem v slovarju.					
3. Za razlago neznanih besed prosim starše, učitelje, vrstnike ...					
4. Zanimive in pomembne podatke si podčrtam ali obkrožim.					
5. Izpišem si bistvo (glavno misel) prebranega.					
6. Zapišem si vprašanja na rob besedila, ki se zdijo nerazumljiva.					
ŠOLSKA BESEDILA					
1. Besedila, ki jih beremo v šoli, so težko razumljiva.					
2. Veliko besed mi je neznanih.					
3. Besedila, ki jih beremo v šoli, so preobsežna.					
4. Besedila, ki jih beremo v šoli, imajo nezanimive teme.					
5. Besedila, ki jih beremo v šoli, so nekoristna in dolgočasna.					

Priloga 3

VPRAŠALNIK O NEVERBALNI KOMUNIKACIJI

Pred vami je vprašalnik o neverbalni komunikaciji. Namenjen je izključno za potrebe raziskovalne magistrske naloge, v kateri bodo podatki anonimni.

Prosim, da dopišete odgovore.

1. Napišite, kaj pomenijo znaki na slikah.



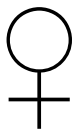




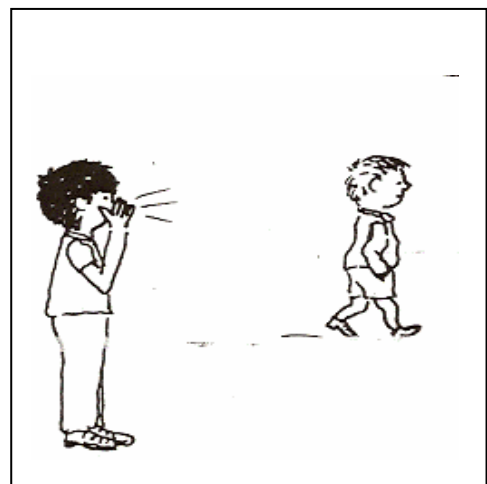
2. Napišite, kaj pomenijo simboli na slikah.

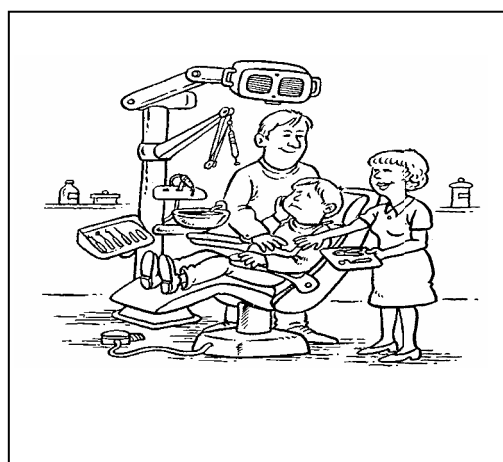




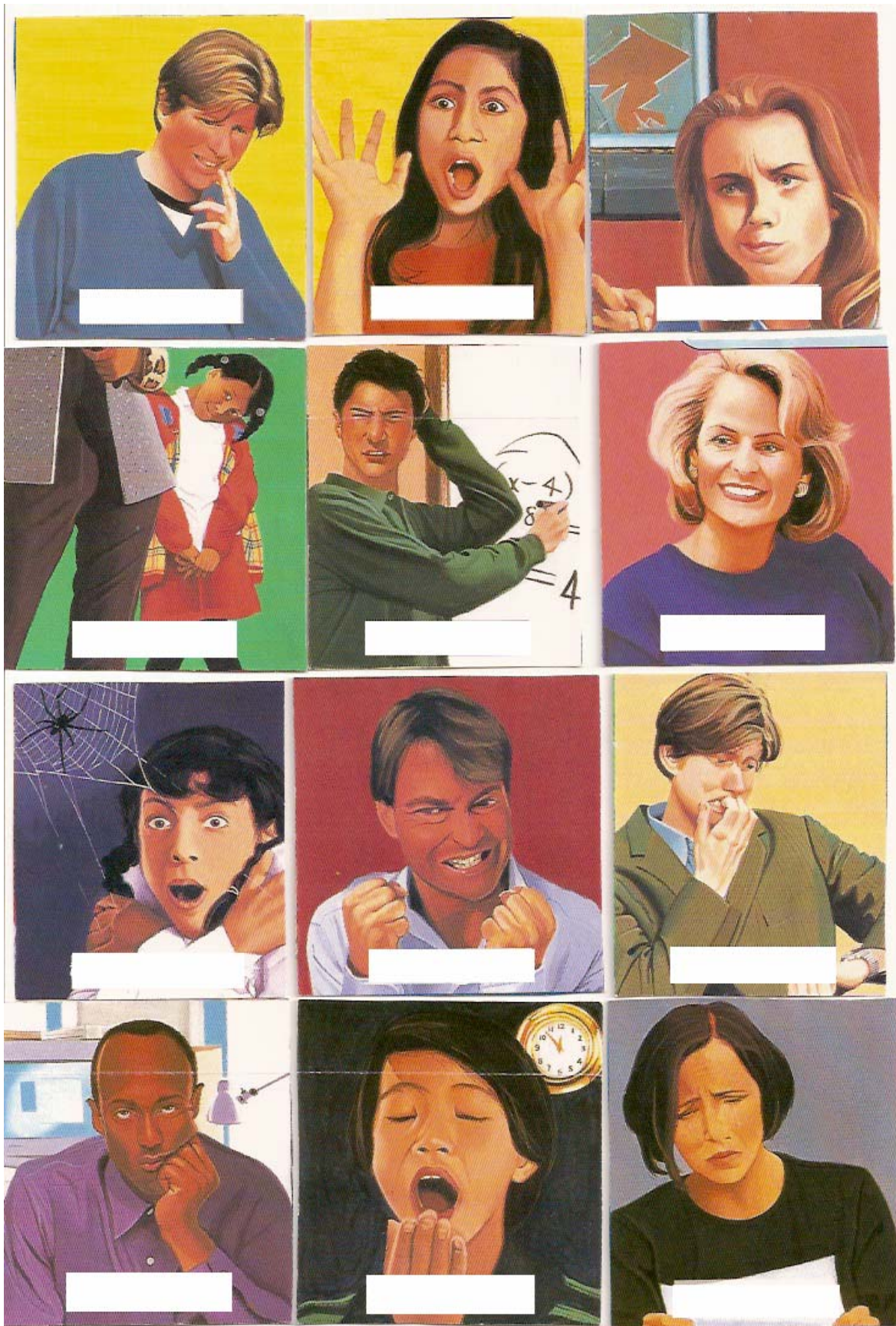


2. Napišite, kaj izražajo ljudje na slikah s svojo telesno govorico.





4. Pod vsako sliko napišite, kaj pomenijo izrazi na obrazu (obrazna mimika).



Priloga 4

Pred vami so besedila z vprašanji, ki so namenjena izključno za potrebe raziskovalne magistrske naloge o bralni pismenosti, v kateri bodo podatki anonimni.

Prosim, da pozorno preberete vsako besedilo in obkrožite ali napišete odgovore.

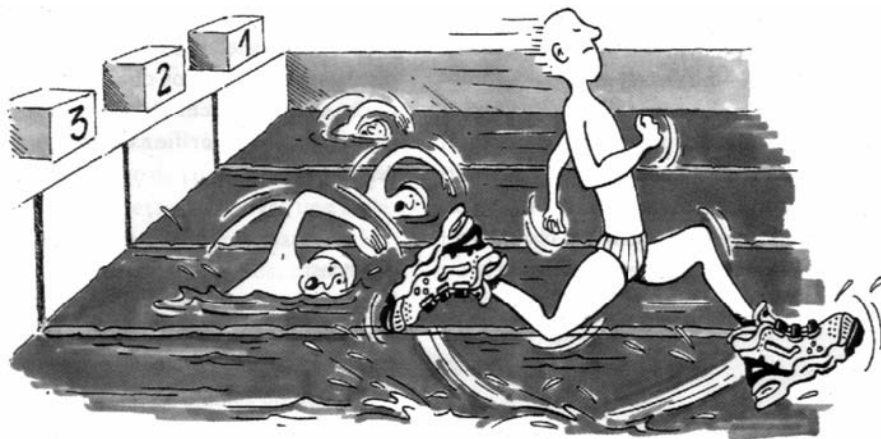
Podčrtajte tudi neznane besede.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem!

Irena Dornik, prof. def.

ŠPORTNI COPATI

DA BI SE V ŠPORTNIH COPATIH POČUTILI DOBRO



V Središču za športno medicino v Lyonu (Francija) so 14 let preučevali poškodbe mladih športnikov in športnih profesionalcev. Raziskava je pokazala, da je najboljša rešitev preprečevanje... in dobri čevlji.

Udarci, padci, obraba...

Osemnajst odstotkov športnikov, starih od 8 do 12 let, ima poškodovane pete. Hrustanec v gležnju nogometašev slabo prenaša udarce in 25 % profesionalnih igralcev je opazilo, da je to posebno šibka točka. Hrustanec občutljivega kolenskega sklepa se prav tako lahko neozdravljivo poškoduje in če ne skrbimo za to že od otroštva (do 10-12 leta), lahko pride do prezgodnjega osteoartritisa. Tudi kolk ni izjema, saj športniki ob padcih ali trčenjih tvegajo zlom, zlasti ko so utrujeni.

Z raziskavo so ugotovili, da imajo nogometaši, ki igrajo več kot deset let, na golenici ali peti kostne izrastke.

Tej deformaciji pravimo "nogometno stopalo", povzročijo pa jo športni copati s preveč upogljivimi podplati in delom ob gležnju.

Zaščita, opora, stabilnost, blaženje

Če je športni copat pretrd, omejuje gibanje. Če je premehek, se poveča tveganje poškodb in izvina. Dober športni copat mora zadostiti štirim merilom:

Prvič, zagotoviti mora *zunanjjo zaščito*: vzdržati udarce žoge ali drugega igralca, biti kos neravnosti tal ter ohranjati stopalo toplo in suho, tudi ob zelo hladnem in deževnem vremenu.

Mora *podpirati stopalo*, zlasti gleženj, da bi se izognili izvину, otekanju

in drugim težavam, ki lahko vplivajo celo na koleno.

Športnikom mora omogočati tudi dobro *stabilnost*, tako da jim ne spodrsne na mokrih tleh ali zdrsne vstran na površini, ki je presuha.

In nenazadnje mora *ublažiti trke*, zlasti tiste, ki jih prenašajo odbojkarji in košarkarji, ki nenehno skačejo.

Suha stopala

Da bi se izognili manj resnim, toda bolečim stanjem kot je žulj ali celo rana ali atletska stopalo (glivična okužba), mora copat omogočati izhlapevanje potu in preprečiti vstop vlage od zunaj. Idealen material je usnje, ki ga lahko impregnirajo, da bi preprečili, da bi se copat zmočil ob prvem dežju.

Vir: Revue ID(16) 1-15 June 1997.

S pomočjo članka na prejšnji strani odgovori na spodnja vprašanja.

1. vprašanje: ŠPORTNI COPATI

Kaj je hotel avtor v tem besedilu povedati?

- A Da se je kakovost številnih športnih copat zelo izboljšala.
- B Da je najbolje, da ne igramo nogometa, če smo mlajši od 12 let.
- C Da mladi ljudje trpijo vse več poškodb zaradi slabe telesne pripravljenosti.
- D Da je za mlade športnike zelo pomembno, da nosijo dobre športne copate.

2. vprašanje: ŠPORTNI COPATI

Zakaj, glede na članek, športni copati ne bi smeli biti preveč trdi?

.....

3. vprašanje: ŠPORTNI COPATI

Del članka pravi "Dobri športni copati bi morali zadostiti štirim merilom." Katera so ta merila?

.....

.....

.....

4. vprašanje: ŠPORTNI COPATI

Poglej stavke, ki je skoraj na koncu članka. Ta je prikazan v dveh delih:

"Da bi se izognili manj resnim, toda bolečim stanjem kot je žulj ali celo rana ali atletsko stopalo (glivična okužba)..." *(prvi del)*

"...mora copat omogočati izhlapevanje potu in preprečiti vstop vlage od zunaj." *(drugi del)*

Kakšno je razmerje med prvim in drugim delom tega stavka?

Drugi del

- A nasprotuje prvemu delu.
- B ponovi prvi del.
- C razloži problem, ki je opisan v prvem delu.
- D daje rešitev na problem, opisan v prvem delu.

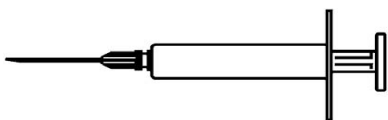
GRIPA

ACOL-OV PROSTOVOLJNI PROGRAM ZA CEPLJENJE PROTI GRIPI

Brez dvoma veste, da lahko pozimi nenadoma izbruhne gripa. Njene žrtve za več tednov obležijo v postelji.

Najboljša obramba proti virusu je dobra kondicija in zdravo telo. Vsakodnevna vadba in prehrana, ki vključuje veliko sadja in zelenjave, sta izjemno priporočljivi, ker pomagata imunskemu sistemu, da se obrani tega napadalnega virusa.

Vodstvo podjetja ACOL se je odločilo, da zaposlenim omogoči cepljenje proti gripi kot dodatno obliko preprečevanja širjenja tega zahrbtnega virusa. Medicinska sestra bo poldnevno cepljenje izvajala na ACOL-u. Cepljenje bo potekalo med delovnim časom, v tednu, ki se začne 17. maja. Program je brezplačen in je na voljo vsem zaposlenim.



Udeležba je prostovoljna. Zaposlene, ki se bodo odločili za to možnost, bomo prosili, da podpišejo obrazec o privolitvi, s čimer bodo potrdili, da nimajo alergij in da se zavedajo, da bodo morda občutili blažje stranske učinke.

Zdravniki navajajo, da cepljenje ne povzroči gripe. Povzroči pa lahko stranske učinke kot so utrujenost, manjša vročina in bolečine v rok.

KDO NAJ BI SE CEPIL?

Vsi, ki bi se radi zaščitil pred virusom.

Cepljenje je posebno priporočljivo za ljudi, starejše od 65 let. Ne glede na leta pa za VSE, ki imajo kronične bolezni, zlasti srčne, pljučne, bronhialne ali diabetične težave.

VSAKDO, ki dela v pisarni, tvega, da bo dobil gripo.

KDO NAJ SE NE BI CEPIL?

Ljudje, ki so preobčutljivi na jajca, vsi, ki trpijo zaradi akutne bolezni, povezane z vročino, in nosečnice.

Če jemljete tablete ali ste imeli kdaj reakcijo na cepivo za gripo, se posvetujte z zdravnikom.

Če bi se radi cepili v tednu, ki se začne 17. maja, o tem obvestite kadrovsko uslužbenko Fani Mihelič do 7. maja. Datum in uro bomo določili glede na razpoložljivost medicinske sestre, števila udeležencev in časa, ki ustreza večini zaposlenih. Če bi se to zimo radi cepili, ampak ne morete priti ob dogovorjenem času, prosimo, da o tem obvestite Fani. Če bo takih ljudi več, bomo mogoče organizirali dodatno cepljenje.

Za nadaljnje podatke, prosimo, pokličite Fani na int. št. 5577.

(Fani Mihelič, kadrovska uslužbenka v podjetju z imenom ACOL, je za zaposlene v ACOL-u pripravila obvestilo).

S pomočjo obvestila odgovori na naslednja vprašanja.

1. vprašanje: GRIPA

Kateri od spodnjih stavkov opisuje del ACOL-ovega programa cepljenja proti gripi?

- A Vso zimo bo potekala vsakodnevna telovadba.
- B Cepljenje bo potekalo med delovnim časom.
- C Udeleženci bodo dobili manjšo nagrado.
- D Zdravnik bo dajal injekcije.

2. vprašanje: GRIPA

Lahko govorimo o **vsebini** besedila (kaj pove). Ali pa o njegovemu **slogu** (kako je vsebina predstavljena).

Fani je hotela, da bi bil **slog** obvestila prijazen in vzpodbuden. **Se ti zdi, da ji je uspelo?**

Pojasni svoj odgovor, ki naj se podrobno nanaša na ureditev besedila, slog pisanja in slike ali drugo grafiko.

.....

.....

3. vprašanje: GRIPA

Če se hočeš zaščititi pred virusom gripe, je injekcija cepiva glede na obvestilo

- A bolj učinkovita kot telovadba in zdrava prehrana, ampak bolj tvegana.
- B dobra zamisel, ampak ni nadomestilo za telovadbo in zdravo prehrano.
- C enako učinkovita kot telovadba in zdrava prehrana, in manj težavna.
- D nekaj, o čemer ni vredno premišljevati, če veliko telovadiš in se zdravo prehranjuješ.

4. vprašanje: GRIPA

V delu obvestila piše:

KDO NAJ BI SE CEPIL?

Vsi, ki bi se radi zaščitili pred virusom.

Ko je Fani razposlala obvestilo, ji je sodelavec rekel, da bi morala izpustiti besede "Vsi, ki bi se radi zaščitili pred virusom", ker zavajajo.

Se strinjaš, da te besede zavajajo in bi jih morala izpustiti? Pojasni svoj odgovor.

.....

.....

5. vprašanje: GRIPA

Kateri od teh zaposlenih naj bi glede na obvestilo poiskal Fani?

- A Stane iz skladišča, ki se noče cepiti, ker se raje zanese na svojo naravno odpornost.
- B Julija iz prodajnega oddelka, ki jo zanima, ali je program za cepljenje obvezen.
- C Alenka iz vložišča, ki bi se to zimo rada cepila, ampak bo čez dva meseca rodila.
- D Miha iz računovodstva, ki bi se rad cepil, ampak bo na dopustu v tednu, ki se začne s 17. majem.

GRAFITI

<p>Kar piham od jeze, medtem ko že četrtič čistijo in ponovno pleskajo šolski zid, da bi odstranili grafite. Ustvarjalnost je vredna občudovanja, ampak ljudje bi morali poiskati načine izražanja, ki družbi ne nalagajo dodatnih stroškov.</p> <p>Zakaj kvarite ugled mladih ljudi s pisanjem grafitov tam, kjer je prepovedano?</p> <p>Tudi poklicni umetniki ne obešajo svojih slik na ulici, kajne? Raje poiščejo podporo in dosežejo slavo z zakonitimi razstavami.</p> <p>Po mojem mnenju so stavbe, ograje in klopi v parku že same po sebi umetnost. Prav bedno je kaziti to arhitekturo z grafiti, poleg tega ta metoda uničuje ozonsko plast.</p> <p>Res ne razumem, zakaj se ti prestopniški umetniki sploh trudijo, če njihova "umetniška dela" vedno znova preprosto umaknejo z ogleda.</p> <p style="text-align: right;">Helga</p>	<p>Vsak ima svoj okus. Družba je nasičena s komunikacijo in oglaševanjem. Zaščitni znaki podjetij, imena trgovin. Veliki, vsiljivi plakati na ulicah. So sprejemljivi? Ja, večinoma. So grafiti sprejemljivi? Za nekatere so, za druge pa ne.</p> <p>Kdo plača za grafite? Kdo na koncu plača za oglase? Tako je. Potrošnik.</p> <p>So vas ljudje, ki so postavili oglasne table, vprašali za dovoljenje? Ne. Zakaj bi potem to morali storiti risarji grafitov? Ali ni vse samo vprašanje komunikacije – tvoje ime, ime družčin in velika umetniška dela na ulicah?</p> <p>Spomnite se črtastih in karirastih oblačil, ki so se pred nekaj leti pojavila v trgovinah. In smučarskih oblek. Vzorce in barve so ukradli naravnost z rožastih betonskih zidov. Prav zabavno je, da so ljudje te vzorce in barve sprejeli in občudovali, grafiti v istem slogu pa veljajo za grozne.</p> <p>To so hudi časi za umetnost.</p> <p>Sonja</p>
--	---

Vir: Mari Hankala.

Zgoraj sta pismi z interneta o grafutih. **Grafiti** so nezakonite poslikave in napisi na zidovih in drugje.

S pomočjo teh pisem odgovori na vprašanja na naslednji strani.

1. vprašanje: GRAFITI

Namen pisem je

- A pojasniti, kaj so grafiti.
- B predstaviti mnenje o grafitih.
- C prikazati priljubljenost grafitov.
- D povedati ljudem, koliko stane odstranjevanje grafitov.

2. vprašanje: GRAFITI

Zakaj se Sonja sklicuje na oglaševanje?

.....

3. vprašanje: GRAFITI

S katero avtorico pisem se strinjaš? Pojasni svoj odgovor, tako da se **s svojimi besedami** sklicuješ na to, kar piše v enem ali obeh pismih.

.....

4. vprašanje: GRAFITI

Lahko govorimo o tem, **kaj** piše v pismu (o njegovi vsebini). Lahko pa govorimo o tem, **kako** je pismo napisano (o njegovem slogu).

Katero pismo je po tvojem mnenju boljše, ne glede na to, s katero avtorico se strinjaš?

Razloži svoj odgovor tako, da se sklicuješ na **način**, na katerega sta eno ali obe pismi napisani.

.....