

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA RAZREDNI POUK

**OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN UČNA USPEŠNOST
GLUHIH IN NAGLUŠNIH MLADOSTNIKOV IZ
SPECIALIZIRANIH ŠOL**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Helena Smrtnik Vitulić

Kandidatka: Špela Ravnikar

Somentorica: izr. prof. Irena Lesar

Ljubljana, junij 2014

ZAHVALA

Slovar slovenskega knjižnega jezika ponuja naslednjo opredelitev besede mentor: kdor z nasveti, s pojasnili, vodi, usmerja mladega, neizkušenega človeka. Doc. dr. Helena Smrtnik Vitulić in doc. dr. Irena Lesar, hvala Vama! Za vsa pojasnila, nasvete, predloge in odgovore na moja (včasih tudi povsem neumestna) vprašanja. Hvala Vama za veliko mero potrpežljivosti, da je moje diplomsko delo dobilo dušo in zaživel. S svojo človečnostjo sta vlogo mentorja ne samo do potankosti udejanili, temveč tudi presegli.

Hvala vsem šolam, specializiranim ustanovam, ravnateljem in drugim strokovnim delavcem, ki so omogočili izvedbo raziskave. Hvala vsem učencem, dijakom in njihovim staršem, ki so privolili v zbiranje podatkov. Hvala kolegicam Barbari, Heleni in Petri, brez katerih podatki ne bi bili nikoli zbrani.

Hvala prijateljici Poloni, ki mi je pomagala razvozlati skrivnosti uporabe zame silne tehnološke iznajdbe, programa SPSS, in žrtvovala svoj čas in znanje za pojasnitev nekaterih statističnih izračunov. Hvala sestrični Jani, ki je naslovu in povzetku diplomskega dela dala pridih multinacionalnosti. Hvala teti Bernardki, ki je z izurjenim očesom našla vse tiste izgubljene vejice, pike, podpičja in črke, ki so se meni izmuznile.

In ne nazadnje hvala vsem mojim, ki so mi z vprašanji, kdaj že mislim diplomirati, včasih pošteno kodrali živce, a vseeno, dragi moji, brez Vas ne bi bilo ničesar.

POVZETEK

Diplomsko delo obravnava povezanost osebnostnih značilnosti gluhih in naglušnih mladostnikov (učencev in dijakov) iz specializiranih šol z njihovo učno uspešnostjo. V teoretičnem uvodu je opredeljen pojem osebnosti in znotraj tega različne teorije osebnosti. Predstavljen je petfaktorski model osebnosti in različni pristopi, ki so doprinesli k njegovi dokončni obliki. Opredeljen je tudi pojem učne uspešnosti z opisanimi dejavniki, ki nanjo vplivajo. Težišče teoretičnega uvoda predstavljata poglavji o gluhih in naglušnih, njihovih značilnostih in učni uspešnosti ter o pregledu njihovega izobraževanja v preteklosti in danes.

Empirični del predstavi raziskavo o povezavi med osebnostnimi značilnostmi G/N mladostnikov iz specializiranih šol in učni uspešnosti, v kateri je sodelovalo 13 osnovnošolcev od 6. do 9. razreda iz Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani in Centra za sluh in govor v Mariboru ter 21 srednješolcev iz Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani. Z analizo podatkov odgovarjamo na vprašanja, ali se osebnostne (pod)dimenzije G/N mladostnikov razlikujejo od norm slišočih vrstnikov; katere osebnostne (pod)dimenzije teh mladostnikov se statistično pomembno povezujejo z zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine, angleščine in povprečno zaključno oceno; ali se njihove osebnostne (pod)dimenzije statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja ter ali imajo G/N osnovnošolci iz specializiranih šol višje ocene iz že omenjenih predmetov v primerjavi s srednješolci. Rezultati so pokazali, da so G/N osnovnošolke dosegle nižja rezultata od slišočih vrstnic pri vestnosti in ugodljivosti ter višjega pri socialni plašnosti. Nadalje je bilo ugotovljeno, da med osebnostnimi (pod)dimenzijami G/N mladostnikov (učencev in dijakov) ter njihovi zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine, angleščine in povprečno zaključno oceno ne obstajajo statistično pomembne povezave. G/N dijaki so v primerjavi z G/N učenci dosegli statistično višji rezultat pri močni volji. G/N učenci pa v primerjavi z G/N dijaki niso imeli statistično pomembno višjih ocen pri slovenščini, matematiki in angleščini ter povprečne višje zaključne ocene.

Ključne besede: gluhi in naglušni mladostniki, osebnost, osebnostne značilnosti, učna uspešnost, specializirane ustanove.

ABSTRACT

This thesis examines the connection between personal traits of deaf and hard-of-hearing (DHH) adolescents (primary and secondary school students) from specialised schools and their learning achievements. The theoretical introduction defines the term *personality* and different personality theories. The five factor model of personality is presented in detail, as well as different approaches that led to its final form. The term *learning achievement* is defined, along with the factors described that affect it. The introduction focuses on the DHH, their traits and learning achievements, as well as on the examination of their education in the past and today.

The empirical part introduces the study on the connection between personal traits of DHH adolescents from specialised schools and their learning achievements that included 13 students from 6th to 9th grade from the Ljubljana School for the Deaf (ZGN) and from the Centre for Hearing and Speech Maribor, and 21 secondary school students from ZGN. By means of data analysis, we expect to find the answers to the questions: do personal (sub)traits of DHH adolescents differ from the standards of their normally hearing peers; which personal (sub)traits of those adolescents are statistically significant in relation to their final grades in mathematics, Slovenian and English, and the average final grade; is there a statistically significant difference in their personal (sub)traits depending on their educational stage and do DHH students from specialised primary schools have higher grades in those subjects compared to the secondary schools students. The results show that DHH female primary school students scored lower in conscientiousness and complaisance and higher in social shyness, compared to their normally hearing peers. It was further established that no statistically significant relation exists between personal (sub)traits of DHH adolescents and their final grades in the above mentioned subjects, as well as the average final grade. DHH secondary school students achieved statistically better results in strong will, compared to DHH primary school students. However, DHH primary school students compared to DHH secondary school students did not have statistically significant higher grades in those subjects, nor the average final grade.

Key words: deaf and hard-of-hearing adolescents, personality, personal traits, learning achievement, specialised institution.

KAZALO

UVOD	9
I. TEORETIČNI DEL	10
1 POJMOVANJE OSEBNOSTI V ZNANOSTI.....	10
1.1 Opredelitev osebnosti	10
1.2 Osebnost in temperament	11
1.3 Teorije osebnosti	12
1.3.1 Psihodinamske teorije	13
1.3.2 Humanistične teorije	14
1.3.3 Dispozicijske teorije.....	14
1.3.4 Kognitivne teorije	15
1.3.5 Bioevolucijske teorije	15
1.3.6 Vedenjske teorije.....	16
1.3.7 Socialne teorije.....	16
1.3.8 Socialno-vedenjsko-kognitivne teorije	17
2. PETFAKTORSKI MODEL OSEBNOSTI.....	17
2.1 Pristopi k preučevanju osebnosti v otroštvu in mladostništvu	19
2.1.1 Faktorskoanalitični pristop.....	19
2.1.2 Pristop prostih opisov.....	20
2.1.3 Integracija faktorskoanalitičnega pristopa in pristopa prostih opisov	21
3 POJMOVANJE UČNE USPEŠNOSTI.....	22
3.1 Pojem učne uspešnosti.....	22
3.2 Dejavniki učne uspešnosti	23
3.3 Temeljni psihološki dejavniki učne uspešnosti	24
3.3.1 Inteligentnost in njena vloga v učni uspešnosti	25
3.3.2 Osebnostne značilnosti in učna uspešnost	27
4 GLUHI IN NAGLUŠNI	28
4.1 Skupine gluhih in naglušnih	29
4.1.1 Prelingvalno gluhe osebe	30
4.1.2 Postlingvalno gluhe osebe.....	30
4.1.3 Naglušne osebe	30

4.2	Vzroki za nastanek slušnih motenj	31
4.2.1	Predporodni vzroki za nastanek slušnih motenj	31
4.2.2	Obporodni vzroki za nastanek slušnih motenj.....	32
4.2.3	Poporodni vzroki za nastanek slušnih motenj	32
4.3	Vrste slušnih motenj	33
4.3.1	Periferne slušne motnje	33
4.3.2	Centralne motnje sluha	34
4.4	Značilnosti gluhih in naglušnih oseb	34
4.4.1	Kognitivne značilnosti gluhih in naglušnih oseb.....	34
4.4.2	Značilnosti gluhih in naglušnih oseb na socialnem in emocionalnem področju	36
4.4.3	Značilnosti motoričnega razvoja gluhih in naglušnih oseb	36
4.4.4	Značilnosti gluhih in naglušnih oseb na področju vedenja in osebnosti	37
4.5	Učna uspešnost gluhih in naglušnih učencev.....	37
5	IZOBRAŽEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH.....	38
5.1	Zgodovinski pregled izobraževanja gluhih in naglušnih v svetu.....	38
5.2	Zgodovinski pregled izobraževanja gluhih in naglušnih v Sloveniji.....	40
5.3	Vzgojno-izobraževalni programi za gluhe in naglušne mladostnike v Sloveniji	41
5.3.1	Zakonodajni temelji vzgoje in izobraževanja gluhih in naglušnih oseb.....	42
5.3.2	Opredelitev integracije in inkluzije	43
5.4	Vzgojno-izobraževalni zavodi za gluhe in naglušne v Sloveniji	46
5.4.1	Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.....	46
5.4.2	Center za korekcijo sluha in govora Portorož	47
5.4.3	Center za sluh in govor Maribor.....	48
5.4.4	Primerjava vzgojno-izobraževalnih zavodov	49
6	SKLEP TEORETIČNEGA UVODA.....	50
II	EMPIRIČNI DEL.....	51
7	OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKOVANJA.....	51
8	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN DELOVNE HIPOTEZE	51
9	RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	52
9.1	Vzorec	52
9.2	Merski pripomočki.....	53
9.3	Postopek zbiranja podatkov	53
9.4	Obdelava podatkov	54

10	REZULTATI IN RAZLAGA	54
10.1	Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na norme večinske populacije mladostnikov	54
10.2	Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja	61
10.3	Zaključne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja	57
10.4	Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol in njihove zaključne ocene	59
10.5	Pregled raziskovalnih vprašanj in hipotez	64
11	ZAKLJUČEK	65
12	LITERATURA	68

Kazalo preglednic

Preglednica 1:	Primerjava specializiranih ustanov glede na izbrane kriterije	49
Preglednica 2:	Struktura vzorca po spolu in stopnji izobraževanja	52
Preglednica 3:	Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na norme večinske populacije	55
Preglednica 4:	Razlike med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov glede na stopnjo šolanja	58
Preglednica 5:	Zaključne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja	60
Preglednica 6:	Povezanost med osebnostnimi (pod)dimenzijami in zaključnimi ocenami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih in srednjih šol	62

UVOD

Gluhi in naglušni so ena izmed skupin oseb s posebnimi potrebami, ki imajo zaradi svoje komunikacijske oviranosti prenekatero težavo v pridobivanju informacij, znanja, poklicnem izobraževanju in zaposlovanju (Kogovšek, Ozbič in Košir, 2009). Ta skupina oseb s posebnimi potrebami je znotraj precej heterogena, saj se gluhi in naglušni posamezniki medsebojno razlikujejo glede na ostanke sluha, čas nastanka okvare, ožje in širše socialno okolje, v katerega so vključeni (Kogovšek idr., 2009).

Razvoj gluhih in naglušnih oseb poteka po enakih zakonitostih kot pri slišočih, vendar se zaradi izgube sluha pri njih pojavljajo posebnosti na področju razvoja jezika, govora in komunikacije, kar se posledično odraža v značilnostih na kognitivnem, socialno-emocionalnem, motoričnem področju ter zlasti na področju osebnosti in vedenja (Filipčič, 1994).

Diplomsko delo temelji na osebnostnih značilnostih gluhih in naglušnih mladostnikov (učencev in dijakov), vključenih v specializirane ustanove, in povezanosti te z njihovo učno uspešnostjo. Ker je dosedanjih raziskav in literature na omenjeno problematiko izredno malo, je tema zanimiva in predstavlja dobro izhodišče za nadgradnjo raziskovanja.

Teoretični uvod pričujočega dela se ukvarja z opredelitvijo osebnosti in predstavitvijo različnih teorij ter petfaktorskega modela osebnosti, učno uspešnostjo in dejavniki, ki nanjo vplivajo, s skupinami gluhih in naglušnih mladostnikov, njihovim izobraževanjem in učno uspešnostjo. Empirični del ponuja odgovore na vprašanja, ali se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol pomembno razlikujejo glede na norme večinske populacije in katere osebnostne (pod)dimenzije se pomembno povezujejo z zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno zaključno oceno. Hkrati ta del preiskuje predpostavki, da se osebnostne (pod)dimenzije teh mladostnikov pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja (osnovna ali srednja šola) ter da imajo gluhi in naglušni osnovnošolci iz specializiranih ustanov statistično pomembno višje zaključne ocene iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno višjo zaključno oceno od srednješolcev.

I. TEORETIČNI DEL

1 POJMOVANJE OSEBNOSTI V ZNANOSTI

Želja po spoznavanju samega sebe je v človeku prisotna že od nekdaj (Musek, 2005). Pogosto se sprašujemo: kdo smo, kaj smo, kakšni smo. In kadar si postavljamo takšna vprašanja, se ukvarjamo s svojo osebnostjo (Musek in Pečjak, 2001). Pojem osebnost izhaja iz grško-rimske ter judovsko-krščanske antične tradicije, v novem veku pa predstavlja enega izmed temeljnih pojmov zahodne kulture (Musek, 2005).

V vsakdanjem življenju pogosto presojava in ocenjujemo osebnostne značilnosti drugih, hkrati pa tudi drugi ljudje ocenjujejo nas (Musek, 1993). Ker pa je vsakodnevno laično ocenjevanje površno in nezanesljivo ter pogosto tudi napačno (Musek in Pečjak, 2001), skušamo te nepravilnosti in nejasnosti odpraviti z znanstvenim pojmovanjem osebnosti (Musek, 2005). Znanstveni pojem osebnosti mora biti za razliko od vsakdanjih rab tega pojma najprej enoznačno opredeljen, logično neprotisloven, kar pomeni, da ne sme vsebovati vsebin, ki si logično nasprotujejo; in dostopen empiričnemu preverjanju, to pomeni, da se ne sme nanašati na pojave, ki jih ni mogoče znanstveno raziskovati (Musek, 2005).

Preučevanje osebnosti v psihologiji nam v prvi vrsti pojasnjuje organizacijo in integracijo psihičnih, vedenjskih in telesnih značilnosti posameznika v celoto ter celostno dopolnjuje psihologijo posameznih duševnih, psihofizičnih procesov in funkcij. Nadalje se ukvarja s samo strukturo in notranjo dinamiko osebnosti, ugotavlja medosebne razlike in vzroke zanje ter se ukvarja z vprašanjem osebnostnega razvoja (Musek, 1993).

1.1 Opredelitev osebnosti

Termin osebnost je psihologom skozi zgodovino pomenil precej različne stvari. Leta 1937 je Allport naredil pregled vseh psiholoških del o osebnosti in pri tem našel okoli petdeset različnih definicij samega pojma osebnost (Hayes in Orrell, 1998).

Musek (2005) opredeli osebnost kot celoto relativno trajnih značilnosti, po katerih se posamezniki med seboj razlikujejo. Torej je skupek vsega tega, kar predstavlja njegovo

istovetnost in po čemer se loči od ostalih (Musek, 2005). Osebnost se oblikuje od zgodnjega otroštva do odraslosti, od poznega mladostništva naprej pa je razmeroma stabilna (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Kot ključni psihološki določili osebnosti Musek (2005) navaja *konsistentnost in distinktivnost* oziroma *individualnost*, slednja je tudi ta, ki ločuje psihološke definicije osebnosti od filozofskih, antropoloških in socioloških. Psihološki pojem osebnosti vključuje lastnosti, ki se pri posameznikih pojavljajo relativno dosledno oziroma transsituacijsko dosledno. Ljudje se medsebojno razlikujemo po posameznih osebnostnih lastnostih, kot so na primer: živahnost, zgovornost, vztrajnost, inteligentnost in še po številnih drugih lastnostih (Musek, 2005). Posamezniki se lahko v različnih situacijah obnašajo podobno (konsistentnost osebnosti) ali različno (distinktivnost osebnosti) (Musek, 2005).

Že vse od Hipokrata naprej, posebno pa v sodobni psihologiji osebnosti, velja prepričanje, da je osebnost eden izmed najkompleksnejših sistemov. Tvori jo množica značilnosti in lastnosti, ki pa so med seboj tesno povezane. Vendar pa, svoji kompleksnosti navkljub, je osebnost hkrati tudi sistem z visoko stopnjo organizacije, ki mu omogoča, da deluje celovito (Musek, 1993).

Musek (2005) zaključuje, da je bolje kot naštevati številne definicije osebnosti, ugotoviti pojmovne dimenzije, ki le-to opredeljujejo. To so poleg *trajnosti in spremenljivosti, individualnosti in splošnosti, sestavljenosti in celovitosti*; ki so že bile omenjene zgoraj; še *objektivnost in subjektivnost, določenost in avtonomnost ter intervariabilnost in intravariabilnost*. Osebnost tako vključuje način, kako doživljamo sebe in druge; je celota, ki je podvržena vzročnim in sistemskim zakonitostim ter hkrati izvor avtonomnega človekovega delovanja; se razlikuje in spreminja v dveh pogledih: po eni strani se razlikujemo med seboj, po drugi strani pa se do določene mere spreminjamo tudi znotraj samega sebe (Musek, 2005).

1.2 Osebnost in temperament

V vsakdanji rabi precej pogosto prihaja do nedosledne ali celo neustrezne rabe pojmov osebnost in temperament. Ker med njima obstaja razlika, ki je z vidika raziskovanja osebnosti pomembna, je to podpoglavje namenjeno pojasnitvi in razlagi le-te. Pojem osebnosti je

natančneje opisan v prejšnjem podpoglavju, tako da bo tu več pozornosti posvečene sami opredelitvi pojma temperament ter zvezi, ki obstaja med njim in pojmom osebnost.

Beseda temperament izhaja iz latinske besede *temperamentum*, kar pomeni mešanica, in zajema značilne načine obnašanja in čustvovanja (Musek, 1993). Temperament vključuje razmeroma stabilne individualne razlike v vedenju posameznikov, ki temeljijo na njihovih bioloških značilnostih in se kažejo že zelo zgodaj v življenju (Bates, 1989; Sanson, Hemphill in Smart, 2003, v Kavčič in Zupančič, 2006). Te razlike so opazne že v prenatalnem obdobju, s starostjo pa postajajo vse bolj stabilne (Kavčič in Zupančič, 2004). Temperament se po mnenju Batesa (1989, v Kavčič in Zupančič, 2006) izraža na ravni vzorcev opaženega vedenja, ravni nevroloških značilnosti posameznika ter ravni prirojenih izvorov vedenja.

Znanstveno preučevanje temperamenta v zgodnjih razvojnih obdobjih ter osebnosti v obdobju odraslosti ostaja po večini ločeno (Diener, 2000, v Kavčič in Zupančič, 2006). Razlika med pojmom pa je v tem, da temperament opredeljujejo biološke značilnosti posameznika, medtem ko le-te pri opredelitvi osebnosti igrajo interaktivno vlogo v povezavi z okoljem.

V zadnjih petnajstih letih so Deal, Martin, Ahadi, Rothbart in Caspi (Kavčič in Zupančič, 2006) raziskovali morebitno povezavo med temperamentom v zgodnjih razvojnih obdobjih ter osebnostjo v odraslosti. Rezultati teh raziskav so pokazali določeno stopnjo povezanosti med posameznimi temperamentnimi in osebnostnimi značilnostmi (Kavčič in Zupančič, 2006). Na osnovi tega lahko predvidevamo, da naj bi bila osebnost nadredna temperamentu, saj poleg posameznikovih čustvenih in vedenjskih odzivov vključuje tudi njegove spoznavne značilnosti, ki se med drugim nanašajo na oblikovanje pojma o sebi, drugih in predmetnem svetu ter vplivajo na izbiro strategij prilagajanja na okolje (Rothbart idr., 2000, v Smrtnik Vitulić, 2010).

1.3 Teorije osebnosti

Teorija osebnosti je znanstvena razlaga, ki skuša povezati spoznanja o osebnosti v celovit in koherenten sistem. Pravih »velikih« osebnotnih teorij ni zelo veliko, veliko pa je modelov in konceptov, ki skušajo razložiti delne in posamezne vidike osebnosti (Musek, 2005). V grobem Musek (2005) na podlagi izvornih dejavnikov teorije osebnosti razvrsti v tri skupine.

Prvo skupino tvorijo teorije, ki vidijo težišče osebnosti v notranjih izvori. Ti so lahko motivacijske narave, na primer: potrebe, goni, cilji, vrednote; v tem primeru govorimo o *psihodinamskih* in *humanističnih teorijah*. Notranje izvore pa lahko predstavljajo tudi osebnostne strukture, tipi, poteze, dimenzije, ki jih proučujejo *dispozicijske teorije*; s kognitivnim delovanjem posameznika se ukvarjajo *kognitivne teorije*; z genetskimi in nevrofiziološkimi vplivi pa *bioevolucijske teorije* (Musek, 2005). Drugo skupino tvorijo teorije osebnosti, ki obravnavajo zunanje izvore posameznikovih značilnosti. Zunanji izvori posameznikovih značilnosti so v prvi vrsti dražljaji in situacije, ki jih proučujejo *vedenjske teorije osebnosti*; v drugi vrsti pa so zunanji izvori posameznikovih značilnosti širši socialni dejavniki, ki so osnova za *socialne teorije* (Musek, 2005). Tretja skupina teorij pa vidi glavni izvor osebnosti v kombinaciji zunanjih in notranjih dejavnikov ter njihovi interakciji. To skupino predstavljajo *socialno-vedenjsko-kognitivne teorije* (Musek, 2005).

V nadaljevanju bodo predstavljene značilnosti omenjenih skupin teorij in znotraj teh posamezne teorije, ki so najbolj odmevno zaznamovale psihološko raziskovanje osebnosti.

1.3.1 Psihodinamske teorije

Za psihodinamsko usmerjene psihologe so glavni predmet proučevanja psihični dinamizimi, gibala in silnice našega doživljanja in obnašanja, med katere sodijo (na)goni, potrebe, cilji, vrednote oziroma, če vse to poimenujemo z eno besedo, motivi (Musek, 2005). Ti raziskovalci menijo, da je osebnost najlažje razlagati skozi njena glavna gibala (Musek, 1993). Zgodovinska tradicija psihodinamskih teorij sega že v antične čase, mednje pa prištevamo Freudovo, Adlerjevo, Jungovo in druge psihoanalitične teorije ter tudi teorije nekaterih nepsihoanalitično usmerjenih avtorjev, kot sta na primer: McDougall in Murray. Vsem tem teorijam je sicer skupno, da v ospredje postavljajo dinamične in motivacijske faktorje, vendar se od tu naprej med seboj precej razlikujejo (Musek, 1993). Razlike se kažejo predvsem v tem, katero motivacijsko področje so avtorji poudarjali. Freud je tako največji pomen predpisoval temeljnim nagonom (spolnosti in agresivnosti), Adler težnji po moči in uveljavljanju, Jung s sodelavci pa težnji po samoaktualizaciji (Musek, 1993).

1.3.2 Humanistične teorije

Humanistične teorije se izoblikujejo v drugi polovici 20. stoletja, ko se vse bolj krepi prepričanje, da človekove osebnosti ni moč pojasnjevati z delovanjem determinirajočih vedenjskih, dispozicijskih ali motivacijskih zakonitosti (Musek, 2005). Osebnost naj bi bila oznaka za lastnosti, ki so specifične za človeka, in se oblikuje iz lastne težnje po razvoju notranjih potencialov in po vsestranski rasti (Musek, 1993). Človek naj bi šele z lastno aktivnostjo in svobodnim odločanjem lahko v polni meri uresničil svoje zmogljivosti in potencialne (Musek, 1993). Kot glavne predstavnike teh teorij Musek (1993) navaja Rogersa in njegovo *fenomenološko teorijo*, Maslowa s *teorijo o hierarhiji motivov* in Frankla kot utemeljitelja *teorije življenjskega smisla*.

1.3.3 Dispozicijske teorije

Izhodišče dispozicijskih teorij je pojmovanje osebnosti kot strukture, ki jo tvorijo osebnostne lastnosti in odnosi med njimi (Musek, 2005). Osebnostne lastnosti so temeljne enote osebnosti, ki usmerjajo naše obnašanje (Musek, 2005). Teorije te vrste postavljajo v ospredje osebnostne poteze ali osebnostne dimenzije (Musek, 1999), ki nam dajejo skoncentrirano informacijo o osebnosti in medosebnih razlikah (Musek, 2005).

Zametke teh teorij je lahko opaziti že pri drugih pomembnih starejših avtorjih, kot sta Hipokrat in Jung, ki so osebnostne lastnosti označili kot kvalitativne kategorije. Te pa se lahko oblikujejo v skupni tip (Musek, 2005). Sodobnejši raziskovalci osebnostne strukture pa na osebnost gledajo kot na bipolarne dimenzije, kontinuume med dvema skrajnima poloma. Ta vidik lahko označimo kot dimenzionalno pojmovanje osebnosti (Musek, 2005). Ker se za odkrivanje teh struktur pogosto uporabljajo multivariantne analize, kot so facetna, klastrska in faktorska analiza, precej se je uveljavila zlasti slednja, lahko dispozicijske teorije poimenujemo tudi *faktorski modeli* (Musek, 2005). Pri poimenovanju omenjenih teorij pa lahko izhajamo tudi iz njihovih ciljev ter jih tako označimo kot *potezni* in *dimenzionalni modeli osebnosti* (Musek, 2005). Zanje lahko rečemo, da predstavljajo vrhunec sodobne strukturne psihologije osebnosti (Musek, 1999). Najpomembnejše paradigme tega pogleda na raziskovanje osebnosti so *teorija temeljnih dimenzij osebnosti* Hansa-Jürgena Eysencka, *dimenzionalni model* Raymonda Bernarda Cattella in *petfaktorski model osebnosti* (Musek, 1993).

Ker zgoraj omenjeni petfaktorski model osebnosti predstavlja temelj raziskave tega diplomskega dela, bo podrobneje predstavljen v samostojnem poglavju.

1.3.4 Kognitivne teorije

Z vidika kognitivnih teorij je človek bitje, ki spoznava, raziskuje in razlaga svet, v katerem živi. Njegovo obnašanje in osebnost pa sta odsev njegovega videnja in razumevanja stvarnosti (Musek, 1993). Te teorije se torej ukvarjajo s pomenom in vlogo človekovih spoznavnih zmožnosti (Smrtnik Vitulić, 2010). Najbolj odmevna raziskovalca tovrstnih teorij sta Jean Piaget in George Kelly (Musek, 2005).

Piaget je velik pomen pripisoval predstavam in pojmovanjem, ki si jih ustvarimo o predmetih, pojavih, osebah in dogodkih. Le-te je poimenoval *kognitivne sheme* in jih označil kot temelj, na katerem si oblikujemo podobo o svetu in ravnamo v skladu z njo (Musek, 1993). Kelly pa je v svoji teoriji osebnih konstruktov vsakdanje delovanje človeka primerjal z ravnanjem znanstvenika (Hayes in Orrell, 1998), ki si ves čas ustvarja domneve o stvareh in jih z informacijami preverja (Musek, 1993).

1.3.5 Bioevolucijske teorije

Zagovorniki teh teorij vidijo osebnostno delovanje kot plod genetskih in specifičnih bioloških dejavnikov, osebnost pa je po njihovem mnenju izid človekove biološke evolucije (Musek, 1993) in delovanja bioloških struktur, predvsem možganov (Smrtnik Vitulić, 2010).

Kot prvo tovrstno teorijo lahko smatramo Hipokratovo tipologijo štirih temperamentov, in sicer sangviničnega, koleričnega, flegmatičnega in melanholičnega; biološke dejavnike pa so upoštevali tudi avtorji drugih teorij na primer: Freud ali Eysenck (Smrtnik Vitulić, 2010).

Mlajša predstavnik te teorije, ki sta povezovala telesni ustroj posameznika z njegovimi osebnostnimi lastnostmi, sta Ernest Kretschmer in William H. Sheldon (Musek, 2005). Etološko navdahnjeni raziskovalci osebnosti so pri človeku iskali obnašanje, ki naj bi imelo nagonsko osnovo (Musek, 1999), sodobni predstavniki te skupine teorij, na primer: Gray, Cloninger, Zuckerman in Depue, pa si osebnostno delovanje razlagajo kot rezultat genetskih

dejavnikov (Musek, 2005).

1.3.6 Vedenjske teorije

Vedenjski raziskovalci osebnosti izvore osebnosti iščejo v povezami med manifestnimi osebnostnimi spremenljivkami – dražljaji in situacijami ter obnašanjem oziroma odzivanjem. Po Dollardu, Millerju in Skinnerju so notranji psihični procesi subjektivni in kot taki ne morejo biti predmet znanstvene psihologije; to je lahko le nek objektivno spoznaven pojav (Musek, 1993). Za tovrstne raziskovalce je ta pojav vedenje, obnašanje v neposredni povezavi z dražljaji.

V vedenjski psihologiji velja prepričanje, da se posameznik rodi z relativno omejenim vzorcem obnašanja, ki skozi procese pogojevanja, posnemanja in učenja dobiva kompleksnejšo obliko. Če posameznikova dejavnost naleti na pozitiven odziv, se utrdi in postane del njegovega trajnega obnašanja. Vedenjska perspektiva vidi osebnostne motnje in težave kot posledico neustreznega pogojevanja in učenja ter jih odpravlja s posebnimi metodami učenja, to je z vedenjsko terapijo (Musek, 1993).

1.3.7 Socialne teorije

Socialne teorije osebnosti postavljajo v ospredje družbene in medosebne odnose. Po mnenju teh raziskovalcev se osebnost oblikuje pod vplivom socialnega učenja in kulture (Musek, 1993). Raziskovalca Vigotski in Mead pravita, da so notranji, duševni ter osebnostni odnosi in pojavi pri posamezniku posnetek odnosov med posamezniki. Duševno delovanje po mnenju teh raziskovalcev sicer predstavlja posebno kvaliteto, vendar se je razvilo po vzoru medosebnega delovanja (Musek, 1993). Osebnost se razvija na osnovi socialnih pobud oziroma v procesu socializacije, v katerem posameznik sprejema kulturne vzorce in norme ter prevzema socialne vloge (Smrtnik Vitulić, 2008).

1.3.8 Socialno-vedenjsko-kognitivne teorije

Danes velja naveza med vedenjsko, socialno in kognitivno perspektivo smatra za eno najpomembnejših psiholoških usmeritev. Te teorije preusmerjajo pozornost od notranjih dejavnikov k zunanjim, k dražljajem, situacijam in socialnemu okolju (Musek, 2005).

Teorije temeljijo na dveh predpostavkah, in sicer na prvi, ki pravi, da na oblikovanje, vzdrževanje in spreminjanje obnašanja vplivajo kognitivni procesi in procesi učenja, zlasti socialnega učenja; ter na drugi, ki opredeljuje obnašanje kot produkt interakcije med osebo in njenimi značilnostmi ter situacijo. Temeljna predstavnika sta Julian B. Rotter in Albert Bandura (Musek, 2005).

2 PETFAKTORSKI MODEL OSEBNOSTI

V zadnjih desetletjih se večina raziskovalcev s področja psihologije strinja, da lahko s petfaktorskim modelom (PFM) zadovoljivo povzamemo splošno organizacijo osebnostnih potez pri odraslih v različnih deželah in jezikovnih skupnostih (Mc Crae in Costa, 1997, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Kot posrednega pobudnika za razvoj tega modela bi lahko šteli R. B. Cattella in njegovih šestnajst izvornih potez osebnosti (Musek, 2005). Poznejše raziskave pa so na osnovi faktorskoanalitičnega pristopa, ne glede na avtorje, dokaj jasno in enoznačno potrdile pet faktorjev osebnosti (Musek, 1999).

Pet faktorjev osebnosti tako sestavljajo: *ekstravertnost*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *nevroticizem* (tudi *čustvena nestabilnost*) in *odprtost* (tudi *intelekt oziroma odprtost/intelekt*) (Mc Crae in Costa, 1997, v Prosen in Smrtnik Vitulić, 2010). Vsak izmed teh faktorjev je še dodatno razdeljen na določene komponente (Musek, 2005). *Ekstravertnost* najpogosteje vključuje zanimanje za ljudi in dogodke v okolju, živahnost, dinamičnost in asertivnost. *Sprejemljivost* se nanaša na kakovost medosebnih odnosov, na primer: altruizem, sodelovalnost, prijaznost. *Vestnost* je dimenzija, ki vključuje značilnosti, kot so: organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost in vztrajnost. Za *nevroticizem* je značilno nagnjenje k negativnim čustvom, kot so žalost, strah, tesnoba in spreminjanje razpoloženja. *Odprtost* pogosto zajema (samo)oceno intelektualnih sposobnosti, pa tudi posameznikove spretnosti, zanimanja (Kohnstamm, Mervielde in Havill, 1998, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Buss (1991, v Musek, 2005) obstoj petih velikih faktorjev povezuje z evolucijskim načelom, torej, da se razvijejo le tiste lastnosti, ki imajo dolgoročni prilagoditveni pomen. To do neke mere potrjujejo ugotovitve Peabodyja in Goldberga (1989, v Musek, 2005), ki pravita, da obstaja povezava med petimi dimenzijami osebnosti in glavnimi življenjskimi področji, ki *so moč, ljubezen, delo, čustva in intelekt*. S področjem moči tako povezujeta dimenzijo ekstravertnost, s področjem ljubezni sprejemljivost, področje dela naj bi bilo povezano z dimenzijo vestnost in področje intelekta z odprtostjo.

Raziskave osebnostnih potez kažejo pomembne vplive dednosti in okolja na razvoj petih robustnih dimenzij. M. Zupančič (2004, v Smrtnik Vitulić, 2008) navaja nizek do zmeren genetski vpliv na osebnostne dimenzije, hkrati pa njegovo raven vpliva nanje označi kot višjo ali nižjo v primerjavi s specifičnimi osebnostnimi značilnostmi. Na osnovi rezultatov posameznih vedenjskogenetskih raziskav se lahko zaključi, da genetski dejavniki v največji meri vplivajo na dimenzijo odprtost (McCrae idr., 2000, v Smrtnik Vitulić, 2008). Tudi okolje ima pomemben vpliv na oblikovanje razlik v osebnosti posameznika. Vpliv okolja, ki si ga posamezniki znotraj družine ne delijo (izkušnje, ki jih otrok ne deli z ostalimi družinskimi člani), na osebnostne dimenzije je večji, kot vpliv tega, kar je vsem posameznikom v družini skupno (to, kar je za vse člane družine po večini enako) (Caspi, 1998, v Smrtnik Vitulić, 2008).

Različni avtorji (npr. Costa, McCrae, Caprara, Barnaraneli, Borgogni, v Kavčič in Zupančič, 2006) so oblikovali precej veliko merskih pripomočkov (vprašalnikov in lestvic), ki se uporabljajo za merjenje petih velikih faktorjev in njihovih komponent. Razlikujejo se po številu postavk, s katerimi določajo pet velikih faktorjev, ter tudi po številu komponent, ki jih preverjajo. Med najznačilnejše sodijo vprašalniki NEO, NEO-PI in NEO-PI-R, BFQ in BFO; lestvice NEO-FFI; različne večstopenjske ocenjevalne lestvice ter samoocenjevalne bipolarne pridevniške oznake (Kavčič in Zupančič, 2006).

Kljub razmeroma visokemu strinjanju raziskovalcev osebnosti, da je petfaktorski model obsežen in temeljit okvir za opisovanje osebnostnih potez, ne smemo zanemariti njegovih kritik (Kavčič in Zupančič, 2006). Večina teh se nanaša na število robustnih dimenzij. Nekateri avtorji so mnenja, da osebnost najbolje opišemo bodisi z manjšim bodisi z večjim številom dimenzij. Block (1980, v Kavčič in Zupančič, 2006) je tako mnenja, da za opis posameznikove osebnosti zadostujeta dva faktorja, in sicer nadzor jaza in prožnost jaza. Po

mnenju Eysencka (1994, v Kavčič in Zupančič, 2006) zadostujejo trije faktorji, ki so ekstravertnost, nevroticizem in psihoticizem; Brand (1994, v Kavčič in Zupančič, 2006) petim velikim faktorjem dodaja še enega, faktor splošne inteligentnosti. Saucier (2003, v Kavčič in Zupančič, 2006) pa kot ustrežnejši model za opisovanje osebnostne strukture vidi sedemfaktorski model, ki vključuje družabnost, samozaupanje, nerazdružljivost, skrb za druge, vestnost, intelekt in negativno valenco. Zuckerman (1994, v Kavčič in Zupančič, 2006) se sicer strinja s petimi robustnimi dimenzijami, vendar meni, da bi morali biti ti vsebinsko drugačni, in predlaga model z naslednjimi dimenzijami: sociabilnost, dejavnost, nevroticizem–anksioznost, agresivnost–sovražnost in impulzivno iskanje senzacij. Nekatere kritike se nanašajo tudi na odsotnost jasnih in kavzalnih hipotez ter razlag pri tem modelu, postavlja pa se tudi vprašanje o univerzalnosti petih velikih faktorjev. Namreč niti faktorskoanalitične analize niti analize, narejene na osnovi leksikalnega pristopa, v drugih (neangleških) jezikih niso vedno replicirale vseh faktorjev (Musek, 2005).

2.1 Pristopi k preučevanju osebnosti v otroštvu in mladostništvu

V preteklosti so bili strokovnjaki prepričani, da je otrokova osebnost v celoti sestavljena iz temperamentnih potez. Te naj bi predstavljale temelj osebnosti in bile poleg otrokovega nevrološkega razvoja ter skupka izkušenj iz okolja odgovorne tudi za razvoj socialnega spoznavanja in spoznavne strategije samouravnavanja vedenja (Rothbart, 1989, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Avtorji, ki so se ukvarjali s preučevanjem osebnosti otrok in mladostnikov, so začeli sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja s pomočjo različnih pristopov preučevati kdaj, kako in iz katerih predhodnikov se razvijejo robustne osebnostne poteze, kot se izražajo v odraslosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Ti pristopi, ki bodo podrobneje obravnavani v nadaljevanju, so: *faktorskoanalitični, pristop prostih opisov* ter *integracija faktorskoanalitičnega in pristopa prostih opisov* (Kavčič in Zupančič, 2006).

2.1.1 Faktorskoanalitični pristop

Faktorskoanalitični pristop temelji na prirejanju instrumentov za preučevanje osebnostne strukture pri odraslih za otroke oziroma mladostnike. Z njimi so osebnostne značilnosti otrok in mladostnikov opisovali odrasli, ki so otroke dobro poznali in so bili z njimi v vsakodnevni interakciji (Kavčič in Zupančič, 2006).

Raziskovalci (npr. Digman in Inouye, Little in Wanner) so na podlagi obstoječih vprašalnikov za ocenjevanje velikih petih faktorjev osebnosti pri odraslih osnovali osebnostne vprašalnike za otroke in jih preizkusili na vzorcih predšolskih otrok in osnovnošolcev (Kavčič in Zupančič, 2006). Raziskava z omenjenimi in za naše okolje prilagojenimi merskimi pripomočki je bila izvedena tudi na naši populaciji predšolskih in osnovnošolskih otrok (Kavčič in Zupančič, 2006).

Rezultati teh raziskav so govorili v prid petfaktorski strukturi osebnosti otrok. Pokazali so tudi, da struktura osebnostnih faktorjev postaja s starostjo vse bolj diferencirana, saj so le-ti vse manj odvisni drug od drugega (Kavčič in Zupančič, 2006). Mervielde (1995, v Kavčič in Zupančič, 2006) predvideva, da zgodnji razvoj osebnostne strukture poteka v smeri od štiri- do petfaktorske, ki se načeloma izrazi ob otrokovem vstopu v šolo.

2.1.2 Pristop prostih opisov

Pristop prostih opisov se je razvil iz leksikalnega pristopa, ki izhaja iz osebnostnih značilnosti, opisanih v slovarjih. Besede, namenjene opisovanju osebnosti odraslih, so se pogosto izkazale za neuporabne pri opisovanju osebnosti otrok in mladostnikov, zato so raziskovalci z intervjuji odraslih zbirali ustrežnejše izraze (Kavčič in Zupančič, 2006). Ta pristop predpostavlja, da na tak način pridobimo več podatkov o otrokovih značilnostih kot pa z analizo raznih standardnih pripomočkov (Zupančič, 2001, v Kavčič in Zupančič, 2006).

Na osnovi zbranih opisov so raziskovalci (npr. Havill s sodelavci, Kohnstamm, Achenbach in Edelbrock) oblikovali merske pripomočke v obliki taksonomskih shem po vzoru modela velikih pet in jih preizkusili na vzorcih mater, očetov in vzgojiteljic različno starih otrok (Kavčič in Zupančič, 2006). Rezultati so pokazali, da se velika večina zbranih opisnikov uvršča v eno izmed petih kategorij taksonomske sheme, kar nakazuje na prisotnost petfaktorske strukture osebnosti pri otrocih (Kavčič in Zupančič, 2006).

Kljub temu da je v našem okolju M. Zupančič s sodelavci izvedla raziskavo (Smrtnik Vitulić, 2008), ki je dala podobne rezultate (večina podanih opisnikov se je umeščala v petfaktorski model), T. Kavčič in M. Zupančič (2006) opozarjata, da čeprav veliko večino prostih opisov osebnosti otrok in mladostnikov lahko umestimo v petfaktorsko shemo, ni nujno, da že od najzgodnejših obdobj otrokovega življenja govorimo o petfaktorski strukturi njegove

osebnosti.

2.1.3 Integracija faktorskoanalitičnega pristopa in pristopa prostih opisov

Razlog za ta združni pristop so novi vprašalniki za ocenjevanje osebnosti v otroštvu, ki so jih raziskovalci oblikovali na osnovi prostih opisnikov otrokove osebnosti (Besevegis in Pavlopoulos, 1999, v Kavčič in Zupančič, 2006, Mervielde in De Fruyt, 1999, v Kavčič in Zupančič, 2006). Ti vprašalniki vsebujejo besede in izjave staršev različno starih otrok o njihovih najpomembnejših značilnostih ter teh, na podlagi katerih otroke med seboj najpogosteje primerjajo. Pomembna prednost novih vprašalnikov je v bolj kontekstualno oblikovanih postavkah, saj le-te odražajo otrokove značilnosti, kot jih zaznavajo osebe, ki so z njimi v vsakdanjih interakcijah, in ne teoretskih konceptov raziskovalcev (Kavčič in Zupančič, 2006).

Številni raziskovalci (npr. Besevegis, Pavlopoulos, Mervielde, De Fruyt, raziskovalci z Univerze v Georgi ZDA) so oblikovali precej vprašalnikov, ki so jih preizkušali na populacijah različno starih otrok. Rezultati so pokazali na štiri- do petfaktorsko strukturo osebnosti otrok, odvisno od njihove starosti (Kavčič in Zupančič, 2006).

Končni izdelek tega pristopa proučevanja osebnosti v obdobju otroštva in mladostništva je vprašalnik ICID (Inventory of Child Individual Differences) s sto štiriinštiridesetimi postavkami, ki se kopičijo okoli petih glavnih kategorij (Kavčič in Zupančič, 2006). Prevedena in prilagojena oblika vprašalnika ICID za slovensko jezikovno okolje se imenuje VMR-OM (Vprašalnik medosebnih razlik med otroki in mladostniki). Z njim so slovenske vzgojiteljice ocenjevale osebne značilnosti malčkov in predšolskih otrok. Ocene so pokazale trifaktorsko strukturo (Kavčič in Zupančič, 2006).

Z VMR-OM so osebnostno strukturo različno starih otrok in mladostnikov ocenjevale mame. Slovenske avtorice so glede na statistične kriterije in interpretabilnost faktorskih struktur tudi pri njih ugotovile, da se osebnostne značilnosti razporejajo v obliki petih dimenzij (Kavčič in Zupančič, 2006). Pri nas je potekala tudi vzdolžna triletna raziskava, kjer so mame in očetje ter vzgojiteljice z VMR-OM ocenili preko tristo triletnikov. Rezultati so pokazali doslednost oziroma majhne starostne spremembe v osebnostnih (pod)dimenzijah otrok skozi zgodnje otroštvo. Vzdolžna raziskava je omogočila tudi ugotavljanje stabilnosti v osebnostnih

značilnostih skozi spremljano obdobje. Te so se pokazale kot zmerno do visoko stabilne v obdobju enega in dveh let, stabilnost pa je bila višja pri ocenah staršev kot vzgojiteljic. Vzrok za to lahko iščemo v tem, da niso vseh otrok v različnih obdobjih ocenjevale iste vzgojiteljice. Majhne razlike v osebnostnih značilnostih so se pokazale tudi glede na spol, in sicer najmanjše pri ocenah vzgojiteljic (Kavčič in Zupančič, 2006).

Na podlagi rezultatov raziskav, ki so temeljile na katerem koli izmed zgoraj opisanih pristopov, lahko zaključimo, da je petfaktorski model osebnosti pri odraslih primeren za opis osebnostnih značilnosti tudi pri otrocih in mladostnikih (Smrtnik Vitulić, 2008).

Naslednje poglavje je namenjeno učni uspešnosti, ki je v povezavi z osebnostnimi značilnostmi gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov tudi osrednja tema diplomskega dela. Vsebuje natančnejšo opredelitev samega pojma in dejavnikov, ki nanjo vplivajo, s poudarkom na teh, ki so psihološkega značaja.

3 POJMOVANJE UČNE USPEŠNOSTI

3.1 Pojem učne uspešnosti

Učno uspešnost M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) opredelita z učnimi cilji oziroma standardi znanja, ki so v nekem šolskem sistemu postavljeni kot merilo dosežkov učenca določene starosti ali v določenem razredu. Za slovensko devetletno osnovno šolo je značilen učnociljni pristop, kar pomeni, da uspešnost na učnem področju v našem okolju opredelimo s primerjavo učenčevih dosežkov z zastavljenimi cilji oziroma minimalnimi in temeljnimi standardi znanja v učnih načrtih (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Temeljne standarde znanja natančno opredeljuje Zakon o osnovni šoli (2006), učne cilje in standarde posameznega predmeta pa predmetni učni načrti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

V osnovni in srednji šoli se kot najpogostejša oblika merjenja učnih dosežkov pojavljajo šolske ocene. Te so v prvi triadi devetletke *opisne*, na začetku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v četrtem razredu) pa se začnejo uvajati *številčne ocene*, ki so nato prisotne skozi celotno formalno izobraževanje (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Učne dosežke učencev ocenjuje učitelj, in sicer z besedami pri opisnih ocenah ter petstopenjsko

številčno lestvico (od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni nezadostno in 5 odlično) pri številčnih. Slednje imenujemo *kriterijsko ocenjevanje*, pri katerem dosežek primerjamo z vnaprej določenimi merili za posamezne ocene ali z minimalnimi standardi znanja. Pri nas se pri maturi pojavlja tudi druga vrsta ocenjevanja, *normativno ocenjevanje*, kjer učni dosežek učenca primerjamo z dosežki drugih učencev pri enakih preizkusih znanja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Ocenjevanje, ki ga s pomočjo različnih načinov (ustno spraševanje, pisni preizkusi znanja idr.) izvaja razredni ali predmetni učitelj, pojmuje kot *notranje ocenjevanje*. Tovrstna oblika ocenjevanja je v našem osnovnošolskem sistemu prisotna skozi vso leto v dveh ocenjevalnih obdobjih. Na podlagi ocen, ki jih je učenec pridobil skozi vso šolsko leto pri posameznem predmetu, se oblikujejo zaključne številčne ocene, ki so se upoštevale pri določanju učnega uspeha v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ta je bil do nedavnega v devetletni osnovni šoli edini pokazatelj učne uspešnosti v širšem smislu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). V devetletki se izvaja tudi *zunanje preverjanje znanja* oziroma v našem okolju *nacionalno preverjanje znanja*, ki poteka v obliki pisnih preizkusov ob zaključku šestega in devetega razreda osnovne šole. Postopek preverjanja in ocenjevanja znanja na osnovnošolski ravni določa Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008); postopek, potek in vrednotenje nalog nacionalnega preverjanja znanja pa ureja Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2006, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

3.2 Dejavniki učne uspešnosti

Učno uspešnost pogojujejo številni dejavniki. B. Marentič Požarnik (2000) jih razdeli v dve veliki skupini, in sicer *notranje* (v učencu) in *zunanje* (v okolju). Med prve spadajo *fiziološki* (stanje čutil, živčevja, zdravstveno stanje ...) in *psihološki* dejavniki (umske in druge sposobnosti, osebnostne lastnosti, stili učenja ...). Drugo skupino pa sestavljajo *fizikalni* dejavniki, ki se nanašajo na opremljenost prostora za učenje, in *socialni* dejavniki, ki izvirajo iz družbenega okolja. Avtorica opozarja, da omenjenih dejavnikov ne smemo obravnavati ločeno, temveč se vsi med seboj tesno prepletajo in med njimi ni moč potegniti ostre ločnice. Vsi ti dejavniki pa delujejo znotraj vsakokratnega zgodovinskega, socialno ekonomskega in kulturnega konteksta neke države (Marentič Požarnik, 2000).

Wang s sodelavkami (1993, v Lesar in Peček Čuk, 2010) je na podlagi metaanalize raziskav učnega uspeha v ZDA dejavnike razdelila na *bližnje* ali *neposredne* in *oddaljene* ali *posredne*. Vsako skupino dejavnikov pa sestavljajo po tri podskupine. Med *neposredne* se tako uvrščajo značilnosti učencev, dogajanje v razredu in domače okolje, med *posredne* pa kurikularno izvajanje pouka, dejavniki šole in šolska politika. Rezultati omenjene raziskave so pokazali, da je med podskupinami neposrednih dejavnikov prisoten hierarhičen odnos, in sicer je vpliv značilnosti učencev na učno uspešnost večji od vpliva dogajanja v razredu, vpliv tega pa je večji od vpliva domačega okolja (Lesar in Peček Čuk, 2010).

V nadaljevanju diplomskega dela bodo omenjeni psihološki dejavniki učne uspešnosti in nekateri njihovi konstrukti, v katerih sodobni raziskovalci osebnosti vidijo največji vpliv na učno uspešnost.

3.3 Temeljni psihološki dejavniki učne uspešnosti

Kot je že bilo omenjeno, psihološke dejavnike uvrščamo med notranje dejavnike, mednje pa spadajo *intelektualne sposobnosti* (splošna inteligentnost, specifične intelektualne sposobnosti), *razvojna stopnja mišljenja*, *govorna kompetentnost*, *predznanje*, *osebnostne značilnosti*, *motivacija za učenje*, *zaznana učna samoučinkovitost*, *spoznavni in učni slogi*, *uporaba spoznavnih in metaspoznavnih strategij pri učenju* ter *značilnosti čustvovanja in vedenja* (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Več sodobnih avtorjev izmed vseh psiholoških dejavnikov, ki v največji meri prispevajo k učni uspešnosti, izpostavlja *inteligentnost* in *osebnostne značilnosti* (Chamorro, Premuzic in Furnham, 2005, 2006, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

V sodobnem raziskovanju osebnosti se vse bolj uveljavlja pojmovanje osebnosti v ožjem smislu, torej kot univerzalne, razmeroma trajne in splošne vzorce vedenja z biološko osnovo in izraznostjo, ki jo posamezniki vsaj delno prilagajajo njihovemu okolju (McCrae idr., 2000, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Iz tega razloga lahko tako inteligentnost kot osebostne značilnosti obravnavamo ločeno, kot samostojna in neodvisna konstrukta (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

3.3.1 Inteligentnost in njena vloga v učni uspešnosti

Inteligentnost ali splošno spoznavno sposobnost lahko opredelimo kot sposobnost pridobivanja in uporabe znanja za reševanje problemov in prilagajanje svetu (Woolfolk, 2002, v Flere idr., 2009). Merimo jo s preizkusi inteligentnosti, na podlagi katerih določimo *IQ* oziroma *inteligentnostni količnik*. Ti preizkusi imajo izhodišče v psihometričnem pristopu, za katerega pa je značilna hierarhična organizacija spoznavnih sposobnosti od zelo specifičnih preko specifičnih in vse do splošne spoznavne sposobnosti. Specifične spoznavne sposobnosti se povezujejo v *splošni faktor inteligentnosti* ali *g-faktor* (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Splošna spoznavna sposobnost je ena najzanesljivejših in najveljavnejših mer na področju človekovega vedenja, je tudi ena razvojno najstabilnejših vedenjskih značilnosti od otroštva dalje in napovednik socialno pomembnih izidov v življenju. Genetski prispevek k individualnim razlikam v inteligentnosti je glede na študije ocenjen povprečno na 50 % v srednjem otroštvu in se postopno poveča na 80 % v šestdesetem letu starosti. Okolje, ki si ga posamezniki delijo, v otroštvu k individualnim razlikam doprinese 25 %, s starostjo pa njegov vpliv postaja nepomemben. Vpliv okolja, ki posameznikom ni skupno, pa je prisoten tudi v obdobjih po otroštvu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Glede na to, da je bil glavni namen razvoja preizkusov inteligentnosti napovedovanje (ne)uspešnosti, ni prav nič presenetljivo, da se rezultati posameznikov pri teh preizkusih povezujejo z njihovo učno uspešnostjo (Brody, 2000, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Tudi Musek (1993) zaključuje, da inteligentnost pomembno vpliva na dosežke in uspešnost.

Različni avtorji na podlagi različnih študij navajajo, da znašajo povprečne povezave med inteligentnostjo in učnimi dosežki 0,50, vendar te variirajo glede na uporabljene mere inteligentnosti in učne uspešnosti. Nekateri raziskovalci pa navajajo, da inteligentnost pojasni celo do 65 % variance v dosežkih učencev pri preizkusih znanja. Na osnovi tega lahko zaključimo, da stopnja povezanosti med inteligentnostjo in učnimi dosežki s starostjo udeležencev izobraževanja upada (Jensen, 1980, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Najvišja je tako v osnovnih šolah, v srednjih, višjih oziroma visokih šolah pa čedalje bolj pada, vendar povezave kljub temu ostajajo pomembne, kar si lahko razlagamo s tako imenovano pozitivno selekcijo – z omejitvijo vpisa na vsako nadaljnjo stopnjo izobraževanja

(Pind idr. 2003, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Watkins, Lei in Canivez (2007, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) so v študiji učencev z učnimi težavami v ZDA ugotavljali odnos med inteligentnostjo in učno uspešnostjo. Učenci so bili ob prvem merjenju v povprečju stari devet let, ob drugem pa dvanajst. Ob obeh meritvah so raziskovalci pri preizkusu inteligentnosti upoštevali splošno besedno in nebesedno prvino, pri učnih dosežkih pa so se osredotočili na preizkuse znanja, ki so vključevali področja branja, bralnega razumevanja, računanja in matematičnih nalog sklepanja. Rezultati so pokazali pomembno povezavo med inteligentnostjo v času prvega merjenja in učnimi dosežki v času drugega merjenja. Povezava med inteligentnostjo v času druge meritve in učnimi dosežki v prvi meritvi se je izkazala za nepomembno. Iz tega lahko zaključimo, da inteligentnost (njena besedna in nebesedna prvina) vpliva na učne dosežke pri branju in matematiki. Jensen (1998, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) to pojasnjuje z opredelitvijo šolskega učenja kot izključno intelektualno zahtevno dejavnost in samo zasnovanostjo preizkusov inteligentnosti, ki temeljijo na preverjanju posameznikovega uspeha v šolsko zahtevnem okolju.

Tudi Deary, Strand, Smith in Fernandez (2007, v Puklek Levpušek in Zupančič, 2009) so ugotavljali povezavo med inteligentnostjo in učnimi dosežki, in sicer so pri več kot 70 000 angleških enajstletnikih skušali pojasniti njihove učne dosežke (merjene s preizkusi znanja) pri 25 predmetih pet let kasneje. S skupnim faktorjem inteligentnosti g so tako pojasnili 59 % variance v dosežkih pri matematiki, 48 % pri angleškem jeziku in 18 % pri likovni umetnosti. Prispevek splošne inteligentnosti je bil višji pri bolj akademskih predmetih kot pri praktičnih predmetih (likovna umetnost, glasba, športna vzgoja). Rezultati niso pokazali diferenciacije splošnega faktorja inteligentnosti glede na spol, so pa dekleta pri vseh predmetih, razen pri fiziki, imela pomembno višje učne dosežke.

Raziskovalci so preučevali tudi vpliv specifičnih spoznavnih sposobnosti (mentalna hitrost, delovni spomin, prostorska sposobnost) na učno uspešnost. Rezultati raziskav so pokazali, da te sicer v manjši meri kot splošna spoznavna sposobnost napovedujejo učno uspešnost, vendar pa imajo pomemben dodaten vpliv na učne dosežke na posameznih področjih učne uspešnosti, kot recimo prostorska sposobnost pri matematiki (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Z inteligentnostjo lahko razmeroma dobro pojasnimo razlike v učni uspešnosti posameznikov, vendar pa kljub temu ostaja precejšen del variance v učnih dosežkih nepojasnen. Ta del bi lahko predstavljale razlike v osebnostnih potezah, motivaciji posameznikov ter v okoljskih dejavnikih, ki so jim le-ti izpostavljeni (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

3.3.2 Osebnostne značilnosti in učna uspešnost

Ker je bilo o natančnejši opredelitvi osebnosti, njenih značilnostih, in (pod)dimenzijah v tem diplomskem delu že govora, bo na tem mestu pozornost posvečena izsledkom samih raziskav, ki so se ukvarjale z omenjeno problematiko.

Med posameznimi raziskovalci se je pojavilo zanimanje, ali in v kakšni meri so osebnostne (pod)dimenzije povezane z učno uspešnostjo (Smrtnik Vitulič, 2008). Na osnovi tega so bile izvedene številne raziskave, ki so vključevale različno stare posameznike iz različnih dežel in njihove podatke o osebnosti, pridobljene z različnimi vprašalniki in z ocenami različnih poročevalcev (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) navajata, da se je kot najdoslednejši napovednik učne uspešnosti izkazala *vestnost*. To lahko pojasnimo z ugodnim vplivom organiziranosti, samodiscipline, motiviranosti, učnih navad in s količino truda, vloženega v učenje. Ugotovljena je bila tudi razmeroma dosledna povezanost *odprtosti* in učne uspešnosti, kar bi lahko deloma upravičili s posredno zvezo z inteligentnostjo. Povezanost ostalih treh dimenzij z učno uspešnostjo pa se izraža manj eksplicitno. Tako je lahko povezava med *nevroticizmom* in učno uspešnostjo negativna, kadar je le-ta visok in deluje zaviralno na učno uspešnost, po drugi strani pa lahko prispeva k boljši pripravljenosti posameznika v učnih situacijah in višji učni kompetentnosti. Tudi povezava *ektravertnosti* s pokazatelji učne uspešnosti je nedosledna, in sicer od srednješolske ravni izobraževanja dalje je ta povezava pretežno negativna.

H. Smrtnik Vitulič (2008) na osnovi rezultatov številnih raziskav povzema, da se med posameznimi dimenzijami osebnosti *odprtost/intelekt* najvišje povezuje z dosežki na objektivnih preizkusih znanja v nižjih in višjih razredih osnovne šole ter prav tako z zaključnimi ocenami nižjih in višjih razredov osnovne in tudi srednje šole. *Vestnost* je najmočnejši pokazatelj zaključnih ocen v nižjih in višjih razredih osnovne šole, v srednji šoli

ter na fakulteti. *Nevroticizem* se v nekaterih raziskavah ne povezuje pomembno z učno uspešnostjo, v drugih raziskavah pa se ta povezava kaže kot negativna. Prav tako se izrazit nevroticizem, visokim intelektualnim sposobnostim navkljub, negativno povezuje z učno uspešnostjo. Osebnostni dimenziji *ekstravertnost* in *sprejemljivost* se z učno uspešnostjo pozitivno povezujeta v nižjih in višjih razredih osnovne šole, medtem ko je ta povezava v srednjih šolah bodisi nepomembna bodisi negativna. H. Smrtnik Vitulić (2008) zaključuje, da je povezanost med učnimi dosežki in potemtakem učno uspešnostjo odvisna od stopnje oziroma ravni izobraževanja. Rezultati različnih raziskav so pokazali, da je izmed vseh poddimenzij z učno uspešnostjo najvišje povezana *subjektivna ocena ineteligentnosti* (Smrtnik Vitulić, 2008).

Skupina gluhih in naglušnih, natančneje gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol, predstavlja ključno populacijo raziskovalnega dela diplomske naloge, zato je ta v naslednjem poglavju natančneje opredeljena. Opisani so tudi vzroki za nastanek omenjenega primanjkljaja in značilnosti gluhih in naglušnih oseb, ki se pojavljajo kot njegova posledica, ter nekatera spoznanja o učnih dosežkih te populacije.

4 GLUHI IN NAGLUŠNI

D. Kogovšek (2011) opredeli gluhe in naglušne kot skupino oseb s posebnimi potrebami, ki jim njihova komunikacijska oviranost povzroča težave v pridobivanju informacij, znanja, pri izobraževanju in zaposlovanju. Gluhota je nevidna motnja, ki se jo opazi šele takrat, ko pride do interakcije z gluho osebo. Gluh otrok ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja oziroma lahko zaznava le nekatere zelo močne zvoke, ki pa so v življenju in besednem govoru redko prisotni. Naglušni zazna nekatere zvoke iz okolja in besednega govora, vendar pa so ti kakovostno slabši v primerjavi z zaznavo pri slišičih. Gluhota ali naglušnost je nepopravljivo stanje, ki se mu človek mora prilagoditi tako, da v čim večji meri zmanjša njegove negativne posledice (Košir, 1999).

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) izpostavlja, da ima naglušen otrok povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) manj kot 91 decibelov (dB) in ima resne težave pri

poslušanju govora in besedni komunikaciji. Gluh otrok pa ima najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačitev zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha na 500, 1000 in 2000 Hz je 91 dB in več.

Skupino gluhih in naglušnih lahko opredelimo iz treh vidikov, in sicer *medicinskega, izobraževalnega in kulturološkega*. Medicinski vidik loči to skupino predvsem glede na stopnjo izgube sluha na določenih frekvencah, izobraževalni vidik je opredeljen s povezavo med sposobnostjo učenja jezika s poslušanjem in sposobnostjo akademskega učenja, kulturološki vidik pa se navezuje na kulturno identiteto (Kogovšek, 2011).

Košir (1999) navaja, da ima težave s sluhom od 3 do 5 % šoloobveznih otrok, njihov odstotek pa narašča s starostjo. Prevalenca težke okvare sluha v predšolskem obdobju znaša 0,9 na 1000 živorojenih otrok.

4.1 Skupine gluhih in naglušnih

Skupina gluhih in naglušnih je zelo heterogena in se pomembno razlikuje glede stopnje izgube sluha, časa, ko je ta nastala, in s tem doseženega govornega razvoja, vzroka in nivoja okvare ter ožjega in širšega okolja (Košir, 2011).

Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti ICD-10 v svoji definiciji WHO znotraj skupine gluhih razlikuje *popolno izgubo sluha* in *zelo težko izgubo sluha* (na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz več kot 91 dB). Med naglušnimi osebami pa loči *težko izgubo sluha* (na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz od 71 do 90 dB), *zmerno izgubo sluha* (na istih frekvencah od 56 do 70 dB), *zmerno okvaro sluha* (na istih frekvencah od 41 do 55 dB) ter *blago okvaro sluha* (na istih frekvencah od 26 do 40 dB).

V strokovni literaturi se najpogosteje pojavlja opredelitev skupin gluhih in naglušnih glede na čas nastanka izgube sluha. Na osnovi tega se gluhi in naglušni delijo na *prelingvalno* in *postlingvalno gluhe osebe*, posebno skupino pa predstavljajo *naglušne osebe* (Redžepovič, 1995).

4.1.1 Prelingvalno gluhe osebe

To skupino predstavljajo osebe, ki so izgubile sluh takoj po rojstvu oziroma najkasneje do tretjega leta starosti. Pri teh osebah se glasovno-jezikovno sporazumevanje na osnovi poslušanja ni razvilo, hkrati je tudi njihovo psihosocialno doživljanje slušnega sveta okrnjeno. Njihova osrednja komunikacija temelji na uporabi neverbalnega sistema komunikacije, predvsem raznih kinetičnih oblik (Redžepovič, 1995).

Prelingvalno gluhe osebe so izmed vseh omenjenih skupin najbolj ovirane, saj so zaradi govorno-komunikacijskih ovir prikrajšane za življenjsko pomembne informacije iz svojega okolja. Te osebe so slabo sprejete ne samo med slišječimi, temveč tudi med postlingvalno gluхими in naglušnimi osebami. Pogosto se počutijo psihosocialno osamljene in živijo na robu družbenega življenja (Redžepovič, 1995).

4.1.2 Postlingvalno gluhe osebe

Sem uvrščamo osebe, ki so izgubile sluh po tretjem letu starosti, ko so na osnovi poslušanja že usvojile glasovno-jezikovno sporazumevanje (Redžepovič, 1995). Pri njih so prisotne težave pri sprejemanju slušnih sporočil (jih ne slišijo), zato jih je za uspešnejše sporazumevanje potrebno seznaniti z neverbalnim sistemom komunikacije (Matić Zupančič, 1999).

Kljub temu da se ta skupina ob popolni pismenosti zelo približa skupini slišječih oseb (Matić Zupančič, 1999), je njihovo verbalno življenje skromno in osredotočeno predvsem na funkcionalno komunikacijo v vsakdanjem življenju ter ne zadošča potrebam gluhih v osebni oziroma socialni komunikaciji (Košir, 1999).

4.1.3 Naglušne osebe

Za osebe v tej skupini je značilno, da imajo določene koristne ostanke sluha (s slušnim aparatom ali brez), za delno ali celovitejše slušno doživljanje zvočnega sveta in glasovnega koda (Matić Zupančič, 1999). Skupina naglušnih oseb predstavlja posebno skupino oseb z okvaro sluha in se deli glede na kakovost in intenziteto slušnega doživljanja (ta opredelitev je že bila podana v začetku tega poglavja) ter glede na čas nastanka naglušnosti, pri čemer

ločimo dve podskupini naglušnih oseb, in sicer *prelingvalno naglušne* in *postlingvalno naglušne osebe* (Matič Zupančič, 1999).

Prelingvalno naglušne osebe so tiste osebe, pri katerih je naglušnost nastopila ob rojstvu in se zaradi deficita sluha glasovni kod še ni povsem spontano razvil. Pri teh otrocih je potrebno izvesti postopek popolne demutizacije, pri čemer je potrebno v največji možni meri izkoristiti ostanke sluha. Te osebe se pogosto poslužujejo tudi neverbalnih sistemov komuniciranja (Matič Zupančič, 1999).

Postlingvalno naglušne osebe so že pred pojavom naglušnosti na osnovi spontanega poslušanja dodobra osvojile glasovno jezikovno komunikacijo. Čeprav pri komuniciranju uporabljajo neverbalne sisteme komunikacije, pri njih vseeno prevladuje avditivna komponenta. Ob uporabi ustreznega slušnega pripomočka lahko te osebe v primernih pogojih uspešno glasovno-jezikovno komunicirajo (Matič Zupančič, 1999).

4.2 Vzroki za nastanek slušnih motenj

Poznavanje vzrokov za nastanek slušnih motenj je predvsem pomembno zaradi njihovega preprečevanja. Na same vzroke ima velik vpliv tudi stanje in razvoj medicinske stroke, ki je osnova za hitro in ustrezno prepoznavo motnje ter s tem za uspešno zdravljenje in rehabilitacijo (Košir, 1999). Košir (1999) opredeli vzroke za nastanek slušnih motenj glede na čas, ko se ti pojavijo, v *predporodne*, *obporodne* in *poporodne*.

4.2.1 Predporodni vzroki za nastanek slušnih motenj

Kar polovica prirojenih okvar sluha je genetsko pogojenih. Ena tretjina genetsko pogojenih okvar se pojavlja v obliki *raznih sindromov* (Reacher-Collins, Pierre-Rubin, Osteogenesis imperfecta, Waardenburg, Usher, Alport). V dveh tretjinah pa so te okvare vezane na *nesindromsko dedno slušno prizadetost*, ki je lahko najpogosteje avtosomno recesivna, pogosto dominantna ali redko vezana na spolni kromosom X (Košir, 1999).

Vzrok za nastanek okvar sluha so lahko tudi okužbe matere v nosečnosti s *paraziti* (toksoplazmoza), z *bakterijami* (sifilis) ali *virusi* (rdečke, mumps, herpes) oziroma

hormonalne in *metabolne disfunkcije* med nosečnostjo. Tovrstno pridobljene okvare sluha in ravnotežnega organa z eno besedo imenujemo *embriopatije*. Okvara čutnic notranjega ušesa je lahko tudi posledica *ototoksičnih zdravil*, ki jih je mati uživala v času nosečnosti. (Košir, 1999).

4.2.2 Obporodni vzroki za nastanek slušnih motenj

Kot glavni vzrok iz skupine obporodnih dejavnikov se pojavlja *nedonošenost*. Vzroki za nedonošenost so sicer predporodni, vendar pa se ti izrazijo obporodnem obdobju. Sama nedonošenost ima preko dejavnikov, povezanih z njo (npr. eklampsija, prezgodnji porod, imunološka nerazvitost), tako posreden vpliv na pojav okvare sluha. Pri nedonošenih otrocih se vzroki pogosto medsebojno prepletajo (dihalna stiska, nekompatibilnost krvnih faktorjev, zdravljenje z ototoksiki), hkrati pa se okvara sluha in ravnotežnega organa pri njih pojavlja 20-krat pogosteje kot pri preostali populaciji (Košir, 1999).

4.2.3 Poporodni vzroki za nastanek slušnih motenj

Poporodni vzroki se pojavljajo v obliki bolezni, okužb, poškodb in travm. *Vnetje srednjega ušesa* je ena najpogostejših bolezni otrok. Njena incidenca je najvišja med 6. in 24. mesecem starosti, pogosto ponavljanje bolezni v zgodnjem otroštvu pa lahko negativno vpliva na otrokovo slušno percepcijo. Kot poglavitni vzrok hude okvare sluha pri otrocih se še vedno pojavlja *bakterijski meningitis*, vendar njegova pogostost pojavljanja ne narašča. V preteklosti so hude oblike naglušnosti povzročale *virusne okužbe*, najpogosteje v obliki ošpic in mumpsa. Danes se tovrstne okužbe zaradi dobre precepljenosti otrok le redko pojavljajo kot vzrok okvare sluha (Košir, 1999).

Kot poporodne vzroke okvare sluha Košir (1999) navaja še uživanje *ototoksičnih zdravil*, *akustično travmo*, ki se pojavlja že zelo zgodaj v otroštvu, saj so otroci pogosto izpostavljeni zelo hrupnim igračam in okolju; ter *poškodbe glave*, ki pa so danes vse redkeje vzrok okvare sluha in ravnotežnega organa v poporodnem obdobju. Hkrati pa avtor tudi opozori, da v 21–34 odstotkih vzrok izgube sluha ostaja neznan.

4.3 Vrste slušnih motenj

Vrste slušnih motenj so opredeljene glede na mesto nastanka motnje, njihova stopnja pa je sorazmerna z obsegom okvare. Glede na to v grobem ločimo *periferne* in *centralne slušne motnje*. Prve se pojavljajo precej pogosto in se kažejo v obliki zmanjšane občutljivosti slušnega mehanizma, kar pomeni, da oseba s tako vrsto motnje v primerjavi z ostalimi zaznava le zvoke večje jakosti. Centralne motnje pa so redkeje prisotne in lahko vključujejo izgubo občutljivosti, večinoma pa se odražajo kot nezmožnost pravilno slišati nadpražne zvoke (Košir, 1999).

4.3.1 Periferne slušne motnje

Na razvoj periferne slušne motnje lahko vplivajo različni dejavniki, ki povzročijo obolenje zunanjega, srednjega in/ali notranjega ušesa, kar vpliva na zmanjšanje ali spremembo zvočne informacije na poti do možganov. Kadar pride do tega pojava zaradi prirojenih ali pridobljenih patoloških sprememb zunanjega in/ali srednjega ušesa, govorimo o *prevodni* (konduktivni) naglušnosti. Ta je lahko lažje do srednje stopnje, vsekakor pa manjša od 70 dB. To vrsto naglušnosti navadno zdravimo z zdravili ter s kirurškimi posegi. V primeru, da so funkcije notranjega ušesa dobro ohranjene, je govor s primerno ojačitvijo za osebe s tovrstno motnjo dobro razumljiv (Košir, 1999).

Košir (1999) znotraj perifernih slušnih motenj govori še o *zaznavni* (tudi *perceptivni* ali *senzorični*) naglušnosti. Pri tej vrsti naglušnosti bolezni notranjega ušesa povzročijo moteno delovanje polža, kar se kaže v zmanjšani občutljivosti receptorskih celic, sposobnosti razločevanja frekvenc in zmanjšanem dinamičnem območju sluha. Tovrstna okvara je nepopravljiva, njen obseg pa variira od lažje naglušnosti do popolne gluhosti. Okvara čutnic povzroča popačenje zvoka, zato je govor kljub ojačitvam navadno slabše razumljiv. Kadar je vzrok za nastanek okvare sluha v kombinaciji dejavnikov nastanka prevodne in senzorne naglušnosti, pa govorimo o *mešani* ali *kombinirani naglušnosti* (Kranjc, 1994).

4.3.2 Centralne motnje sluha

Centralne motnje sluha so posledica zakasnelega ali motenega razvoja osrednjih slušnih poti pri otrocih ter okvare in bolezni teh poti pri otrocih in odraslih. Te motnje lahko spremlja tudi sensorinevralna naglušnost. Odločilno vlogo pri obsegu posledic teh motenj ima lega okvare, bolj kot je ta periferno, obsežnejša je okvara sluha (Košir, 1999).

Znotraj te skupine motenj tako govorimo o *retrokohlearni okvari*, kjer je vzrok motnje merljiv bolezenski proces živčnega sistema (tumor, anomalije žilja, infarkt), centralno od polža. *Centralne motnje slušne predelave* pa so posledica razvojnega zaostanka ali motnje v razvoju pri otrocih in difuznih možganskih sprememb centralnega živčnega sistema. Odražajo se v neprimerni uporabi in obdelavi akustičnih signalov v centralnem živčnem sistemu. Osebe s tovrstnimi motnjami imajo težave pri osmišljanju zvoka, slušnem spominu in pozornosti, razločevanju glasov ter ločevanju osrednjega slušnega dražljaja od šumov okolja (Košir, 1999).

4.4 Značilnosti gluhih in naglušnih oseb

Razvoj gluhe in naglušne osebe poteka po enakih razvojnih principih kot pri slišočih, vendar izguba sluha prinaša posebnosti na posameznih področjih razvoja, in sicer na predvsem na področju razvoja jezika, govora in komunikacije. Slednje pa se odraža v specifičnostih *kognitivnega, socialno-emocionalnega in motoričnega razvoja ter razvoja vedenja in osebnosti* (Filipčič, 1994). Košir (1999) opozarja, da na te posebnosti ne smemo gledati kot na neposredne posledice gluhotе, slabših sposobnosti ali nezmožnosti. Vzrok za nastanek le-teh tiči v slabše razvitem govoru in komunikaciji, kar vpliva na nezadostno razumevanje sveta okoli osebe, pomanjkanje informacij, omejenost socialnih stikov, to pa na sam razvoj in napredek gluhega in naglušnega otroka.

4.4.1 Kognitivne značilnosti gluhih in naglušnih oseb

V antičnem času je prevladovalo prepričanje, da so gluhi in naglušni intelektualno manjvredni in da celo nimajo istih pravic kot drugi ljudje. Podobno stališče, da so gluhi in naglušni po svojih kognitivnih sposobnostih bistveno slabši od slišočih, je veljalo vse do 2. svetovne vojne

(Filipčič, 1994). Pri raznih strokovnjakih se je uveljavilo mnenje, da te osebe dosegajo dveletni zaostanek pri inteligenčnih testih in petletni pri testih znanja. Kvantitativne in kvalitativne razlike v distribuciji kognitivnih značilnosti pri gluhih in naglušnih pa so pripisali gluhoti (Pinter, 1933, v Košir, 1999).

V šestdesetih letih 20. stoletja so sicer ovrgli prepričanje, da naj bi gluhi in naglušni imeli nižje intelektualne sposobnosti, vendar so še vedno trdili, da obstajajo nekatere kvalitativne razlike glede na sliščečo populacijo. Te se naj bi kazale predvsem v sposobnostih abstraktnega mišljenja, ki so bojda pri osebah z okvaro sluha nižje in so posledica njihovega slabše razvitega govora in komunikacije (Filipčič, 1994). Osnova za to mišljenje so bili rezultati testov, ki niso bili prilagojeni za gluhe in naglušne in tako niso upoštevali njihovega jezikovnega razvoja (Košir, 1999). Danes je s testi, prirejenimi za gluhe in naglušne, dokazano, da imajo ti podobne kognitivne sposobnosti in razpon inteligentnosti kot sliščeči, od zelo visoke do nizke (Filipčič, 1994), le da se pri njih nekateri procesi pojavijo kasneje (Košir, 1999). Gluhota in naglušnost sami po sebi tako nista neposredno povezani z inteligentnostjo (Filipčič, 1994). Tudi spominske sposobnosti so pri gluhih in naglušnih enake kot pri sliščečih, le da si ti, ki komunicirajo z znakovnim jezikom, lažje zapomnijo geometrijske like kot števila, pri besedah pa take, za katere obstaja tudi kretnja v znakovnem jeziku (Filipčič, 1994).

Kljub ugotovitvam, da imajo osebe z okvaro sluha podobne intelektualne potenciale v primerjavi s sliščečimi, praksa dokazuje neskladje njihovih učnih in šolskih dosežkov. Ti so pogosto slabši od pričakovanih (Filipčič, 1994) in povprečno nižji od povprečnih dosežkov sliščečih (Košir, 1999). Njihova raven izobrazbe je v povprečju nižja, večina je zaposlena na manj zahtevnih delovnih mestih. V procesih izobraževanja gluhi in naglušni otroci dosegajo tudi slabše rezultate pri branju in pisanju. Rezultati ameriške študije so pokazali, da samo 5 % otrok z okvaro sluha dosega visok nivo znanja, 30 % pa jih je celo funkcionalno nepismenih (Košir, 1999).

Košir (1999) kot prvi razlog za to vidi v svetu, prilagojenem ljudem z dobrim govornim izražanjem. Glede na njih se oblikujejo norme šolskega in poklicnega uspeha, ki pa jih gluhi in naglušni že v samem začetku ne zmorejo dosegati. Kot drugi razlog navaja premajhno število gluhih in naglušnih otrok glede na ostalo populacijo, zaradi tega je težko zagotoviti ustrezno prilagojeno šolanje za različne stopnje in poklice. Nekateri avtorji pa vzrok vidijo

tudi v izobraževalnem sistemu, prilagojenem za gluhe in naglušne, ki bolj kot razvoj intelektualnih potencialov in jezikovnih sposobnosti, v ospredje postavlja trening govora in odgledovanje (Filipčič, 1994).

4.4.2 Značilnosti gluhih in naglušnih oseb na socialnem in emocionalnem področju

Socialni razvoj je zelo ozko povezan z razvojem jezika in govora oziroma verbalne komunikacije (Filipčič, 1996). Ker je ta pri gluhem in naglušnem zelo slaba ali pa je sploh ni, ga to od ljudi oddaljuje. Gluha in naglušna oseba si ravnanje ljudi lahko samosvoje razlaga le na osnovi videnega. Razlag ne more preveriti, zato lahko ta oseba pogosto prihaja v konflikt z okolico. Emocionalno in socialno vedenje osebe z okvaro sluha se pod vplivom takih izkušenj lahko spremeni (Košir, 1999). Te osebe so nekoliko manj socialno zrele od slišočih vrstnikov, so manj samostojne in odgovorne, njihove dejavnosti so kratkotrajnejše in slabše predvidevajo posledice svojih dejanj (Filipčič, 1994). Košir (1999) navaja, da te lastnosti niso posledica gluhotne same, temveč prej nerazumevanja in napačnih pristopov slišočega sveta.

Pomanjkanje zgodnje komunikacije gluhe in naglušne otroke prikrajša za nekatere socialne izkušnje in možnosti za učenje, ki so slišočim vrstnikom samoumevne. Pridobivanje ustreznih socialnih izkušenj pa tem otrokom pogosto onemogočita tudi zaščitniški odnos staršev in internatski način šolanja (Filipčič, 1994).

4.4.3 Značilnosti motoričnega razvoja gluhih in naglušnih oseb

Čeprav tudi ta razvoj pri gluhih in naglušnih poteka po enakih zakonitostih kot pri slišočih, se pri prvih na tem področju v povprečju pojavlja več težav. Pogostejše so težave z ravnotežjem, več je grafomotoričnih težav, med gluhih in naglušnih je tudi več levičarjev. Vzrok za nastanek teh težav je navadno isti kot vzrok za izgubo sluha (Košir, 1999).

Motorični razvoj je lahko oviran zaradi pomena sluha pri kontroli in regulaciji gibanja (zvok je namreč pomemben za sinhronizacijo in ritmičnost gibanja), organske okvare ali pomanjkljivih motoričnih izkušenj. Slišočci otroci si številne motorične izkušnje pridobivajo skozi igro. Gluh in naglušen otrok je iz te pogosto izključen in sodeluje le kot opazovalec. Zaradi tega je prikrajšan za tovrstne izkušnje in posledično manj spreten (Košir, 1999).

4.4.4 Značilnosti gluhih in naglušnih oseb na področju vedenja in osebnosti

Raziskave zadnjih let kažejo, da sicer ni bistvene razlike med osebnostnim razvojem gluhih in naglušnih ter slišočih oseb (Filipčič, 1994), se pa pri prvih pogosteje pojavljajo motnje vedenja (Košir, 1999). Imeli naj bi tudi več težav z vrstniki, bili naj bi bolj introvertirani, sumničavi, sramežljivi, sovražni, egocentrični, ravnodušni, agresivni, nevrotični, rigidni, nezreli, emocionalni in depresivni (Košir, 1999).

Tako rezultati raziskav, v katerih merski pripomočki niso bili prilagojeni za gluhe, kot tudi rezultati raziskav, prilagojenih za gluhe, so pokazali prisotnost nekaterih izmed naštetih lastnosti (Filipčič, 1994). Košir (1999) kot glavni vzrok za omenjene rezultate vidi v komunikacijski prepreki, ki pri gluhih in naglušnih sproža več frustracij, pomanjkljive možnosti sporazumevanja pa pogosto privedejo do nerazumevanja, kar se odraža v omenjenih lastnostih.

4.5 Učna uspešnost gluhih in naglušnih učencev

V našem prostoru je zelo malo znanstvenih razprav in raziskav, ki bi se neposredno ukvarjale s problemom učne uspešnosti gluhih in naglušnih učencev. Košir (2008) je v zunanjem preverjanju znanja preverjal učno uspešnost učencev s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi gluhi in naglušni. Rezultati raziskave, v kateri so merili učne dosežke pri slovenščini in matematiki, so pokazali, da le-ti pri učencih s posebnimi potrebami zaostajajo za dosežki njihovih vrstnikov (Košir, 2008). Košir (2008) pravi, da je vzrokov za tovrstne rezultate več, lahko jih iščemo v prostorskih razmerah, didaktičnih pripomočkih, časovnih prilagoditvah, usmeritvah v prezahtevne ali napačne programe ...

Tudi na osnovi rezultatov drugih raziskav (Lesar, Čuk, Peček, 2010; Peček in Lesar, 2010) lahko rečemo, da je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami statistično pomembno nižji od uspeha običajnih učencev. Tako je tudi v skupini učencev s posebnimi potrebami opaziti trend, da je učni uspeh deklet v celoti in na predmetni stopnji statistično pomembno višji od učnega uspeha fantov, to pa ne velja za razredno stopnjo (Lesar idr., 2010). V učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami (v celoti in glede na spol) na prehodu iz razredne na predmetno stopnjo, za razliko od njihovih običajnih vrstnikov, ni statistično pomembnih

razlik (Lesar idr., 2010).

M. Peček in I. Lesar (2010) sta ugotavljali razlike v učnem uspehu med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Gluhi in naglušni v povprečju dosegajo najvišji učni uspeh. Njihov učni uspeh je statistično pomembno višji od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in z dolgotrajno bolnimi; največji delež njihovega učnega uspeha (kar 84 %) pa lahko pojasnimo z njihovo razgledanostjo (Peček in Lesar, 2010).

Ker diplomsko delo obravnava povezavo med osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol, ki se realizira skozi proces izobraževanja, je naslednje poglavje posvečeno temu. Ponuja zgodovinski pregled izobraževanja gluhih in naglušnih v svetu ter pri nas, pregled izobraževalnih programov za gluhe in naglušne ter zakonodaje, ki ureja proces vzgoje in izobraževanja teh oseb. Podrobneje sta opredeljeni integracija in inkluzija, z različnih vidikov pa so predstavljene tudi vse tri specializirane ustanove na naših tleh.

5 IZOBRAŽEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH

5.1 Zgodovinski pregled izobraževanja gluhih in naglušnih v svetu

Podatkov o izobraževanju gluhih in naglušnih skozi zgodovino je zelo malo, saj je bila ta skupina oseb zaradi svoje prizadetosti pogosto odrinjena na rob družbe. Zanimanje za tovrstno problematiko se je najprej pojavilo na medicinskem področju, kasneje na psihološkem in nazadnje na področju pedagogike in specialne pedagogike (Jakopič, 1998).

Jakopič (1998) pravi, da bi lahko zgodovino izobraževanja gluhih in naglušnih razdelili v tri obdobja. Prvo obdobje zavzema čas do konca 15. stoletja, zanj pa je značilno, da izobrazbi gluhonemih niso posvečali nobene pozornosti; v drugem obdobju, ki traja do konca 18. stoletja, so se ti posamezniki vzgajali in izobraževali v boljših družinah; tretje obdobje pa zaznamuje bolj ali manj sistematična vzgoja v zavodih za gluhoneme otroke in traja od konca 18. stoletja dalje.

V prvem obdobju je bila usoda gluhih in naglušnih vse prej kot lahka. Prištevali so jih med pohabljenca in imeli so najnižji socialni položaj. Menili so, da so neumne in so jih zaničevali. Na primer: Grki so jim odrekli vsako sposobnost za uk, očitali so jim tudi blaznost; Rimljani pa so jim odrekli vsakršne državljsanske pravice. O tem, da je bilo število gluhih in naglušnih v tem obdobju kar veliko, lahko sklepamo iz številnih zapisov iz Svetega pisma, v katerih so omenjeni. Celotno obdobje zaznamuje izrazit odklonilen odnos do gluhih v smislu njihovih pravic in položaja (Jakopič, 1998).

Začetek drugega obdobja se tesno povezuje z delovanjem Pedra de Ponceja, ki ga lahko štejemo kot utemeljitelja poučevalne metode gluhih (Jakopič, 1998). Pomembna oseba iz tega obdobja je tudi Italijan Hieronim Cardan, ki je menil, da so gluhi razumni, zmožni pouka kot drugi polnočutni ljudje (Jakopič, 1998). Nastale so tudi prve knjige o pouku gluhonemih. Nasploh čas od konca 15. do konca 18. stoletja zaznamujejo številne osebe, ki so delovale na različnih območjih (Španija, Italija, Anglija, Holandija, Nemčija, Francija), vse pa so si prizadevale pri gluhih razviti govor. Posluževale so se tudi kretnje in nazornega pouka, z vsem tem pa dale odlično izhodišče za razvoj govorne metode (Jakopič, 1998).

V tretjem obdobju izobraževanje gluhih in naglušnih zelo napreduje. Čeprav se še vedno pojavlja individualna vzgoja, se že kaže nov pedagoški prijem – skupinska obravnava oziroma izobraževanje gluhih. Tovrstni poskus je tudi ustanovitev prvega zavoda. Ustanovi ga Charles Michael de l'Epee, ki ga imamo tudi za očeta znakovnega jezika (Jakopič, 1998). Novi zavodi se začnejo odpirati vsepovsod po Evropi in v Ameriki. Z vedno večjim številom novih specializiranih ustanov, praktičnih izkušenj in z vedno več znanja so se začele oblikovati različne metode poučevanja gluhih in naglušnih. Pojavijo se govorna, gestikulativna, analitična, sintetična, globalna, akustična in oralna metoda, ki je nadgradnja govorne metode in je konec 19. stoletja prevzela vodilno vlogo v poučevanju gluhih in naglušnih – na kongresu v Milanu jo sprejmejo kot edino veljavno metodo poučevanja (Jakopič, 1998). V 20. stoletju se je tako poučevanje gluhonemih razširilo po vseh kontinentih (Jakopič, 1998). Gluhi in naglušni zaradi svojih primanjkljajev niso več izobčeni, ampak vse bolj postajajo enakovredni člani družbe.

5.2 Zgodovinski pregled izobraževanja gluhih in naglušnih v Sloveniji

Razvoj izobraževanja gluhih in naglušnih oseb v Sloveniji je bil tesno povezan s takratnimi življenjskimi razmerami slovenskega naroda in odvisen od ekonomskih, prosvetnih in kulturnih vplivov (Hernja, 2008). Jakopič (1986) zgodovino surdopedagogike v Sloveniji razdeli na štiri obdobja, in sicer prvo obdobje zaznamujejo *poskusi izobraževanja gluhih posameznih učiteljev*; za drugo obdobje je značilno *oblikovanje prvih zasebnih zavodov za gluhe*, večinoma v organizaciji verskih ustanov; tretje obdobje je vezano na *ustanovitev ljubljanskega pokrajinsko krajinskega zavoda* in zavzema čas do leta 1945; četrto obdobje se začne po letu 1945, njegova glavna značilnost pa je *decentralizacija izobraževanja gluhih in naglušnih*, ki se kaže v ustanovitvi specializiranih šol za otroke z okvaro sluha v Portorožu in Mariboru.

V nadaljevanju bosta podrobneje opisani prvo in drugo obdobje, medtem, ko bodo sam zgodovinski razvoj in temeljne značilnosti posameznih vzgojno-izobraževalnih zavodov za gluhe in naglušne v Sloveniji predstavljeni v samostojnih podpoglavjih.

Kot je že bilo omenjeno, se prvo obdobje nanaša na prve poskuse poučevanja gluhih in naglušnih. Prvi, ki so se pri nas s tem ukvarjali, so bili *Anton Pagon, Anton Toman, Valentin Stanič, Anton Jarc* in *Janez Koprivnik* (Jakopič, 1986). Ti prvi poskusi izobraževanja gluhih in naglušnih so pomembni predvsem zato, ker so opozorili širšo javnost na problematiko oseb z okvaro sluha v posameznih pokrajinah. Zaradi njih so se ljudje seznanili z obstojem posebnih zavodov v monarhiji in začeli razmišljati o ustanovitvi le-teh tudi na Slovenskem (Hernja, 2008).

Drugo obdobje se začne z ustanovitvijo *Zavoda za gluhe otroke v Gorici* leta 1840, ki je tudi prvi in najstarejši ustanovljeni zavod pri nas. Ustanovili so ga slovenski učitelji, ker je bilo na Primorskem veliko gluhih in naglušnih otrok, ki se niso izobraževali in so ostajali doma. Zavod je deloval do prve svetovne vojne, leta 1919 pa je pripadel Italiji (Jakopič, 1986). *Zavod za gluhoneme deklice v Šmihelu* je bil ustanovljen leta 1886. Zavod se je kasneje preoblikoval v šestrazredno šolo, ki je sprejela več kot 30 učenk iz vse Slovenije (Jakopič, 1986). *Šola za gluhe v Šmihelu* je najprej delovala kot zasebna samostanska šola, kasneje pa kot javna, pod okriljem deželne vlade. V njej so poučevale redovnice iz goriškega zavoda in

tudi sama organizacija pouka je bila zelo podobna kot v goriškem zavodu. Šola je delovala 18 let, in sicer še nekaj let po ustanovitvi ljubljanskega zavoda (Jakopič, 1986).

5.3 Vzgojno-izobraževalni programi za gluhe in naglušne mladostnike v Sloveniji

Po Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) so gluhi in naglušni ena izmed desetih oziroma enajstih skupin otrok s posebnimi potrebami, ki so prisotne na osnovno- in srednješolski ravni izobraževanja. Veljavna zakonodaja, o kateri bo več govora v naslednjem podpoglavju, za to skupino otrok s posebnimi potrebami določa različne programe vzgoje in izobraževanja, ki jih izvajajo bodisi redne osnovne in srednje šole bodisi specializirane ustanove.

V rednih osnovnih in srednjih šolah so gluhi in naglušni učenci vključeni v *program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. V tem programu pripada otroku z motnjo sluha največ 5 ur individualne strokovne pomoči tedensko (Schmidt in Čagran, 2006), ki jo v celoti ali delno izvajajo zunanji strokovni sodelavci mobilne službe za integrirane osnovnošolske gluhe in naglušne učence in učenke z govorno-jezikovnimi motnjami (Strle, 2012). Delo razrednih učiteljev se izvaja v skladu z navodili za prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, ki vključuje prilagajanje organizacije dela, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka v šoli (Schmidt in Čagran, 2006).

Prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom izvajajo specializirane ustanove, pri nas so to: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Center za korekcijo sluha in govora Portorož ter Center za sluh in govor Maribor. V vseh treh ustanovah so gluhi in naglušni na osnovnošolski ravni izobraževanja vključeni v prilagojen izobraževalni program devetletne osnovne šole z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom (Strle, 2012), v katerem del obveznega programa sestavljajo tudi *specialnopedagoške dejavnosti*, ki so namenjene rehabilitaciji, razvijanju nadomestnih strategij in primernega komuniciranja (Schmidt in Čagran, 2006).

Prilagojene programe izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom na srednješolski ravni izobraževanja izmed vseh treh specializiranih ustanov izvaja le Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, in sicer *prilagojen program srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in poklicno-tehniškega izobraževanja za gluhe in naglušne dijake* (Strle, 2012).

5.3.1 Zakonodajni temelji vzgoje in izobraževanja gluhih in naglušnih oseb

Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, med katere prištevamo tudi gluhe in naglušne, ima pri nas dolgoletno tradicijo. Začetki specialne pedagogike in rehabilitacije segajo v leto 1958, ko je bil sprejet *Splošni zakon o šolstvu*, ki je vsem državljanom določal enake pravice do šolanja in vzgoje. Dve leti kasneje je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*, na podlagi tega zakona pa leta 1968 *Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. *Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* je bil sprejet leta 1976, na njegovi osnovi pa leto kasneje *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Slednji je opustil kategorizacijo, uvedel koncept razvrščanja in spremenil poimenovanje skupin oseb s posebnimi potrebami (Bela knjiga, 2011).

Temelje sodobnemu pojmovanju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami je leta 1995 postavila *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ki je prinesla nova določila o otrocih s posebnimi potrebami ter preseгла ločenost rednega od posebnega šolstva. Toda nova splošna šolska zakonodaja, ki je bila v obliki *Zakona o osnovni šoli* sprejeta leta 1996, je urejala le splošna vprašanja o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (Opara, 2012).

Odgovore na specifična vprašanja je prinesel šele *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* leta 2000. Slednji je definiral postopek identifikacije in diagnosticiranja najzahtevnejšega dela populacije otrok s posebnimi potrebami (usmerjanje) ter določil kontinuum vzgojno-izobraževalnih programov, v katere se vključujejo otroci s posebnimi potrebami. Podrobnosti o tem je prinesel *Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zadnji predpis, ki je zaokrožil področje vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, je leta 2006 sprejet

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Opara, 2012).

Ko omenjamo zakonodajo, ki obravnava področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ne moremo mimo nekaterih mednarodnih dokumentov, ki so neposredno vplivali na predloge in sprejetje zgoraj navedenih zakonov oziroma pravilnikov. Ti so: *Konvencija o otrokovih pravicah* iz leta 1986, *Salamanška deklaracija s Svetovne konference o posebnih potrebah* leta 1994, *Lizbonska strategija* leta 2000 in listina Združenih narodov *Svet po meri otrok* iz leta 2003 (Kavkler, 2008).

5.3.2 Opredelitev integracije in inkluzije

V šestdesetih in sedemdesetih letih so se v zahodnih državah oblikovale vse jasnejše zahteve in težnje po vključitvi otrok s posebnimi potrebami v redno šolo. Zagovorniki te zamisli so se zavzemali za pravico do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, do njihovega vključevanja v redne šole in do same reorganizacije vseh vidikov posebnega izobraževanja (Vislie, 2003, v Peček, Čuk in Lesar, 2005). Kot posledica tega se razvijejo različni koncepti, eden izmed njih je *integracija*, s katerimi so želeli zmanjšati negativne učinke segregacije (Lesar, 2008b). Integracija se v različnih državah različno realizira, od popolne vključitve vseh otrok s posebnimi potrebami v redne šole pa do ohranjanja posebnih oblik izobraževanja (Peček idr., 2005).

V devetdesetih letih se na konferenci o posebnih izobraževalnih potrebah v Salamanci prvič na evropskih tleh uporabi termin *inkluzija* (Lesar, 2008b). Pojav termina je rezultat nove politike, ki jo je mednarodna skupnost sprejela na področju šolanja marginaliziranih, njegova formalna uporaba pa ni povsem natančno opredeljena (Peček idr., 2005). Ravno to je razlog, da se v številnih znanstvenih razpravah termin *inkluzija* povezuje z *integracijo*, njuno razmerje in pojmovanje pa se razlikuje od avtorja do avtorja (Lesar, 2008a).

Večina avtorjev (npr. Phtiaka, Lewis, Pijl, Meijer, Hegarty) opredeljuje integracijo kot izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah, ki se lahko udejanja na različne načine, od stalne prisotnosti otroka s posebnimi potrebami v rednem oddelku do šolanja v posebnih oddelkih v redni šoli (Peček idr., 2005). Definicija termina integracije je tako skoncentrirana okoli lokacije, prostora, kjer se učenec s posebnimi potrebami izobražuje

(Peček idr., 2005). I. Lesar (2008) predpostavlja, da je v ozadju ideje integracije prepričanje, da se nekateri učenci s posebnimi potrebami z določenimi terapijami in rehabilitacijo lahko vključijo v sisteme rednega izobraževanja. Tovrstna opredelitev integracije nosi precej negativno konotacijo, saj je v ospredju prilagajanje učenca s posebnimi potrebami obstoječemu šolskemu sistemu, zanemarija pa se vidik same kakovosti izobraževanja (Lewis, 1995, v Peček idr., 2005).

Inkluzija pa naj bi zajemala širši kontekst kot integracija in v ospredje postavljala težnjo po zmanjševanju izključevalnih postopkov in razvrdenja učencev (Peček idr., 2005). V ozadju ideje inkluzivne naravnosti sta predpostavki, da se učenci med seboj razlikujejo (po spolu, starosti, zmožnostih, etničnosti ...) in da se vsi učenci lahko učijo. Glede na to, je inkluzija osredinjena tudi na prilagajanje sistema rednega šolanja omenjenim različnim učencev. Inkluzija, za razliko od integracije, ki se ukvarja zlasti z vprašanjem vključenosti hendikepiranih, v obzir jemlje tudi socialni in izobraževalni vidik vključevanja (Lesar, 2008b).

O inkluziji ne moremo govoriti kot o povsem samostojnem, izoliranem procesu, saj se odraža najprej na ravni širše družbe kot stališča in odnos do rizičnih skupin oseb ter politični kontekst; nadalje na ravni veljavnega izobraževalnega sistema skozi uresničevanje različnih šolskih reform; na ravni šole, kjer ima velik pomen delovanje šolskega tima; ter skozi dogajanje v razredu, kjer igra ključno vlogo učitelj (Kavkler, 2008; Lesar, 2009a, Peček in Lesar, 2006; Peček idr., 2005).

Ainscow (2003, v Kavkler, 2008) pravi, da lahko pojem inkluzije pojasnimo preko štirih elementov, in sicer s pojmovanjem inkluzije kot *procesa*, ki se vseskozi izboljšuje, dopolnjuje, prilagaja trenutnemu socio-ekonomskemu stanju družbe; s *pozitivno naravnanim odnosom strokovnih delavcev do rizičnih skupin otrok* (učencev z nizkim ekonomskim statusom, s posebnimi potrebami, iz drugojezičnih okolij ...); z *odstranitvijo ovir*, ki različnim učencem preprečujejo uspešno vključevanje v šolsko in širše socialno okolje (nadomestitev stopnic z dvigalom pri gibalno oviranem učencu, slušno posredovanje informacij pri slepem učencu ...); ter s *spremembo stališč*, kar se kaže v iskanju možnosti za uspešno vključitev posameznika in ne na poudarjanju njegovih nezmožnosti, primanjkljajev, ki ravno to onemogočajo.

Inkluzija otrok z motnjo sluha je proces izobraževanja znotraj javnega šolskega sistema (Schmidt in Čagran, 2006), torej vključitev gluhega ali naglušnega v njegovo lokalno okolje, vrtec ali šolo, kjer biva (Kogovšek idr., 2009). Učenec z okvaro sluha se vključuje v okolje, prilagojeno slišočim, saj se predpostavlja, da bo tudi kasneje deloval v takem okolju. Glavni cilj inkluzije je usposobiti takega učenca za življenje v slišoči družbi (Schmidt in Čagran, 2006).

Obstoječi šolski sistem kot glavni kriterij vključenosti oziroma izključenosti postavlja izobrazbene standarde, oblikovane za večinsko populacijo, in s tem že a priori izključi nekatere učence s posebnimi potrebami ter potemtakem ne daje nobenih možnosti za razvoj inkluzivne šole (Peček idr., 2005). Hkrati se zanemarja tudi njen socialni vidik; vključevanje učencev z okvaro sluha v redne oddelke lahko prinaša pozitivne učinke na področju učenja, vendar pa pogosto negativno vpliva na njihovo socialno področje (Schmidt in Čagran, 2006). Kuhar (1997) na osnovi rezultatov raziskav ugotavlja, da so gluhi in naglušni otroci, vključeni v redne šole, bolj osamljeni in nepriljubljeni (kar 43 %) kot njihovi slišoči vrstniki. Avtorji (Kuhar, 1997; Schmidt in Čagran, 2006; Kogovšek idr., 2009) zaključujejo, da stopnja izgube sluha ne more in ne sme biti odločilni faktor, na podlagi katerega se odločamo za inkluzijo; v obzir je potrebno vzeti tudi učenčevo motivacijo, kognitivne in komunikacijske spretnosti ...

Zavedati se je potrebno, da za vse gluhe in naglušne popolna inkluzija ni najboljša rešitev in je zanje potrebno poiskati ustrežnejšo obliko vzgoje in izobraževanja (Kuhar, 1997). Tudi I. Lesar (2008b) poudarja, da pri inkluzivnem šolanju ne moremo vztrajati za vsako ceno, da je določen učenec, ki se sooča z ovirami na socialni ali akademski ravni, ves čas v razredu; temveč se lahko poslužimo ene izmed prilagoditev, ki nam jih inkluzivno naravnana šola ponuja.

M. Schmidt in B. Čagran (2006) ugotavljata, da v praksi pogosto prihaja do neupoštevanja organizacijskih, subjektivnih in objektivnih pogojev za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, torej tudi gluhih in naglušnih. Eno izmed preprek za uspešno vključitev predstavljajo tudi učitelji, ki so sicer zelo dobro usposobljeni za delo s slišočo populacijo, za poučevanje gluhih in naglušnih pa se čutijo premalo usposobljene. V praksi se to kaže v uporabi neustreznih metod, strategij, gradiv in neprilagojenem načinu poučevanja, kar pa je vse prej kot inkluzivno naravnano.

Uresničevanje ideje inkluzivne naravnosti na globalni ravni bo družbi še nekaj časa v velik izziv (Kogovšek, Ozbič, Košir, 2009). Avtorji (Peček idr., 2005) zaključujejo, da bi šole za uresničevanje ideje vključevanja rizičnih skupin učencev morale izhajati iz oblikovanja dobrih praks, ki pa niso ne prenosljive in ne trajne.

5.4 Vzgojno-izobraževalni zavodi za gluhe in naglušne v Sloveniji

Na območju Slovenije delujejo tri specializirane ustanove, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem populacije oseb z okvaro sluha. To so *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*, *Center za korekcijo sluha in govora Portorož* in *Center za sluh in govor Maribor*. V nadaljevanju bodo predstavljene zgodovina in dejavnosti posamezne specializirane ustanove ter primerjava le-teh glede na posamezne vidike.

5.4.1 Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana je bil ustanovljen leta 1900 kot Zavod za gluhoneme v Ljubljani in je sprva deloval kot zasebni zavod (Hernja, 2008). Sprejemali so gojence, stare med 7 in 12 let, ki niso zmogli razviti govora po redni poti. Pouk je temeljil pretežno na glasovno-jezični metodi, gojili so pisno izražanje, kretnjo pa uporabljali le kot pomožno obliko komunikacije. Zavod je leta 1905 pa je postal državni zavod in v letih do prve svetovne vojne doživel velik razcvet. Med drugo svetovno vojno so ga zasegli nemški vojaki, po koncu pa je doživel veliko sprememb administrativne narave ter prišel v roke ljubljanske oblasti. Po vojni so na delovanje in razvoj močno vplivale kulturne, družbene in socialne reforme. Leta 1950 se je Zavod preimenoval v Zavod za gluho mladino in več pozornosti namenil razvoju področja avdiologije. Za to obdobje je bilo značilno aktivno izobraževanje surdopedagogov, izmenjava znanj in izkušenj. V letih 1963–1964 so intenzivno poučevali verbotonalno metodo, takrat se ustanova tudi zopet preimenuje, in sicer v Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih; deset let kasneje pa v Center za rehabilitacijo sluha in govora (Hernja, 2008), od leta 1988 pa deluje pod imenom Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.

Danes je Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana osrednja slovenska ustanova za celostno obravnavo gluhih in naglušnih oseb, oseb z govorno-jezikovno motnjo ter oseb z motnjami avtističnega spektra. Izvaja vzgojno-izobraževalno dejavnost na predšolski, osnovno- in

srednješolski ravni (O zavodu, 2013). Na predšolski ravni dejavnost vzgoje in izobraževanja uresničuje skozi prilagojen program za gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami ter otroke z motnjami avtističnega spektra (Vrtec, 2013). Na ravni osnovnošolskega izobraževanja ponuja devetletni prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne otroke, za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami ter devetletni prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (Osnovna šola, 2013). Srednješolska raven vključuje programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja (Srednja šola, 2013).

Poleg *vrta, osnovne in srednje šole* ter *doma*, svoje dejavnosti izvaja še v okviru *zdravstvene enote* skozi razne specialistične (logopedska, surdopedagoška, psihološka ...) ambulante ter *mobilne službe* na širšem osrednjem delu Slovenije. Kot svojo temeljno nalogo, ki jo uresničuje skozi omenjene dejavnosti, navaja težnjo po optimalnem razvoju otrokovih sposobnosti na vseh področjih njegove osebnosti, s poudarkom na razvoju sluha, govora, jezika (slovenskega in slovenskega znakovnega jezika) in komunikaciji (O zavodu, 2013).

5.4.2 Center za korekcijo sluha in govora Portorož

Center za korekcijo sluha in govora Portorož je bil ustanovljen leta 1945 kot Gluhonemnica za Slovensko Primorje. Leta 1954 se je s priključitvijo Primorske k matični domovini preimenoval v Zavod za gluho mladino (Strle, 2012). Zaposleni so v okviru delovanja Zavoda razvili veliko oblik dela z gluhih in naglušnimi ter tudi za otroke s kombiniranimi motnjami. Organizirali so logopedске ambulante, kot prvi začeli z izvajanjem slušnih vaj za odrasle osebe z okvaro sluha in uvedli mobilno obliko dela po vrtcih in šolah (Hernja, 2008).

Danes ta specializirana ustanova nosi ime Center za korekcijo sluha in govora Portorož in izvaja vzgojno-izobraževalne dejavnosti za gluhe in naglušne otroke, otroke s kombiniranimi motnjami ter otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Zavod te dejavnosti izvaja na ravni *predšolskega* in *osnovnošolskega izobraževanja*. Opravlja tudi *dejavnost dijaških in študentskih domov*. Pod okriljem Zavoda delujejo tudi *specialistične zdravstvene ambulante* ter *mobilna služba* (Programi, naloge in dejavnosti, 2013).

Svoje temeljno poslanstvo Center uresničuje skozi usmerjeno spodbujanje učencev k pridobivanju znanja, samostojnemu učenju s kritičnim presojanjem novih spoznanj in k prisvajanju vrednot, kot so spoštovanje, doslednost, odgovornost in sodelovanje (Kdo smo, 2013).

5.4.3 Center za sluh in govor Maribor

Center za sluh in govor Maribor je specializirana ustanova z najkrajšim delovnim stažem. Ustanovljen je bil leta 1962 in svoje delovanje pričel v okviru dveh surdopedagoških ambulant znotraj posebne službe za rehabilitacijo sluha in govora Zdravstvenega doma Maribor (Strle, 2012). Ti sta opravljali korekcijo govora predšolskih otrok z govornimi in glasovnimi motnjami ter z bralnimi in s pisalnimi motnjami, korekcijo in redukcijo govora naglušnih predšolskih in šolskih otrok, ambulantno in terensko delo z gluhih predšolskimi otroki ter razredno delo z gluhih šolskimi otroki. Center je tesno sodeloval s profesorjem Guberino, utemeljiteljem verbotonalne metode, iz zagrebškega centra Suvag. Leta 1981 se je Center ločil od Zdravstvenega doma in začel delovati kot samostojna organizacija – Center slušno in govorno motenih (Hernja, 2008). V letu 1997 se je preimenoval v Center za sluh in govor Maribor (Strle, 2012).

Danes Center predstavlja osrednjo ustanovo na območju severovzhodne Slovenije, ki obravnava populacijo gluhih in naglušnih otrok in odraslih ter otrok in odraslih z govorno-jezikovnimi motnjami. Svojo vzgojno-izobraževalno dejavnost izvaja v dveh enotah, *osnovni šoli in vrtcu* ter *zdravstveni enoti* (Predstavitev, 2013).

Enota osnovna šola in vrtec izvaja rehabilitacijo poslušanja in govora, vzgojo, varstvo in izobraževanje gluhih, naglušnih otrok, otrok s polževim vsadkom, z govorno-jezikovnimi motnjami, z motnjami avtističnega spektra ter s kombiniranimi motnjami (Programi, 2013). Zdravstvena enota vključuje specialistične ambulante, in sicer logopedsko, slušnoterapevsko, psihološko, otorinolaringološko, pedopsihiatrično, fizioterapevsko in delovnoterapevsko (Predstavitev dejavnosti, 2013).

5.4.4 Primerjava vzgojno-izobraževalnih zavodov

Med vsemi tremi specializirani ustanovami v našem okolju, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok in mladostnikov z izgubo sluha, obstajajo določene podobnosti in razlike. Vzgojno-izobraževalne zavode lahko med seboj primerjamo po letnici ustanovitve oziroma začetka delovanja; skupini otrok s posebnimi potrebami, ki jih vključujejo v svoje programe vzgoje in izobraževanja; enotah, skozi katere izvajajo vzgojno-izobraževalno delo, in glede na uporabo slovenskega znakovnega jezika (v nadaljevanju SZJ) kot sredstva osnovne oziroma pomožne komunikacije.

Za boljšo nazornost je primerjava treh slovenskih specializiranih ustanov glede na izbrane kriterije prikazana v spodnji tabeli.

Preglednica 1: Primerjava specializiranih ustanov glede na izbrane kriterije

Specializirana ustanova	Leto ustanovitve	Skupine otrok	Enote	Uporaba SZJ
ZGNL	1900	GN GJ KM MAS	vrtec in OŠ srednja šola zdravstvena enota domska vzgoja	da
CKSG – Por	1945	GN GJ KM	vrtec in OŠ zdravstvena enota domska vzgoja	da
CSG – Mb	1962	GN GJ KM MAS	vrtec in OŠ zdravstvena enota	ne

Opombe: ZGNL = Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana; CKSG – Por = Center za korekcijo sluha in govora Portorož; CSG – Mb = Center za sluh in govor Maribor; GN = gluhi in naglušni; GJ = Govorno-jezikovne motnje; KM = kombinirane motnje; MAS = motnje avtističnega spektra; OŠ = osnovna šola; SZJ = slovenski znakovni jezik.

Glede na leto nastanka je najstarejši Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana z letnico 1900, sledi mu Center za korekcijo sluha in govora Portorož (1945), najmlajša specializirana ustanova pa je Center za sluh in govor Maribor s pričetkom delovanja leta 1962. Pri vseh treh ustanovah v različne programe vzgoje in izobraževanja vključujejo gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami ter otroke s kombiniranimi motnjami. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana ponuja posebne programe za otroke z motnjami avtističnega spektra, to skupino otrok pa v svoje vzgojno-izobraževalne programe vključuje tudi Center za sluh in

govor Maribor.

Vse omenjene specializirane ustanove svojo vzgojno-izobraževalno vlogo udejanjajo skozi enote vrtca in osnovne šole ter specialističnih ambulant, združenih v zdravstveno ambulanto. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana edini omogoča srednješolsko raven vzgoje in izobraževanja ter poleg Centra za korekcijo sluha in govora Portorož opravlja dejavnost domske vzgoje.

Uporaba SZJ (kretnje) kot oblike temeljne oziroma pomožne komunikacije je v največjem obsegu prisotna na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, saj ga uporabljajo tako pri posredovanju učne snovi kot tudi v vsakodnevni komunikaciji. Organizirajo pa tudi tečaje slovenskega znakovnega jezika na več stopnjah. Slednje ponujajo tudi na Centru za korekcijo sluha in govora Portorož. Center za sluh in govor Maribor pri vzgojno-izobraževalnem delu ne uporablja SZJ, njihovo delo temelji na tako imenovanem Mariborskem modelu dela, ki poudarja predvsem spodbujanje razvoja govora in poslušanja.

6 SKLEP TEORETIČNEGA UVODA

Pojem osebnost nima povsem enoznačne opredelitve, vendar lahko rečemo, da se obstoječe definicije zgoščujejo okoli nabora določenih lastnosti, značilnosti, ki so posamezniku lastne in se ta po njih razlikuje od drugih. Raziskovalci osebnosti so skozi zgodovino oblikovali različne teorije osebnosti, ki so razdeljene glede na izvore, torej dejavnike, ki usmerjajo naše delovanje. Ti so bodisi znotraj nas bodisi zunaj nas, lahko pa so tudi kombinacija obeh. V zadnjem času se večina avtorjev strinja, da je za pojasnjevanje osebnosti eden najustreznejših petfaktorski model, ki predpostavlja, da osebnost sestavlja pet velikih faktorjev (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem/čustvena nestabilnost in odprtost/intelekt), ki pa se nadalje razčlenijo še na poddimenzije. Kar nekaj avtorjev je iskalo povezavo med posameznimi osebnostnimi (pod)dimenzijami in učno uspešnostjo, ki se v našem okolju izraža skozi učne dosežke oziroma standarde znanja, opredeljene v veljavnih učnih načrtih. Rezultati so pokazali statistično pomembne povezave med dimenzijami vestnost, odprtost/intelekt ter ekstravertnost oziroma sprejemljivost. Od poddimenzij se je z učno uspešnostjo statistično pomembno povezovala inteligentnost. Precej manj pa je podatkov, na osnovi katerih bi lahko sklepali o osebnostni strukturi gluhih in naglušnih mladostnikov oziroma primerjavo le-te s slišječimi vrstniki. Tudi raziskave, ki so preučevale

učno uspešnost gluhih in naglušnih učencev in dijakov, so skope, njihovi rezultati pa govorijo, da je kljub temu, da se razvoj in značilnosti omenjene skupine oseb s posebnimi potrebami naj ne bi bistveno razlikoval od slišče populacije, njihova učna uspešnost precej slabša. Zakaj je temu tako, težko rečemo, z gotovostjo pa lahko trdimo, da je vzrokov več (raba neustreznih didaktičnih pripomočkov, neustrezne prilagoditve, usmeritev v neustrezne programe ...). Osrednji namen dela je preučiti osebnostne značilnosti gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov ter njihovo povezanost z učno uspešnostjo.

II. EMPIRIČNI DEL

7 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKOVANJA

V diplomskem delu bom raziskovala osebnostne značilnosti gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol ter kako se le-te povezujejo z njihovo učno uspešnostjo. Ker obstoječi viri in literatura za enkrat še ne ponujajo raziskav, ki bi se s tem problemom eksplicitno ukvarjale, se bom v svojem raziskovanju opirala na ugotovitve, nanašajoče se na sliščo populacijo. Pri raziskovanju osebnostnih značilnosti teh mladostnikov pa bom upoštevala tudi dela avtorjev, ki navajajo značilnosti gluhih in naglušnih oseb na različnih področjih.

V svojem diplomskem delu se bom tako osredinila na osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih učencev in dijakov iz specializiranih šol ter njihovo povezanost z učno uspešnostjo, ki jo bom definirala z zaključnimi ocenami iz različnih predmetov (matematika, slovenščina, angleščina) ter s povprečno zaključno oceno iz vseh predmetov ob koncu šolskega leta.

8 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN DELOVNE HIPOTEZE

V raziskavi sem si zastavila naslednji raziskovalni vprašanji:

Ali se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih in srednjih šol razlikujejo glede na norme večinske populacije mladostnikov?

Katere osebnostne (pod)dimenzije se pomembno povezujejo z zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine, angleščine in s povprečno zaključno oceno gluhih in naglušnih mladostnikov?

Oblikovala sem naslednji hipotezi:

H1: Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol se statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja (ali so vključeni v osnovno ali srednjo šolo).

H2: Gluhi in naglušni učenci iz specializiranih osnovnih šol imajo statistično pomembno višje zaključne ocene (matematika, slovenščina, angleščina) in višjo povprečno zaključno oceno od učencev iz specializiranih srednjih šol.

9 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

9.1 Vzorec

V vzorec pričujoče raziskave so bili vključeni gluhi in naglušni učenci/dijaki, ki so obiskovali specializirani osnovni šoli in specializirano srednjo šolo. Vključenih je bilo 13 gluhih ali naglušnih učencev od 6. do 9. razreda iz dveh specializiranih osnovnih šol (Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana in Centra za sluh in govor Maribor) in 21 gluhih ali naglušnih dijakov iz Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. Med njimi so bila v osnovni šoli 4 dekleta in 9 fantov, v srednji šoli pa 6 deklet in 15 fantov.

Za boljšo preglednost je struktura vzorca gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov prikazana v Preglednici 2.

Preglednica 2: Struktura vzorca po spolu in stopnji izobraževanja

Vrsta šole	Dekleta (%)	Fantje (%)	Skupaj (%)
SOŠ	4 (30,8)	9 (69,2)	13 (100,00)
SSŠ	6 (28,6)	15 (71,4)	21 (100,00)
Skupaj (%)	10 (29,4)	24 (70,6)	34 (100,00)

Opombe: SOŠ = Specializirana osnovna šola; SSŠ = specializirana srednja šola.

9.2 Merski pripomočki

Kot merski pripomoček bo v raziskovalnem delu uporabljen Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih (VMR-OM) (Kavčič in Zupančič, 2009), ki je v slovenščino preveden in prilagojen vprašalnik Inventory of child individual differences (ICID). Vprašalnik je starostno in kulturno nepristranski pripomoček za ocenjevanje osebnostnih značilnosti slišočih otrok in mladostnikov (Halverson in Havill, 1997, v Zupančič in Kavčič, 2009). Vključuje 108 trditev, ki se nanašajo na določene osebnostne značilnosti. Posameznik vsako izmed teh trditev ovrednoti s sedemstopenjsko lestvico, pri čemer številka 1 pomeni, da določena trditev velja zanj v mnogo manjši meri kot pri večini vrstnikov ali pa sploh ne, številka 7 pa, da določena trditev velja zanj v mnogo večji meri kot pri večini vrstnikov.

9.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatki, ki bodo obdelani, prikazani in interpretirani v raziskovalnem delu mojega diplomskega dela, so del obširne raziskave, katere nosilki sta bili dr. Helena Smrtnik Vitulić in dr. Irena Lesar. Pri zbiranju podatkov sem s tremi kolegicami sodelovala tudi sama.

Raziskava je potekala od meseca marca do meseca junija 2010, in sicer tako, da sta nosilki raziskave najprej pridobili podatke o številu in spolu mladostnikov z okvaro sluha, vključenih v specializirane šole. V poštev so prišli tisti mladostniki, pri katerih so se posebne potrebe nanašale izključno na okvaro sluha in so obiskovali šesti do deveti razred osnovne šole in kateri koli letnik srednje šole.

Sledilo je pridobivanje soglasij za sodelovanje od vodstva specializiranih šol ter staršev nepolnoletnih mladostnikov. Vsi vključeni mladostniki so tudi sami soglašali s sodelovanjem v raziskavi. Vprašalnike so izpolnjevali mladostniki sami. Izpolnjevali so jih v dveh skupinah, ob naši prisotnosti in pomoči tolmačev slovenskega znakovnega jezika. Ob koncu šolskega leta so nam bili s strani svetovalnih delavcev posredovani še podatki o njihovih zaključnih ocenah.

9.4 Obdelava podatkov

Podatki bodo obdelani s pomočjo računalniškega programa za statistiko SPSS 16. Izračunala bom opisne statistike, tj. povprečne vrednosti in standardne odklone vrednosti osebnostnih (pod)dimenzij gluhih in naglušnih mladostnikov ter njihovih zaključnih ocen.

Na prvo raziskovalno vprašanje, ali se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih in srednjih šol statistično pomembno razlikujejo od večinske populacije (norm), bom odgovorila s primerjavo dobljenih rezultatov z normami. Odgovor na drugo raziskovalno vprašanje, katere osebnostne (pod)dimenzije se pomembno povezujejo z zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine, angleščine in s povprečno zaključno oceno gluhih in naglušnih mladostnikov, bom iskala s pomočjo Pearsonovega korelacijskega koeficienta. Prvo hipotezo, ki pravi, da se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja, in drugo hipotezo, ki pravi, da imajo gluhi in naglušni učenci iz specializiranih osnovnih šol statistično pomembno višje zaključne ocene (matematika, slovenščina, angleščina) in povprečno višjo zaključno oceno od učencev iz specializiranih srednjih šol, bom preverjala s t-preizkusom za neodvisne vzorce.

10 REZULTATI IN RAZLAGA

Rezultati in razlage bodo predstavljeni v okviru štirih podnaslovov, oblikovanih glede na zastavljeni raziskovalni vprašanji in hipotezi.

10.1 Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na norme večinske populacije mladostnikov

Na prvo raziskovalno vprašanje, ali se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov razlikujejo od osebnostnih (pod)dimenzij slišče populacije, sem poiskala odgovor s pomočjo norm, navedenih v priročniku (Zupančič in Kavčič, 2009). Najprej sem izračunala povprečne vrednosti (surove vrednosti) osebnostnih (pod)dimenzij gluhih in naglušnih mladostnikov, ki sem jih nato glede na že omenjene norme

v priročniku (Zupančič in Kavčič, 2009) pretvorila v T-vrednosti (normirane) in odčitala pripadajoče percentile. Ker so norme oblikovane ločeno za dekleta in fante, so tudi rezultati prikazani ločeno glede na spol.

Preglednica 3 prikazuje surove vrednosti povprečnih rezultatov osebnostnih (pod)dimenzij gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol ter normirane vrednosti povprečnih rezultatov in percentile glede na stopnjo šolanja in spol.

Preglednica 3: Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na norme večinske populacije

	SOŠ						SSŠ					
	Dekleta			Fantje			Dekleta			Fantje		
	Sur	T	Per	Sur	T	Per	Sur	T	Per	Sur	T	Per
VES	12,28	39	13	16,5	52	59	14,91	49	44	15,31	49	46
Dos	3,85	41	18	4,79	52	58	4,73	46	54	4,91	52	58
Ugo	3,54	34	6	4,38	42	43	4,64	47	39	4,68	54	43–65
Int	4,36	47	39	4,93	53	39–61	4,82	53	61	4,72	53	39–61
Org	4,61	47	38	5,44	59	80	4,78	52	59	4,69	45	49
Odk	4,08	55	70	3,44	49	52	4,08	55	70	3,89	55	48–70
NES	9,71	49	44	10,5	49	44	10,22	49	44	9,65	49	46
Ant	2,89	54	65	3,13	51	56	2,79	54	69	2,98	51	56
Neg	3,04	44	28	3,29	46	34	3,30	49	44	2,95	46	34
Moč	3,78	51	53	3,63	45	29–52	4,13	51	53	4,15	51	51
NEV	6,72	53	63	6,20	48	41	6,13	48	41	6,29	48	41
Boj	2,93	45	32	3,20	48	41	3,24	45	32	3,26	48	41
Soc	2,79	60	84	3,00	49	45	2,80	50	51	3,21	49	45
EKS	21,93	43	25	23,54	49	47	24,86	50	52	24,35	49	47
Dej	4,29	44	26	4,81	50	50	5,42	56	74	4,90	50	50
Dru	4,78	51	53	4,92	53	68	4,80	51	53	4,63	47	53
Odp	4,18	38	12	4,60	54	32	4,93	50	51	4,67	45	32
Poz	4,79	49	45	4,81	51	56	5,33	53	64	5,28	56	56–74
Uvi	4,00	44	10	4,40	48	40	4,38	44	10	4,51	48	40

Opomba: SOŠ = surove vrednosti rezultatov specializirane osnovne šole; SSŠ = surove vrednosti rezultatov specializirane srednje šole; T = normirana vrednost rezultatov; Per = percentili; VES = vestnost; Dos = usmerjenost k dosežku; Ugo = ugodljivost; Int = inteligentnost; Org = organiziranost; Odk = odkrenljivost; NES = nesprejemljivost; Ant = antagonizem; Neg = negativna čustva; Moč = močna volja; NEV = nevroticizem; Boj = boječnost; Soc = socialna plašnost; EKS = ekstravertnost; Dej = dejavnost; Dru = družabnost; Odp = odprtost; Poz = pozitivna čustva; Uvi = uvidevnost; Odebeljene vrednosti = nadpovprečen/podpovprečen rezultat T vrednosti osebnostnih (pod)dimenzij.

M. Zupančič in T. Kavčič (2009) pravita, da med povprečne rezultate osebnostnih (pod)dimenzij prištevamo tiste rezultate, pri katerih se T-vrednosti nahajajo med 41 in 59, med podpovprečne te, ki znašajo 40 ali manj, nadpovprečne pa znašajo 60 ali več. Izračuni so bili narejeni na ravni povprečja za vsa dekleta oziroma fante iz specializiranih osnovnih in srednjih šol.

Pri dekletih iz specializirane osnovne šole so izračuni pokazali podpovprečne rezultate pri osebni dimenziji vestnost ($T = 39$) in poddimenziji ugodljivost ($T = 34$). Nadpovprečni rezultat se je pokazal pri poddimenziji socialna plašnost. T-vrednosti vseh ostalih osebnosti (pod)dimenzij so pokazale na povprečne rezultate. Glede na to lahko sklepamo, da so gluhe in naglušne osnovnošolke iz specializiranih ustanov glede na slišče vrstnice v povprečju manj motivirane za opravljanje različnih dejavnosti, imajo slabšo koncentracijo in kratkotrajnejšo pozornost, bolj dajejo vtis, da počasneje razumejo različne stvari in rešujejo probleme, se počasneje in manj učinkoviteje učijo in enostavneje izražajo, so bolj nesistematične in imajo svoje stvari bolj neurejene, kar vključuje širšo osebno dimenzijo vestnost (Zupančič in Kavčič, 2009). Hkrati so v manjši meri pripravljene sodelovati z avtoriteto, pogosteje so neobgljive in neposlušne, neprijazne, nevljudne, se v medsebojnih stikih pogosteje vedejo neprimerno in redkeje upoštevajo določena pravila, ki označujejo osebno poddimenzijo ugodljivost (Zupančič in Kavčič, 2009). Rezultati kažejo tudi, da so gluhe in naglušne deklice iz specializiranih osnovnih šol v primerjavi z vrstnicami bolj zadržane, v večji meri se izogibajo druženju z nepoznanimi osebami, pogosteje so raje same ali se družijo z manjšim številom oseb kot s skupino, v novih situacijah se počutijo neprijetneje in se počasneje prilagajajo spremembam, tudi težje navezujejo nove medosebne stike (Zupančič in Kavčič, 2009), kar lahko predpostavimo glede na višje izraženo osebno poddimenzijo socialna plašnost. Gluhi in naglušni osnovnošolci ter srednješolci (dekleta in fantje) iz specializiranih šol so pri vseh osebnostnih (pod)dimenzijah dosegli povprečne rezultate in se torej glede na te ne razlikujejo od večinske populacije.

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko na prvo raziskovalno vprašanje odgovorimo, da se osebne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol z izjemo podpovprečno izraženih osebne dimenzije vestnost in poddimenzije ugodljivost ter nadpovprečno izražene poddimenzije socialna plašnost pri gluhih in naglušnih osnovnošolkah, ne razlikujejo od osebnostnih (pod)dimenzij slišče populacije, kar pomeni, da slušna oviranost nima bistvenega vpliva na izraznost večine širših in ožjih osebnostnih dimezij.

Avtorji, ki so se ukvarjali z osebnostnimi značilnostmi gluhih in naglušnih oseb (Filipčič, 1994, Košir, 1999 idr.), so mnenja, da se te osebe bistveno ne razlikujejo od sliščih glede na osebne značilnosti, kar potrjujejo tudi zgoraj navedeni rezultati. Pravijo pa tudi, da komunikacijska ovira pri njih lahko pogosteje sproži pojav introvertiranosti, sramežljivosti,

egocentrizma ... (Košir, 1999). Tu bi lahko tičal vzrok, zakaj je rezultat deklet iz specializiranih osnovnih šol pri poddimenziji socialna plašnost nadpovprečen, kar naj bi se odražalo v zadržanosti, zavrtosti, asocialnosti, nezaupljivosti (Zupančič in Kavčič, 2009). Kaj je vzrok za podpovprečno izražene rezultate osnovnošolk iz specializiranih šol pri dimenziji vestnost in poddimenziji ugodljivost, je težko reči. H. Smrtnik Vitulić in I. Lesar (2013) ugotavljata, da bi lahko imele te deklice nižje izraženo širšo dimenzijo vestnost že v predšolskem obdobju, vsekakor pa je k temu rezultatu lahko doprineslo tudi nizko število deklet iz specializiranih osnovnih šol, ki je bilo med vsemi udeleženci najnižje, in sicer 4.

10.2 Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja

Prva hipoteza predpostavlja, da se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol medsebojno statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja (specializirana osnovna šola, specializirana srednja šola). Hipoteza je bila preverjena s pomočjo t-preizkusa za neodvisne vzorce.

Iz izračunanih vrednosti je razvidno, da se gluhi in naglušni učenci in dijaki po osebnostnih (pod)dimenzijah medsebojno razlikujejo. Učenci so se tako višje ocenili pri dimenzijah nesprejemljivost in nevroticizem; nižje pa pri vestnosti in ekstravertnosti, kjer je tudi ta razlika najvišja, a ni statistično pomembna. Razlikujejo se tudi po poddimenzijah; srednješolci so se višje ocenili pri dosežku, ugodljivosti, odprtosti, odkrenljivosti, močni volji, boječnosti, pozitivnih čustvih, dejavnosti in uvidevnosti, osnovnošolci pa pri organiziranosti, negativnih čustvih, sociabilnosti in družabnosti. Statistično pomembne razlike z rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce so se pokazale le pri poddimenziji močna volja ($t = -1,97$, $P = 0,05$). Na osnovi tega lahko sklepamo, da so mladostniki iz specializiranih srednjih šol v primerjavi z osnovnošolci bolj nagnjeni k samouveljavljanju, v večji meri si želijo biti glavni, se vedejo bolj gospodovalno in pogosteje manipulirajo z drugimi (Zupančič in Kavčič, 2009).

Iz izračunov povprečnih vrednosti pa lahko razberemo tudi, da med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol obstajajo določene podobnosti. Učenci in dijaki iz teh šol so si najbolj podobni v dimenziji nesprejemljivost, pri poddimenzijah pa se ta podobnost v največji meri izkazuje pri inteligentnosti. Podobni so si

tudi glede na poddimenzije boječnost, družabnost in uvidevnost.

V Preglednici 4 so glede na stopnjo šolanja prikazane povprečne vrednosti osebnostnih (pod)dimenzij gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol, standardni odkloni ter rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce.

Preglednica 4: Razlike med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov glede na stopnjo šolanja

	SOS		SSŠ		t-preizkus	
	M	SD	M	SD	t	p
VES	14,88	4,50	15,19	2,83	-2,31	0,82
Dos	4,50	1,35	4,84	0,67	-0,94	0,36
Ugo	4,12	1,14	4,66	1,07	-1,33	0,19
Int	4,75	0,99	4,81	1,01	-0,61	0,87
Org	5,18	1,05	4,70	0,73	1,52	0,14
NeOdk	3,64	0,97	3,94	0,93	-0,86	0,38
NES	9,95	1,55	9,64	2,32	0,41	0,69
Ant	3,06	0,66	2,83	0,67	0,94	0,35
Neg	3,22	0,80	2,94	1,08	0,77	0,45
Moč	3,67	0,66	4,13	0,62	-1,97	0,05
NEV	6,36	1,31	5,93	1,83	0,71	0,48
Boj	3,11	0,68	3,16	0,91	-0,14	0,89
Soc	3,24	0,91	2,93	0,94	0,94	0,36
EKS	23,04	4,20	24,42	4,27	-0,89	0,38
Dej	4,65	1,05	5,12	1,02	-1,25	0,22
Dru	4,87	0,81	4,75	1,20	0,33	0,75
Odp	4,44	0,82	4,76	1,15	-0,87	0,39
Poz	4,80	0,91	5,36	0,97	-1,61	0,12
Uvi	4,28	1,10	4,43	0,85	-0,45	0,65

Opombe: SOS = specializirane osnovne šole; SSŠ = specializirane srednje šole; t = vrednost t-preizkusa za neodvisne vzorce; p = stopnja tveganja; M = povprečna vrednost rezultatov; SD = standardni odklon; VES = vestnost; Dos = usmerjenost k dosežku; Ugo = ugodljivost; Int = inteligentnost; Org = organiziranost; Odk = odkrenljivost; NES = nesprejemljivost; Ant = antagonizem; Neg = negativna čustva; Moč = močna volja; NEV = nevroticizem; Boj = boječnost; Soc = socialna plašnost; EKS = ekstravertnost; Dej = dejavnost; Dru = družabnost; Odp = odprtost; Poz = pozitivna čustva; Uvi = uvidevnost; Odebeljene vrednosti = statistično pomembna razlika.

Na temelju pričujočih rezultatov lahko prvo hipotezo, ki predpostavlja, da se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo šolanja za vse (pod)dimenzije z izjemo močne volje, zavrtnemo. Zakaj je poddimenzija močna volja pri srednješolcih iz specializiranih šol statistično pomembno izražena v večji meri, bi bilo po mojem mnenju mogoče pojasniti z obdobjem adolescence. Povprečna starost teh osnovnošolcev je 13,10, srednješolcev pa 17,08 let. Avtorji, ki raziskujejo obdobje mladostništva (Marjanovič Umek, Zupančič idr., 2004), bi

prve umestili v obdobje zgodnjega mladostništva, druge pa v obdobje srednjega. Čeprav celotno obdobje mladostništva nekako zaznamuje iskanje samega sebe in preizkušanje lastnih mej, je za obdobje srednjega mladostništva v večji meri značilno izražanje potreb po individualizaciji, samostojnosti, samopotrjevanju, uspehu. Vse to bi se na nek način lahko odražalo v bolj izraženi želji po samouveljavljanju, pozornosti, uresničevanju svojih potreb ... in posledično k višje izraženi poddimenziji močna volja.

10.3 Zaključne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja

Drugo hipotezo, ki predpostavlja, da imajo osnovnošolci iz specializiranih ustanov statistično pomembno višje zaključne ocene pri matematiki, slovenščini in angleščini ter povprečno višjo zaključno oceno, sem preverjala s t-preizkusom za neodvisne vzorce.

Na osnovi pridobljenih podatkov o zaključnih ocenah mladostnikov iz specializiranih šol pri predmetih matematika, slovenščina in angleščina, ločeno glede na stopnjo šolanja (osnovnošolci in srednješolci) je bil za ugotavljanje statistične pomembnosti uporabljen t-preizkus za neodvisne vzorce. Omenjeni predmeti so bili izbrani zato, ker so skupni tako osnovno- kot srednješolcem. Iz vseh predmetov, ki so jih ti mladostniki imeli v predmetniku šolskega leta 2009/2010, je bila izračunana tudi povprečna zaključna ocena.

Izračuni povprečnih vrednosti ocen iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečne zaključne ocene razkrivajo, da imajo gluhi in naglušni osnovnošolci (dekleta in fantje skupaj) pri vseh predmetih oceno med zadostno in dobro. Povprečna zaključna ocena je dobro. Najvišjo povprečno oceno so ti osnovnošolci dosegli pri predmetu matematika (2,79), najnižjo pa pri predmetu angleščina (2,39). Povprečne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih šol pri vseh predmetih in povprečna zaključna ocena odstopajo za približno pol do eno oceno.

Iz povprečnih ocen gluhih in naglušnih srednješolcev (dekleta in fantje skupaj) specializiranih šol je razvidno, da so tudi oni pri vseh predmeti dosegli ocene med zadostno in dobro. Povprečna zaključna ocena je dobro. Najvišjo povprečno oceno so gluhi in naglušni mladostniki iz specializiranih srednjih šol dosegli pri predmetu slovenščina (2,55), najnižjo pa

pri predmetu matematika (2,25). Njihove povprečne ocene pri vseh treh predmetih in povprečna zaključna ocena odstopajo od povprečne vrednosti za približno pol do eno oceno.

V Preglednici 5 so tako predstavljene povprečne zaključne ocene (pri matematiki, slovenščini in angleščini, povprečna zaključna ocena) gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol ločeno glede na stopnjo šolanja ter rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce.

Preglednica 5: Zaključne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja

	Matematika		Slovenščina		Angleščina		PZO	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SOŠ	2,79	0,57	2,50	0,51	2,39	0,92	3,40	0,53
SSŠ	2,25	1,12	2,55	0,75	2,40	0,94	2,91	0,91
t-preizkus	-0,21		1,64		-0,13		0,64	
p	0,83		0,11		0,90		0,53	

Opombe: PZO = povprečna zaključna ocena, M = povprečna vrednost; SD = standardni odklon; SOŠ = specializirana osnovna šola; SSŠ = specializirana srednja šola; t-preizkus = vrednosti t-preizkusa za neodvisne vzorce; p = stopnja tveganja.

Podatki pričajo, da imajo osnovnošolci iz specializiranih šol pri predmetih slovenščina in angleščina nižje zaključne ocene kot srednješolci, pri predmetu matematika pa višjo. Tudi povprečna zaključna ocena je pri osnovnošolcih višja kot pri srednješolcih. Ker pa rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce niso pokazali statistično pomembnih razlik, lahko drugo hipotezo, torej, da imajo gluhi in naglušni osnovnošolci iz specializiranih ustanov višje zaključne ocene iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno zaključno oceno, zavrnamo.

Avtorji (Filipčič, 1994, Košir, 1999 idr.), ki so raziskovali posamezne značilnosti gluhih in naglušnih, se strinjajo, da imajo gluhi in naglušni podoben intelektualni potencial v primerjavi s slišječimi, vendar pravijo, da izguba sluha prinaša posebnosti na področju razvoja jezika govora in komunikacije. Vse tri komponente imajo velik pomen pri samem učnem procesu. Zahtevnost učne snovi se glede na stopnjo šolanja večja in postaja vse bolj kompleksna. Od srednješolcev se tako pri slovenščini in angleščini zahteva uporaba zahtevnejših besednih zvez, bogatejši besedni zaklad, boljše sposobnosti bralne tehnike in bralnega razumevanja, boljše sposobnosti komunikacije, vendar so kljub temu njihove povprečne zaključne ocene pri teh predmetih višje kot pri osnovnošolcih. To bi morebiti lahko pojasnili s tem, da večina mladostnikov z okvaro sluha v medsebojni komunikaciji pretežno uporablja znakovni jezik. Z

zakovitostmi, pravili in načeli glasovnega jezika se srečajo z vstopom v šolo, kjer učenje (slovenščine in angleščine) poteka vodeno in sistematizirano. Mladostniki si tekom šolanja nadgrajujejo in bogatijo besedni zaklad, urijo bralno tehniko ter izboljšujejo bralno razumevanje. Vse to pa lahko vpliva, da so zaključne ocene srednješolcev iz specializiranih ustanov pri slovenščini in angleščini v povprečju višje od zaključnih ocen osnovnošolcev.

Flere (1994) pravi, da lahko izguba sluha vpliva tudi na razvoj sposobnosti abstraktnega mišljenja, le-te naj bi bile pri osebah z okvaro sluha nižje kot pri slišječih. Matematika je eno izmed področij, ki po mojem mnenju zahteva precejšnje sposobnosti abstraktnega mišljenja in prostorske predstave, kar se v višjih razredih pri tem predmetu predpostavlja. To je lahko eden izmed vzrokov, zaradi katerega so povprečne ocene osnovnošolcev pri matematiki višje od ocen srednješolcev.

Tudi povprečna zaključna ocena gluhih in naglušnih osnovnošolcev iz specializiranih ustanov je višja od ocene srednješolcev. Predmetnik srednješolcev vsebuje več predmetov kot predmetnik osnovnošolcev in tako od njih zahteva več energije, več delovnih navad, pri učenju se morajo osredotočati na več stvari. Tudi sami standardi in nivo znanja so višji v primerjavi z osnovno šolo, kar posledično lahko doprinese k nižji povprečni zaključni oceni, vendar, kot je že bilo omenjeno, ne moremo trditi, da so te razlike v ocenah statistično pomembne.

10.4 Osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol in njihove zaključne ocene

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na morebitno povezavo med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol in njihovimi zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno zaključno oceno. Za izračun morebitnih statistično pomembnih povezav je bil uporabljen Pearsonov korelacijski koeficient.

Rezultati izračunov kažejo, da se nobena izmed osebnostnih (pod)dimenzij tako pri osnovno- kot srednješolcih iz specializiranih ustanov statistično pomembno ne povezuje z zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno zaključno oceno, saj vse

vrednosti stopnje tveganja znašajo več kot 0,05.

Sklepajoč iz rezultatov, lahko na drugo raziskovalno vprašanje, ki se je ukvarjalo z iskanjem statistično pomembnih povezav med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol in njihovi zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine angleščine in povprečno zaključno oceno, odgovorimo, da osebnostne značilnosti teh gluhih in naglušnih mladostnikov ne pojasnjujejo njihove učne uspešnosti (interpretirane z zaključnimi ocenami iz že omenjenih predmetov).

V Preglednici 6 so prikazane vrednosti Pearsonovega korelacijskega koeficienta med osebnostnimi (pod)dimenzijami in zaključnimi ocenami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja.

Preglednica 6: Povezanost med osebnostnimi (pod)dimenzijami in zaključnimi ocenami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih in srednjih šol

	SOŠ				SSŠ			
	MA	SL	AN	PZO	MA	SL	AN	PZO
VES	0,41	0,02	-0,26	-0,29	-0,09	0,11	-0,06	-0,04
Dos	0,17	0,19	0,09	0,06	-0,07	0,24	-0,03	0,05
Ugo	-0,34	-0,06	-0,15	0,24	-0,20	-0,04	-0,13	-0,17
Int	0,12	-0,33	-0,21	-0,27	-0,18	0,19	0,12	0,03
Org	-0,15	-0,12	-0,25	-0,34	-0,03	-0,05	-0,19	-0,20
NeOdk	0,20	0,39	0,14	0,18	-0,23	-0,09	0,07	-0,11
NES	-0,28	-0,10	-0,24	-0,19	-0,02	0,20	0,09	0,10
Ant	-0,24	-0,06	0,37	0,12	0,14	-0,06	0,28	0,18
Neg	-0,34	-0,03	-0,21	-0,05	-0,09	0,21	-0,39	-0,01
Moč	0,23	0,32	0,03	0,20	-0,06	0,12	0,30	0,14
NEV	-0,10	-0,29	0,35	0,02	-0,06	-0,02	-0,10	-0,08
Boj	-0,24	-0,36	0,25	-0,13	-0,23	-0,12	-0,06	-0,18
Soc	0,04	-0,26	0,33	0,12	-0,27	-0,14	0,12	-0,12
EKS	0,17	-0,38	0,08	-0,04	-0,27	0,21	0,07	-0,03
Dej	0,26	0,01	0,05	-0,12	0,45	-0,02	-0,12	-0,23
Dru	0,29	-0,07	-0,08	-0,13	-0,21	-0,03	0,12	-0,05
Odp	0,24	0,36	-0,04	-0,04	-0,25	0,25	0,19	0,06
Poz	0,07	0,19	0,19	0,14	-0,22	0,13	0,02	-0,06
Uvi	-0,36	0,20	0,06	-0,04	-0,11	0,27	-0,03	0,02

Opombe: $p > 0,05$; SOŠ = specializirane osnovne šole; SSŠ = specializirane srednje šole; M = povprečna vrednost rezultatov; SD = standardni odklon; VES = vestnost; Dos = usmerjenost k dosežku; Ugo = ugodljivost; Int = inteligentnost; Org = organiziranost; Odk = odkrenljivost; NES = nesprejemljivost; Ant = antagonizem; Neg = negativna čustva; Moč = močna volja; NEV = nevroticizem; Boj = boječnost; Soc = socialna plašnost; EKS = ekstravertnost; Dej = dejavnost; Dru = družabnost; Odp = odprtost; Poz = pozitivna čustva; Uvi = uvidevnost; MAT = zaključna ocena pri matematiki; SL = Zaključna ocena pri slovenščini; AN = zaključna ocena pri angleščini; PZO = povprečna zaključna ocena.

Raziskave o povezavah med osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo pri slišči populaciji so pokazale, da se kot eden najdoslednejših dejavnikov učne uspešnosti pojavlja vestnost. Tudi povezave z odprtostjo so se pokazale za razmeroma statistično pomembne (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). H. Smrtnik Vitulić (2008) je prišla do podobnih spoznanj, s tem da je ugotovila še pomembno pozitivno povezavo med učnimi dosežki in ekstravertnostjo in inteligentnostjo sliščih mladostnikov.

Postavlja se vprašanje, zakaj se pri populaciji gluhih in naglušnih mladostnikov njihove osebnostne značilnosti statistično pomembno ne povezujejo z zaključnimi ocenami. Ali na njihovo učno uspešnost v večji meri vplivajo drugi dejavniki, kot so na primer: pričakovanja staršev, učiteljev, motivacija, načini preverjanja znanja ...? M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) pravita, da imajo na učno uspešnost (med drugimi dejavniki) precej vpliva pričakovanja oziroma stališča učiteljev in staršev. Ta so lahko v nekaterih primerih previsoka, v drugih prenizka. Starši ali učitelji imajo do učencev oziroma otrok lahko previsoke zahteve glede na njihove sposobnosti in kljub trudu, dobrim delovnim navadam ... jih učenci/otroci ne bodo mogli izpolniti. Precej pogost pojav pri otrocih s posebnimi potrebami je, da so zaradi njihove oviranosti starši ali učitelji prepričani, da zmorejo manj kot njihovi vrstniki. Glede na to oblikujejo nižja pričakovanja, nižje zahteve. Ti otroci bi sicer lahko dosegli več, vendar zaradi že vnaprej izoblikovanih nižjih pričakovanj do tega ne pride.

Pomemben dejavnik učne uspešnosti je tudi motivacija, ki je lahko zunanja ali notranja. Pri prvi se motivacijske spodbude nahajajo izven posameznika, v njegovem okolju. Pri drugi pa motivacijske spodbude izhajajo iz samega posameznika (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Dolgoročno gledano je z vidika učne uspešnosti vsekakor notranja motivacija tista, ki doprinese k boljšim učnim dosežkom.

Precej pomemben dejavnik učne uspešnosti, predvsem pri učencih s posebnimi potrebami, so tudi načini preverjanja znanja. Ti morajo biti oblikovani na tak način, da vsakomur omogočajo enakovredna izhodišča za doseg cilja oziroma standarda znanja. Če je način preverjanja znanja neustrezen, na primer: pri gluhem in naglušnem učencu ali dijaku test vsebuje njemu neznan besede že v navodilih, vprašanja niso podkrepljena z vizualno oporo ipd., ima lahko to neposreden vpliv na nižjo učno uspešnost.

Poleg osebnostnih značilnosti lahko na učno uspešnost vplivajo tudi drugi dejavniki. V našem primeru učne uspešnosti gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol ne moremo pojasniti z njihovimi osebnostnimi značilnostmi. Morda bi jo lahko s preučitvijo drugih dejavnikov, ki pa niso bili predmet te raziskave, zato lahko njihov vpliv na tem mestu le predvidevamo.

10.5 Pregled raziskovalnih vprašanj in hipotez

Raziskava, predstavljena v empiričnem delu diplomskega dela, se ukvarja z osebnostnimi značilnostmi gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih osnovnih in srednjih šol ter morebitno povezanostjo le-teh z njihovo učno uspešnostjo. Izhodišče empiričnega dela predstavljata dve raziskovalni vprašanji in hipotezi. Odgovora oziroma potrditvi/zavrnitvi le-teh sta v strnjeni krajši obliki predstavljeni v nadaljevanju.

Na osnovi rezultatov lahko na prvo raziskovalno vprašanje, ali se osebnostne (pod)dimenzije gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol razlikujejo glede na norme slišče populacije, odgovorimo, da pri večini osebnostnih (pod)dimenzij ni odstopanj, z izjemo podpovprečno izražene dimenzije vestnost in poddimenzije ugodljivost ter nadpovprečno izražene poddimenzije socialna plašnost pri osnovnošolkah iz specializiranih ustanov. Glede na to lahko zaključimo, da se osebnostne značilnosti gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol načeloma ne razlikujejo od značilnosti njihovih sliščih vrstnikov, le deklice iz specializiranih osnovnih šol so manj motivirane za aktivnosti, bolj nesistematične pri načrtovanju in počasnejše pri reševanju problemov. Hkrati se težje podrejajo avtoriteti in v manjši meri upoštevajo pravila kot njihove slišče vrstnice. Prav tako so bolj introvertirane, bolj zadržane in težje navezujejo socialne stike.

Prvo hipotezo, ki predvideva, da med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol obstajajo statistično pomembne razlike glede na stopnjo šolanja, lahko na osnovi pridobljenih rezultatov zavrremo. Statistično pomembne razlike se pokažejo le pri poddimenziji močna volja, in sicer so ti srednješolci iz specializiranih šol bolj nagnjeni k samouveljavljanju, bolj so trmasti, odločnejši pri doseganju svojih ciljev in bolj si želijo biti glavni v primerjavi z osnovnošolci.

Druga hipoteza predpostavlja, da so zaključne ocene osnovnošolcev iz specializiranih ustanov pri predmetih matematika, slovenščina in angleščina ter povprečna zaključna ocena statistično pomembno višje od ocen srednješolcev iz specializiranih ustanov. Na osnovi rezultatov t-preizkusa za neodvisne vzorce lahko to hipotezo zavrnamo, in rečemo, da ocene osnovnošolcev niso statistično pomembno višje od ocen srednješolcev.

Drugo raziskovalno vprašanje se je ukvarjalo z iskanjem statistično pomembnih povezav med (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol in njihovi zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine in angleščine ter povprečno zaključno oceno. Rezultati Pearsonovih korelacijskih koeficientov so pokazali, da tovrstne statistično pomembne povezave ne obstajajo. Torej lahko rečemo, da se osebne značilnosti teh gluhih in naglušnih mladostnikov ne povezujejo z njihovo učno uspešnostjo.

10 ZAKLJUČEK

V diplomskem delu so bile na osnovi raziskave izpostavljene osebne značilnosti in učna uspešnost gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol. Avtorji (Filipčič, 1994, Košir, 1999, Kuhar, 1993), ki so se v svojih delih dotaknili osebnostnih značilnosti gluhih in naglušnih oseb, se strinjajo, da njihov razvoj poteka po podobnih načelih kot pri slišočih, vendar se zaradi izgube sluha lahko pojavijo določene razlike na posameznih področjih razvoja. Eno izmed teh področij je poleg kognitivnega, motoričnega in socialno-emocionalnega področja tudi področje razvoja osebnosti in vedenja. Tu so gluhi in naglušni lahko bolj introvertirani, zadržani, sramežljivi, egocentrični in nevrotični v primerjavi s sliščo populacijo.

Prvi predmet raziskave je bila primerjava osebnostnih (pod)dimenzij gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol z normami slišočih vrstnikov. Rezultati so pokazali, da se osebne (pod)dimenzije teh mladostnikov po večini ne razlikujejo od (pod)dimenzij slišočih. Pomembna odstopanja so se pojavila le pri deklicah iz specializiranih osnovnih šol, in sicer so te dosegle podpovprečen rezultat pri dimenziji vestnost in poddimenziji ugodljivost ter nadpovprečen pri dimenziji socialna plašnost. Na podlagi tega lahko sklepamo, da so osnovnošolke iz specializiranih ustanov manj motivirane za delo, težje se podrejujejo avtoriteti

in upoštevajo pravila, v socialnih interakcijah pa so plašnejše in bolj zadržane od slišočih vrstnic.

Nadalje je bil namen raziskave ugotoviti morebitne statistično pomembne razlike med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih šol glede na stopnjo šolanja. Rezultati so pokazali, da med osebnostnimi značilnostmi gluhih in naglušnih osnovno- in srednješolcev po večini ni bilo prisotnih statistično pomembnih razlik. Te se pojavijo samo pri poddimenziji močna volja, kjer so gluhi in naglušni srednješolci dosegli statistično pomembno višji rezultat od osnovnošolcev. Iz tega lahko sklepamo, da so gluhi in naglušni srednješolci iz specializiranih ustanov bolj nagnjeni k uveljavljanju svoje volje, bolj avtoritativni in pripravljeni narediti več za doseg svojih ciljev kot osnovnošolci, kar bi bilo mogoče povezati z obdobjem srednjega mladostništva, za katerega so značilne bolj izrazite potrebe po samouveljavljanju, samostojnosti, individualizaciji in uresničevanju svojih potreb.

V našem okolju je učna uspešnost opredeljena skozi učne dosežke oziroma veljavne standarde znanja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Z raziskovanjem učne uspešnosti pri osebah s posebnimi potrebami, torej tudi pri skupini gluhih in naglušnih, se je ukvarjalo le malo avtorjev (Košir, 2008, Peček in Lesar, 2010). Na osnovi raziskav so prišli do zaključka, da so učni dosežki učencev in dijakov s posebnimi potrebami statistično pomembno nižji od dosežkov običajnih učencev, gluhi in naglušni pa znotraj te skupine dosegajo v povprečju najvišji učni uspeh.

Raziskava se je ukvarjala tudi z odkrivanjem razlik med zaključnimi ocenami iz matematike, slovenščine, angleščine in povprečne zaključne ocene gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov, ki se pojavljajo glede na stopnjo šolanja. Rezultati so privedli do ugotovitev, da so zaključne ocene osnovnošolcev pri slovenščini in angleščini nižje od ocen srednješolcev. Zaključne ocene pri matematiki in povprečna zaključna ocena pa višje. Glede na rezultate t-testa za neodvisne vzorce lahko trdimo, da med ocenami osnovno- in srednješolcev iz specializiranih ustanov ni statistično pomembnih razlik.

Avtorice, ki so v našem okolju proučevale povezanost osebnostnih značilnosti in učne uspešnosti na slišočih populaciji mladostnikov (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, Smrtnik Vitulić, 2008,) so prišle do ugotovitev, da se predvsem dimenzija vestnost najdoslednejše

povezuje z učno uspešnostjo, povezave pa je mogoče najti tudi pri dimenziji ekstravertnost in poddimenziji inteligentnost.

Omenjena raziskava je želela preučiti tudi morebitne povezave med osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo pri populaciji gluhih in naglušnih mladostnikov iz specializiranih ustanov. Pri tem se je izkazalo, da povezave med osebnostnimi (pod)dimenzijami gluhih in naglušnih mladostnikov ter njihovimi zaključnimi ocenami niso statistično pomembne, kar pomeni, da njihove osebnostne značilnosti niso povezane z njihovo učno uspešnostjo. To pomeni, da imajo na njihove učne dosežke izrazitejši vpliv drugi dejavniki učne uspešnosti, ki niso bili predmet preučevanja te raziskave.

Gluhota oziroma naglušnost ni opazna na prvi pogled. Morda je ravno zaradi tega skupina gluhih in naglušnih pogosto zanemarjena in odrinjena nekam v ozadje. Ne nazadnje o tem priča že dejstvo, da so raziskave o njihovih osebnostnih značilnostih, samopodobi, učni uspešnosti ... maloštevilne. Verjamem, da bo pričujoča raziskava pristavila svoj kamenček v mozaik te problematike in morebiti odprla katero novo dimenzijo, omogočila nov vpogled v značilnosti gluhih in naglušnih oseb.

Zavedati se je potrebno, da šolski sistem ne potrebuje revolucije, hipnih, nenadnih odločitev in sprememb, ki se premnogokrat izkažejo za neustrezne. V večji meri potrebuje evolucijo, skupek premišljenih, natančno opredeljenih rešitev, ki v popolnosti služijo svojemu namenu. Teh pa ni mogoče izoblikovati brez poglobljenega poznavanja same problematike. Sleherni učitelj bi, po mojem mnenju, moral pri svojem delu izhajati iz otroka, kar vključuje izjemno poznavanje njegovih značilnosti na različnih področjih, ne glede, ali gre za učenca s posebnimi potrebami ali za običajnega učenca, in jih tudi upoštevati. Šele in edino takrat bi lahko govorili o uspešnem učnem procesu, šele takrat bi bilo učiteljevo poslanstvo upravičeno v največji možni meri.

11 LITERATURA

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Filipčič, T. (1994). Psihični razvoj slušno in govorno motenega otroka. V *Zbornik, spoznajmo slušno motenega otroka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (str. 25-37).
- Filipčič, T. (1996). Socialni razvoj gluhega in naglušnega otroka. V *Zbornik, prispevki iz prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (str. 17–28).
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). Kdo je uspešen v slovenski šoli? *Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta*, 15 (9), (40–80).
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hernja, N. (2008). Iz zgodovine surdopedagogike v Sloveniji. *Objem zvoka*, 5 (14), 3–6.
- Jakopič, B., Savić, L. (1986). *Pota do besede: pregled vzgoje, izobraževanja in usposabljanja slušno prizadetih na Slovenskem*. Ljubljana: Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih.
- Jakopič, B. (1998). *Oris zgodovine vzgoje in izobraževanja gluhih v svetu*. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). *Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S., *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (9–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kdo smo (2013). Pridobljeno 11. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.111.si/povezava-10704/Center-za-korekcijo-sluha-in-govora-Portoroz.html>.

-
- Kogovšek, D., Ozbič, M., Košir, S. (2009). Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 392–409.
 - Kogovšek, D. (2011). Gluhota in naglušnost. V K. Destovnik in A. Tasič (ur.), *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* (str. 107–112). Ljubljana: SOUS.
 - Košir, S. (1999). *Sluh: naglušnost in gluhost*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
 - Košir, S. (2008). Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologica slovenica*, 16 (3), 61–68.
 - Košir, S. (2011). Težave gluhih, naglušnih z zornega kota posebnih potreb. V K. Destovnik in A. Tasič (Ur.), *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* (str. 95–105). Ljubljana: SOUS.
 - Kranjc, M. (1994). Vzroki, vrste in odkrivanje motenj sluha. V *Zbornik, spoznajmo slušno motenega otroka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (str. 17–25).
 - Kuhar, D. (1993). *Pogovori s starši gluhih in naglušnih otrok*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
 - Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni. *Defektologica slovenica*, 4 (3), 60–66.
 - Kuhar, D. (2000). Ali je osamljenost še vedno problem integriranih gluhih in naglušnih otrok? *Cogito*, 6, 59–63.
 - Lesar, I. (2008a). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59 (3), 90–109.
 - Lesar, I. (2008b). Ali je razlikovanje med integracijo in inkluzijo pomembno za pedagoško prakso? *Didakta*, 18/19, 8–12.
 - Lesar, I. (2009a). *Šola za vse. Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

-
- Lesar, I. (2009b). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 334–378.
 - Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2010). Prepoznane lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in učencev s posebnimi potrebami. *Didactica slovenica – Pedagoška obzorja*, 25 (3/4), 3–19.
 - Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
 - Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. idr. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
 - Matić Zupančič, J. (1999). Potrebe gluhih in naglušnih kot izhodišče za oblikovanje storitev javne knjižnice. *Knjižnica*, 43 (2/3), 77–91.
 - Ministrstvo za šolstvo in šport (2000). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in naglušne učence. Pridobljeno 28. 10. 2013 s svetovnega spleta http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/9letka/6-3.asp.htm.
 - Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
 - Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
 - Musek, J. (2005). *Psihološke dimenzije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
 - O zavodu (2013). Pridobljeno 9. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.zgnl.si/zavod/>.
 - Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V D. Hozjan, D. in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 67–82). Koper: Univerza na Primorskem.
 - Osnovna šola (2013). Pridobljeno 9. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.zgnl.si/osnovna/>.
 - Peček, M., Čuk, I., in Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, 56 (5), 56–79.
 - Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

-
- Peček, M., Valenčič Zuljan, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Should assessment reflect only pupils knowledge? *Educational studies*, 34 (2), 73–82.
 - Peček, M. in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (Ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 - Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Ur. list RS, št. 64/2006.
 - Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Ur. list RS, št. 30/2013.
 - Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Ur. list RS, št. 73/2008.
 - Predstavitev (2013). Pridobljeno 15. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.z-csg.mb.edus.si/index.php/predstavitev-csgm>.
 - Predstavitev dejavnosti (2013). Pridobljeno 15. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.z-csg.mb.edus.si/index.php/ambulante>.
 - Programi (2013). Pridobljeno 15. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.z-csg.mb.edus.si/index.php/sola-in-vrtec/sola/programi>.
 - Programi, naloge in dejavnosti (2013). Pridobljeno 11. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.111.si/povezava-10704/Center-za-korekcijo-sluha-in-govora-Portoroz.html>.
 - Prosen, S. in Smrtnik Vitulič, H. (2010). Značilnosti študentov razrednega pouka in socialne pedagogike. *Socialna pedagogika*, 14 (3), 327–346.
 - Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
 - Redžepovič, A. (1995). *Odrasli gluhi in naglušni v Sloveniji: zgodovina, nastanek in razvoj Zveze gluhih in naglušnih Slovenije*. Ljubljana: Dan.
 - Schmidt, M. in Čagran, B. (2006). *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*. Maribor: Slavistično društvo.

-
- Smrtnik Vitulić, H. (2008). *Razvoj strukture osebnosti pri mladostnikih in njena vloga pri napovedi učnih dosežkov*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
 - Smrtnik Vitulić, H. in Zupančič, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*, 37 (2), 127–140.
 - Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2013). Osebnostne značilnosti, učna uspešnost in njuna povezanost pri gluhih in naglušnih mladostnikih iz večinskih in specializiranih šol. *Sodobna pedagogika*, 64 (1), 50–65.
 - Srednja šola (2013). Pridobljeno 9. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.zgnl.si/srednja/>.
 - Strle, M. (2012). Zavodi za gluhe in naglušne v luči inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V D. Hozjan in M. Strle (Ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 195–211). Koper: Univerza na Primorskem.
 - Vrtec (2013). Pridobljeno 9. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.zgnl.si/vrtec/>.
 - World health organization (2013). Pridobljeno 5. 11. 2013 s svetovnega spleta http://www.who.int/healthinfo/statistics/bod_hearingloss.pdf.
 - Zakon o osnovni šoli. Ur. list RS, št. 54/2003.
 - Zakon o osnovni šoli. Ur. list RS, št. 64-2780/2006.
 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Zosn, Ur. list RS, št. 118/06.
 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ur. list, št. 3/2007.
 - Zavod RS za šolstvo (2006–2011). Usmerjanje otrok. Pridobljeno 17. 11. 2013 s svetovnega spleta <http://www.zrss.si/default.asp?rub=127>.
 - Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: its structure, age trends and gender differences. *Studia psychologica*, 48 (4), 311–332.
 - Zupančič, M. in Kavčič, T., (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih (VMR-OM)*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.