

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Gizela Krančan

**POSEBNOSTI ODRAŠČANJA GLUHIH MLADOSTNIKOV  
V PRIMERJAVI S SLIŠEČIMI VRSTNIKI**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Gizela Krančan

Mentorica: red. prof. dr. Mirjana Ule

**POSEBNOSTI ODRAŠČANJA GLUHIH MLADOSTNIKOV  
V PRIMERJAVI S SLIŠEČIMI VRSTNIKI**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2009

## *Zahvala*

*Iskreno se zahvaljujem mentorici, red. prof. dr. Mirjani Ule, doc. dr. Andreju Škerlepu in doc. dr. Metki Kuhar za vzpodbudo, motivacijo in pomoč pri pisanju magistrskega dela.*

*Hvala tudi vsem gluhim študentom in izobražencem, ki so za potrebe moje naloge sodelovali v poglobljenih intervjujih za predstavitev svojih življenjskih zgodb in svojih pogledov na življenje.*

## **Povzetek**

### **Posebnosti odraščanja gluhih mladostnikov v primerjavi s slišječimi vrstniki**

Psihosocialni razvoj v obdobju mladostništva je ključen za formiranje identitete in mladostnikovo načrtovanje prihodnosti. Gluhi mladostniki imajo zaradi slušne prizadetosti drugačen psihosocialni razvoj, ki ima lahko v sodobnih družbah tveganja za posledico mladostnikovo socialno ranljivost, stigmatizacijo, socialno izključenost in marginalizacijo. Gluhi mladostniki lahko zaradi svojega hendikepa znižajo aspiracije za prihodnost. Stigmatizacija vpliva na njihovo samospoštovanje, komunikacijo ter vrednostne in življenjske orientacije. Cilj magistrskega dela je dobiti vpogled v posebnosti odraščanja gluhih mladostnikov v primerjavi s slišječimi vrstniki in ugotoviti od česa je odvisen njihov način soočanja s težavami, ki jih imajo zaradi gluhoste. Podpora staršev in prilagoditev širše družbe olajšata komunikacijo gluhega mladostnika in bistveno pripomoreta k uspešnemu soočanju s hendikepom.

**Ključne besede:** mladostniki, odraščanje, gluhi

## **Summary**

### **Deaf adolescents' growing up characteristics in comparison to their hearing peers**

Psychosocial development in adolescence is crucial for the formation of identity and for the adolescent's planning of his future. Deaf adolescents have different psychosocial development, because of their hearing impairment which can in contemporary risk societies results in adolescent's social vulnerability, stigmatization, social exclusion and marginalization. Because of their handicap deaf adolescents may lower aspirations for their own future. Stigmatization affects their self-esteem, communication as well as value and life orientations. The aim of this thesis is to provide an insight into the characteristics of growing up of the deaf adolescents in comparison with their hearing peers and to find out, on what depends their way of coping with the problems, caused by their deafness. Support of parents and adaptation of the society make deaf adolescent's communication easier and essentially help them to successfully cope with their handicap.

**Key words:** adolescents, growing up, deaf

# Kazalo

<b>Uvod</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Spremembe odraščanja v sodobnih družbah</b> .....	<b>13</b>
1.1 Značilnosti sodobnih družb tveganja.....	13
1.1.1 Individualizacija življenjskih potekov .....	14
1.1.2 Izbirnost življenjskih potekov.....	16
1.1.3 Tveganje in negotovost življenjskih potekov.....	17
1.1.4 Spremembe posameznika.....	18
1.2 Značilnosti odraščanja in vloga socializacijskih institucij.....	19
1.3 Sprememba mladosti in mladine v sodobnih družbah.....	24
1.3.1 Vloga izobraževanja.....	29
<b>2 Negotovosti odraščanja v sodobnih družbah</b> .....	<b>33</b>
2.1 Socialna ranljivost mladih.....	33
2.2 Socialno izključevanje ranljivih skupin mladih.....	39
2.3 Marginalizacija in socialna prikrajšanost ranljivih skupin mladih.....	45
<b>3 Odraščanje gluhih mladostnikov</b> .....	<b>49</b>
3.1 Gluhota.....	49
3.1.1 Gluhi v Sloveniji .....	49
3.1.2 Definicija gluhot.....	49
3.1.2.1 Medicinski vidik gluhot.....	51
3.1.2.2 Funkcionalni vidik gluhot.....	51
3.1.2.3 Sociološki vidik gluhot.....	51
3.2 Komunikacija gluhih otrok in mladostnikov.....	52
3.2.1 Govor.....	53
3.2.2 Branje z ustnic (odgledovanje).....	54

3.2.3 Ročna abeceda.....	56
3.2.4 Znakovni jezik.....	57
3.3 Vloga socializacijskih institucij v odraščanju gluhih otrok in mladostnikov.....	58
3.3.1 Starši.....	58
3.3.1.1 Slišišči starši.....	59
3.3.1.2 Gluhi starši.....	61
3.3.2 Prijatelji.....	63
3.3.3 Izobraževanje.....	65
3.3.3.1 Redna šola.....	65
3.3.3.2 Šola za gluhe.....	67
3.4 Gluh mladostnik.....	70
3.4.1 Odraščanje gluhega mladostnika.....	70
3.4.2 Razvoj identitete.....	73
3.4.3 Samospoštovanje.....	75
3.5 Socialna ranljivost gluhih mladostnikov.....	76
3.5.1 Razlike v izobrazbenih dosežkih med gluhih mladostniki.....	77
3.5.2 Karierni razvoj gluhih mladostnikov.....	80
<b>4 Marginalizacija in socialna prikrajšanost gluhih mladostnikov.....</b>	<b>90</b>
4.1 Marginalizacija in socialna prikrajšanost gluhih mladostnikov.....	90
4.2 Stigmatizacija gluhih mladostnikov.....	91
4.3 Posledice doživljanja stigmatizacije gluhot.....	96
4.3.1 Samospoštovanje.....	96
4.3.2 Komunikacijske motnje.....	96
4.3.3 Vrednostne in življenjske orientacije.....	96
4.4 Identitetne strategije stigmatizacije gluhot.....	97

<b>5 Empirična raziskava o gluhih mladostnikih</b> .....	<b>99</b>
5.1 Predstavitev raziskovalnega problema.....	99
5.2 Utemeljitev raziskave in predstavitev hipotez.....	100
5.3 Metode, vzorec in izvedba raziskave.....	105
5.4 Rezultati kvantitativne raziskave.....	106
5.4.1 Samospoštovanje.....	106
5.4.2 Komunikacijske motnje.....	109
5.4.3 Vrednostne in življenjske orientacije.....	110
5.4.4 Vpliv samospoštovanja in komunikacijskih motenj na načrtovanje prihodnosti.....	112
5.4.4.1 Metoda bivariatne analize.....	114
5.4.4.2 Metoda regresijske analize.....	116
5.5 Interpretacija rezultatov kvantitativne raziskave.....	120
5.6 Rezultati kvalitativne raziskave.....	123
5.6.1 Starši.....	124
5.6.2 Izobraževanje.....	129
5.6.3 Komunikacija.....	137
5.6.4 Študij.....	143
5.5.5 Identiteta.....	146
5.5.6 Soočanje s stigmatizacijo.....	151
<b>Sklep</b> .....	<b>160</b>
<b>Literatura</b> .....	<b>164</b>

## Tabele

Tabela 3.1: Socialne težave pri posamezni izgubi sluha.....	50
Tabela 3.2: Načini komunikacije gluhih otrok in mladostnikov.....	52
Tabela 3.3: Število dijakov s posebnimi potrebami v integraciji (in delež znotraj celotne populacije v Sloveniji)....	65
Tabela 3.4: Število dijakov v integraciji (in delež znotraj dijakov s posebnimi potrebami) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje.....	65
Tabela 3.5: Število otrok in mladostnikov, vključenih v zavode za gluhe, od šol. leta 2000/01 do šol. leta 2008/09 po stopnjah izobraževanja.....	67
Tabela 3.6: Število gluhih otrok in mladostnikov na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana v šolskem letu 2008/09..	68
Tabela 3.7: Število gluhih otrok in v zavodu Centra za sluh in govor Maribor v šolskem letu 2008/09.....	68
Tabela 3.8: Število gluhih otrok v zavodu Centra za korekcijo sluha in govora Portorož v šolskem letu 2008/09.....	68
Tabela 5.1: Odgovori mladostnikov na vprašanja, ki so merila samospoštovanje (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala).....	106
Tabela 5.2: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj ti je na sebi najbolj všeč?«.....	107
Tabela 5.3: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj bi pri sebi najraje spremenil/a?«.....	107
Tabela 5.4: Povprečni rezultati pri vprašanjih o problemih in težavah mladih danes.....	108
Tabela 5.5: Povprečni rezultati pri vprašanjih o stališčih do različnih življenjskih področij.....	108
Tabela 5.6: Povprečna ocena pri vprašanjih o zadovoljstvu s komunikacijo (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala).....	109
Tabela 5.7: Povprečni rezultati pri vprašanjih o usmerjenosti v prihodnost (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala).....	110
Tabela 5.8: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj želiš početi po končani srednji šoli?«.....	110
Tabela 5.9: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj boš najverjetneje počel po končani srednji šoli?«.....	111
Tabela 5.10: Povprečni rezultati pri vprašanjih o stvareh, ki so pomembne za življenje (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala).....	111
Tabela 5.11: Povprečni rezultati pri vprašanjih o zaupanju (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala).....	112
Tabela 5.12: Bivariatna analiza (Pearsonov koeficient) pri sliščih mladostnikih.....	114
Tabela 5.13: Bivariatna analiza (Pearsonov koeficient) pri gluhih in naglušnih mladostnikih.....	115
Tabela 5.14: Regresijska analiza pri sliščih mladostnikih.....	116
Tabela 5.15: Vpliv posameznih neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko usmerjenost v prihodnost pri sliščih mladostnikih.....	117
Tabela 5.16: Regresijska analiza pri gluhih in naglušnih mladostnikih.....	118
Tabela 5.17: Vpliv posameznih neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko pri gluhih mladostnikih.....	118
Tabela 5.18: Uspešni gluhi posamezniki.....	124



## Slike

Slika 3.1: Branje z ustnic.....	55
Slika 3.2: Parametri odgledovanja z ustnic .....	55
Slika 3.3: Ročna abeceda.....	56
Slika 5.1 Raziskovalni model.....	112
Slika 5.2 Operacionalni model.....	113
Slika 5.3: Prvi regresijski model empiričnega dela.....	117
Slika 5.4: Drugi regresijski model empiričnega dela.....	119

## Priloge

Priloga A: Vprašalnik za slišče mladostnike	
Priloga B: Pojasnitve vprašalnika za slišče mladostnike	
Priloga C: Vprašalnik za gluhe in naglušne mladostnike	
Priloga D: Pojasnitve vprašalnika za gluhe in naglušne mladostnike	
Priloga E: Frekvence in povprečja po sklopih za slišče mladostnike – izpis iz SPSS	
Priloga F: Frekvence in povprečja po sklopih za gluhe in naglušne mladostnike – izpis iz SPSS	
Priloga G: Obračanje spremenljivk v pozitivno smer (slišči mladostniki) – izpis iz SPSS	
Priloga H: Obračanje spremenljivk v pozitivno smer (gluhi in naglušni mladostniki) – izpis iz SPSS	
Priloga I: Bivariatne analize novih spremenljivk (slišči mladostniki)	
Priloga J: Bivariatne analize novih spremenljivk (gluhi in naglušni mladostniki)	
Priloga K: Regresijska analiza (slišči mladostniki) - izpis iz SPSS	
Priloga M: Regresijska analiza – izpis iz SPSS	
Priloga N: T-test – izpis iz SPSS	
Priloga O: Obdelava demografskih podatkov – izpis iz SPSS	
Priloga P: Vprašalnik povabljenim na poglobljeni intervju	

## Uvod

*»Ko izgubite vid, izgubite stik s stvarmi. Ko izgubite sluh, izgubite stik z ljudmi.«*

*Hellen Keller*

Izguba sluha velja za težjo prizadetost kot izguba vida, saj izguba sluha človeka bolj osami. To potrjuje tudi misel Hellen Keller, ki je kot otrok izgubila vid in sluh. Naučila se je govoriti, brati in pisati, dokončala je študij na univerzi, postala je borka za socialne pravice, predavateljica in pisateljica.

To magistrsko delo je nadaljevanje moje diplomske naloge iz leta 2003 z naslovom *Simbolizem kretnje v komunikacij gluhih* in teoretična potrditev ugotovitev, pridobljenih pri delu z gluhi mladostniki v večletni praksi na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani. V njem želim analizirati posebnosti odraščanja gluhih mladostnikov v primerjavi s slišječimi vrstniki. Izhajam iz teze, da je psihosocialni razvoj v obdobju mladostništva ključen za formiranje identitete in za mladostnikovo načrtovanje prihodnosti, kar velja tudi za gluhe.

Cilj magistrskega dela je na osnovi teorije in empiričnih podatkov ugotoviti posebnosti in težave odraščanja gluhih mladostnikov.

Raziskovalno vprašanje je: ugotoviti, v čem se razlikujejo gluhi mladostniki od slišječih v procesu odraščanja, ter preučiti njihove specifične probleme odraščanja in vlogo institucij v tem procesu.

Domneve na osnovi raziskovalnega vprašanja so naslednje:

1. Psihosocialni razvoj gluhih se razlikuje od psihosocialnega razvoja slišječih zaradi drugačnih psiholoških vidikov identitetnega razvoja, ki so posledica slušne prizadetosti.
2. Drugačnost psihosocialnega razvoja lahko privede do socialne ranljivosti, stigmatizacije in socialne izključenosti pri gluhih otrocih in mladostnikih.
3. Gluhi mladostniki se v svoji usmerjenosti v prihodnost razlikujejo od slišječih vrstnikov predvsem po tem, da zaradi svoje invalidnosti znižajo aspiracije za prihodnost.

V teoretskih poglavjih magistrskega dela bom obravnavala spremembe odraščanja v sodobnih družbah. Najprej bo govor o značilnostih sodobnih družb tveganja; podrobneje bom osvetlila

spremembe mladosti in mladine v sodobnih družbah. V drugem poglavju bo govor o novih negotovostih odraščanja, ki imajo za posledico socialno ranljivost mladih. Obravnavala bom nevarnosti socialnega izključevanja, marginalizacije in socialne prikrajšanosti socialno ranljivih mladih. V tretjem poglavju se bom ukvarjala z gluhi mladostniki: predstavila bom gluhoto, komunikacijo gluhih otrok in mladostnikov in vlogo socializacijskih institucij v njihovem odraščanju; podrobneje bom opisala odraščanje gluhih mladostnikov, ga primerjala z odraščanjem slišočih vrstnikov in raziskala, ali je celotna populacija gluhih mladostnikov socialno ranljiva in ali tudi med njimi obstajajo razlike. V četrtem poglavju bom obravnavala gluhega mladostnika v soočanju s procesi marginalizacije in socialne prikrajšanosti, medskupinske diskriminacije in stigmatizacije. Poskusila bom ugotoviti, kako se gluhi mladostnik sooča s stigmatizacijo, ki jo proti njemu ustvarja večina, in odgovoriti na vprašanje, kakšne so lahko posledice neuspešnega soočenja s stigmo.

Drugi del naše magistrske naloge je namenjen predstavitvi in interpretaciji rezultatov naše kvantitativne in kvalitativne raziskave. Rezultate kvantitativne raziskave o samospoštovanju, komunikacijskih motnjah ter vrednostnih in življenjskih orientacij gluhih mladostnikov bomo primerjali z rezultati slišočih vrstnikov in na ta način ugotavljali ali rezultati kažejo na kakršnokoli razliko med obema skupinama mladostnikov. Sledila bo predstavitev in interpretacija rezultatov vpliva samospoštovanja in komunikacijskih motenj na načrtovanje prihodnosti. V kvalitativni raziskavi pa bomo pogledali šest življenjskih zgodb uspešnih gluhih oseb (štirih študentov in dveh izobraženek) in poskušali ugotoviti posebnosti in težave njihovega odraščanja.

Za preverjanje tez bom uporabila več metod: deskriptivno, kvantitativno in kvalitativno metodo. Z analizo in komparacijo temeljne strokovne literature iz teorije o spremembah in življenjskih potekih v sodobnih družbah, o odraščanju v sodobnih družbah in novih negotovostih odraščanja, o življenjskih potekih gluhih mladostnikov, teorijah prikrajšanosti in teorijah stigmatizirane identitete bom opredelila ključne pojme in koncepte naloge (družbe tveganja, življenjski potek, individualizacija, mladost, socialna ranljivost, socialno izključevanje, marginalizacija in socialna prikrajšanost, identiteta gluhih, stigmatizacija, stigmatizirani identitetni razvoj, soočanje s stigmo) in tako postavila teoretični okvir.

V petem poglavju, ki je empirični del magistrskega dela, bom predstavila rezultate kvantitativne in kvalitativne raziskave. Najprej bom predstavila kvantitativno raziskavo na vzorcu 82 mladostnikov, ki je bila izvedena v obdobju od 10. junija do 1. septembra 2008, s katero bom poskusila narediti primerjavo med skupino slišočih in skupino gluhih ter naglušnih mladostnikov. Izhajala bom iz treh skupin identitetnih sklopov, ki presojujejo, ali gre za stigmo: samospoštovanje, komunikacijske motnje ter vrednostne in življenjske orientacije. Primerjala bom tudi vpliv samospoštovanja in komunikacijskih motenj na vrednostne in življenjske orientacije pri obeh skupinah mladostnikov. Skušala bom ugotoviti, kaj bi se dalo izboljšati v institucionalnem delu s to skupino mladih, da bi se lahko uspešneje vključili v družbo.

Izhajala bom iz naslednjih hipotez:

H1: Gluhi in naglušni mladostniki imajo nižje samospoštovanje od slišočih vrstnikov.

H2: Gluhi in naglušni mladostniki doživljajo več motenj v komunikaciji kot slišoči vrstniki.

H3: Gluhi in naglušni mladostniki zaradi svoje invalidnosti znižajo aspiracije za prihodnost.

H4: Mladostniki, ki imajo boljše samospoštovanje, vidijo svojo prihodnost bolj optimistično.

H5: Mladostniki, ki imajo manj motenj v komunikaciji, vidijo svojo prihodnost bolj optimistično.

Kvalitativni del bo temeljil na poglobljenih intervjujih z uspešnimi gluhihimi osebami (predselekcijiran vzorec študentov in izobražencev). Poskušala bom ugotoviti, kakšne so njihove izkušnje v odraščanju, da jim je uspelo premagati svojo invalidnost, kakšno vlogo so imeli starši v njihovem odraščanju, kako je potekal proces izobraževanja, kakšen način komuniciranja so uporabljali (govor, znakovni jezik), kakšen je bil razvoj identitete ter kako so načrtovali študij in se odločali za prihodnost.

# 1 Spremembe odraščanja v sodobnih družbah

## 1.1 Značilnosti sodobnih družb tveganja

Na vrednostno podobo sodobnih družb vplivajo procesi globalizacije, ki prinašajo korenite spremembe ne le na ekonomskem, ampak tudi na kulturnem področju. Pot v pozno moderno družbo je pot v naraščajočo socialno in kulturno negotovost, v moralna in vrednostna protislovja in znatno stopnjo negotovosti glede prihodnosti. Sodobne razvite družbe doživljajo velike spremembe; po eni strani doživljajo veliko izboljšanje življenjskega standarda, zviševanje pričakovane življenjske dobe, izobrazbene ravni, informiranosti, različnih storitev, po drugi strani pa so vseskozi v nevarnosti brezposelnosti, podzaposlenosti, zlasti za mlade ljudi, ali prezaposlenosti, pomanjkanja časa itd.

Klasična moderna deli in loči obdobja: otroštvo, mladost, odraslost, starost, pozna moderna pa je negacija značilnosti oblikovanja življenjskih poti in dejavnosti, ki so bila značilna za klasično moderno. Pomembna področja, na katerih kaže pozna moderna močan vpliv, so področja kapitala, proizvodnje, trga dela, izobraževanja, družine, prostega časa in socialnih institucij. V sodobni družbi prihaja do problematizacije klasičnih teorij življenjskih potekov. Spremembe sodobnih življenjskih potekov lahko razumemo v okviru modernizacije in družbenih sprememb. Življenjski potek je hkrati rezultat in nosilec teh sprememb (Ule in Kuhar 2003, 22).

Beck (1998) pozno moderno imenuje družba tveganja. Ugotavlja, da je razlika med moderno družbo in družbo tveganja predvsem v tem, katera skupina je prizadeta; tedaj je bila prizadetost določena z razredno usodo, rojen si bil vanjo. Položaji ogroženosti v družbi tveganja pa vsebujejo drugo vrsto prizadetosti; nič ni samoumevno, prizadetosti so univerzalne in nespecifične. Kot manj prizadete se kažejo skupine, ki so bolj izobražene in se vneto informirajo. Giddens (2003) pa pozno moderno imenuje reflektivna ali visoka moderna in prav tako kot Beck zaznava radikalne spremembe družbe. Vendar pa Giddensov koncept pozne moderne predpostavlja večjo kontinuiteto z moderno kot Beckov koncept družbe tveganja. Poleg tega je osnovna Giddensova predpostavka, da je sodobne družbe v določeni meri možno zavestno

upravljati, medtem ko Beck poudarja nenamerne stranske posledice kot gonilo razvoja. Uletova (2000) družbo tveganja definira kot »obdobje v razvoju modernih družb, v katerem tveganja, ki jih povzroča družbeni, ekonomski in znanstveno-tehnični napredek, nenehoma in vedno bolj spodjedajo institucije nadzora in zavarovanja, ki jih imamo na razpolago«.

V pozni moderni prihaja do ključnih sprememb v življenjskem poteku, kot so individualizacija, izbirnost življenjskega poteka, tveganje, negotovost in socialna ranljivost. V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali vsako od teh sprememb v življenjskem poteku.

### **1.1.1 Individualizacija življenjskih potekov**

Individualizacija je ena od ključnih sprememb v življenjskem poteku sodobnih družb tveganja. Uletova (2000) ugotavlja, da je proces individualizacije vse prej kot homogen in enoznačen proces. Nasprotno, je prav tako ambivalenten, kot so družbe, v katerih se razvija. Individualizacija je celota družbenih procesov in izkušenj, za katere je značilno po eni strani raztapljanje vnaprej predpisanih, standardiziranih oblik, kot so razredna pripadnost, spolne vloge, jedrna družina. Po drugi strani pa pomeni individualizacija razpad urejenih biografij, življenjskih vodil in okvirov življenjskih orientacij. V tradicionalnih družbah je bil posameznik vrojen v določen socialni položaj, v modernih razmerah pa moramo nekaj storiti sami, da dosežemo neko družbeno mesto. Teoretiki individualizacije (Beck, Baumann, Giddens in drugi) opozarjajo, da individualizacija ne pomeni avtomatsko emancipacije posameznikov od različnih avtoritet, socialnih definicij in socialnih pritiskov (Ule 2000).

Ulrich Beck individualizacijo razume kot širok proces reform sodobnih družb, ki obsega dinamizacijo in pluralizacijo življenjskih razmer, vzorcev in stilov. Individualizacija po njegovem vključuje tri poglobitve družbenostrukturne procese (Beck 1998):

- povečanje izobrazbenih možnosti in izbir, razvoj novih tehnologij, novih oblik komuniciranja, posledično tudi razvoj novih socialnih, kulturnih pristojnosti in kapitalov;
- povečanje družbene in prostorske mobilnosti prebivalstva, povezane s spremembami v poklicni strukturi, z razširitvijo različnih servisnih in storitvenih dejavnosti in ustanov, z intenzivno

urbanizacijo, z vse večjo udeleženoostjo žensk na trgu dela;

– povečanje refleksije in načrtovanja svojih življenjskih poti in možnosti, dvom o tradicionalnih življenjskih in vrednotnih usmeritvah in življenjskih poteh ter iskanje samostojnih rešitev življenjskih vprašanj.

Individualizacija življenjskih potekov povzroča množico navidezno nasprotujočih si družbenih pojavov, procesov in stanj v družbi in pri posameznikih. Povečuje se individualnost življenjskih načrtov, zato postajajo življenjski poteki posameznikov čedalje bolj odvisni od njihovih osebnih odločitev (Buchmann 1989). Problem procesov individualizacije je potemtakem v tem, da ljudje avtonomnost v odločanju, ki jo zahtevajo procesi individualizacije, nadomeščajo z medijsko in potrošniško pogojenimi strukturami identitete, skratka z nekakšno simulacijo avtonomnosti. To jih dela dejansko bolj odvisne od družbenih struktur in mehanizmov, kot je veljalo za posameznike v tradicionalni industrijski družbi. Tako se pritisk k individualizaciji življenjskega poteka sprevača v svoje nasprotje, v vse večjo odvisnost ljudi od globalnih družbenih institucij, ki jim dajejo »podporo«, še bolj pa jih zavajajo v tržno pogojene in vódene vzorce življenja (Ule in Kuhar 2003).

Individualizacija je prikrita prisila, ki nas spodbuja k produkciji, samooblikovanju, samoinsceniranju ne le svoje lastne biografije, temveč tudi svojih socialnih vezi in mrež v različnih fazah življenjskega poteka. Proces konstruiranja identitet, biografskih perspektiv in življenjskih strategij se osrediščajo okrog posameznikov (Ule 2008).

Pri individualizaciji gre za diskontinuiteto in fleksibilnost v zaporedju statusov in vlog v posameznikovem življenjskem poteku. Vpliv tradicije in navad na strukturiranje življenjskega poteka je zamenjala množica biografskih možnosti znotraj neinstitutonalizirane sfere življenjskega poteka. Gre za iskanje in eksperimentiranje novih oblik družbenih odnosov, socialno identifikacijo in preizkušanje novih oblik biografij (Buchmann 1989).

### 1.1.2 Izbirnost življenjskih potekov

Poleg individualizacije je za sodobne družbe tveganja značilna večja izbirnost življenjskih poti in večja kompleksnost izbir, posameznik pa dobi le malo pomoči v izbirah. Življenjski poteki posameznikov so vse bolj odvisni od njihovih osebnih odločitev. Posameznik pa ne izbira samo življenjske poti, ampak tudi to, v kateri medosebni odnos bo vstopil. Uletova ugotavlja, da v sodobnih družbah vsak posameznik postaja graditelj svojih socialnih mrež (Ule 2000). Beck prav tako meni, da je človek tako kot na drugih področjih tudi pri ustvarjanju socialnih omrežij postal »homo options« (Beck 1998). Izbirnost življenjskih usmeritev in stilov postavlja posameznika pred manjše ali večje odločitve, ki prinašajo s seboj večja tveganja, katerih ne moremo v celoti predvideti in nadzorovati.

V sodobni družbi je posameznik vsak dan postavljen pred izbiro med različnimi možnostmi in priložnostmi, izzivi in zahtevami, različnimi načini življenja. Življenjski potek sam je postal stvar individualne izbire in kreacije. Večja izbirnost življenja postavlja pod vprašaj tudi izbiro življenjskih oblik. Tako tudi zaposlitev, delovno mesto, partnerski odnos, starševstvo ali družina niso več življenjske samoumevnosti, ampak so stvar presoje posameznika: kdaj, zakaj ali sploh (Ule 2008).

Odgovornost se v poindustrijskih družbah pojmuje v tem smislu, da je posameznik sam »odgovoren« oziroma »kriv« za svoje (napačne) odločitve (tudi tiste, ki so strukturnega značaja). Beck v tem kontekstu govori o tem, da sodobni kapitalizem izkorišča (samo)odgovornost posameznikov, zaradi česar so ti danes v podjetjih pripravljene veliko bolj trdo in zagreto delati (Beck 1998). Vendar pa individualizacija ne pomeni nujno naraščanja posameznikove izbire in odločitev, temveč predvsem spremembo načina družbenega nadzora (Ule 2008). Ljudje se ne osamosvajajo od zunanjega nadzora in družbenih omejitev, ampak so vsestransko odvisni od trga dela, izobraževalnih in socialnih ustanov, porabe, pravnih uredb, od prometnih ureditev, urbanističnih rešitev, mode, od zdravstvenih, psiholoških, pedagoških nasvetov (Beck 1998).



### 1.1.3 Tveganje in negotovost življenjskih potekov

Pritiski k večji izbiri, večji kompleksnosti izbir in samoodgovornosti pa povečujejo tveganja v družbi in pri posamezniku. Tveganje ni nov pojav, novo pa je po Becku (1998) to, da so tveganja kot stranske posledice industrijske proizvodnje (npr. onesnaževanje ali jedrski holokavst) v vedno večji meri človeško povzročena, pa tudi njihov pomen narašča v primerjavi s primarnimi posledicami (proizvodnja dobrin in večanje blaginje).

Izbirnost življenjskih usmeritev in stilov ter medijska in tržna ponudba nas vsakodnevno postavljajo pred odločitve, ki prinašajo različna tveganja, katerih ne moremo v celoti predvideti in nadzorovati. V družbi tveganja so modernizacijska tveganja le ena njena dimenzija. Beck (1998) ugotavlja, da se dogajajo družbena, biografska, kulturna tveganja in negotovosti, ki so v razviti moderni razrahljale in pretopile družbeno zgradbo industrijske družbe – družbene razrede, družinske forme, položaje spolov, zakon, starševstvo, poklic – in vanje vgrajene temeljne samoumevnosti življenja. Obe strani skupaj tvorita politično dinamiko družbe tveganja.

V pozno moderno se je vrnila negotovost. Negotovost sledi izgubi zaupanja v to, da lahko vodilne institucije industrijskega sveta (gospodarstvo, pravo in politika) ukrotijo in nadzirajo ogrožajoče posledice, ki so jih izzvale v svetu. Negotovost je posledica »družbe tveganja«, kot jo je poimenoval Ulrich Beck (1998). Negotovost je na individualnem nivoju povzročila, da so biografije blagostanja postale biografije tveganja, kar ogroža vse družbene razrede, ki jim uhajata materialna gotovost v prihodnosti in gotovost socialne identitete (Ule 2000). Normativne/normalne biografije se umikajo izbirnim/zbrkljanim biografijam. Možnosti, nevarnosti, biografske negotovosti, ki so bile prej definirane v okviru družine, vaše skupnosti, stanovskih pravil in družbenih razredov, morajo danes zaznati sami posamezniki, jih interpretirati, se odločati in jih znati predelovati. Posledice — tako možnosti kot bremena – se prelagajo na posameznike. Življenje je postalo bolj negotovo zaradi različnih destabilizirajočih vplivov moderne. Ni več stabilnih življenjskih načrtov, ki bi jim posamezniki sledili; namesto tega so življenjski poteki fragmentirani in bolj individualizirani. Zaporedje statusnih prehodov se spreminja.

### 1.1.4 Spremembe posameznika

Spremembe, izzivi in tveganja vplivajo tudi na posameznika. Zanj so značilne spremembe v načinih bivanja in značajskih strukturah. Sodobna družba namreč ne prenaša vnaprej definiranih in monolitnih osebnih in socialnih identitet, trajnih življenjskih stilov, stalne priklenjenosti posameznikov na kraj, stan, spol, izvor itd. Od posameznikov zahteva fleksibilnost in kreativnost (Ule 2000). Jaz v pozni moderni postaja po Giddensu (2003) reflektivni projekt, ki povezuje osebne in družbene okoliščine. Identiteta po njegovem mnenju ni v vedenju niti v odzivih drugih oseb. »Identiteta ni razločujoča značilnost, niti ni zbirka značilnosti, ki jih poseduje posameznik. Je jaz, kot ga oseba reflektivno razume v terminih njegove ali njene biografije.« Takšno konstrukcijo identitete imenuje reflektivna naracija sebstva. Giddensov pojem »povezanih življenj«, ki ga večkrat srečujemo, meri na to, da posameznik lahko svoje življenjske načrte veže kvečjemu na življenjske poteke partnerjev, zakoncev, staršev, otrok, tesnih prijateljev (Ule 2008). Pojavljajo se nova protislovja, zaradi katerih sta osamosvajanje in osebna rast posameznikov in posameznic težja naloga kot doslej. Ti se sicer osvobajajo od tradicionalnih vezi in odvisnosti, toda po drugi strani postajajo čedalje bolj odvisni od pritiskov drugih družbenih institucij, na katere imajo le malo vpliva. To so predvsem trg delovne sile, izobraževalni sistem, sistemi socialnega skrbstva, sistemi socialnega zavarovanja, zdravstva, potrošnja itd. (Ule in Kuhar 2003).

Institucije sodobnih družb se naslavlja na posameznike, ne pa na skupine, in s tem pri njih vzbujajo prepričanje, da mora vsak sam poskrbeti za svoje življenje. Posamezniki postajajo igralci, graditelji, brkljavci, upravljavci svoje biografije in identitet, svojih družbenih povezav in mrež. V pozni moderni si mora posameznik dejavno prizadevati za doseganje in ohranjanje družbenega položaja, in to v konkurenci z drugimi, ki se prav tako trudijo doseči te resurse in upravljati z njimi.

Na posameznika se v obdobju pozne moderne ne gleda več kot na rezultat procesa socializacije, ampak kot na predpogoj procesa osebostnega razvoja, ki se nikoli ne konča. Individualizacija ni več cilj v delovanju socialnih institucij in socializacije, ki je usmerjena na odrasle. Danes so veljavne posameznikove osebostne kvalitete. V teh zelo kompleksnih razmerah se pričakuje in

zahteva, da imamo sodobni ljudje velike zmožnosti za načrtovanje in usmerjanje svojega sedanjega in prihodnjega življenja. Ta pričakovanja in zahteve pa pogosto presegajo zmožnosti posameznika in obseg informacij, ki so mu na voljo. Rezultat teh pritiskov je med drugim, da so individualizirani posamezniki danes – ob hitrih spremembah življenjskih razmer – bolj odvisni od socialnih okoliščin, kot so bili v tradicionalnih okoliščinah (Du Bois-Reymond in Chisholm 2006). Beck in drugi avtorji predstavljajo te spremembe kot individualizacijo življenjskih stilov oziroma načrtov. Individualizacija ne pomeni nujno atomizacije, oposameznjenja, brezodnosnosti prosto lebdečih posameznikov. Tudi ne zagotavlja emancipacije, rasti, avtonomnosti posameznikov, čeprav se to lahko dogaja (Ule 2000).

## **1.2 Značilnosti odraščanja in vloga socializacijskih institucij**

Odraščanje je proces prehoda iz otroštva v odraslost. Cotterell (1996) definira adolescenco kot obdobje, ko posamezniki rešujejo dva ključna odnosna procesa: navezanost in identiteto. Navezanost se nanaša na čustveno vez med posameznikom in drugo osebo, skupino ali skupnostjo. Identiteta se nanaša na posameznikovo sposobnost za samoopredeljevanje v odnosu do drugih, ki jim je podoben na določen način in različen na drug način. V adolescenci naj bi se dogajale pomembne spremembe v čustvenih vezeh in identitetah mladih ljudi. Ta koncept predpostavlja tudi možnosti neuspešnega razvoja na različnih področjih. Adolescenti so lahko neuspešni na katerem od razvojnih področij; brez profesionalne pozornosti in posredovanja odraslih strokovnjakov so v nevarnosti, da bo dozorevanje nepopolno (Ule 2008).

Po Eriksonu (1976) je adolescenca nekakšno psihosocialno čakalno obdobje, premor v človekovem razvoju, ki mlademu človeku omogoča preizkušanje socialnih vlog, strategij, nabiranje socialnih izkušenj, preizkušanje svojih moči. Pozitivna razrešitev te krize torej zahteva, da posameznik sprejme samega sebe, razvije ustrezno samopodobo, pa tudi, da drugi sprejmejo njega in da dobi priznanje za svoja dejanja. Adolescenti mislijo o sebi drugače kot otroci. V adolescenci se spreminja sebstvo. Sebstvo je celota občutkov in misli posameznika o samem sebi. Vsebuje samozavedanje posameznika, določeno mero samospoštovanja. Če si posameznik

predstavlja idealno sebstvo, se zaveda tudi razlike, prepada, ki obstaja med aktualnim in idealnim sebstvom, kaj je in kaj naj bi bil. Idealno sebstvo je lahko navdih za načrtovanje prihodnosti.

Adolescenti so obremenjeni s prihodnostjo. Zanje ima lahko marsikaj, kar počnejo ali dosegaajo danes, pomembne posledice za njihovo prihodnost. Razlika med tem, kar mislim, da sem, in med tem, kar bi rad bil, je do določene stopnje ugodna, poveča motivacijo in dviga aspiracije. Velika razlika pa je lahko blokirajoča, lahko poveča negotovost, vodi v šibko samospoštovanje, v negativno samopodobo. Lahko vodi v ogrožajoče sebstvo. Ogrožajoče sebstvo je nekaj, kar adolescent ne bi rad postal, se pa boji, da bi postal, torej »neuspešen v šoli, nepriljubljen med vrstniki«.

Druga značilnost sebstva v adolescenci je, da postaja bolj kompleksno. Kot trdi Arnett (2007), je to posledica razvoja abstraktnega mišljenja in sposobnosti. Zanimivo je, da adolescenti opisujejo sebe izrazito nasprotujoče, kar se pozneje ublaži. Omenjena kontradiktornost pomeni, da adolescent že prepozna, da se njegova občutja in oblike vedenja lahko spreminjajo iz situacije do situacije in da je to del njegovega aktualnega sebstva. Podobne kontradiktornosti in nihanja lahko najdemo tudi pri drugih konceptih, na primer pri samospoštovanju in samoocenjevanju, ki se nanašata na to, kako adolescent vrednoti in presoja sebe (Ule 2008). V zgodnji adolescenci samospoštovanje pade in se potem povečuje do pozne adolescence in vstopa v odraslost (Arnett 2007). Za to je več razlogov. Eden je imaginarna publika, ki običajno vpliva na znižanje samospoštovanja, ker imajo mladostniki občutek, da so stalno pod kritičnim očesom imaginarne javnosti. Adolescenti zaradi občutka, da so stalno opazovani, razvijejo nove kognitivne sposobnosti cinizma, sarkazma, ki ga raztresajo preprosto naokoli v družino, šolo ali po prijateljskih druženjih.

Ena od težav, s katero se morajo spopasti adolescenti, je obvladovanje čustev. Za adolescenco so značilna pogosta nihanja odnosa do sebe, ki se gibljejo med dvema skrajnostma: občutkom nezadostnosti in omnipotentnostjo (vsemogočnostjo). Samozavračanje vsebuje občutke osamitve, neresničnosti, absurda in ločenosti od medosebnega, družbenega in fenomenološkega sveta. Mladi imajo sočasno občutek depersonalizacije sebstva in nerealnosti sveta. Občutki vsemoči so sicer nasprotje samozavračanja, vendar je izvor isti: neskladja med sebstvom in

družbenim svetom. Vsebujejo občutke popolne svobode, življenja v čistih možnostih, doseganja in spreminjanja česar koli. Adolescence označuje potreba po dinamiki, spremembah, gibanju, razvoju. Ostati na poti, spreminjati se, mladim pomeni ohranjati občutek notranjega razvoja in rasti. Lahko gre za spreminjanje samopodobe, koncepta sebe, spreminjanje življenjskega stila, okolja ali družbenih razmerij. Druga stran težnje mladih po spreminjanju se kaže v strahu in odporu pred statičnostjo. Tako lahko zastoj v samospreminjanju in spreminjanju okolja vodi celo do psiholoških težav in stisk adolescentov (Ule 2008).

Fokusna teorija adolescence opozarja na časovno zaporednost posameznih problemskih sklopov, s katerimi se srečujejo adolescenti (Coleman 1989). Po tej teoriji adolescenti lažje in uspešneje rešujejo razvojne naloge, če jih ne razrešujejo sočasno, temveč se v določenem obdobju adolescence osrediščajo na posamezne probleme oziroma problemske sklope. Adolescent upravlja s svojo socializacijo oziroma s prehodi tako, da po možnosti vedno razrešuje le posamični središčni problem.

Vzpostavljanje čustvenih vezi med posameznikom in drugo osebo, skupino ali skupnostjo je poleg dela na sebi, vzpostavljanja sebstva in razreševanja kriz identitete, drugi pomemben psihološki proces, ki močno zaposluje adolescente, problem navezanosti. Navezanost je dejaven, medsebojno močno naklonjen, vzajemen odnos med dvema. V adolescenci se tudi v zvezi z navezanostjo dogaja veliko sprememb. Čustvene in kognitivne spremembe tedaj sprožijo tudi potrebo po redefiniciji že vzpostavljenih čustvenih vezi, na primer v družini, s starši, in potrebo po vzpostavljanju novih navezanosti, na primer prijateljstev ali pravih ljubezenskih odnosov in razmerij (Ule 2008).

Starši imajo pomembno vlogo v odraščanju. Raziskave vedno znova potrjujejo, da so starši najpomembnejše osebe v življenju odraščajočih mladih in da večina mladih ohranja občutek čustvene bližine s starši do odraslosti. Raziskave kažejo na velik pomen otrokove navezanosti na starše kot prevencije proti odklonskemu in neodobranemu vedenju pri adolescentih. Čustveni in podporni starši so bolj empatični do spremenjenih potreb odraščajočih otrok in adolescentov in so se jim pripravljani bolj prilagajati. Temeljni obrisi čustvene bližine in navezanosti se razvijajo že v zgodnjem otroštvu in na odraščanje delujejo varovalno ali ogrožajoče. Teorijo

navezanosti je prvi razvil John Bowlby (1975). Po Bowlbyju so prve rudimentarne oblike navezanosti med otrokom in staršem razvijejo že v prvem letu otrokovega razvoja in se nadgrajujejo skozi celoten proces odraščanja. Recipročen odnos se oblikuje med prvim in drugim letom otrokovega razvoja. Otrok v tem obdobju oblikuje trajen čustven odnos s starši, ki mu omogoča, da mu starši pomenijo varen pristan ne glede na njihovo dejansko navzočnost. To se imenuje notranji delovni model navezanosti (Ule 2008).

Ameriška psihologinja Mary Ainsworth je na podlagi opazovanj interakcije med materami in dojenčki naprej razvila teorijo navezanosti, in sicer o dveh tipih navezanosti: varni navezanosti in negotovi (insecure) navezanosti. Ugotavlja, da je primarna navezanost pogoj za navezanost na druge v življenjskem poteku (Arnett 2007). Raziskave kažejo, da je odsotnost čustvene navezanosti med staršem/i in otrokom najpomembnejši napovedovalec odklonskega in neodobranega vedenja v adolescenci. V tem smislu je veliko pomembnejša od razvez, zaposlenosti staršev in celo njihove odklonskosti. Kakovost starševske zveze je močnejši inhibitor deviantnosti pri fantih. Kvalitativna študija 152 najstnikov, ki so jo opravili Van Voorhis, Cullen, Mathers in Garner (v Renner 2000), je pokazala, da tisto, kar zares šteje, niso razbiti domovi (broken homes), temveč slabi domovi (bad homes) (Renner 2000).

Kljub spremembam, novim pričakovanjem, napetostim pa družina za odraščajoče otroke ostaja ključni vir ljubezni, podpore, varnosti, udobja. Ne glede na vrsto težav in konfliktov, s katerimi se srečuje adolescent, je odločilno, ali ima trdno referenčno oporo v vsaj eni odrasli osebi v družini. Običajno je to mati. Spreminjajo se modeli medsebojne komunikacije. Starši in otroci so nenehno, vsak dan, v procesu definiranja in redefiniranja svojih družinskih vlog.

V adolescenci pridobijo pomen tudi prijateljstva (Ule 2008). To ne pomeni, da starši nehajo biti pomembni; njihov vpliv ostane. Mladostniki so v adolescenci zelo zaposleni z vzpostavljanjem in ohranjanjem prijateljev in v to vlagajo velik del energije in socialnega življenja. Velik pomen pripisujejo pripadnosti, vključenosti v skupino. Prijateljstva imajo pomembno mesto v adolescenci in so v primerjavi s prijateljstvi v drugih razvojnih obdobjih najbolj čustveno intenzivna in intimna. Prijateljske skupine dajejo mladim ljudem čustveno gotovost. V tem pogledu delujejo podobno kot družine, dajejo pa tudi nove vedenjske vzorce, izkušnje in podporo

pri osamosvajanju in odraščanju. Vrstniške skupine povezujejo prav skupne želje, izkušnje, primerljivi problemi in potrebe, izkušnja solidarnosti in lojalnosti. Temeljijo na večji pripravljenosti za samorazkrivanje kot prej v otroštvu ali pozneje v odraslosti. V prijateljskih odnosih se adolescent uči strategij samorazkrivanja, vzajemnosti, vživljanja v drugega. V prijateljskih odnosih, še bolj kot v vrstniških skupinah, dobiva samopotrditve, razrešuje čustvene konflikte. Najboljši prijatelji v adolescenci nadomeščajo partnerje in zato so prijateljstva v tem obdobju ekskluzivna in čustveno nabita, kot so pozneje intimna partnerstva. Pri prijateljih cenijo iskrenost, zaupnost, čustveno podporo, pripravljenost na pogovor in poslušanje. Za prijatelje adolescenti običajno izbirajo tiste vrstnike, ki so jim podobni po interesih, stališčih, hotenjih, načinu preživljanja prostega časa. Skozi druženje in pridobivanje skupnih izkušenj si prijatelji postajajo še bolj podobni. Prijateljstvo v adolescenci je pomembno za samopodobo in samospoštovanje, prijateljstvo adolescente uči socialnega razumevanja, vživljanja.

Thomas Berndt (2004) je ugotovil 4 tipe podpore, ki jo prijatelji ponujajo drug drugemu:

- informacijska podpora: nasveti pri reševanju osebnih problemov;
- instrumentalna podpora: pomoč pri različnih nalogah, kot so šolsko delo, posojanje različnih stvari, npr. oblek, denarja;
- tovariška pomoč: pomeni, da se lahko zaneseš na druge in nanje računaš pri socialnih aktivnostih, npr. pri udeležbi na zabavi, izhodu v kino, pri športnem udejstvovanju;
- podpora v samopodobi: dviganje samozavesti s spodbudami, s pohvalami, ki jih dajejo prijatelji drug drugemu, ali pa s tolažbo v neuspehih; biti na njihovi strani v dobrem in slabem. Privlačni posamezniki so običajno prijazni, optimistični, imajo smisel za humor, občutljivi so na probleme drugih, sodelujejo v skupinskih dejavnostih in dajejo različne predloge. Privlačni posamezniki postanejo bolj samozavestni, to pa še bolj okrepi njihovo privlačnost. Privlačnost posameznika ali skupine je v adolescenci pomembno povezana s priljubljenostjo. Ključni sta dve posledici nepriljubljenosti:
  - zavrtnjeni mladostniki, ki so aktivno nepriljubljeni med vrstniki zaradi več razlogov. Ti so lahko osebni, na primer prepirljivost, agresivnost, egoizem mladostnika; ali socialni, kot na primer socialna stigma, ki mladostnika osramoti v družbi vrstnikov;
  - prezrti mladostniki, ki niso osovraženi med vrstniki kot zavrtnjeni, ampak preprosto nimajo stikov in prijateljev, niso opaženi med vrstniki, lahko zaradi osebnih značilnosti, na primer

sramežljivosti, zaprtosti vase, pomanjkanja zaupanja vase; ali zaradi socialnih značilnosti, na primer značilnosti izvorne družine, socialne, etnične, religiozne pripadnosti. Priljubljeni otroci običajno postanejo prav takšni mladostniki. To se zgodi zato, ker so značilnosti, ki povzročajo priljubljenost, stabilne osebnostne in socialne lastnosti posameznika (Ule 2008).

### **1.3 Sprememba mladosti in mladine v sodobnih družbah**

Poleg sprememb življenjskih potekov in posameznika v sodobnih družbah, o katerih je govor v prejšnjem delu naloge, se spreminja tudi odraščanje. Prihaja do ključnih sprememb odraščanja, mladosti in ključnih prehodov v odraslost. Temeljne identitetne krize se selijo iz mladosti v obdobje mladih odraslih, odraslost postaja novo krizno žarišče. Mladi so v družbi novih tveganj in negotovosti, saj življenjski potek postaja individualiziran. Heitmayer in Olk (1990) ugotavljata, da se je zaradi zaostrenih razmer odraščanja in možnosti za vstop v odraslost spremenila sestava mlade generacije.

Sociologi že od sedemdesetih let naprej ugotavljajo, da klasična mladost – kot linearno prehodno obdobje med otroštvom in odraslostjo – izginja (Ule 2000; du Bois-Reymond in Lopez 2003). Klasično mladost industrijskega kapitalizma so zaznamovali pojmi, kot so linearnost prehodov, »normalne« biografije (torej jasno definirane in razredne vloge), kolektivne povezave itd. (du Bois-Reymond in Lopez 2003). Današnjo mladost označujejo pojmi, kot so nepredvidljivost, ranljivost, tveganja, fragmentacija, individualizacija življenjskega poteka, biografizacija, podaljšani prehodi, jo-jo prehodi itd. (du Bois-Reymond in Lopez 2003).

Čas mladosti se v sodobni družbi podaljšuje zaradi podaljševanja šolanja, podaljšanega izobraževalnega moratorija kot pomembnega identitetnega statusa. Spremenjeni družbenoekonomski odnosi silijo mlade v tak razvoj identitete, ki bi ga po prejšnjih merilih lahko označili za neuspešnega. Iz desetletij razvoja uspešnih moratorijskih, samostojnih in razvitih identitetnih statusov nenadoma prihajajo v ospredje »privzete identitete«, ki ne poznajo spopadanja s socialnimi ponudbami identitet, temveč jih le nereflektirano prevzamejo drugo za drugo. Gre za odziv na dvojnost procesov individualizacije, ki se kažejo kot povečanje izbir in



negotovost izbir hkrati. Spremembe na trgu dela, grožnja potencialno izključenih mladih generacij so prisilile politiko, da z različno izobraževalno ponudbo in podaljševanjem šolanja zmanjša pritisk na trg dela. To pa je povzročilo zapoznele prehode v odraslost. Ti prehodi so vedno bolj nejasni, odmikajo se od tradicionalnih normativnih pričakovanj, so čedalje bolj pluralistični, in to tudi zaradi problemov v temeljnih institucijah prehodov, na primer pri zaposlovanju, ekonomskem osamosvajanju, so pa tudi bolj tvegani in negotovi.

Mladi ne identificirajo več odraslosti z objektivnimi kazalci, kot so dokončanje šolanja, stalna zaposlitev, vzpostavitev svoje družine, temveč z različnimi subjektivnimi pogoji, na primer, da postanejo odrasli, ko se počutijo odrasli. Zaradi vseh teh sprememb so prehodi v odraslost postali osrednji problem nove življenjske situacije mladih. Mladi odrasli pa so postali »strateška skupina«, ki odraža in razkriva osrednje družbene spremembe. Medsebojno ujemanje povečanih tveganj in negotovosti v prehodih mladih v odraslost povzroča, da to obdobje postaja ključno za politike, ki se ukvarjajo s socialno vključenostjo: izobraževalne politike, politike zaposlovanja, stanovanjske politike, družinske politike. Vsak posameznik in posameznica sta tista, ki aktivno sooblikujeta svojo biografijo.

Otroci in mladostniki se morajo tako že zelo zgodaj »sami« odločati o svojem življenju oziroma o poteku svoje »življenjske biografije«, kar so različni avtorji poimenovali proces zgodnje biografizacije (Ule 2000). V povezavi z zgodnjo biografizacijo in s pritiski družbe po nenehni reinterpretaciji identitet se spreminjajo tudi otroci in mladostniki. Uletova ugotavlja, da se že pri otrocih kaže povečana sposobnost samorefleksije in sposobnost načrtovanja ter usmerjanja svoje prihodnosti (Ule 2000). Današnji otroci in mladostniki (gledano na splošno) so posledično znatno bolj govorno in psihično usposobljeni kot prejšnje generacije. Sociolog Baumann ugotavlja, da je življenje, ki je polno nenehnega pregledovanja osebnih projektov, nenehnih sprememb v samointerpretacijah in biografskih konstrukcijah, zelo zahtevno in izčrpavajoče (Baumann 1992).

Delo ni več izključna domena odraslih. Drugače kot v zgodnji moderni vdirajo delovne zahteve v otroštvo in mladost, predvsem z možnostmi in obeti zgodnjih karier. Potem ko je moderna popolnoma oblikovala otroštvo in mladost kot posebni življenjski dobi, ločeni od odrasle družbe,

se v pozni moderni ukinja ta družbena drugačnost in družba pred otroke in mladostnike postavlja podobne zahteve, pritiske in možnosti izbir kot pred odrasle. Te spremembe so osvobajajoče in hkrati ogrožajoče. Po eni strani nas veseli, da življenje ne teče več tako linearno in samoumevno kot nekdanj, temveč ga lahko aktivno oblikujemo ter pri tem sledimo svojim željam in skrbimo za svoj osebni razvoj. Po drugi strani pa trpimo zaradi povečane negotovosti in nestabilnosti prav na vitalnih področjih svojega življenja. Večja izbirnost življenja postavlja pod vprašaj tudi izbiro življenjskih oblik. Tako tudi zaposlitev, delovno mesto, partnerski odnos, starševstvo ali družina niso več življenjske samoumevnosti, ampak postajajo stvar presoje posameznika; kdaj, zakaj, ali sploh. V večji izbirnosti je veliko omejitev, življenjskih stisk in tesnobe (Ule 2008).

Namesto velikih vrednot, ki so bile odprte na močne ideologije (politika, religija, nacionalna vezanost), se pojavljajo vrednote, ki so bližje posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravo okolje, kvaliteta vsakdanjega življenja). Najpomembnejše vrednote so vezane na zasebno življenje, (partnerske) odnose, razvoj individualnosti in avtonomije ter poklicno uveljavljanje in samorealizacijo. Absolutne vrednote na deklarativni ravni so torej prijateljstvo, zdravje, varnost (moje družine), kar vrednote mladih vedno bolj odmika od tipično mladostniških vrednot in jih združuje z vrednotami odraslih, ali z drugimi besedami: mladi očitno zopet sprejemajo vrednote odraslih kot svoje (Ule 2000). Gre za postopno distanciranje mladih od prejšnjega prevladujočega sklopa vrednot delo–zaposlitev–kariera–zaslužek k bolj osebnemu sklopu vrednot: medosebni odnosi–osebni razvoj–kreativnost–izobrazba–kvalitetno vsakdanje življenje. Premik centralnih vrednostnih usmeritev pri sodobni mladini od »materialnih – kariernih« vrednot k »postmaterialnim – osebnostnim« vrednotam pomeni tudi premik v samem značaju vrednot.

Coleman in Husen (1985) sta ugotovila, da sta se sredi osemdesetih let pojavili dve glavni vrednostni usmeritvi med mladimi v sodobnih družbah: usmeritev k ekspresivnim vrednotam ali ekspresivna vrednotna usmeritev in usmeritev k uveljavljanju mladih v sodobni informacijski družbi ali informacijska vrednotna usmeritev. Za ekspresivno vrednotno usmeritev velja nekaj vrednotnih in vedenjskih značilnosti. V poklicni karieri mladi težijo k samoizpolnitvi pri delu, k delu, ki jim omogoča dosti prostega časa. V izobraževanju težijo k čim širšim poklicnim profilom, kar jim omogoča osebni razvoj in daje večje možnosti zaposlovanja, povečuje se težnja

po prožnem menjavanju zaposlovanja in izobraževanja. Bolj ko so izobraženi, bolj zavračajo ponavljajoče se in rutinsko delo. Značilen je odpor do uradnih avtoritet, ki temeljijo predvsem na nadzoru in zahtevajo poslušnost in konformizem. Povečuje se težnja po osebni svobodi in pobudi. Za ta vrednotni in življenjski stil so značilni podaljševanje mladosti, poznejše stabiliziranje v zaposlitvi, odlašanje z oblikovanjem družine in rojevanjem otrok.

Informacijska vrednostna usmeritev je značilna predvsem za mlade, ki se zanimajo in udeležujejo v razvoju in uporabi novih informacijskih tehnologij, ki sodelujejo v novem medijskem prostoru in virtualnem svetu. Zanje je značilno iskanje dela, ki se ne ravna po pravilih, temveč po ciljih, ki so osebno pomembni za posameznika. V nasprotju z ekspresivno usmerjenimi mladimi se informacijsko usmerjeni ne izogibajo tekmovalnosti, ampak jo celo povzdigujejo. Ne težijo k varnosti, temveč k uspehu, četudi za ceno varnosti. Bolj jih zanima ozko specializirana, vendar kakovostna izobrazba in kvalifikacija, veliko se posvečajo izbrani dejavnosti in se poglobljajo vanjo (Ule 2008).

Procesi individualizacije in spremenjeni družbeno-ekonomski odnosi (npr. brezposelnost mladih) privede mlade ljudi v tak razvoj identitete, ki bi ga po prejšnjih merilih lahko označili kot neuspešno identiteto (Hurrelmann 1996). Glede sprememb v socialnih omrežjih pa ni problematična le »izbirnost« novih ligatur. Problematično je tudi to, da se v sodobnih poindustrijskih družbah zaradi različnih dejavnikov (izobraževalnih projektov, pasivizacije prostega časa ipd.) vloga avtonomnih vrstniških skupin in subkultur zmanjšuje (Ule 2000). Ljudje so v prejšnjih obdobjih modernizacije ravno zaradi obstoja tradicionalnih ligatur imeli na voljo nekakšne koordinate, ki so pomagale usmerjati izbire (Ule 2000). O tem govorita tudi Rutter in Smith, ki povezujeta pomanjkanje spoznavnih orientacij in fragmentacijo referenčnih območij s tem, da pri mladih narašča vrsta psihosocialnih problemov (Rutter in Smith 1995). Mladim manjka trajnih in stabilnih zrcal. Individualizacija mladosti se izteka v vse večjo osamljenost in izolacijo mladih, ki jo množična mladinska potrošnja in mladinska kultura le prekriva, ne pa ukinja.

Baethge je opozoril na skrite pasti individualizacije mladosti in v življenjskem poteku nasploh. Enotni kolektivni statusni prehod mladosti se je razblinil. »Mladine« kot normalne oblike ni, kot ni mladih, ki imajo o sebi trdno podobo. Identiteta ni projekt, ki ga lahko končamo, temveč

postaja nekakšen habitus iskanja, ki se nikoli ne konča niti se nikoli ne sme končati (Ule 2000). Individualizacija življenjskega poteka sooča mlade tudi z večjimi tveganji. Mladi se že zgodaj pripravljajo, da s strategijami »vijuganja« med različnimi življenjskimi izbirami vnaprej omilijo svoje probleme, ki so obenem tudi problemi njihovih staršev. Zaželeni življenjski potek mladih postaja predmet »pogajanja« med starši in mladostniki (Ule 2000).

Namesto nadzornih sistemov družine in šole se uveljavljajo nove oblike socialnega nadzora mladih, zlasti nadzor skozi potrošnjo, institucije prostega časa in kulturne industrije. Novi kontrolorji otroštva in mladosti delujejo skozi zgodaj razvite vzorce ponotranjenja napotkov, vzorov vedenja in potreb, ki jih ponujajo mediji in trg. V nasprotju z neposrednostjo in hierarhičnostjo kontrole v družini in šoli so nove oblike nadzora posredne in zgrajene na formalnem principu enakosti ter svobode kupcev in uporabnikov. Kontrola postaja tudi čedalje bolj brezosebna in funkcionalna (Ule 2000). Modernizacija poindustrijskih družb vpliva tudi na spremembe v socializacijskih procesih in spremembe v povezovanju mladih ljudi v socialna omrežja. Individualizacija, ki na eni strani sicer povečuje množico in tudi kvaliteto izbir, hkrati ustvarja problematičen proces razkroja in zmanjševanje obsega in moči tradicionalnih medosebnih povezav (družina, sloj, razred, pripadnost določeni religiji, spol ipd.) (Ule 2000).

V prejšnjih obdobjih modernizacije so bile le-te še močne, kar pomeni, da so močno omejevale posameznikovo delovanje in izbire. Posameznik je imel takrat na voljo manj izbir, hkrati pa je bilo tudi zaradi tega njegovo življenje manj tvegano, bolj določeno in je dajalo občutek večje varnosti. Tradicionalne medosebne povezave so delovale kot nekakšni socialni odbijači, ki so posameznikom pomagali premoščati osebne krize, in sicer tako, da so bile te skupno občutene in se jih je zato (lažje) dalo prenesti (Ule 2000). Študije poznomoderne mladine kažejo še na eno družbeno spremembo, ki se dotika sprememb v socialnih omrežjih mladih ljudi: mladi govorijo o težavah, ki jih imajo pri vzpostavljanju »pristnih, resničnih prijateljstev«, torej močnih odnosov (Renner 2002). Zdi se, da mladim ob obilici izobraževalnih in drugih projektov ter pasiviziranem preživljanju prostega časa za poglobljene odnose zmanjkuje časa in moči. Prisiljeni so vstopati v »odnosne minimalizme« in v »kalkulativni egoizem« (Renner 2000).

Osamljenost poznomoderne mladine Uletova povezuje s tem, da za današnjo mladino po njenem mnenju večina zvez (ki jih morda niti ni malo) nima nekega globljega pomena; da je večina le-

teh samó začasna in preračunljiva (Ule 2000). Individualizacija mladosti se izteka v vse večjo osamljenost in izolacijo mladih, ki jo množična mladinska potrošnja in mladinska kultura le prekriva, ne pa ukinja. Enotni kolektivni statusni prehod mladosti se je razblinil. »Mladine« kot normalne oblike ni, kot ni mladih, ki imajo o sebi trdno podobo. Identiteta ni projekt, ki ga lahko končamo, temveč postaja nekakšen habitus iskanja, ki se nikoli ne konča niti se nikoli ne sme končati.

### **1.3.1 Vloga izobraževanja**

Izobraževalni proces se v sodobnih družbah načrtno premika v vedno bolj zgodnja otroška leta. Otroci, ki so »prikrajšani« za pospešeno otroštvo, ker njihovi starši na primer nimajo denarja za drage tečaje ali pa ker starši sami niso dovolj izobraženi, da bi lahko svojemu otroku dajali obšolsko učno pomoč, se s tem znajdejo v nekonkurenčnem položaju z vsemi tistimi, ki so takšnih »spodbud« deležni. Gre za nekak paradoks – otroci, »prikrajšani« za tovrstne spodbude, niso prikrajšani za otroštvo, hkrati pa obstaja večja verjetnost, da se bodo ob začetku šolanja znašli v slabšem izhodiščnem položaju. Mladost postaja zaradi teh procesov še bolj protislovna, kar se kaže v zgodnjem odraščanju in v podaljšanem socialnem infantilizmu mladih hkrati. Temu pojavu Thomas Ziehe pravi nestrukturirana zgodnja odraslost (Ziehe 1991).

Današnja generacija vstopa v odraslost drugače kot včerajšnja, podaljšujeta se izobraževanje in ekonomska odvisnost od staršev. Zdi se, da je danes v krizi standardizirani koncept odraslosti, in ne več samo mladost (Côté 2000). Posledice so globoke spremembe v individualnih biografijah, procesih, institucijah in pričakovanju ljudi o njihovem življenju. V minulih nekaj desetletjih so izgubile pomen in družbeni vpliv številne samoumevnosti človeškega življenja. Namesto samoumevnosti, ki so nam tradicionalno usmerjale življenjske poti, smo vsak dan postavljeni pred izbiro med različnimi možnostmi in priložnostmi, izzivi in zahtevami, različnimi načini življenja. Življenjski potek sam je postal stvar individualne izbire in kreacije. To je povzročilo silne spremembe v odraščanju, socializaciji in biografski kontinuiteti (Ule 2008).

S podaljševanjem adolescence se podaljša globalna odvisnost mladih od odrasle družbe ter iluzija avtonomnosti (Hurrellman 1996). Zagovorniki teze, da gre le za podaljševanje

adolescence, ugotavljajo, da v podaljšanem izobraževalnem moratoriju ni nič zgodovinsko popolnoma novega. Tudi v tem moratoriju obstaja pomanjkanje avtonomije mladih na nekaterih področjih delovanja (npr. na ekonomskem področju) ob večji avtonomiji na drugih področjih (Eisenstadt 1992).

Van der Velde (2000) meni, da moramo razlikovati med neodvisnostjo in samostojnostjo mladih. Neodvisnost pomeni materialno neodvisnost od staršev in institucij odraslih, samostojnost pa sposobnost za samostojno oblikovanje svojega življenja in identitete, brez vpletanja odraslih v načrtovanje življenja. Stopnja svobode in samostojnosti se spreminja, kot kažejo podatki, tudi glede na družbeno-ekonomske kontekste in razmere, v katerih živi družina staršev (Biggart in drugi 2006). Če ima družina ekonomske probleme, potem je podaljšano bivanje mladega človeka v njej zanjo breme in družina ponuja le minimalno socialno varnost, ne pa okvira za samostojno oblikovanje identitete odraslejših. Zato pojmovanje odraslosti kot subjektivne posledice osebnostnega razvoja prevladuje pri mladih iz srednjih in višjih slojev, pojmovanje odraslosti kot rezultat zaposlitve in ekonomske osamosvojitve pa pri mladih iz nižjih slojev.

Prva značilnost sprememb otroštva in mladosti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja je rastoč pritisk na mlade, da si pridobijo čim več in čim višjo izobrazbo. Konkurenca za kariero in naslove, priznanja in spričevala vpliva na podaljšanje mladosti. Ta proces ima svoje negativne posledice v preobremenjenosti otrok in stresih zaradi občutkov neuspešnosti. Otroke in mlade družba prisiljuje, da se že zgodaj odločajo o svojem življenju, da sprejmejo daljnosežne odločitve, na primer o izobrazbenih poteh. Gre za nov proces biografizacije (Ule 2000).

Izobraževalni moratorij je časovno razširjen in vsebinsko bogat moratorij, kjer imajo mladi čas za lastno oblikovanje, razvoj in razrešitev bistvenih identitetnih problemov, lastnega življenjskega poteka. Mladost dobi profesionalni status, postaja celo prednostno življenjsko obdobje. Izobraževalni moratorij pomeni več kot le izobraževanje. Pomeni naraščanje avtonomnosti mladosti nasproti drugim življenjskim dobam, upadanje interesa mladih za svet in vrednote odraslih in oblikovanje življenjskega sveta in vrstniške kulture mladih. Izobraževalni moratorij je ciljno-namensko usmerjen: mladi si v njem pridobivajo znanje in izobraževalne dosežke, pa tudi dosežke na področju mladinske kulture. Pomembna značilnost izobraževalnega

moratorija je razširjanje mladosti čez dvajseta leta in vedno poznejše vstopanje v odraslost ter pomikanje meja med otroštvom in mladostjo v vedno zgodnejša najstniška leta (Eisenstadt 1992).

Izobraževalni projekti so skupaj z drugimi družbenimi dejavniki v poznejša leta premaknili tudi vstop mladih odraslih v ekonomsko neodvisnost, v osrednje družbene pozicije, v kontinuirano in trajno zaposlitev ter v formiranje družine in starševstvo (Ule 2000). Vzporedno s podaljševanjem otroštva, pa prav tako zaradi konkurenčnosti na izobraževalnem in pozneje zaposlitvenem trgu prihaja do pojava, ki ga Elkind poimenuje pospeševanje otroštva (Elkind 1981).

Mladino (in tudi odrasle) v izobraževalne projekte silijo trenutne razmere na trgu delovne sile (du Bois-Reymond in Lopez 2003). Študije trgov delovne sile (še posebej mladinskih trgov delovne sile) kažejo na trenutno zaposlitveno krizo (Trbanc 2007). Zlasti so v slabem položaju nizko kvalificirani mladi ali mladi, ki so opustili šolanje. Dobra izobrazba v družbah tveganja pomeni vstopnico na trg dela in s tem tudi vstopnico v odraslost (Ule in Kuhar 2002). Nekvalificiranost oziroma neizobraženost pa pogosto pomeni izključitev s trga delovne sile (torej nezaposlenost) in posledično tudi socialno izključenost (Kieselbach 2003).

Individualizacija življenja prinaša s seboj mnoge nove oblike obremenitev, tveganj, raznih bolečin, neugodij, nemira, ki preobremenjujejo mlade. Individualizacija pomnožuje število in obseg tveganjih življenjskih odločitev in življenjskih poti za vse mlade; pri tem se tveganja zopet najbolj zgoščajo pri tistih mladih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah, so nezaposleni oziroma jim grozi dolgoročna nezaposlenost. Mlade obremenjuje tudi splošno upadanje trdnih in splošno zavezujočih pravil in življenjskih orientacij, na katere bi se lahko naslonili v svojih osebnih krizah (Ule 2000).

Mladi so tako rekoč prisiljeni, da si za svojo rabo sproti »skujejo« ali »zbrkljajo« socialna pravila, orientacije in identitete. To pa zahteva dokaj visoko stopnjo refleksivnosti in osebne fleksibilnosti. Pomembna značilnost mladostnikov je tudi, da vedno več groženj in negotovosti izhaja iz pričakovanja prihodnosti, bližnje ali oddaljene, in to pritiska na sedanost. Zmanjšuje se pa pomen družbenih in socializacijskih ovir iz preteklosti (npr. tradicije, avtoritet) (Ule 2000).

Nujnost in kompleksnost izobraževalnih projektov vodi v tako imenovano biografizacijo, ki jo Alheit povezuje s konceptom vseživljenjskega izobraževanja (Alheit v du Bois-Reymond in Lopez Blasco 2003, 24). Posameznik in mladostnik, ki želi »preživeti« na trgu delovne sile, mora biti fleksibilen in pripravljen na stalne spremembe ter vseživljenjsko izobraževanje. Konkurenca za kariero, naslove in položaje (in s tem povezani izobraževalni projekti), trenutno kritične razmere na (mladinskih) trgih delovne sile ter drugi družbeni dejavniki skupaj vplivajo na to, da se mladost v postindustrijskih družbah podaljšuje vse tja do tridesetih let (Trbanc 2007). Bob Coles govori o t.i. »podaljšanih« prehodih, ki pa zahtevajo veliko družinskih podpor, in sicer finančnih in emocionalnih (Coles 2004). Investiranje staršev v izobraževanje svojih otrok je v pozno modernih družbah postalo eden pomembnejših družinskih projektov, uspešnost otrok v šoli pa glavni pokazatelj »uspešnosti« družin (Ule 2000).



## 2 Negotovosti odraščanja v sodobnih družbah

### 2.1 Socialna ranljivost mladih

Nasprotja in težave, s katerimi se morajo spopadati mladi danes, povečujejo njihovo socialno in psihološko ranljivost. Bistvo socialne ranljivosti je stopnjevanje težav in kopičenje nerešenih problemov, ki izhajajo drug iz drugega; slab šolski uspeh, nizka izobrazba, slabe zaposlitvene možnosti, materialne, socialne, čustvene, zdravstvene težave. Strukturne lastnosti socialne ranljivosti, na primer slab izhodiščni položaj, se praviloma prepletajo s kulturnimi in interakcijskimi vidiki, na primer manj čustvenih in socialnih podpor v ožjem in širšem okolju (Ule 2008). Kombinacija pritiskov k individualni odgovornosti na eni strani in izkušnja dejanske nemoči in ranljivosti na drugi strani vpliva na to, da med mladimi naraščajo občutja negotovosti (Rener 2000). V prejšnjih obdobjih modernizacije je posameznik imel na voljo manj izbir, hkrati pa je bilo tudi zaradi tega njegovo življenje manj tvegano, bolj določeno in je dajalo občutek večje varnosti.

Izraz »socialna ranljivost« so uvedli trije belgijski raziskovalci Van Kerckvoorde, Vettenburg in Walgrave (1984 v Schuyt 1995, 8) in z njim označili posameznike, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in sankcijam, kot pa imajo od institucionalnega poseganja koristi. Schuyt (1995) ugotavlja, da literatura deli kazalce socialne ranljivosti v štiri skupine:

1. Neopravičeno izostajanje iz šole, zgodnje in redno uživanje alkohola, milejše oblike mladinskega kriminala, eksperimentiranje z drogami, občasno eksperimentiranje s spolnostjo, slaba disciplina pri delu, splošen odpor do zunanjega sveta, staršev, starejših in predstavnikov avtoritet. Za ta kazalec je tipično agresivno reševanje tako umišljenih kot dejanskih problemov, ki jih imajo posamezniki in posameznice s seboj in starši. Običajno gre za nezavedno pretirano reagiranje na problem.
2. Umik iz vrstniških skupin in iz šolskih aktivnosti, izogibanje iniciativam in aktivnostim, slabšanje šolskega uspeha, splošna neaktivnost. Včasih je to vedenje posledica strogih norm staršev, ki sovpadajo z zahtevami šole. Ti učenci hitro postanejo tarče draženja in zasmehovanja,

kar še okrepi težnje po umiku. Tipična lastnost tega znaka je popolnoma pasiven odziv na probleme, neke vrste paraliza.

3. Iskanje močnih skupinskih povezav zunaj družine, iskanje alternativnih avtoritet, vključevanje v religiozne skupine oziroma verske sekte ali v mladostniške tolpe, ki zahtevajo izjemno pokorščino močnim voditeljem. Upoštevanje skupinskih norm daje posameznikom občutek varnosti in priznanja s strani skupine. Potrebo po močni povezanosti z drugimi lahko zadovolji tudi aktivno članstvo v športnih klubih. Ta vrsta aktivnega sodelovanja v skupinah, z razliko od prve skupine znakov, ne zahteva posameznikove osebne iniciative. Oblikovanje identitete v pretežni meri temelji na identiteti, ki jo daje skupina.

4. Strahovi in nazadovalne oblike vedenja, močna težnja po ostajanju doma, psihosomatske težave in drugi znaki slabega zdravja. V tej skupini so najbolj ekstremne manifestacije problemov, ki jih imajo mladi sami s seboj, starši in učitelji.

Aktivne oblike deviantnosti in aktivno članstvo v skupinah (prva in tretja skupina kazalcev) sodijo med aktivne odzive na probleme, pasiven umik in psihosocialne oblike trpljenja (druga in četrta skupina kazalcev) pa sodijo med pasivne odzive na probleme. Ravnotežje med aktivnim in pasivnim odzivanjem na probleme je verjetno najboljša pot za socialno neranljivo in netezavno mladino (Schuyt 1995).

Britanski raziskovalec Bob Coles označuje kot socialno ranljive tiste skupine mladih ljudi, za katere se prehodi v odraslost izkazujejo kot posebej težavni, in te skupine tudi natančneje določi: mladi ljudje s posebnimi potrebami, mladi ljudje, ki živijo v skrbništvu in (ali) v javnih (totalnih) institucijah, ter mladi ljudje, ki živijo »alternativne« kariere in so vpleteni v razna prestopništva in tudi že resnejše kriminalne dejavnosti (Coles 2004). Individualizacija prehodov ustvarja dva tipa poznomodernih prehodov: že omenjene »podaljšane« prehode (extended transitions) in »propadle« prehode (failed transitions) (Coles 2004, 92). Podaljšani prehodi zahtevajo, kot sem že omenila, veliko družinskih podpor, tako finančnih kot emocionalnih. To je po mnenju Colesa v sodobnih družbah problem, saj je v zadnjih petindvajsetih letih izjemno naraslo število ločitev in enostarševskih družin (Coles 2004), ki pa živijo – v primerjavi z drugimi oblikami družin – v najtežjih življenjskih razmerah (Rener 2000). Propadli prehodi po mnenju Colesa prizadenejo predvsem tiste mlade, ki ne dokončajo šolanja in ki hkrati nimajo zagotovljene varne službe;

prizadenejo tudi mlade, ki zgodaj odidejo od doma (ali iz rejniške družine) in zato pogosto končajo na ulici kot brezdomci; nadalje prizadenejo mlade, ki zapustijo družino in nimajo nobene druge podpore (Coles 2004). Propadle prehode Coles povezuje s faktorji, kot so neuspeh v šoli, problemi doma, zloraba drog, samopoškodbe in kriminaliteta (Coles 2004, 92). Propadle prehode torej najbolj doživljajo prav socialno ranljive skupine. Sociologi ugotavljajo, da so družinske podpore zaradi zmanjšane vloge socialne države v sodobnih poindustrijskih družbah postale odločilen dejavnik socialne (ne)ranljivosti mladih (Rener 2000).

Nekateri avtorji natančneje razlikujejo med obremenilnimi in kriznimi življenjskimi dogodki. Obremenilni dogodki so izvor različnih obremenitev v aktualnem vsakdanjem življenju, posledice kriznih dogodkov pa so večje spremembe v življenjskem poteku. Gre pravzaprav bolj za dva načina doživljanja dogodkov kot dve vrsti dogodkov. Vsak obremenilni dogodek je pravzaprav tudi krizni, saj mora vsakdo tudi pokazati sposobnost produktivnega odzivanja na dogodek. Če ga obvlada, je to korak naprej v biografskem razvoju, če ga ne, pa lahko to vodi v (vsaj začasen) zastoj ali nazadovanje. Življenjski dogodki so tako pomemben dejavnik v razvoju identitete. Vemo namreč, da se ta oblikuje skozi reševanje razvojnih kriznih dogodkov, zlasti v življenjskih prehodih (Ule 2008).

Dolgoročno so v ekonomskem, socialnem in psihološkem smislu najbolj ranljive te skupine mladih (Walther in Pohl 2005): mladi, ki so predčasno izključeni iz izobraževanja in šole; tisti, ki naredijo neposreden prehod iz šole na delo in vstopijo v nizko kvalificirane in nestabilne segmente trga dela; tisti, ki po poklicnem usposabljanju vstopijo v nestabilne segmente trga dela ali postanejo nezaposleni takoj po usposabljanju; tisti s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami (četudi so dokončali osnovno šolo); mladi, ki nimajo finančne in/ali čustvene podpore svoje družine; tisti, ki gredo po alternativni poti (na primer zgodnje starševstvo).

Cena za protislovja individualizacije med mladino je tudi vedno več zdravstvenih in socialnih težav mladih. Hurrelmann poroča o tem, da med nemško mladino narašča število oseb, ki jih muči glavobol, so nervozni in nemirni, se ne morejo dovolj skoncentrirati. Takšnih je cela tretjina anketiranih (Hurrelmann 1996). Tem težavam sledijo bolečine v križu in v hrbtenici, vrtenje v glavi, težave z želodcem, pomanjkanje apetita in nespečnost. Tudi duševne motnje

zlagoma in konstantno naraščajo med mladimi v zadnjih desetih letih. Kot ugotavljajo nemške raziskave, ima od 10 do 15 odstotkov mladih takšne težave. Neustrezne možnosti za predelavo stresnih položajev se kažejo na primer v pojavih odvisnosti in pripravljenosti na nasilne obračune. K njemu se zlasti radi zatekajo mladi iz socialno zapostavljenih slojev (Ule 2000). Danes so se nasprotja razširila na mlade iz vseh družbenih slojev sodobnih razvitih družb. Pri tem je še bolj značilno, da ta nasprotja »ustvarjajo« sistem in niso samó vzporeden pojav. Sestavljajo mrežo »objektivnih nejasnosti« življenjskega položaja, ki jih mladi težko razrešijo. Morajo pa se z njimi soočiti in jih subjektivno predelati v individualno specifične strategije za doseganje ravnotežja med nasprotujočimi si težnjami. Pri tem si ne morejo, pa tudi ne smejo obetati kaj več kot le začasna ravnotežja ali sinteze in subjektivne mobilnosti. To pa je lahko usodno, ko mora človek na hitro spremeniti vzorce življenja in svoje temeljne življenjske smernice (Ule 2000).

Z vidika socialne ranljivosti lahko ugotovimo, da je večina mladih dobro opremljena s starševskimi čustvenimi podporami in intelektualnimi spodbudami, vendar hkrati ne gre prezreti, da se 18,3 odstotka vprašanih doma ne počuti dobro, kar je prvi znak povečane socialne ranljivosti. Zveze med socialno ranljivostjo in družinskimi podporami kažejo, da so najbolj ranljivi tisti mladi, ki ne živijo v družinskem okolju (domovi, institucije), in tisti, ki živijo v družinah, pa se v njih ne počutijo dobro, ker nimajo opor v nobenem od staršev. Tudi v družinah, ki imajo lahko dolgotrajne in resne življenjske težave (nezaposlenost, revščina, bolezni), je odločilen dejavnik ranljivosti odsotnost vsaj ene podporne odrasle referenčne osebe (Coles 2004).

Nemška avtorja Berger in Sopp (1995) sta opozarjala na nevarnost družbenega razlikovanja in neenakosti. Klasični dejavniki družbenega razlikovanja in neenakosti danes vpeljujejo oziroma prevajajo v naraščajočo zahtevo po »individualnih izbirah«, kar najbolj (pri)zadeva prav mlade ljudi. Posledice take situacije ilustrirata dva možna scenarija: V prvem scenariju se za del populacije mladih povečujeta njihova socialna mobilnost in individualizacija njihovih življenjskih potekov. Del populacije torej uspešno izrablja diferenciacijo življenjskih svetov, uporablja nove možnosti participacije in se uspešno identificira s kulturno hegemonimi družbenimi skupinami. Ta skupina je javno in medijsko eksponirana ter ustvarja vtis o odprti in

pluralni moderni družbi. Sestavljajo jo pripadniki različnih izvornih (družinskih) socioekonomskih statusov, različnih nacionalnosti in ras, zato je videti, da je njihova integriranost dejansko odvisna od (pravih in pravočasnih) individualnih izbir. Družba kot celota je videti tolerantna, mnogokulturna, koherentna in integrirana. Drugi scenarij osvetljuje situacijo drugega dela populacije mladih ljudi. Tu se zahteva po individualnih izbirah sprevača v tveganja, prihaja do socialne mobilnosti navzdol, saj so hkrati umanjkali viri gotovosti in varnosti. V tem scenariju so mladi posamezniki in posameznice dezorientirani, trpijo zaradi statusne neskladnosti in pritiskov po samorefleksivnosti, ki jih ne zdržijo, zato so individualni zlomi pogosti. Družba kot celota je videti dezorientirana in dezintegrirana (Renner 2000).

Modernizacija od mladih zahteva sposobnost hitrega prilagajanja na spremenljive razmere, a ne učinkuje na vsakega mladega človeka na enak način. Čeprav bo gotovo veliko mladih ljudi našlo lastno pot v odraslo življenje, se zdi, da modernizacijska dogajanja sodobnosti krepijo dve kontrastni skupini mladih: zmagovalce in poražence. Zmagovalci imajo družbene in osebne vire, s katerimi izkoriščajo priložnosti, ki jih ponuja modernizacija. Mladi ljudje, ki se ne zmorejo prilagajati modernizacijskim zahtevam, ker so osebno in družbeno nanje manj ali sploh nepripravljeni, tvegajo vstop v kategorijo poražencev. Oboji, tako zmagovalci kot poraženci, imajo svojo usodo le delno v lastnih rokah, toda zmagovalci vedo, kaj z njo početi in kako jo usmerjati, da bodo od tega imeli korist (Renner 2000).

Kako mladostnik doživlja in obvladuje neko obremenilno življenjsko situacijo, je odvisno od življenjske zgodovine posameznika in njegove trenutne psihofizične kondicije. Pri obvladovanju problemskih situacij se ponavadi posameznik opira na tri izvore pomoči (Ule 2008):

-socialne: socialne mreže, ki so opora posamezniku v kriznih razmerah, na primer družina, prijatelji, sosedje, kolegi na delu in druge.

-psihološke: to so psihološke lastnosti, na katere se opre posameznik v kriznih razmerah. To so predvsem samospoštovanje, odsotnost samopodcenjevanja, občutek, da lahko upravljamo svoje življenje.

-individualno premagovanje ovir: to so specifični načini vedenja, mišljenja in zaznavanja, ki so se jih posamezniki naučili uporabljati, kadar so postavljeni pred življenjske težave. Teh se ljudje lotevamo zelo različno: od poskusov, da sami razrešimo obremenilne razmere, do kognitivnih

trikov, na primer primerjav s tistimi, »ki jim gre še slabše kot meni« (Ule 2008).

Sodobna družba daje prednost dvema skupinama mladih. Prva skupina so mladi, ki uspešno izrabljajo možnosti, katere jim ponujata sodobna tehnološko razvijajoča se družba in podaljšano izobraževanje; druga skupina so mladi, ki v tem procesu izgubljajo, ker nimajo dovolj virov, podpore, da bi bili v tej tekmujoči družbi uspešni. Potem se zdi smiselna teza, da obstaja podrazred mladih, ki doživljajo nove oblike socialnega izključevanja kot posledico strukturnih sprememb v družbi. Po drugi strani pa so procesi, ki podpirajo družbeno izključevanje mladih, preveč raznoliki in prezapleteni, da bi jih lahko razumeli v okvirih teorije o podrazredu. Družbene skupine mladih, ki so tako izključene, so preveč različne med seboj in raznolike, da bi jih lahko zajeli v en družbeni razred (Ule 2008).

Psihološka obremenitev človeka v posameznem življenjskem obdobju je odvisna od količine problemov, pa tudi od tveganosti in težavnosti le-teh ter od občutka subjektivne odgovornosti za probleme. In tu so še dejavniki, ki varujejo posameznika pred tveganji ter mu omogočajo bolj ali manj uspešno obvladanje problemov. Nek problem toliko bolj vpliva na življenje posameznika, kolikor večji pomen mu daje prizadeti posameznik. Zanimivo je tudi, da so ljudje različno občutljivi na iste problemske situacije (Ule 2008).

Mladi se izrazito ambivalentno odzivajo na protislovja globalizacije in poindustrijske modernizacije. Prva je možnost psihosocialne demoralizacije, druga pa razvoj »altruističnega individualizma«, to je socialne senzibilnosti in odgovornosti, povezane z individualnim zadovoljstvom in individualnimi življenjskimi stili. Psihosocialno demoralizacijo mladih spremlja socialna brezpravnost, osebna in socialna osamljenost, majhen občutek samospoštovanja, nemoči, nedoločenih strahov o prihodnosti in na splošno potlačeno temeljno razpoloženje. Mladi v tem primeru sprejemajo klišejske oblike identitete, kvečjemu pasivno sledijo modnim trendom v mladinski kulturi in odlagajo tvegane izbire, ki bi jim lahko prinesle dejansko potrditev individualnosti ali težke izgube v socialnem statusu in v identitetnem razvoju (Ule 2000).

Poleg socialnega, ekonomskega in kulturnega kapitala staršev so pomembne tudi interakcijske kompetence otrok. Interakcijske kompetence razumemo kot pozitivno samopodobo, relativno čustveno stabilnost, komunikacijske sposobnosti, jezikovne spretnosti in znanja, splošno informiranost (razgledanost) in aktivno uporabo računalniške tehnologije. Interakcijske kompetence seveda niso le značajske ali osebnostne sposobnosti mladih, nanje vplivajo predvsem družinska ozadja in (ne)dostopnost virov v širšem družbenem okolju (Rener 2000). Predvidevamo lahko, da bodo imeli najboljše interakcijske kompetence mladi ljudje, ki živijo v najugodnejših materialnih razmerah, imajo visoko izobražene starše in dosegajo najboljše šolske uspehe (Rener 2000). Interakcijske kompetence imajo pomen za prihodnjo uspešnost in družbeno integriranost otrok (Rener 2000).

## **2.2 Socialno izključevanje ranljivih skupin mladih**

Družbeno vključevanje v sodobnih družbah temelji na »kultu performansa«, tj. kreativne igre posameznika ali posameznice s pomočjo socialnih vlog in identitet. Temelji na mobilizaciji osebnosti, na poistovetenju posameznika ali posameznice z lastnim delom, dejavnostjo in delovanjem. Posameznik in posameznica razvijata »strateški jaz« (self, identiteto), s tem pa postajata bolj ranljiva, bolj izpostavljena različnim spremembam in premikom v razmerah in oblikah delovanja, bolj občutljiva na spremembe (Ule 2000). Družbeno izključevanje pa temelji na novih izkušnjah in oblikah revščine, ki jih bolj kot materialno pomanjkanje in nezaposlenost določajo primanjkljaj alternativ, volje in motivacije ter revna predstava o možnem drugačem življenju.

Ekonomsko ogroženi posameznik je ogrožen tudi v vseh svojih socialnih odnosih; od medosebnih odnosov do odnosov z institucijami, zato je bolj in bolj globalno socialno izključen. Zanimivo pa je, da ga s socialno vključenim posameznikom povezuje slabitev socialnih vlog in negotovost njegove osebne in socialne identitete. Razlika je v tem, da socialno vključeni posameznik to doživlja kot izbiro med tveganji, ki lahko prinesejo tako dobiček kot izgubo, medtem ko jo socialno izključeni posameznik doživlja kot izbiro med nevarnostmi in identitetnimi izgubami (Ule 2000).

Pomanjkljiva izobrazba mladih ima danes bolj negativne implikacije, kot jih je imela pred desetletji. Tako lahko govorimo že o komaj zaposljivih ali celo trajno nezaposljivih posameznikih zaradi pomanjkljive izobrazbe in kvalifikacije (Ule 2000). Nezaposleni mladi postanejo apatični in izolirani. Študije kažejo, da imajo nezaposleni drugačno samopodobo, samospoštovanje in stališča do sveta in življenja. Sčasoma se lahko razvije socialno negativen odnos do dela. Brezposelnost mladih pušča neugodne psihične posledice predvsem na samopodobi in stopnji samospoštovanja ter na občutku obvladljivosti življenja. Nezaposleni mladi so kazali tudi pomembno več depresivnih razpoloženj brezupnosti in brezpravnosti. Zaposlitev je pomemben življenjski dogodek in nezmožnost najti zaposlitev naredi ljudi nemočne. Posebej velja to za mlade ljudi, ki se še niso preizkusili v delu. Zato prav mladi ljudje padejo pod vpliv naučene nemoči in reagirajo apatično, depresivno, nemočno (Ule 2000).

Nezaposlenost mladih je torej po raziskovalnih in teoretskih spoznanjih eden glavnih razlogov za socialno ranljivost mladih, ker ne postavlja mladega človeka samó v neugoden socialno-ekonomski položaj, mu zmanjšuje status in ugled v družbi, ga marginalizira, ampak povzroča tudi dolgotrajne psihične poškodbe in posledice na samopodobi mladega človeka (Ule 2000).

Mladi, ki imajo psihosocialne probleme in so ranljivi, doživljajo dokaj visoko stopnjo (samo)destruktivnosti, občutkov negotovosti, krivde in demoraliziranega odnosa do sveta in življenja. Tudi drugi raziskovalci ugotavljajo, da je značilen odgovor ogroženih mladih na povečanje tveganj in negotovosti v življenju poseben psihosocialni položaj, ki se kaže v občutkih nemoči, samoodtujitvi, socialni izolaciji, občutku nesmisla in praznote, občutku nepravčnosti in avtoritarizma. Predvsem občutek nepravčnosti je pomemben dejavnik, ki prevaja izkušnje negotovosti v psihosocialne bolečine (bolezni). V ogroženih delih mlade populacije ugotavljajo tudi povečano stopnjo avtoritarizma v družinskih odnosih (povezava s kognitivno in čustveno rigidnostjo). Patriarhalizem in avtoritarizem pa sta za odraščanje v hitro spremenljivi postmoderni družbi vedno bolj disfunkcionalna. Mladi izgubljajo zaupanje v racionalnost sveta, za katerega se lahko ustrezno pripravimo s pravo vzgojo in šolanjem. Zato se povečuje stopnja nezaupanja do življenja. Svet vse bolj doživljajo kot sovražen in zdi se, da od njega ne morejo pričakovati nič dobrega. Zdi se nepravčen, izkoriščevalen, nasilen in vedno bolj tuj in da minira občutek življenjske suverenosti posameznikov (Ule 2000).



Posledice so okrepljeni občutki osamljenosti oziroma socialne izključenosti med mladimi, o katerih poročajo tudi druge raziskave. Ne gre le za subjektivne psihične doživljaje in njihove vsebine, temveč za bolj kompleksna stanja, ki kažejo na »eksistencialna stanja« posameznikov in tudi celotnih skupin mladih. Pri osamljenosti ne gre toliko za pomanjkanje vidnih socialnih stikov mladih z vrstniki ali drugimi ljudmi, temveč za občutek, da večina od teh zvez nima globljega pomena, da je le začasna in preračunljiva. Pri dolgočasju prav tako ne gre samo za subjektivna občutja posameznikov, temveč tudi za izkušnjo »praznega« časa. Ne gre primarno za to, da se »nič ne zgodi«, ampak za to, da kar se že zgodi, nima pravega smisla in je zapravljanje časa. Pasivno preživljanje prostega časa, o katerem piše Csikszentmihalyi, je eden ključnih dejavnikov dolgočasje, še zlasti pri mladih (Csikszentmihalyi 1997). Mnogi mladi ne priznajo ne drugim ne sebi svoje osamljenosti, ker bi to pomenilo neko stigmo, kajti biti osamljen pomeni neko socialno odpoved. Mladostniki ne prenašajo dobro svoje osamljenosti. Da bi se izognili osamljenosti, vedno bolj iščejo socialne stike. Beg pred osamljenostjo morda lahko pojasni zelo izrazito željo mladih po tem, da se družijo v velike skupine, da imajo raje gnečo in hrup kot pa okolje, kjer je malo ljudi in kjer se dogaja malo stvari (Ule 2000).

Nekateri avtorji razlikujejo med socialno in emocionalno osamljenostjo. Prva pomeni pomanjkanje socialnih stikov posameznika z drugimi osebami in pomanjkanje socialno integrativnih odnosov osebe. Druga pa pomeni odsotnost tesnih emocionalnih povezav posameznika z drugimi ljudmi. Emocionalno osamljenost označuje občutek zavrženosti, praznote, strahu in tesnobe, socialno osamljenost pa karakterizirajo predvsem občutki dolgočasje, brezcilnosti življenja in marginalnosti posameznika, skupaj s pomanjkanjem priznanja od drugih ljudi. Zdi se, da se obe vrsti osamljenosti razlikujeta tudi po svojem izvoru. Emocionalna osamljenost ponavadi izhaja iz nenadne izgube kake osebe, ki je bila posamezniku zelo blizu in je bil nanjo čustveno močno navezan, socialna osamljenost pa izhaja iz socialnih situacij, v katerih posameznik pri drugih ljudeh ne najde pomenljivih odzivov na svoja početja in sploh obstoj (Ule 2000). Socialna osamljenost spreminja socialno izključenost posameznika iz družbe ali referenčnih skupin. Čeprav mnogi mladostniki doživljajo obe vrsti osamljenosti, je socialna osamljenost bolj pogosta kot emocionalna osamljenost. Socialna osamljenost je za mladostnika zelo pomembna zato, ker je oblikovanje njegove identitete tesno povezano z izkušnjami skupinskih pripadnosti in potrjevanja s strani vrstnikov. Zato se mladi, ki doživljajo

dalj časa trajajočo socialno izolacijo od vrstnikov, pogosto agresivno odzivajo na svojo osamljenost.

Osamljenost je pogosto tesno povezana z dolgočasjem, zlasti pri socialni osamljenosti. Prav občutek dolgočasje daje osamljenosti značaj izgube socialnega prostora in časa. Posameznik, ki se trajno dolgočasi, se ne more ali ne zna aktivno umestiti v socialni prostor in čas. Mlad človek je »naravnan« k dejavnemu sprejemanju življenja, saj le skozi izkušnje svoje dejavnosti lahko preizkuša in razvija svoje socialne, duševne in fizične sposobnosti. Dolgočasje ga zategadelj toliko bolj živo prizadeva – in zato si on prizadeva storiti vse mogoče, da se dolgočasje izogne, četudi z navidezno nesmiselno dejavnostjo (Ule 2000).

Dolgočasje je nediferencirano stanje apatije. Ni le to, da nimamo kaj početi, temveč je tudi nezadovoljstvo nad možnimi dejavnostmi, ki so posamezniku na voljo. Pomanjkanje zadovoljivih socialnih odnosov pogosto vodi do splošnega občutja dolgočasje. Problem pa je v tem, da občutkov globalnega dolgočasje in osamljenosti pri sodobni mladini ne moremo odpraviti s povečevanjem stikov med mladimi. Mladi se razlikujejo v reakcijah na negotovosti, stiske in stresne situacije. Nekaterim tveganja in negotovosti pomenijo izziv, drugim pa jemljejo življenjsko energijo in jih spravljajo v obup in brezpravje.

Nemški socialni psiholog Heiner Keupp (1997) na podlagi raziskav in terapevtskega svetovalnega dela ugotavlja, da se psihofizična odpornost kaže predvsem v tem, koliko je posameznik zmožen prestat in subjektivno predelati negotovosti, koliko je psihosocialno pripravljen na tveganja in novosti. Psihofizična odpornost posameznika ali posameznice pomeni zmožnost osvobajanja od prisil, zapovedi in prepovedi, ki jih nalaga samemu sebi ali mu jih nalagajo drugi, pomeni predvsem najti življenjski smisel, znati uživati življenje in najti tisto, kar je za posameznika ugodno, dobro; torej najti nekak »hedonistični kredo« v svojem življenju (Ule 2000).

Po Keuppu sposobnost uživanja življenja raste iz dožemanja »življenjske skladnosti« oziroma življenjskega smisla. Sposobnost uživanja življenja se ne da »naučiti«, temveč le živeti. Sposobnost za uživanje življenja ni samoumevna in brezpogojna, marveč potrebuje določene

družbene predpostavke. Tu so zopet na slabšem »podprivilegirani« člani iz družbeno ogroženih in marginaliziranih skupin, medtem ko so člani družbeno privilegiranih skupin oziroma vsaj materialno neogroženih skupin v boljšem položaju, saj imajo več podpore za to, da pritiske izbir in strese zaradi možnih izgub sprejemajo kot produktivne življenjske možnosti, v katerih lahko izoblikujejo ustrezne lastnosti za obvladovanje izzivov in kriz (Ule 2000).

Življenjske izkušnje, s katerimi mladi konstruirajo svoja življenja, oblikujejo svoje identitetne zasnutke, postajajo aktivni ustvarjalci svojih biografij, so očitno najpomembnejši pogoji za ohranitev telesnega in duševnega zdravja. Tudi drugi raziskovalci (Antonowski 1997) ugotavljajo, da postajajo psihične kompetence in opremljenost posameznika vedno pomembnejše za spopadanje z negotovostmi in tveganji sodobne družbe. Od vseh različnih dejavnikov pa posebej izpostavljajo splošno kognitivno in emocionalno stabilnost posameznika. Občutek življenjske skladnosti izraža globalno življenjsko usmerjenost trajnega in hkrati dinamičnega zaupanja v vsa temeljna področja življenja, v zmožnosti: organizirati dražljaje iz notranjega in zunanjega sveta v napovedljive in razumljive celote; izdelati strategije in poti za reševanje nalog in problemov, ki jih nastavlja življenje; doživljati naloge in probleme kot izzive, za katere se splača angažirati in truditi (Antonowski 1987).

Življenjska skladnost postane vir pozitivne podobe posameznika o lastni usposobljenosti za ustrezno odzivanje za zunanje in notranje življenjske situacije. Daje mu občutek usposobljenosti za to, da lahko sam vodi in oblikuje svoje življenjske razmere. Občutek skladnosti in stabilnosti vsebuje težnjo posameznika ali posameznice, da svojim življenjskim razmeram da nek subjektiven pomen, ki je povezan z njegovimi željami in potrebami. Nasprotje občutku življenjske koherence je stanje demoralizacije posameznika (Ule 2000). Življenjsko skladnost lahko definiramo torej kot celoto vseh psihosocialnih in organskih dejavnikov odpornosti posameznika ali posameznice zoper obremenitve, strese in stiske in kot celoto dejavnikov, ki znižujejo stopnjo psihosocialne ranljivosti posameznika.

O pomenu, ki ga imata izobrazba in zaposlitev na socialno vključenost mladega človeka, govorijo tudi različni avtorji (Kronauer v Kieselbach 2003; Bendit 2006). Ugotavljajo namreč, da trenutne družbene in ekonomske spremembe (spremembe na trgu delovne sile) najbolj

prizadevajo prav nekvalificirane (mlade) ljudi, ki jim primanjkuje osebnih, socialnih, kulturnih in finančnih virov. Zaradi svoje nekvalificiranosti in pomanjkljivega sociokulturnega kapitala so ti mladi visoko socialno ranljivi ter socialno (in ekonomsko) izključeni (Bendit 2006).

Socialna izključenost (Trbanc 1996) kot novejši koncept izhaja iz socialne politike in se brez težav povezuje s konceptom kakovosti življenja. Ta koncept namreč predpostavlja nadzor posameznika nad viri, s katerimi zadovoljuje svoje potrebe na različnih področjih. Slab nadzor ali odsotnost nadzora nad viri povzroči omejen dostop do različnih virov, institucij in integrativnih mehanizmov, zaradi česar posameznik svojih potreb ne more zadovoljiti. Zato je kakovost njegovega življenja ogrožena. Izkušnjo socialne izključenosti doživljajo predstavniki številnih skupin, in sicer zaradi svojih različnih značilnosti. Doživljajo tudi diskriminacijo. Razlikovanje zaradi prej naštetih lastnosti se v posameznikovem življenju odraža v omejenem dostopu do dobrin in v zmanjšanih življenjskih priložnostih, v omejenih izbirah pri izobraževanju, zaposlovanju. Zato so posamezniki in cele družbene skupine izrinjeni na družbeni rob (Ule 2000).

Mlade, ki se znajdejo v novih oblikah revščine, ločuje od tradicionalne »proletarske mladine« v industrijskih družbah odsotnost specifičnih »proletarskih« subkultur in socialnih mrež, ki je mladim nižjih družbenih slojev še tja do osemdesetih let 20. stoletja ponujala različne oblike solidarnostne pomoči ter podpore in jim dajala vsaj vtis kolektivne pomoči. To pomeni, da socialno ogroženim mladim in mladim, ki jim grozi dolgotrajna nezaposlenost, manjkajo pomembni dejavniki socialnega imunskega sistema, namreč viri skupinske sociokulturne kreativnosti, skupinska samopomoč in solidarnost vrstnikov. Ena od posledic tega stanja je tudi večja socialna ranljivost mladih iz socialno ogroženih slojev družbe in mladih brez zaposlitvenih možnosti. Nove oblike socialnega razlikovanja in izključevanja močno prizadevajo mlajše generacije, ki šele vstopajo v produktivno življenje in se soočajo s pomanjkanjem izkušenj, znanja, denarja, socialnih podpornih mrež. To pomeni, da socialno ogroženim mladim in mladim, ki jim grozi dolgotrajna nezaposlenost, manjkajo pomembni dejavniki socialnega imunskega sistema, namreč viri skupinske sociokulturne kreativnosti, skupinska samopomoč in solidarnost vrstnikov (Ule 2000).

Kieselbach navaja dejavnike ranljivosti, ki povečujejo socialno izključenost mladih (nizke kvalifikacije, pasivnost na trgu delovne sile, finančna odvisnost, nizka ali pomanjkljiva socialna podpora ter nezadostna ali neobstoječa institucionalna podpora) ter dejavnike, ki mlade ščitijo pred socialno izključenostjo (visoke kvalifikacije, aktivno delovanje na trgu delovne sile, varna finančna situacija, socialna in institucionalna podpora, visoka samozavest in visoka stopnja sociokulturnih aktivnosti) (Kieselbach 2003). Kljub obči ranljivosti celotne kohorte pa so socialna tveganja še vseeno neenakomerno porazdeljena (Rener 2000, 96). Obstaja del kohorte, ki je za socialna tveganja in socialno izključenost še bolj ranljiv. Jill Jones ta najbolj ranljivi del v celoti ranljive kohorte mladih pojmuje kot »vrh ledene gore« (Jones 1992).

Sociologi ugotavljajo, da so socialna tveganja bolj koncentrirana pri mladih iz neugodnih družinskih ozadij (revščina, enostarševske družine, alkoholizem itd.) in pri mladih iz manjšinskih skupin (Romi, priseljenci, itd.). Zinnecker, ki govori v kontekstu socialne ranljivosti mladih o tako imenovanih deprivilegiranih otroštvi (disadvantaged childhoods), ugotavlja, da takšna otroštva najdemo predvsem v urbanih etničnih subkulturah ter v družinah, ki živijo zunaj urbaniziranih regij, kar onemogoča opremljenost staršev za socializacijo otrok v socialno in kulturno ugodni klimi (Zinnecker 1995).

### **2.3 Marginalizacija in socialna prikrajšanost ranljivih skupin mladih**

V zadnjem desetletju, dveh se je položaj mladih temeljito spremenil. Za manjšino mladih so spremembe odprle možnosti za uspeh, kariero, materialni standard, življenjski stil, ki si jih prej ni bilo mogoče zamisliti. Za večino mladih pa podaljšana odvisnost od staršev povečuje stroške in ruši sistem vsem dostopnega visokega izobraževanja. Kljub poudarjanju pomena družine so pritiski nezaposlenosti, negotovosti in umikanja državnih pomoči zmanjšali možnosti mladih za samostojno življenje in ustvarjanje družine (Ule 2008).

V sodobnih družbah se zelo povečujejo socialne razlike in marginalizacija posameznih skupin ljudi in posameznikov. Tako tudi mnogi mladostniki med svojimi vrstniki ostajajo socialno marginalizirani. Vincent (1979) je uporabil koncept marginalizacije v letih 1972 in 1973 in z

njim označil skupine mladostnikov, ki so živeli bohemsko življenje in zavračali družbeno sprejetost. Uletova (2004) definira marginalizacijo kot potiskanje na rob družbe.

Mladi so marginalizirani na trgu delovne sile, izključeni iz glavnih tokov družbe odraslih in posledično izvorov moči. Ključno je, da so nove oblike družbenih neenakosti manj strukturirane v terminih razrednih ali slojnih razlik in jih zaznavamo bolj v osebnostnih, psiholoških pojmi. Potem ko je bila revščina prej zaznana kot »usoda razreda«, se sedaj doživlja kot posamična, osebna usoda (Beck 1998). Individualizirano revščino označujejo pretežno tiste poteze, ki se lepijo na posameznika kot njegove osebne poteze in izkušnje, ki jih ponotranji in tako še bolj poglobi izkušnjo svoje življenjske odpovedi, na primer osebne krivde za svoj neugoden življenjski položaj. Učinki družbenega razlikovanja so najmočnejši na sistemski ravni in najgloblji na osebni ravni, zlasti če so podprti s posebnimi odnosi moči. Predsodki na primer podpirajo diskriminacijo šele tedaj, ko med akterji obstajajo razlike v družbeni moči.

Družbena različnost sama po sebi ni problem, saj ljudje poznajo veliko različnih načinov nanašanja na svet in drug do drugega. Tudi družbeno izključevanje temelji na novih izkušnjah in oblikah revščine. Ne gre primarno za zavestno diskriminacijo revnih slojev, ki bi jo izvajale prevladujoče družbene skupine, temveč bolj za odrezanost teh slojev od glavnih družbenih in kulturnih tokov. Socialno ogroženim mladim in mladim, ki so izključeni iz sistemov šolanja ali zaposlovanja, manjkajo pomembni dejavniki socialnega imunskega sistema, ki bi blažili njihovo stisko ali jim pomenili modele za reševanje problemov. Nekritična in ideološko nabita raba koncepta podrazreda lahko dodatno stigmatizira družbeno prikrajšane mlade oziroma je lahko alibi za njihovo izključevanje in marginalizacijo (Ule 2008).

Mladi so še vedno in ves čas pod določenimi pritiski in znotraj meja, povezanih z njihovim razrednim položajem, kot ugotavljata Wyn in White (1997). Razred tu razumemo kot učinek določenih produkcijskih razmerij. Posebni načini, na katere se institucionalizirajo lastnina in delovna sila, določajo različne položaje in sposobnosti ljudi za izkoriščanje ekonomskih in političnih virov v družbi. Večina ljudi v kapitalističnih družbah živi od prodaje svoje delovne sile. Veliko ljudi je danes izključenih s trga delovne sile. A vendar tudi tisti, ki lahko prodajajo svojo delovno silo, to počnejo po čedalje bolj zaostrenih pogojih. Ta položaj se prevaja v jasne

razlike med mladimi glede kraja in vrste bivanja, izobrazbe, priložnosti za zaposlitev in kariero. Različni prehodi, ki jih doživljajo mladi, od odhoda zdoma, zaposlitve, oblikovanja svoje družine, imajo posebno obliko in nastopajo v posebnem času prav zato, ker so odvisni od razrednega položaja njihove izvorne družine. Odnosi moči med družbenimi razredi na poseben način oblikujejo tudi druge družbene razlike; spolne, etnične. Marginalizacija je posledica združevanja vseh teh oblik neenakosti.

Socialnopsihološki procesi igrajo vidno vlogo v vsakem medskupinskem vedenju, ker imamo vedno opraviti z vedenjem posameznikov, ki nastopajo v okviru svojih skupinskih vlog in položajev. Tajfel, Turner in drugi avtorji teorije socialne primerjave med skupinami so iz svojih raziskav socialne kategorizacije posplošili ugotovitev, da so v skupinah ljudje bolj pozorni na razlike med skupinami, kot na tisto, kar je specifično, bodisi za lastno bodisi za drugo skupino. Pri primerjanju naše skupine z drugimi skupinami radi podlegamo različnim napakam v presoji. To, da previsoko vrednotimo lastno skupino in prenizko druge skupine, Tajfel imenuje proces vzpostavljanja pozitivne razlike. Z vzpostavljanjem pozitivne razlike si umetno zvišamo vrednost lastne skupine in posredno tudi samopodobo. Ta proces je osnova za pogost pojav medskupinske diskriminacije (Ule 2004).

Diskriminacija na splošno pomeni dejavnosti oziroma procese, ki neupravičeno ustvarjajo manj ugoden pravni, politični, ekonomski in socialni položaj posameznikov ali (in) družbenih skupin (Flander 2004). Po Allportu (v Ule 1994) je diskriminacija ena izmed oblik obnašanja, zasnovanega na predsodkih. Diskriminacija je neposredno naperjena proti pripadnikom drugih skupin. Kaže se v preprečevanju dostopa ogroženih skupin do nekih občin dobrin, na primer neenake možnosti šolanja, zaposlovanja, bivanja, oziroma kratenja njihovih osnovnih državljskih svoboščin in pravic, ki jih ima na razpolago dominantna skupina (Allport v Ule 1994). Takšni občutki so značilni za ljudi, ki nimajo lastnih virov dohodkov, so nezaposleni, imajo izkušnjo dezorganizacije družine in nimajo kakovostnih socialnih mrež (Rener 2000). Po teh kriterijih lahko mlade, ki so neizobraženi, nezaposleni in socialno slabo omreženi, uvrstimo v visoko socialno ranljiv in hkrati tudi socialno izključeni oziroma marginalizirani del mladinske kohorte.

Skupinska prikrajšanost (deprivacija) je pogosta reakcija na neugodno socialno primerjavo lastne skupine z drugimi skupinami. To je občutek nezadovoljstva zaradi neugodnih posledic socialne primerjave. Ta je posebno močan, ko kot člani svoje skupine doživljamo diskriminacijo v stikih s člani dominantne skupine (Ule 2004). Občutek je lahko popolnoma individualen, nepovezan z določeno skupinsko pripadnostjo. Tedaj govorimo o individualni prikrajšanosti. O skupinski prikrajšanosti govorimo, kadar izvira iz pripadnosti določeni skupini, kadar se skupina čuti prikrajšano (Ule 2004).

Občutkov socialne prikrajšanosti ne moremo zvesti na medindividualne primerjave in na hotenja posameznih družbenih elit. Proces medskupinske primerjave, ki je temu podlaga, posega v strukturiranje celotnega socialnega polja družbe, zato daleč presega proces medosebne primerjave ali interese posameznih skupin. Šele pogled na celotno socialno polje s konstrukcijo medskupinskih primerjav in razlikovanj pokaže, kdaj bo neka značilnost posamezne skupine postala razlikovalna, pomembna za skupinsko identiteto in kdaj bo sprožila občutek skupinske prikrajšanosti (Ule 2004).



## **3 Odraščanje gluhih mladostnikov**

### **3.1 Gluhota**

#### **3.1.1 Gluhi v Sloveniji**

Po podatkih Zveze društev gluhih in naglušnih je v Sloveniji 10 odstotkov oseb z okvaro sluha (gluhi in naglušni). Število izdanih napotnic za slušne aparate pa je v Sloveniji od 9.000 do 11.000 na leto. Gluhi in naglušni v Sloveniji so združeni v 13 društev, v katerih je skupaj 1.673 gluhih in 3.373 naglušnih oseb. V poročilu Sveta za slovenski znakovni jezik v letu 2008 je navedenih nekaj statističnih podatkov. Odločbo o pravici do uporabe slovenskega znakovnega jezika je pridobilo 857 gluhih oseb, od tega 44 oseb s statusom dijaka ali študenta. V letu 2008 se kaže trend naraščanja opravljenih ur tolmačenja, ki je v primerjavi z letom 2007 kar za 28 odstotkov višji. V letu 2008 je bilo opravljenih skupaj 11.508 ur tolmačenja.

Narejena je bila raziskava na vzorcu 800 gluhih, ki nam daje socialno strukturo gluhih v Sloveniji. Poleg drugih raziskanih socialnih elementov je bilo ugotovljeno na področju izobrazbe (32 % ima zaključeno največ osnovno šolo, 57 % srednjo poklicno, 10 % srednjo strokovno, 1 % višjo oziroma visoko), da so prihodki zaposlenih in upokojenih gluhih nižji, kot so povprečne vrednosti v Sloveniji. Ti in podobni podatki kažejo na nizek socialni status in zelo nezavidljiv položaj, v katerem so gluhe osebe.

#### **3.1.2 Definicija gluhotе**

Gluhota je nevidna motnja, ki je ljudje ne opazijo, dokler ne pridejo v stik s človekom. Gluh človek ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja, naglušen pa jih le delno sprejema. Naglušen človek zazna zvoke sluha, tudi govor, vendar ne vseh, zaznava pa jih kvalitativno drugače kot slišič človek. Glede na mednarodno klasifikacijo okvar, prizadetosti in oviranosti, ki jo je pripravila Svetovna zdravstvena organizacija, je gluha tista oseba, ki je izgubila sluh na frekvencah 500, 1.000 in 2.000 Hz, povprečno na nivoju 80 Db ali več. Sem spadata popolna izguba sluha in zelo težka izguba sluha (več kot 91 Db). Naglušna pa je tista oseba, ki ima

povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1.000 in 2.000 Hz na nivoju med 40 in 80 Db. Sem sodijo težka izguba sluha (71–91 Db), zmerno težka izguba sluha (56–70 Db), zmerna okvara sluha (41–55 Db) in blaga okvara sluha (26–40 Db) (Košir 1999).

**Tabela 3.1: Socialne težave pri posamezni izgubi sluha**

Poimenovanje	Socialne težave	Govorna percepcija	Tonalna percepcija
Normalen sluh	Ni jih	Nad 8 m oddaljenosti	Pod 10 dB
Lahka naglušnost	Pri večji oddaljenosti govorca	Do 5 metrov oddaljenosti	10 – 30 dB
Zmerna naglušnost	Pri majhni oddaljenosti govorca	Do 1 m oddaljenosti	Do 60 dB
Težka naglušnost	Resne težave pri normalnem govoru od blizu	Na uho	Nad 60 dB
Gluhota	Govora ne sliši	Ne sprejema	Nad 90 Db

Vir: Košir (1999)

Vzroke okvar sluha razvrščamo – glede na obdobje, v katerem se pojavljajo – na *predporodne, obporodne in poporodne*. Okoli 50 odstotkov prirojjenih okvar sluha je genetskega izvora. Obporodni dejavniki so kljub razvoju medicinske oskrbe relativno pogost vzrok hude okvare sluha. V poporodnem obdobju je vnetje srednjega ušesa ena najpogostejših oblik bolezni otrok (Košir 1999). Gluhi in naglušni so heterogena populacija invalidov, ki jih je treba obravnavati selektivno in individualno, glede na čas, kvaliteto in kvantiteto poškodbe sluha, zmožnosti govorno-socialne komunikacije, predvsem pa glede na zmožnost glasovno-jezikovnega sporazumevanja s slišječimi osebami. Tako lahko populacijo gluhih in naglušnih razdelimo na: *prelingvalno gluhe osebe, postlingvalno gluhe osebe in naglušne osebe (prelingvalno in postlingvalno)*.

Gluhota je koncept, ki ga je težko pojasniti in opredeliti z eno definicijo. Je pojem, ki zajema široko področje raziskovanja. Tako obstajajo medicinski, funkcionalni in sociološki vidiki gluhotе.

### **3.1.2.1 Medicinski vidik gluhot**

Medicinski vidik obravnava gluhoto kot invalidnost, motnjo in okvaro, ki jo je treba čim prej ozdraviti, in ima negativen odnos do gluhot. Na gluhega posameznika gleda kot na nekoga, ki ima zdravstveno težavo in potrebuje ustrezno zdravljenje. Zanj je pomembna stopnja izgube sluha, ne pa nezmožnost družbe, da bi gluhega integrirala. Ta koncepcija gluhot gleda na gluhega posameznika kot na bolnika. Cilj je odstranitev in olajšanje bolezni, ki ga je potrebno doseči z medicinskimi pripomočki. Medicinski model pomoči poskuša gluhemu posamezniku zagotoviti največje možno medicinsko izboljšanje okvare ali motnje, da bi tako ustvarili čim boljše razmere za uspešnejše vključevanje v vsakdanje življenje. Vendar pa je v tej koncepciji vse prevečkrat navzoča določena negativna konotacija, ki je usmerjena na motnjo ali okvaro in tako posredno ali neposredno ovira tudi psihosocialni razvoj te osebe (Glickman 1986).

### **3.1.2.2 Funkcionalni vidik gluhot**

V nasprotju z medicinskim vidikom pa funkcionalni vidik obravnava gluhega posameznika glede na obliko komuniciranja. Gluhi v veliki meri ali izključno uporabljajo vizualno komuniciranje, npr. znakovni jezik, govornico telesa, pisavo in branje z ustnic. Ta vidik razlaga, katera komunikacijska funkcija je izgubljena, zato ne pomeni, da gluhi niso zmožni komunicirati, ampak samo to, da ne morejo glasovno komunicirati in poslušati. Glasovno komuniciranje in poslušanje sta podrejena ostalim komunikacijskim funkcijam. Funkcionalni vidik obravnava gluhega glede na težave pri komuniciranju, in to ne glede na stopnjo izgube sluha, uporabo jezika ali kulturno identifikacijo (Richardson in drugi 2000).

### **3.1.2.3 Sociološki vidik**

Sociološki vidik gluhot je tretji vidik, ki ga obravnavam v nalogi. Ta vidik gleda na gluhoto nevtralnno, gluhega posameznika ne obravnava kot nekoga, ki ima problem in ki mu je treba pomagati. Posameznika sprejema kot člana skupnosti gluhih, ki je zadovoljen s seboj in s svojo identiteto. Ta vidik ločuje med gluhim posameznikom, ki uporablja znakovni jezik in pripada skupnosti gluhih, ter tistim, ki uporablja govorni jezik in pripada skupnosti slišičih. Ima vrednostno nevtralen odnos do gluhot in gluhega človeka obravnava kot posameznika, kot

pripadnika določene kulture in jezikovne skupine. Sprejema možnost, da posameznik ne želi ozdraviti gluhotе in da sprejema svojo gluho identiteto. Gluh posameznik uporablja znakovni jezik in je pripadnik jezikovne in kulturne manjšine. Identiteta gluhega posameznika nima nobene povezave s statusom slišnosti, ampak je uporaba znakovnega jezika tista, ki določa identiteto gluhega (Lane 1991).

### 3.2 Komunikacija gluhih otrok in mladostnikov

**Tabela 3.2: Načini komunikacije gluhih otrok in mladostnikov**

Način	Definicija
Avditivno-oralni	Pristop, ki temelji na principu, da se večino gluhih in naglušnih otrok lahko nauči poslušati in govoriti z zgodnjo intervencijo in vajami za razvoj slušnih potencialov. Izvaja se v komunikaciji med dvema ali v manjših skupinah.
Avditivno-verbalni	Pristop, ki temelji na principu, da se gluhi in naglušni otroci naučijo uporabljati sluh ob pomoči polževega vsadka in na ta način poslušajo, procesirajo verbalni jezik in govorijo. Izvaja se v skupini treh udeležencev: starš–otrok–zdravnik.
Vizualna reprezentacija strukture jezika	Pristop, ki uporablja vizualno reprezentacijo strukture jezika. Temelji na principu, da se bo otrok učil govora, če je skupaj s pravili predstavljen z uporabo metalingvističnega simbolnega sistema.
Bilingvističen-bikulturen	Za tiste gluhe posameznike, pri katerih je primarna pot jezika vizualna; znakovni jezik je materni jezik, govorjeni jezik je drugi jezik (npr. angleščina)
Totalna komunikacija	Totalna komunikacija je ime za filozofijo komunikacije, ki vključuje več načinov komunikacije (manualna, oralna, avditivna in pisna). Odvisno od otrokovih potreb.
Simultana komunikacija	Simultana komunikacija se uporablja za istočasno uporabo govora in znakovnega jezika.

Vir: Easterbrooks (2002)

Gluhi otroci in mladostniki imajo zaradi slušne prizadetosti drugačen jezikovni razvoj kot slišiči vrstniki. Obstajajo trije možni načini (Easterbrooks 2001): (1) avditivni način, ki vodi do razvoja govora; (2) vizualni način, ki vodi do razvoja govora; in (3) vizualni način, ki vodi do razvoja znakovnega jezika. Znotraj teh obstajajo še podkategorije (Easterbrooks 2002), ki so prikazane v tabeli 3.2. Ko je cilj govor, sta uporabljena avditivno-oralni ali avditivno-verbalni ali vizualni način. Ko je cilj znakovni jezik, je uporabljen vizualni način.

### **3.2.1 Govor**

Govor je del avditivno-oralne, avditivno-verbalne ali vizualne komunikacije. Njegova glavna prednost uporabe je neposredna komunikacija s slišičimi. Geers in Moog (1989) poročata, da 88 odstotkov gluhih mladostnikov, starih 16 in 17 let, uporablja pri komunikaciji govor. Povprečna sposobnost branja teh mladostnikov pa je primerljiva s 13- in 14-letnimi slišičimi vrstniki. Glavni namen uporabe govora pri gluhih mladostnikih je razvoj spretnosti, ki omogočajo popolno participacijo v slišičem okolju. Razvoj govora je odvisen od številnih socialnih in senzornih izkušenj.

Brasel in Quigley (1977) sta ugotovili, da imajo gluhi otroci in mladostniki zaradi skromnega besednega zaklada velike težave pri razumevanju prebranega (tudi slišanega/odgledanega). Otrok z motnjami sluha ima tako težave v govorni komunikaciji, pri sporazumevanju, razumevanju in uporabi jezika, v tvorbi glasov in glasovnih funkcij, pri oblikovanju govora in tvorjenju vsebine, pri branju in pisanju, pri učenju. Večina gluhih ne razvije popolnoma razumljivega glasovnega govora, kar pa ne pomeni, da tak govor ni uporaben. Govor gluhih je drugačen po tempu, ritmu in intonaciji. Težave pa imajo tudi pri dihanju, kontroliranju glasnosti in višine (Brasel in Quigley 1977). Dovzetnost otrokovega živčnega sistema za fonološke, semantične in sintaktične sposobnosti pa ni časovno neomejena, ampak je povezana z določenimi časovnimi razdobji v življenju posameznika. Fonološko razločevanje se razvije v starosti enega leta. Semantične sposobnosti se razvijajo v prvih štirih letih, razumevanje sintakse pa se lahko zavleče do pubertete. Ta obdobja so zato optimalen čas za učenje jezika in govora tudi pri gluhih otrocih (Košir 1999).

Besede z različnimi pomeni, abstraktnimi pojmi, figurativni jezik, pregovori in fraze so za gluhega nepremagljive ovire. Pomanjkljivost njegovega jezika in govora sta direktno sorazmerna stopnji in času nastanka okvare sluha. Razvoj jezika in komunikacije je pri gluhih otrocih slabši, zakonitosti sveta okoli sebe ne razumejo dovolj, primanjkuje jim informacij in razlag, njihovi socialni stiki so omejeni in možnost frustracij je večja. To pa se pozna v razvoju in napredku otroka. Zato gluhi otrok potrebuje čim bolj zgodnje usposabljanje na jezikovnem, komunikacijskem in govornem področju. Nerazvit ali slabo razvit govor ima lahko posledice na socialno-emocionalnem in kognitivnem razvoju (Košir 1999).

Večina gluhih ne razvije popolnoma razumljivega glasovnega govora, kar pa ne pomeni, da tak govor ni uporaben. Govor gluhih je drugačen po tempu, ritmu in intonaciji. Težave pa imajo pri dihanju, kontroliranju glasnosti in višine (Brasel in Quigley 1977). Za življenje v sodobni družbi je pomembna sposobnost branja. Gluhi otroci in mladostniki imajo veliko težav pri razvoju bralnih sposobnosti (Traxler 2000).

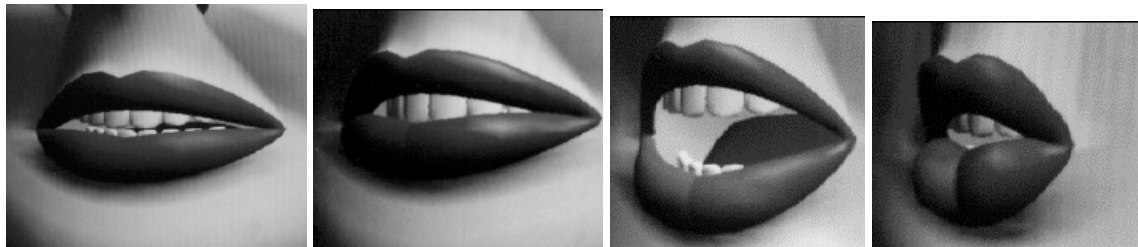
Gilbertson in Kamhi (1995) sta ugotovila, da je proces učenja novih besed pri gluhih upočasnen in odvisen od mnogih dejavnikov, npr. pomoči staršev in okolice. Avtorja sta prav tako ugotovila, da je receptivni besednjak gluhih otrok zaostaja za besednjakom slišočih. Gluhi otroci imajo zato v primerjavi s slišočimi vrstniki bolj skromen besedni in jezikovni zaklad, ki se gradi po »umetni poti«. Ugotovil je, da gluhi otroci pri razvoju in razumevanju besednjaka, zapletenih vzorcev sintakse in morfoloških pravil angleškega jezika zaostajajo v primerjavi s slišočimi vrstniki.

### **3.2.2 Branje z ustnic (odgledovanje)**

Branje z ustnic je način pridobivanja informacij z vizualno pomočjo. Je zelo zahteven način komunikacije, saj lahko nekatere glasove izgovarjamo navidezno enako, nekatere izgovarjamo v grlu. Potrebna je velika potrpežljivost in ponavljanje. Enote govora, ki je akustično zmeden, je lažje prepoznati vizualno, s pomočjo branja z ustnic. Odgledovanje je najpogostejši način sprejemanja informacij pri gluhih, če je sredstvo sporazumevanja govor. Gluhi informacije sprejemajo po vizualni poti z odgledovanjem. Gluhi namreč ne zaznavajo fonemov, ampak jih doživljajo kot arteme. To pomeni, da gluhi zaznavajo foneme prek vida namesto sluha, za razliko

od slišičih, ki foneme doživljajo s pomočjo sluha (Easterbrooks 2001).

### Slika 3.1: Branje z ustnic



Vir: McAllister in drugi (1997)

Parametri oblikovanja ust so merljivi. Ti parametri vključujejo horizontalno in vertikalno odpiranje med ustnicami, kar Park (1991 v McAllister in drugi 1997) poimenuje KOT (*corner*) in ODPIRANJE (*flare*). Parameter ČELJUST (*jaw*) je odvisen od višine jezika med artikulacijo in odraža razliko med zgornjimi in spodnjimi zobmi.

### Slika 3.2: Parametri odgledovanja z ustnic

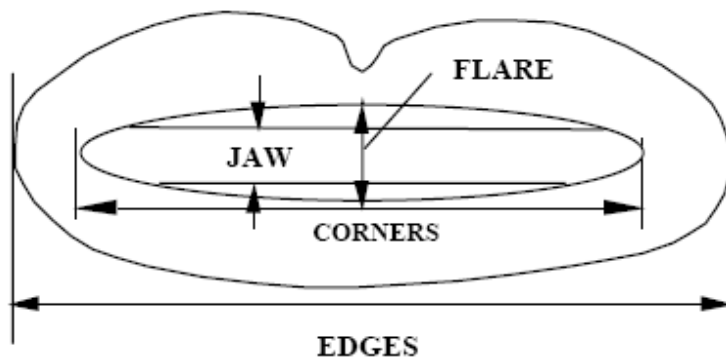


Figure 1: Mouth Parameters

Vir: McAllister in drugi (1997)

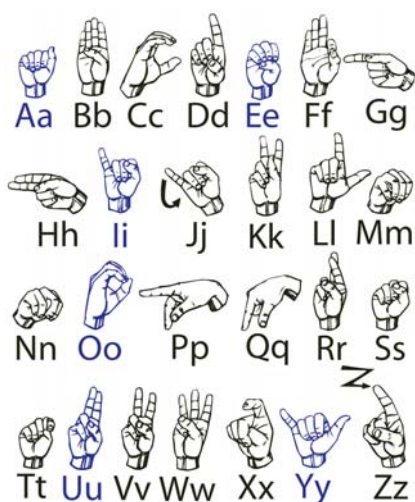
McAllister in sodelavci (1997) ugotavljajo, da horizontalno gibanje ustnic označujeta dva parametra: ROBOVA USTNIC (lip edges) ali stični točki, kjer se stikata zgornja in spodnja ustnica oba KOTA (corners) horizontalnega odpiranja, kjer se zgornja in spodnja ustnica dejansko dotikata med govorom.

### 3.2.3 Ročna abeceda

Ročna abeceda je premikanje prstov v različne dogovorjene položaje, ki jih gluhi sprejemajo po vizualni poti. S premikanjem prstov lahko pokažemo 25 ali več položajev prstov, pri čemer vsak položaj pomeni eno črko abecede. Ročne abecede so podkodi modernega znakovnega jezika (Nöth 2000). So suplementarni kodi znakovnega jezika in substituti za črke osnovne abecede. Gre za medsemiotičen prenos (intersemiotic translation), kar pomeni, da so črke latinske abecede prenesene v vizualen ali akustičen nepisan kod (Nöth 2000).

Podboršek (1992) navaja tri vrste ročne abecede: daktilogija, hirologija in taktilogija. Daktilogija je enoročna prstna abeceda. Prsti se premikajo v različne položaje z eno roko. Njena prednost je, da olajšuje odgledovanje, posebno pri slabo vidnih kinemih, omogoča učenje znakovnega jezika (poznavanje slovničnih pravil), lahko izraža neznane pojme, za katere ne obstajajo kretnje (vsa lastna imena...). Hirologija je dvoročna prstna abeceda. Beseda izvira iz grške besede hiros, kar pomeni roka. Razlika med hirologijo in daktilogijo je v velikosti giba. Daktilogija ima mikro gibe prstov ene roke in je zato uporabna le pri manjši razdalji med sogovornikoma. Hirologija pa ima makro gibe in se izraža z obema rokama na večji razdalji med sogovornikoma. Taktilogija je oblika prenosa sporočil na taktilni način (črkovanje s prstom na dlani). Prenos sporočila gre prek dotika konice prsta na določena območja na dlani in členkih prstov. Namenjena je predvsem gluho-slepim ljudem.

**Slika 3.3: Ročna abeceda**



Vir: [http://en.wikipedia.org/wiki/Manual\\_alphabet](http://en.wikipedia.org/wiki/Manual_alphabet); 11. 5. 2009



### 3.2.4 Znakovni jezik

Osnovni elementi znakovnega jezika niso besede, ampak so kretnje, mimika, prstna abeceda in odgledovanje. Ker je o prstni abecedi in odgledovanju že bil govor, bo to podpoglavje namenjeno kretnji kot elementu znakovnega jezika.

Kretnja je osnovni element znakovnega jezika. Izvaja se s premikanjem rok in prstov na roki. Vsako kretnjo lahko sestavimo na štiri parametre: (1) *drža oziroma oblika rok*, (2) *položaj roke*, (3) *mesto izvedbe* in (4) *način gibanja* (Thompson in drugi 2005).

1. *Drža roke* vsebuje štiri osnovne simbole ene roke: pest, iztegnjena dlan, posamezni prsti in povezava prstov, uporabljenih v različnih položajih. Obstajajo še tri vrste premikov: odprti, zaprti in srednji; tri vrste oblikovanja dlani, kot so kot, krivina in upogib (npr. upognjeni kazalec pomeni črko X, v gibanju pa predstavlja žival, in sicer bolho).
2. *Položaj roke* označuje smerne oznake prstov, npr. od telesa ali k telesu, in orientacijo dlani. Dlan je lahko obrnjena levo ali desno, navzgor ali navzdol, od telesa ali k telesu (npr. dlan je obrnjena navzdol, upognjeni kazalec pa je usmerjen od telesa).
3. *Mesto izvedbe* vsebuje dele telesa, kot so: glava z njenimi deli, trup z njegovimi deli, roka z njenimi deli. Pri teh delih se izvaja kretnja (npr. upognjen kazalec blizu zgornjega dela trupa).
4. *Način gibanja* skupaj z ostalimi parametri združujemo v eno kretnjo, ki nosi določen pomen. Elementi kažejo perspektivo, kar pomeni, da upodabljajo osebe, predmete ali pojme, ki se kažejo opazovalcu z določene točke ali strani.

Kretanje ima naslednje značilnosti (Podboršek 1992):

- *prostor kretanja* se izvaja najpogosteje znotraj namišljenega kvadrata, ki sega od vrha glave do pasu, na levi in desni strani pa do ramen;
- *simetrija* – v mnogih primerih se pri kretanju uporabljata istočasno obe roki, ki se gibljeta neodvisno ena od druge;
- *hitrost kretnje, jakost in gibanje* – pri sporazumevanju slišče osebe z gluho osebo se najpogosteje uporablja simultana metoda komunikacije, kjer kretnja in črkovanje

istočasno sledita izgovorjeni besedi. Pri tem imajo težave tisti, ki hitro govorijo, saj govorni del komunikacije prehiteva znakovni model komunikacije. Kretnja naj bi se začela istočasno kot govorjena beseda. To velja tudi za črkovanje, kar pa je seveda še težje. Govor in premikanje ustnic ne smeta biti pretirana, ker se s tem razumljivost zmanjša. Za razumevanje je potrebno normalno odpiranje ustnic in jakost brez pačenja. Kretnje se lahko izvajajo hitro ali počasi, lahko so statične ali premikajoče. Vsi ti elementi so pomembni deli pomena kretnje, ki jo sporočamo. Z različno hitrostjo, jakostjo in gibanjem iste kretnje spremenimo pomen sporočila, prav tako z dodajanjem različnih nians obraznega izražanja. Močnejša kretnja in odločno obrazno izražanje poudarjata močnejši občutek (pomen) v pozitivnem ali negativnem smislu, kot da bi podčrtali določeno napisano besedo;

- *velikost kretnje* – način kretanja je za vsako osebo, ki kreta, individualen. Tudi velikost posamezne kretnje je individualna. Prostor kretanja je določen tako, da je najbolj viden in razumljiv za sogovorca. Kljub temu pa z različno velikostjo posamezne kretnje lahko povemo ali govorimo o majhnem ali velikem predmetu, npr. če je predmet »hiša« velik, je tudi kretnja večja, kot jo kretamo običajno. Kretnje prilagodimo tudi različni situaciji. Če kretamo manjši skupini oseb, so kretnje lahko manjše, če pa kretamo širši množici, povečamo kretnjo, da je vidna vsem v množici;
- *smer gibanja kretnje* lahko pri določenih glagolih pove kdo-kaj-komu. Tako sta subjekt in objekt istočasno vključena v eno kretnjo.

### **3.3 Vloga socializacijskih institucij pri odraščanju gluhih otrok in mladostnikov**

#### **3.3.1 Starši**

Starši imajo pri gluhih mladostnikih zelo pomembno vlogo, saj so najpomembnejše osebe v življenju odraščajočih gluhih mladostnikov, bolj kot je to pri slišočih mladostnikih. Za gluhe

otroke in mladostnike so starši še posebej pomembni v prvih letih, saj je od njih odvisno, kateri način komunikacije bo gluhi otrok uporabljal in za katero vrsto šolanja se bo odločil.

### **3.3.1.1 Slišišči starši**

Raziskave so pokazale, da se približno 90 odstotkov gluhih otrok rodi slišiščim staršem, ki ne poznajo znakovnega jezika (Mitchell in Karchmer 2002). Ti otroci imajo dodatne težave, ki jih gluhi otroci gluhih staršev nimajo. Glavni težavi sta komunikacija in sprejetje gluhot. Pogostokrat se ne počutijo sprejete od staršev. Komunikacija med njimi je otežena in jezikovni razvoj je zakasnel.

Večina slišiščih staršev, ki dobi gluhega otroka, se ne nauči kretenj, ampak z otrokom komunicira z govorjenjem. Raziskave so pokazale, da imajo zato ti otroci pomanjkanje izkušenj pri dialoških in pragmatičnih spretnostih. Ker manj komunicirajo in uporabljajo manj spontanega komuniciranja, se redkeje odzivajo na zahteve matere in lahko le krajši čas sledijo pogovoru o določeni temi med igro s svojo slišiščo materjo. Zato težje izražajo in utemeljujejo lastna stališča (Lederberg in Everhart 2000). Schlesinger (2000) prav tako ugotavlja, da komunikacijski stil slišiščih mater negativno vpliva na razvoj splošnih komunikacijskih spretnosti gluhega otroka. Matere, ki neprestano popravljajo svoje otroke in nadzirajo njihove aktivnosti, imajo manj prijetno komunikacijo s svojimi otroki. Posledica tega je, da se ti otroci lahko umaknejo od interakcij, redko začnejo z interakcijami, redko komunicirajo, njihova komunikacija poteka le kratek čas.

Komunikacijski primanjkljaj je direktni rezultat otrokove interakcije z materjo. Mnogi raziskovalci ugotavljajo, da je vizualno, z znaki podprto komuniciranje, bolj koristno za otrokovo samospoštovanje. Ta oblika komuniciranja prihaja bolj naravno do otroka in pri otroku povzroči manj frustracij. Ko pa gluhi otrok komunicira samo po oralni metodi, ne pa v znakovnem jeziku, podzavestno dobiva informacijo, da ima napako in primanjkljaj in da se mora naučiti delovati kot slišišči (Desselle in Pearlmutter 1997). Čeprav gluhi otroci razvijejo sposobnosti komuniciranja v znakovnem jeziku, njihovi starši pa ne, ni močne dvosmerne komunikacije, kar lahko vodi v težave.

Starši pogosto postanejo zafrustrirani, ker ne morejo komunicirati s svojih gluhih otrokom in otrok lahko ponotranji to frustracijo, kar ga lahko vodi do manjšega samospoštovanja. Če pa se pojavi dvosmerna komunikacija, se lahko pojavi napačno razumevanje, ki se pojavi zaradi napačnega razumevanja med starši in otrokom (Terwogt in Rieffe 2004). Posebno pri slišočih starših, ki imajo gluhega otroka, oslabljena in motena komunikacija poveča stres (Desselle in Perlmutter 1997). Ti otroci imajo težave zaradi pomanjkljive razlage staršev in zaradi napačnega razumevanja in to lahko vodi do impulzivnega vedenja gluhih otrok. Pojavljajo se lahko težave pri vzdrževanju pozornosti, ki so posledica jezikovnega primanjkljaja, zato so hitreje zmedeni z nepomembnimi vizualnimi dražljaji, kar vodi do primanjkljajev v pozornosti (Mitchell in Quittner 1996).

Ker se večina gluhih otrok rodi slišočim staršem, ki ne poznajo ne gluhot in ne kretenj, s katerimi bi se sporazumevali z otrokom, slabša komunikacija vodi v osamljenost tako znotraj družine kot tudi nasploh v slišočem svetu, zato so razumljivi občutki zapostavljenosti, neljubljenosti, zavrženosti, kar seveda vodi v umikanje, zaprtost vase, sumničavost, depresivnost itd. Če gluhi otrok in razumljen, doživlja napetosti, frustracije, posledica pa so lahko napadi besa in agresivnost. Reakcije nerazumevanja v okolju otroka potrjujejo v njegovem nasprotovanju in sovražnosti. Pogosta je otrokova zgodnja odsotnost od doma in pogosta so neprijetna srečanja v zvezi s sluhom, ki jih otrok ne razume in ne mara (Thompson in drugi 1979). Erting (1992) predlaga, naj slišoč starši gluhih otrok uporabljajo različne strategije, da bi izboljševali interakcije na neavditivnih področjih.

Sprejetje otrokove gluhot je druga težava, s katero se soočajo starši. Obstajajo klinični dokazi, da se slišoč starši v primerjavi z gluhih težje spopadejo s krizo, jo podaljšajo in poudarijo (Schlesinger 2000). Gluhota torej ne vpliva samo na gluhega otroka. Glede na sistemsko teorijo družine je prizadeta celotna družina. Vsak dogodek, ki vpliva na enega člana, vpliva tudi na druge člane družine. Zato so po tej teoriji slišoč starši in sorojenci gluhega otroka prav tako prizadeti, kot je prizadet gluhi otrok (English 2002). Način, s katerim se starši odzivajo na otrokovo gluhoto, močno vpliva na njegovo samospoštovanje in psihološki razvoj. Ta vpliv se ne začne v obdobju mladosti, ampak že v obdobju otroštva. Če starši gledajo na gluhoto kot na nepravilnost, otroci gledajo nase v slabši luči. Ko je otrokova izguba sluha identificirana, se

slišočim staršem pogosto začenja obdobje žalovanja, občutkov krivde in prilagajanja, ki se ponovi ob otrokovem vstopu v šolo, na začetku adolescence in ob prehodih v odraslost. Moores (1993) ugotavlja, da starši morajo sprejeti dejstvo, da imajo gluhega otroka. Če tega ne sprejmejo, ne bodo razvili zdravih razvojnih mehanizmov vzgajanja otrok. Obseg, do katerega so starši sposobni sprejeti otrokovo gluhotu, vpliva na to, kako se bo otrok učil komunicirati. Raziskave so namreč pokazale, da imajo gluhi otroci slišočih staršev manj stikov s socialnim okoljem kot gluhi otroci gluhih staršev.

Desselle in Pearlmutter (1997) ugotavljata, da obstajajo tudi starši, ki sprejmejo otrokovo gluhotu. Tudi otrok sprejme dejstvo, da je gluh in postane integriran v skupnost gluhih. Starši učijo otroka, da uporabljajo drugačen način komuniciranja, ki ni nič slabši od slušne komunikacije. Zaradi tega so stališča staršev do gluhotu takó močan indikator samospoštovanja gluhih otrok. Način, s katerim se starši odzovejo in odzivajo na otrokovo gluhotu, sporoča otroku o njegovi vrednosti kot osebe (Desselle in Pearlmutter 1997).

Gluhi otroci slišočih staršev torej lahko doživljajo motnje v komunikaciji s starši in se počutijo nesprejete, če starši ne sprejmejo njihove gluhotu. Proces njihovega odraščanja se zato razlikuje od odraščanja gluhih otrok in mladostnikov, ki imajo gluhe starše. Če se starši ne potrudijo v komunikaciji in če ne sprejemajo otrokove gluhotu, povzročijo dodatne težave v odraščanju otroka oziroma pozneje mladostnika in povečajo njegovo socialno ranljivost.

### **3.3.1.2 Gluhi starši**

Približno 10 odstotkov gluhih otrok se rodi gluhim staršem. Za to majhno populacijo gluhih otrok je njihov »naravni jezik« znakovni jezik, ki je prvi korak pri razvoju. Komunikacija teh otrok s starši je lažja v primerjavi s tistimi, ki imajo slišoču starše (Ridgeway 1993).

Gluhi otroci, ki imajo gluhe starše, začnejo takoj razvijati znakovni jezik brez doživljanja zamude, saj njihovi starši že od rojstva uporabljajo znakovni jezik pri komunikaciji z njimi (Desselle in Pearlmutter 1997). Ta situacija je bolj podobna situaciji, kot jo imajo slišoču starši slišočih otrok. Otroci v obeh primerih nimajo težav pri komuniciranju s svojimi starši. Ti otroci

so bolj socialno in čustveno prilagodljivi, kot so gluhi otroci, ki se rodijo slišječim staršem (Mitchell in Quittner 1996), in dosegajo boljše akademske dosežke (Brasel in Quigley 1977). Navadno je komunikacija gluhih staršev s svojim gluhim otrokom učinkovitejša kot komunikacija slišječih staršev, ki ne obvladajo znakovnega jezika. Raziskave so pokazale, da so socialno bolj zreli tisti gluhi otroci, ki so bili v družini deležni učinkovitejše komunikacije, torej katerih starši so se zgodaj naučili znakovnega jezika (Greenberg in Kusché 1998). Tudi Altschuler (1974) je ugotovil, da imajo gluhi otroci gluhih staršev manj vedenjskih težav kot pa gluhi otroci slišječih staršev. Prav tako je ugotovil, da ima ta skupina otrok več uspeha na akademskem in socialnem področju ter simbolnem delovanju ter da ima pomembno prednost pred gluhi otroci slišječih staršev na področju družbenega in čustvenega prilagajanja in glede sposobnosti govorjenega jezika.

Gluhi otroci gluhih staršev se čutijo bolj sprejete v družini (Desselle in Pearlmutter 1997). Transfer socialnih procesov v širše socialno okolje je navadno lažji. Ne samo, da imajo več stikov z okolico, ampak jih tudi okolje in družina bolje razumeta in sprejemata, za razliko od družine, kjer je gluhi otrok edini posameznik, s katerim je družina imela stik. Prav tako otroci z motnjo sluha, ki imajo gluhe starše, izkusijo doslednejše vedenje staršev in tolerantnejše okolje. Iz tega sledi tudi večje socialno zaupanje in samospoštovanje v primerjavi z otroki iz manj doslednega, manj tolerantnega in manj razumevajočega slišječega okolja. Zatorej je velikega pomena, kakšne vzorce komunikacije razvijejo starši z gluhim otrokom (Greenberg in Kusché 1998).

Otrokova izguba sluha ne vpliva na zgodnje socialne interakcije z gluho materjo, ker si otrok in mati delita skupen način komunikacije in ker je mati občutljiva na otrokove potrebe (Marschark in Everhart 1999). McIntire in Snitzer Reilly (1988) ugotavljata, da najzgodnejše interakcije med materjo in njenim gluhim otrokom potekajo po naravni in normalni poti, če je mati gluha.

Raziskave so torej pokazale, da so gluhi otroci in mladostniki, ki imajo gluhe starše, manj socialno ranljivi. Učinkovita komunikacija in občutenje sprejetosti od staršev sta torej dejavnika, ki zmanjšujeta njihovo socialno ranljivost.

### 3.3.2 Prijatelji

Prijatelji in vrstniki so zelo pomembni za otrokov in mladostnikov socialni razvoj. Prijatelji so še posebej pomembni pri odraščanju gluhega mladostnika. Vendar pa gluhi otroci in mladostniki zaradi težav v komunikaciji ne sklepajo prijateljstev tako zlahka. Imajo več težav pri navezovanju stikov in pri njih je manjša verjetnost, da bodo imeli prijatelja v svojem razredu (Rieffe in Terwogt 2006). Peterson in Siegel (2000) sta ugotovila, da imajo gluhi otroci nižjo stopnjo emocionalne kompetence in da težko razumejo, da lahko različni ljudje različno gledajo na določeno situacijo. Zato imajo nižjo stopnjo socialne kompetence in več težav pri navezovanju stikov s slišječimi ali gluhi vrstniki (Bat-Chava 1993).

Raziskovalci (Yachnik 1986; Bat-Chava 1993; Desselle 1994) so ugotovili, da se gluhi otroci počutijo bolj zapostavljene in manj sprejete od drugih otrok, v svojem obnašanju so bolj odvisni od drugih in imajo manj samozaupanja. Čeprav gluhi otroci ne zaostajajo pri vzpostavljanju stikov (Vandell in George 1981), jih slišječ vrstniki večkrat zavrnejo (Cappelli in drugi 1995). Za gluhe otroke torej ni težava vzpostaviti stik z vrstniki, ampak se težave pojavljajo pri vzdrževanju stikov.

Prijateljstva gluhih otrok z gluhi vrstniki niso tako trdna kot prijateljstva med slišječimi otroki (Nunes in drugi 2001). Pomemben element pri vzdrževanju odnosov so čustva. Gluhi otroci izražajo v odnosih več jeze (Hosie in drugi 2000). Izražajo jo na manj konstruktiven način, zato imajo več težav pri vzdrževanju pozitivnega odnosa z vrstniki. Otroci, ki imajo omejene jezikovne sposobnosti, imajo manjše možnosti, da ubesedijo svoja čustva, zato imajo več težav s čustvi (Botting in Conti-Ramsden 2000).

Gluhi otroci niso tako emocionalno kompetentni, kot njihovi slišječ vrstniki (Rieffe in Meerum Terwogt 2006). Emocionalni coaching je zelo pomemben, saj morajo starši pomagati svojemu gluhemu otroku sprejeti svoja čustva, jih poimenovati in razumeti čustva drugih, da bodo razvili strategije soočanja in reševanja medosebnih težav. Šibek emocionalni coaching je povezan z manj pozitivnimi odnosi z vrstniki (Hart in drugi 1990). Gluhi otroci dobivajo od staršev zelo malo emocionalnega coachinga, saj ima večina gluhih otrok (90%) sliščeče starše in komunikacija

med njimi ne vključuje pogovora o čustvih (Vaccari in Marschark 1997).

Obstajajo različna mnenja glede tega, v katerem načinu izobraževanja (integracija ali šola za gluhe) bodo prijatelji in vrstniki bolje vplivali na socialni razvoj gluhega otroka in mladostnika. Farragua in Austin (1980) sta ugotovila, da so gluhi mladostniki v integraciji med slišječimi vrstniki manj samozavestni, razvijejo nižje samospoštovanje in so manj socialno prilagodljivi. Po drugi strani pa so Ladd, Munson in Miller (1984), potem ko so tri leta opazovali interakcije gluhih mladostnikov, ki so bili v integraciji s slišječimi vrstniki, ugotovili, da se odnosi med njimi v tem obdobju niso poslabšali. Moores in Meadow-Orlans (1990) sta ugotovila, da je po mnenjih učiteljev in staršev 60 odstotkov gluhih mladostnikov, ki imajo težave pri sklepanju prijateljstev s slišječimi vrstniki v šoli in ki nimajo skoraj nobenega stika s slišječimi vrstniki, ko niso v šoli. Tudi Fisher (1966) je ugotovil, da vrstniki v rednih šolah škodujejo socialnemu razvoju gluhega mladostnika.

Rezultati raziskav, ki so jih izvedli Davis in sodelavci (1986), so pokazali, da imajo gluhi otroci in mladostniki več vedenjskih težav v družbenih situacijah in v šoli, pri navezovanju prijateljstva in pri odnosih z drugimi. Prav tako ima polovica gluhih otrok težave pri pomanjkanju prijateljstva in sprejetosti pri drugih. Nekaj otrok, ki so v integraciji, je poročalo, da niso povedali ostalim prijateljem za slušne pripomočke, da ne bi bili predmet posmeha ali manjvrednosti. Ostali otroci so poročali o pogostem prepiranju ali preživljanju časa v »družbi« le s seboj. Po drugi strani pa je le 15 odstotkov slišječih otrok izrazilo skrb glede ustvarjanja prijateljstva ali občutka manjvrednosti. Raziskave Davisa in sodelavcev so pokazale, kako otroci sami zaznavajo posledice izgube sluha v svojem psihološkem razvoju. Nekateri otroci so pripisali socialne težave izgubi sluha. Rezultati raziskav staršev pa podpirajo avtorjevo tezo o težavah v socialnem razvoju otrok z izgubo sluha. Davis je v raziskavi zaključil, da so gluhi otroci presodili drugačnost socialnih interakcij kot posledico izgube sluha (Davis in drugi 1986).

Gluhi otroci in mladostniki imajo torej več težav v odnosu s prijatelji. Zaradi motenj v komunikaciji, nesprejetosti in več čustvenih težav so pogosto osamljeni, posebej v sliščem okolju. To bom predstavila v naslednjem podpoglavju. Težave v navezovanju prijateljstev je dejavnik, ki povečuje njihovo socialno ranljivost.



### 3.3.3 Izobraževanje

#### 3.3.3.1 Redna šola

Gluih otroci in mladostniki imajo na področju izobraževanja izbiro med redno šolo, to je integracijo s sliščimi, in zavodom za gluhe. Integracija jim omogoča in ponuja bolj diferencirane možnosti izobraževanja. Pomeni šolanje v redni šoli in ponuja boljše iztočnice za nadaljnje šolanje in za osebnostno in ekonomsko neodvisnost. V zadnjih letih se število gluhih otrok in mladostnikov, ki so integrirani v slišče šole, povečuje (Schick in drugi 1999). Tudi v Sloveniji zasledimo ta trend. Bat-Chava (2000) ugotavlja, da se vključenost v redno osnovno ali srednjo šolo povečuje s socialnimi in kulturnimi normami skupnosti sliščih.

**Tabela 3.3: Število dijakov s posebnimi potrebami v integraciji (in delež znotraj celotne populacije v Sloveniji)**

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	maj 09
<b>SKUPAJ</b>	201 <b>0,19%</b>	384 <b>0,37%</b>	675 <b>0,66%</b>	1095 <b>1,10%</b>	1449 <b>1,50%</b>	1439 <b>1,57%</b>	1908 <b>2,19%</b>	2534 <b>2,90%</b>

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport

**Tabela 3.4: Število dijakov v integraciji (in delež znotraj dijakov s posebnimi potrebami) glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje**

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	maj 09
<b>gluhi in naglušni</b>	37 <b>18,40%</b>	57 <b>14,84%</b>	63 <b>9,33%</b>	64 <b>5,84%</b>	81 <b>5,59%</b>	75 <b>5,21%</b>	92 <b>4,82%</b>	107 <b>4,22%</b>

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport

Gluih otroci in mladostniki, ki so vključeni v integracijo, imajo težave s sprejetostjo med sliščimi vrstniki ter težave s komunikacijo in razumevanjem snovi. Sodobne raziskave kažejo, da se gluhi otroci in mladostniki v rednih šola počutijo zelo osamljene, zafrustrirani in zavrjnene

(Harris 2001). Farrugia in Austin (v Harris 2001) poročata, da imajo ti otroci in mladostniki nižjo stopnjo samozavesti in socialne prilagodljivosti. Tudi Claire Ramsey (1997) v svoji knjigi *Deaf children in public schools* piše, da se gluhi mladostniki, ki so vključeni v redne šole, soočajo z osamljenostjo in učiteljevim pomanjkanjem znanja o kulturi gluhih in znakovnem jeziku. Gluhi mladostniki imajo zato nižji uspeh (Ramsey 1997). Slišišči mladostniki, ki ne poznajo znakovnega jezika, jih pogostokrat ponižujejo in imajo za manjvredne (Lukomski 2007).

Poleg nesprejetosti se morajo ti otroci in mladostniki soočati s težavami v komunikaciji in razumevanju šolske snovi. Harris (2001) ugotavlja, da imajo težave v interakciji s slišiščimi vrstniki (Harris 2001). Ramsey (1997) meni, da jim manjkajo vzorniki v jezikovnem razvoju, da informacije dobivajo samo prek tolmačev in da je pogost paternalizem profesorjev v rednih šolah. Nezmožni so sodelovati v skupinski komunikaciji (Ramsey 1997). Standley (2005) meni, da imajo gluhi otroci, ki se doma pogovarjajo v znakovnem jeziku, več težav v komunikaciji in razumevanju kot pa tisti, ki doma uporabljajo govor. Lahko se zgodi, da starši zelo slabo poznajo jezik, ki se uporablja v okolju, kjer se otrok izobražuje, ali pa ga sploh ne uporabljajo. Standley (2005) predlaga strokovnjakom, da najprej preverijo način komunikacije, katerega otrok uporablja s starši. Šele nato lahko oblikujejo strategijo učenja jezika. Gluhi otroci slišiščih staršev pogostokrat zaostajajo v jezikovnem razvoju, ker so pozneje izpostavljeni jeziku, katerega uporabljajo starši (Petitto in Marentette 1991; Drasgow 1998). Jezikovne zamude se pojavijo zaradi več prekinitev v procesu učenja jezika (Petitto in Holowka 2002). Otroci ne uporabljajo pravilno jezikovnih oblik, zato imajo težave, ko vstopijo v proces izobraževanja.

Gluhi otroci in mladostniki se soočajo s težavami sprejetosti med vrstniki ter s težavami v komunikaciji in razumevanju snovi, zato so bolj socialno ranljivi kot slišišči vrstniki, katerim se ni treba soočati s temi težavami. Lahko rečemo, da so starši pomemben dejavnik, ki zmanjšuje socialno ranljivost, saj so ti otroci in mladostniki ob pomoči staršev pri učenju in če so sprejeti, manj socialno ranljivi. Tudi učitelji lahko zmanjšajo njihovo socialno ranljivost.

Raziskovalci so ugotovili, da so uspešno integriranim mladostnikom skupne različne karakteristike: večje samozaupanje, jasen in dobro razumljen govor, dobro razumevanje z vrstniki, dobre učne spretnosti, sprejetost med vrstniki (Stinson in Antia 1999).

### 3.3.3.2 Šola za gluhe

Gluhi otroci se lahko izobražujejo namesto v rednih šolah tudi v šolah za gluhe (zavodih). Vendar pa šolanje v zavodu ponuja gluhemu otroku slabe iztočnice za nadaljnje izobraževanje ter za osebnostno in ekonomsko samostojnost. V zadnjih letih se število gluhih otrok in mladostnikov, ki se izobražujejo v šolah za gluhe, zmanjšuje (Schick in drugi 1999). Tudi v Sloveniji zasledimo ta trend. Gluhi otroci in mladostniki, ki se izobražujejo v zavodih, se soočajo z manj težavami kot tisti, ki so v rednih šolah. Po drugi strani pa imajo po koncu srednje šole manj možnosti za nadaljevanje izobraževanja.

**Tabela 3.5: Število otrok in mladostnikov, vključenih v zavode za gluhe, od šol. leta 2000/01 do šol. leta 2008/09 po stopnjah izobraževanja**

Šolsko leto	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Vrtec	96	104	108	0	98	66	62	64	47
Osnovna šola	142	138	126	0	121	125	128	138	155
Oddelek šole s prilagojenim programom	0	0	0	0	6	5	3	4	0
Oddelek vzgoje in izobraževanja	7	8	8	0	6	13	16	0	4
Srednja šola	93	84	80	0	76	74	74	64	58
Skupaj	338	334	322	0	307	283	283	270	264

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport

Zgornja tabela nam kaže, da v vseh treh zavodih za gluhe upada število predšolskih otrok, saj vemo, da je gluhih vse manj, ker mnogi dobijo vsadke, in zaradi poznanega dejstva, da od sprejetja Pravilnika o kriterijih vrste in stopnje primanjkljaja ni mogoče vključevati v predšolske oddelke s prilagojenim izvajanjem otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Število učencev se povečuje, kar je predvsem na račun otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Tudi v srednji šoli je na račun integracije vključenih manj dijakov, oziroma tudi zaradi ozke palete poklicev, med katerimi dijaki izbirajo (Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport).

**Tabela 3.6: Število gluhih otrok in mladostnikov na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana v šolskem letu 2008/09**

Šolsko leto	Vrtec	OŠ	SŠ
2008/09	25	23	34

Vir: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

**Tabela 3.7: Število gluhih otrok in v zavodu Centra za sluh in govor Maribor v šolskem letu 2008/09**

Šolsko leto	Vrtec	OŠ	SŠ
2008/09	9	10	0

Vir: Center za sluh in govor Maribor

**Tabela 3.8: Število gluhih otrok v zavodu Centra za korekcijo sluha in govora Portorož v šolskem letu 2008/09**

Šolsko leto	Vrtec	OŠ	SŠ
2008/09	0	0	0

Vir: Center za korekcijo sluha in govora Portorož

Starši, ki imajo gluhega otroka, se znajdejo pred dvema zelo pomembnima odločitvama: v katerem jeziku se bodo sporazumevali in v kateri način izobraževanja ga bodo vključili. Izbira šole ima dolgoročne učinke na osebne cilje, cilje zaposlitve in akademske dosežke (Marschark 1993). Marschark (1993) opozarja, da se morajo starši zavedati, da imajo vrstniki gluhega mladostnika veliko vlogo v njegovem socialnem razvoju. Starši se morajo vprašati, ali bo njihov gluhi mladostnik bolje deloval v šoli, kjer ima slišne vrstnike, posledica tega pa je lahko izolacija, ali bo imel večje koristi, če bo obkrožen z gluhi vrstniki. Marschark ugotavlja, da je najboljša le delna vključitev v redno šolo, saj redna šola ne poveča čustvene stabilnosti gluhega mladostnika. Negativne posledice se pojavijo pozneje v življenju. Gluhi otroci in mladostniki, ki obiskujejo šolo za gluhe, poročajo, da imajo več prijateljev, da se počutijo bolj čustveno varne,

imajo višjo samopodobo, vrstniki jih sprejemajo in zelo dobro komunicirajo v znakovnem jeziku (Harris 2001).

Šola za gluhe je tisto okolje, kjer gluhi otrok pogosto prvič sreča druge gluhe otroke in gluhe osebe. Med njim in vrstniki poteka učinkovita komunikacija. Čuti, da ga sprejemajo (Terwogt in Rieffe 2004). V šoli za gluhe začutijo pripadnost in možnost učinkovitega komuniciranja z drugimi. Ta občutek skupnosti je zelo pomemben v primerjavi z domačim okoljem in pomanjkanjem pripadnosti, ki ga gluhi otroci ne čutijo v domačem okolju (Desselle in Pearlmutter 1997). Šola za gluhe torej pozitivno vpliva na otrokove socialne interakcije ter na njegovo socialno in čustveno delovanje. Van Eldik (2005) meni, da pri gluhih otrocih in mladostnikih v šolah za gluhe ne poročajo tako pogosto o vedenjskih in somatskih težavah ter ne zaznavajo toliko anksioznih in depresivnih občutij, kot jih imajo njihovi gluhi vrstniki, ki so v integraciji.

Nekateri avtorji (Schlessinger 2000) pa zagovarjajo mnenje, da način izobraževanja ne vpliva na mladostnikovo samopodobo. Vsekakor je šola za gluhe močan socialni dejavnik za razvoj otrokove gluhe identitete (Leigh 1999). V šoli za gluhe se otroci lažje vključijo v kulturo gluhih, lažje se identificirajo ter razvijejo močan občutek gluhe identitete in socialne zavesti (Bat-Chava 2000). Tudi Stinson in Whitmire (1996) so ugotovili, da se gluhi mladostniki tako v rednih šolah kot v šolah za gluhe počutijo zelo čustveno stabilne.

Šola za gluhe (zavod) je socialni kontekst, kjer gluhi otroci v primerjavi z gluhi vrstniki, ki so v integraciji, čutijo večjo sprejetost, zato lažje in bolj sproščeno komunicirajo; njihova samopodoba je zategadelj lahko višja v primerjavi s tistimi, ki so v integraciji. Imajo pa ti mladostniki slabši izhodiščni položaj, če želijo nadaljevati šolanje na fakulteti. Tudi težje se znajdejo v komunikaciji s slišječimi. Pripadnost zavodu je dejavnik, ki jih ščiti pred socialno ranljivostjo v obdobju osnovne in srednje šole. So pa bolj ranljivi in prikrajšani, ko končajo šolanje na zavodu. Težje tudi najdejo zaposlitev.

## **3.4 Gluh mladostnik**

### **3.4.1 Odraščanje gluhega mladostnika**

Tudi za gluhe mladostnike je adolescenca obdobje, ko doživljajo spremembe v svojem razvoju. V tem obdobju tudi oni rešujejo dva ključna odnosna procesa: navezanost in identiteto. Doživljajo torej pomembne spremembe v čustvenih vezeh in identitetah mladih ljudi. Pri njih je večja nevarnost, da jim ne uspe na katerem od razvojnih področij, zato so brez profesionalne pozornosti in posredovanja odraslih strokovnjakov v nevarnosti, da bo dozorevanje nepopolno. Tudi gluhi mladostniki prav tako kot slišiči vrstniki spreminjajo sebstvo in so obremenjeni s prihodnostjo. Zaradi razvoja abstraktnega mišljenja in sposobnosti tudi njihovo sebstvo postaja bolj kompleksno.

Gluhi mladostniki imajo zaradi gluhotе drugačen govorno-jezikovni razvoj. Pogosto zaostajajo pri razvoju spretnosti, ki so potrebne za samostojno življenje. Razlog za to so omejitve, ki jih postavljajo starši svojim otrokom pri dejavnostih zunaj doma. Starši so namreč preveč zaskrbljeni zaradi otrokove nezmožnosti komuniciranja in zaradi otrokove varnosti (Power in Power 2004). Gluhi mladostniki se zavedajo, da imajo doma več socialnih in čustvenih problemov v primerjavi s slišičimi vrstniki. To je povezano z njihovimi večjimi težavami osamosvajanja (Bat-Chava 2000). Tisti, ki komunicirajo s starši v znakovnem jeziku, imajo višje samospoštovanje (Desselle in Pearlmutter 1997).

Mnogi gluhi mladostniki se spopadajo z vsakodnevnimi izzivi, ko se soočajo s slišičimi svetom, kjer prezir in napačno predstavljanje (misconceptions) vplivajo na socialno-emocionalno delovanje posameznika. To je še dodaten stres, ki poleg odnosov v družini, procesov osamosvajanja, procesov izolacije, iskanja svoje identitete (Lukomski 2007) vpliva na gluhe mladostnike. Aquilino (1997) je ugotovil, da je pri gluhih mladostnikih vključenost v srednjo šolo močno povezana s kvaliteto odnosov s starši. Starši slišičih mladostnikov opisujejo bližje odnose, manj konfliktov in manj nadzora nad svojimi adolescenti kot starši gluhih mladostnikov (Lukomski 2007). Gluhi mladostniki so pri isti starosti poročali o boljšem ponotranjenem vedenju v primerjavi s slišičimi vrstniki (Van Eldik 2005). Stopnja inteligence je bila negativno

povezana s socialnimi in emocionalnimi problemi – mladostniki, ki imajo nižje rezultate v inteligenci, imajo več socialnih in emocionalnih problemov (Van Eldik 2005).

Mnogi gluhi mladostniki nahajajo ovire v okolju in sami sebe dojemajo, češ da imajo več spretnosti soočanja s težavami, kot sami nase gledajo sliščeči mladostniki. Soočenje s situacijo (coping) je interaktiven proces, ki je pod vplivom situacijske, socialne podpore in osebnostnih karakteristik (Lukomski 2007). Greenberg in Kusché (1998) sta ugotovila, da gluhi mladostniki zaostajajo v socialnem razvoju v primerjavi s slišječimi vrstniki. To zaostajanje avtorji pripisujejo omejitvam aktivnosti, ki jih starši postavljajo otrokom, ko so zunaj doma, ker jih skrbi otrokova nesposobnost komuniciranja in njihova splošna varnost. Gluhi mladostniki so manj socialno zreli, izražajo večjo impulzivnost kot sliščeči mladostniki, so bolj egocentrični in imajo manjšo sposobnost vživljanja v drugega človeka (Marschark 1993).

Raziskovalci so ugotovili, da lahko odnos starši-otrok vpliva na pojav tveganega vedenja in depresije pri otroku. Tvegano vedenje se pojavlja ob mladostnikovi vključenosti v uporabo alkohola, drog in tvegano spolno vedenje; pogosto je povezano s pojavom depresije pri mladostnikih. Pomanjkljiva komunikacija gluhih mladostnikov s starši lahko vodi v tvegano vedenje in tudi v mladostnikovo depresijo. Depresivni mladostniki zaznavajo manj nadziranja staršev kot mladostniki, ki niso depresivni. Komunikacija z njihovimi starši je zaznana kot bolj neodprta in negativna, ne pa odprta in pozitivna (Yu in drugi 2006).

Gluhi mladostniki imajo težave pri izražanje svojih čustev z besedami. Zato se lahko pojavi frustracija, ki vodi v depresijo ali impulzivnost. Imajo tudi težave pri presojanju čustev drugih. Pomanjkanje pomembnih komunikacijskih spretnosti pa jim povzroča težave tudi takrat, ko se morajo postaviti v položaj drugega. To napačno razumevanje vodi do težav pri interakciji z vrstniki (English 2002).

Watt in Davies (1991) sta ugotovila, da je pojav simptomov depresije in nagnjenost k doživljanju dolgočasje višja med gluhih mladostniki kot med slišječimi vrstniki. Van Eldik in sodelavci (2004) so ugotovili, da so sliščeči starši gluhih otrok v starosti od 4 do 18 let doživljali več problemov čustvenega obnašanja kot starši sliščih mladostnikov. Ugotovili so tudi, da gluhi

mladostniki pri starosti med 12. in 18. letom kažejo več znakov anksioznosti in socialnih problemov kot gluhi otroci pri nižji starosti.

Učinek gluhotе in posledično komunikacijske težave se razširijo tudi na področje socialnega zavedanja in socialnih spretnosti. Gluhi otroci, ki jih vzgajajo gluhi starši, doživljajo bolj skladno vzgojo, učinkovitejšo komunikacijo in manj stresno družbeno okolje kot gluhi otroci slišočih staršev (Greenberg in Kusché 1998). Greenberg in Kusché poudarjata, da je pomanjkanje učinkovite komunikacije med starši in otroki glavni razlog slabše socialne prilagojenosti gluhih in naglušnih otrok. Ti otroci dobivajo iz okolja manj razlag o vzrokih socialnega in čustvenega vedenja ter imajo zelo omejene možnosti učenja iz socialnih interakcij. Nerazumevanje reakcij drugih na njihovo vedenje se posledično odraža v manj realni podobi o sebi in nižjem samospoštovanju, kar pa tudi znižuje kvaliteto medosebnih odnosov in onemogoča doseganje socialne neodvisnosti (Marschark 1993).

Rezultati raziskav kažejo, da so gluhi otroci bolj tihi in rahlo bolj pasivni kot slišočci. Pri njih ni aktivnega raziskovanja okolja. Tudi starši jim omogočajo, da so bolj tihi, in jim ne omogočajo različnih spodbud, ki so potrebne za kognitivni razvoj. Zaradi tega morajo gluhi otroci dobiti veliko različnih vizualnih dražljajev, da kompenzirajo pomanjkanje slušnih dražljajev (Schlesinger 2000). Motena, neuspešna komunikacija staršev z gluhiimi mladostniki povzroča, da mladostniki ne morejo prejemati navodil in odgovarjati na osnovna vprašanja, ne morejo deliti svojih izkušenj in čustev s starši (Ridgeway 1993). Težave v obnašanju torej niso neposreden rezultat gluhotе, ampak izhajajo iz težav v komunikaciji, ki jih doživljajo gluhi mladostniki (Schirmer 2001).

Ridgeway (1993) ugotavlja, da imajo gluhi mladostniki osiromašen zgodnji jezikovni razvoj, niso v stiku z drugimi gluhiimi, imajo težave s komunikacijo v družini in v šoli, imajo nižje samospoštovanje, doživljajo socialno izolacijo, pomanjkanje gluhih vrstnikov, starši od njih preveč pričakujejo in jih pogostokrat ne sprejmejo, sami pa imajo prenizka pričakovanja do sebe.

Zmožnost postaviti se v položaj drugega je pomembna za socialno ustrezno vedenje. Nezmožnost tega vpliva na to, da jih slišočci obravnavajo kot bolj egocentrične, sebične, s



pomanjkanjem empatije do drugih, in da niso sočutni do drugih. Pogosto tudi napačno razumejo mimiko obraza slišočih in napačno presodijo reakcije drugih. Razvoj socialnih spretnosti je tesno povezan z jezikovnimi spretnostmi. Medtem ko gluhi otroci lahko poimenujejo različne izraze na obrazu, jih težko povežejo s pravim kontekstom. Manjkajo jim spretnosti, ki bi povezale lingvistične koncepte z izrazi na obrazu. Zaradi slabših komunikacijskih spretnosti imajo lahko gluhi otroci pomanjkljivo znanje o družbenih pravilih in normah. Manjkajo jim modeli, s katerimi bi lahko komunicirali in se identificirali z njimi. To lahko vodi do pomanjkljivih socialnih spretnosti, nižjega samospoštovanja in nesamostojnosti. Gluhi mladostniki imajo nižje socialne kompetence, ki so posledica komunikacijskega primanjkljaja. Velika verjetnost je, da bo slišoči otrok ignoriral gluhega otroka, ko bo slednji poskušal komunicirati z njim. Ta odklonitev bo še dodatno zapletla socialno interakcijo (English 2002).

### **3.4.2 Razvoj identitete**

Glui mladostniki se v primerjavi s slišočimi razlikujejo tudi v identitetnem razvoju. Ko gluhi mladostniki raziskujejo svojo identiteto, raziskujejo družinske norme in prakse. Pozitivna samopodoba je pomembna zaradi izzivov adolescence in olajšuje prehajanje skozi to obdobje. Občutek kompetentnosti in samospoštovanja je pomemben tudi pri odločanju za ustrezno stopnjo šolanja in izbiro poklica (Lukomski 2007). Glickman je razvil teorijo razvoja gluhe identitete (Moradi in Rottenstein 2007) in ugotovil, da so psihološki procesi, ki spremljajo razvoj identitete gluhega otroka, podobni razvoju identitete manjšin. Avtor ugotavlja, da poteka razvoj gluhe identitete v štirih stopnjah. Najprej gluhi posameznik doživlja stanje odtujitve od skupnosti gluhih (manjšine) in se identificira z večino slišočih. Idealizira stališča, vedenje in komunikacijski slog slišočih. Na gluho gleda kot na medicinsko patologijo. Odtujitev nato prekine z odkritjem, da je zatiran (kulturno marginaliziran). Ta stopnja v njem povzroči identitetno zmedo. Ne pripada niti svetu gluhih niti svetu slišočih. Doživlja občutke osamljenosti in zagrenjenosti. Nato sledi faza, ko je gluhi posameznik potopljen (immersion) v skupnost gluhih in sprejema vse njene značilnosti. Postaja jezen na širšo skupnost. Idealizira svet gluhih. Sledi faza, ko posameznik postane bolj refleksiven in razširi vizijo pripadnosti manjšinski skupnosti. Posameznik stopi v fazo, ko je bikulturen.

Glickman in Carey (v Moradi in Rottenstein 2007) sta na podlagi modela identitete gluhih oblikovala lestvico razvoja gluhe identitete (Deaf Identity Development Scale). 60-stopenjska lestvica podpira obstoj štirih relativno neodvisnih identitet gluhih. Gluhi lahko konstruirajo bikulturno identiteto ter se počutijo udobno in kompetentno v obeh svetovih, v svetu gluhih in v svetu slišočih.

François Grosjean ugotavlja, da mnogi gluhi ne razvijejo le bikulturne, ampak tudi bilingvalno identiteto s pogajanjem več socialnih identitet in s sodelovanjem v obeh svetovih, gluhem in slišočem. Sodobne raziskave so pokazale, da posameznik lahko razvije kompetence v več kot samo eni kulturi (Grosjean 1997).

Gluhi otroci lahko razvijejo marginalno identiteto. To se zgodi takrat, ko se ne počutijo močne do določene kulture ter se počutijo neudobno in nesprejeto tako v svetu gluhih kot v svetu slišočih (Nikolarazi in Hadjikakou 2006). Navarete Vivero in Jenkins (1999) definirata marginalno identiteto kot identiteto posameznika, ki je ujeta med dvema kulturama, on pa ne pripada nobeni od njiju. Po njunem mnenju je marginalna identiteta socialno konstruirana kot rezultat bivanja in doživljanja multikulturne perspektive. Ta socialna realnost je zanj kulturno brezdombstvo. Posamezniki z marginalno identiteto so nenehoma v napetosti in konfliktu osebe, ki je ujeta med dvema kulturama. Posamezniki, ki živijo v napetosti, morajo skozinskoz prilagajati socialno strukturo sebstva in odnose, da se prilagodijo kontekstu, v katerem se znajdejo.

Gluhi mladostniki se približujejo adolescenci z različno stopnjo nerazrešenih kriz identitete iz otroštva. Tudi starši doživljajo krizo, ko njihov gluhi mladostnik vstopa v adolescenco. Še vedno upajo, da bo njihov otrok postal slišoč. Identitetna pot gluhih mladostnikov ima mnogo smeri. Nekateri mladostniki borbeno vstopajo v »svet gluhih« in prekinejo kakršenkoli kontakt s »svetom slišočih«. Drugi prekinejo stike s »svetom gluhih«.

Mladostnik lahko zavrača slišoč svet svojih staršev in starši lahko zavračajo gluhi svet svojega otroka (Schlesinger 2000). Barbara Schirmer (2001) je v svoji raziskavi ugotovila, da so tisti gluhi mladostniki, ki so se bolj identificirali s slišočimi posamezniki, dosegli nižje akademske dosežke in bolj šibke socialne interakcije; slabše so se prilagodili in zaznali so nižjo sprejetost v

družini. Gluhi mladostniki, ki so se identificirali bolj z gluhimi, so dosegli višje akademske dosežke. Tisti, ki so razvili dvojno identiteto, pa so dosegli najboljše rezultate (Schirmer 2001).

Desselle in Pearlmutter (1997) sta raziskovala vpliv skupnosti gluhih na gluhega mladostnika. Proučevala sta, kako dobro se gluhi mladostnik psihološko in socialno prilagodi v vključenost v skupnost gluhih in kakšne so posledice, če ni vključen v skupnost gluhih. Ridgeway (1993) opozarja, da imajo gluhi otroci, ki so zanikali pripadnost skupnosti gluhim in se niso identificirali z njihovimi člani, večjo verjetnost, da bodo razvili negativno samopodobo in izrazili nižja pričakovanja do samih sebe kot pa tisti, ki so izrazili pripadnost gluhi skupnosti.

### **3.4.3 Samospoštovanje**

Mnogo gluhih mladostnikov ima nizko samopodobo. To je pogosto posledica slabe komunikacije s starši ter občutkov sramu pri nošenju slušnega aparata. Otrokova slaba samoocena se začenja razvijati zgodaj v otroštvu, ko vstopi v šolo in pride v stik s slišječimi otroki. Na tej točki se gluhi otrok začenja zavedati, da je drugačen od slišječih. Ta koncept »drugačnosti« se pozneje razvije v idejo, da so slišječi otroci boljši od njega. Gluhi otrok se nato začne pozicionirati nižje kot slišječi vrstniki. Sprejetje ali nesprejetje samega sebe vpliva na njegovo samopodobo (Ridgeway 1993).

Gluhi otroci imajo nižje samospoštovanje kot slišječi. So bolj sramežljivi, manj priljubljeni, osamljeni in imajo težave pri navezovanju prijateljstev. Gluhi otroci so poročali, da se raje igrajo sami kot pa z vrstniki. Poročali so tudi, da se počutijo nepomembne v družini in da so razočarani v družini. Otroci, ki so uporabljali znakovni jezik v komunikaciji s slišječimi starši, kažejo na višje samospoštovanje kot pa gluhi otroci, ki so uporabljali govorni jezik. Komuniciranje v družini močno vpliva na samospoštovanje gluhih otrok. Šolsko okolje in stopnja izgube sluha ne vplivata na samospoštovanje gluhega otroka tako močno, kot vpliva družina (Desselle in Pearlmutter 1997).

V primeru gluhega otroka je družinsko ozračje povezano s sprejetjem ali zavrnitvijo. Če za starše gluhoti pomeni nevarnost družbenega izključevanja in izolacije, si starši prizadevajo, da bi bil njihov otrok čim bolj podoben slišječim vrstnikom (učenje govora, učenje poslušanja). Gluhi

starši, ki imajo gluhe otroke, sprejmejo informacijo lažje kot slišči starši. Pri proučevanju samozavesti je tudi Bat-Chava (2000) raziskovala vpliv učinkov družine in faktorjev izobraževanja na identifikacijo skupine gluhih. Ugotovil je, da so gluhi otroci gluhih staršev bolj samozavestni v primerjavi z gluhi otroki sliščih staršev. Samozavest je bila najvišja pri gluhih osebah, ki uporabljajo znakovni jezik. V povezavi z identifikacijo s skupino je ugotovila, da močnejše ko se kdo identificira kot član skupnosti gluhih, višja je njegova samozavest. Za mnoge gluhe in naglušne otroke je gluhoti največji problem. Pomemben je tudi odziv staršev na gluhoti. Starši morajo otroku omogočiti, da bo razvil pozitivno samopodobo in močno identiteto.

Nekateri raziskovalci (Koelle in Convey 1982; Yachnick 1986) so pri gluhih otrocih gluhih staršev ugotovili višje samospoštovanje. Vzrok za to so pripisali boljšemu sprejetju otrokove gluhoti pri gluhih starših in razvoju boljših jezikovnih spretnosti, ki jih razvijejo gluhi otroci gluhih staršev. Warren in Hasenstab (1986) sta raziskovala pojmovanje samega sebe gluhih in naglušnih otrok. Pojmovanje samega sebe je proces samoocenjevanja, ki vključuje mišljenje in čustva. Gluhi in naglušni otroci imajo težave zaradi ovir, ki jih ustvarjata jezik in komunikacija. Avtorja sta ugotovila, da je jezikovni in komunikacijski razvoj negativno povezan s pojmovanjem samega sebe: če se izguba sluha zgodaj pojavi, je razvoj komunikacijskih spretnosti zakasnel in negativno povezan s pojmovanjem samega sebe.

### **3.5 Socialna ranljivost gluhih mladostnikov**

Gluhi mladostniki niso homogena populacija, zato ne moremo reči, da so vsi socialno ranljivi. Tisti, ki imajo čustveno, socialno in ekonomsko podporo v svoji družini, niso toliko socialno ranljivi, kot pa tisti (gluhi ali slišči), ki te podpore nimajo. Walther in Pohl (2005) sta ugotovila, da so dolgoročno v ekonomskem, socialnem in psihološkem smislu najbolj ranljive te skupine mladih, ki nimajo čustvene in/ali finančne podpore v svoji družini. Gluhi mladostniki imajo pogosto slabe izobraževalne kvalifikacije, zaradi tega so lahko prav tako socialno ranljivi. Tisti, ki pa dosežejo visoko izobrazbeno raven, so manj socialno ranljivi. Populacija, ki je ranljiva, potrebuje posebno podporo. Gluhi mladostniki niso samo socialno, ampak so tudi komunikacijsko ranljivi. Imajo težave pri razumevanju informacij in pri sprejemanju odločitev

(Gray 2007). Tisti, ki se sporazumevajo z znakovnim jezikom, so zatirani od sliščih na področju izobraževanja in zaposlovanja (Harris 1995). Čeprav politika države poudarja socialno vključevanje, socialne službe in zakonodaja ne omogočajo gluhim popolne vključenosti v družbo (Harris 2000). Gluhi doživljajo diskriminacijo na področju izobraževanja, zaposlovanja in dostopa do informacij. Cilj njihove diskriminacije je bolj jezik kot pa telo. Gluhi so zato bolj zatirani zaradi jezika kot pa zaradi telesne pomanjkljivosti (Baynton v Lane 2005). Mnogo gluhih otrok in mladostnikov ima težave z učenjem v šoli, ker učitelji ne morejo z njimi tekoče komunicirati. Težave imajo pri iskanju službe, če služba zahteva tekoče govorjen jezik. Mnogokrat prezrejo pomembne informacije, ker te niso bile objavljene v njihovem jeziku (Lane 2005).

Podpora družine in izkušnje v šoli lahko pomembno vplivajo na samozavest članov manjšine. Tisti gluhi otroci in mladostniki, ki imajo močno podporo v družini, imajo višjo samozavest. Gluhi otroci in mladostniki, ki imajo pozitivne izkušnje v šoli in se soočajo z manj diskriminacije s strani vrstnikov, so prav tako bolj samozavestni (Bat- Chava 1993).

### **3.5.1 Razlike v izobrazbenih dosežkih med gluhi mladostniki**

Powers (2003) ugotavlja, da med gluhi mladostniki obstajajo razlike. Gluhi mladostniki v splošnem dosežajo nižje akademske dosežke kot sliščiji vrstniki. To dokazujejo podatki, ki jih Gallaudet Research Institute redno zbira že zadnjih 30 let. Gluhi mladostniki za nekaj let zaostajajo za sliščiji vrstniki pri bralnih dosežkih in dosežkih v matematiki, čeprav razlike dosežkov v matematiki niso tako velike (Powers 2003). Raziskovalci v Veliki Britaniji in ZDA pa so ugotovili, da se tudi gluhi mladostniki med seboj razlikujejo na področju akademskih dosežkov. Nekateri avtorji (Lewis 1996) pripisujejo to razliko različnim komunikacijskim pristopom, ki se uporabljajo doma in v šoli.

Raziskovalci so dejavnike, ki vplivajo na akademske rezultate, razdelili v tri skupine. Prva skupina dejavnikov je stopnja izgube sluha (Allen 1986), vzrok izgube sluha (Jensema in drugi 1974), starost izgube sluha (Allen 1986), nošenje slušnih pripomočkov (Brasel in Quigley 1977), inteligenca (Lewis 1996), dodatne težave (Allen 1986). Druga skupina dejavnikov vključuje

status slišnosti staršev – ali slišijo ali ne (Brasel in Quigley 1977), družbeni razred (Allen 1986), jezik, ki se uporablja doma (Harrison 1986), etnična pripadnost (Allen 1986); znanje in spretnosti staršev (Bodner-Johnson 1986). Tretja skupina dejavnikov je povezana z izobraževanjem: način izobraževanja (redna šola ali šola za gluhe) (Holt 1994); način komunikacije (Brasel in Quigley 1977) in družinski socialnoekonomski status (Holt 1994).

Stopnja izgube sluha ima le majhen vpliv na akademske dosežke. Nekateri poročajo o nižjih akademskih dosežkih gluhih mladostnikov, ki so izgubili sluh, preden so dopolnili tri leta. Starost tri leta je pogostokrat uporabljena kot meja med prelingvalno in postlingvalno gluhoto (Jensena in drugi 1974).

Raziskave so pokazale, da so gluhi mladostniki gluhih staršev akademsko bolj uspešni kot gluhi mladostniki slišičih staršev (Brasel in Quigley 1977). Na to razliko lahko vplivajo številni drugi dejavniki: vzrok gluhotе (gluhota otrok, ki imajo gluhe starše, je podedovana; gluhotа otrok, ki imajo slišiče starše, ni podedovana, zato na razvoj vplivajo tudi reakcije staršev na gluhotо) (Jensema in Mullins 1974); gluhotа je bolj sprejeta pri gluhih starših (Jensema in Mullins 1974); gluhi starši omogočajo otroku večje spretnosti pri osnovnih predjezikovnih veščinah, ki so potrebne za poznejši jezikovni razvoj. Ritter-Brinson (1993) navaja dva faktorja, ki sta najmočnejše povezana z izobraževalnimi dosežki. To so pričakovanja staršev in učinkovitost ter razumljivost komunikacije doma. Gluhota ali slišičnost staršev ni pomembno vplivala na akademske dosežke. Tudi Bodner-Johnson (1986) je v svoji raziskavi ugotovil, da na akademsko uspešnost gluhega mladostnika vplivata dva dejavnika: »prilagoditev na gluhotо« (sprejetje gluhega otroka in pozitiven odnos do skupnosti gluhih) ter »pritisk na dosežke« (visoka pričakovanja staršev od svojih otrok na področju izobraževanja in zaposlitve).

Več raziskovalcev je povezalо izobraževanje v redni šoli z večjimi akademskimi dosežki pri gluhih mladostnikih (Kluwin in Moores 1985). Kluwin (1993) je ugotovil, da so gluhi mladostniki v rednih šolah lahko socialno vključeni in akademsko napredujejo. V svoji raziskavi o akademskem in socialnem statusu integriranih gluhih mladostnikov v redno šolo, ki je trajala 5 let, je ugotovil, da so mladostniki, vključeni v redno šolo, najbolj akademsko napredovali. Leigh (1999) je poročal o izkušnjah integracije in menil, da so se kljub temu, da so bili akademsko

uspešni, počutili osamljeno in izolirano, ker so čutili, da slišéči vrstniki ne razumejo njihovih potreb in so nezmožni komunicirati z njimi, zato niso bili socialno vključeni.

Vendar pa te raziskave niso upoštevale inteligence in stopnje izgube sluha. Kluwin (1992) je ugotovil, da pri upoštevanju inteligence in stopnje izgube sluha način izobraževanja ni več tako povezan z akademskimi dosežki. Zgodnja postavitve diagnoze in intervencija prav tako vplivata na razlike v akademskih dosežkih. Yoshinaga-Itano in sodelavci (1998) so z raziskavo ugotovili, da so gluhi otroci, ki so jim bili postavljeni diagnozo do starosti 6 mesecev, razvili boljše lingvistične in socialno-emocionalne dosežke. Družinski socialno-ekonomski status je tudi povezan z akademskimi dosežki gluhih mladostnikov. Gluhi mladostniki, ki imajo starše z višjim socialno-ekonomskim statusom, bodo dosegli boljše akademske dosežke (Kelly 1996).

Obstajajo dejavniki, ki pripomorejo k pozitivnim socialnim in akademskim izkušnjam gluhih mladostnikov v rednih šolah. Ti dejavniki so: pozitivna samopodoba, samomotivacija, podpora družine, prijateljev in učiteljev, učinkovite strategije soočanja s težavami (Charlson in drugi 1984; Foster 1988). Na mladostnikovo odločanje o nadaljevanju izobraževanja vpliva več dejavnikov: izkušnje v srednji šoli, komunikacijske in socialne spretnosti, osebni atributi, sprejemanje samega sebe, študijske spretnosti, vključenost v zunajšolske dejavnosti, vzorniki (role models) in druge oblike podpore, percipirane akademske zmožnosti, identiteta. Vse te dejavnike lahko razdelimo na notranje in zunanje, ki vplivajo na proces odločanja gluhih mladostnikov glede nadaljevanja študija. Notranji dejavniki so: osebni atributi (usmerjenost k cilju, motivacija, fleksibilnost, organiziranost), veselje do učenja in branja, intelektualna radovednost, predanost obiskovanju predavanj. Zunanji dejavniki pa so: vzorniki (role models), pričakovanja družine, spodbuda družine, finančna podpora družine, pričakovanje dobre službe (Draper 2002).

Obstajajo torej dejavniki, ki zmanjšujejo socialno ranljivost gluhih mladostnikov. Kot že rečeno, je ena skupina dejavnikov, ki je povezana s samo izgubo sluha, drugi dejavnik so starši in tretji izobraževanje. Ti dejavniki lahko povzročajo socialno ranljivost ali pa jo preprečujejo.

### **3.5.2 Karierni razvoj gluhih mladostnikov**

Gluhi mladostniki se kot celotna populacija mladih danes soočajo s prehodom v odraslost. Ti prehodi so zapozneli, nejasni, odmikajo se od tradicionalnih in normativnih pričakovanj. Gluhi mladostniki imajo še težji položaj pri tem prehodu ter imajo zaradi gluhotе in težav v komunikaciji, ki so s tem povezane, težave pri zaposlovanju in ekonomskem osvobajanju. Njihovi prehodi so tvegani, negotovi in polni težav.

Mladi gluhi se srečujejo z različnimi pomanjkljivostmi pri iskanju dobrih služb in gradnji kariere (Harris 1995). Pri prehodu iz obdobja izobraževanja v obdobje zaposlitve obstajajo številne ovire. Starnes (2001) navaja kar nekaj ovir in težav. Komunikacija je najpogostejša. Jezik in komunikacija lahko povzročita veliko težav in primanjkljajev na področju življenjskih izkušenj in ciljev. Gluhi mladostniki in delodajalci včasih napačno razumejo pogovorne izraze, kar povzroča zmedenost na obeh straneh. Gluhi študentje včasih napačno razumejo pravila in pričakovanja glede vedenja, ko so na delovnem mestu, saj preživijo življenje izključno v šolskem okolju in zato niso pripravljeni za delovno okolje. Naslednja ovira je etika zaposlovanja, ki lahko oteži prehod. Tudi pričakovanja staršev so lahko ena od ovir pri prehodu v zaposlitev. Mladostniki imajo lahko doma težave s komuniciranjem v odnosu s starši, lahko se soočajo z nerealnimi pričakovanji svojih staršev, za katera vedo, da jih ne morejo izpolniti. Starši pogosto niso poučeni o akademskih in zaposlitvenih možnostih ali spretnostih, ki so potrebne za službo, ali o karieri, ki je na voljo njihovemu otroku.

Gluhi mladostniki imajo v primerjavi s slišječimi primanjkljaj v življenjskih izkušnjah in spretnostih, saj ne doživljajo naključnega učenja, medtem ko poslušajo svoje starše. Ta vrsta učenja manjka v družinah, kjer obstajajo komunikacijske ovire. Tem mladostnikom manjkajo izkušnje samostojnega delovanja. Nepoučenost med slišječimi je naslednja ovira. Delodajalci imajo pogosto napačno predstavo o gluhih. Če se načrtovanje prehoda začne prepozno, je to prav tako ovira pri prehodu iz obdobja izobraževanja v obdobje zaposlitve. Raziskovalci ugotavljajo, da bi se to moralo začeti že ob koncu osnovne šole (Starnes 2001).

Miller in Luckner (1993) menita, da delodajalci v pozni moderni družbi iščejo delavce, ki so računalniško pismeni, ki znajo brati in pisati. Zaposlitvene priložnosti v pozni moderni zahtevajo



visoko stopnjo bralnih sposobnosti, gluhi mladostniki imajo lahko zaradi te ovire manj možnosti za zaposlitev. Večina gluhih srednješolcev se izobražuje v srednjih šolah za poklice, ki se v pozni moderni družbi ne iščejo, saj proizvodnja upada.

Načrt za prehod gluhih mladostnikov v odraslost je dobil šele zadnje čase večjo vrednost. Če prehod ni uspešen, mladostniki živijo daljše obdobje doma, so bolj socialno izolirani in v njihovem življenju jim manjkajo socialni odnosi (Clark in Kolstoe 1995). Če so starši navzoči pri načrtovanju prehoda, je prehod bolj uspešen. Načrtovati je potrebno nadaljnje izobraževanje, samostojno življenje, spretnosti, ki so potrebne za pridobitev službe (Benz in Blalock 1999). Gluhi študentje ravno zaradi težav pri komunikaciji zaostajajo v akademskem razvoju v primerjavi s slišječimi vrstniki. Pogostokrat jim manjkajo navodila in usmeritve pri prehodu v odraslost, kar omejuje možnosti za dodatno akademsko in poklicno usposabljanje (Allen 2002).

V sodobni družbi se je spremenil tudi trg delovne sile. Reiman in sodelavci (1991) ugotavljajo, da se programi izobraževanja gluhih počasi odzivajo na zahteve trga dela in na ekonomske trende. Mnogo gluhih mladostnikov ostane brez ustrezne izobrazbe. 60 odstotkov gluhih mladostnikov po končanem srednješolskem izobraževanju ostane brez službe ali pa sprejme nizko kvalificirana dela. Ti manj uspešni gluhi mladostniki imajo tudi probleme samo-izražanja, šibke socialne in medosebne komunikacijske sposobnosti, probleme socialne, čustvene in vedenjske neprilagojenosti. Po Bigmanu (1961) so predsodki do gluhotе glavni razlog, da gluhi mladostniki ne nadaljujejo šolanja v srednji šoli ali na fakulteti. Gluhi mladostniki morajo na področju akademskih in socialnih spretnosti ohranjati ravnotežje s slišječimi vrstniki. Posledice akademskih in socialnih problemov so posledica ovir pri komuniciranju in ovir popolne socialne integracije. To vodi do identitetne krize, osamljenosti in socialne izolacije (Leigh in Stinson 1991). Pozitivne izkušnje na akademskem in družbenem področju so manj verjetne za gluhe mladostnike, ki imajo nižji socialno-ekonomski status (Cohen in drugi 1990; Anderson in Grace 1991).

Gluhi mladostniki se po končani srednji šoli zaposlijo, ostanejo doma ali nadaljujejo šolanje na fakulteti. Izguba sluha ima lahko močan vpliv na zaposlitveni status gluhega mladostnika. Gluhi mladostniki in njihove družine se soočajo z mnogimi izzivi, posebej na kritičnih točkah

njihovega življenja. Te točke so prehod iz osnovne v srednjo šolo, prehod iz srednje šole v zaposlitev ali nadaljevanje šolanja. Družina ima najmočnejši vpliv na zaposlitev gluhega mladostnika (Schildroth in drugi 1991).

Pomoč ob prehodu je pomembna in ključna za gluhe mladostnike, ko prehajajo iz mladosti v odraslost. Janiga in Costenbader (2002) sta predlagala starost štirinajst let, ko naj bi se za vsakega mladostnika oblikoval individualiziran načrt prehoda (individualized transition plan). Mladostnike je potrebno seznaniti z različnimi možnostmi izobraževanja in poklicnega usposabljanja (Gallivan-Fenlon 1994; Edmonson in Cain 2002). Sodelovanje staršev zelo izboljša rezultate planiranja prehoda. Starši morajo pri prehodu upoštevati jezikovne in komunikacijske sposobnosti gluhih mladostnikov, nižjo stopnjo akademskih dosežkov (Benz in Blalock 1999). Komunikacijska pomanjkljivost ima lahko za posledico družbeno odklanjanje, nizko izobrazbo, manj zahtevna in manj plačana dela in nižji dohodek. To ima lahko pomemben vpliv na samopodobo (Crowe 2003). Punch in Hyde (2005) ugotavljata, da je treba gluhe mladostnike podpreti in jih voditi pri zaposlitvenih možnostih in načrtovanju izobraževanja. Gluhi mladostniki, ki ne znajo brati z ustnic ali govoriti, so še posebej ranljivi in imajo težave pri iskanju službe v svetu slišočih (Punch in Hyde 2005).

Gluhim mladostnikom je potrebno dati več priložnosti, ki bi jim lahko pomagale pri sprejemanju odločitev. Te priložnosti jim lahko pomagajo tudi pri občutku opolnomočenja in pri zmanjšanju občutkov nemoči. Mladostnik razvija tudi spretnosti za načrtovanje prihodnosti in reševanje problemov. Gluhi mladostniki v primerjavi s slišočimi vrstniki živijo doma dlje časa. Doživljajo večje občutke frustracije, kar povzroča socialno izolacijo in pomanjkanje socialnih spretnosti. Zato jih je potrebno motivirati, da prevzamejo proaktivno vlogo pri načrtovanju prehoda in da razvijejo spretnosti zaupanja in odločenosti, ki so potrebne za doseganje ciljev in interesov (Benz in Blalock 1999).

Ker imajo mnogi gluhi mladostniki nizko stopnjo bralnih spretnosti in imajo zato težave pri prepoznavanju besed in razumevanju besedišča, ne razvijejo neodvisnih strategij branja. Gluhi mladostniki brez dobro razvitih spretnosti branja in pisanja ne morejo biti enakovredni slišočim vrstnikom. Pri njih obstaja večje tveganje za neuspeh v šoli in verjetnost vseživljenjskih

problemov z zaposlitvijo, socialno prilagodljivostjo in osebno avtonomijo. Pri mladostnikih, ki težko berejo in pišejo, je večja verjetnost, da bodo pustili šolanje ter bodo s težavo našli in obdržali dobro službo, s katero bodo zadovoljni. Delodajalci iščejo delavce, ki so računalniško pismeni in ki so spretni pri branju, matematiki in reševanju problemov. Potencialni delodajalci vidijo gluhotu kot omejenost za dostop do mnogih služb (Weisel in Cinamon 2005).

Ko gluhi mladostniki končujejo izobraževanje, se ne morejo več opirati na starše ali učitelje v šoli, ampak se morajo prilagoditi trgu dela. Poleg tega naletijo na ovire v okolju in stališčih družbe, kar še oteži dosežke na področju izobraževanja in kariernega razvoja (Punch in drugi 2004). Nekateri ljudje lahko gradijo kariero pod optimalnimi pogoji. Faktorji, kot so ekonomske težave, pomanjkanje družinske podpore, omejitve na področju izobraževanja, lahko omejujejo karierne cilje gluhega mladostnika in ustvarjajo ovire pri kariernih izbirah in kariernem razvoju. Lent in Brown (2000) ugotavljajo, da ljudje, pri katerih je manj verjetno, da bodo želje glede kariere spremenili v cilje in cilje v dejanja, so tisti, ki ugotovijo, da so njihovi napori omejeni z dejavniki okolja (npr. težko premagljive ovire ali neustrezni sistemi podpore).

McWhirter (1997) ugotavlja, da je vpliv zaznanih ovir pri kritičnih odločitvah, s katerimi se soočajo mladostniki, na primer, ali naj končajo šolanje s srednjo šolo ali naj nadaljujejo izobraževanje na fakulteti. Dodatno zaznavanje kariere lahko povzroči anksiozen, nezanesljiv pristop do procesa odločanja o karieri (Luzzo in Hutcheson 1996). Zato lahko zaznavanje kariernih ovir postane ključen element v mladostnikovem kariernem razvoju. Gottfredsonova (1981) je v teoriji o omejevanju in usklajevanju kariere definirala usklajevanje kariere kot odpovedovanje najljubši alternativni karieri in izbiro manj privlačne, ampak bolj dostopne možnosti kariere. Definirala je dve obliki kariernega usklajevanja: pričakovano usklajevanje karierne poti (posameznik oblikuje svoje želje glede karierne poti v skladu z zaznavanjem realnosti) in izkustveno oblikovanje karierne poti (posameznik se sreča z ovirami pri uresničevanju najbolj priljubljene izbire).

Gottfredsonova (1981) je tako kot drugi raziskovalci (Swanson in Woitke 1997) ugotovila, da imajo ovire, ki jih mladostnik zazna, tako močan vpliv na karierno vedenje kot dejanske ovire. Creed, Patton in Bartrum (2004) so raziskovali ovire v odnosu drugih spremenljivk kariernega

razvoja, npr. karierno zrelost in učinkovitost odločanja glede kariere. Luzzo (1996) je odkril negativen odnos med percepcijo kariernih ovir in samoučinkovitostjo glede izbire. Ugotovil je, da so mladostniki, ki so predvidevali ovire na področju kariernega razvoja, kazali manj zaupanja pri sposobnostih kariernega načrtovanja in odločanja. Ovire na področju kariernega razvoja so še posebej relevantne za gluhe mladostnike. Funkcionalne posledice gluhotе in negativna stališča sliščih ustvarjajo ovire na karierni poti pri mnogih gluhih mladostnikih (Punch in drugi 2004). Posledice izgube sluha lahko vplivajo na mlade ljudi, njihove starše, učitelje in potencialne delodajalce kot omejitve dostopa do raznih služb in poklicev (Weisel in Cinamon 2005).

Pri gluhih mladostnikih lahko prilagoditev službi reši številne težave na delovnem mestu. Vendar pa neupoštevanje možnosti prilagoditve delovnemu mestu in možnosti dostopa do delovnih mest lahko vpliva na percepcijo ovir, ki so povezane z gluhoto. Raziskave kariernega razvoja gluhih mladostnikov so razlikovale gluhe mladostnike, ki obiskujejo posebne programe v rednih šolah in ki uporabljajo najprej znakovni jezik. Raziskave so pokazale, da se gluhi mladostniki v rednih šolah niso ozirali na zaznane ovire zaradi gluhotе (Punch in drugi 2004). Punch, Creed in Hyde (2006) so odkrili povezave med več spremenljivkami kariernega razvoja: karierna zrelost, karierna neodločenost, samoučinkovitost kariernega odločanja, karierne ovire. Zaznane ovire gluhih mladostnikov, ki so povezane z izgubo sluha, povzročajo nižje rezultate na lestvici karierne zrelosti. Punch in Hyde (2005) sta ugotovila povezave med socialno vključenostjo ter kariernimi pričakovanji in aspiracijami.

Punch, Creed in Hyde (2006) so naredili raziskavo o percepciji ovire izgube sluha na poti doseganja izobraževalnih in kariernih ciljev in napredovanj. Skušali so ugotoviti, ali gluhi mladostniki zaznavajo izgubo sluha kot potencialno oviro ter katere aspekte in posledice izgube sluha zaznavajo kot oviro. Ta percepcija jih vodi do omejevanja pri zaposlitvenih ciljih. Rezultati raziskave so pokazali, da so za 51 odstotkov mladostnikov ovira »težave pri študiju«; za 49 odstotkov je ovira »pomanjkanje zaupanja«; za 45 odstotkov mladostnikov so ovira »težave z denarjem«. Za 45 odstotkov mladostnikov je ovira »delo med študijem«. To so bile najpogostejše karierne ovire. Najpogostejše ovire, povezane z izgubo sluha, pa so bile: »ljudje ne razumejo moje izgube sluha« (68 %); »uporaba telefona« 51 %; »izguba sluha« (48 %), »komunikacija z novimi ljudmi« 37 %; »stališča drugih do izgube sluha« 34 %. »Delo v

skupini« je bila najmanj pogosto omenjana ovira v povezavi z izgubo sluha, čeprav je za 25 odstotkov mladostnikov bila to resna skrb. V kvalitativni študiji so gluhe mladostnike spraševali o ciljih v življenju in o ovirah na poti k tem ciljem. Nekateri mladostniki so imeli malo ciljev in niso imeli predstave, kaj bi radi počeli, ko bodo odrasli. Nekateri med njimi so imeli bolj, drugi manj določene cilje. Le majhno število mladostnikov je omenilo možne ovire pri doseganju teh ciljev. V kvalitativni študiji so avtorji ugotovili, da večino gluhih mladostnikov skrbijo negativna, sovražna in diskriminatorna stališča na delovnem mestu. Bolj pogosto pa so udeleženci v raziskavi govorili, da delodajalci in sodelavci na delovnem mestu ne bodo razumeli funkcionalnih posledic izgube sluha. Izrazili so skrb glede odzivov slišočih na delovnem mestu. Mladostnike bolj skrbi, da jih drugi ne bodo razumeli. kot pa to, kakšno stališče bodo drugi imeli do njih. Rezultati raziskave, ki so jo izvedli Punch, Creed in Hyde (2006), kažejo, da se mladostniki, ki imajo prizadet sluh, ne bojijo, da bodo na delovnem mestu naleteli na negativna stališča in diskriminacijo kot odziv na njihovo izgubo sluha. Bolj jih je skrbelo, da ljudje ne bodo razumeli njihove izgube sluha.

Avtorji prej predstavljene raziskave so ugotovili, da je za 51 odstotkov mladostnikov ovira nezmožnost komunikacije prek telefona. Mladostniki so omenili, da imajo nekaj problemov pri komunikaciji s prijatelji, vendar precej večje težave z ljudmi, ki jih ne poznajo dobro. Zato jih skrbi nezmožnost komunikacije preko telefona na delovnem mestu. Mnogo mladostnikov je v kot težavo opisalo sledenje pogovoru, ki poteka v skupini. Pri gluhih mladostnikih je potrebno, da gledajo sogovornikov obraz, da nadomestijo poslušanje z branjem z ustnic (odgledovanjem). Zato je konverzacija v skupini težavna in pogosto neprijetna (Punch in drugi 2006). V raziskavi so mladostnike tudi vprašali, ali izguba sluha vpliva na akademske dosežke in na dosežke v prihodnosti. Nekateri mladostniki so odgovorili, da izguba sluha delno vpliva na akademske dosežke, ampak ta vpliv lahko kompenzirajo z dodatnim učenjem in s pomočjo, ki jim jo dajejo drugi. Večina gluhih mladostnikov je torej ugotovila, da izguba sluha ni pomembna ovira v razvoju kariere.

Veliko mladostnikov ni raziskovalo možnosti uspešnega dela v poklicu, ki jih zanima. Zelo malo so vedeli o načinih prilagoditve na delovnem mestu, ki lahko zmanjšajo težave zaradi izgube sluha. Manjkala jim je tudi odrasla oseba, ki je izgubila sluh, da bi jim bila vzornik na področju

kariere (career role model). Raje so se odločili, da se bodo odrekli najbolj priljubljenim možnostim, in so prehitro definirali svoje izbire (Gottfredson 1981). Večina mladostnikov v raziskavi ni imela delovnih izkušenj. Tisti, ki so jih imeli, so opisali vpliv delovnih izkušenj na zaposlitvene aspiracije, percepcijo kariernih ovir in zaupanje o delu. Tem mladostnikom so delovne izkušnje dale izkušnje pri soočanju z omejitvami na delovnem mestu zaradi izgube sluha. Pri tem so razvili koristne strategije. Ena od mladostnic, ki je imela izkušnje z delom v restavraciji, je poročala, da kljub temu, da je njen nadrejeni vedel za njeno slušno prizadetost, postal jezen, ko je napačno razumela njegova navodila.

Strategije, ki so jih razvili ti mladi ljudje za soočanje s problemi v interakciji, so bile omejene. Punch, Creed in Hyde (2006) predlagajo še dodatne strategije in spretnosti: bolj učinkovito izražanje svojih potreb, jasno in bolj samozavestno komunikacijo, reševanje problemov in pogajanje. Te strategije bi jim koristile pri soočanju s takšnimi tipi situacij. Pomemben dejavnik pri iskanju službe je tudi razgovor. Mladostniki, ki gredo na razgovor za službo, se morajo odločiti, ali razkriti ali ne slušno prizadetost. Mladostniki, ki so imeli delovne izkušnje s plačanim delom, so imeli večje zaupanje vase in so razvili strategije za spopadanje s težavami na delovnem mestu. Raziskava je pokazala, da obstaja korelacija med ovirami zaradi izgube sluha in kariernimi ovirami na splošno.

Mladostniki z večjo percepcijo ovir, povezanih z izgubo sluha, so poročali tudi o več ovirah v karieri na splošno. Starejši mladostniki so imeli več ovir zaradi izgube sluha. To je razvojno pogojeno, saj so mladostniki, ki se približujejo koncu šole, bolj zaskrbljeni zaradi možnosti, da bi slušna omejenost lahko vplivala na nadaljnji izobraževalni in karierni napredek. Mladostniki, ki so dosegali boljše rezultate v šoli, so imeli manj kariernih ovir. Mladostniki, ki so akademsko bolj uspešni, bolj vrednotijo svoje sposobnosti, prihodnost zaznavajo bolj optimistično, so na splošno bolj razgledani in boljše informirani o karierah kot mladostniki, ki dosegajo nižje akademske rezultate (Gassin in drugi 1993).

Punch, Creed in Hyde (2006) so ugotovili tudi to, da je 68 odstotkov anketirancev poročalo, da je »nerazumevanje gluhotе s strani ljudi« glavna ovira pri doseganju izobraževalnih in kariernih rezultatov. To je v skladu s konceptom socialno konstruirane narave gluhotе (Hahn 1993), saj je

več respondentov kot oviro videlo pomanjkanje razumevanja izgube sluha (68 %) kot pa samo izgubo sluha (48%).

Čeprav so bili mladostniki zaskrbljeni glede pomanjkanja znanja o gluhoti pri sliščih, jih je le nekaj bilo zaskrbljenih, da se bodo srečali z diskriminacijo ter sovražnimi in negativnimi stališči. Mogoče zato, ker niso imeli posrednih ali neposrednih izkušenj s tem (Jackson in Nutini 2002). Mogoče tudi zato, ker so bili zaščiteni od takšnih izkušenj v podpornem okolju doma in šole. Na delovnem mestu pa mladi ljudje s slušno prizadetostjo pogosto doživljajo diskriminacijo in negativna stališča, ki jih prej še niso izkusili, in se s to težavo ne soočajo uspešno (Punch in drugi 2006). Jackson in Nutini (2002) sta zaključila, da ignoranca mladih ljudi glede možnosti diskriminacije kot ovire lahko onemogoča razvoj strategij, ki bi jim omogočile uspešno soočanje in vztrajnost pri soočanju z nepričakovano oviro.

Punch in sodelavci (2006) so v raziskavi ugotovili, da bi nekateri mladostniki v primeru, da bi se srečali z diskriminacijo, negativnimi stališči ali nezmožnostjo prilagoditi se delovnemu mestu, preprosto šli in si poiskali drugo delovno mesto. To prepričanje kaže na pomanjkanje razumevanja trga dela in kaže na to, da je mladostnikom potrebno pomagati pri teh težavah. Napačno razumevanje trga delovne sile je bolj pogosto pri gluhih in naglušnih mladostnikih kot pri sliščih. Zato je zelo pomembno, da slušno prizadeti mladostniki razvijejo spretnosti, strategije in znanje na področju jasnega komuniciranja, reševanja problemov in pogajanja. Tak način treninga bi lahko bil sestavni del programov kariernega izobraževanja in posameznikovega kariernega posvetovanja (Savickas 1999).

Nekateri gluhi in naglušni mladostniki se sploh ne zavedajo težav, ki jih lahko povzroči slušna prizadetost na delovnem mestu. To pomanjkanje zavedanja lahko škodi mladostnikovi nadaljnji karierni poti. Za mladostnike je koristna realistična anticipacija problemov, s katerimi se soočajo. Če posamezniki dobijo realne informacije o možnem naporu in težavah na delovnem mestu, bodo lažje vztrajali na delovnem mestu in bodo manj nezadovoljni in nesrečni, ko se bodo morali soočiti s težavami (Jannis in Mann 1977). Koristno bi bilo, da bi gluhi in naglušni mladostniki imeli karierno svetovanje in izobraževanje, kjer bi bili seznanjeni z možnimi ovirami in težavami. Svetovalci in učitelji bi mladostnikom lahko pomagali identificirati potencialne

karierne ovire, soočiti bi se morali z njihovimi strahovi in jim pomagali določiti, katere ovire so najbolj verjetne. Potrebno bi bilo tudi povečati mladostnikovo samoučinkovitost s tem, ko bi pridobili znanje, izkušnje in strategije za premagovanje ovir v prihodnosti. Mladostniki bi morali pogledati, kako so v preteklosti premagali ovire (Luzzo 1996).

Nekateri mladostniki so se odpovedali določenim službam ali karieri zaradi strahu in skrbi glede težav, ki so povezane z izgubo sluha. Ti mladostniki nimajo realističnega znanja o načinih, kako je možno zmanjšati ovire ali se prilagoditi situaciji na delovnem mestu. Omejitve za zaposlitev v določenih poklicih obstajajo, vendar je bolje, da karierne aspiracije temeljijo na zavedanju o specifičnih zahtevah prilagoditve delovnemu mestu. Lent in Brown (1996) sta izdelala okvir načrta, kjer bi karierni svetovalci lahko svetovali gluhih in naglušnim mladostnikom pri analizi poklicnih izbir, analizi percepcije ovir in spremembi prepričanj o samoučinkovitosti. Družba se spreminja. Spreminja se trg delovne sile. Programi izobraževanja gluhih se zelo počasi odzivajo na zaposlitvene in ekonomske trende in puščajo mnoge gluhe mladostnike brez ustrezne izobrazbe.

Reiman in sodelavci (1991) ugotavljajo, da 60 odstotkov gluhih mladostnikov, ki konča srednjo šolo, ne nadaljuje šolanja na fakulteti in se zaposli v nekvalificiranih poklicih ali ostane brez zaposlitve. Ti gluhi mladostniki, ki imajo nižje dosežke v srednji šoli, ne izpolnjujejo pogojev za nadaljevanje šolanja na fakulteti zaradi neprimerne izobrazbe, zaposlitvene šibkosti, problemov samoizražanja, slabih medosebnih komunikacijskih spretnosti in zaradi problemov vedenjske, čustvene in socialne neprilagojenosti. Mertens (1989) je ugotovil, da slaba socialna neprilagojenost med gluhih mladostniki kaže na prisotnost akademskega »hendikepa«. Zato je potrebno izboljšanje socialnega razvoja, da bodo mladostniki dosegali boljše akademske uspehe. Boljša samopodoba in večje samozaupanje, oboje je povezano z boljšimi akademskimi dosežki. Če mladostniki razvijejo nizko samospoštovanje in doživljajo socialno izključenost, to negativno vpliva na njihovo akademsko in socialno integracijo v rednih šolah (Koelle in Convey 1982).

Komunikacijske pomanjkljivosti gluhih mladostnikov lahko povzročajo socialno zavrnitev, nizko izobrazbeno raven, slabo službo in nizek dohodek. To ima pomemben vpliv na mladostnikovo samopodobo (Strong in Shaver 1991). Za gluhe mladostnike je značilna nižja



stopnja nadaljevanja šolanja na fakulteti in višja stopnja brezposelnosti in podzaposlenosti. Ti mladostniki se tudi pogosteje srečajo s kariernimi ovirami. Karierne ovire so dogodki in pogoji, ki se nahajajo v posamezniku ali v njegovem okolju in otežujejo posameznikov karierni napredek (Swanson in Woitke 1997). Pomembni so dejavniki okolja, kot so diskriminacija, neprimerni sistemi podpore pri mladostnikovih kariernih odločitvah in razvoju (Schroedel in Geyer 2001).

Raziskave kažejo, da se gluhi mladostniki srečujejo s kariernimi ovirami v delovnem okolju zaradi stališč, stigme in diskriminacije slišočih. Te ovire v okolju in stališčih povzročajo težave, s katerimi se soočajo gluhi mladostniki pri iskanju službe in kariernem napredovanju (Foster in Macleod 2003). Ovire v okolju so fizična in strukturalna težava in za gluhega posameznika lahko vključujejo zahtevo delodajalca, da se uporablja telefon. Najbolj težavna situacija, s katero se srečujejo gluhi mladostniki na delovnem mestu, so skupinske situacije, npr. sestanki na oddelku (Laroche in drugi 2000). Ko se gluhi mladostniki zaposlijo, se počutijo socialno izolirane in osamljene na delovnem mestu, doživljajo socialno izključenost, manjkajo jim neformalni pogovori s sodelavci (Foster in Macleod 2003).

Gluhi mladostniki se bojijo razkriti svojo slušno prizadetost delodajalcem, ker se bojijo, da bodo stigmatizirani in da bodo videti manj kompetentni za določeno delovno mesto (Laroche in drugi 2000). Nekaterim gluhim mladostnikom in njihovim staršem pri prehodu v odraslost manjkajo spretnosti samoodločenosti. Te spretnosti pomagajo, da prehod v odraslost poteka brez težav. Mladostniki razvijejo strategije za soočanje z novo vlogo – vlogo odraslega človeka. Gluhi mladostniki morajo razviti tudi spretnosti samo-zaščite pred predsodki in diskriminacijo slišočih (Field 1996). Odrasli gluhi doživljajo kronično podzaposlenost in nižje dohodke kot slišočii (Traxler 2000).

## **4 Marginalizacija in socialna prikrajšanost gluhih mladostnikov**

### **4.1 Marginalizacija in socialna prikrajšanost gluhih mladostnikov**

Gluhi mladostniki so pogosto marginalizirani, če so integrirani v rednih šolah. Marginalizirane so njihove potrebe in interesi. Soočiti se morajo s težavami v okolju redne šole. Proces izobraževanja med slišječimi mladostniki in slišječimi učitelji ter upoštevanje pravil in praks, ki jih določa kultura slišječih, vse to je zanje težavno. Gluh mladostnik, ki obiskuje redno srednjo šolo, lahko doživlja socialno zavrnitev od slišječih vrstnikov (Glickman 1986). Gluhi mladostniki, ki čutijo, da so marginalizirani ter da imajo težave s kulturnim identitetnim statusom in sprejetostjo med slišječimi, lahko čutijo pomanjkanje občutka sprejetosti in posledica je lahko povečana socialna izolacija (Glickman 1986).

Pozitivna interakcija gluhega mladostnika z akademskimi in socialnimi strukturami srednje šole vodi do povečanega občutka integracije in večje tendence za vztrajnost, stvari si hitreje zapomnijo. Negativne izkušnje, ki jih doživljajo gluhi mladostniki v rednih šolah, lahko pri mladostnikih povzročijo občutek socialne in intelektualne izolacije od slišječih vrstnikov in učiteljev. Posameznik je v takšnem primeru marginaliziran. Za gluhe mladostnike, ki so že marginalizirani in se spopadajo z ovirami in težavami, je uspešna integracija v šolo zelo pomembna (Stinson 1984).

Namesto marginaliziranja interesov gluhih mladostnikov in omejevanja njihove percepcije bi morale srednje šole omogočiti gluhim mladostnikom, da raziskujejo svojo identiteto na različnih področjih. Okolje, ki vsebuje zelo malo komunikacije ali je tam sploh ni, in kjer je tudi izobraževanje omejeno, ima dve negativni posledici za gluhe otroke, ki so se rodili slišječim staršem; to sta socialna in kognitivna izolacija. Ta izolacija lahko vodi do razmer, kjer gluhim otrokom manjka najbolj osnovnih sredstev sporazumevanja in pismenosti, zato so slabše zaposljivi in so zato marginalizirani. Gluhi otroci slišječih staršev so zaradi izolacije socialno prikrajšani pri stikih z odraslimi gluхими, ki bi uporabljali znakovni jezik. To pomanjkanje izkušenj ima lahko negativne posledice pri razvoju samozavesti. Gre torej za pomanjkanje

uspešnega modela za mnogo gluhih otrok in možna posledica tega je, da ti otroci ne bodo imeli zaposlitvenih ciljev in zato bodo marginalizirani od širše družbe. Gluhi mladostniki so marginalizirani zaradi pomanjkanja priložnosti in zaradi pomanjkanja socialnih vezi, ki so posledica težav pri komuniciranju. Gluhi mladostniki, ki so že marginalizirani zaradi pomanjkanja jezikovnih spretnosti, niso tako tesno povezani s šolskim okoljem. Gluhi mladostniki spadajo v skupino, ki ne izpolnjuje norm in standardov, zato jih pogosto marginalizirajo tako vrstniki kot tudi učitelji (Twersky-Glasner 2006).

Bat-Chava (1993) ugotavlja, da se morajo gluhi pogosto soočiti s procesi diskriminacije in s predsodki slišočih. Toda če gluhi posameznik razvije močno pripadnost skupnosti gluhih, s katerimi si deli podobne občutke in usodo, je bolj odporen na procese diskriminacije in na doživljanje predsodkov. Gluhi posameznik, ki se močno identificira s skupnostjo gluhih, razvije pozitivno samopodobo. Po drugi strani pa se gluhi mladostniki, ki se ne identificirajo s skupnostjo gluhih, raje prilagodijo slišočemu svetu in imajo zato slabšo samopodobo (Jambor in drugi 2005).

Gluhi mladostniki so diskriminirani na področju izobraževanja, zaposlovanja in dostopa do informacij. Diskriminacija je bolj usmerjena proti njihovemu jeziku kot pa njihovem telesu. Zato so gluhi pogosteje zatirana jezikovna manjšina kot zatirana skupina invalidov. Mnogo gluhih mladostnikov ima težave pri učenju v šoli, zato ker učitelji ne morejo z njimi komunicirati tekoče. Imajo težave pri iskanju službe, če služba zahteva znanje govornega jezika. Pogosto prezrejo pomembne informacije, če jih razumejo (Lane 2005).

## **4.2 Stigmatizacija gluhih mladostnikov**

Erving Goffman je leta 1963 izdal knjigo z naslovom *Stigma*, ki je pozneje predstavljala vir navdiha za razprave in raziskave na področju stigmatizacije. Goffman je v svojem delu definiral stigmo kot »atribut, ki je globoko diskreditirajoč«, vendar pa Goffman ugotavlja, da je pravzaprav odnos (komunikacija) tisti, ki diskreditira, ne pa atribut. Osebo, ki poseduje določen nezaželen atribut, ki ga razlikuje od drugih, »v mislih pomanjšamo iz celovite in običajne osebe

v omalovaževano in manjvredno«. Pri tem niso problematični vsi nezaželeni atributi, temveč le tisti, ki se ne ujemajo z našimi stereotipnimi predstavami, kakšen bi določen tip posameznika moral biti. Stigma torej ni atribut sam po sebi, ampak vse negativno, kar osebi pripišemo zaradi te lastnosti. Pomembno vlogo pri stigmatizaciji tako igrajo pričakovanja in domneve. Stigmatizirajoča situacija se razvije tam in tedaj, ko v odnosu z neko osebo tej osebi ne izkazujemo tistega spoštovanja in priznanja, ki bi ji sicer pripadala glede na njen splošni družbeni položaj, oziroma bi ji pripadala, če ne bi posedovala določenih kritičnih atributov. Goffman trdi, da stigmatizirani s svojim vedenjem omogoča stigmatiziranje in s tem tudi kategoriziranje samega sebe kot stigmatiziranega posameznika. Stigma je po njegovem mnenju identiteta (Goffman 1963). Stigmatizirani in »normalni« so družbene vloge. Vse strani v katerikoli interakciji – ne glede na svoj status – vedo, kakšna so pričakovanja, povezana z vsako vlogo (Goffman 1963). Do stigme pride zaradi razhajanja oziroma neskladja med »virtualno družbeno identiteto«, to je normativnimi pričakovanji oziroma celo zahtevami družbe o tem, kakšen bi posameznik moral biti, in »dejansko družbeno identiteto«, to je lastnostmi, ki jih posameznik tudi res poseduje. Stigma je tako »poseben odnos med atributom in stereotipom« in Goffman trdi, da obstajajo atributi, ki so univerzalno, torej skoraj povsod v naši družbi, diskreditirajoči (Goffman 1963).

Goffman (1968) definira tri vrste stigme: telesne (fizične) deformacije, individualne karakterne pomanjkljivosti, ki se kažejo v šibki volji, nenaravnih strasteh, rigidnih prepričanjih in nepoštenosti in ki izvirajo iz duševnih motenj, alkoholizma, homoseksualnosti, samomorilskih teženj, nezaposlenosti, radikalnih političnih prepričanj itd., ter podedovana stigma, ki prizadene celotno družinsko mrežo oziroma člane nekega rodu (na osnovi rase, narodnosti, religije). Stigma gluhoti ni nov fenomen, saj jo je mogoče najti že pri antičnih Grkih. Ti so verjeli, da je gluhoti sicer neškodljiva, vendar povzroča odsotnost sestavin zdravja, kot je govor, in so gluhega posameznika obravnavali kot inferiornega. Glede na naravni izvor gluhoti so gluhim dajali zaščito, predvsem z različnimi zakonskimi ureditvami (Bender v Becker in Arnold 1986).

Stigmo gluhoti v sodobni družbi je proučeval psiholog in jezikoslovec Harlan Lane. V knjigi *The Mask of Benevolence* je ugotovil, da je v slišči družbi gluhoti stigmatizirana kot fiziološka pomanjkljivost in socialna odklonskost. Lane (1992) nadalje ugotavlja, da je etiketiranje (labeling)

gluhote kot pomanjkljivosti (infirmity) predsodek do kulture gluhih, ki je bil vedno del družbe. Ugotavlja, da je celotna zgodovina izobraževanja gluhih zanikala obstoj kulture gluhih, ker so se člani kulture slišočih vedno počutili neprijetno, ko so se srečali z gluhihimi. Kot je ugotovil Goffman, je odnos (komunikacija) tisti, ki diskreditira, ne pa atribut. Odnos slišočih do gluhih je tisti, ki diskreditira gluhoto, ne pa sama lastnost gluhot.

Lane opozarja na predsodke in diskriminacijo do gluhih. Meni, da so polževi vsadki, s katerimi naj bi se gluhe naredilo slišče, način, kako slišča večina poskuša zanikati kulturo gluhih. Lane se ne strinja z uporabo načinov komunikacije, s katerimi slišočji poskušajo vplivati na gluhe (govorjeni jezik), saj imajo gluhi svojo komunikacijo. V knjigi *The Mask of Benevolence* Lane primerja gluhe s črnci, ženskami, latinoameričani idr., saj so vsi kulturni »outsiderji«. Čeprav so gluhi na videz enaki kot slišočji, pa imajo svoj jezik, kulturo in vrednote. Lane meni, da so gluhi stereotipizirani kot »gluhi in nemi«, na ta način jih obravnavajo tudi strokovnjaki, ki delajo z njimi profesionalno. V nasprotju z njim pa Goffman meni, da "poučeni (wise) drugi" posamezniki (Goffman 1968), torej tisti, ki se s stigmatiziranim ukvarjajo profesionalno (terapevti, zdravniki, drugi), razumejo njegovo stigmo. Lane ugotavlja, da se zaradi izgube sluha in uporabe znakovnega jezika na gluhe gleda kot na nesposobne delovanja v slišočem svetu. V družbi slišočih bo vedno obstajal stereotip, ki se nanaša na mnenje, da so invalidi vedno odvisni od nekoga (Lane 1992).

Gluh otrok se sooča z ovirami v življenju. Pomanjkanje komunikacije doma, inferiorno izobraževanje v šoli in diskriminacija na delovnem mestu so ovire, s katerim se srečuje (Lane 1992). Lane ugotavlja, da v strokovni literaturi pogosto naletimo na stereotipe, da so gluhi socialno izolirani, intelektualno šibki, vedenjsko impulzivni in čustveno nezreli. Skozi zgodovino se ponavlja negativna karakterizacija gluhot. Meni, da gluhi doživljajo vse tri vrste stigme: gluhot je zato lahko telesna (fizična) deformacija, individualna karakterna pomanjkljivost ter podedovana stigma (Lane 1992).

Stigma gluhot, ki je povezana z znakovnim jezikom, ima lahko za gluhe otroke in mladostnike resne posledice (Bishop in Hicks 2005). Znakovni jezik večina slišočih stigmatizira. Uporabljanje kretenj mnogi gledajo kot nezrelo in menijo, da je znakovni jezik manjvreden od govornega jezika. Obstaja mnenje, da bodo otroci zamujali v razvoju, če ne bodo od rojstva

uporabljali govorni jezik, če imajo gluhe starše. Gluhi doživljajo jezikovno in kulturno zatiranje (Bishop in Hicks 2005). Gluhi mladostniki, ki govorijo dva jezika (so dvojezični), ponotranjijo zunanji negativni odnos. Stigmatizacija uveljavlja jezikovno negotovost (Bishop in Hicks 2005). Znakovni jezik je bil mnogo let zatiran. Vsak, ki ga je uporabljal, je bil osramočen, zatiran in kaznovan s strani družbe. To je ustvarilo stigmo o gluhih (Lucas 2001). Čeprav je gluhoti nevidna invalidnost (Hadadian in Rose 1991), je znakovni jezik tisti, ki označi gluhega. Starši gluhega otroka iščejo načine, da se spopadajo s stigmo o gluhoti kot invalidnosti ter zato lahko zavrnejo učenje znakovnega jezika in omejijo otroka samo na učenje govornega jezika (Grimes in Prickett 1988).

Martha's Vineyard v 18. in 19. stoletju je primer, kjer je bila gluhoti sprejeta, saj je bila večina prebivalcev zaradi genetske mutacije gluhih. Ta primer gluhih kaže, da niso bili stigmatizirani, saj so bili v večini. Kar je stigmatizirano v nekem družbenem ali zgodovinskem obdobju, lahko v drugem obdobju postane zaželena norma (Gusfield v Becker in Arnold 1986). Stigma se vedno pojavi v skupini. Gluhoti je primer značilnosti, ki jo skupina lahko sprejme ali zavrne. Stigma se tako definira kot refleksija kulturnega konteksta (Becker in Arnold 1986) znotraj procesa kategorizacije (Goffman 1968).

Stigma kljub težko opredeljivi naravi bistveno vpliva na življenjski potek in v njem ustvari prekinitve. V tem smislu so posebej problematične izkušnje stigme, pridobljene pozneje ali od bližnjega prijatelja ali sorodnika. Preučevanje izkušnje stigme znotraj življenjskega poteka omogoča boljše razumevanje pomena stigme za osebni razvoj, saj njen pomen ni konstanten, temveč skozi življenjski potek narašča in upada. Prav tako so posledice stigme lahko paradoksne, saj po eni strani "jemljejo stigmatiziranemu človeške lastnosti", po drugi strani pa nanj delujejo spodbujajoče. Nekateri posamezniki z izkušnjo stigme to začnejo sčasoma dojemati kot družbeni proces in zato zavračajo odgovornost zanj in v ta paket prenašajo tudi odgovornost v okviru drugih življenjskih področij, ko stigma služi za izogibanje odgovornosti ali izgovor za neuspeh (Goffman 1968).

Crocker in Major (1989) sta pri proučevanju samozaščitnih strategij pred stigmo ugotovila, da člani manjšine lahko zaščitijo svojo samopodobo pred predsodki, diskriminacijo in odklonitvami

ter neuspehi. Stigmatizirane skupine, kamor spadajo tudi gluhi mladostniki, so biološko inferiorne. Gluhi so stigmatizirani zaradi fizične razlike (Gusfield 1989). Zola (1993) ugotavlja, da gluhi preprosto zanikajo svojo nezmožnost, da bi se s tem izognili stigmati. Higgins in sodelavci (2002) so pri proučevanju stigmatizacije gluhih ugotovili štiri različne procese: diskreditiranje, master status, razširjanje in temeljito preiskavo (skrutinizacija). Diskreditiranje je usmerjanje pozornosti na določeno značilnost, ki je nenavadna, smešna.

Pri gluhih gre za diskreditiranje znakovnega jezika. Če gluhi posameznik uporablja govorni jezik, so njegovi jezikovni primanjkljaji diskreditirani na osnovi govora, črkovanja in akademskih spodrselijev. Diskreditirana lastnost nato zavzame »master status«. Stigma v življenjskem poteku pri gluhih mladostnikih zavzame "centralni položaj", saj stigmatizirajoča lastnost zasenči vse ostale vidike stigmatizirane osebe, njene talente in zmožnosti (Goffman v Ainlay in drugi 1986). Stigmatizirani osebi ali skupini se nato pripisejo še dodatne negativne karakteristike in omejitve. Skrutinizacija stigmatiziranih postane bolj intenzivna, ko stigmatizirani posameznik poskuša razviti bolj intimne odnose s člani širše družbene skupnosti.

Nekatere situacije pri posamezniku z izgubo sluha so stigmatizirane, saj niso pravilno razumljene. Stigma pri gluhih ima vpliv na njihove osebno, akademsko in poklicno življenje. Stigma in napačne koncepcije izgube sluha vplivajo na mladostnikove akademske in poklicne cilje (Atcherson 2002). Bistveni problem stigmatiziranega je negotovost njegovega statusa (Goffman 1968), saj reakcije okolja na njegovo stigmo ne more predvideti, zato se konstantno sprašuje, kako ga drugi vidijo in kakšen vtis so si o njem ustvarili.

Ker stigma na poseben način organizira in strukturira posameznikov prostor, je tudi vprašanje razkritja vezano na situacijski kontekst. Posameznik s stigmo se lahko znajde v treh vrstah prostorov: v prepovedanih prostorih, kjer bi bil v primeru, da bi se tam pojavil, izključen; v civilnih prostorih, kjer bi se ljudje do njega obnašali previdno in ravnali z njim, kot da je sprejet (v resnici ni); ter "zaščitniški" prostori, kjer mu stigmatizacija ni potrebno skrivati – ti prostori so dostikrat dovoljeni samo družbi ljudi s enako stigmo, diskreditacija oseb s stigmo pa se pojavi, če v prostor vstopi "normalna" oseba (Goffman 1968, 102-103).

Stigmatizirana oseba je zaradi nihanja med identifikacijo s sebi enakimi in ločevanjem od njih

ambivalentna v odnosu do sebe (med tem, kako se pozna sama, in med tem, kako jo vidijo drugi), saj skuša doseči nekakšno očiščenje znotraj svoje skupine, normalizirati hoče (v smislu sprejemanja norm širše družbe) sebe in druge s podobno stigmo. Svoje skupine ne more sprejeti, niti je ne more zapustiti (Goffman 1968). Stigma tako pomembno vpliva na posameznikov življenjski potek, saj povzroča marginalizacijo, socialno izolacijo in segregacijo, pri tem pa sta vloga "normalnega" in vloga stigmatiziranega del istega kompleksa (Goffman 1968, 155).

### **4.3 Posledice doživljanja stigmatizacije gluhot**

#### **4.3.1 Samospoštovanje**

Veliko raziskovalcev je proučevalo povezavo med stigmatizacijo in samospoštovanjem (Crocker in drugi 1991). Raziskave o vplivih stigme na samospoštovanje so predvidevale, da stigmatizirani ponotranjijo negativne poglede širše družbe o njih (Major in O'Brian 2005). Stopnja samospoštovanja stigmatiziranih skupin naj bi bila paralelna s stopnjo razvrednotenja s strani kulturno dominantne skupine (Major in O'Brian 2005).

#### **4.3.2 Komunikacijske motnje**

Posameznik, ki je stigmatiziran, pogostokrat doživlja identitetne krize, osamljenosti in socialne izolacije (Leigh in Stinson 1991). Stigma gluhot je povezana s komunikacijo, kar ima lahko za gluhe otroke in mladostnike resne posledice (Bishop in Hicks 2005). Gluhi mladostniki ne razumejo sliščih in tudi sami niso razumljeni.

#### **4.3.3 Vrednostne in življenjske orientacije**

Nekateri avtorji ugotavljajo, da se člani stigmatizirane in nestigmatizirane skupine razlikujejo v akademskih dosežkih. Akademске situacije so pogosto grožnja posamezniku, ki je stigmatiziran (Major in O'Brian 2005). Ladd in sodelavci (1984) ugotavljajo, da so stališča sliščih (pozitivna ali negativna) pomemben dejavnik pri akademskem razvoju gluhega mladostnika. Če so torej gluhi mladostniki stigmatizirani, dosežajo nižje akademske dosežke.



Stigmatizacija in segregacija mladostnikov zniža akademske in profesionalne inspiracije (Steele 1997) ter zmanjša njihove akademske dosežke in pomen izobraževanja. To pa ni v skladu s sodobno družbo, kjer imajo izobraževalni dosežki velik pomen (Zirkel 2004). Odnos z vrstniki je osnova, na kateri stigmatizirani mladostniki izbirajo identitete in kaj bi radi postali ter katere cilje bi radi uresničili (Zirkel 2004).

#### **4.4 Identitetne strategije stigmatizacije gluhot**

Stigmatizirane osebe razvijejo različne načine upravljanja s svojo stigmo in napetostjo v odnosih, ki iz nje izhaja, oziroma kontrole informacij o stigmi, ki jo posedujejo. V veliko primerih stigma ni popolnoma vidna, zato se posameznik vedno znova znajde v dilemi, ali naj jo razkrije oziroma kako naj prikrije nekatere informacije o sebi, ki bi ga lahko diskreditirale, saj se kljub svoji pomanjkljivosti želi predstaviti kot poseben, enkratni pripadnik družbe (Goffman 1968). Vsak posameznik mora torej voditi občutljivo "identitetno politiko" usklajevanja med virtualno in aktualno socialno identiteto ter virtualno in aktualno osebno identiteto ter med socialno in osebno identiteto. Glavne strategije, ki se jih posameznik pri tem poslužuje, so: skrivanje stigme, sprijaznitev s stigmo in refleksija stigme. Pri skrivanju posameznik vodi tok informacij, ki pomen stigme zmanjšujejo, ali se izogiba ljudem, ki bi jo lahko opazili z različnimi obrambnimi mehanizmi (zanikanje, kompenzacija). Posameznik se lahko sprijazni s stigmo in identifikacijo z njo v smislu, da dejansko postane tak, za kakršnega ga imajo drugi. Tretja možnost je refleksija stigme, ko se posameznik trudi za predelavo stigme in soočenje z razlogi svoje drugačnosti (Goffman v Ule 2000).

Stigmatizirani postane inferioren pripadnik družbe, ki niha med obrambnim skrivanjem stigme in izzivanjem za razkritje stigme, zato ga drugi doživljajo kot preveč agresivnega ali preveč sramežljivega (Goffman 1968). Raziskave niso natančno pokazale, kakšne strategije uporabljajo gluhi posamezniki, ko se soočajo s stigmatizacijo, da ohranijo samopodobo. Soočenje s stigmo je poskus gluhega posameznika, da zmanjša fizično in psihološko bolečino, ki je povezana z negativnimi življenjskimi dogodki in nenehnim stresom. Gluhi uporabljajo mnoge načine soočanja s stigmo, ne da bi se tega sploh zavedali. Raziskave so pokazale, da uporaba

produktivnih stilov soočanja s stigmo pozitivno vpliva na samopodobo članov manjšine (Jones in drugi v Jambor in Elliott 2005). Gluhi mladostniki izbirajo med različnimi mehanizmi, da zaščitijo in povečajo občutek vrednosti samega sebe. Croker in sodelavci (1997) so ugotovili, da so akademski uspehi povezani z mladostnikovo samopodobo, če ga mladostniki vrednotijo kot indikator vrednosti samega sebe. Podpora družine in vrstnikov je prav tako pomembna in povezana s samopodobo gluhih mladostnikov (Fass in Tubman 2002). Ljudje, ki živijo s socialno stigmo, ne doživljajo sami sebe negativno, čeprav jih večina doživlja drugače (Crocker in Major 1989). Čeprav stigmatizirani posamezniki doživljajo različna ponižanja od večine (Goffman 1963), mnogi ljudje z opaznimi, vidnimi in družbeno pomembnimi stigmami ne doživljajo nizke samopodobe ali negativne identitete.

Crocker in Major (1989) opisujeta zdravo samopodobo stigmatiziranih posameznikov. Posamezniki imajo določene samozaščitne kognicije (self protective cognitions), ki jih zaščitijo pred negativnimi informacijami iz družbe, ki jih posamezniki prejemajo, in te strategije zaščitijo njihovo samopodobo pred negativnimi učinki diskriminacije, ki temelji na stigmati. Samozaščitne kognicije (strategije), ki pomagajo ohranjati visoko stopnjo samopodobe, so: pripisovanje negativnih povratnih informacij predsodkom proti določeni skupini; omejevanje družbene primerjave samo na člane znotraj skupine; razvrednotenje dimenzij, s katerimi se skupina stereotipizira.

## **5 Empirična raziskava o gluhih mladostnikih**

### **5.1 Predstavitev raziskovalnega problema**

V empiričnem delu naloge bom naredila kvantitativno in kvalitativno raziskavo problemov gluhih mladostnikov. Ob pomoči kvantitativne raziskave bom primerjala skupini slišočih in gluhih ter naglušnih mladostnikov. Namen raziskave je odgovoriti na vprašanje, ali se slušno prizadeti mladostniki (gluhi in naglušni) razlikujejo od slišočih v samospoštovanju, komunikacijskih motnjah ter vrednostnih in življenjskih orientacijah ter ali samospoštovanje in komunikacijske motnje vplivajo na načrtovanje prihodnosti. S kvalitativno raziskavo (poglobljeni intervjuji) bom poskušala s študijo primera predstaviti življenjske zgodbe šestih gluhih oseb (študentov in izobražencev) ter skozi njih pokazati posebne probleme in nekaj značilnosti odraščanja gluhih mladostnikov.

Samospoštovanje, uspešno komuniciranje in načrtovanje prihodnosti so koncepti, ki so v obdobju adolescence zelo pomembni. Sebstvo, ki se v adolescenci spreminja, vsebuje samozavedanje posameznika, določeno mero samospoštovanja. Velika razlika med tem, kar mladostnik misli, da je, in med tem, kar bi rad bil, je lahko blokirajoča, lahko poveča mladostnikovo negotovost, vodi v šibko samospoštovanje, v negativno samopodobo (Ule 2008). Za mladostnike so značilna nihanja in kontradiktornosti pri samospoštovanju in samoocenjevanju. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da med gluhiimi mladostniki in slišočimi vrstniki obstajajo razlike v samospoštovanju (Terwogt in Rieffe 2004).

Gluih otroci in mladostniki zaradi neuspešnega komuniciranja s starši lahko razvijejo šibko samospoštovanje (Terwogt in Rieffe 2004). Znakovni jezik in govorjeni jezik sta dva popolnoma različna jezika, zato so komunikacijske motnje med gluhiim mladostnikom in slišočo okolico pogoste. Desselle in Pearlmutter (1997) ugotavljata, da imajo gluhi mladostniki, ki komunicirajo s starši v znakovnem jeziku, višje samospoštovanje kot tisti, ki uporabljajo govorjeni jezik. Gluih mladostniki imajo nižje samospoštovanje tudi zato, ker jim manjkajo modeli, s katerimi bi lahko komunicirali in se z njimi identificirali. Mladostniki so obremenjeni s prihodnostjo. Zanje ima lahko marsikaj, kar počnejo ali dosegaajo danes, pomembne posledice za njihovo prihodnost.

Razlika med tem, kar mladostnik misli, da je, in med tem, kar bi rad bil, je do določene stopnje ugodna, saj povečuje motivacijo in dviga aspiracije (Ule 2008). Uletova ugotavlja, da se že pri otrocih kaže povečana sposobnost samorefleksije in sposobnost načrtovanja ter usmerjanja svoje prihodnosti (Ule 2000). Mladi so v sodobnih družbah tveganja prisiljeni, da si za svojo rabo sprti »skujejo« ali »zbrkljajo« socialna pravila, orientacije in identitete. To pa od njih zahteva dokaj visoko stopnjo refleksivnosti in osebne fleksibilnosti. Pomembna značilnost mladostnikov je tudi, da vedno več groženj in negotovosti izhaja iz pričakovanja prihodnosti, bližnje ali oddaljene, in to pritiska na sedanjost. Zmanjšuje se pomen družbenih in socializacijskih ovir iz preteklosti (npr. tradicije, avtoritet) (Ule 2000).

V nadaljevanju bom poskusila primerjati vpliv, ki ga imajo samospoštovanje in komunikacijske motnje na usmerjenost v prihodnost tako med slišječimi kot gluhi in naglušni mladostniki. Upoštevaje kompleksnost in razsežnosti vseh pojavov, sem se osredotočila le na izbrane dimenzije. Poskušala bom raziskati, ali samospoštovanje vpliva na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost ter ali komunikacijske motnje vplivajo na usmerjenost v prihodnost. Posebej bom to raziskala pri slišječih ter gluhih in naglušnih mladostnikih.

Izsledki te raziskave bodo mogoče pomenili novo, koristno pot za razumevanje prehoda iz adolescence v odraslost pri gluhih. Če usmerjanje pozornosti v lastno iskanje smiselnega mesta mladih v naši družbi bo lahko naši družbi pomagalo najti načine za podporo mladim na njihovi poti iz adolescence v odraslost.

## **5.2 Utemeljitev raziskave in predstavitev hipotez**

Kot prostovoljka pri delu z gluhi in naglušni mladostniki na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani sem opazila, da se gluhi mladostniki raje družijo s svojimi gluhi in naglušni vrstniki kot s slišječimi vrstniki. V odnosu do slišječih so manj samozavestni in imajo nižje samospoštovanje, kot v odnosu z gluhi vrstniki. Coopersmith (v Lamovec 1987, 223) opredeljuje samospoštovanje kot posameznikovo običajno oceno samega sebe: izraža stališče odobravanja in neodobravanja ter kaže na stopnjo, v kateri posameznik verjame, da je sposoben,

pomemben, uspešen in vreden spoštovanja. Raziskave o gluhih mladostnikih kažejo, da imajo gluhi mladostniki (v zavodu ali integrirani) nižje samospoštovanje kot njihovi slišiči vrstniki. English (2002) ugotavlja, da gluhim manjkajo modeli, s katerimi bi lahko komunicirali in se identificirali z njimi. To lahko vodi do pomanjkljivih socialnih spretnosti, nižjega samospoštovanja in nesamostojnosti.

Marschark (1993) ugotavlja, da se pri gluhih mladostnikih nerazumevanje reakcij drugih na njihovo vedenje posledično odraža v manj realni podobi o sebi in nižjem samospoštovanju, kar pa tudi znižuje kvaliteto medosebnih odnosov in onemogoča doseganje socialne neodvisnosti. Tudi Desselle in Pearlmutter (1997) trdita, da imajo gluhi mladostniki nižje samospoštovanje, kot slišiči vrstniki. So bolj sramežljivi, manj priljubljeni, osamljeni in imajo težave pri navezovanju prijateljstev. Komuniciranje v družini močno vpliva na samospoštovanje gluhih otrok. Šolsko okolje in stopnja izgube sluha ne vplivata na samospoštovanje gluhega otroka tako močno, kot vpliva družina (Desselle in Pearlmutter 1997). Gluhi mladostniki doživljajo: osiromašen zgodnji jezikovni razvoj; neizpostavljenost drugim gluhim; težave s komunikacijo v družini in v izobraževalnem načinu; nižje samospoštovanje; socialna izolacija; pomanjkanje gluhih vrstnikov; previsoka pričakovanja staršev; prenizka pričakovanja samega sebe; odklonitev staršev (Ridgeway 1993). Na podlagi opisanega sklepam, da imajo gluhi in naglušni mladostniki nižje samospoštovanje kot slišiči vrstniki. Samospoštovanje je pomembna sestavina pojma sebe, ki tvori vrednostno komponento (Lamovec 1991, 235). Samospoštovanje je eden izmed najpomembnejših vidikov razvoja osebnosti. Samospoštovanje pomembno vpliva na to, kako posameznik vstopa v odnos s seboj in svetom. Oba vidika sta bistvena tudi za normalen psihofizični razvoj ter za kvaliteto vključevanja posameznika v različne življenjske odnose.

Samospoštovanje vključuje dva temeljna psihološka procesa: proces samoocene in proces samovrednotenja (Brisset 1972 v Lamovec 1987, 223). Za pričujočo raziskavo bom pri merjenju samospoštovanja uporabila Stigma Consciousness Questionnaire.

H1: Gluhi in naglušni mladostniki imajo nižje samospoštovanje od slišičih vrstnikov.

Pri gluhih mladostnikih na Zavodu za gluhe in naglušne sem opazila, da je v njihovi komunikaciji s slišičimi zelo veliko motenj (ne razumejo slišičih ali/in slišiči jih ne razumejo).

Komunikacijska motnja je zmanjšana sposobnost sprejemanja, pošiljanja, obdelave in razumevanja konceptov, verbalnih ali neverbalnih in grafičnih simbolnih sistemov (American Speech-Hearing Association 2009). Je kakršnakoli motnja pri posameznikovi sposobnosti razumevanja in izražanja idej, izkušenj, znanja in čustev (Nicolosi in drugi 1996). Najpomembnejša oblika napetosti in konfliktov, ki obremenjujejo komuniciranje v odnosu, so motnje in prelomi v komuniciranju. Dogajanje v odnosih se namreč izraža in udejanja skozi medsebojno interakcijo partnerjev, ta pa se najjasneje izraža v komuniciranju. Zato motnje in prelomi v komuniciranju prizadenejo odnos (Ule 2005, 320).

Feedback (povratna informacija) je pomemben element komunikacije zaradi komunikacijskih motenj, saj motnje lahko prepoznamo samo s pravočasnim in točnim feedbackom. Motnje v komunikaciji so lahko sintaktične, semantične in pragmatične (Brajša 1993). Sintaktične motnje se nanašajo na sprejetje signala, semantične na razlaganje signala, pragmatične pa vključujejo povezavo sprejetega in razloženega signala z dejansko situacijo. Wolfgang Mertens navaja nekaj vrst najpogostejših in značilnih komunikacijskih motenj in prelomov v komuniciranju (Mertens 1974):

– Jezikovni nesporazumi. To je najblažja oblika komunikacijskih motenj, ki nastopi tedaj, kadar vpleteni v komuniciranje ne razumejo drug drugega, morda zato, ker je drugi uporabil kakšno nenavadno jezikovno obliko ali frazo, ali morda zato, ker govori kak poseben dialekt ali idiom.

– Neupoštevanje neverbalnega komuniciranja. Tu nehote prezremo »telesne signale« v komuniciranju ali pa jih napačno razlagamo. Posebno problematično je komuniciranje ali prepoznavanje čustev.

– Protislovja med verbalnim in neverbalnim komuniciranjem. Tu gre za že omenjena nasprotja med vsebinsko in odnosno dimenzijo sporočil, za situacijo dvojne vezi, pritisk k eliminiranju odnosne dimenzije sporočil, oviranje ali nemožnost metakomuniciranja.

– Poskus ne komunicirati. Do motenj in lomov v komuniciranju pride tudi zaradi tega, ker se eden od partnerjev poskuša »izvleči« iz komuniciranja, na primer tako, da nenehno podcenjuje to, kar mu govori kak njegov partner oziroma preprosto presliši povedano, ali tako, da daje protislovne, nepopolne, neustrezne izjave, da namerno napačno razume prisprodebe, v katerih govori partner, in podobno.

– Diskontinuiteta teme. To se dogaja tedaj, kadar eden ali več vpletenih v komuniciranje ne sledi temi pogovora. Pravimo, da udeleženci pogovora govorijo drug mimo drugega oziroma ne tematizirajo vsebine ali odnosa.

– Protislovja v interpunkciji. Gre za neujemanja v načinu, kako partnerja označujeta začetek in konec svojih komunikacijskih sekvenc.

Komunikacija je v življenju gluhega mladostnika zelo pomembna. Motena komunikacija gluhega mladostnika z družinskimi člani in z vrstniki lahko vpliva na socialne in vedenjske težave (English 2002). Gluhi mladostniki imajo več motenj v komunikaciji s slišječimi vrstniki in v družini (Ladd 2003; Terwogt 2004). Komunikacije med gluhim mladostnikom in slišječimi starši je pogosto osiromašena. Mladostniki ne komunicirajo uspešno s slišječimi starši. Kar 90 odstotkov gluhih mladostnikov ima slišče starše (Ridgeway 1993).

Gluhi mladostniki imajo težave tudi pri komunikaciji s slišječimi vrstniki in zato imajo težave pri vzpostavljanju stikov in prijateljstva. English (2002) ugotavlja tudi, da imajo gluhi mladostniki pogosto zaradi pomanjkanja komunikacijskih spretnosti težave pri presojanju čustev drugih. Pogosto napačno razumejo vedenje in reakcijo sogovornika, zato imajo težave pri komunikaciji z vrstniki (Marschark 1993). Gluhi mladostniki morajo vložiti več truda, da premagajo ovire na področju interakcije z vrstniki (English 2002). Na osnovi napisanega postavljam drugo hipotezo:

H2: Gluhi in naglušni mladostniki doživljajo več motenj v komunikaciji kot slišječimi vrstniki.

Mladostniki so obremenjeni s prihodnostjo. Marsikaj, kar počnejo ali dosegajo danes, ima lahko po njihovem mnenju pomembne posledice za njihovo prihodnost. Razlika med tem, kar mladostnik misli, da je, in med tem, kar bi rad bil, je do neke stopnje ugodna, saj povečuje motivacijo in dviga aspiracije (Ule 2008). Uletova ugotavlja, da se že pri otrocih kaže povečana sposobnost samorefleksije in sposobnost načrtovanja ter usmerjanja svoje prihodnosti (Ule 2000). Mladi so v sodobnih družbah tveganja tako rekoč prisiljeni, da si za svojo rabo sproti »skujejo« ali »zbrkljajo« socialna pravila, orientacije in identitete. To pa od njih zahteva dokaj visoko stopnjo refleksivnosti in osebne fleksibilnosti.

Pomembna značilnost mladostnikov je tudi, da vedno več groženj in negotovosti izhaja iz pričakovanja prihodnosti, bližnje ali oddaljene, in to pritiska na sedanjost. Zmanjšuje se pomen

družbenih in socializacijskih ovir iz preteklosti (npr. tradicije, avtoritet) (Ule 2000). Razmišljanje o svoji prihodnosti je pomembna tema za marsikaterega mladega človeka. Nurmi (1991) definira usmerjenost v prihodnost kot obseg, v katerem si lahko ljudje predstavljajo svojo prihodnost v smislu ciljev, upanja, pričakovanj in načrtov. Kerpelman in Mosher (2004 v Adamson in Ferrer 1997) sta usmerjenost v prihodnost povezala s pozitivnimi oblikami razvoja na področju kariere in družine. Pozitivna usmerjenost v prihodnost pri mladem človeku poveča motivacijo s tem, da vnaprej ponuja pričakovane pozitivne izkušnje, ki so povezane z doseganjem pomembnih ciljev. Zmožnost predstavljanja prihodnosti je dobra osnova za podpiranje upanja, samoregulacije in vključitev v planiranje (Oyserman in drugi 2004 v Adamson in Ferrer 1997). Adamson in Ferrer (1997) menita, da optimističen pogled na samega sebe v prihodnosti predvideva boljše rezultate v sedanosti. V nasprotju pa so pomanjkanje usmerjenosti v prihodnost ali negativna prepričanja o posameznikovi prihodnosti povezana s problemi prilagajanja.

Na podlagi opisanega menim, da imajo mladostniki, ki so gluhi in naglušni, nižja pričakovanja glede prihodnosti. Tu postavljam tretjo hipotezo:

H3: Gluhi mladostniki zaradi svoje telesne okvare znižajo aspiracije za prihodnost.

Samospoštovanje pri načrtovanju prihodnosti. Z raziskavo *Self-concept and future orientation during the transition to adulthood*, ki jo je opravila Lena Adamson na vzorcu 132 respondentov (mladostnikov na Švedskem), je preučevala, kako samospoštovanje vpliva na usmerjenost v prihodnost (Adamson in drugi 2007). Samospoštovanje ima pomembno vlogo pri usmerjenosti v prihodnost. Ljudje presojujejo svoje možnosti uresničitve ciljev in planov glede na sedanje gledanje svojih sposobnosti (Nurmi 1989). Samospoštovanje mladostnikov vpliva na njihov pogled na prihodnost. Mladostniki, ki so akademsko bolj uspešni, bolj vrednotijo svoje sposobnosti, prihodnost percipirajo bolj optimistično, so na splošno bolj razgledani in bolje informirani o karierah kot mladostniki, ki dosegajo nižje akademske rezultate (Gassin in drugi 1993). Na podlagi napisanega postavljam četrto hipotezo, ki jo bom preverila na obeh skupinah mladostnikov:

H4: Mladostniki, ki imajo boljše samospoštovanje, vidijo svojo prihodnost bolj optimistično.



Odrpta in učinkovita komunikacija med mladostnikom (gluhim, naglušnim ali sliščim) s starši in vrstniki močno vpliva na mladostnikovo odločanje glede prihodnosti. Negativne izkušnje pri komunikaciji in pogoste komunikacijske motnje vplivajo na odločanje o nadaljevanju izobraževanja, kariernem razvoju in pogledu na prihodnost. Mladostnikove pozitivne socialne in akademske izkušnje vplivajo na samomotivacijo in na mladostnikovo prihodnost (Charlson in drugi 1999). Če mladostniki ne komunicirajo uspešno, pogostokrat doživljajo identitetne krize, osamljenosti in socialne izolacije, kar vpliva na njihovo prihodnost (Leigh in Stinson 1991). Na osnovi napisanega postavljam peto hipotezo:

H5: Usmerjenost v prihodnost je odvisna od mladostnikovih komunikacijskih motenj. Mladostniki, ki imajo manj motenj v komunikaciji, vidijo svojo prihodnost bolj optimistično.

### **5.3 Metode, vzorec in izvedba raziskave**

Za empirično preverbo modela sem izbrala populacijo sliščih in gluhih mladostnikov. Preučevane enote, skupaj jih je bilo 82, so bili moški in ženske, stari od 15 do 22 let. Kot gluhe sem zajela 41 mladostnikov, od katerih je 15 naglušnih (18,3 %) in 26 gluhih (31,7 %). Sliščih respondentov je bilo prav tako 41 mladostnikov. Model je bil empirično preverjen na priložnostnem vzorcu. To mi še ne omogoča generalizacije rezultatov na celotno populacijo, kar pa tudi ni bil prvotni namen raziskovanja. Spolna struktura je uravnovešena, saj je razmerje vprašanih žensk in moških med vprašanimi sliščimi in vprašanimi gluhi 1:1.

V vzorcu je največ anketirancev starih 17 let (kar 21 oseb ali 25,6 %), sledijo jim tisti, ki so stari 18 let (18 respondentov ali 22,0 %), potem tisti, ki so stari 16 let (14 anketirancev ali 17,1 %). Anketirancev, ki so stari 15 let, je 7 (8,5 %); tistih, ki so stari 19 let, je 9 (11%); tistih, ki so stari 20 let, je 7 (8,5 %). En anketiranec (1,2 %) je star 21 let. Tistih, ki imajo 22 let, je 5 (6,1 %). Povprečna starost vseh anketirancev je 17,7 leta.

Anketiranje na vzorcu gluhih in slišočih mladostnikov je potekalo v dneh od 10. 6. do 1. 9. 2008. Med gluhe in slišoče mladostnike je bilo razdeljenih 82 vprašalnikov. Pred izvedbo raziskave na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani je bilo potrebno vložiti prošnjo, ki so jo obravnavali in odobrili na kolegiju. Zaradi bližanja konca šolskega leta pa mi je na zavodu uspelo anketirati samo 27 gluhih in naglušnih mladostnikov. Med šolskimi počitnicami sem ob pomoči Društev gluhih in naglušnih v Krškem, Dravogradu in Celju poiskala preostalih 14 mladostnikov. Pri slišočih mladostnikih pa ni bilo težav pri zbiranju podatkov.

## 5.4 Rezultati kvantitativne raziskave

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom »Samospoštovanje, komunikacijske motnje in načrtovanje prihodnosti med slišočimi, gluhi in naglušni mladostniki« sem računalniško obdelala in analizirala z uporabo statističnega paketa *SPSS for Windows*. Pri analizi podatkov sem uporabila: izračune opisnih statistik, frekvenčne tabele, t-test, bivariatno in regresijsko analizo.

### 5.4.1 Samospoštovanje

**Tabela 5.1: Odgovori mladostnikov na vprašanja, ki so merila samospoštovanje (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala)**

Trditve	slišoči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Občutek imam, da me ljudje premalo cenijo.	3,63	2,54
V družbi se počutim zelo dobro.	4,32	3,27
Ljudje me obravnavajo kot enakovrednega sebi.	3,85	2,85
Rad/a sem v družbi.	4,54	3,37
Ko moram med ljudi, mi je neprijetno.	4,10	2,95

Opravljeni t-test je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike med skupino slišočih ter skupino gluhih in naglušnih mladostnikov pri spremenljivki samospoštovanje. Rezultati kažejo na višje samospoštovanje slišočih. Slišoči mladostniki imajo boljši odnos do ljudi na splošno, kot

ga imajo gluhi in naglušni mladostniki do slišočih (razvidno v prilogi). **To potrjuje mojo prvo hipotezo.**

**Tabela 5.2: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj ti je na sebi najbolj všeč?«**

Trditve	slišočki mladostniki (%)	gluhi in naglušni mladostniki (%)
Da sem dober/a prijatelj/ica.	48,8	39,0
Da dobro izgledam.	7,3	4,9
Da sem v družbi zelo priljubljen/a.	17,1	19,5
Da veliko razmišljam o stvareh.	9,8	19,5
Da znam oz. obvladam stvari, ki jih drugi ne.	4,9	4,9
Drugo.	0	4,9
Nič takega ni, zaradi česar bi se cenil/a.	12,2	7,3

Največ slišočim (48,8 %) in največ gluhim in naglušnim (39,0 %) mladostnikom je na sebi najbolj všeč, da so dobri prijatelji oziroma prijateljice. Ta odstotek je kar za eno četrtnino večji pri slišočih mladostnikih.

**Tabela 5.3: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj bi pri sebi najraje spremenil/a?«**

Trditve	slišočki mladostniki (%)	gluhi in naglušni mladostniki (%)
Ničesar ne bi želel/a spremeniti.	39,0	43,9
Telesni videz.	29,3	14,6
Način oblačenja.	0	9,8
Značajske lastnosti.	7,3	9,8
Raje bi živel/a v drugačni družini.	9,8	7,3
Raje bi hodil/a na kako drugo šolo.	4,9	0
Način komunikacije.	7,3	12,2
Drugo.	2,4	2,4

Največ slišočih (39 %) ter gluhih in naglušnih mladostnikov (43,9 %) pri sebi ne bi želelo ničesar spremeniti.

**Tabela 5.4: Povprečni rezultati pri vprašanjih o problemih in težavah mladih danes**

Trditve	sliščeči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Bojim se, da se ne bom mogel/la zaposliti.	2,68	2,88
Osamljenost.	1,98	2,49
Strah me je neuspehov v šoli.	3,39	2,73
Starši preveč pričakujejo od mene.	2,93	2,93
Učitelji mi delajo krivico.	2,68	2,32
Pomanjkanje denarja.	3,24	2,56

Sliščeči mladostniki menijo, da je njihov največji problem neuspeh v šoli. V povprečju so to trditve ocenili s 3,39. Tudi pomanjkanje denarja je zanje problem. Gluhi so za največji problem označili prevelika pričakovanja staršev. Sledita zaposlitev in neuspeh v šoli. Naredila sem t-test povprečja trditve (priloga). Sliščeči in gluhi se med seboj statistično značilno razlikujejo pri odgovorih, da je problem mladih danes neuspeh v šoli in pomanjkanje denarja. Sliščeče je v primerjavi z gluhi v največji meri strah neuspeha v šoli in pomanjkanja denarja.

**Tabela 5.5: Povprečni rezultati pri vprašanjih o stališčih do različnih življenjskih področij**

Trditve	sliščeči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Uživam, če sem opažen/a in spoštovan/a.	4,07	3,80
Pomembno mi je, da naredim vtis na druge.	4,02	3,41
Kadar kupim kaj novega, sem srečen/na.	4,05	4,00
Dobro se počutim, kadar sodelujem z drugimi.	4,20	4,46
Moja sreča je zelo odvisna od sreče ljudi okrog mene.	3,63	3,68
Prepričan/a sem, da imam veliko dobrih lastnosti.	3,78	3,90
Zadovoljen/a sem s svojim videzom.	3,51	4,10

Glede na t-test se skupini statistično značilno razlikujeta pri trditvah »Pomembno mi je, da naredim vtis na druge« in »Zadovoljen/a sem s svojim videzom«. Za sliščeče mladostnike je bolj pomembno, da naredijo vtis na druge, gluhi in naglušni mladostniki pa so bolj zadovoljni z videzom.

## 5.4.2 Komunikacijske motnje

**Tabela 5.6: Povprečna ocena pri vprašanjih o zadovoljstvu s komunikacijo (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala)**

Trditve	slišiči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki pri komunikaciji z gluhihimi	gluhi in naglušni mladostniki pri komunikaciji s slišičimi
V pogovoru mi sogovorniki dajejo uspešno, da uspešno komuniciram.	3,98	4,12	2,93
Ljudje se ne potrudijo razumeti mojih mnenj.	3,63	3,51	3,09
Nad pogovori z drugimi sem resnično razočaran.	3,51	3,66	3,34
Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati.	3,54	3,82	3,17
Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	3,98	4,00	3,34
Sogovorniki ne pokažejo zanimanja za tisto, kar pravim.	2,24	2,44	2,85

Narejen je bil T-test povprečja trditvev (razvidno v prilogi). Pri zadovoljstvu s komunikacijo slišičih mladostnikov s slišičimi v primerjavi z zadovoljstvom gluhih in naglušnih s slišičimi so povprečja statistično značilno različna. Gluhi in naglušni mladostniki so manj zadovoljni s komunikacijo s sogovornikom v primerjavi s slišičimi, če je njihov sogovornik slišiča oseba. Doživljajo torej večje komunikacijske motnje. **To potrjuje moje drugo hipotezo.**

Če pa gluhi in naglušni mladostniki komunicirajo z gluho osebo, so bolj zadovoljni s komunikacijo v primerjavi s slišičimi, ki komunicirajo s slišičimi mladostniki. **Ta primerjava pa zavrne moje drugo hipotezo.** Gluhi in naglušni mladostniki doživljajo manj motenj v komunikaciji, če komunicirajo z gluhihimi, kot slišiči vrstniki v komunikaciji s slišičimi.

Glui doživljajo več motenj v komunikaciji, če komunicirajo z gluhihimi, kot pa če komunicirajo s slišičimi.

### 5.4.3 Vrednostne in življenjske orientacije

**Tabela 5.7: Povprečni rezultati pri vprašanjih o usmerjenosti v prihodnost (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala)**

Trditve	slišišči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Verjamem v lepo prihodnost.	3,61	3,95
V prihodnosti se bodo stvari poslabšale.	2,95	3,63
Veselim se prihodnosti.	3,41	4,05
Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti.	3,63	3,17
V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi.	3,00	3,15

Naredila sem t-test povprečja trditvev, ki je pokazal, da med obema skupinama mladostnikov ne obstajajo statistično značilne razlike pri spremenljivki usmerjenost v prihodnost. **To ne potrjuje moje tretje hipoteze.**

**Tabela 5.8: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj želiš početi po končani srednji šoli?«**

Trditve	slišišči mladostniki (%)	gluhi in naglušni mladostniki (%)
Nadaljevati šolanje na fakulteti.	68,3	31,7
Se zaposliti.	17,1	41,5
Najraje ne bi počel/a nič.	4,9	4,9
Ne vem še.	9,8	22

Po končani srednji šoli si želi največ slišiščih mladostnikov (68,3 %) nadaljevati šolanje na fakulteti. Med gluhi in naglušni mladostniki pa je največ tistih (41,5 %), ki se želijo zaposliti.

**Tabela 5.9: Odgovori mladostnikov na vprašanje: »Kaj boš najverjetneje počel po končani srednji šoli?«**

Trditve	slišoči mladostniki (%)	gluhi in naglušni mladostniki (%)
Nadaljeval/a bom šolanje na fakulteti.	53,7	34,1
Zaposlil/a se bom.	41,5	43,9
Nič ne bom počel/a.	0	4,9
Ne vem še.	4,9	17,1

Po končani srednji šoli bo največ slišočih mladostnikov (53,7 %) najverjetneje nadaljevalo šolanje na fakulteti. Med gluhih in naglušnih mladostniki pa je največ tistih (43,9 %), ki se bodo najverjetneje zaposlili.

**Tabela 5.10: Povprečni rezultati pri vprašanjih o stvareh, ki so pomembne za življenje (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditvev sem trditve najprej ustrezno rekodirala)**

Trditve	slišoči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Biti sprejet.	3,93	4,12
Materialne dobrine, denar.	3,46	4,07
Družinsko življenje.	4,22	4,51
Pravo prijateljstvo.	4,51	4,61
Zdravje.	4,56	4,51
Uspeh v šoli, poklicu.	4,39	4,39

Slišočim in gluhih ter naglušnim mladostnikom je najpomembnejše pravo prijateljstvo, najmanj pa materialne dobrine oziroma denar. T-test je pokazal, da se obe skupini mladostnikov razlikujeta po pomembnosti materialnih dobrin in denarja za življenje. Za gluhe in naglušne je ta pomembnejši kot za slišoče.

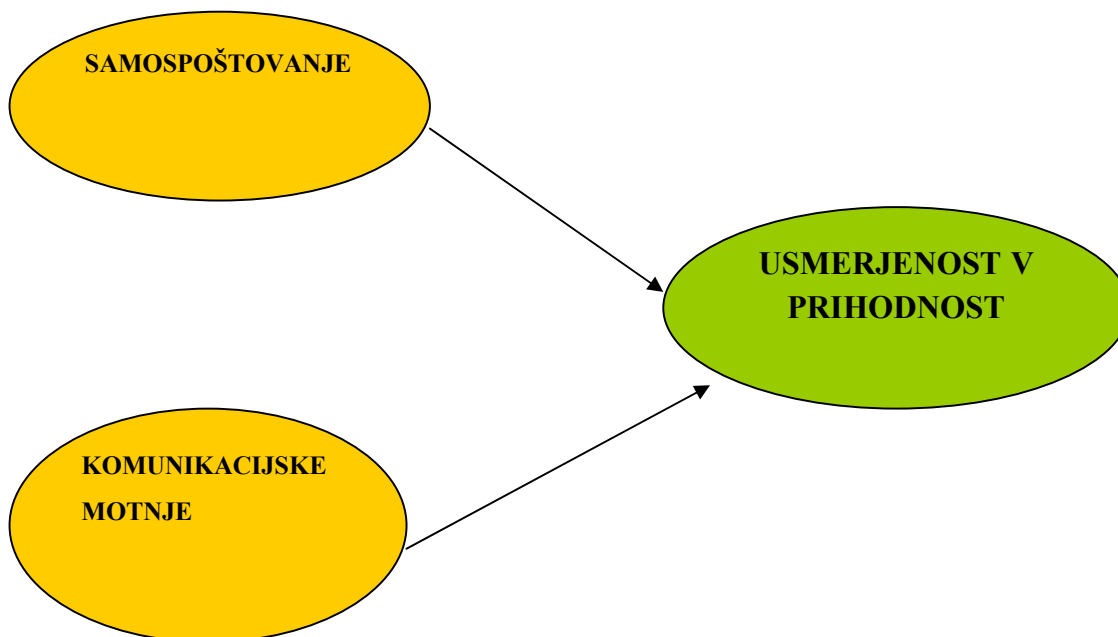
**Tabela 5.11: Povprečni rezultati pri vprašanjih o zaupanju (Za izračun povprečnih vrednosti posameznih trditve sem trditve najprej ustrezno rekodirala)**

Trditve	slišišči mladostniki	gluhi in naglušni mladostniki
Staršem	4,41	4,02
Bratom in sestram	4,00	3,72
Profesorjem, učiteljem	2,24	2,83
Gluhim	-	3,73
Slišiščim	-	2,98
Prijateljem	4,15	4,05

Slišišči mladostniki najbolj zaupajo staršem, gluhi in naglušni pa prijateljem. Narejen je bil t-test povprečja trditve (priloga). Skupini se statistično značilno razlikujeta v zaupanju učiteljem in profesorjem. Gluhi in naglušni mladostniki učiteljem bolj zaupajo kot slišišči.

#### 5.4.4 Vpliv samospoštovanja in komunikacijskih motenj na načrtovanje prihodnosti

**Slika 5.1 Raziskovalni model**



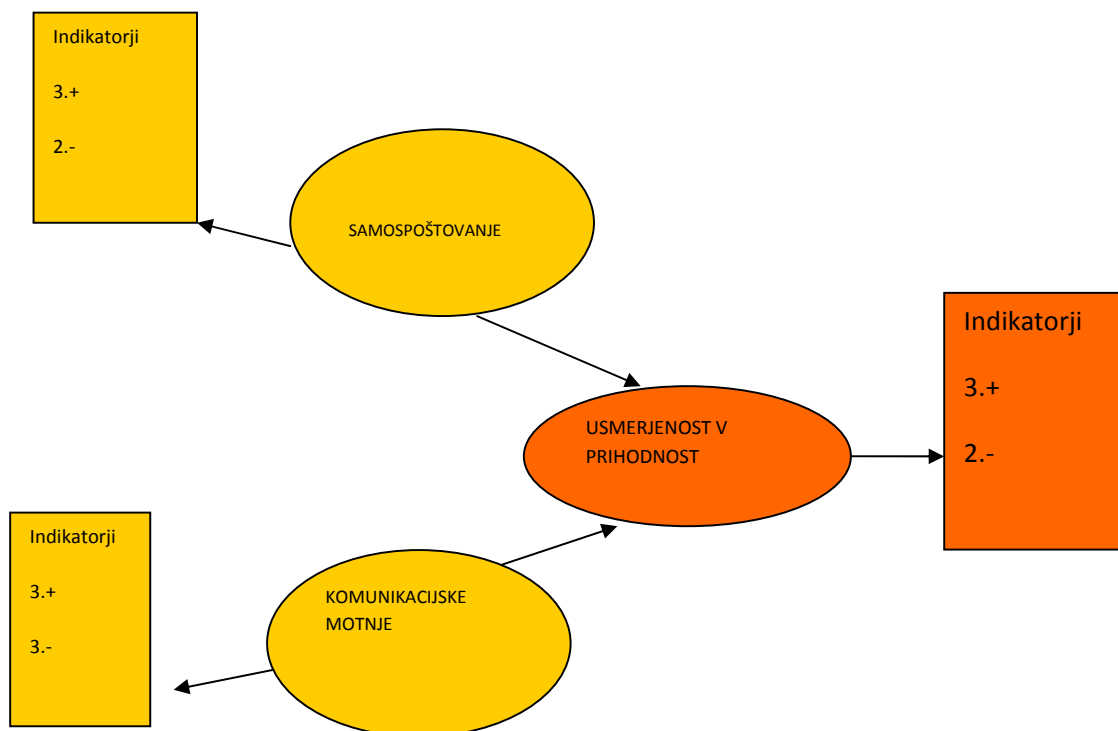


**Indikatorje za neodvisno spremenljivko samospoštovanje** sem povzela po standardiziranem vprašalniku »*The stigma consciousness questionnaire (SCQ)* (Pinel 1999), ki je bila ustvarjena za predvidevanje obsega, za katerega posamezniki pričakujejo, da bodo stigmatizirani in diskriminirani od drugih na splošno (Pinel 1999) in po 9-stopenjski lestvici za merjenje diskriminacije *Perceived Discrimination Scale* (Williams in drugi 1997).

**Indikatorje za neodvisno spremenljivko komunikacijske motnje** sem povzela po standardiziranem vprašalniku za merjenje zadovoljstva z medosebnim komuniciranjem *Interpersonal Communication Satisfaction Inventory* (Hecht 1978). Hecht (1978) meni, da je zadovoljstvo z medosebno komunikacijo rezultat komuniciranja. Po njegovem mnenju je zadovoljstvo s komuniciranjem že vsebovano v dogodku komuniciranja.

**Indikatorji za odvisno spremenljivko – usmerjenost v prihodnost.** Osnovno idejo za merjenje usmerjenosti v prihodnost sem dobila v članku »Self-concept consistency and future orientation during the transition to adulthood” (Adamson in drugi 2007). Indikatorje za usmerjenost v prihodnost sem povzela po vprašanjih za merjenje *Future index*; sestavljen je iz šestih trditev, ki se nanašajo na posameznikovo prihodnost.

**Slika 5.2 Operacionalni model**



Operacionalni model ima oznake + in – pri indikatorjih, ki povedo, koliko vprašanj (indikatorjev) je bilo trdilnih in koliko obrnjenih v negativno smer, čeprav so izrazi na prvi pogled lahko izgledali trdilno. Indikatorje točkujemo z isto lestvico, vendar od konca proti začetku (5=1 točka in 1=5 točk).

#### 5.4.4.1 Metoda bivariatne analize

Izračunala sem Pearsonov korelacijski koeficient, ki meri korelacijsko linearno povezanost med dvema spremenljivkama.

**Tabela 5.12: Bivariatna analiza (Pearsonov koeficient) pri sliščih mladostnikih**

		samospoštovanje	komunikacijske motnje	usmerjenost v prihodnost
<b>samospoštovanje</b>	Pearson Correlation	1	,563**	,384*
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,013
	N	41	41	41
<b>komunikacijske motnje</b>	Pearson Correlation	,563**	1	,156
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,331
	N	41	41	41
<b>usmerjenost v prihodnost</b>	Pearson Correlation	,384*	,156	1
	Sig. (2-tailed)	,013	,331	.
	N	41	41	41

\*\* Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,01 (dvostranska).

\* Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,05 (dvostranska).

Iz zgornje tabele za slišče mladostnike je razvidno, da večina spremenljivk med seboj korelira, torej so povezane, druge pa ne kažejo nobene povezave. Samospoštovanje je povezano s komunikacijskimi motnjami in z usmerjenostjo v prihodnost. Z naraščanjem samospoštovanja narašča usmerjenost v prihodnost in z naraščanjem samospoštovanja naraščajo komunikacijske

motnje. Spremenljivka, ki meri komunikacijske motnje, pa ni povezana z usmerjenostjo v prihodnost.

**Tabela 5.13: Bivariatna analiza (Pearsonov koeficient) pri gluhih in naglušnih mladostnikih**

		samospoštovan je	komunikacijske motnje pri komunikaciji z gluhimi	komunikacijske motnje pri komunikaciji s slišječimi	usmerjenost v prihodnost
<b>samospoštovanje</b>	Pearson	1	-,270	0,670**	,044
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)		,088	,000	,824
	N	41	41	41	41
<b>komunikacijske motnje pri komunikaciji z gluhihimi</b>	Pearson	-,270	1	-,092	,390*
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,088		,568	,012
	N	41	41	41	41
<b>komunikacijske motnje pri komunikaciji s slišječimi</b>	Pearson	,670**	-,092	1	-,049
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,000	,568		,763
	N	41	41	41	41
<b>usmerjenost v prihodnost</b>	Pearson	-,036	,390*	-,049	1
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,824	,012	,763	
	N	41	41	41	41

\*\* Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,01 (dvostranska).

\* Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,05 (dvostranska).

Iz te tabele za gluhe in naglušne mladostnike je razvidno, da nekatere spremenljivke med seboj korelirajo, torej so povezane, druge pa ne kažejo nobene povezave. Samospoštovanje ni povezano z motnjami pri komunikaciji z gluhihimi, je pa statistično značilno povezano z motnjami pri komunikaciji s slišječimi. Samospoštovanje prav tako ni povezano z usmerjenostjo v prihodnost. Motnje pri komunikaciji z gluhihimi niso povezane z motnjami pri komunikaciji s slišječimi, so pa povezane z usmerjenostjo v prihodnost. Motnje pri komunikaciji s slišječimi so statistično značilno povezane z mladostnikovim samospoštovanjem, niso pa povezane z

motnjami pri komunikaciji z gluhi in usmerjenostjo v prihodnost. Usmerjenost je statistično značilno povezana samo z motnjami pri komunikaciji z gluhi, ne pa s samospoštovanjem in motnjami pri komunikaciji s sliščimi.

#### 5.4.4.2 Metoda regresijske analize

Vzročno povezanost med spremenljivkami sem preverila z regresijsko analizo. Z njo sem analizirala vpliv neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko usmerjenost v prihodnost.

**Tabela 5.14: Regresijska analiza pri sliščih mladostnikih**

R	R Square	Adjusted R Square	F	Stopnja značilnosti
,391(a)	,153	,108	3,420	0,043(a)

a Predictors: (Constant), samospoštovanje, komunikacijske motnje

$R = 0,391$

$R^2 = 0,153$

$R^2 \text{ pop.} = 0,108$

$F = 3,420$

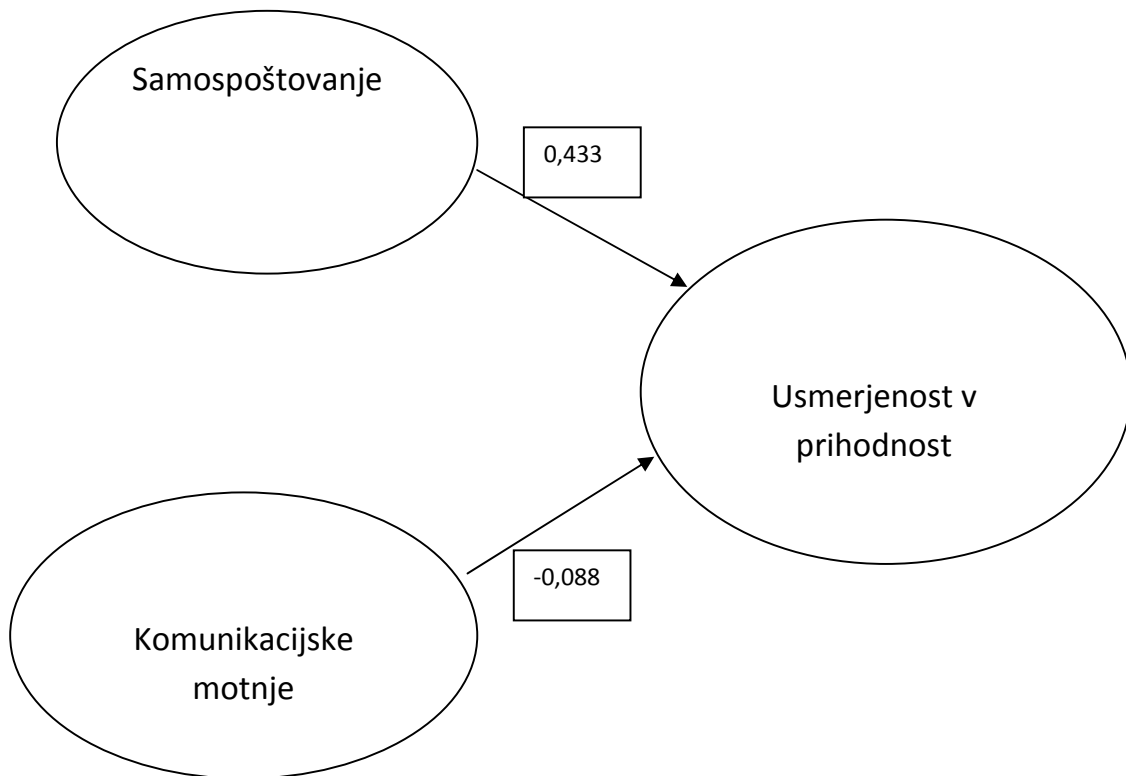
$\text{Sig} = 0,043$

F-test kaže, da je model dober. Stopnja značilnosti je manjša od 0,05.  $R^2$  pop. nam pove, da lahko z izbranimi neodvisnimi spremenljivkami pojasnimo samo 10,8 % variabilnosti odvisne spremenljivke. To pomeni, da je zunanjih nepojasnjenih vplivov 89,2 %.

**Tabela 5.15: Vpliv posameznih neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko usmerjenost v prihodnost pri sliščih mladostnikih**

NEODVISNE SPREMENLJIVKE	$\beta$ standardizirani koeficient	t	Stopnja značilnosti
konstanta		3,454	0,001
Samospoštovanje	0,433	2,399	0,021
Komunikacijske motnje	-0,088	-0,490	0,627

**Slika 5.3: Prvi regresijski model empiričnega dela**



Na podlagi signifikance hipotezo H4 lahko sprejmemo, hipotezo H5 pa moramo zavrni.

**Hipoteza 4:**

Hipoteza H4 je predpostavljala vpliv samospoštovanja na usmerjenost v prihodnost. Z regresijsko analizo sem ugotovila, da ta hipoteza za slišče mladostnike velja. Podatki kažejo, da

se z višanjem mladostnikovega samospoštovanja povečuje njegova stopnja usmerjenosti v prihodnost.

### Hipoteza 5:

V hipotezi H5 je bila naslednja predpostavka: vpliv komunikacijskih motenj na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost. Hipotezo H5 lahko na podlagi podatkov za slišče mladostnike zavrnem. Komunikacijske motnje ne vplivajo na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost.

**Tabela 5.16: Regresijska analiza pri gluhih in naglušnih mladostnikih**

R	R Square	Adjusted R Square	F	Sig.
,502(a)	,252	,191	4,158	0,012

a Predictors: (Constant), samospoštovanje, komunikacijske motnje

R= 0,502

R<sup>2</sup> = 0,252

R<sup>2</sup> pop.= 0,191

F= 4,158

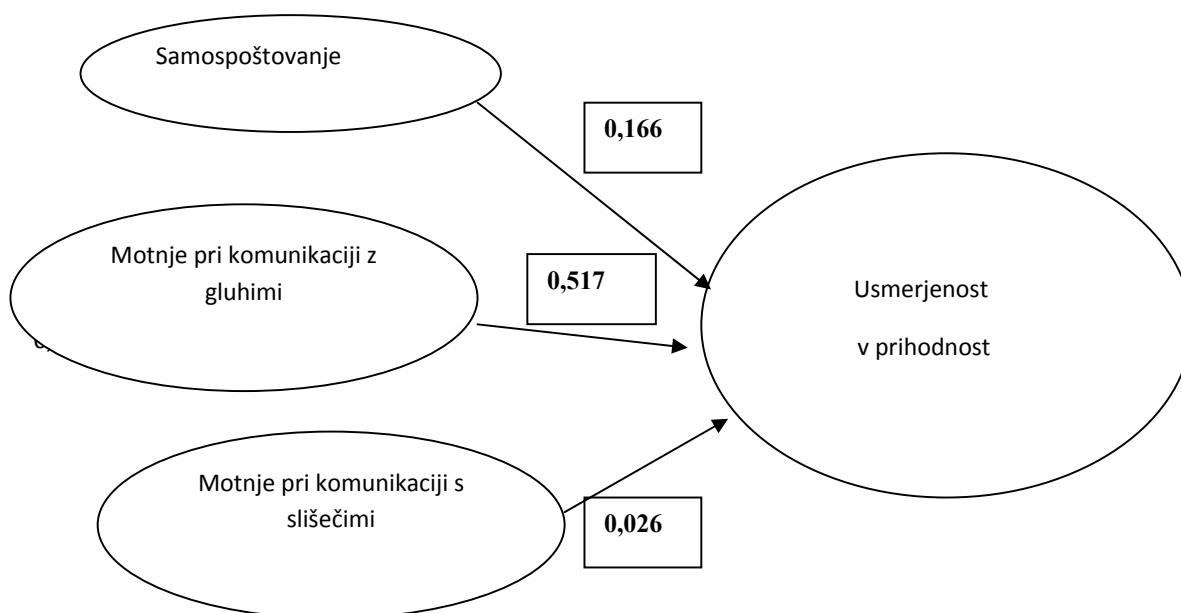
Sig= 0,012

F-test kaže, da je model dober. Stopnja značilnosti je manjša od 0,05. R<sup>2</sup> pop. nam pove, da lahko z izbranimi neodvisnimi spremenljivkami pojasnimo samo 19,1% variabilnosti odvisne spremenljivke. To pomeni, da je zunanjih nepojasnjenih vplivov 80,9 %.

**Tabela 5.17: Vpliv posameznih neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko pri gluhih mladostnikih**

NEODVISNE SPREMENLJIVKE	β standardizirani koeficient	t	Stopnja značilnosti
konstanta		0,526	0,602
samospoštovanje	0,166	0,833	0,410
komunikacijske motnje pri komunikaciji z gluhi	0,517	3,472	0,001
komunikacijske motnje pri komunikaciji s sliščimi	0,026	0,134	0,894

**Slika 5.4: Drugi regresijski model empiričnega dela**



Na podlagi signifikance lahko H4 zavrnem, H5 pa sprejemem, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji z gluhihimi na usmerjenost v prihodnost, ter zavrnamo, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji s slišječimi na usmerjenost v prihodnost.

#### **Hipoteza 4:**

Hipoteza H4 je predpostavljala vpliv samospoštovanja na usmerjenost v prihodnost. Z regresijsko analizo sem ugotovila, da hipoteze za gluhe in naglušne mladostnike ne moremo sprejeti.

#### **Hipoteza 5:**

Hipoteza H5 je predpostavljala vpliv komunikacijskih motenj na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost.

Hipotezo H5 lahko na podlagi podatkov za gluhe in naglušne mladostnike sprejemem, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji z gluhihimi, in zavrnam, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji s slišječimi. Motnje pri komunikaciji z gluhihimi vplivajo na usmerjenost v prihodnost gluhih in naglušnih mladostnikov.

## 5.5 Interpretacija rezultatov kvantitativne raziskave

S to raziskavo sem želela primerjati skupino slišočih ter skupino gluhih in naglušnih mladostnikov glede samospoštovanja, komunikacijskih motenj in usmerjenosti v prihodnost. Poskušala sem preveriti tudi veljavnost domneve o vplivu samospoštovanja in komunikacijskih motenj na usmerjenost v prihodnost. Rezultati raziskave potrjujejo samo prvo hipotezo, ki je predpostavljala, da se skupini mladostnikov razlikujeta v samospoštovanju. Skupina slišočih mladostnikov ima višje samospoštovanje kot skupina gluhih in slišočih mladostnikov. Tudi druga hipoteza, ki je predpostavljala, da se skupini mladostnikov razlikujeta v komunikacijskih motnjah, je bila potrjena, če gre za komunikacijo gluhih in naglušnih mladostnikov s slišočimi. Če pa komunikacijo gluhih in naglušnih mladostnikov z gluhiimi primerjam s komunikacijo slišočih mladostnikov, moram drugo hipotezo zavreči.

Tretjo hipotezo lahko sprejemem, saj gluhi znižajo aspiracije za prihodnost zaradi telesne okvare.

Četrta hipoteza je predpostavljala vpliv samospoštovanja na usmerjenost v prihodnost. Z regresijsko analizo sem ugotovila, da ta hipoteza za slišočih mladostnike velja, za gluhe pa ne.

Peta hipoteza je predpostavljala vpliv komunikacijskih motenj na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost. Hipotezo lahko na podlagi podatkov za slišočih mladostnike zavrnem. Komunikacijske motnje ne vplivajo na mladostnikovo usmerjenost v prihodnost. Peto hipotezo lahko na podlagi podatkov za gluhe in naglušne mladostnike sprejemem, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji z gluhiimi, in zavrnem, ko gre za vpliv motenj pri komunikaciji s slišočimi. Motnje pri komunikaciji z gluhiimi vplivajo na usmerjenost v prihodnost gluhih in naglušnih mladostnikov.

Vsaka raziskava ima svoje omejitve in tudi ta ni izjema. Anketa je bila zasnovana na samocenjenju anketirancev, kar je že samo po sebi problematično. Samointerpretacija se vedno razlikuje od interpretacije neodvisnega ocenjevalca, kar za seboj lahko povleče nezaželene posledice: anketiranci lahko precenjujejo svoje lastnosti, lahko sebe prikažejo v lepši luči, kot so v resnici. V našem primeru je možno, da so odgovarjali v skladu s svojimi prepričanji, ki so



morebiti v razkoraku z njihovim dejanskimi lastnostmi. Čeprav je bila anketa anonimna, je mogoče, da so vsaj nekateri respondenti obkroževali tiste odgovore, za katere so mislili, da se od njih pričakujejo, da so najbolj korektni.

Ugotovila sem, da gluhi mladostniki izražajo nižjo stopnjo samospoštovanja kot slišiči vrstniki. Rezultati kvalitativne raziskave so potrdili, da je ta stopnja še posebej nizka ob koncu osnovne šole in v srednji šoli. Večina anketirancev, ki so bili vključeni v kvantitativno raziskavo, so bili gluhi mladostniki, ki se šolajo v zavodu za gluhe in naglušne. Rezultati torej kažejo, da imajo ti mladostniki kljub temu, da so »zaščiteni« pred slišičim svetom, nižje samospoštovanje kot slišiči vrstniki. Zanimivo bi bilo raziskati stopnjo samospoštovanja posebej pri gluhih mladostnikih v zavodu in pristikih, ki so v integraciji. Kvalitativna raziskava je pokazala, da je samospoštovanje odvisno tudi od podpore staršev, odnosa do vrstnikov v šoli, zadovoljstva s komunikacijo.

Vsem mladostnikom je med lastnostmi, ki jih pri sebi najbolj cenijo, daleč najbolj pomembna ta, da so dobri prijatelji. To potrjuje trditev iz teoretičnega dela naloge o pomenu prijateljstva v obdobju adolescence. Tudi v kvalitativni študiji so gluhe osebe poudarile pomen prijateljev oziroma vrstnikov v obdobju mladostništva. Ti so v tem obdobju najpomembnejši in lahko gluhega mladostnika najbolj ranijo, če ga ne sprejemajo, če ga diskriminirajo ali stigmatizirajo. Zanimivo je, da je med slišičimi ta delež kar za eno četrtno večji. Mogoče iz tega lahko sklepamo, da slišiči – zaradi lažje komunikacije v primerjavi z gluhi in naglušnimi vrstniki – to lastnost lažje razvijajo in da jo zato bolj cenijo. Največja razlika med obema skupinama pa je v trditvi, da jim je pri sebi najbolj všeč lastnost, da veliko razmišljajo o stvareh. Med gluhi in naglušnimi je to lastnost navedlo kar še enkrat več anketirancev kot med slišičimi. Najbrž gluhi mladostniki razmišljajo več o stvareh, ker se morajo bolj truditi, da bo komunikacija s slišičimi uspešna, in ker se morajo nenehoma dokazovati.

Pri vprašanju »Kaj bi pri sebi najraje spremenil/a?« je opazna velika razlika v zadovoljstvu s svojim telesnim videzom med slišičimi in gluhi in naglušnimi mladostniki. Kar še enkrat več slišičih mladostnikov ni zadovoljnih s svojim telesnim videzom. Gluhe in naglušne verjetno bolj težijo njihove težave zaradi slušne prizadetosti in se zato verjetno manj osredotočajo na svoj

telesni videz. Razumljivo pa je, da bi gluhi in naglušni v veliko večji meri radi spremenili način komunikacije kot njihovi slišiči vrstniki. Komunikacija je namreč tisto področje, zaradi katerega imajo največ težav. Zanimivo je tudi, da je ta delež precej višji pri gluhih in naglušnih mladostnikih, ki so v zavodu, kjer imajo možnost uporabljati kretnje.

Pri vprašanju o problemih in težavah mladih danes so statistično pomembne razlike pri tem, kako dojemajo neuspeh v šoli in pomanjkanje denarja. Za slišiče je neuspeh v šoli največji problem. Oni najbrž čutijo večji pritisk po čim boljših ocenah, saj je izobrazba v sodobnih družbah tveganja zelo pomembna. Gluhi mladostniki čutijo manjši pritisk na področju uspehov v šoli, ker izobrazba pri njih ni vrednota. Zanimivo bi bilo primerjati gluhe mladostnike v zavodu z gluhiimi mladostniki v integraciji. Domnevam, da bi za tiste v integraciji neuspeh v šoli bil večji problem.

Za slišiče mladostnike je pomembnejše, da naredijo vtis na druge. Gluhim in naglušnim je to manj pomembno. Gluhi mladostniki imajo zaradi več težav v komunikaciji in stikih manj časa razmišljati o tem, kakšen vtis bodo naredili na druge. Slišiči mladostniki so manj zadovoljni s svojim videzom.

Zanimivi so rezultati o zadovoljstvu s komunikacijo, ki so pokazali, da je stopnja zadovoljstva s komunikacijo pri gluhih mladostnikih, ko komunicirajo s slišičimi vrstniki, višja kot pri zadovoljstvu slišičih mladostnikov s slišičimi vrstniki. Ne smemo pozabiti, da je večina anketirancev bila iz zavoda, kjer nimajo veliko stika s slišičimi. Komunikacija je za gluhe in naglušne večja vrednota in zato je zadovoljstvo s komunikacijo med seboj (z gluhiimi in naglušnimi) večje, kot ga imajo med seboj slišiči vrstniki, za katere je to verjetno samoumevno.

Gluhi mladostniki zaradi svoje zaznamovanosti imajo nižje aspiracije za prihodnost. Manj jih gre študirat, to kažejo tudi rezultati te študije. Ne želijo si študirati. Kvalitativna raziskava je pokazala, da mora imeti gluhi mladostnik močno podporo staršev in okolice, da se odloči za študij; mora biti samozavesten, imeti mora samospoštovanje. Zanimive so ugotovitve kvalitativne študije, kako se gluhi študentje podpirajo med seboj. In ugotovitev, da je tistim gluhim mladostnikom, ki so bili v integraciji, lažje na fakulteti; tistim, ki so se izobraževali na zavodu, pa je težje.

Z raziskavo pridobljene ugotovitve kažejo, da se večina gluhih mladostnikov želi po končani srednji šoli zaposliti. Gluha izobraženka, ki je bila vključena v kvalitativno raziskavo, pa meni, da gluhi mladostniki nimajo realne predstave o tem, kaj jih čaka po končani srednji šoli. Ne zavedajo se še, da je danes za vse mlade ljudi (posebej še za gluhe) zelo težko najti zaposlitev.

Družina in prijatelji so najpomembnejši za odraščajočega mladostnika. To kažejo tudi rezultati. Obe skupini – slišечи ter gluhi in naglušni – najbolj zaupajo članom družine in prijateljem. Visoko stopnjo zaupanja družini pri gluhih mladostnikih je pokazala tudi kvalitativna raziskava. Obe skupini mladostnikov pa zelo malo zaupata pedagoškimi delavcem. Gluhi in naglušni mladostniki zelo malo zaupajo slišočim. Več zaupajo gluhim, je pa ta stopnja še vedno nižja od zaupanja članom družine (bratom, sestram) in prijateljem. Gluha študentka slišočih staršev, ki se je izobraževala, je prav tako rekla, da bolj zaupa staršem in sestri, čeprav z njimi komunicira težje kot z gluhi. Lahko rečemo, da zaupanje ni povezano z zadovoljstvom s komunikacijo. Bolj je tu v ospredju čustvena navezanost.

Rezultati te ankete so pokazali, da samospoštovanje pri slišočih vpliva na usmerjenost v prihodnost, pri gluhih in naglušnih pa ne. Vendar pa so vse gluhe osebe v svojih življenjskih zgodbah poudarjale, da je samospoštovanje zelo pomembno za prihodnost. Gluh mladostnik, ki spoštuje samega sebe in ki sprejme svojo drugačnost, drugače gleda na svojo prihodnost. Starši so zelo pomembni pri samospoštovanju in pri usmerjenosti v prihodnost. Gluh študent gluhih staršev je poudaril, da so bili starši tisti, ki so mu predstavili izobrazbo kot vrednoto in tako pravzaprav določili njegovo življenjsko pot. Gluha študentka slišočih staršev, ki je bila v zavodu, je poudarila, da se je njenim staršem zdelo pomembno, da se nauči govora, saj je to dobro za njeno prihodnost.

## **5.6 Rezultati kvalitativne raziskave**

Namen te raziskave je bil dobiti vpogled v odraščanje uspešnih gluhih posameznikov; raziskati pot njihovega odraščanja, da jim je na njej uspelo; spoznati, kako so se soočali s stigmatizacijo, da so kljub njej uspešni. S tem sem želela ugotoviti strategije uspešnih posameznikov, ki bi lahko

služile kot model za spremembo dela z gluhih mladostniki.

Šest poglobljenih intervjujev sem izvedla v juniju 2009. Intervjuvanci so bili gluhi študent in tri gluhe študentke Univerze v Ljubljani ter dve gluhi izobraženki. Vse osebe so bile gluhe od rojstva. Gre za uspešne gluhe posameznike. Ker so vsi izrazili željo, da ne želijo biti imenovani, jih označujem kot Osebo A, Osebo B, Osebo C in Osebo D za gluhe študente ter Osebo E in Osebo F za gluhi izobraženski.

**Tabela 5.18: Uspešni gluhi posamezniki**

	Oseba	Starši	Komunikacija s starši	Izobraževanje	Znakovni jezik	Govor	Identiteta	Polžev vsadek
1. Oseba A	gluha študentka	gluhi	znakovni jezik	integracija	uporablja	dobro govori, razumljiv govor	gluha	ne
2. Oseba B	gluhi študent	gluhi	znakovni jezik	integracija	uporablja	dobro govori, razumljiv govor	gluhi	ne
3. Oseba C	gluha študentka	slišači	govor	integracija	ne uporablja	dobro govori, razumljiv govor	slišača	da
4. Oseba D	gluha študentka	slišači	govor	zavod za gluhe	uporablja	dobro govori, težko razumljiv govor	slišača	da
5. Oseba E	gluha izobraženka	slišači	govor	OŠ zavod/ SŠ integracija	uporablja	dobro govori, težko razumljiv govor	slišača	ne
6. Oseba F	gluha izobraženka	slišači	govor	zavod za gluhe	uporablja	dobro govori, težko razumljiv govor	slišača/ gluha	ne

S poglobljenimi intervjuji sem dobila informacije o značilnostih in težavah v odraščanju teh oseb, o vlogi staršev, prijateljev in izobraževanja pri njihovem odraščanju, o komunikaciji in identiteti, o doživljanju stigmatizacije in načinih soočenja z njo in o njihovih aspiracijah za prihodnost.

### 5.6.1 Starši

Starši imajo zelo pomembno vlogo v procesu odraščanja mladostnika (gluhega ali sliščega). V teoretičnem delu sem ugotovila, da so starši pomemben dejavnik v odraščanju gluhega mladostnika, saj lahko prispevajo k zmanjšanju njegove socialne ranljivosti. Gluh otrok in

mladostnik se ne moreta izogniti mnenju vrstnikov in družbe, zato so starši še posebej pomembni. Kot sem ugotovila v teoretičnem delu, je pomembno, da je otrok brezpogojno sprejet v družini, da razvije samospoštovanje in pozitivno samopodobo. Pomembna je tudi komunikacija s starši. Ti se morajo potruditi in si prizadevati, da bo v družini čim manj motenj v komunikaciji.

Vsi uspešni posamezniki so poudarili pomembno vlogo staršev med odraščanjem, še posebej tedaj, ko so se morali spopadati s težavami v šoli. Oseba A, ki ima gluhe starše, pravi: *»Starša sta veliko energije vložila vame, da sem lahko karseda čim prej začela slišati s pomočjo slušnega aparata, čim prej razvila svoj govor. Pustila sta mi prosto pot, da sem lahko sama videla in začutila stvari, ki so jih želele moje oči otipati ali izkusiti. Od svojega rojstva komuniciram v slovenskem znakovnem jeziku in tudi govorim. Oče me je vozil tudi na slušno-govorne vaje. Takšna starša, kot sta moja, sta se zelo trudila, da sem lahko normalno živela kot vsak otrok. Imam še mlajšo sestro, ki pa normalno sliši. V hiši smo imeli tudi očetovo mamo, mojo babico, ki je ravno tako slišala, in sem tudi prek nje razvila svoj govor.«* Oseba A je torej imela podporo v družini, ki je sprejela njeno gluhoto. Tudi komunikacija ni bila težavna, saj je s starši uporabljala znakovni jezik. Njena starša pa sta želela, da govori, da se bo uspešneje vključila v sliščo družbo in da bo sprejeta.

Tudi Oseba B (moški) ima gluha starša. O starših pravi: *»Moja starša sta gluha. Bila sta vedno ljubeča in sta me spodbujala. Kljub temu, da sta bila gluha, sta vedela, da je izobrazba pomembna. Mene nista nikoli obsojala za neuspehe. Vedno sta mi dala vedet, da to ni problem, ampak kaj se iz teh neuspehov največ naučim. Meni sta znala usmeriti neuspehe stran od mene oz. da nisem bil JAZ kriv za neuspehe oz. sem na kupu neuspehov oz. neuspeh je odraz nepripravljenosti in nerazumevanja snovi. Neuspeh ni odraz moje identitete. Z nenehnim navideznim poudarjanjem o lahkotnosti prebavljivih težav sta mene uspela usmeriti v doseganje uspehov.«* Pomemben dejavnik pri njegovem uspehu so torej bili starši. Bil je brezpogojno sprejet. V družini je razvil samospoštovanje in pozitivno samopodobo. S starši, ki so gluhi, je komuniciral v znakovnem jeziku. Njegovi starši so podobno kot pri Osebi A razmišljali o njegovi prihodnosti in mu omogočili tudi učenje govora.

Oseba C se je rodila slišočim staršem. Pravi, da je pri njenem odraščanju bila družina

najpomembnejša: »Jaz imam sliščeče starše. Sestro imam naglušno. Sliščeči starši gluhega otroka se ustrašijo. Ne znajdejo se, kako mu pomagati. Moji starši niso hoteli, da bi šla v zavod. Zdelo se jim je preveč primitivno. Vendar pa so strokovnjaki prepričevali moja starša, da bi šla jaz v zavod. Dvakrat na teden sem hodila k surdopedagoginji, ki me je naučila verbalne komunikacije. Pri meni se je mama trudila, da sem imela čim boljši besedni zaklad. Imela sem sliščeča brata. Na nek način sta bila zaščitniška do mene. Če kaj nisem razumela, sta mi onadva povedala. Starši so mi tudi v srednji šoli pomagali, saj so mi priskrbeli inštruktorja. Družina je za gluhega mladostnika najpomembnejša. Brez staršev ne bi postala to, kar sem. Veliko so naredili na mojem osebnem, duševnem razvoju. Največ je prispevala mama, ki je poleg službe veliko časa posvetila meni, mojemu izobraževanju do 6. razreda. Velikokrat na teden je obiskovala govorilne ure, se posvetovala z mojimi učitelji, le-ti pa so ji dajali sprotno snov vnaprej, da sva najprej doma obdelali, potem pa sem lažje sprejemala predavanja v šoli. Pravzaprav je mama preverjala, kakšne besede bodo problematične, in sva obdelali novo učno snov z novimi pojmi in mi razložila pomen nekaterih besed. Takrat v osnovni šoli sem imela zelo malo besednega zaklada, a me je domače branje v osnovni šoli pritegnilo in tako sem začela poleg obveznega domačega branja prebirati pustolovske knjige, iz katerih sem odnesla največ besednega zaklada. Prav tako pa so me starši spodbujali, naj bom odkrita do sebe, če česa ne razumem, naj takoj vprašam starše. Prav tako pa sta veliko vlogo igrala tudi brata, skozi igro sta me učila govoriti, sta me privedla do svojih prijateljev, s katerimi sem vzpostavila komunikacijo. Starši so bili vseskozi navajeni spremljati mojo pot v srednji šoli, na faksu in tako so bili vedno na tekočem glede izpitov, testov, problemov, s katerimi sem se soočala. Velikokrat sta mi znala prisluhniti in svetovati. Primitivno izobraževanje na zavodu: recimo, da je res, vsaj z moje strani, saj ne bi dosegla to kar dosegam zdaj v tem trenutku oz. kaj bom v prihodnosti. Pot je bila trnova, a se je splačalo. Na zavodu res ne bi bila osamljena, bi imela dosti družbe, ampak kot intelektualka vidim sama pri sebi, da tudi v sliščem svetu nimam problemov vzpostaviti kakšen prijateljski stik. Kaj potem, ko bi končala izobraževanje na zavodu? Vseeno bi šla v svet sliščeh, kjer bi bila osamljena, ne bi jih razumela, prav tako pa ne bi tako uspešno razvila sposobnost branja z ustnic. Samopomilovala bi se, prav tako pa bi se zapirala vase, ali pa vedno bila v krogu enih in istih ljudi, in niti se ne bi razvijala. To je moj pogled.« Oseba C je hvaležna staršem, da je nista dala v zavod. Starša sta bila torej tudi pri njej najpomembnejši dejavnik, da ji je uspelo.

Oseba D, ki ima sliščca starša, pravi, da ji starša nista veliko pomagala pri učenju, sta jo pa podpirala, da je izobrazba pomembna. Pravi: *»Starši morajo z menoj počasi govoriti, da razumem. Drugače mi morajo pa napisati. Ko sem bila majhna, so me starši naučili govoriti. V vrtcu na zavodu sem kretala. Kretnje so mi bližje. Vendar moji starši ne marajo kretenj. Rekli so mi, da kretnje niso važne. Važno je, da se naučim govoriti, naj govorim doma, v šoli pa naj kretam. To je dobro za mojo prihodnost. Mame pogostokrat ne razumem, zato mora ponavljati. Vendar pa so me starši vzpodbujali, naj grem študirat, na žalost pa mi starši niso znali pomagati kako rešiti naloge. Morala sem se sama znajti, več učiti in sama vaditi doma, prositi za pomoč od drugih.«* Pri njej starša nista bila tako močan dejavnik za uspeh kot pri ostalih. Se je pa sama trudila in si sama pomagala. Zanimivo je, da so prejšnje tri osebe izrazile negativen odnos do tistih staršev, ki dajo svoje otroke v zavod. Tako je gluha študentka gluhih staršev izrazila negativen odnos do staršev, ki dajo otroke v zavod: *»Tisti, ki so na zavodu, imajo starše, ki svoje gluhe otroke obravnavajo kot invalidno osebo, ki ne bo nič dosegla. Jaz pa sem imela spodbudo pri starših. V zavodu so v drugem svetu. Njih nihče ne spodbuja. Starši jih ne spodbujajo.«*

Tudi Oseba B (gluhi študent gluhih staršev) ima negativno mnenje o starših, ki dajo otroke v zavod: *»Nekateri sliščci starši so pogostokrat zaščitniški do otrok in ne razumejo potrebe otrok. Živijo v navideznem svetu. Vedno sem se počutil sprejetega, saj imam gluhe prijatelje, gluhe starše, gluho teto, gluhe sorodnike. Vsak otrok si oblikuje prepričanja, vrednote, ki mu jih dajo starši. Pomembno je, da ti starši povejo, da nisi invalidna oseba. Da ti ne priznajo, da si invalid. Da si le človek s posebnimi potrebami. Jaz imam takšne vrednote in prepričanja, kot so mi jih dali moji starši. Otroci so zelo dojemljivi, ne glede na to, kaj je prav ali kaj ne. Otroci prevzamejo vzorec po starših. Če mož npr. tepe ženo, si hči najde podobnega moža. Če starši radi kretajo in so prepričani, da s tem ni nič narobe, to čuti tudi otrok. Tisti, ki so v slišččem okolju, nočejo kretati, ker se bojijo, da se bodo okužili.«*

Oseba C, gluha študentka slišččih staršev, pa meni o zavodu naslednje: *»Če bi jaz imela gluhega otroka, bi ga dala v integracijo, ne v zavod. Da bi pridobil besedni zaklad. Pri meni se je mama trudila. Na zavodu je slab šolski sistem. Nimajo domačega branja. Ne čutijo primanjkljaja, da jim kaj manjka. Tisti, ki so v zavodu, se zelo težko znajdejo v slišččem okolju.«* Tudi o Osebi D lahko rečemo, da ji je uspelo zaradi želje in trdne volje, čeprav so ji starši dajali manj čustvene podpore in pomoči.

Oseba E, prva gluha izobraženka, meni o podpori staršev naslednje: *»Vse je odvisno od družine, moralne podpore. Moji prijatelji, starši in sorodniki so me imeli za normalno. Za otrokovo samospoštovanje so najpomembnejši starši. Če so starši zelo pozitivno naravnani in sprejemajo vse, kot je, in gledajo na gluhega otroka kot svojega, sebi enakega, in ga moralno podpirajo, se veliko pogovarjajo z njim. Bolj socialno ranljivi so tisti gluhi mladostniki, tisti, ki nimajo podpore od staršev. Mene so vzgajali, da sem enaka kot vsi in nič drugačna. Pomembno je, da je med starši in otrokom dobra komunikacija. Pomembno je, da je otrok brezpogojno sprejet. Če se starš in otrok razumeta, je to v redu. Mama me je vedno vzpodbujala, da moram biti neodvisna.«* Vendar je prav tako priznala, da so njeni starši težko sprejeli, da je gluha: *»Slišiš starši, ki dobijo gluhega otroka, so bolj razočarani kot gluhi starši. Če ima otrok gluhe starše, prej sprejme svojo gluhost. Gluha mati bolj razume potrebe gluhega otroka. Starši ne smejo otroku reči: „Ti si gluh.“ Če imajo starši dobro samospoštovanje, ga imajo tudi otroci. Pomembno je pomagati družini. Okrepiti samospoštovanje. Potrebna je dobra komunikacija med starši in otroki. Družina je prva, ki stigmatizira otroka.«* Oseba E je podobno kot Oseba B priznala, da so bili njeni starši bolj razočarani, ker je gluha, kot pa so gluhi starši. Vendar sta bili obe kljub temu brezpogojno sprejeti. Oseba A in Oseba B pa ne govorita o nobenem razočaranju, saj so njuni starši prav tako gluhi.

Oseba F, druga gluha izobraženka, je imela prav tako največjo pomoč v starših: *»Imela sem slišišče starše. Sem edina gluha v družini. Starši so govorili z mano. Niso kretali, niso uporabljali znakovnega jezika zaradi takratne doktrine v izobraževanju gluhih otrok – tisti gluhi, ki se niso učili govoriti ali pa sploh niso mogli, so jih imeli za duševno motene, imeli naj bi znižane intelektualne sposobnosti, kar pa ni res. Moja mama je znala lepo razločno govoriti. Ni bilo težav v komunikaciji. Teta, ki je bila slišišča, me je zelo vzpodbujala, ker nisem znala dobro slovenščine. Rekla mi je: ne ustraši se, piši, piši, vaja dela mojstra. Zelo rada sem brala.«*

Iz vseh mnenj uspešnih gluhih posameznikov vidimo, da so starši najpomembnejši dejavnik v odraščanju in pogoj, da gluhi posameznik razvije uspešno identiteto. Lažje je bilo posameznikoma, ki sta se rodila v gluhem okolju (gluhima staršema). Starši niso doživljali nobene krize. Bila sta brezpogojno sprejeta in s pomočjo družine razvila samospoštovanje in



pozitivno samopodobo. Ni bilo težav v komunikaciji in razumevanju. Vendar pa so se pri obeh starši zavedali, da se morata naučiti govoriti, ker je to dobro za njuno prihodnost. Najbrž bi bilo z njunima zgodbama drugače, če ju starši ne bi spodbujali, naj se naučita govoriti. Zanimivo bi bilo pogledati, kakšen delež gluhih otrok in mladostnikov z gluhihimi starši (10 odstotkov vseh gluhih) je tistih, ki jih starši spodbujajo, da se naučijo govoriti, in jim pokažejo, da je izobrazba danes pomembna. In koliko je takih, ki se ne naučijo govoriti, komunicirajo pa samo v znakovnem jeziku. Oseba D, študentka, ki ni dobila podpore staršev pri učenju in razumevanju snovi, je zelo samoiniciativna, pogumna in samozavestna. To so pri njej dejavniki, ki zmanjšujejo njeno socialno ranljivost.

### **5.6.2 Izobraževanje**

Izobraževanje (vrtec, osnovna šola, srednja šola) vpliva na odraščanje gluhih otrok ter mladostnikov in je pomemben dejavnik, ki določa, koliko so gluhi otroci in mladostniki v tem obdobju socialno ranljivi. Vpliva tudi na mladostnikovo prihodnost. Strokovnjaki so tisti, ki staršem svetujejo, kateri način izobraževanja (zavod ali integracija) je najustreznejši za njihovega otroka. V teoretskem delu sem že opisala, da ima integracija svoje prednosti in pomanjkljivosti in da ima izobraževanje v zavodu svoje prednosti in pomanjkljivosti. Kot smo videli v sklopu o družini, so posamezniki, ki so bili v integraciji, zadovoljni z odločitvijo staršev. Zadovoljni so, da izobraževanje ni potekalo v zavodu, saj bi imeli sedaj več težav v slišnem svetu.

Oseba A opisuje svoje izobraževanje takole: *»Prišel je čas, ko sem morala iti v vrtec. V vrtec na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Stara sem bila 3 leta. Takrat kot otrok verjetno nisem imela občutka, čustev. Od takrat sem bila odtrgana od družine, od očeta in mame, ki sem ju imela rada in sem bila vajena njune bližine. Med tednom sem živela pri rejnici z njenim možem ter eno 2 leti starejšo gluho „sostanovalko“. Med vikendi ter šolskimi počitnicami pa sem bila doma. Če pobrskam svoje spomine na otroštvo, sem bila zelo živahen otrok. Po resnici povedano, bila sem zvita kot lisica. Zakaj? Vedno sem se izgovarjala, da me nekaj boli, zlagano sem kašljala...Želela sem domov. Doma sem se lahko potepala po vasi, se igrala s sosedo in njenim bratom. Naša vas šteje malo ljudi in zaradi tega je bilo zame super!*

*Na Zavod za gluhe in naglušne sem hodila do 1. razreda. V mali šoli sem začela spoznavati svoje lepe lastnosti. Bila sem igralka, znala sem govoriti, imela sem lep glas, rada sem igrala s prijatelji, rada sem sodelovala v kakšni igri. V Zavod sem hodila do 1. razreda. Bila sem bister otrok. Velikokrat sem izgovorila te besede: „Jaz sem že! Jaz sem že!“ po kakšnem pisnem testu. Takrat, po mojem mnenju, sem bila preveč pametna za Zavod oz. njihov način poučevanja. In kaj sedaj? Strokovni delavci so se odločili, da me dajo v integracijo. Za poskusna dva tedna sem bila v slišišči šoli, in to blizu mojega doma. Ko sem prišla, sem bila kar zadovoljna, a prestrašena. Prestrašena sem bila novih ljudi, ljudi, ki so govorili samo z glasom. Kaj pa kretnje, ki jih obožujem? Po tem poskusnem testu sem prišla nazaj na Zavod. Sošolci in prijatelji so me spraševali: „Kje si bila, kaj si delala? Dolgo te nismo videli!“, itd.*

*Od takrat sem pa imela individualne ure z učiteljico. Veliko sem se naučila pisati tiskane pisane besede, stavke. Prsti so me boleli. Velikokrat sem hodila na slušno-govorne vaje, učila se brati iz ustnic. Oči in glava so me boleli, kajti bila sem vajena počasnega ritma učenja. Nato pa se je zgodil hiter tempo. Sploh se nisem zavedala, čemu to delajo z menoj. Vedela sem samo to, da bom od 2. razreda hodila v slišiščo šolo. Bila sem vesela! Vesela samo za to, da bom vsak dan doma, kjer se bom lahko igrala zunaj, v naravi, s sosedo. A nisem pa pomislila na prijatelje. Nisem pomislila na to, kako se bom počutila. Bil je dan, ko sem se odtrgala od sveta tišine, od sveta gluhih. Prestopila sem v slišišč svet. Šele takrat sem spoznala, kakšen je resnični svet. Bala sem se otrok, sošolcev, saj so bili nekateri nasilni, me zafrkavali s grdimi besedami, mi rekli, da ne dobim tisto, mi včasih kradli kakšno stvar, včasih mi je kateri odrasel otrok grozil, da me bo pretepel. Bila sem tako prestrašena. Velikokrat sem jokala. Učiteljica me je potolažila in tudi opozarjala ostale otroke. A to je naredilo še večjo bedo. Videli so moj strah in me še dodatno mučili. V redu, to so bili otroci, ki so počasi vstopali v svet pubertete ali pa so bili slabo vzgojeni. Vprašanje pa je, ali bodo še nasilni, potem ko odrastejo v najstnika? Ali se bodo zaprli vase ali se odprli? Vse je odvisno od vpliva okolja, v katerem je posameznik, ter od posameznika samega.*

*Skozi moje oči je teklo težko življenje v otroštvu. Nesrečna sem bila. Pogrešala sem tiste prijatelje na Zavodu, laufanje po avli, klepete, ko sem vse razumela, saj smo se pogovarjali z*

rokami. V slišišči šoli pa se pogovarjamo samo preko glasu. Stežka sem se prilagajala temu svetu. Z leti in leti, s pomočjo učiteljev, njihovih spodbud in surdopedagogov sem se razvila v pridno dekle. Svoje lenobe sem se začela zavedati na koncu 4. razreda. Takrat se je v meni nekaj premaknilo. Verjetno začetek ali konec pubertete. Ne vem. Vseeno nisem bila srečna. Bila sem osamljena. Tako osamljena, da bi se lahko zaprla vase. Pogrešala sem tisti gluhi svet, kjer sem vse razumela. Razmišljam, zakaj se nisem zaprla. Ali to zaradi moje uporniške moči in močne volje, ki se je skrivala v meni, ter to, da imam gluha starša?

Nekateri me danes sprašujejo, ali sem bila zadovoljna v osnovni šoli, ali sem se dobro počutila, ali sem imela veliko prijateljev? Le za polovico stvari lahko odgovorim pozitivno. V šoli sem imela prijazne učitelje, veliko so mi pomagali, a počutila pa sem se osamljeno. Nisem imela dobrih sošolcev. Nekateri sošolci so bili ljubosumni, nevoščljivi, posmehovali so se mi. Za njih sem bila oseba, ki ne spada v njihov svet. Velikokrat sem se počutila kot peto kolo. Nič nisem razumela, o čem se je kdaj šla tema pogovora. In kaj sem počela? Sanjarila sem, risala sem po zvezku, čakala sem, da je odmor minil, da je bil pouk, in čakala sem, da bi šla domov. To je bil moj vsakdan. Sedaj iz psihološkega vidika razumem, zakaj se mi je to zgodilo. Otroci oz. osnovnošolci so bili v začetni fazi odraščanja in niso razumeli moje gluhotе. Edina rešitev iz tega bednega sveta je bila srednja šola.

Vpisala sem se na kemijsko šolo, ker sem oboževala računanje, matematiko. Želela sem se tudi vpisati na vzgojiteljsko šolo, vendar ne bi me mogli sprejeti, ker nimam posluha za petje, za glasbo. Cela osnovnošolska leta sem se samo učila, učila. Želela sem imeti lepe ocene. V 7. razredu sem začela trenirati košarko. In košarka mi je pomagala, da sem se lažje učila. V tem športu sem se naučila sprostiti svoje živčke, svojo napetost v sebi, premagati svojo žalost in odpraviti negativne misli. Tudi s soigralkami nisem imela pravih stikov. Samo takšni običajni pozdravi. V garderobi se punce pogovarjajo, a jaz nič ne razumem. Mi je pa kdaj pa kdaj kakšna na kratko povedala, o čem se pogovarjajo, če sem jih vprašala. Včasih pa sem preprosto samo odšla v dvorano in čakala, da se začne trening. Srednja šola. Tu sem se ogromno naučila. Začela sem razumeti svojo zavest in podzavest, svoja čustva, učiti se na napakah. Začela sem razumeti, zakaj je svet tako krut in kako naj razmišljam. Spoznala sem novo okolje, imela nove obraze učiteljev, prijateljev. Sošolci so me kar dobro sprejeli. Zanimivo je, da ravno proti koncu

šolskega leta, recimo 8. razred ali 4. letnik v srednji šoli, je vedno bil najlepši trenutek. Več smo se hecali, pogovarjali. S sošolci smo bili vsak dan v istem stiku. Vsak dan ena oseba vidi, kako se počutiš, kako ti je... Res je, da so bili učitelji oz. profesorji popustljivi do mene in se mi prilagajali, denimo pri ocenah. Tu je nastal problem. Nekateri sošolci so se pritoževali, da to ni pravično. Zaradi nemirnega razpoloženja sem zaprosila profesorje, da naj me ocenijo enakovredno kot druge. Profesorji so vedeli, da zelo težko spremljam, in pridobim morda samo kakšnih 20 % informacij, a so upoštevali mojo željo. Imela sem dodatne ure s surdopedagoginjo, ki je prihajala iz Ljubljane in smo večinoma delale na slovnici, na slovenskem jeziku.

V osnovni šoli mi je mami veliko pomagala pri matematiki. Po mojem občutku, koliko vem in vidim, ne bi bila si podobna, če bi se šolala na Zavodu za gluhe in naglušne. Mogoče bi imela manj informacij, slišiš svet pa ne bi tako dobro poznala. Primerjava. Slišiš otroci, dijaki, študentje teorijo hitreje dojamejo in razumejo, ker poslušajo predavatelja ali poslušajo televizijo, radio. V glavi vrtijo povezave. Gluhi pa tega ne zmorejo, ampak so vedno odvisni od odgledovanja iz ustnic ali od tolmača. Obvladajo ročna dela, saj imajo oči, in vidijo, kako nekdo drug dela in preko svojega opazovanja nagradijo na tem.«

Oseba B, ki je bil v integraciji, ima naslednje izkušnje: »Moji starši so mene daleč največ spodbujali. Pa profesorji tudi. Ker so se prilagajali. V vrtcu (hodil sem na zavod) je bilo učenje skozi igro. Dobil sem veliko vzpodbud in pohval. Moja osnovna šola je bila na isti ulici, kjer sem doma, tako da sem se počutil varno. Do 7. leta sem hodil na zavod, kjer je bilo veliko spodbujanja z nasmehom. Potem so rekli, da lahko poskusim v integraciji. Če sem dober, potem ostanem v integraciji, če ne, pa pridem nazaj. Celotno obdobje integracije v osnovni šoli je zame bilo prijazno okolje. Mogoče zato, ker sem se lahko lepo izražal. Deloval sem jim kot normalna oseba. Te pa ne ponižujejo. Če bi imel težave z govorom, bi bilo najbrž drugače. Težave sem imel zaradi privilegijev. Danes imajo gluhi otroci to prednost, da jim učitelji nudijo še dodatne ure. Jaz sem lahko hodil k dopolnilnemu pouku. Moj brat ima individualne ure kar med poukom. Pri pouku mi ni bilo treba pisati. Zapiske sem dobil od drugih.

V srednji šoli sem imel brezplačni fotokopirni stroj, kar je bilo za nekatere sošolce spet sporno kot privilegij. Srednja šola je bila ponekod bolj ali manj stroga oz. odvisno od posameznega

*nosilca predmeta. Nekateri profesorji v srednji šoli so bili zelo prilagodljivi, da sem se lahko za ustni del preverjanje prej zmenil za dogovorjene datume. Za nekatere je to bilo spet kot privilegij, še posebej, ker so bili tudi profesorji, ki so me popolnoma opravičili ustnega dela preverjanja, zato so včasih bile napetosti. Glede tega se moji sošolci v srednji šoli niso veliko srečali z gluhiimi osebami oz. dijaki s posebnimi potrebami. Posledično še niso dobro razumeli teh stvari, učitelji pa so razmeroma odlično razumeli. Včasih pa žal ni tako vedno, ker se je vedno pojavila kakšna zelo neprilagodljiva profesorica.» Oseba B je prav tako kot Oseba A imel zelo pozitivne izkušnje s profesorji, ki so ga spodbujali in se mu prilagajali. Negativne izkušnje pa je, podobno kot Oseba A, imel s sošolci, ki v obdobju osnovne in srednje šole niso razumeli, kaj je to gluhoti. Oseba A je našla sprostitev v košarki.*

*Oseba C opisuje svojo zgodbo takole: »Ko sem se vpisala v prvi razred OŠ, me noben profesor ni želel sprejeti v razred. Ker sem bila edina gluha. Potem je prišla ena učiteljica, ki je rekla, da bo poskusila z mano. Moja sestra, ki je naglušna, ima sedaj 3 ure pomoči. Sedaj, ko imajo straši izkušnje preko mene, lažje delujejo z njo. Ne čuti se, da je prikrajšana. V srednji šoli sem se počutila čudno med slišječimi. Preveč so me podcenjevali. Tudi sama sem se začela zato podcenjevati. V OŠ sta mi socialna delavka in razredničarka rekli, da nisem za gimnazijo. Eksterc sem pisala zelo dobro. Skozi celo srednjo šolo sem imela inštruktorja. V osnovni šoli sem imela prijateljico, ki mi je pomagala. V srednji šoli sem se sama učila in sem za to porabila bistveno več časa kot moji sošolci. V srednji šoli nisem priznala sama sebi, da nekaj pogrešam. Da rabim dodatno pomoč. V Ljubljani je velika gostota gluhih. Tam, kjer sem bila jaz, sem bila sama. Ob koncu osnovne šole in v srednji šoli sem imela kompleks manjvrednosti.*

*Drugi sošolci v srednji šoli so me obravnavali drugače, v smislu, da mi učitelji gledajo skozi prste. Mislili so, da ni z mano nič narobe. Niso se zavedali, da sem gluha, in niso mi hoteli posojati zapiskov. V Ljubljani sem šele videla, kakšne so razlike. Pol informacij sem izgubila. Konec 1. letnika študija sem šla na operacijo (polžev vsadek) . Prej sem imela slušni aparat. Ko mi je aparat piskal, so se mi drugi smejali. Če bi jaz imela gluhega otroka, bi ga dala v integracijo, ne v zavod. Da bi pridobil besedni zaklad.*

*Na zavodu je slab šolski sistem. Nimajo domačega branja. Ne čutijo primanjkljaja, da jim kaj*

*manjka. Tisti, ki so v zavodu, se zelo težko znajdejo v sliščem okolju. Žal mi je, da nisem v srednji šoli profesorjem večkrat rekla, da česa ne razumem. Gluhih ne sme biti sram. V srednji šoli sem se začela zavedati, da sem drugačna. Sem se počutila manj samozavestno. Nisem priznala sama sebi, da nekaj pogrešam. Da rabim dodatno pomoč. V gimnaziji sem trenirala odbojko. Sošolcem sem dokazovala, da sem jim enakovredna. V osnovni šoli sem bila zelo živahna, in polna vprašanj in tudi nisem vedela, kam iti v srednjo šolo. Nisem razumela, kakšen pomen ima sploh srednja šola, in tako sem se odločila za gimnazijo. Najprej sem se odločila za ekonomsko srednjo šolo, a ko sem imela počitniško delo v pisarni, sem takoj spremenila odločitev. Ni mi bila všeč misel na to, da bom večino življenja prežдела v pisarni. Nekako rabim dinamično življenje, in tako sem se odločila za gimnazijo. Vedela sem, da sem tip človeka, ki ne zdrži zmerom na enem mestu in da si bom velikokrat želela spremembe.*

*Kako priti do gimnazije, je bil pogoj le to, da bom še dalje uspešna in končala uspeh s prav dobrim. A so se pojavile težave, socialna delavka me je na nek način hotela prepričati, da je morda izbira srednje šole zmotna in bo pretežko, saj sem inteligenčni test opravila povprečno. Nekako pa so se pojavile tudi slabše ocene pri predmetu slovenščina, katerega je imela moja razredničarka. Od nje bi pričakovala neko razumevanje. Pa nisem. Morda tako zdaj razmišljam, a takrat se nisem ozirala na to. Morda, ker sem se šele začela zavedati, da bi moja pot polna vej, do nekih zelenih ciljev. Vendar se zavedam s tem, da sem s takšnimi izkušnjami samo trdnejša. Prav tako sem dobila občutek s strani sošolcev v OŠ in SŠ, da me tretirajo kot osebo, ki sploh ne potrebuje pomoči. Seveda, nikoli nisem prosjčila zanjo. Ko pogledam za nazaj, sama pri sebi vidim, da sem zmožna marsikaj študirat. Je bila pa težka odločitev za nadalje, za študij, saj nisem vedela, kam se usmerit. So mi bili zelo eksotični nekateri študiji, a sem se morda bala kakšnih težkih izzivov. Kot npr. arheologija, veterina. Veterino sem imela kot potencialno željo, vendar mi je oče odsvetoval, da je težko dobiti zaposlitev. In tako sem gledala na krog izbire študijev, ki bi res lahko omogočali zaposlitev v prihodnosti.« Oseba C je v primerjavi Osebo B in Osebo A imela manj podpore pri učiteljih. Tudi ona se je ukvarjala s športom in se hotela dokazati. Prav tako je doživljala zavračanje s strani staršev in se počutila osamljena.*

*Oseba D, ki je bila v zavodu, ugotavlja, da je v zavodu izobraževanje lažje kot v integraciji: »V vrtec, osnovno šolo in srednjo šolo sem hodila na Zavod. Tam smo uporabljali kretnje in govor.*

*V zavodu je manj učenja. V integraciji je več učenja. V zavodu lažje komunicirajo, v rednih šolah pa ne. V zavodu mi je bilo lažje, ker sem uporabljala kretnje. V srednji šoli sem se počutila bolje kot na faksu, ker sem lažje komunicirala. Lahko sem se normalno pogovarjala. Veliko gluhih prijateljev sem imela. Ko sem bila na zavodu, sem pogrešala slišče, da bi se lahko pogovarjali. V osnovni in v srednji šoli sem pridobila nekaj znanja, bolj sem razumela besede s pomočjo kretnje, nikoli nisem imela težav z učenjem, bila sem edina najboljša učenka med gluhi in naglušnimi in zato sem še poskusila naprej študirati. Pri tistih, ki se niso odločili za študij, je verjetno vzrok premalo učenja in znanja, pa se ne potrudijo, ne zanima jih študij.» Za to gluho študentko je bilo, v primerjavi s prejšnjimi tremi, obdobje osnovne in srednje šole zelo pozitivno. Ni imela negativnih izkušenj. Imela je podporo vrstnikov in učiteljev. Ni imela težav z učenjem. Ni imela težav z učenjem. Želela si je iti študirati.*

Oseba E je hodila v osnovno šolo na zavod, kjer so uporabljali samo govor, in na srednjo šolo v integraciji: »Od 2. leta naprej sem hodila v center za sluh in govor v Mariboru in tam obiskovala tudi OŠ. Tu sem se počutila dobro. Dolgočasila sem se. Vse sem znala, vse sem vedela, vse sem razumela. V srednji šoli je bilo drugače. Ni bilo tolmača. Sama sem bila prepuščena sebi. Štiri leta nisem nič razumela. Mama mi je največ pomagala. Sošolci niso imeli pojma, kaj je to gluhot. Šola ni bila pripravljena na to. Imela sem slepega sošolca in njemu so več pomagali kot meni. Veliko sem pretrpela, ker sošolci niso razumeli, kaj je to gluhot. Nekega dne je cel razred zelo slabo pisal matematiko, zato je bilo treba preverjanje ponoviti, in to je bilo naslednjo uro, na urniku. Nihče pa mi ni povedal, da so dogovorjeni za preverjanje ob 7. uri zjutraj. Ko sem bila ob 8. uri v šoli, so moji sošolci zamujali. Pride ena sošolka in reče: Pa kaj se učiš, saj smo že pisali prejle. Pri uri matematike sem prosila učiteljico matematike, ki je bila tudi razredničarka. Njen odgovor je bil: Sama si kriva. Učitelji in sošolci niso imeli predstave, kaj je to gluhot. Pa tudi družba je bila taka. Obdobje srednje šole je bilo zame najtežje. Ob koncu OŠ so mi svetovali, naj grem v tiste srednje šole, ki so bližje gluhim: šivilja, strojna, kemijska. Nisem hotela. Hotela sem v gimnazijo. Na koncu sem se odločila za zdravstveno šolo, ker sem pričakovala, da me bodo tam razumeli, in ravnateljica je bila dobra prijateljica od mamine prijateljice. Gluhi v zavodu so drugačni. So bolj sproščeni zaradi komunikacije. Po drugi strani pa manj znajo. Gluhi, ki so v integraciji, dobijo več pomoči pri starših kot gluhi, ki so na Zavodu. Ti gluhi ne gredo študirat, ker nimajo podpore in ne razumejo jezika. Gluhi otroci v

*redni šoli se počutijo bolj osamljene. V zavodu je problem, da otroci v vrtcu, OŠ vidijo starejše v SŠ in gredo po njihovih stopinjah. Gluhi na zavodu imajo podobo o sebi, da so gluhi.» Tudi za Osebo E je bilo obdobje osnovne in srednje šole težko. V integraciji je niso razumeli ne profesorji ne sošolci. Veliko pomoči je dobila pri materi, ki ji je pomagala pri učenju.*

*Oseba F pravi o svojem izobraževanju: »Izobraževala sem se na zavodu. Ob koncu OŠ sem si želela na gimnazijo. Takrat sem se obremenjevala, zakaj sem gluha, zakaj imam tako malo možnosti. Želela sem gimnazijo, izbrala sem grafiko na zavodu za gluhe in naglušne. Učiteljica mi je rekla, da imam premalo znanja iz slovenščine in matematike. Hotela sem se izobraževati, širiti obzorja. Nisem želela delati kot grafik. Ko sem se družila, mi je nekaj manjkalo. Veliko sem brala. Rada imam nove izzive. V srednji šoli sem se počutila prikrajšano. Nisem mogla poslušati radia, glasbe, sedaj se ne obremenjujem več s tem. Veliko staršev da svoje otroke v zavod, da bi jih tam vzgajali in izobraževali. Ob koncu šole sem si želela v šole zunaj zavoda, vendar zaradi premajhnega predznanja iz splošnih predmetov se nisem mogla vpisati v te šole, zato sem si izbrala grafiko »po prisili« učiteljev zavoda, ker pač nisem imela druge izbire.«*

Izjave vseh uspešnih posameznikov so o izobraževanju potrdile, kar sem prikazala v teoretičnem delu. Gluhi otroci, ki so v integraciji, se počutijo osamljene, izločene, ponižane, manjvredne. Posebno problematični so sošolci, ki ne razumejo, kaj pomeni biti gluhi. To so potrdili vsi štirje posamezniki, ki so bili v integraciji. Zanimivo je, da sta Oseba A in Oseba B (ki imata gluhe starše), čutila podporo in pomoč profesorjev, medtem ko Oseba C in Oseba E (imata slišče starše) tega nista čutili. Zanimivo bi bilo proučiti, ali je kakšna povezava med tem. Ali jima učitelji in profesorji res niso nudili pomoči, ali sta bili bolj občutljivi. Mogoče sta bili navajeni večje podpore staršev. Obe omenjata svoji materi, ki sta jima pomagali pri učenju in ohranjanju pozitivne samopodobe. Vsi štirje pa so razvili strategije, kako naj bi šli skozi to težko obdobje, od tega, da so se ukvarjali s športom, da so sprostili svojo napetost v sebi, pa do tega, da so pregnali negativne misli in premagali žalost in se tako počutili vredno. Vsi štirje so imeli močno voljo in zaupanje vase. Verjeli so v to, da so vredni, da jim bo uspelo. Spoznali so, da je kruti svet pol nekih preizkušenj in polen na poti do njihovega cilja. Vsi so vedeli, da želijo iti študirat. Vsi potrjujejo, da so postali trdnejši na tej poti. Preživeli so to obdobje, zato jim je sedaj, ko študirajo, lažje.



Oseba D in Oseba F sta imeli drugačno pot. V zavodu je bilo zanju lažje. Okolje je bilo prijazno in ju je spodbujalo. Tudi razumeli sta sošolce in učitelje. Nista se počutili osamljeni in izolirani. S sošolci sta se dobro razumeli. Imata lepe spomine na to obdobje v primerjavi z ostalimi štirimi, ki so bili v integraciji. Je pa njuna pot študija drugačna. Obe sta povedali, da je izbire po končanem izobraževanju na zavodu manj in da sta se lahko vpisali samo v manj zahtevne fakultete (višješolski program). Vendar pa se Oseba F ni ustavila pri tem. Želela je naprej. Z veliko volje in truda je končala univerzitetni študij.

Iz življenjskih zgodb o izobraževanju lahko sklenemo, da so spomini tistih, ki so bili v integraciji, boleči. Jim pa ni žal za to pot, saj jih je utrdila in pripravila na slišči svet. Tisti posamezniki, ki sta se izobraževali na zavodu, pa imata lepe in neboleče spomine. Oseba D, gluha študentka, doživlja krizo sedaj, ko je v sliščem svetu, kjer ni več gluhih prijateljev. Oseba F, gluha izobraženka, je prav tako doživela krizo po končani srednji šoli v zavodu.

### **5.6.3 Komunikacija**

Komunikacija, ki jo uporablja gluhi otrok ali mladostnik doma s starši, je zelo pomembna. Potekati mora tekoče. Starši morajo razumeti otroke, njihove potrebe, želje, težave. Tudi otroci pomagajo razumeti starše, kaj jim ti želijo povedati. Pomembno je razumeti in biti razumljen. V teoretičnem delu sem ugotovila pomen komunikacije med starši in otrokom. Komunikacija je pomembna tudi v procesu izobraževanja (z učitelji in sošolci). Gluhi otrok in mladostnik morata učno snov razumeti. Posebej socialno ranljivi in prikrajšani so gluhi otroci in mladostniki, ki imajo slišče starše, in gluhi mladostniki, ki so v integraciji.

Oseba A, ki ima gluhe starše, se je doma sporazumevala v znakovnem jeziku: *»Od svojega otroštva komuniciram v slovenskem znakovnem jeziku in tudi govorim, saj imam očeta, s katerim sem tudi na glas govorila ter s sorodniki. Med obiskovanjem vrtca sem nadgradila govor. Med sliščimi uporabljam govor in mimiko ter obenem tudi uporabljam kdaj pa kdaj kakšno kretnjo. Med gluhi pa avtomatsko uporabljam kretnje. Glede na to, da slovenski znakovni jezik nima*

*veliko ratificiranih kretenj, obstajajo kretnje, ki si jih gluhi kdaj tudi sami izmislimo. Slovenski znakovni jezik je šibek. Vsaka regija Slovenije ima svoje kretnje in nekaj let nazaj so raziskali kretnje iz različnih regij in na podlagi tega izbrali eno kretnjo, ki bi bila ratificirana. Gluhi tudi radi potujemo v različne države. Vsaka država ima svoje kretnje. Zato uporabljamo mednarodne kretnje, ki jih bi vsak gluhi državljani razumel. S pomočjo mednarodnih kretenj ni ovir pri sporazumevanju. Največ poudarka je v mimiki, ki jo sama zelo rada in tudi večkrat uporabljam. Največ težav imam pri izgovorjavah črk, kot so č, ž, z, c. Trudim se, da jih čimbolj pravilno uporabljam oz. izgovarjam. Vse imam v glavi. Naučila sem se, kako je treba z jezikom kam potisniti, da se pravilno izgovori. Imam prijateljico, ki je pustila faks. Sedaj upa, da ji bo uspelo še enkrat priti na faks, ampak na drugo fakulteto. Rada bere, gleda filme, klepeta s gluhi prijatelji. Problem je, da se velikokrat sramuje svojega glasu. Meni osebno ima zelo simpatičen glas, a kot vidim, je že dozorela in vztraja pri svojem razmišljanju. Ovire pri komuniciranju sem premagala. Zmagala je moja vztrajnost in radovednost po spraševanju. Rešil me je svet slišočih. S njimi ohranjam svoj govor. Imela sem situacijo, ko sem bila 2 meseca z gluhi in nisem kaj veliko govorila poleg kretenj, sta to opazili moja soseda in sestra. Glas je bil povsem drugačen, skoraj nerazumljiv. Onidve znata brati iz ustnic, a kljub temu sem hvaležna za to, da sem od njiju dobila nek opozorilni znak, da moram velikokrat govoriti. Če se mi spet to zgodi, prižgem glasbo in na glas zapojem preko besedil pesmi. Za druge, ki nimajo razvitega govora, se zgodi, da se veliko sramujejo svojega glasu. Prosijo koga, da namesto njih kaj pove, ali preprosto, če so samostojnega tipa, napišejo na papir in pokažejo osebi, kaj želijo sporočiti. Tu je tudi dogodek, da te včasih sogovornik čudno pogleda, čemu papir, dokler se ne zave, da je pred njim gluha oseba.«*

Vidimo, da Oseba A ni imela doma težav, saj so vsi kretali. Lahko je izražala svoje potrebe, želje. Starši so jo razumeli in ji tudi pomagali. Zavedali so se tudi, da se mora naučiti govoriti. Za gluhega mladostnika je njen način komunikacije najboljša pot, da postane uspešen. Torej, imeti gluha starša, ki te sprejemata, znata govoriti znakovni jezik in se zavedata, da se mora otrok čim prej naučiti govoriti in uporabljati govor v stiku s slišočimi. Oseba A ima tudi srečo, ker ima lepo razvit govor. Če spregovori, se ne da ugotoviti, da je gluha.

Tudi Oseba B je na področju komunikacije podoben Osebi A. Izraža pozitiven odnos do

znakovnega jezika, njegov govor je lep, razločen in lahko razumljiv: »Imam gluhe starše. Velik problem, ker mene doma nihče ni mogel mimogrede popravljati v pravilno izgovorjavo. Moj prvi jezik je bil znakovni jezik, šele potem sem se naučil pisane slovenščine. Šele nazadnje sem se lotili še učenja govora. Tukaj je bilo pogosto, da sta učenje pisane slovenščine in govora hodila skupaj in vzporedno. Menim, da sploh ni nujno, da znakovni jezik stereotipno pokvari govor, če gluha oseba uporablja znakovni jezik. To je odvisno od posameznika. Tukaj lahko marsikdo gluha oseba kot sem jaz lahko dobro govori. Med gluhi je to zelo različno. Družba raje posluša splošne stvari o gluhoti in ne mara slišati tistih izjem, ki lahko odstopajo od tistega povprečja. Slišim malo, zato sem se lažje naučil govoriti. Govor je najmočnejše orožje, da gluhi mladostniki izražajo svoje potrebe v sliščem svetu. Célo predšolsko obdobje sem imel intenzivne govorne vaje. Govorne vaje so se tudi nadaljevale skozi osnovno in srednjo šolo. Govor se večinoma za gluhe smatra isto, kot da bi se začeli učiti od čistega začetnega znanja tujega jezika. Zato je tukaj za marsikoga zelo težavno vztrajati ob pasivnem učenju tujega jezika.

V Zavodu v Mariboru pa žal ne učijo kretati oz. preprosto morajo govoriti. To se mi ne zdi prav. Ni prav, da gluhi otroci ne slišijo šal. Zakaj ne bi najbolje imeti kar oboje. Ko govorijo in ko kretajo. Znakovni jezik je treba uporabljati. Znakovni jezik diha z gluho osebo. Njegova prednost je, da se lahko pogovarjaš z drugimi državami, saj obstaja mednarodna kretanja. V srednji šoli nisem imel tolmača. Sedaj ga uporabljam na predavanjih, saj mi pove, kaj je povedal profesor. Je kot sonček. Daje mi pogum. Lovi besede v zraku in mi jih podaja. Moraš biti radoveden, ne glede na druge interese in brez predsodkov. Vsako znanje in informacija sta vedno dobrodošla.

Vse mora biti pozitivno. Odnos do družbe mora biti pozitiven. Znakovni jezik je zelo lep jezik. Meni je zelo všeč, ker kristalno vidiš, kaj se dogaja. Nič ni prikrivanja. Čutiš, da si enakovreden s sogovornikom. Nič ni prikritega. Za gluhe, ki so hodili na zavod, je znakovni jezik zelo pomemben. Morda je ta rahla in majhna slabost znakovnega jezika le v tem, da se kretanje in posredovanje informacij v kretanjah preprosto vidi tudi od daleč, kar pa je žal tudi kot pogosta osnova za širjenje vsebine in zlorabe zaupnosti pogovora med dvema osebama. Tukaj pa z govorom ne dobiš vseh informacij. Govor je umetnost izražanja. Gledam v usta in domnevam. Slišiš in gluhi se ne morejo pogovarjati spontano. Slišiš in gluhi se ne potrudijo, da bi bila

*komunikacija čim bolj uspešna in učinkovita, ker vsi preprosto iščemo najlažjo pot v življenju.»* Materni jezik pri Osebi B je znakovni jezik. Govora pa se je učil. Gluh otrok in mladostnik mora biti vztrajen in potrpežljiv pri učenju govora. Mora si želeti pridobiti informacije in znanje iz okolice.

Oseba C je imela drugačno pot v odraščanju. Ni poznala znakovnega jezika, dokler ni prišla študirat v Ljubljano. *»Moj materni jezik je govor. Vedno sem uporabljala verbalno komunikacijo. Ko sem uporabljala slušni aparat, je služil za orientacijo, da sem zaznala od kod prihajajo zvoki. Govor pa sem spremljala s pomočjo ogledovanja z ustnic. Vedno sem prosila osebe, naj bodo obrnjene proti meni, da jim lahko razberem iz ustnic. Ko sem šla študirat, sem prvič spoznala gluhe in njihov materni jezik. Slovenski znakovni jezik. Zdel se mi je privlačen, prav tako pa so mi bili zanimivi gluhi, saj so bili sproščeni v družbi ravno zaradi te govorice gluhih. In zaradi tega sem se tudi jaz naučila, da sem bolj dinamična v pogovoru. Težko mi je bilo razumeti, ker nisem imela toliko besednega zaklada. Sedaj, ko imam polžev vsadek, še vedno berem iz ustnic. Predavatelju bi rekla, naj govori bolj počasi. Če je hrup okoli mene, berem iz ustnic.»* Oseba C je imela drugačno situacijo, kot oba posameznika prej. Od rojstva je govorila. Komunikacija v njeni družini je potekala s pomočjo govora. Starša sta bila pomemben dejavnik, da ji je uspelo, saj sta se potrudila, da je razumela. V šoli je zaradi skromnega besednega zaklada imela precej težav. Pomagala ji je mama. Šele v stiku z gluhihimi v času študija je spoznala znakovni jezik in se naučila biti bolj dinamična v pogovoru.

Oseba D, ki ima gluha starša, je imela podobno situacijo doma kot Oseba C. Komunikacija je potekala s pomočjo govora. Prav tako so se njeni starši potrudili, da je razumela: *»Moji starši uporabljajo govor, vendar morajo govoriti zelo počasi in razločno, da jih razumem. Če jih ne razumem, mi napišejo. Najtežje v komunikaciji s slišječimi mi je, če govorijo prehitro ali če nerazločno odpirajo usta ali če imajo brke. Takrat ne morem odgledovati. Sogovornik mora biti naravnost pred menoj, da ga bom razumela. Da se učim komunicirati, rabim izkušnje.»* V stik s kretnjami je prišla prej kot Oseba C, saj je njeno izobraževanje potekalo na zavodu za gluhe. Priznava, da je šele takrat spoznala, da bi bilo zelo dobro, če bi tudi doma uporabljali kretnje: *»Pogrešala sem kretnje.»* Prav tako kot Oseba B in Oseba A ima pozitiven odnos do znakovnega jezika: *»Kretnje so mi bližje, ker se z njimi lažje sporazumevam. Slovenski znakovni*

jezik ima veliko kretenj. Več kot tisoč. Komunikacija z gluhi mi je lažja. Doma, ko komuniciramo, moram veliko ponavljati, pisati. Če kakšne besede ne razumem, prosim mamo, da mi prevede. Na zavodu zna zelo malo učiteljev kretati. Tisti, ki so prišli iz Maribora, so znali govoriti. Niso vedeli, kaj določena beseda pomeni. Ko so prišli na zavod, so ob pomoči kretnje dojmeli, kaj pomeni beseda.« Zanj je bilo obdobje osnovne in srednje šole drugačno kot za tiste, ki so v integraciji. Ni imela težav z razumevanjem snovi. Tudi odnosi s sošolci so bili pozitivni. Ni doživljala občutkov ponižanja in zasmehovanja s strani sošolcev. Kljub temu, da je v sliščem svetu komunikacij drugačna, se je odločila za študij.

Oseba E, prva gluha izobraženka, uporablja govor in kretnje: »Komunikacija gluhega otroka s sliščim svetom je odvisna od staršev. Če so se starši zaprti, se tudi otroci zaprejo. Doživljajo komunikacijske ovire. Treba se je naučiti premagovati komunikacijske ovire na različne načine. Naučiti se uveljavljati svoje potrebe in interese. Pomembna je prilagodljivost. Moji starši so z mano govorili in se potrudili, da sem razumela. Vedno so bili pozorni, da sem jih razumela. Upoštevali so moje potrebe. Znakovnega jezika sem se začela učiti šele potem, ko sem prišla v Ljubljano v službo.« Starši so bili pri Osebi E glavni dejavnik, da je premagala komunikacijske ovire. V srednji šoli je imela največ težav. Pravi: »V srednji šoli je bilo drugače. Ni bilo tolmača. Sama sem bila prepuščena sebi. Štiri leta nisem nič razumela. Mama mi je največ pomagala. Sošolci niso imeli pojma, kaj je to gluhot. Šola ni bila pripravljena na to. Imela sem slepega sošolca in njemu so več pomagali kot meni. Veliko sem pretrpela, ker sošolci niso razumeli, kaj je to gluhot.« Starši (predvsem mama) so bili pri njej odločilni dejavnik, da je prišla skozi težave srednje šole.

Oseba F, druga gluha izobraženka, prav tako uporablja govor in kretnje: »Moji starši so z mano govorili. Moja mama se je bala, da bom nehala govoriti, če bom uporabljala kretnje. Ko me je socialna delavka, ki je delala v podjetju Učne delavnice, v katerem je bilo zaposlenih 44 % gluhih, vprašala, ali znam kretati, sem zanikala, ker je bila mama zraven. Moja mama je videla, da sem kretala s sošolci, ko so prihajali domov. Razložila sem ji, da se tako lažje sporazumevamo. Na zavodu je slovenski znakovni jezik trenutno pod predmetom Komunikacija v OŠ. Gluhi otroci sliščih staršev nimajo znakovnega jezika v šoli (vsi gluhi otroci niso deležni učenja znakovnega jezika! Samo nekateri, npr. gluhi otroci gluhih staršev, gluhi otroci sliščih

*staršev večinoma pa ne, obvladajo samo tisti znakovni jezik, ki so si ga pridobili od gluhih starejših otrok ali učiteljev, ki ga obvladajo). Gluhi otroci slišočih staršev nimajo znakovnega jezika v šoli. Pri teh otrocih pride do problemov identitete (doma slišoči starši, na zavodu kretnje – slovenski znakovni jezik). Dva svetova/ dva jezika/ dve kulturi. Starši bi se morali naučiti jezika gluhega otroka. Če otrok nima jezika, ne more povedati občutkov, misli, čustev, želja. Spraševala sem mamo, ali se še spomni, kako sem komunicirala z njo, kako sem ji povedala, da me je bilo strah, da sem žalostna. Moja mama se tega ne spomni.» Starši Osebe F so bili pomemben dejavnik, da ji je uspelo. Trudili so se, da je razumela. V obdobju osnovne in srednje šole ni imela težav, ker je bila – podobno kot Oseba D – v zavodu.*

Gluhi otroci in mladostniki imajo največ težav v komunikaciji. Družina je pomemben dejavnik pri otrokovi komunikaciji. V teoretskem delu sem zapisala, da mora komunikacija v družini potekati brez motenj. Gluhi otroci, ki imajo gluhe starše (primer sta Oseba A in Oseba B), pri tem nista imela težav, saj njuni starši komunicirajo s kretnjami. Vendar so se starši pri obeh zavedali, da se morata naučiti govoriti. Najbrž so zgodbe tistih gluhih otrok, ki se ne naučijo govoriti, drugačne. Oba posameznika sta tudi povedala, da so jima starši pomagali v procesu izobraževanja, da sta razumela snov. Oba sta imela težave v komunikaciji s sošolci, ki niso razumeli, kaj pomeni biti gluhi. Profesorji v osnovnih in srednjih šolah bi morali biti še posebej pozorni, če imajo gluhega učenca oziroma dijaka.

Če so starši slišočji, se morajo zelo truditi, da otrok doživlja čim manj motenj v komunikaciji v družini in šoli. Otroka in mladostnika morajo spremljati skozi celotno obdobje osnovne in srednje šole, da razume snov. Morajo mu pomagati pri razlagi. Oseba C je skozi vso srednjo šolo imela inštruktorja. Otroci in mladostniki, pri katerih si starši ne morejo privoščiti dodatne učne pomoči, ker nimajo denarja, so bolj prikrajšani in socialno ranljivi. Učitelji bi morali biti posebej pozorni na te otroke in mladostnike in se poskušali potruditi, da jim razumljivo razložijo učno snov.

Slišoči starši, ki dajo otroka na zavod za gluhe, ne smejo pričakovati, da otrok ne potrebuje več njihove pomoči. Oseba D in Oseba F sta imeli v sebi močno željo in voljo po študiju. Bili sta pridni v šoli, veliko sta se učili. Sami sta se zavedali že v času osnovne in srednje šole, da je izobrazba pomembna.

## 5.6.4 Študij

Delež gluhih, ki imajo visokošolsko ali univerzitetno izobrazbo, je zelo majhen. Odločitev za študij je pri gluhih otrocih in mladostnikih dolgoročni načrt. Kot sem napisala že v teoretičnem delu, naj na to vpliva predvsem družina in izobraževanje. Starši morajo otroku povedati, da je izobrazba v današnjem času pomembna. Morajo mu pomagati pri učenju govora in širjenju besednega zaklada. Pomagati morajo otroku, ko gre skozi proces izobraževanja. Poleg tega pa so pomembni tudi mladostnikovo samospoštovanje, pogum, pozitivna samopodoba.

Vseh šest oseb je odgovorilo, da je obdobje študija bilo boljše obdobje kot obdobje osnovne šole in srednje šole. Oseba A pravi: *»Že v srednji šoli sem si želela iti dalje študirat, in sicer v Ljubljano. Moja družina me je podpirala in mi privoščila vse najboljše. Nekateri sorodniki niso verjeli vame, da bom zmogla. Videli so me kot navadno delavko, kot ostali. A to sem raje ignorirala. Sedaj so na fakulteti tri gluhe študentke, ko so se celo življenje šolale na ZGNL. Zanje je to popolnoma nov svet. One so dober primer z menoj, ker so tiste, ki so prišle ravno direktno iz ZGNL, ne iz integracije. To pomeni, da so spoznale svet slišočih šele sedaj, v svojih 20. letih. Vse imajo slišече starše, a razlika je v tem, da si na fakulteti samostojen in organiziraš stvari sam. Njim je trenutno bilo zelo težko. A spoznavaajo, se učijo, si nabirajo izkušnje. Čeprav bodo ponavljale prvi letnik, zanje to ni nekaj slabega, so vztrajne, pa se bodo potrudile. To je dobro. Vse isto študirajo in si lažje stojijo druga drugi ob strani. Sama sem preko dobrih prijateljev in ob njihovih nasvetih prebrodila skozi ovire, ki so bile že takoj premagane ob kakšnih problemih. Moja naloga je sedaj, da jim posredujem svoje izkušnje, jim svetujem, kako dobiti zapiske, kako prej opozoriti predavatelje, da si gluhih, kako se dogovoriti s profesorji, kako se učiti snovi, itd. Šele pri študiju sem odkrila veliko radosti življenja. Odkrila sem tisto, kaj me veseli, kako sebe vidim v prihodnosti. Kemija me več ne zanima preveč, zanima me mnogo bolj novinarstvo, delati kot napovedovalka.*

*Morda se malo čudno sliši, zakaj taka sprememba. Za ta faks sem se odločila zato, da bi osnove kemije iz srednje šole še bolj razglabljala. Nisem si želela popolnoma prepisati na drug faks, kot je npr. geografija, zgodovina, saj bi izgubila nit s kemijo. Sedaj mi je v 2. letniku na faksu veliko lažje kot v 1. letniku. Sošolci me bolje sprejmejo, veliko se med sabo pogovarjamo, si drug*

*drugemu pomagamo. Šele zdaj uporabljam tolmača. Sošolcem in profesorjem je na začetku bilo zanimivo, morda komu je bila ovira ali pa ne, so se privadili in ker so sošolci zrelejši, razumejo moje potrebe. Začela sem že verjeti, da so študentska leta najlepša! Imam prijateljico, ki je v 1. letniku. Sedaj je samostojna. Živi v študentskem domu nad mano. Ima starejšo gluho sestro in slišječega očeta. Mama ji je umrla pred nekaj leti. Midve nisva pod nobenim pritiskom. Sva prepuščeni sami sebi, svojim željam, svojim potrebam, in če je treba, se trudiva, da vprašava eno od neznanih slišječih oseb ali tolmače, da pomagajo. Gre za nabiranje svojega samozavestnega jaza. Postajaš samostojen, neodvisen od staršev ali drugih. Gluhim je treba pomagati pri študiju, če si želijo pomoči, saj je stopnja izobraženosti pri gluhih zelo slaba. Gluhi dobivamo premalo informacij. Informacije lahko pridobivamo preko tolmača ali preko knjig. To se vleče in vleče. Rabimo več časa, da dojamemo snov. Seveda odvisno od posameznika, koliko dojame in razume.*

*Na žalost obstajajo tisti, ki ne znajo kretati. To so tisti, ki so prišli iz družin, kjer sploh niso vedeli za svet gluhih. Kjer so starši slišēči. Oni pa ne potrebujejo tolmača, ampak zapisnikarja. Zapisnikarjev pa za zdaj ni. Sedaj, ko imam te izkušnje, pomagam drugim gluhim študentom. Če pa nekaterih problemov ne znam rešiti oz. nimam izkušenj, tej prijateljici razložim stanje problema in mi ona razloži kako in kaj. In prek nje tako pomagam še drugim. Na splošno povedano, znam biti direktna, diplomatska pri pogovoru s profesorji, velikokrat sprašujem nejasna vprašanja preko e-maila profesorjem. Naučena sem na tak način, da drugim pomagam, jih spodbujam. Še bolj pa verjamem vase, da sem sposobna. Pomembna je pozitivna samopodoba. V veliko pomoč je moj glas, ki je razvit, in posluh ter razumevanje dogajanj okoli sebe, morda tu pa tam kdaj s kakšno svojo mimiko nasmejem ostale sošolce.« Osebi A v času študija pomagajo predvsem ostali študentje, ki so gluhi. Na začetku so ji dajali nasvete, sedaj pa ona pomaga drugim gluhim študentom.*

*Oseba B o študiju pravi naslednje: »Tisti iz zavoda so se vpisali na lažje fakultete. Tisti, ki so bili v integraciji, potem se ponavadi pogosto vpišejo na težje smeri: kemijo, farmacijo, medicino, mikrobiologijo, ekonomijo, slovenščino, računalništvo, strojništvo. Mlajši gluhi se sedaj pogosteje izobražujejo, ker se sedaj počasi, a očitno spreminjajo vrednote o izobrazbi. Iz zavoda na fakulteto jih gre zelo malo. Na fakulteti je boljše zaradi zanimivega novega in dinamičnega ter nenehno spreminjajočega se okolja. Enim je bil zavod varno okolje. Na mojem faksu in srednji*



*šoli so me k sreči spoštovali. Na faksu se zavedam, da je faks težak, zanimiv, uspehi so in bodo vedno. Je dobra naložba, ki mi bo prinesla srečo. V srednji šoli sem čutil varnost. Na faksu sem precej sproščen. Imam filozofijo: „Če se učiš in študiraš čim težje, potem imaš na koncu lažjo službo.“ Moraš biti zelo discipliniran. Veliko prostega časa sem vložil v študij. Ob tem je treba imeti zdravo zavedanje, da je vse minljivo in da vse, kar pride, bo vedno tudi odšlo iz mojih rok.«*

Oseba B je opozoril predvsem na razliko med tistimi, ki so v obdobju osnovne in srednje šole v integraciji, in tistimi, ki se izobražujejo na zavodu.

Oseba C ima tudi bolj pozitivne izkušnje s študijem kot s srednjo šolo: *»V prvem letniku na faksu sem povedala, da sem gluha. Sošolci so sami pristopili do mene. V srednji šoli pa sem prosjačila za zapiske, ker mi niso hoteli posoditi zapiskov. Na faksu so sami pristopili do mene. Bila sem presenečena. Kakšna razlika. Imam občutek, da je Ljubljana sedaj moj dom. Sedaj, ko študiram, ne vidim nobene ovire. Gluhi ne morejo istočasno slediti predavanja in tolmača. Zapisnikar bi mi najbolj prav prišel.«*

Oseba D, ki se je izobraževala na zavodu, ima sedaj obdobje, ko se sooča s težavami, s katerimi so se soočali integriranci v srednji šoli: *»Sedaj, ko študiram, mi je težje, ker prehitro govorijo. Npr. če je profesor obrnjen k tabli, ne vidim; ne morem odgledovati. Takrat prepisujem od sošolke. Če bi bila v integraciji, bi se več naučila. Moji sošolci iz zavoda so šli po srednji šoli vsi v službo. Mislijo, da jim na faksu ne bi uspelo, ker se je treba več učiti. Na predavanjih se uporablja samo govor. Nekajkrat sem predavatelja prosila, da bi govoril bolj počasi. Imam premalo vavčerjev. Hranim jih za prihodnost. Na faksu je drugače. So bolj razumevajoči. Ena prijateljica, ki je slišča, mi veliko pomaga. Ostali pa se bolj umaknejo. To čutim.«*

Gluhi študentje, ki so prišli iz zavoda, so v obdobju študija bolj ranljivi. Morajo se soočiti s sliščim svetom in zato jim je težje, kot jim je bilo v osnovni in srednji šoli. Je pa zanje lažje kot za gluhe mladostnike, ki se soočajo s sliščim svetom že v osnovni in srednji šoli. Zavod za gluhe je torej v obdobju odraščanja dejavnik, ki zmanjša mladostnikovo socialno ranljivost.

Obe gluhi izobraženki, Oseba E in Oseba F, sta izrazili dokaj pozitiven odnos do obdobja študija. Oseba E pravi: *»Študirati sem hotela iti že od majhnih nog, ker sem videla brata, ki je študiral.*

*Meni je bilo to nekaj normalnega. Ko sem študirala, se je zgodil preobrat. Dobro sem se počutila v času študija. Okolje je bilo drugačno in tudi sošolci so bili pravo nasprotje tistim iz srednje šole. Gluhi mladostniki ne gredo študirat, ker nimajo ambicij. Počutijo se manjvredne in manj sposobne. Odvisno od okolja in vzgoje. Od malega dobivajo napačne predstave.» Vendar pa je Oseba F na fakulteti imela tudi težave: »Na fakulteti mi je pomagala ena sošolka, katera mi je dajala zapiske. Profesorje sem zelo težko razumela, saj so eni hitro govorili. Profesorji so mene razumeli, jaz pa njih ne.« Zgodba Osebe F je podobna zgodbi, ki jo je povedala Oseba D: manj težav v osnovni in srednji šoli in več v obdobju študija.*

Odločitev za študij je pri gluhih mladostnikih, ki so v integraciji, odvisna od njihovih staršev. Starši teh mladostnikov se morajo zavedati, da je njihov otrok prikrajšan, ker je gluh. Zato morajo dajati ali priskrbeti otroku dodatno pomoč. Pomagati mu morajo pridobivati besedni zaklad. Kljub temu, da z njim govorijo od njegovega rojstva, je njihov govorno-jezikovni razvoj počasnejši kot pri slišočih vrstnikih. Oseba A, Oseba B, Oseba C in Oseba E so primeri uspešnih zgodb, ki so imeli največjo podporo v starših. Oseba A je edina, ki je poudarila tudi vlogo gluhih prijateljev v obdobju srednje šole, ki so jo spodbujali, naj gre študirat. Oseba C je v času, ko je bila v srednji šoli v integraciji, pogrešala spoznanje, da ni edina gluha. Lažje ji je bilo, ko je prišla študirat v Ljubljano in je spoznala, da obstajajo tudi drugi gluhi, ki študirajo. Slišoči starši bi morali gluhih mladostnikom pokazati, da obstajajo tudi uspešni gluhi posamezniki.

V času študija je med gluhih študenti veliko podpore. Vsi začutijo pripadnost, da jim je lažje. Pripadnost gluhih je dejavnik, ki zmanjšuje socialno ranljivost.

### **5.6.5 Identiteta**

Vsak od študentov in izobražencev je imel svojo pot razvoja identitete. Oseba A opisuje pot: *»Med tistim časom, od 2. razreda do 1. letnika, nisem imela nobenega pravega stika s gluhih. Srečala sem jih samo takrat, kadar je bilo na Zavodu kakšno srečanje integriranih otrok. Po vsakem srečanju sem bila zelo vesela. Vesela sem bila prijaznih otrok, toplih sprejemov, razumevanj vsega okrog nas, kar se je dogajalo, ter novih obrazov. To mi je manjkalo. Sčasoma*

sem samo zapolnila praznino, ki pa se je z dnevi po srečanju spet praznila. Med gluhi mi vedno najdem razumevanje, a le pri pravi osebi. Enkrat sem prišla na srečanje z očetom malo zgodaj. Želela sem malo več časa poklepetati z gluhi. In ravno po naključju sem srečala prijatelja, ki mi je bil znan. Po nekaj trenutkih klepeta sem se spomnila, kdaj in kje sem ga srečala. Od tega spoznanja sem se ozrla v luč sveta. Z njim sem velikokrat klepetala preko MSN-ja. Povabil me je, če bi šla na Švedsko na mladinski tabor, kjer se zberejo gluhi iz vsega sveta. Takoj brez privoljenja staršev sem pristala! Vedela sem, da bosta starša dovolila, ker me poznata. Vesta, kakšna sem. Privoščila sta mi, da odidem. Pred tem je bil mladinski tabor v Kranjski Gori. V tem taboru pa sem popolnoma zapolnila praznino. Ko sem se udeležila taborov in raznih delavnic za gluhe, sem začela biti zelo aktivna na področju dela oz. komunikacije z gluhi, dokazovati, da gluhi zmoremo marsikaj, a tega zaradi različnih negativnih vplivov in napačnih informacij ne znamo ali si ne upamo pokazati. Naučila sem se veliko neznanih stvari, spoznala sem nove kretnje, malo bolje spoznala prijatelje iz otroštva, se naučila dihati z gluhi in končno uživati v življenju. Uresničile so se mi sanje. Dobila sem tisto, kar sem si želela in pogrešala celo življenje: razumevanje, spodbudo, motivacijo, moč in vztrajnost. Obstaja veliko gluhih, ki ne poznajo sveta tišine. Ti so nekje... ne vem kje. Večinoma so to naglušni ali pa recimo otroci, ki imajo kohlearni implant oz. polžev vsadek. Oni ne poznajo tega sveta. Odraščajo in živijo v svetu slišočih. Starši se lahko odločijo za implant otroku in ga vključijo v integracijo. Verjetno ne želijo sprejemati dejstva, da je njihov otrok gluh. Ko dajo otroka operirati za polžev vsadek, je lahko učinek dober ali slab. Na koncu je vedno tako, da je vse odvisno od tega, koliko možgani sprejemajo informacije. Gluhi smo premalo izobraženi. Premalo informacij dobimo. Premalo smo v stiku s slišočim svetom. Večina gluhih je pasivnih. Ti se ne znajo samozavestno boriti za svoje pravice. Rajši čakajo, da se bo nekdo drug boril za nas. Večina je takih. Vzrok je nizka izobraženost in nerazumevanje dogodkov okoli sebe.

Sedaj sem zelo aktivna pri gluhih. Pišem članke za Odmev tišine (glasilo Mestnega društva gluhih Ljubljana). Bila sem na dveh kampih: na Švedskem in v Srbiji. Tam sem nabrala veliko informacij, izkušenj. Ta dva kampa sta bila tudi del spodbude za nastanek dveh filmov "Mladi gluhi" in "Mladi gluhi 2". Bila sem scenaristka in režiserka. Mlade gluhe sem potegnila k sodelovanju. Pomembno je sodelovanje, saj starejša populacija odhaja, mlada populacija pa prihaja. V okviru društva poleg drugih mladih gluhih organiziramo skupna srečanja, rekreacijo,

ples... Mlade gluhe tudi spodbujam, da naj se odločijo za fakulteto, čeprav bi bil to zanje popolnoma nov svet. Če kdo potrebuje kakšen pogovor, mu prisluhnem. Še ena posebnost. Večina gluhih je nadarjenih. Veliko je odličnih umetnikov, sposobnih športnikov. Če dobro opazimo razliko med gluhi in slišječimi, je to, da gluhi znajo dobro opazovati, znajo dobro delati. Kljub temu, da ne znajo povedati, znajo to prikazati na poseben način. Teoretični in praktični del sta dve razliki. Obstajata dva svetova. Svet gluhih in svet slišječih. Sem vmes. Zakaj? V svetu slišječih si nadgrajujem svoj govor, svojo izobrazbo in s tem obenem prikazujem, da smo gluhi marsikaj sposobni. V svetu gluhih se najbolj počutim pripadna, ker razumem ta svet. Med njimi sem najbolj sproščena. Sprostitev in moje zaupanje temu svetu veliko pripomore k dobremu počutju in s tem posledično napredovanje na fakulteti. Ne morem se s drugimi gluhi primerjati. Vse, kar oni odločajo ali kar se odločam sama, ima veliko breme družba. Družba je tista, ki te vodi skozi življenje. Če znaš slediti svojemu cilju in prisluhniti svojim željam, uspeš v tistem, kar si želiš. Dogaja se, da je gluhi svet zelo ozkogleden in čez po čez opravljajo o vsem mogočem. To vpliva na razvoj posameznika. Na ZGNL imajo dom, kjer čez teden prebivajo gluhi otroci, dijaki. Ti so vsak dan v skupnem stiku. Če dobro pomislimo, kako je biti vsak dan v isti družbi, bodisi v slabi bodisi dobri, lahko razumemo razvoj identitete.« Oseba A je torej v obdobju, ko je bila v integraciji, pogrešala svet gluhih. Lahko bi rekli, da je njena identiteta sedaj bikulturna oziroma bilingvalna. Pripada svetu gluhih in pripada svetu slišječih. V obeh svetovih najde pozitivne stvari, ki ji pomagajo rasti. V slišječem svetu nadgrajuje izobrazbo in svojo izobrazbo.

Oseba B pravi zase, da spada h gluhemu svetu: »Jaz pripadam gluhim, kot moji starši. Vedno sem se počutil sprejetega, saj imam gluhe prijatelje, gluhe starše, gluho teto, gluhe sorodnike. Vsak otrok si oblikuje prepričanja, vrednote, ki mu jih dajo starši. Pomembno je, da ti starši povejo, da nisi dobesedno kot invalidna oseba oz. da je s tabo konec brez sposobnosti in nikakršnih možnosti. Da ti ne priznajo, da si samo invalid pa pika. Seveda, to ni res, ker vem in vsi vemo, da zmoremo sprejeti dejstvo o tem, da sem le človek s posebnimi potrebami. Jaz imam takšne vrednote in prepričanja, kot so mi jih dali moji starši. Slišječji starši jim ne dovolijo, da bi kretali. Ne smejo biti v družbi gluhih. Slišječji starši ne ozirajo dosti na otrokove potrebe in jim je žal pogosto pomembno samo to, da so prijetno sprejeti v slišječem okolju. Ne priznavajo in zavedajo, da je gluhi otrok kot otrok s posebnimi potrebami z potrebnimi prilagoditvami. Težava

*je tudi, da se veliko gluhih brez problema nauči govora lahko kot umetnost, kot risanja. Zaradi te lepe oz. skoraj sanjske možnosti so gluhi pogosto v navideznem svetu. Gluhi otroci, ki imajo slišече starše, dobijo potrditev, so ljubljani, če govorijo. Ne sprašujejo pa, če so res dejansko srečni, ker večje sreče niso izkusili kot tisti otroci v gluhi družini. Tukaj je tragično, ker otroci ne vedo, kaj je prav, in ponavadi preprosto poslušajo starše. Slišечи razumejo drugače, gluhi razumejo drugače. Imajo svoje vrednote. Med gluhi je vrednota biti športnik; npr. kot so tiste stvari, ki se hitro doseže priljubljenosti in pozornosti ter čaščenja. Med slišječimi je dosti večja vrednota, da se izobražujejo. Na vasi je še spet čisto drugače. Na vaseh so ene vrednote. Ljubljana je mesto znanja. Gluhi so slabše izobraženi. Nekateri nočejo imeti opravka z izobrazbo. Njim izobrazba ni vrednota, ker njim je bilo težko učiti in biti ambiciozen. Nekateri gluhi otroci dobijo polžev vsadek. Ti pripadajo slišječemu okolju. Tisti, ki ne sliši, lahko s polževim vsadkom sliši. Zame ni sprejemljivo, da bi jaz imel polžev vsadek, ker eni, ki imajo polžev vsadek, so povedali, da ponoči ne morejo spati na eni strani, kjer imajo implanta. Včasih pa operacija sploh ne pomaga in ob slabem vremenu včasih zaboli kot revma pri starostnikih.»*

Oseba B pripada gluhim. Pa tudi slišječim; kot Oseba A. V sliščem svetu nadgrajuje govor in se izobražuje. Čeprav meni, da si želi gluho punco, s katero bi lahko kretal.

Oseba C pravi, da spada med slišече: *»Ko sem prišla študirat v Ljubljano, sem prišla v stik z gluhi. Naučila sem se kretenj. Sedaj imam več stika s slišječimi. Videla, da gluhi prav silijo ljudi, da se naučijo kretati. Gluhi so bolj vizualni tipi. Bila sem bila nekje vmes med slišječim in gluhim svetom. Ko sem se odločila za polžev vsadek, sem dobila dezinformacije od gluhih. Po operaciji sem opazila, da smo se začeli razhajati med seboj. Opazila sem, da se dela diferenciacija gluhih s polževim vsadkom. Gluhi, ki se rodijo gluhim staršem, čutijo pripadnost gluhemu svetu. Ne sprejemajo oseb s polževim vsadkom.»*

Oseba C pravi zase, da sodi med slišече, ker so njeni starši slišечи: *»Jaz spadam med slišече. Leta 2001 so mi vsadili polžev vsadek. Druženje z gluhi mi da moč. Starši so me spodbujali, naj grem študirat. Starši so me tudi spodbujali, naj se družim s slišječimi. Sedaj še vsak dan hodim na slušne vaje. Ko sem dobila polžev vsadek, nisem razumela glasove, ki sem jih slišala. Ko sem imela slušni aparat, nisem slišala mobitela. Sedaj pa ga slišim.»*

Njena identitetna pot je torej popolnoma drugačna, ker ima slišече starše. Kot sem ugotovila v

teoretskem delu, slišiči starši ne želijo, da se njihov otrok druží s slišičimi. Vendar pa Oseba C priznava, da ji je v obdobju srednje šole manjkal ta stik. Čeprav je med študijem prišla v stik z gluhihimi, je spoznala, da ne pripada njim, ampak da pripada slišičim kot njeni starši.

Oseba D je razvila bikulturno in bilingvalno identiteto. Kljub temu, da so njeni starši slišiči, ji je njeno dolgoletno izobraževanje na zavodu za gluhe dalo pripadnost gluhemu svetu: *»Jaz spadam med slišiče. Leta 2001 so mi vsadili polžev vsadek. Druženje z gluhihimi mi da moč. Pripadam gluhih, ker imam veliko gluhih prijateljev, in slišičim, ker imam slišiče starše«*. Oseba D ima v primerjavi z Osebo A podobno pot. Oseba A je šla iz sveta gluhih v svet slišičih in se ponovno vrnila v svet gluhih. Oseba D je bila v svetu slišičih, šla v svet gluhih (izobraževanje) in sedaj se ponovno vrača v slišič svet.

Oseba E, prva gluha izobraženka, pravi o sebi, da spada med slišiče. Navaja pa težave: *»Sem gluha, pa nisem gluha. Sem nekje vmes. Ker gluhi drugače razmišljajo. Jaz razmišljam kot slišiča. Ampak slišiči me obravnavajo kot gluho in me potisnejo nazaj. To je le prvi grobi vtis ljudi, ki ne poznajo gluhih. Slišiči prijatelji kaj takega ne razmišljajo, pač sprejmejo vse kot nekaj samoumevnega.«* Pot Osebe E je podobna poti Osebe C. V slišičem svetu je odraščala (družina, izobraževanje). Gluhega sveta se je »dotaknila« le za kratek čas, se potem spet vrnila v slišiči svet in sedaj izjavlja, da sodi tja. Pravi: *»Gluhi razmišljajo bolj konkretno, praktično. Imajo manj čustev kot slišiči oziroma paleta čustev se kaže na različne načine in v obliki stisk, ker ne najdejo pravih besed za izražanje vseh čustev... Gluhi so bolj zaprti oziroma se najraje zadržujejo v svojem krogu. Ne upajo si biti ob slišičih. Zaradi vzgoje in predsodkov gluhi sami sebe omejujejo. Ne znajo razločno izražati čustev, ker nimajo besednega zaklada.«*

Oseba F, druga gluha izobraženka, pravi, da spada med gluhe in med slišiče: *»Ko sem končala fakulteto, sem imela še vedno težavo s svojo identiteto glede gluhot. Nisem dobro poznala kulture in zgodovine gluhih. Več let je trajala ta kriza. Ko sem bila v Parizu in na Dunaju, me je to spremenilo. Takrat sem spoznala, da imajo gluhi svojo kulturo in zgodovino ter imajo svoj jezik. Spoznala sem, da ima vsak znakovni jezik svoj sistem – svojo slovnico, semantiko in sintakso. Problemi so počasi izginjali. Sedaj se lahko vključim v svet gluhih in svet slišičih. Najbolje se počutim med tolmači. S svojo identiteto sedaj nimam problemov, kot sem jih imela.«*

*Mi gluhi vidimo več stvari hkrati. Imamo drugačen pogled na svet. Je povezano z vidom, vohom, tipom. Ko sem z gluhi, razmišljam kot gluhi.*« Pot iskanja identitete pri Osebi F se ni končala z začetkom študija, ampak ob koncu fakultete.

Vidimo, da so imeli (in tudi še imajo) uspešni gluhi posamezniki težave z identiteto. Ni jim bilo lahko. Najlažje je tistim gluhim mladostnikom, ki imajo gluhe starše in katerim je izobrazba pomembna, zato otroka nenehoma spodbujajo in mu pomagajo pri učenju in razumevanju učne snovi. Gluhi starši morajo otroka vključiti tudi v slišč svet, če želijo, da bo uspešen. Morajo pa mu stati ob strani, ga čustveno podpirati in mu pomagati. Otroci, ki so prikrajšani za to podporo staršev, so še posebej socialno ranljivi. Slišč starši morajo prav tako podpirati svojega otroka, mu pomagati skozi celo osnovnošolsko in srednješolsko obdobje. Pomembni so tudi učitelji. V obdobju srednje šole so pomembni tudi vrstniki, s katerimi se mladostniki identificirajo. Za gluhega mladostnika, ki se izobražuje v integraciji, je pomembno, da ve, da obstajajo tudi drugi vrstniki, ki so prav tako gluhi, kot je on.

Oseba D in Oseba F, ki sta imeli slišče starše in sta se izobraževali, sta imeli še posebej zanimivo identitetno pot. Njuna identiteta je bikulturna in bilingvalna. Imeli sta slišče starše, kljub temu pa sta zaradi dolgoletnega izobraževanja med gluhi začutili pripadnost tudi svetu tišine. Oseba E in Oseba C nikoli nista začutili te pripadnosti. Šele med študijem sta spoznali, da obstaja svet gluhih, ki ima svoj jezik, vendar nista čutili pripadnosti.

Oseba C ima sliščega fanta, saj tudi sama pripada sliščim. Oseba A ima gluhega fanta, saj tudi sama pripada gluhemu svetu. Oseba B si želi punce, ki bila gluha, ker ima tudi sam gluho identiteto. Oseba D in Oseba E si želita sliščega partnerja. Identiteta in pripadnost torej nista povezani z uspešnostjo komuniciranja, ampak se ravnata po prepričanjih staršev.

### **5.6.6 Soočanje s stigmatizacijo**

V teoretičnem delu sem ugotovila, da je gluhotu v družbi stigmatizirana, da je obravnavana kot manjvrednost. Tudi gluhi otrok in mladostnik se v procesu odraščanja srečuje z različnimi mnenji družbe. Tudi pri tem je pomembna vloga staršev. Da otroka spremljajo, mu povejo, da ni

manjvreden, da ni nesposoben. Starši morajo otroka spodbujati in mu stati ob strani pri premagovanju komunikacijskih ovir. Otroci in mladostniki pa razvijejo tudi svoje strategije in mehanizme soočanja s stigmatizacijo. Pomembno je, da ohranjajo pozitivno samopodobo, samospoštovanje, da ne znižujejo svoje aspiracije za prihodnost zaradi mnenja in odziva drugih na gluhoto. Uspešni gluhi v tej raziskavi niso skrivali stigme, se niti niso sprijaznili z njo. Zanje je značilna refleksija stigme gluhotе, ker so se trudili za predelavo stigme in za soočenje z razlogi svoje drugačnosti.

Oseba A opisuje nekaj situacij, kjer je bila stigmatizirana: *»Zgodilo se je, ko so sošolci v osnovni šoli urejali pare za valetu. V razredu smo imeli enega sošolca, ki je imel izmaličen obraz. Ker sem jaz gluha, on pa ima izmaličen obraz, so naju dali skupaj. Nisem želela biti z njim, ker so nekateri sošolci menili, da bi bilo lepo, da bi bila kot par. To sem sovražila. Sovražila sem njihove spletke, njihova maščevalnostna dejanja.«* Pravi tudi naslednje: *»Zaradi svoje gluhotе v času OŠ in SŠ sem bila tu pa tam kdaj zelo sebična do sebe. Negativna, pesimistična. S seboj sem ravnala hudobno. Zakaj? Zaradi nerazumevanja sošolcev, dolgočasja.«* Bila je torej na meji, da bi sprejelo stigmo in se sprijaznila z njo. Tudi pri košarki se je soočala s podobnimi situacijami: *»Trenirala sem košarko. Odnosi s trenerjem in soigralkami... Primer: Odvija se tekma. Sedim na klopi kot rezerva. Trener me da v igro. Menjam soigralko. Pride situacija, ko sem nepripravljena in neosredotočena na igro. A to se kmalu popravi. Ker med igro ne slišim, ko mi katera soigralka kaj reče, to napako opazi trener in se name zadere, češ da bi morala dobro spremljati, kaj se dogaja. Odvisno od volje trenerja, me kdaj pa kdaj takoj zamenja ali pusti še v igri, da sama popravim napake. Če me takoj zamenja brez razumevanja, sem jezna nase, nanj... Spraševala sem se, zakaj ne dobim priložnosti, da se naučim na tem? Kaj mu je ovira? Moj sluh?«*

Vendar pa kljub temu, da je bila situacija težka, ni obupala. Ni se sprijaznila s stigmo. *»Kljub vsemu temu, kar se mi je pripetilo do konca srednje šole, se je na faksu precej spremenilo. Nisem videla nobenih zadržkov, ki bi mi ovirali. Pogumno sem šla skozi trnovo pot, naučila se na napakah, začela razumeti ljudi. Veliko gluhim je moteče ravnanje, ko nekdo strmo bulji v kretnje rok. Meni ni moteče. Nič več. Ponos zmaga. Srečna sem, da sem gluha. Dosegla sem marsikaj, in to mi je v podporo. Ne baham se. Sem le preprosta. Rojena na vasi, obdana s naravo. Mir, tišina. Tu je moj svet, kamor se zatekam, kadar se mi zahoče. Negativna dejanja ljudi name me včasih*



*prizadenejo, a vedno prvo pomislim na ozadje. Zakaj so taki? Zakaj so se name spravili, čeprav jim nisem nič storila? Prikaže se luč. Ali sem naredila kje kakšno napako, ali so oni narobe razumeli.» Pri sprejetju svoje drugačnosti ji je pomagala tudi neka nanizanka: »Sama sem gledala eno nanizanko. Mlada punca, ki zelo rada deska in je tudi dobra v tem, se nenadoma zgrudi. V bolnišnici ugotovijo, da ima diabetes. Ta punca je vedela, da ga ima, a je mislila, da ga nima več, saj se učinki bolezni niso več pojavili po jemanju tablet. Njeni prijatelji oz. mlada deskarska ekipa ter trener in sponzorka so prestrašeni. Trener in sponzorka zaradi zavarovanja glede tablet ne želita financirati te mlade punce in se odločita, da gre iz ekipe. A njeni prijatelji so našli rešitev. Pomagala bi ji ena gospa, pri kateri mlada ekipa spi in je. En mlad fant je tudi ugotovil in dopovedal vsem, da obstajajo posebneži, ki so kljub svoji bolezni znali uživati še dlje v profesionalnem športu. Namen zgodbe je, da se ne smemo ozirati na druge, ampak moramo sebe poslušati in slediti svojim sanjam ter početi tisto, kar si želimo. Naj nas bolezen ne ovira. To mi je dalo misliti, da sem, kljub svoji gluhoti, sposobna marsikaj. Le verjeti in zaupati je treba vase.«*

*In nadaljuje: »Vse sem pozabila, samo nisem pozabila izkušenj. Jaz vem, da vsako od negativnih stvari pretvorim v pozitivno in to uporabim za prihodnost. Če se pojavi kakšna situacija, ki je bila podobna tej, in vem, kako moram reagirati. Sedaj sem bolj direktna in rečem to pa to pa to. Prej sem bila bolj v strahu brez moči. Sedaj sem v gluhem svetu. Nas je več. Imamo večjo moč. Če sem pa sama v sliščem svetu, lahko samo pripombo dam ali pa rečem to pa to pa to. In sem prešibka tako. Če je sliščih več in sem jaz edina sama. Samo, je pa res, da je odvisno od tega, kakšen značaj imaš. Če si zabaven, smešen, te slišči radi sprejmejo. Radi se pogovarjajo. Če si pa resen, oni to vidijo. Taka, kot sem sedaj, gre zahvala oz. gre zasluga bivšemu fantu, ki je tudi gluh. On mi je zelo odprl oči. Prej sem bila ozkogledna.*

*Od takrat naprej sem vse razumela. Ker me je naučil: kako gledati, kako razmišljati, kako opazovati. Vedno sem bila taka: ne ni res, ali pa... ne, to ne more biti, pa kaj. On me je naučil: ko neka oseba govori, počakaj, razmisli o tem, kaj želi povedati. Nato pa se odzovi. Ali pa, kako pomagati osebi, ki ima težave. Ne razlagaj, ampak sprašuj, sprašuj in poslušaj, razmišljaj, da razvozlaš, kaj je treba, kaj ni potrebno. Zdaj sem bolj samozavestna, ker razumem, kaj je gluhi svet. Ker znam razmišljati in povezovati za nazaj, razumem. Si samo rečem, aja, drugič pa tako.*

*Sedaj pa naredi tako, da boš drugič popravila napako. V bistvu gluhi ne razmišljajo tako.«*

Oseba B se je tudi soočal s stigmatizacijo gluhotе v obdobju odraščanja. Pravi: *»Veliko je stereotipov, kar se tiče invalidnosti in gluhotе, ki se prepletajo med sabo. Zato je posledično veliko gluhih nezaposlenih in prav veliko se jih žal ne potruди za boljši jutri. Nekateri starši še vedno skrbijo za že odrasle gluhe otroke. Nekateri gluhi imajo občutek manjvrednosti in ne verjamejo, da bi lahko kaj dosegli. To je ena velika napaka oz. uspeh trdovratnega stereotipa.«*

Sam pa se ni sprijaznil s stereotipi in mnenji družbe: *»Jaz k sreči nimam občutka invalidnosti, ampak na to gledam kot na izziv. Da presežem samega sebe. Spodbujam sam sebe. Zakaj bi sedaj odnehal, ko sem nekako na »sredini lepe poti oz. projekta«. Ko gluhi pridejo do novih stvari, se včasih vrnejo nazaj, ker jih je preprosto strah. Tudi mene je včasih strah. Pa si rečem: »Preživel bom. Ena izkušnja več. Tudi jaz sem včasih v neprijetni situaciji. Se branim... da sem gluh. Vem, da ni prav. V tem primeru sem vsaj boljši, ker vem, da ni prav, da se sklicujem na to, da sem gluh. Včasih je dobro zagovarjati pravice, včasih pa tudi ne. To je dvorezni meč in tukaj je treba biti izjemno tehten v odločitvah o sklicevanju na gluhotо.«*

Oseba C je imela precej težav v srednji šoli: *»Ko sta mi socialna delavka in razredničarka ob koncu OŠ rekli, da ne morem v gimnazijo, ker je ne bom naredila, je to ostalo v meni in ob koncu gimnazije sem hotela iti študirat, da dokažem, da zmorem. Res so me gledali, kot otroku so se mi otroci posmehovali, so mi nagajali, pri odraslih pa sem imela občutek, da mi puščajo vtis, da sem omejena, ne fizično, ampak tudi umsko, zaradi slabšega govora in pomanjkanja besednega zaklada.«*

Pri tem sklopu o stigmatizaciji je povedala precej več stvari kot pri ostalih sklopih. Nadaljuje: *»V gimnaziji sem začela verjeti, da mogoče pa nisem sposobna. Bila sem živahna, ampak hitro dojemljiva. V osnovni šoli se nisem povsem zavedela, da sem drugačna, dokler nisem prišla v srednjo šolo, v drugo okolje, v drug razred, pol novih obrazov. In njim sem mogla pokazati, da slabo slišim. Ker sem že govorila, le pač počasi, so se morali pogovarjati z menoj, so me tretirali enakovredno, kot osebo, ki ne potrebuje nobene asistencе. V OŠ je bilo lažje, saj smo bili prijatelji že od malih nog, sošolci vseh osem let, in seveda nisem imela nobenih konfliktov z*

*njimi. V srednji šoli se je kazal egoizem in pehanje za najboljšimi ocenami, in to se je tudi pokazalo pri zapiskih, saj niti odličnjaki niso posojali radi zapiskov. V srednji šoli sem se zaprla vase, sem bila rajši odmaknjena od družbe in se povsem predala učenju. Živela sem le za šolo, da sem opravila letnik in si privoščila zaslužene poletne počitnice. Takrat sem imela v sebi kompleks manjvrednosti, kar se je kazalo s skrivanjem slušnega aparata in z razkrivanjem novim ljudem, da slabo slišim. Enostavno nisem jim povedala.»*

Ni se želela sprijazniti s tem, da je manjvredna. *»Želela sem dokazati, da gluhoti ni ovira; da zmorem vse. Le želeli si moram in delati na tem. Se zavedam, da je potrebno vložiti mnogo energije in časa, a kasneje občutim sama pri sebi, da se bolj spoštujem zaradi svojih sposobnosti, kakor tudi mi veliko pomenijo pohvale drugih. Gluhi so tudi uspešni, a vsak na drugačnem nivoju. So pa uspešni vsi, a le v krogu gluhih, v sliščem svetu pa je potrebno veliko vložiti v to, če si to želijo. Ko sem šla v Ljubljano, v odprto okolje, sem spoznala takšne in drugačne ljudi ter sem se znebila oklepa in se zacvetela. Postala sem bolj sproščena, komunikativna, želela sem spoznavati več, poskusiti več, prav tako pa se je kompleks izničil zmerom bolj. Zdaj vsakemu povem, da sem gluha, ne lažem, da sem naglušna, in to s ponosom, saj družba ima čisto drugačen pogled na gluhe in naglušne in mislijo da smo nemi in nezmožni verbalne komunikacije. Vsem povem, da sem GLUHA, in morda mi je vseč njihov presenečen pogled, ker se zavedam, da sem veliko dosegla kot gluha oseba, kakor sem tudi razvila govor in lažje komuniciranje.»*

Oseba D v obdobju odraščanja ni imela veliko težav in se ni soočala s stigmatizacijo, saj je bila med gluhih na zavodu za gluhe. Pravi: *»Prej, ko sem bila v OŠ, sem opazila, da so se slišči čudili, če sem kretala. Na avtobusu so me gledali, če sem kretala in me opravljali. Ko sem spoznala kakšnega sliščega fanta, se je umaknil, ko je zvedel, da sem gluha.»* Tudi na fakulteti se sooča s stigmo: *»Na faksu je drugače. Ena prijateljica, ki je slišča, mi veliko pomaga. Ostali pa se bolj umaknejo. To čutim.»* Se pa Oseba D nikoli ni sprijaznila s stigmo. Pravi, da se je vedno cenila in spoštovala: *»Tistim, ki so se norčevali iz mene, sem se izogibala. Nisem se ukvarjala z njimi in nisem se družila z njimi. Poskušala sem si najti družbo, kjer sem bila sprejeta.»*

Oseba E, prva gluha izobraženka, pravi o izkušnjah s stigmatizacijo: »Pogostokrat so me ponižali. Predvsem v srednji šoli. Gluhota je nevidna stigma. Nekega dne je cel razred zelo slabo pisal matematiko, zato je bilo treba preverjanje ponoviti, in to je bilo naslednjo uro na urniku. Nihče pa mi ni povedal, da so dogovorjeni za preverjanje ob 7. uri zjutraj. Ko sem bila ob 8. uri v šoli, so moji sošolci zamujali. Pride ena sošolka in reče: Pa kaj se učiš, saj smo že pisali prejle. Pri uri matematike sem prosila učiteljico matematike, ki je bila tudi razredničarka. Njen odgovor je bil: Sama si kriva. Učitelji in sošolci niso imeli predstave, kaj je to gluhoti. Pa tudi družba je bila taka. Obdobje srednje šole je bilo zame najtežje.«

Vendar pa tudi Oseba E ni sprejela mnenja drugih: »Odkvisno je tudi od karakterja, kako ti uspe in premagaš stigmo. V srednji šoli sem je počutila drugačna, ne manjvredna. Nisem sprejela tega, kar drugi mislijo o meni. Skrivanje stigme je tipično pri gluhih. Čim manj stika z zunanjim svetom zaradi komunikacije s slišječimi. Mene so vzgajali, da sem enaka kot vsi.«

Oseba F, druga gluha izobraženka, ima naslednje izkušnje: »Že v osnovni šoli na zavodu sem se zavedala, da sem drugačna od slišječih vrstnikov. Kot otrok sem se sprejela kot običajna deklica. Le okoliščine, ki so bolj ali manj vplivale name – v mojem času je večina slišječih imela stereotipe o gluhoti kot danes; na stereotipe se preprosto nisem ozirala, moja družina me je sprejela takšno, kot sem, kljub temu, da sem se morala naučiti govoriti. Moji starši in sorodniki so vedeli, da sem običajna deklica kot druge slišječe deklice, le gluha sem, nič več. To je name zelo ugodno vplivalo – počutila sem se enakovredno, zelo jasno sem pokazala, da jih ne razumem, če se pogovarjajo med sabo in se morajo meni prilagoditi. Če se slišječi starši ne morejo sprijazniti z gluhoto svojega otroka, ta otrok to zelo čuti in se bo počutil nesprejetega in odrinjenega kot svojevrstna osebnost, zaradi česar bo pozneje imel velike težave pri razvoju svoje identitete. Nisem pa upoštevala mnenja nekaterih učiteljev na zavodu, kamor sem hodila v šolo, ker sem menila, da zmorem več kot slišječi. To prepričanje me je gnalo do zaželenega študija, brez tega ne bi dosegla višjih ciljev, ki sem si jih zadala.«

Pri vseh uspešnih posameznikih je bilo obdobje odraščanja težavno še zaradi stigmatizacije in stereotipov večine o gluhoti kot manjvrednosti in nesposobnosti. Nekateri so to bolj čutili od sošolcev, drugi od učiteljev, tretji od širše družbe. Vsi so ponovno omenili podporo staršev pri

premagovanju teh ovir. Stigmatizacija se torej začne v družini. Če torej starši ne sprejmejo otroka kot enakovrednega in ga obravnavajo kot invalida, to ni dobro za njegov razvoj. Vse osebe v tej raziskavi niso sprejele stigme, niso se z njo sprijaznile, ampak so prisluhnile svojim željam in ciljem. Vsi so razvili strategijo, da so se zaradi poniževanj in občutkov manjvrednosti s strani sošolcev, učiteljev in družbe še bolj potrudili, še bolj so garali, še bolj stremeli k uresničitvi ciljev. Uspešni gluhi posamezniki v tej raziskavi so imeli obdobja v času odraščanja (osnovna in srednja šola), ko so se za nekaj časa počutili manjvredne, ampak so to takoj presegli. Niso upoštevali mnenj sošolcev, če so jih poniževali, in učiteljev, če niso verjeli, da so sposobni doseči uspeh. Zapirali so se vase, vendar se niso čisto zaprli. Soočali so se z občutki manjvrednosti, vendar so v sebi verjeli, da zmorejo. Vendar pa so vsi priznali, da močna volja ne bi bila dovolj, če ne bi imeli podpore staršev.

Ta del magistrske naloge bi sklenila z esejem neke gluhe študentke.

#### ŠTUDIJSKO OBDOBJE SKOZI OČI GLUHE ŠTUDENTKE

»Ljudje z globokimi koreninami so srečni« (Agnes Meyer). Globoke korenine drevesa nam dajejo občutek moči in trdnosti, ki ga zadostno prehranjujejo. Ko zapiha močan veter, ga priklenejo k tlom. Ljudje, ki imajo močne korenine, se lažje soočajo s težkim položajem in vsaka težka situacija, ki jo rešujemo, nas utrdi in naredi močnejše ter samozavestne. Situacije, s katerimi sem se soočala tekom izobraževanja predvsem med študijem, so mi omogočile, da sem postala to, kar sem, in me oblikovale v osebo, ki zajema te izkušnje kot pozitivno stvar. Vsak prehod iz ene izobraževalne ustanove, bodisi iz vrtca v osnovno šolo, dalje v srednjo šolo in na koncu tudi na fakulteto, je bilo treba premostiti marsikatero oviro. Trenutki, kot so prilagajanje novemu okolju, novi ljudje okoli mene, ki so me obdajali in katerih sem se morala navaditi zaradi ogledovanja iz ustnic, so postajali del mene, saj sem se naučila, kako naj se prilagodim in sprejemam nove izkušnje, ki me utrjujejo. V času, ko sem nosila slušni aparat, mi je le-ta služil le za orientacijo v okolju, da sem zaznavala zvoke okoli sebe. In ker nisem slišala razločno govorice človeka, sem morala komunicirati z ogledovanjem iz ustnic. Ker sem morala biti osredotočena na sogovornika, sem lahko komunicirala kvečjemu le z eno osebo ali z malo skupinico prijateljev, pri veliki skupini pa sem izgubljala nit pogovora in se tako osamila. To je bilo večinoma v srednji šoli, kjer sem se počutila osamljeno, odmikala sem se v svoj svet, in

imela tudi strah pred vzpostavitvijo novih stikov z ljudmi. Da sem lažje sledila snovi pri pouku, sem imela svoj stalni sedež v učilnici, ki je bil ob oknu in v drugi vrsti in tako sem lahko lažje sledila profesorju ter spremljala pogovor okoli sebe. Tako sem spremljala predavanja, občasno si tudi zapisovala, odmor pa sem izkoristila za prepisovanje zapiskov oziroma za dopolnjevanje zapiskov. In takšen sistem sem imela tudi v začetku študija, preden sem se odločila za kohlearni implant. Ker sem imela prijateljice v višjem letniku, sem pred vsakim novim šolskim letom zaprosila za literaturo, za zapiske, in si jih fotokopirala. Te fotokopirane zapiske sem uporabljala na predavanjih, kjer sem lahko med samim predavanjem dopolnjevala zapiske, ali pa zapisovala v svoj zvezek. Lažje je bilo spremljati vsa predavanja, zlasti ker je bil vsak profesor pozoren na to, da je v predavalnici gluha študentka, in se prilagodil temu tako, da je bil večino časa obrnjen proti nam, ki smo ga poslušali, bil pozoren, da sem ga lahko spremljala in odgledovala iz ustnic. V teh letih študijskega življenja sem opazila, da sem vzpostavila poseben odnos s profesorji, saj so videli, da se trudim. Napaka, ki sem jo naredila v prvem letniku, je bila ta, da nisem pred pričetkom predavanj opozorila profesorjev nase, da slabo slišim, in tako sem po prvih začetkih predavanj opustila predavanja in si delala lastne zapiske kar doma in zato prej izgubila nek stik s profesorjem. Ker nisem opozorila profesorjev nase kot na gluho študentko, sem imela konflikt s profesorico, ki mi je odprla oči. Ker mi je spodletel izpit pri njej, sem dobila grajo, zakaj nisem spremljala njenih predavanj, ker bi v nasprotnem primeru, če bi hodila na njena predavanja ali konzultacije, opravila izpit. Po pogovoru z njo in po njenih nasvetih sem začela s popolnoma drugim sistemom študiranja. V vsakem letniku sem pred pričetkom predavanj vsakega predmeta pristopila do profesorja in mu pojasnila, da slabo slišim in bom morda težko spremljala predavanja in bi pred vsakim izpitom hodila na konzultacije. Začela sem hoditi na konzultacije, na posvete k profesorjem. Če povzamem vse skupaj, bi lahko rekla, da nisem imela kakšnih prioritet kot gluha oseba in tudi ne kot gluha oseba s polževim vsadkom. Takrat ni bilo možnosti tolmačenja, kot je zdaj, in vedno več gluhih se zdaj uveljavlja kot študentje in temu so tudi univerze posvetile pozornost in začele skrbeti za gluhe študente. Zdaj uporabljam polžev vsadek že četrto leto in v tem času se je veliko dobrih stvari obrnilo meni v prid samo zaradi uporabe sodobnega slušnega aparata. Postala sem pozorna na svet okoli sebe, na nove zvoke, veliko lažje spremljam komunikacijo v širši družbi, prav tako pa so tudi predavanja postala mačji kašelj. Ne morem se več izgovarjati, da ne razumem predavanj, zdaj slišim. Nič več odmikanja od družbe,

nič več pomanjkanja informacij v moji glavi. Odmikanja od družbe? Seveda je to odvisno od nas samih, ki se spopadamo s svojo »drugačnostjo«. »Drugačnost« sem sama občutila v času pubertete, v času, ko sem se odločala, kaj in kdo sem in kaj bi rada postala v prihodnosti. Že to, ko sem se odločala, kaj bi rada študirala, sem imela malo poklicnih možnosti, kjer gluhoti ne bi bila ovira. A če imamo prava sredstva, če imamo spodbudo samosprejemanja, lahko dosežemo vse. Ta napor in trud, ki sem ga dosegla med izobraževanjem oziroma ga bom dosegala še naprej, je bil vreden in s tem dobim občutek samonadgraditve. Če povzamem, kako je sedaj s pomočjo kohlearnega implanta, lahko trdim, da mi močno lajša komunikacijo v slišnem svetu, prav tako pa se lažje vključujem v tečaje. In čeprav se lažje vklopim v komunikacijo, pa iščem na nek način sprejetost v družbi gluhih in se lahko umaknem v njihov svet.

## Sklep

Moja pot teoretičnega proučevanja gluhih se je začela z diplomskim delom, ki sem ga omenila v uvodu in kjer sem proučevala simbolizem kretnje v znakovnem jeziku, v magistrskem delu pa sem prišla do spoznanja, da znakovni jezik ni pomemben vsem gluhim, kot sem mislila doslej. Pomemben je le tistim, ki so »Gluhi«, ki čutijo pripadnost gluhim, ki so ponosni na skupnost gluhih. Veliko gluhih pa »sveta gluhih« sploh ne pozna ali mu ne želi pripadati.

Če se je moja pot empiričnega proučevanja gluhih začela še v študentskih letih, ko sem postala prostovoljka gluhi deklici na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, sem v magistrskem delu prišla do spoznanja, zakaj se je tako močno navezala name. Zakaj mi je večkrat omenila, da zelo ceni, da sem naredila prvi dve stopnji tečaja znakovnega jezika in da lahko komunicirava s kretnjami, zato da se bolje razumeva? Tudi ona ima sliščeče starše.

V magistrskem delu sem prišla do ugotovitev, da je obdobje mladosti res zelo pomembno in ključno obdobje v človekovem razvoju. Odraščanje gluhih mladostnikov je zelo težko. Prav tako kot slišči mladostniki se tudi gluhi mladostniki soočajo s težavami, tveganji, izzivi, negotovostjo in ranljivostjo, ki jih prinaša sodobna družba. Ugotavljam, da so mladi v sodobnih družbah tveganja še posebej socialno ranljivi; in ta ranljivost je še bolj izrazita pri gluhih mladostnikih.

Ugotovila sem, da gluhi mladostniki niso homogena populacija. Večina ima sliščeče starše, ostali gluhe. Večina se danes izobražuje v rednih šolah, ostali v zavodih za gluhe. Nekateri uporabljajo govor, nekateri znakovni jezik, nekateri oboje. Nekateri pripadajo sliščim, drugi gluhim, nekateri pa razvijejo dvojno identiteto.

Teoretične ugotovitve sem podkrepila s kvantitativno raziskavo na vzorcu 82 gluhih, naglušnih in sliščih mladostnikov, ki je pokazala:

- da ima skupina gluhih in naglušnih nižje samospoštovanje kot skupina sliščih mladostnikov;
- da gluhi in naglušni mladostniki doživljajo več motenj v komunikaciji kot slišči, ter
- da gluhi in naglušni mladostniki zaradi svoje invalidnosti znižujejo svoje aspiracije za prihodnost.



Ti rezultati so skladni s teoretičnimi ugotovitvami o odraščanju gluhih mladostnikov, ki imajo zaradi slušne prizadetosti precej več težav v odraščanju kot slišišči vrstniki.

Po podatkih Zveze društev gluhih in naglušnih imajo gluhi v Sloveniji zelo nizko stopnjo izobrazbe. 32 odstotkov gluhih ima zaključeno največ osnovno šolo, 57 odstotkov gluhih ima zaključeno največ poklicno šolo, 10 odstotkov gluhih ima največ srednjo strokovno šolo in samo 1 odstotek gluhih je doseglo višjo oziroma visoko izobrazbo.

V kvalitativni raziskavi sem pogledala šest življenjskih zgodb gluhih oseb, ki so že (dve gluhi izobraženki) ali še bodo (4 gluhi študentje) vključene v skupino gluhih, ki ima doseženo višjo oziroma visoko izobrazbo. Vse življenjske zgodbe so pokazale, da so imeli in še imajo najpomembnejšo vlogo pri njihovem odraščanju njihovi starši, bratje in sestre, torej njihova družina. Družina ima večji pomen, kot ga ima zadovoljstvo s komunikacijo. Gluha študentka slišiščih staršev je kljub temu, da je komunikacija med njimi otežena, poudarila, da ji starši veliko pomenijo in jo podpirajo.

Zanimivo bi bilo raziskati, kolikšen je delež gluhih mladostnikov, ki najdejo moč v sebi in se kljub majhni podpori in pomoči staršev odločijo za študij.

Rezultati te empirične raziskave kažejo na nižje samospoštovanje in več komunikacijskih motenj pri gluhih in naglušnih mladostnikih, zato bi bilo pomembno omogočiti strokovno pomoč celotni družini, ki ima gluhega otroka. Gluhim otrokom in mladostnikom je potrebno pomagati in jih podpirati pri zviševanju samopodobe in samospoštovanja. Strokovnjaki in starši bi morali proučiti vsakega otroka in mladostnika posebej, odkriti njihove talente ter sposobnosti in jim pomagati, da bi jih razvijali. Z individualnim pristopom bi jih naučili premagovati komunikacijske ovire; naučili naj bi jih, kako naj uveljavljajo svoje interese in potrebe. Strokovnjaki bi lahko v sodelovanju s starši pomagali gluhemu otroku načrtovati prihodnost.

Sodobna družba tveganja je družba nenehnih sprememb, negotovosti, prilagajanj. Od posameznika in mladostnika zahteva, da je samoiniciativen, fleksibilen, da je sposoben samorefleksije ter načrtovanja in usmerjanja prihodnosti. Ker je izobrazba v sodobni družbi zelo pomembna, bi bilo ustrezno, da bi starši in strokovnjaki podpirali mladostnike, da dosežejo višjo

izobrazbo in da srednja šola ne bo več pomenila konec njihovega izobraževanja. Potrebno jih je usposobiti, da so pismeni, da imajo dobre bralne sposobnosti, da so čim bolj uspešni v komunikaciji s slišječimi. Morajo se naučiti samostojnosti in prilagodljivosti. Potrebno jim je pomagati, da se prilagodijo sodobni družbi. Spodbujati jih je treba in jim seveda tudi omogočiti, da se izobražujejo za poklice, ki jih bodo kljub slušni prizadetosti lahko opravljali. Na primer, računalništvo in informatika sta zelo pomembni vidi v sodobni informacijski družbi in gluhoti ni ovira za opravljanje večine poklicev na tem področju. Gluhe in naglušne otroke bi bilo zato potrebno že zelo zgodaj usposabljati v tej smeri. Zaradi njihove slušne prizadetosti bi jim (lahko) pripadala boljše oprema računalniških učilnic in več ur učenja računalništva. Takšna pozitivna diskriminacija bi verjetno bila opravičljiva.

Cilj tovrstnih dodatnih pedagoških vlaganj v gluhe otroke in mladostnike naj bi bil približevanje pokazateljev izobrazbene strukture in tudi zaposljivosti bodoče odrasle gluhe populacije takrat doseženim družbenim poprečjem. Z namenom, da odpravimo tovrstne razlike, moramo gluhim otrokom in mladostnikom ne samo pomagati na področjih premoščanja njihove slušne prizadetosti, ampak tudi pri ustvarjanju primerjalnih prednosti na področjih delovanja, ki jih izguba sluha ne prizadene.

Poleg družine so za gluhega otroka in mladostnika pomembni tudi vrstniki. Zelo pomembno je, da se gluhi otrok in mladostnik ne počuti izoliran, osamljen ali osramočen med slišječimi vrstniki. Starši, vzgojitelji, učitelji in drugi strokovnjaki bi morali biti bolj pozorni na odnose, ki jih imajo gluhi mladostniki s slišječimi vrstniki. Tudi slišče mladostnike bi bilo potrebno bolj poučiti, da gluhoti ni nenormalnost, da gluhoti ni nekaj čudnega ali strašnega, ampak samo drugačnost. Drugačnost tudi v komunikaciji. Gluhi uporabljajo znakovni jezik, ki je enakovreden govornemu jeziku.

Znakovni jezik je jezik, ki ima lastno slovnico in sintakso; sestavljen je iz gibov rok in telesa, izrazov obraza, ročne abecede in znakov. Strokovni krogi ga priznavajo kot enakovrednega govornemu jeziku, med ljudmi pa še vedno velja, da je znakovni jezik manjvreden govornemu in da ne zadošča za dobro komunikacijo. Takšno zmotno mnenje pogosto temelji na predsodkih.

Problem pa ni samo v nepoučenih vrstnikih, ampak v celotni družbi. V svojih nekajletnih

izkušnjah z gluhih mladostniki sem tudi sama opazila, da se odrasli in odraščajoči slišči pogosto »ustrašijo« gluhih. Imajo jih za nenavadne. Raje se izognejo komunikaciji z njimi. Gledajo jih drugače.

V Sloveniji so gluhi drugačne obravnavani, kot je praksa v ZDA ali Skandinaviji. V ZDA gluhoti večinoma ni pojmovana kot invalidnost, temveč kot različnost. Gluhi človek zmore vse, samo slišati ne more. Gluhota je torej samo pomanjkljivost. Mnogi gluhi v omenjenih državah so ponosni, ker so gluhi, ker pripadajo skupnosti, ki ima lasten jezik in kulturo. Besedo "gluhi" pišejo z veliko začetnico, svojo skupnost primerjajo z etnično manjšino in zanjo zahtevajo enake pravice. Gluhota zanje ni nesreča, ampak radost pripadanja skupnosti, ki jo imajo radi. V takšnih družinah gluhih (v ZDA) je veselje, ko ugotovijo, da je novorojenček – gluhi.

Tudi uspešna odrasla gluha ženska iz Ljubljane, ki sem jo že prej omenila, mi je povedala, da je, ko je bila v ZDA na svetovnem kongresu gluhih, opazila, da so gluhi tam bolj samozavestni, imajo višje samospoštovanje, ponosni so nase. Ne kažejo občutkov manjvrednosti. V ZDA imajo gluhi tudi svojo univerzo; to je Gallaudet University, kjer je študij omogočen v znakovnem jeziku. Zato imajo tudi višje aspiracije glede svoje prihodnosti. Omenjena uspešna gluha oseba mi je tudi omenila naslednjo razliko med Slovenijo in ZDA, namreč, da imajo tamkajšnji gluhi mladostniki gluhe vzornike (role models), ki so jim vzgled. Tudi v Sloveniji bi bilo otrokom in mladostnikom dobro pokazati (še posebej slušno prizadetim in gluhim), da imamo tudi pri nas kar nekaj uspešnih gluhih oseb, ki so šle študirat in se danes profesionalno ukvarjajo z različnimi poklici in aktivnostmi (gluh košarkar, naglušna balerina, gluha profesorica likovne pedagogike...). Njihove uspehe bi morali večkrat predstaviti tudi celotni slovenski družbi, da bi vsi lahko spoznali, da gluhoti ni nenormalnost in da gluhoti ni nekaj strašnega. S tem bi pripomogli, da bi bila gluhoti manj stigmatizirana.

Gluhi mladostniki v Sloveniji so torej šibki, ker je šibka skupnost gluhih in ker je gluhoti stigmatizirana.

## Literatura

1. Adamson, Lena, Laura Ferrer-Wreder in Jennifer Kerpelman. 2007. Self-concept consistency and future orientation during the transition to adulthood. *Youth (Nordic Journal of Youth Research)* 15 (1): 91–112.
2. Ainlay, Stephen, Gaylene Becker in Lerita M. Coleman, ur. 1986. *The Dilemma of Difference*. New York: Plenum Press.
3. Altschuler, Kenneth Z. 1974. The social and psychological development of the deaf child: Problems, their treatment and prevention. *American Annals of the Deaf*, 119 (4): 365-376.
4. Allen, Thomas Eugene. 1986. *Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983*. V Schildroth, Arthur & Michael Karchmer, Ur. 1986. *Deaf children in America*. San Diego: College Hill Press.
5. Allen, Thomas Eugene. 1992. Subgroup differences in educational placement for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 137 (5): 381–388.
6. Anderson, Glenn B. in Cynthia A. Grace. 1991. Black deaf adolescents: A diverse and underserved population. *Volta Review*, 93 (5): 73–86.
7. Antonowski, Aaron. 1997. *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Brass.
8. Aquilino, William S.. 1997. From adolescent to young adult: A prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family* 59 (3): 670-686.
9. Arnett, Jeffrey Jensen. 2007. *Adolescence and Emerging Adulthood*. New Jersey, Pearson: Prentice Hall.

10. Atcherson, Samuel Ray. 2002. Stigma and misconceptions of hearing loss: Implications for healthcare professionals with hearing loss. *Journal of the Association of Medical Professionals with Hearing Losses*, 1 (1).
11. Bat-Chava, Yael. 1993. Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. *Rehabilitation Psychology*, 38 (2): 221–234.
12. Bat-Chava, Yael. 1994. Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5): 494–502.
13. Bat-Chava, Yael. 2000. Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145 (5): 420–427.
14. Baumann, Zygmunt. 1992. *Intimations of Post-modernity*. London, New York: Routledge.
15. Beathge, Martin. 1996. *Individualization as hope and disaster*. V Hurrellmann, Klaus. 1997. *The Social World of Adolescents*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
16. Beck, Ulrich. 1998. *Risk society: towards a new modernity*. London: Thousand Oaks. New Delhi: Sage.
17. Becker, Gaylene in Regina Arnold. 1986. Stigma as social and cultural construct. V Ainlay, Stephen, Gaylene Becker in Lerita M. Coleman, ur.. 1986. *The Dilemma of Difference*. New York: Plenum Press.
18. Bendit, René. 2006. Youth Sociology and Comparative Analysis in the European Union Member States. *Papers: Revista de Sociologia* 79 (1): 49-76.
19. Benz, Michael in Blalock Ginger. 1999. Community transition teams: Enhancing student involvement in transition through community transition teams. *The Journal for Vocational Special Needs Education* 21 (3): 4-12.

20. Berger, Peter A. in Peter Sopp. 1995. *Social Structure and the Life Course*. Opladen: Leske + Budrich.
21. Berndt, Thomas. 2004. Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill – Palmer Quarterly* 50 (3): 206-223.
22. Biggart, Andy, Andreas Walther in Manuela du Bois-Reymond. 2006. *Participation in transition: Motivation of young people for learning and work*. Frankfurt, Berlin, Bern: Lang.
23. Bigman, Stanley K.. 1961. The deaf in American institutions of higher education. *Personal and Guidance Journal* 39 (9): 743–746.
24. Bishop Michele in Sherry Hicks. 2005. Orange Eyes: Bimodal Bilingualism in Hearing Adults from Deaf Families. *Sign Language Studies* 5 (2): 188-230.
25. Bodner-Johnson, Barbara Ann. 1986. The family environment and the achievement of deaf students. *Exceptional Children*, 52 (5): 443– 449.
26. Botting, Nicola in Gina Conti-Ramsden. 2000. Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language, Teaching and Therapy* 16 (2): 105-120.
27. Bowlby, John. 1975. Attachment theory, separation anxiety, and mourning. *American handbook of psychiatry (2) 6, New Psychiatric Frontiers* (14): 292-309.
28. Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
29. Brasel, Kenneth E in Stephen P. Quigley. 1977. The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research* 20 (1): 95–107.

30. Buchmann, Marlis. 1989. *The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*. Chicago, London: University of Chicago Press.
31. Cappelli, Mario, Tina Daniels, Andre Durieux-Smith, Patrick J. McGrath in Deidre Neuss. 1995. Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review* 97 (3): 197-208.
32. Charlson, Elizabeth, Michael Strong in Ruby Gold. 1984. How successful deaf teenagers experience and cope with isolation. *American Annals of the Deaf*, 137 (3): 261–270.
33. Charlson, Elizabeth Stone, Robin L. Bird in Michael Strong. 1999. Resilience and success among deaf high school students: Three case studies. *American Annals of the Deaf*, 144 (3): 226–234.
34. Clark, Gary in Oliver Kolstoe. 1995. *Career development and transition education for adolescents with disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
35. Cohen, Oscar. P., Joseph E. Fischgrund in Reginald Redding. 1990. Deaf children from ethnic, linguistic, and racial minority backgrounds: An overview. *American Annals of the Deaf* 135 (2): 67–73.
36. Coleman, James C. in Torsten Husén. 1985. *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: CERL.
37. Coleman, John. C.. 1989. *The Focal Theory of Adolescence. A Psychological Perspective*. V Hurrelman (ur.), *The Social World of Adolescent*. Berlin: W. de Gruyter.
38. Coles, Bob. 2004. Welfare Services for Young People: Better connections. V: Roche, Jeremy (ur.): *Youth and Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. str. 90 – 101. London, Thousand Oaks, New Delhi: Open University.

39. Côté, James. 2000. *Arrested Adulthood. The Challenging Nature of Maturity and Identity*. New York: New York Univ. Press.
40. Cotterell, John. (1996): *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
41. Creed, Peter A., Wendy Patton in Dee Bartrum. 2004. Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30 (4): 277–294.
42. Crocker, Jennifer in Brenda Major. 1989. Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review* 96 (4): 608–630.
43. Crocker, Jennifer, Kristin Voelkl, Kristin Maria Testa in Brenda M. Major. 1991. Social stigma: Affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (2): 218-228.
44. Crowe, Teresa V. 2003. Self-esteem scores among deaf college students: An examination of gender and parents' hearing status and signing ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (2): 199–206.
45. Csikszentmihaly, Mihaly. 1997. *Living Well. The psychology of everyday life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
46. Drasgow, Erik. 1998. American Sign Language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional Children* 64 (3): 329-342.
47. Davis, Julia, Jill Elfenbein, Robert Schum in Ruth A. Bentler. 1986. Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51 (1): 53-62.



48. Desselle, Debra D. 1994. Self-esteem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf* 139 (3): 322-328.
49. Desselle, Debra D. in Lynn Pearlmuter. 1997. Navigating two cultures: Deaf children, self-esteem and parents' communication patterns. *Social Work in Education* 19 (1): 23-30.
50. Draper, Stephen W.. 2002. *Tinto's model of student retention*. Vir: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html#quaire> (3.6.2009)
51. Du Bois-Reymond, Manuela in Lynne Chisholm. 2006. *The modernization of youth transitions in Europe*. San Francisco: Jossey Bass
52. Du Bois-Reymond, Manuela in Andreu López Blasco. 2003. *Yo-yo Transitions and Misleading Trajectories: Towards Integrated Transition Policies for Young Adults in Europe*. V Andreu López Blasco, Wallace McNeish in Andreas Walther (ur.) *Young People and Contradictions of Inclusion*. Bristol: Policy Press, 19-41.
53. Easterbrooks, Susan R.. 2001. Veteran teachers of children who are deaf/hard of hearing describe language practices: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education* 24 (2): 116-127
54. Edmondson, Claudia A. in Hal M. Cain. 2002. The spirit of the individuals with disabilities education act: Collaboration between special education and vocational rehabilitation for the transition of students with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 33 (4): 10-14.
55. Eisenstadt, Shmuel Noah. 1992. *Youth in Europe between modern and postmodern society*. V. *Young People and Religions in Europe*. Trento: Reverdito Edizioni.
56. Elkind, David. 1981. *The hurried child. Growing up too soon*. Reading. Mass.: Addison Wesley.

57. English, Kristina M.. 2002. *Counseling children with hearing impairment and their families*. Boston: Allyn and Bacon.
58. Erikson, Erik. 1976. *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: Pobjeda.
59. Erting, Carol J.. 1992. Deafness & Literacy: Why Can't Sam Read? *Sign Language Studies* 75 (2): 97-112.
60. Farrugia, David in Gary F. Austin. 1980. A study of social emotional adjustment patterns of hearing impaired students in different educational settings. *American Annals of the Deaf* 125 (5): 535-541.
61. Fass, Michael E. in Jonathan G. Tubman. 2002. The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools* 39 (85): 561-573.
62. Fisher, Brian. 1966. The social and emotional adjustment of children with impaired hearing attending ordinary classes. *British Journal of Educational Psychology* 36 (3): 319-321.
63. Flander, Benjamin. 2004. *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
64. Field, Sharon. 1996. Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29 (1): 40-52.
65. Foster, Susan B.. 1988. Life in the mainstream: Deaf college freshmen and their experiences in the mainstreamed high school. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association* 22 (2): 27-35.

66. Foster, Susan in Janet Macleod. 2003. Deaf people at work: Assessment of communication among deaf and hearing persons in work settings. *International Journal of Audiology* 42 (2): 128-139.
67. Gallivan-Fenlon, Amanda. 1994. Their senior year: Family and service provider perspectives on the transition from school to adult life for young adults with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 19 (1): 11-23.
68. Garber, Judy. 2006. Depression in children and adolescents: Linking risk research and prevention. *American Journal of Preventative Medicine* 31 (4): 104-125.
69. Gassin, Elizabeth A., Kevin R. Kelly in John F. Feldhusen. 1993. Sex differences in the career development of gifted youth. *School Counselor* 41 (2): 90–105.
70. Geers, Ann in Jean Moog. 1989. Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *Volta Review* 91 (2): 69-86.
71. Giddens, Antony. 2003. *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
72. Gibson, Alex in Sheena Asthana. 1998. School performance, school effectiveness and the 1997 White Paper. *Oxford Review of Education* 24 (2): 195–210.
73. Gilbertson, Margie in Alan G. Kamhi. 1995. Novel word learning in children with hearing impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 38 (3): 630–642.
74. Glickman, Neil. 1986. Cultural identity, deafness, and mental health. *Journal of the Rehabilitation of the Deaf* 20 (2): 1–10.

75. Goffman, Erving. 1968. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
76. Gottfredson, Linda S.. 1981. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspiration. *Journal of Counseling psychology* 28 (6): 545-580.
77. Gray, Phyllis. 2007. ***Should we care? Planning and responding to the needs of Vulnerable Populations***. Vir:
- [http://www.healthycarolinians.org/Powerpoint%20files/2007%20HC%20Conference/Preparedness%20-Special%20Populations%20P.Gray%20.ppt#256,1,Pandemic Influenza](http://www.healthycarolinians.org/Powerpoint%20files/2007%20HC%20Conference/Preparedness%20-Special%20Populations%20P.Gray%20.ppt#256,1,Pandemic%20Influenza)
78. Greenberg, Mark T. in Carol. A. Kusche. 1998. Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3 (2): 49–63.
79. Grimes, Vicki Kessler in Hugh T. Prickett. 1988. Developing and enhancing a positive self-concept in deaf children. *American Annals of the Deaf*, 133 (4): 255-257.
80. Grosjean, François. 1997. The bilingual individual. *Interpreting* 2 (1/2): 163-187.
81. Gusfield, Joseph R.. 1989. Constructing the ownership of social problems: Fun and profit in the welfare state. *Social Problems* 36 (5): 431–441.
82. Hadadian, Azar in Susan Rose. 1991. An investigation of parents attitude and the communication skills of their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 136 (3): 273-277.
83. Hahn, Harlan. 1993. The political definitions of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies* 4 (2) 42–52.
84. Harris, Margaret. 2000. Social interaction and early language development in deaf children. *Deafness and Education International* 2 (1) 1–11.

85. Harris, James. 2001. *Social Isolation of Deaf Adolescents*.

Vir: [http://www.agts.edu/resources/counseling\\_students/deaf\\_adolescents.pdf](http://www.agts.edu/resources/counseling_students/deaf_adolescents.pdf) (14. 5. 2009)

86. Harris, Jennifer. 1995. *The cultural meaning of deafness: Language, identity and power relations*. Hants: Ashgate Publishing Ltd

87. Harrison, David. 1986. The education of hearing-impaired children in local ordinary schools: A survey. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf* 10 (1): 96–102.

88. Hart, Craig H., Gary W. Ladd in Brant R. Burlison. 1990. Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development* 61 (1): 34-64.

89. Hecht, Michael L.. 1978. The conceptualization and measurement of interpersonal communication satisfaction. *Human Communication Research*, 4 (2): 253-264.

90. Heitmayer, Wilhelm in Thomas Olk. 1990. *Das Individualisierung – Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen*. V: W. Heitmayer in Thomas Olk (izd.), Individualisierung von Jugend. Weinheim, München: Juventa.

91. Higgins Eleanor, Marshall H. Raskind, Roberta J. Goldberg in Kenneth L. Herman. 2002. Stages of acceptance of a learning disability: the impact of labeling. *Learning Disability Quarterly* 25 (1): 3-19.

92. Holt, Judith A.. 1994. Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 139 (4): 430–437.

93. Hosie, Judith A., Philip A. Russell, Colin D. Gray, Christeen Scott in Norma Hunter. 2000. Knowledge of display rules in prelingually deaf and hearing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (3): 389-398.

94. Hurrelman, Klaus. 1996. *Adolescents as productive processors of reality*. V: K. Hurrelman, ur. *The Social World of Adolescents*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
95. Jackson, Margo A., and Christian D. Nutini. 2002. Hidden Resources and Barriers in Career Learning Assessment with Adolescents Vulnerable to Discrimination. *Career development quarterly* 51 (1): 56-77.
96. Jambor, Edina, Marta Elliott. 2005. Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (1): 63-81.
97. Janiga, Sandra J. in Virginia Costenbader. 2002. The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college servicecoordinators. *Journal of Learning Disabilities* 35 (5): 462-468.
98. Jannis, Irving L. in Leon Mann. 1977. *Decision Making*. NewYork: The Free Press.
99. Jensema, Carl in Jane Mullins. 1974. Onset, cause and additional handicaps in hearing impaired children. *American Annals of the Deaf* 119 (6): 701–705.
100. Jones, Jill. 2005. Embrace. *Social Alternatives*. 24 (2): 60-120.
101. Kelly, Anthony. 1996. Comparing like with like. *Education*, 187 (1): 14–15.
102. Kieselbach, Thomas. 2003. *Long-Term Unemployment Among Young People: The Risk of Social Exclusion*. *American Journal of Community Psychology* 32 (1/2): 69-76.
103. Keupp, Heiner. 1997. *Ermutigung zum aufrechten Gang*. Tübingen: DGVT.
104. Kluwin, Thomas. 1993. Cumulative effects of mainstreaming on the achievement of deaf adolescents. *Exceptional children* 60 (1): 73-81.

105. Kluwin, Thomas N., Moores, Donald F. 1985. The effects of integration on the mathematics achievement of hearing-impaired adolescents. *Exceptional Children* 52 (2): 153–160.
106. Koelle, William H. in John J. Convey. 1982. The prediction of the achievement of deaf adolescents from self-concept and locus of control measures. *American Annals of the Deaf* 127 (6): 769–779.
107. Košir, Stane. 1999. *Sluh: naglušnost in gluhost*. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
108. Ladd, Gary. W., Harold L. Munson in John K. Miller. 1984. Social integration of deaf adolescents in secondary mainstream programs. *Exceptional Children* 50 (5): 420–428.
109. Lamovec, Tanja. 1987. Faktorji samospoštovanja. *Anthropos* 17 (1/2): 223-236.
110. Lane, Harlan. 1991. Cultural and infirmity models of deaf Americans. *Journal of the American Academy of Rehabilitative Audiology* 23 (3): 11-26.
111. Lane, Harlan. 1992. ***The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community***. New York: Alfred Knopf. Dostopno na: <http://lilt.ilstu.edu/gmklass/pos334/archive/lane.htm>
112. Lane, Harlan 2005. Ethics and Deafness Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (3): 291-310.
113. Laroche, Chantal, Linda J. Garcia in Jacques Barrette. 2000. Perceptions by persons with hearing impairment, audiologists, and employers of the obstacles to work integration. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology* 33 (1): 63–90.
114. Lederberg, Amy R. in Victoria S. Everhart. 2000. Conversations between deaf children and their hearing mothers: pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (4): 303-322.

115. Leigh, Irene W. in Michael S. Stinson. 1991. Social environments, self-perceptions, and identity of hearing-impaired adolescents. *Volta Review* 93 (5): 7–22.
116. Leigh, Irene W. 1999. Inclusive education and personal development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3 (2): 236 - 245.
117. Lent, Robert W. in Steven D. Brown. 1996. Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly* 44 (4): 310–321.
118. Lent, Robert W. in Steven D. Brown. 2000. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47 (1): 36–49.
119. Lewis, Sue. 1996. The reading achievement of a group of severely and profoundly hearing-impaired school leavers educated within an natural aural approach. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf* 20 (1): 1–7.
120. Lucas, Ceil. 2001. *The Sociolinguistics of Sign Language*. New York, Cambridge: University Press.
121. Lukomski, Jennifer. 2007. Deaf College Students' Perceptions of Their Social – Emotional Adjustment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (4): 486 – 494.
122. Luzzo, Darrell Anthony. 1996. Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development* 22 (2): 239–248.
123. Luzzo, Darrell Anthony in Kathy G. Hutcheson. 1996. Causal attributions and sex differences associated with perceptions of occupational barriers. *Journal of Counseling and Development* 75 (2): 124–130.
124. Major, Brenda in Lauri O'Brian. 2005. The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology* 56 (3): 393-421.



125. Marschark, Marc in Victoria S. Everhart. 1999. Problem solving by deaf and hearing students: Twenty questions. *Deafness and Education International* 1 (2): 65-82.
126. McAllister, David F., Robert D. Rodman, Donald L. Bitzer in Andrew S. Freeman. 1997. **"Lip synchronization of speech"**,  
Vir: [http://www.isca-speech.org/archive/avsp97/av97\\_133.html](http://www.isca-speech.org/archive/avsp97/av97_133.html) (12. 5. 2009)
127. McWhirter, Ellen Hawley. 1997. Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior* 50 (1): 124-140.
128. Moradi, Bonnie in Adena Rottenstein. 2007. Objectification Theory and Deaf Cultural Identity Attitudes. *Journal of Counseling Psychology* 54 (2): 178-188.
129. Mertens, Wolfgang. 1974. *Erziehung zur Konfliktfähigkeit: vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung*. München: Ehrenwirth
130. Marschark, Marc. 1993. *Psychological development of deaf children*. New York, Oxford: Oxford University Press.
131. McIntire, Marina in Judy Snitzer Reilly. 1988. Nonmanual behaviors in L1 & L2 learners of American Sign Language. *Sign Language Studies* 61 (3): 351-375.
132. Mertens, Donna M.. 1991. Teachers working with the interpreters: the deaf students educational experience. *American annals of the deaf* 136 (1): 48-52.
133. Miller, Kevin J. in John L. Luckner. 1993. On the road again: Meeting the challenge of itinerant teaching. *Perspectives in Education and Deafness*, 11 (4) 16-18.
134. Mitchell, Ross E. in Michael A. Karchmer. 2002. Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies* 4 (2): 138-163.

135. Mitchell, Teresa V. in Aleksandra L. Quittner. 1996. Multimethod study of attention and behavior problems in hearing-impaired children. *Journal of Clinical Child Psychology* 25 (1): 83-96.
136. Moores, Donald F. in Kathryn P. Meadow-Orlans. 1990. *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
137. Moores, Donald F. 1993. The mask of confusion. *American Annals of the Deaf* 138: 319-321.
138. Navarrete, Vivero Veronica. in Jenkins Sharon Rae. 1999. Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding "cultural homelessness", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 5 (1): 6-26.
139. Nöth, Winfried. 1990. *Handbook of semiotics*. Bloomington: Indiana university press
140. Nurmi, Jarmi-Erik. 1989. Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons, *International Journal of Psychology* 24 (2): 195–214.
141. Nurmi, Jarmi-Erik. 1991. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning, *Developmental Review* 11 (1), 1–59.
142. Nunes, Terezinha, Ursula Pretzlik in Jenny Olsson. 2001. Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International* 3: 123-136.
143. Nicolosi, Lucille, Elizabeth Harryman in Janet Kresheck. 1996. *Terminology of Communication Disorders: Speech-Language-Hearing: 4th Edition*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.

144. Nikolarazi, Magda in Kika Hadjikakou. 2006. The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (4): 477- 492.
145. Peterson, Candida C. in Michael Siegal. 2000. Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language* 15 (1): 123-145.
146. Petitto, Laura Ann in Paula F. Marentette. 1991. Babbling in the manual mode: *Evidence for the ontogeny of language. Science.* 251: 1493-1496.
147. Petitto, Laura in Siobhhan Holowka. 2002. Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals. *Sign Language Studies.* 3(1): 4-33.
148. Pinel, Elizabeth C. 1999. Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology* 76(1): 114-128.
149. Podboršek, Ljubica. 1992. *Izobraževanje gluhih oseb pri nas. Interno gradivo* . Ljubljana: ZUSGM.
150. Power, Mary R in Des Power. 2004. Everyone here speaks TXT: Deaf people using SMS in Australia and the rest of the world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9 (3): 333-343.
151. Powers, Stephen. 2003. Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (1): 57-78.
152. Punch, Renee, Peter A. Creed in Merv B. Hyde. 2006. Career barriers perceived by hard of hearing adolescents: A mixed methods analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (2): 224–237.

153. Punch, Renee in Merv Hyde. 2005. The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness and Education International* 7 (3): 122–138.
154. Punch, Renee, Merv Hyde in Peter A. Creed. 2004. Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. *American Annals of the Deaf* 149 (1): 28–38.
155. Quinn, Diane M in Jennifer Crocker. 1999. When ideology hurts: effects of belief in the Protestant ethic and feeling overweight on the psychological well-being of women. *J. Personal. Soc. Psychol.* 77 (2): 402–14
156. Ramsey, Claire L. 1997. ***Deaf children in public schools: Placement, context, and consequences.*** Washington, DC: Gallaudet University Press.  
<http://gupress.gallaudet.edu/2909.html>
157. Rener, Tanja. 2000. *Ranljivost, mladi in zasebno okolje.* V Ule Mirjana (ur.): *Socialna ranljivost mladih*, 145-171. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino. Šentilj: Aristej.
158. Rener, Tanja. 2002. *Novi trendi v zasebnih razmerjih.* V: V. Mihelj, ur.. Mladina 2000. Maribor: Aristej.
159. Reiman, John in Michael Bullis.. 1991. “Lower-achieving” deaf people: Overview and case study. *Volta Review*, 93 (5): 99–120.
160. Richardson, John T. E.; Janet MacLeod-Gallinger, Barbara G. McKee in Gary L. Long. 2000. Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education.* 5 (2).

161. Ridgeway, Sharon M. 1993. Abuse and deaf children: Some factors to consider. *Child Abuse Review* 2 (1): 166-173.
162. Rieffe, Carolien in Mark Meerum Terwogt. 2006. Anger communication in deaf children. *Cognition and emotion* 20 (8): 1261-1273.
163. Ritter-Brinton, Kathryn. 1993. Families in evaluation: A review of the American literature in deaf education. *Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired* 19: 3-13.
164. Rutter, Michael in David Smith. 1995. *Psychosocial Disorders in Young People. Time, Trends and their Causes*. Chichester, England: Wiley.
165. Savickas, Marck L. 1999. The transition from school to work: A developmental perspective. *Career Development Quarterly* 47: 326-336.
166. Schick, Brenda, Kevin Williams in Laurie A. Bolster. (1999). Skill level of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (2): 144-155.
167. Schildroth, Arthur in Thomas Eugene Allen. 1991. Deaf students in transition: Education and employment issues for deaf adolescents. v: O. Cohen in G. Long (ur.) Selected issues in adolescence and deafness. *Volta Review* 93 (5): 41-53.
168. Schirmer, Barbara. R.. 2001. Using research to improve literacy practice and practice to improve literacy research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6 (2): 83-91.
169. Schlessinger, Hilde S. 2000. A Developmental Model Applied to Problems of Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (4): 349-361.
170. Schroedel, John G., Geyer, Paul D. 2001. Enhancing the career advancement of workers with hearing loss: Results from a national follow-up survey. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 32 (3): 35-44.

171. Schuyt, Cees. 1995. *Vulnerable youth and their future*. Ministry of Health, Welfare and Sport – Directorate for Youth Policy, Amsterdam.
172. Starnes, Sam. 2001. When transition comes: Counseling deaf and hard-of-hearing students. *Odyssey 2* (3): 12-14.
173. Standley, Laurel. 2005. *Sociolinguistic Perspectives on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements*. 2005 Laurel Standley. ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2180-2188. Somerville, MA: Cascadilla Press.
174. Steele, Claude M.. 1997. A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist* 52: 613–629.
175. Stinson, Michael. 1984. Research on motivation in educational settings: Implications for hearing-impaired. *Journal of Special Education* 18 (2): 177–198.
176. Stinson Michael S. in Shirin D. Antia. 1999. Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4: 163-175.
177. Stinson, Michael in Kathleen Whitmire. 1996. Selfperceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology* 88: 132–143.
178. Strong, Carol J. in James P. Shaver. 1991. Modifying attitudes toward persons with hearing impairments: A comprehensive review of research. *American Annals of the Deaf* 136 (3): 252–260.
179. Swanson, Jane L.in Mary B. Voitke. 1997. Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment* 5 (4): 443–462.

180. Terwogt, Mark M. in Carolien Rieffe. 2004. Behavioural problems in deaf children: Theory of mind delay or communication failure?. *European Journal of Developmental Psychology* 1 (3): 231-240.
181. Thompson, Richard E.. 1979. Sounds of silence, sounds of joy: Hearing impaired parents of hearing impaired children. *Volta Review* 81 (5); 331-351.
182. Traxler, Carol Bloomquist. 2000. Measuring up to performance standards in reading and mathematics : Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (4): 337-348.
183. Trbanc, Martina. 2007. *Pot mladih v zaposlitev: primerjava Slovenije z drugimi državami EU*. V Anton Kramberger: *Zaposljivost v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
184. Trbanc, Martina. 1996. Social Exclusion: The Concept and Data Indication Exclusion in Slovenia. *Družboslovne razprave*. 12: 22-23, 99-114.
185. Twersky-Glasner, Aviva. 2006. The Cultural Dissonance of Deaf Criminal Offenders: Antecedents of Linguistic and Cultural Dissonance. *Journal of Knowledge and Best Practices in Juvenile Justice and Psychology* 1 (1): 11-24.
186. Ule, Mirjana. 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za Mladino. Šentilj: Aristej.
187. Ule, Mirjana in Metka Kuhar. 2002. *Ekonomsko socialni položaj mladih družin. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
188. Ule, Mirjana in Metka Kuhar. 2003. *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

189. Ule, Mirjana. 2004. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
190. Ule, Mirjana. 2005. *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
191. Ule, Mirjana. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
192. Vaccari, Cristina in Mark Marschark. 1997. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (7): 793-801.
193. Vandell, Deborah Lowe in Linda B. George. 1981. Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Child Development* 52 (2): 627-635.
194. Van Eldik, Theo, Ph. D. A Treffers, Jan Willem Veerman in Frank C. Verhulst. 2004. Mental health problems of deaf dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American Annals of the Deaf* 148 (5): 390-396.
195. Van Eldik, Theo. 2005. Mental health problems of Dutch youth with hearing loss as shown on the youth self report. *American Annals of the Deaf* 150 (1): 11-16.
196. Van de Velde, Cécile. 2000. *Autonomy construction in a dependence situation. Young unemployed people and family relationship in France and Spain*. Paris: Centre de Recherche en Economie et Statistiques.
197. Vincent Bernard. 1979. "Les marginaux et les exclus dans l'histoire", v *Cahiers Jussien* (Paris) 5: 7-8.
198. Walther, Andreas in Axel Pohl. 2005. *Thematic Study on Policy Measures for Disadvantaged Youth*. Study for the European Commission. Tubingen: IRIS.



199. Warren, Charlotte in Suzanne. Hasenstab. 1986. Self-concept of severely and profoundly hearing-impaired children. *The Volta Review* 88 (6): 289–295.
200. Watt, John D. in Faith E. Davis. 1991. The prevalence of boredom proneness and depression among profoundly deaf residential school adolescents. *American Annals of the Deaf* 136 (5): 409–413. Dostopno na: [http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/external\\_ref?access\\_num=A1991GW62500007&link\\_type=ISI](http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/external_ref?access_num=A1991GW62500007&link_type=ISI)
201. Weisel, Amatzia in Rachel Gali Cinamon. 2005. Hearing, deaf, and hard of- hearing Israeli adolescents' evaluations of deaf men and deaf women's occupational competence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (4): 376–389.
202. Williams, David R., Yan Yu, James S. Jackson in Norman B. Anderson. 1997. Racial differences in physical and mental health: Socioeconomic status, stress, and discrimination. *Journal of Health Psychology* 2 (3): 335-351.
203. Wyn, Johanna in Rob White. 1997. *Rethinking Youth*. London: Sage.
204. Yachnick, Michael. 1986. Self-esteem in deaf adolescents. *American Annals of the Deaf*, 131 (4): 305–310.
205. Yoshinaga-Itano, Christine, Allison L. Sedey, Diane K. Coulter in Albert L. Mehl. 1998. Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics* 102 (5): 1161–1171.
206. Yu, Shuli, Rebecca Clemens, Hongmei, Yang, Xiaming L., Stanton, B., Deveaus, L., idr.
207. Youth and parental perceptions of parental monitoring and parent-adolescent communication, youth depression, and youth risk behaviors. *Social Behavior and Personality: An International Journal* 34 (10): 1297-1310.

208. Zirkel, Sabrina. 2004. What Will You Think of Me? Racial Integration, Peer Relationships and Achievement Among White Students and Students of Color. *Journal of Social Issues* 60 (1): 57-74.
209. Zola, Irving K.. 1993. Disability statistics, what we count and what it tells us. *Journal of Disability Policy Studies* 4: 9–39.
210. Ziehe, Thomas. 1991. *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim, München: Juventa.
211. Zinnecker, Jürgen. 1995. The Cultural Modernization of Childhood, V: L. Chisholm, P. Büchner, H. H. Krüger, M. Du Bois-Reymond, Growing Up in Europe. Berlin: Walther de Gruyter, 85-94. 2002. Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers* 92/2: 302-319.

#### OSTALI VIRI

1. American Speech-Hearing Association. Dostopno prek: <http://www.asha.org> (6.12.2009)
2. Center za korekcijo sluha in govora Portorož. Dostopno prek:  
<http://www2.arnes.si/~kpcksg1s/home.htm> (6.12.2009)
3. Center za sluh in govor Maribor. Dostopno prek: <http://www.z-csg.mb.edus.si/> (6.12.2009)
4. Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.mss.gov.si/> (6.12.2009)
5. Socialna zbornica Slovenije. Dostopno prek:  
[http://www.soczborsl.si/3Dejavnosti/3SEMinarji/Dokumenti/23\\_0609\\_IC\\_gluhi\\_naglusni.pdf](http://www.soczborsl.si/3Dejavnosti/3SEMinarji/Dokumenti/23_0609_IC_gluhi_naglusni.pdf)  
(6.12.2009)

6. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. Dostopno prek: <http://ustanove.zdravstvena.info/zavod-za-gluhe-in-naglusne-ljubljana-zavodi/> (6.12.2009)
7. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. 2008. Poročilo o slov. znakovnem jeziku
8. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. Dostopno prek: [www.zveza-gns.si/](http://www.zveza-gns.si/) - (6.12.2009)
9. Vir: <http://www.audiology.org/resources/books/reviews/Pages/0205321445.aspx> (10. 6. 2009)

## Priloga A: Vprašalnik za slišče mladostnike

**Ljudje različno gledamo na priložnosti, ki se nam ponujajo in na prihodnost. Obkroži na lestvici od 1 do 5, koliko točno neka trditev velja zate. Pri tem 1 pomeni, da to zate ni res, 5 pa da je to zate popolnoma res.**

		<i>Ni res</i>			<i>Je res</i>		
1.	U-1	Verjamem v lepo prihodnost.	1	2	3	4	5
2.	U-2	V prihodnosti se bodo stvari poslabšale.	1	2	3	4	5
3.	U-3	Veselim se prihodnosti.	1	2	3	4	5
4.	U-4	Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti.	1	2	3	4	5
5.	U-5	V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi.	1	2	3	4	5
6.	S-1	Občutek imam, da me ljudje premalo cenijo.	1	2	3	4	5
7.	S-2	V družbi se počutim zelo dobro.	1	2	3	4	5
8.	S-3	Ljudje me obravnavajo kot enakovrednega sebi.	1	2	3	4	5
9.	S-4	Rad/a sem v družbi.	1	2	3	4	5
10.	S-5	Ko moram med ljudi, mi je neprijetno.	1	2	3	4	5
11.	K-1	V pogovoru mi sogovorniki dajejo občutek, da uspešno komuniciram.	1	2	3	4	5
12.	K-2	Ljudje se ne potrudijo razumeti mojih mnenj.	1	2	3	4	5
13.	K-3	Nad pogovori z drugimi sem resnično razočaran.	1	2	3	4	5
14.	K-4	Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati	1	2	3	4	5
15.	K-5	Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi.	1	2	3	4	5
16.	K-6	Sogovorniki ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim.	1	2	3	4	5

### **Kaj želiš in kaj boš najverjetneje počel/a po končani srednji šoli? (Obkroži.)**

#### **Želim...**

1. nadaljevati šolanje na fakulteti.
2. se zaposliti.
3. Najraje ne bi počel/a nič.
4. Ne vem še.

#### **Mogoče...**

1. bom nadaljevala šolanje na fakulteti.
2. se bom zaposlil/a.
3. Nič ne bom počela/a.
4. Ne vem še.

### **Kaj ti je na sebi najbolj všeč? (Obkroži en odgovor.)**

1. Da sem dober prijatelj/ica.
2. Da dobro izgledam.
3. Da sem v družbi zelo priljubljen/a.
4. Da veliko razmišljam o stvareh.
5. Da znam oz. obvladam stvari, ki jih drugi ne.
6. Drugo, kaj? \_\_\_\_\_
7. Nič takega ni, zaradi česar bi se cenil/a.

### **Kaj bi pri sebi najraje spremenil/a? (Obkroži samo en, najpomembnejši odgovor.)**

2. Ničesar ne bi želel/a spremeniti.
3. Telesni izgled.
4. Način oblačenja.
5. Značajske lastnosti.
6. Raje bi živel/a v drugačni družini.
7. Raje bi hodila na kako drugo šolo.

8. Način komunikacije.
9. Drugo, kaj \_\_\_\_\_.

**Spodaj je naštetih nekaj možnih problemov in težav mladih danes.** (Ob vsakem posebej označi, koliko velja ta trditev zate.)

	<i>Ni res</i>					<i>Je res</i>				
1. Bojim se, da se ne bom mogel/la zaposliti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Osamljenost.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Strah me je neuspehov v šoli.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Starši preveč pričakujejo od mene.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Učitelji mi delajo krivico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Pomanjkanje denarja.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Spodaj je naštetih nekaj stvari, ki so lahko pomembne za življenje, h katerim težimo.**  
**Obkroži za vsako od njih, kako pomembna je za tvoje življenje.**

	<i>Ni res</i>					<i>Je res</i>				
1. Biti sprejet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Materialne dobrine, denar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Družinsko življenje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Pravo prijateljstvo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Zdravje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Uspeh v šoli, poklicu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Koliko zaupaš spodaj naštetim?**

	<i>Ne zaupam</i>					<i>Popolnoma zaupam</i>				
1. Staršem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Bratom in sestram	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Profesorjem, učiteljem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Gluhim	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Slišočim	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Prijateljem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Sedaj nas zanimajo tvoja stališča do različnih življenjskih področij.**

	<i>Sploh ne velja</i>					<i>V celoti velja</i>				
1. Uživam, če sem opažen/a in spoštovan/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Pomembno mi je, da naredim vtis na druge.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Kadar kupim kaj novega, sem srečen/na.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Dobro se počutim, kadar sodelujem z drugimi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Moja sreča je zelo odvisna od sreče ljudi okrog mene.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Prepričan/a sem, da imam veliko dobrih lastnosti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Zadovoljen/na sem s svojim izgledom.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Spol (obkroži)**

1. Moški
2. Ženski

**Starost (vpiši)**

\_\_\_\_\_ let

## Priloga B: Pojasnitve vprašalnika za slišče mladostnike

Raziskovalni model ima dve neodvisni in eno odvisno spremenljivko.

Neodvisne spremenljivke so označene s kraticami S in K:

### 1. Samospoštovanje – S

Spremenljivka ima pet indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 6, 7, 8, 9, 10.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer sta: 6 in 10.

### 2. Komunikacijske motnje – K

Spremenljivka ima šest indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 11, 12, 13, 14, 15, 16.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer so: 12, 13, 16.

Odvisna spremenljivka je označena s kratico U:

### 1. Usmerjenost v prihodnost – U

Spremenljivka ima pet indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 1, 2, 3, 4, 5.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer sta: 2 in 4.

## Priloga C: Vprašalnik za gluhe in naglušne mladostnike

**Ljudje različno gledamo na priložnosti, ki se nam ponujajo in na prihodnost. Obkroži na lestvici od 1 do 5, koliko točno neka trditev velja zate. Pri tem 1 pomeni, da to zate ni res, 5 pa da je to zate popolnoma res.**

---

		<i>Ni res</i>			<i>Je res</i>		
1.	U-1	Verjamem v lepo prihodnost.	1	2	3	4	5
2.	U-2	V prihodnosti se bodo stvari poslabšale.	1	2	3	4	5
3.	U-3	Veselim se prihodnosti.	1	2	3	4	5
4.	U-4	Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti.	1	2	3	4	5
5.	U-5	V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi.	1	2	3	4	5
6.	S-1	Občutek imam, da me slišiči premalo cenijo.	1	2	3	4	5
7.	S-2	V družbi slišičih se počutim zelo dobro.	1	2	3	4	5
8.	S-3	Slišiči me obravnavajo kot enakovrednega sebi.	1	2	3	4	5
9.	S-4	Rad/a sem v družbi slišičih.	1	2	3	4	5
10.	S-5	Ko moram v družbo slišičih, mi je neprijetno.	1	2	3	4	5
11.	K-1	V pogovoru z gluхими dobim občutek, da uspešno komuniciram.	1	2	3	4	5
12.	K-2	Gluhi se ne potrudijo razumeti mojih mnenj.	1	2	3	4	5
13.	K-3	Nad pogovori z gluхими sem resnično razočaran.	1	2	3	4	5
14.	K-4	Iz odziva gluhih opažam, da razumejo, kaj želim povedati	1	2	3	4	5
15.	K-5	Gluhi me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi.	1	2	3	4	5
16.	K-6	Gluhi ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim.	1	2	3	4	5
17.	K-7	V pogovoru s slišičimi dobim občutek, da uspešno komuniciram.	1	2	3	4	5
18.	K-8	Slišiči se ne potrudijo razumeti mojih mnenj.	1	2	3	4	5
19.	K-9	Nad pogovori z slišičimi sem resnično razočaran.	1	2	3	4	5
20.	K-10	Iz odziva slišičih opažam, da razumejo, kaj želim povedati	1	2	3	4	5
21.	K-11	Slišiči me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi.	1	2	3	4	5
22.	K-12	Slišiči ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim.	1	2	3	4	5

**Kaj želiš in kaj boš najverjetneje počel/a po končani srednji šoli? Obkroži.**

---

### **Želim...**

9. nadaljevati šolanje na fakulteti.
10. se zaposliti.
11. Najraje ne bi počel/a nič.
12. Ne vem še.

### **Mogoče...**

1. bom nadaljevala šolanje na fakulteti.
2. se bom zaposlil/a.
3. Nič ne bom počela/a.
4. Ne vem še.

**Kaj ti je na sebi najbolj všeč? (Obkroži en odgovor.)**

---

1. Da sem dober prijatelj/ica.
2. Da dobro izgledam.
3. Da sem v družbi zelo priljubljen/a.
4. Da veliko razmišljam o stvareh.

5. Da znam oz. obvladam stvari, ki jih drugi ne.
6. Drugo, kaj? \_\_\_\_\_
7. Nič takega ni, zaradi česar bi se cenil/a.

**Kaj bi pri sebi najraje spremenil/a?** (Obkroži samo en, najpomembnejši odgovor.)

2. Ničesar ne bi želel/a spremeniti.
3. Telesni izgled.
4. Način oblačenja.
5. Značajske lastnosti.
6. Raje bi živel/a v drugačni družini.
7. Raje bi hodila na kako drugo šolo.
8. Način komunikacije.
9. Drugo, kaj \_\_\_\_\_.

**Spodaj je naštetih nekaj možnih problemov in težav mladih danes.** Ob vsakem posebej označi, ali velja trditev zate.

	<i>Ni res</i>					<i>Je res</i>				
1. Bojim se, da se ne bom mogel/la zaposliti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Osamljenost	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Strah me je neuspehov v šoli.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Starši preveč pričakujejo od mene.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Učitelji mi delajo krivico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Pomanjkanje denarja.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Spodaj je naštetih nekaj stvari, ki so lahko pomembne za življenje, h katerim težimo.** Obkroži za vsako od njih, kako pomembna je za tvoje življenje.

	<i>Ni res</i>					<i>Je res</i>				
1. Biti sprejet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Materialne dobrine, denar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Družinsko življenje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Pravo prijateljstvo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Zdravje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Uspeh v šoli, poklicu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Koliko zaupaš spodaj naštetim?**

	<i>Ne zaupam</i>					<i>Popolnoma zaupam</i>				
1. Staršem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Bratom in sestram	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Profesorjem, učiteljem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Gluhim	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Slišočim	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Prijateljem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Sedaj nas zanimajo tvoja stališča do različnih življenjskih področij.**

*Sploh ne velja*

*V celoti velja*



1. Uživam, če sem opažen/a in spoštovan/a.	1	2	3	4	5
2. Pomembno mi je, da naredim vtis na druge.	1	2	3	4	5
3. Kadar kupim kaj novega, sem srečen/na.	1	2	3	4	5
4. Dobro se počutim, kadar sodelujem z drugimi.	1	2	3	4	5
5. Moja sreča je zelo odvisna od sreče ljudi okrog mene.	1	2	3	4	5
6. Prepričan/a sem, da imam veliko dobrih lastnosti.	1	2	3	4	5
7. Zadovoljen/na sem s svojim izgledom.	1	2	3	4	5

**Spol** (obkroži)

---

3. Moški
4. Ženski

**Starost** (vpiši)

---

\_\_\_\_\_ let

**Sem....**(obkroži)

---

1. gluha/a
2. naglušen/a

**V katerem jeziku se raje sporazumevaš?** (obkroži):

---

1. v slovenskem jeziku.
2. v slovenskem znakovnem jeziku.

**Kje se izobražuješ?** (obkroži):

---

1. v Zavodu za gluhe in naglušne.
2. v redni šoli.

## Priloga D: Pojasnitve vprašalnika za gluhe in naglušne mladostnike

Raziskovalni model ima dve neodvisni in eno odvisno spremenljivko.

Neodvisne spremenljivke so označene s kraticami S in K:

### **1. Samospoštovanje – S**

Spremenljivka ima pet indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 6, 7, 8, 9, 10.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer sta: 6 in 10.

### **1. Komunikacijske motnje z gluhi – K**

Spremenljivka ima šest indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 11, 12, 13, 14, 15, 16.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer so: 12, 13, 16.

### **Komunikacijske motnje s sliščimi – K**

Spremenljivka ima šest indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 17, 18, 19, 20, 21, 22.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer so: 18, 19, 22.

Odvisna spremenljivka je označena s kratico U:

### **2. Usmerjenost v prihodnost – U**

Spremenljivka ima pet indikatorjev.

Vprašanja so pod številkami: 1, 2, 3, 4, 5.

Vprašanja obrnjena v drugo (negativno) smer sta: 2 in 4.

Priloga E: Frekvence in povprečja po sklopih za slišče mladostnike – izpis iz SPSS

**želim**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fakulteta	28	68,3	68,3	68,3
	zaposlitev	7	17,1	17,1	85,4
	nič	2	4,9	4,9	90,2
	ne vem	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**mogoče**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fakulteta	22	53,7	53,7	53,7
	zaposlitev	17	41,5	41,5	95,1
	ne vem	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**všeč**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	dober prijatelj	20	48,8	48,8	48,8
	dober izgled	3	7,3	7,3	56,1
	priljubljen v družbi	7	17,1	17,1	73,2
	veliko razmišljam o stvareh	4	9,8	9,8	82,9
	znam stvari, ki jih drugi ne	2	4,9	4,9	87,8
	nič	5	12,2	12,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**sprememba**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nič	16	39,0	39,0	39,0
	telesni izgled	12	29,3	29,3	68,3
	značajske lastnosti	3	7,3	7,3	75,6
	družina	4	9,8	9,8	85,4
	šola	2	4,9	4,9	90,2
	način komunikacije	3	7,3	7,3	97,6
	drugo	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s1 Občutek imam, da me ljudje premalo cenijo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	13	31,7	31,7	31,7
	2 večinoma ni res	9	22,0	22,0	53,7
	3 včasih	12	29,3	29,3	82,9
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s2 V družbi se počutim zelo dobro**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	9,8
	3 včasih	4	9,8	9,8	19,5
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	39,0
	5 je res	25	61,0	61,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s3 Ljudje me obravnavajo kot enakovrednega sebi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	2	4,9	4,9	9,8
	3 včasih	10	24,4	24,4	34,1
	4 večinoma je res	13	31,7	31,7	65,9
	5 je res	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s4 Rad/a sem v družbi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	1	2,4	2,4	2,4
	3 včasih	5	12,2	12,2	14,6
	4 večinoma je res	6	14,6	14,6	29,3
	5 je res	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s5 Ko moram med ljudi, mi je neprijetno**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	23	56,1	56,1	56,1
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	75,6
	3 niti niti	3	7,3	7,3	82,9
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
s1 Občutek imam, da me ljudje premalo cenijo	41	1,00	5,00	2,3659	1,19909
s2 V družbi se počutim zelo dobro	41	2,00	5,00	4,3171	1,01092
s3 Ljudje me obravnavajo kot enakovrednega sebi	41	1,00	5,00	3,8537	1,10817
s4 Rad/a sem v družbi	41	2,00	5,00	4,5366	,80925
s5 Ko moram med ljudi, mi je neprijetno	41	1,00	5,00	1,9024	1,26105
Valid N (listwise)	41				

**k1 V pogovoru mi sogovorniki dajejo občutek, da uspešno komuniciram**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	2	4,9	4,9	4,9
	3 včasih	11	26,8	26,8	31,7
	4 večinoma je res	14	34,1	34,1	65,9
	5 je res	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k2 Ljudje se ne potrudijo razumeti mojih mnenj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	14	34,1	34,1	34,1
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	53,7
	3 včasih	10	24,4	24,4	78,0
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	97,6
	5 je res	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k3 Nad pogovori z drugimi sem resnično razočaran**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	15	36,6	36,6	36,6
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	53,7
	3 včasih	7	17,1	17,1	70,7
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k4 Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	3	7,3	7,3	7,3
	2 večinoma ni res	3	7,3	7,3	14,6
	3 včasih	13	31,7	31,7	46,3
	4 večinoma je res	13	31,7	31,7	78,0
	5 je res	9	22,0	22,0	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k5 Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	3	7,3	7,3	7,3
	3 včasih	8	19,5	19,5	26,8
	4 večinoma je res	17	41,5	41,5	68,3
	5 je res	13	31,7	31,7	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k6 Sogovorniki ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	14,6
	3 včasih	12	29,3	29,3	43,9
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	61,0
	5 je res	16	39,0	39,0	100,0
	Total		41	100,0	100,0

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k1 V pogovoru mi sogovorniki dajejo občutek, da uspešno komuniciram	41	2,00	5,00	3,9756	,90796
k2 Ljudje se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	41	1,00	5,00	2,3659	1,21976
k3 Nad pogovori z drugimi sem resnično razočaran	41	1,00	5,00	2,4878	1,41637
k4 Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati	41	1,00	5,00	3,5366	1,14231
k5 Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	41	2,00	5,00	3,9756	,90796
k6 Sogovorniki ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim	41	1,00	5,00	3,7561	1,22026
Valid N (listwise)	41				

#### u1 Verjamem v lepo prihodnost

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	1	2,4	2,4	2,4
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	12,2
	3 včasih	16	39,0	39,0	51,2
	4 večinoma je res	9	22,0	22,0	73,2
	5 je res	11	26,8	26,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

#### u2 V prihodnosti se bodo stvari poslabšale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	13	31,7	31,7	36,6
	3 včasih	13	31,7	31,7	68,3
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	85,4
	5 je res	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u3 Veselim se prihodnosti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	3	7,3	7,3	17,1
	3 včasih	13	31,7	31,7	48,8
	4 večinoma je res	14	34,1	34,1	82,9
	5 je res	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u4 Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	18	43,9	43,9	43,9
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	53,7
	3 včasih	9	22,0	22,0	75,6
	4 večinoma je res	6	14,6	14,6	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u5 V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	3	7,3	7,3	7,3
	2 večinoma ni res	11	26,8	26,8	34,1
	3 včasih	16	39,0	39,0	73,2
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	85,4
	5 je res	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
u1 Verjamem v lepo prihodnost	41	1,00	5,00	3,6098	1,06953
u2 V prihodnosti se bodo stvari poslabšale	41	1,00	5,00	3,0488	1,13911
u3 Veselim se prihodnosti	41	1,00	5,00	3,4146	1,16137
u4 Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti	41	1,00	5,00	2,3659	1,42752
u5 V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi	41	1,00	5,00	3,0000	1,14018
Valid N (listwise)	41				



Priloga F: Frekvence in povprečja po sklopih za gluhe in naglušne mladostnike – izpis iz SPSS

**želim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid fakulteta	13	31,7	31,7	31,7
zaposlitev	17	41,5	41,5	73,2
nič	2	4,9	4,9	78,0
ne vem	9	22,0	22,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

**mogoče**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid fakulteta	14	34,1	34,1	34,1
zaposlitev	18	43,9	43,9	78,0
nič	2	4,9	4,9	82,9
ne vem	7	17,1	17,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

**všeč**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid dober prijatelj	16	39,0	39,0	39,0
dober izgled	2	4,9	4,9	43,9
prijubljen v družbi	8	19,5	19,5	63,4
veliko razmišljam o stvreh	8	19,5	19,5	82,9
znam stvari, ki jih drugi ne	2	4,9	4,9	87,8
drugo	2	4,9	4,9	92,7
nič	3	7,3	7,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

**sprememba**

		F requency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nič	18	43,9	43,9	43,9
	telesni izgled	6	14,6	14,6	58,5
	način oblačenja	4	9,8	9,8	68,3
	značajske lastnosti družina	4	9,8	9,8	78,0
	način komunikacije	3	7,3	7,3	85,4
	drugo	5	12,2	12,2	97,6
	Total	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s1 Občutek imam, da me slišечи premalo cenijo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	5	12,2	12,2	17,1
	3 včasih	15	36,6	36,6	53,7
	4 večinoma je res	10	24,4	24,4	78,0
	5 je res	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s2 V družbi slišech se počutim zelo dobro**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	1	2,4	2,4	2,4
	2 večinoma ni res	10	24,4	24,4	26,8
	3 včasih	16	39,0	39,0	65,9
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	78,0
	5 je res	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s3 Slišech me obravnavajo kot enakovrednega sebi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	10	24,4	24,4	34,1
	3 včasih	19	46,3	46,3	80,5
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s4 Rad/a sem v družbi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	9	22,0	22,0	26,8
	3 včasih	12	29,3	29,3	56,1
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	75,6
	5 je res	10	24,4	24,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**s5 Ko moram med ljudi, mi je neprijetno**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	7	17,1	17,1	17,1
	2 večinoma ni res	6	14,6	14,6	31,7
	3 niti niti	12	29,3	29,3	61,0
	4 večinoma je res	10	24,4	24,4	85,4
	5 je res	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
s1 Občutek imam, da me slišači premalo cenijo	41	1,00	5,00	3,4634	1,12021
s2 V družbi slišačih se počutim zelo dobro	41	1,00	5,00	3,2683	1,14071
s3 Slišači me obravnavajo kot enakovrednega sebi	41	1,00	5,00	2,8537	1,06210
s4 Rad/a sem v družbi slišačih.	41	1,00	5,00	3,3659	1,21976
s5 Ko moram v družbo slišačih, mi je neprijetno	41	1,00	5,00	3,0488	1,30290
Valid N (listwise)	41				

**k1 V pogovoru z gluhi dobim občutek, da uspešno komuniciram**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	1	2,4	2,4	2,4
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	12,2
	3 včasih	5	12,2	12,2	24,4
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	34,1
	5 je res	27	65,9	65,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k2 Gluhi se ne potrudijo razumeti mojih mnenj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	12	29,3	29,3	29,3
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	46,3
	3 včasih	9	22,0	22,0	68,3
	4 večinoma je res	11	26,8	26,8	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k3 Nad pogovori z gluhi sem resnično razočaran**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	18	43,9	43,9	43,9
	2 večinoma ni res	6	14,6	14,6	58,5
	3 včasih	10	24,4	24,4	82,9
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k4 Iz odziva gluhih opažam, da razumejo, kaj želim povedati**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	1	2,4	2,4	2,4
	3 včasih	11	26,8	26,8	29,3
	4 večinoma je res	12	29,3	29,3	58,5
	5 je res	17	41,5	41,5	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**k5 Gluhi me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	2	4,9	4,9	4,9
	3 včasih	11	26,8	26,8	31,7
	4 večinoma je res	12	29,3	29,3	61,0
	5 je res	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k6 Gluhi ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ni res	2	4,9	4,9	4,9
	večinoma ni res	11	26,8	26,8	31,7
	včasih	9	22,0	22,0	53,7
	večinoma je res	8	19,5	19,5	73,2
	je res	11	26,8	26,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k1 V pogovoru z gluhi dobim občutek, da uspešno komuniciram	41	1,00	5,00	4,2683	1,16242
k2 Gluhi se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	41	1,00	5,00	2,6098	1,30150
k3 Nad pogovori z gluhi sem resnično razočaran	41	1,00	5,00	2,1951	1,26924
k4 Iz odziva gluhih opažam, da razumejo, kaj želim povedati	41	2,00	5,00	4,0976	,88896
k5 Gluhi me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	41	2,00	5,00	4,0244	,93509
k6 Gluhi ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim	41	1,00	5,00	3,3659	1,27977
Valid N (listwise)	41				

**k7 V pogovoru s slišičimi dobim občutek, da uspešno komuniciram**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	11	26,8	26,8	31,7
	3 včasih	20	48,8	48,8	80,5
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k8 Slišiči se ne potrudijo razumeti mojih mnenj**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	7	17,1	17,1	17,1
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	34,1
	3 včasih	14	34,1	34,1	68,3
	4 večinoma je res	9	22,0	22,0	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k9 Nad pogovori z slišičimi sem resnično razočaran**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	9	22,0	22,0	22,0
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	41,5
	3 včasih	14	34,1	34,1	75,6
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k10 Iz odziva slišičih opažam, da opažam, kaj želim povedati**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	9	22,0	22,0	26,8
	3 včasih	18	43,9	43,9	70,7
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	80,5
	5 je res	8	19,5	19,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k11 Slišiči me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	3	7,3	7,3	7,3
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	17,1
	3 včasih	18	43,9	43,9	61,0
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	80,5
	5 je res	8	19,5	19,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**k12 Slišiči ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	5	12,2	12,2	22,0
	3 včasih	19	46,3	46,3	68,3
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	85,4
	5 je res	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k7 V pogovoru s slišičimi dobim občutek, da uspešno komuniciram	41	1,00	5,00	2,9268	,98464
k8 Slišiči se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	41	1,00	5,00	2,9024	1,22076
k9 Nad pogovori z slišičimi sem resnično razočaran	41	1,00	5,00	2,6585	1,17494
k10 Iz odziva slišičih opažam, da razumejo, kaj želim povedati.	41	1,00	5,00	3,1707	1,13803
k11 Slišiči me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi.	41	1,00	5,00	3,3415	1,13159
k12 Slišiči ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim	41	1,00	5,00	3,1463	1,13051
Valid N (listwise)	41				

**u1 Verjamem v lepo prihodnost**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	1	2,4	2,4	2,4
	2 večinoma ni res	2	4,9	4,9	7,3
	3 včasih	9	22,0	22,0	29,3
	4 večinoma je res	15	36,6	36,6	65,9
	5 je res	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u2 V prihodnosti se bodo stvari poslabšale**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	12	29,3	29,3	29,3
	2 večinoma ni res	11	26,8	26,8	56,1
	3 včasih	12	29,3	29,3	85,4
	4 večinoma je res	3	7,3	7,3	92,7
	5 je res	3	7,3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u3 Veselim se prihodnosti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 večinoma ni res	2	4,9	4,9	4,9
	3 včasih	9	22,0	22,0	26,8
	4 večinoma je res	15	36,6	36,6	63,4
	5 je res	15	36,6	36,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**u4 Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	9	22,0	22,0	22,0
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	39,0
	3 včasih	12	29,3	29,3	68,3
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	87,8
	5 je res	5	12,2	12,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	



**u5 V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	6	14,6	14,6	14,6
	2 večinoma ni res	4	9,8	9,8	24,4
	3 včasih	15	36,6	36,6	61,0
	4 večinoma je res	10	24,4	24,4	85,4
	5 je res	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
u1 Verjamem v lepo prihodnost	41	1,00	5,00	3,9512	,99878
u2 V prihodnosti se bodo stvari poslabšale	41	1,00	5,00	2,3659	1,19909
u3 Veselim se prihodnosti	41	2,00	5,00	4,0488	,89306
u4 Počutim se osamljenega, ko razmišljam o svoji prihodnosti	41	1,00	5,00	2,8293	1,32103
u5 V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi	41	1,00	5,00	3,1463	1,23614
Valid N (listwise)	41				

Priloga G: **Obračanje spremenljivk v pozitivno smer (slišišči mladostniki) – izpis iz SPSS**

**sn1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	5	12,2	12,2	17,1
	3 včasih	12	29,3	29,3	46,3
	4 večinoma je res	9	22,0	22,0	68,3
	5 je res	13	31,7	31,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**sn5**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	5	12,2	12,2	17,1
	3 včasih	3	7,3	7,3	24,4
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	43,9
	5 je res	23	56,1	56,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	1	2,4	2,4	2,4
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	22,0
	3 včasih	10	24,4	24,4	46,3
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	65,9
	5 je res	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	29,3
	3 včasih	7	17,1	17,1	46,3
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	63,4
	5 je res	15	36,6	36,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn6**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	16	39,0	39,0	39,0
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	56,1
	3 včasih	12	29,3	29,3	85,4
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**un2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	6	14,6	14,6	14,6
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	31,7
	3 včasih	13	31,7	31,7	63,4
	4 večinoma je res	13	31,7	31,7	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**un4**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	6	14,6	14,6	24,4
	3 včasih	9	22,0	22,0	46,3
	4 večinoma je res	4	9,8	9,8	56,1
	5 je res	18	43,9	43,9	100,0
	Total		41	100,0	100,0

**S\_idx Samospoštovanje**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	2,4	2,4	2,4
	2,40	1	2,4	2,4	4,9
	2,60	1	2,4	2,4	7,3
	3,00	2	4,9	4,9	12,2
	3,20	1	2,4	2,4	14,6
	3,40	2	4,9	4,9	19,5
	3,60	4	9,8	9,8	29,3
	3,80	4	9,8	9,8	39,0
	4,00	2	4,9	4,9	43,9
	4,20	4	9,8	9,8	53,7
	4,40	3	7,3	7,3	61,0
	4,60	6	14,6	14,6	75,6
	4,80	3	7,3	7,3	82,9
	5,00	7	17,1	17,1	100,0
Total		41	100,0	100,0	

**K\_idx Komunikacijske motnje**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,33	1	2,4	2,4	2,4
	2,50	2	4,9	4,9	7,3
	3,00	6	14,6	14,6	22,0
	3,17	3	7,3	7,3	29,3
	3,33	7	17,1	17,1	46,3
	3,50	4	9,8	9,8	56,1
	3,67	5	12,2	12,2	68,3
	3,83	5	12,2	12,2	80,5
	4,00	5	12,2	12,2	92,7
	4,33	3	7,3	7,3	100,0
Total		41	100,0	100,0	

**U\_idx Usmerjenost v prihodnost**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	4,9	4,9	4,9
	2,40	1	2,4	2,4	7,3
	2,60	3	7,3	7,3	14,6
	2,80	3	7,3	7,3	22,0
	3,00	6	14,6	14,6	36,6
	3,20	6	14,6	14,6	51,2
	3,40	6	14,6	14,6	65,9
	3,60	2	4,9	4,9	70,7
	3,80	3	7,3	7,3	78,0
	4,00	4	9,8	9,8	87,8
	4,20	3	7,3	7,3	95,1
	4,40	2	4,9	4,9	100,0
Total		41	100,0	100,0	

Priloga H: Obračanje spremenljivk v pozitivno smer (gluhi in naglušni mladostniki) – izpis iz SPSS

sn1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	9	22,0	22,0	22,0
	2 večinoma ni res	10	24,4	24,4	46,3
	3 včasih	15	36,6	36,6	82,9
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

sn5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	6	14,6	14,6	14,6
	2 večinoma ni res	10	24,4	24,4	39,0
	3 včasih	12	29,3	29,3	68,3
	4 večinoma je res	6	14,6	14,6	82,9
	5 je res	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

kn2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	11	26,8	26,8	31,7
	3 včasih	9	22,0	22,0	53,7
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	70,7
	5 je res	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

kn3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	5	12,2	12,2	17,1
	3 včasih	10	24,4	24,4	41,5
	4 večinoma je res	6	14,6	14,6	56,1
	5 je res	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn6**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	11	26,8	26,8	26,8
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	46,3
	3 včasih	9	22,0	22,0	68,3
	4 večinoma je res	11	26,8	26,8	95,1
	5 je res	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn8**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	4	9,8	9,8	9,8
	2 večinoma ni res	9	22,0	22,0	31,7
	3 včasih	14	34,1	34,1	65,9
	4 večinoma je res	7	17,1	17,1	82,9
	5 je res	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn9**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	2	4,9	4,9	4,9
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	24,4
	3 včasih	14	34,1	34,1	58,5
	4 večinoma je res	8	19,5	19,5	78,0
	5 je res	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**kn12**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	6	14,6	14,6	14,6
	2 večinoma ni res	7	17,1	17,1	31,7
	3 včasih	19	46,3	46,3	78,0
	4 večinoma je res	5	12,2	12,2	90,2
	5 je res	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

un2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	3	7,3	7,3	7,3
	2 večinoma ni res	3	7,3	7,3	14,6
	3 včasih	12	29,3	29,3	43,9
	4 večinoma je res	11	26,8	26,8	70,7
	5 je res	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

un4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ni res	5	12,2	12,2	12,2
	2 večinoma ni res	8	19,5	19,5	31,7
	včasih	12	29,3	29,3	61,0
	večinoma je res	7	17,1	17,1	78,0
	je res	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

S\_idx Samospoštovanje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	1,20	1	2,4	2,4	2,4	
	1,80	2	4,9	4,9	7,3	
	2,00	3	7,3	7,3	14,6	
	2,20	1	2,4	2,4	17,1	
	2,40	5	12,2	12,2	29,3	
	2,60	4	9,8	9,8	39,0	
	2,80	4	9,8	9,8	48,8	
	3,00	5	12,2	12,2	61,0	
	3,20	3	7,3	7,3	68,3	
	3,40	2	4,9	4,9	73,2	
	3,60	2	4,9	4,9	78,0	
	3,80	2	4,9	4,9	82,9	
	4,00	2	4,9	4,9	87,8	
	4,20	3	7,3	7,3	95,1	
	4,40	1	2,4	2,4	97,6	
	5,00	1	2,4	2,4	100,0	
	Total		41	100,0	100,0	



**K\_idx\_gluhi Komunikacijske motnje z gluhi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,83	2	4,9	4,9	4,9
	3,00	2	4,9	4,9	9,8
	3,17	4	9,8	9,8	19,5
	3,33	4	9,8	9,8	29,3
	3,50	5	12,2	12,2	41,5
	3,67	3	7,3	7,3	48,8
	3,83	7	17,1	17,1	65,9
	4,00	4	9,8	9,8	75,6
	4,17	4	9,8	9,8	85,4
	4,33	5	12,2	12,2	97,6
	4,50	1	2,4	2,4	100,0
Total		41	100,0	100,0	

**K\_idx\_sliseci Komunikacijske motnje s sliščimi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,50	1	2,4	2,4	2,4
	2,33	4	9,8	9,8	12,2
	2,50	4	9,8	9,8	22,0
	2,67	4	9,8	9,8	31,7
	2,83	2	4,9	4,9	36,6
	3,00	7	17,1	17,1	53,7
	3,17	4	9,8	9,8	63,4
	3,33	2	4,9	4,9	68,3
	3,50	3	7,3	7,3	75,6
	3,67	1	2,4	2,4	78,0
	3,83	2	4,9	4,9	82,9
	4,00	4	9,8	9,8	92,7
	4,17	2	4,9	4,9	97,6
	4,33	1	2,4	2,4	100,0
Total		41	100,0	100,0	

**U\_idx Usmerjenost v prihodnost**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,20	1	2,4	2,4	2,4
	2,40	1	2,4	2,4	4,9
	2,60	2	4,9	4,9	9,8
	2,80	1	2,4	2,4	12,2
	3,00	4	9,8	9,8	22,0
	3,20	3	7,3	7,3	29,3
	3,40	6	14,6	14,6	43,9
	3,60	6	14,6	14,6	58,5
	3,80	4	9,8	9,8	68,3
	4,00	5	12,2	12,2	80,5
	4,20	3	7,3	7,3	87,8
	4,40	2	4,9	4,9	92,7
	4,60	1	2,4	2,4	95,1
	4,80	1	2,4	2,4	97,6
	5,00	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Priloga I: **Bivariatne analize novih spremenljivk (slišišči mladostniki)**

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
S_idx	41	2,00	5,00	4,0878	,77595
K_idx	41	2,33	4,33	3,4797	,48476
U_idx	41	2,00	4,40	3,3220	,60808
Valid N (listwise)	41				

**Correlations**

		S_idx	K_idx	U_idx
S_idx	Pearson Correlation	1	,563(**)	,384(*)
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,013
	N	41	41	41
K_idx	Pearson Correlation	,563(**)	1	,156
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,331
	N	41	41	41
U_idx	Pearson Correlation	,384(*)	,156	1
	Sig. (2-tailed)	,013	,331	.
	N	41	41	41

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

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

Priloga J: **Bivariatne analize novih spremenljivk (gluhi in naglušni mladostniki)**

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
S_idx	41	1,20	5,00	2,9951	,82279
K_idx_gluhi	41	2,83	4,50	3,7033	,45721
K_idx_sliseci	41	1,50	4,33	3,1220	,63904
U_idx	41	2,20	5,00	3,5902	,63080
Valid N (listwise)	41				

**Correlations**

		S_idx	K_idx_gluhi	K_idx_sliseci	U_idx
S_idx	Pearson Correlation	1	-,270	,670(**)	,044
	Sig. (2-tailed)	.	,088	,000	,824
	N	41	41	41	41
K_idx_gluhi	Pearson Correlation	-,270	1	-,092	,390*
	Sig. (2-tailed)	,088	.	,568	,012
	N	41	41	41	41
K_idx_sliseci	Pearson Correlation	,670(**)	-,092	1	-,049
	Sig. (2-tailed)	,000	,568	.	,763
	N	41	41	41	41
U_idx	Pearson Correlation	-,036	,390*	-,049	1
	Sig. (2-tailed)	,824	,012	,763	.
	N	41	41	41	41

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

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

Priloga K: Regresijska analiza (slišiči mladostniki) - izpis iz SPSS

**Variables Entered/Removed(b)**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	K_idx, S_idx(a)	.	Enter

a All requested variables entered.

b Dependent Variable: U\_idx

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,391(a)	,153	,108	,57432

a Predictors: (Constant), K\_idx, S\_idx

**ANOVA(b)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,256	2	1,128	3,420	,043(a)
	Residual	12,534	38	,330		
	Total	14,790	40			

a Predictors: (Constant), K\_idx, S\_idx

b Dependent Variable: U\_idx

**Coefficients(a)**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,320	,672		3,454	,001
	S_idx	,340	,142	,433	2,399	,021
	K_idx	-,111	,227	-,088	-,490	,627

a Dependent Variable: U\_idx

Priloga L: Regresijska analiza (gluhi in naglušni mladostniki) - izpis iz SPSS

**Variables Entered/Removed(b)**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	K_idx_sliseci, K_idx_gluhi, S_idx(a)	.	Enter

a All requested variables entered.

b Dependent Variable: U\_idx

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,502(a)	,252	,191	,56719

a Predictors: (Constant), K\_idx\_sliseci, K\_idx\_gluhi, S\_idx

**ANOVA(b)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,013	3	1,338	4,158	,012(a)
	Residual	11,903	37	,322		
	Total	15,916	40			

a Predictors: (Constant), K\_idx\_sliseci, K\_idx\_gluhi, S\_idx

b Dependent Variable: U\_idx

**Coefficients(a)**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,490	,931		,526	,602
	S_idx	,127	,153	,166	,833	,410
	K_idx_gluhi	,713	,205	,517	3,472	,001
	K_idx_sliseci	,025	,191	,026	,134	,894

a Dependent Variable: U\_idx

Priloga M: Regresijska analiza – izpis iz SPSS

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,391(a)	,153	,108	,57432

a Predictors: (Constant), K\_inx\_sliseci, S\_inx\_sliseci

**ANOVA(b)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	2,256	2	1,128	3,420	,043(a)
	Residual	12,534	38	,330		
	Total	14,790	40			

a Predictors: (Constant), K\_inx\_sliseci, S\_inx\_sliseci

b Dependent Variable: U\_inx\_sliseci

**Coefficients(a)**

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	2,320	,672		3,454	,001
	S_inx_sliseci	,340	,142	,433	2,399	,021
	K_inx_sliseci	-,111	,227	-,088	-,490	,627

a Dependent Variable: U\_inx\_sliseci

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,502(a)	,252	,191	,56719

a Predictors: (Constant), K\_inx\_gluhi\_sliseci, K\_inx\_gluhi\_gluhi, S\_inx\_gluhi

**ANOVA(b)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	4,013	3	1,338	4,158	,012(a)
	Residual	11,903	37	,322		
	Total	15,916	40			

a Predictors: (Constant), K\_inx\_gluhi\_sliseci, K\_inx\_gluhi\_gluhi, S\_inx\_gluhi

b Dependent Variable: U\_inx\_gluhi

**Coefficients(a)**

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	,490	,931		,526	,602
	S_inx_gluhi	,127	,153	,166	,833	,410
	K_inx_gluhi_gluhi	,713	,205	,517	3,472	,001
	K_inx_gluhi_sliseci	,025	,191	,026	,134	,894

a Dependent Variable: U\_inx\_gluhi



Priloga N: T-test – izpis iz SPSS

## Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sn1 Občutek imam, da me ljudje premalo cenijo	41	1,00	5,00	3,6341	1,19909
s2 V družbi se počutim zelo dobro	41	2,00	5,00	4,3171	1,01092
s3 Ljudje me obravnavajo kot enakovrednega sebi	41	1,00	5,00	3,8537	1,10817
s4 Rad/a sem v družbi	41	2,00	5,00	4,5366	,80925
sn5 Ko moram med ljudi, mi je neprijetno	41	1,00	5,00	4,0976	1,26105
Valid N (listwise)	41				

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sn1 Občutek imam, da me slišači premalo cenijo	41	1,00	5,00	2,5366	1,12021
s2 V družbi slišačih se počutim zelo dobro	41	1,00	5,00	3,2683	1,14071
s3 Slišači me obravnavajo kot enakovrednega sebi	41	1,00	5,00	2,8537	1,06210
s4 Rad/a sem v družbi slišačih	41	1,00	5,00	3,3659	1,21976
sn5 Ko moram v družbo slišačih, mi je neprijetno	41	1,00	5,00	2,9512	1,30290
Valid N (listwise)	41				

## T-Test

**Group Statistics**

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S_idx	1,00	41	4,0878	,77595	,12118
	2,00	41	2,9951	,82279	,12850

**Group Statistics**

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S_idx	1,00	41	4,0878	,77595	,12118
	2,00	41	2,9951	,82279	,12850

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
S_idx	Equal variances assumed	,023	,879	6,186	80	,000	1,09268	,17663	,74119	1,44418
	Equal variances not assumed			6,186	79,727	,000	1,09268	,17663	,74117	1,44420

## Descriptives

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k1 V pogovoru mi sogovorniki dajejo občutek, da uspešno komuniciram	41	2,00	5,00	3,9756	,90796
kn2 Ljudje se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	41	1,00	5,00	3,6341	1,21976
kn3 Nad pogovori z drugimi sem resnično razočaran	41	1,00	5,00	3,5122	1,41637
k4 Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati	41	1,00	5,00	3,5366	1,14231
k5 Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	41	2,00	5,00	3,9756	,90796
kn6 Sogovorniki ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim.	41	1,00	5,00	2,2439	1,22026
Valid N (listwise)	41				

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k1 V pogovoru mi sogovorniki dajejo občutek, da uspešno komuniciram	82	1,00	5,00	4,1220	1,04693
kn2 Gluhi se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	82	1,00	5,00	3,5122	1,25947
kn3 Nad pogovori z gluhihimi sem resnično razočaran	82	1,00	5,00	3,6585	1,34458
k4 Iz odziva sogovornikov opažam, da razumejo, kaj želim povedati	82	1,00	5,00	3,8171	1,05559
k5 Ljudje me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	82	2,00	5,00	4,0000	,91625
kn6 Gluhi ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim	82	1,00	5,00	2,4390	1,25804
Valid N (listwise)	82				

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
k7 V pogovoru s sliščimi dobim občutek, da uspešno komuniciram	41	1,00	5,00	2,9268	,98464
kn8 Sliščiči se ne potrudijo razumeti mojih mnenj	41	1,00	5,00	3,0976	1,22076
kn9 Nad pogovori z sliščimi sem resnično razočaran	41	1,00	5,00	3,3415	1,17494
k10 Iz odziva sliščičih opažam, da opažam, kaj želim povedati	41	1,00	5,00	3,1707	1,13803
k11 Sliščiči me pozorno poslušajo, ko komuniciram z njimi	41	1,00	5,00	3,3415	1,13159
kn12 Sliščiči ne pokažejo zanimanja za tisto, kar jim pravim	41	1,00	5,00	2,8537	1,13051
Valid N (listwise)	41				

### T-Test

#### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
K_idx_sliseci	1,00	41	3,4797	,48476	,07571
	2,00	41	3,1220	,63904	,09980
K_idx_gluhi	1,00	41	3,4797	,48476	,07571
	2,00	41	3,7033	,45721	,07140

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
K_idx_sliseci	Equal variances assumed	2,933	,091	2,856	80	,005	,35772	,12527	,10844	,60701
	Equal variances not assumed			2,856	74,584	,006	,35772	,12527	,10816	,60729
K_idx_gluhi	Equal variances assumed	,002	,967	2,148	80	,035	-,22358	,10407	-,43068	-,01647
	Equal variances not assumed			2,148	79,728	,035	-,22358	,10407	-,43069	-,01646

### T-Test

#### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
u1 Verjamem v lepo prihodnost	1,00	41	3,6098	1,06953	,16703
	2,00	41	3,9512	,99878	,15598
un2 V prihodnosti se bodo stvari poslabšale	1,00	41	2,9512	1,13911	,17790
	2,00	41	3,6341	1,19909	,18727
u3 Veselim se prihodnosti	1,00	41	3,4146	1,16137	,18138
	2,00	41	4,0488	,89306	,13947
un4 Počutim osamljenega, razmišljam o svoji prihodnosti	1,00	41	3,6341	1,42752	,22294
	2,00	41	3,1707	1,32103	,20631
u5 V prihodnosti se bo vse uredilo samo po sebi	1,00	41	3,0000	1,14018	,17807
	2,00	41	3,1463	1,23614	,19305

## T-Test

### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
U_idx	1,00	41	3,3220	,60808	,09497
	2,00	41	3,5902	,63080	,09851

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
U_idx	Equal variances assumed	,001	,970	1,961	80	,053	-,26829	,13683	-,54060	,00401
	Equal variances not assumed			1,961	79,893	,053	-,26829	,13683	-,54061	,00402

## T-Test

### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
zaposlitev	1,00	41	2,6829	1,42195	,22207
	2,00	41	2,8780	1,38194	,21582
osamljenost	1,00	41	1,9756	1,35070	,21094
	2,00	41	2,4878	1,24744	,19482
neuspeh_šola	1,00	41	3,3902	1,44703	,22599
	2,00	41	2,7317	1,48365	,23171
starši_pričakovanja	1,00	41	2,9268	1,42110	,22194
	2,00	41	2,9268	1,19143	,18607
učitelji_krivica	1,00	41	2,6829	1,23367	,19267
	2,00	41	2,3171	1,27356	,19890
pomanjkanje_denarja	1,00	41	3,2439	1,54565	,24139
	2,00	41	2,5610	1,26587	,19770

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
zaposlitev	Equal variances assumed	,064	,801	-.630	80	,530	-.19512	,30967	-.81138	,42114
	Equal variances not assumed			-.630	79,935	,530	-.19512	,30967	-.81139	,42115
osamljenost	Equal variances assumed	,133	,717	1,784	80	,078	-.51220	,28714	1,08363	,05924
	Equal variances not assumed			1,784	79,499	,078	-.51220	,28714	1,08368	,05929
neuspeh_šola	Equal variances assumed	,209	,649	2,035	80	,045	,65854	,32367	,01442	1,30265
	Equal variances not assumed			2,035	79,950	,045	,65854	,32367	,01442	1,30266
starši_prièakovanja	Equal variances assumed	1,830	,180	,000	80	1,000	,00000	,28962	-.57636	,57636
	Equal variances not assumed			,000	77,637	1,000	,00000	,28962	-.57663	,57663
uèitelji_krivica	Equal variances assumed	,211	,647	1,321	80	,190	,36585	,27691	-.18522	,91693
	Equal variances not assumed			1,321	79,919	,190	,36585	,27691	-.18523	,91694
pomanjkanje_denarja	Equal variances assumed	2,535	,115	2,189	80	,032	,68293	,31201	,06200	1,30385
	Equal variances not assumed			2,189	77,009	,032	,68293	,31201	,06163	1,30422

**Group Statistics**

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
biti_sprejet	1,00	41	3,9268	1,29210	,20179
	2,00	41	4,1220	1,07692	,16819
denar	1,00	41	3,4634	1,30571	,20392
	2,00	41	4,0732	1,08144	,16889
družina	1,00	41	4,2195	1,08426	,16933
	2,00	41	4,5122	,77852	,12158
prijateljstvo	1,00	41	4,5122	1,07522	,16792
	2,00	41	4,6098	,83301	,13009
zdravje	1,00	41	4,5610	1,07352	,16766
	2,00	41	4,5122	,77852	,12158
uspeh	1,00	41	4,3902	,80244	,12532
	2,00	41	4,3902	,83301	,13009



**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
biti_sprejet	Equal variances assumed	2,114	,150	-,743	80	,460	-,19512	,26269	-,71789	,32765
	Equal variances not assumed			-,743	77,485	,460	-,19512	,26269	-,71815	,32791
denar	Equal variances assumed	1,643	,204	-2,303	80	,024	-,60976	,26478	1,13668	-,08283
	Equal variances not assumed			-2,303	77,318	,024	-,60976	,26478	1,13696	-,08255
družina	Equal variances assumed	3,325	,072	-1,404	80	,164	-,29268	,20846	-,70753	,12217
	Equal variances not assumed			-1,404	72,584	,165	-,29268	,20846	-,70819	,12282
prijateljstvo	Equal variances assumed	1,339	,251	-,459	80	,647	-,09756	,21242	-,52029	,32517
	Equal variances not assumed			-,459	75,300	,647	-,09756	,21242	-,52069	,32557
zdravje	Equal variances assumed	,380	,539	,236	80	,814	,04878	,20710	-,36337	,46093
	Equal variances not assumed			,236	72,958	,814	,04878	,20710	-,36398	,46154
uspeh	Equal variances assumed	,000	1,000	,000	80	1,000	,00000	,18064	-,35948	,35948
	Equal variances not assumed			,000	79,888	1,000	,00000	,18064	-,35948	,35948

### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
starši	1,00	41	4,4146	,97405	,15212
	2,00	41	4,0244	,96145	,15015
brati_sestre	1,00	39	4,0000	1,12390	,17997
	2,00	39	3,7179	1,12270	,17978
profesorji	1,00	41	2,2439	1,24057	,19375
	2,00	41	2,8293	1,26298	,19724
gluhi	1,00				
	2,00	41	3,7317	,97530	,15232
slišeei	1,00				
	2,00	41	2,9756	1,03653	,16188
prijatelji	1,00	41	4,1463	1,10817	,17307
	2,00	41	4,0488	,92063	,14378

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
starši	Equal variances assumed	,100	,752	1,826	80	,072	,39024	,21375	-,03512	,81561
	Equal variances not assumed			1,826	79,986	,072	,39024	,21375	-,03512	,81561
brati_sestre	Equal variances assumed	,007	,934	1,109	76	,271	,28205	,25438	-,22459	,78869
	Equal variances not assumed			1,109	76,000	,271	,28205	,25438	-,22459	,78869
profesorji	Equal variances assumed	,077	,783	-2,117	80	,037	-,58537	,27648	1,13558	-,03515
	Equal variances not assumed			-2,117	79,974	,037	-,58537	,27648	1,13559	-,03515
prijatelji	Equal variances assumed	,984	,324	,434	80	,666	,09756	,22500	-,35020	,54532
	Equal variances not assumed			,434	77,399	,666	,09756	,22500	-,35043	,54555

### Group Statistics

	sluh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
opaženost	1,00	41	4,0732	,95891	,14976
	2,00	41	3,8049	1,03004	,16086
vtis	1,00	41	4,0244	1,06037	,16560
	2,00	41	3,4146	1,02410	,15994
kupiti_novega	1,00	41	4,0488	,99878	,15598
	2,00	41	4,0000	1,09545	,17108
sodelovati_z_drugimi	1,00	41	4,1951	,90054	,14064
	2,00	41	4,4634	,71055	,11097
moja_sreča_odvisna_od_drugih	1,00	41	3,6341	1,33709	,20882
	2,00	41	3,6829	1,19246	,18623
imam_veliko_dobrih_lastnosti	1,00	41	3,7805	,88069	,13754
	2,00	41	3,9024	1,09098	,17038
zadovoljstvo_z_izgledom	1,00	41	3,5122	1,09822	,17151
	2,00	41	4,0976	1,09098	,17038

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
opaženost	Equal variances assumed	,592	,444	1,221	80	,226	,26829	,21978	-,16909	,70567	
	Equal variances not assumed			1,221	79,594	,226	,26829	,21978	-,16912	,70571	
vtis	Equal variances assumed	,050	,823	2,649	80	,010	,60976	,23023	,15159	1,06792	
	Equal variances not assumed			2,649	79,903	,010	,60976	,23023	,15158	1,06793	
kupiti_novega	Equal variances assumed	,002	,966	,211	80	,834	,04878	,23151	-,41195	,50951	
	Equal variances not assumed			,211	79,327	,834	,04878	,23151	-,41201	,50957	
sodelovati_z_drugimi	Equal variances assumed	1,668	,200	-1,498	80	,138	-,26829	,17915	-,62481	,08822	
	Equal variances not assumed			-1,498	75,893	,138	-,26829	,17915	-,62510	,08852	
moja_sreèa_odvisna_od_drugih	Equal variances assumed	1,235	,270	-,174	80	,862	-,04878	,27980	-,60560	,50803	
	Equal variances not assumed			-,174	78,974	,862	-,04878	,27980	-,60571	,50815	
imam_veliko_dobrih_lastnosti	Equal variances assumed	1,229	,271	-,557	80	,579	-,12195	,21897	-,55771	,31381	
	Equal variances not assumed			-,557	76,593	,579	-,12195	,21897	-,55801	,31411	
zadovoljstvo_z_izgledom	Equal variances assumed	,129	,720	-2,421	80	,018	-,58537	,24176	-1,06648	-,10425	
	Equal variances not assumed			-2,421	79,996	,018	-,58537	,24176	-1,06648	-,10425	

Priloga O: **Obdelava demografskih podatkov – izpis iz SPSS**

**spol**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	50,0	50,0	50,0
	2,00	41	50,0	50,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

**starost**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,00	7	8,5	8,5	8,5
	16,00	14	17,1	17,1	25,6
	17,00	21	25,6	25,6	51,2
	18,00	18	22,0	22,0	73,2
	19,00	9	11,0	11,0	84,1
	20,00	7	8,5	8,5	92,7
	21,00	1	1,2	1,2	93,9
	22,00	5	6,1	4,9	98,8
		Total	82	100,0	100,0

**sluh**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	50,0	50,0	50,0
	2,00	41	50,0	50,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

## Priloga P: Vprašalnik povabljenim na poglobljeni intervju

### Vprašalnik

Spoštovani!

Že več let se ukvarjam z gluhih mladostniki. Posebej me zanima odraščanje gluhih mladostnikov. To je tudi tema moje magistrske naloge.

Za izvedbo svoje raziskave potrebujem nekaj konkretnih primerov; spoznati želim nekaj življenjskih zgodb uspešnih gluhih oseb. Te zgodbe naj bi osvetlile posebnosti in težave njihovega odraščanja, konkretizirale naj bi življenjski potek gluhih mladostnikov.

Te ugotovitve mi bodo pomagale pri oblikovanju predloga, kaj bi se dalo izboljšati v institucionalnem delu s to skupino mladih, da bi se lahko uspešneje vključili v družbo.

Kot vidite, potrebujem Vašo pomoč. Prosim Vas torej za sodelovanje, da mi na srečanju z Vami odgovorite na okvirna vprašanja o naslednji tematiki: kakšne so Vaše izkušnje z odraščanjem, kako Vam je uspelo premagati svojo drugačnost (v primerjavi s slišče, »normalno« populacijo), kakšno vlogo so imeli starši v Vašem odraščanju, kako je potekal proces izobraževanja, kakšen način komuniciranja so starši uporabljali (govor, znakovni jezik), kakšen je bil razvoj Vaše identitete ter kako ste načrtovali študij in se odločali za prihodnost.

#### 1. vprašanje: **Starši**

Opišite vlogo svojih staršev, zlasti to, kako so sprejeli Vašo gluhoto in kako so se nanjo odzvali. So Vas obravnavali kot nekaj posebnega ali normalnega; so se trudili, da bi bil prepad med Vami in njimi (ter drugimi slišječimi) čim manjši in da bi se čim lažje vključili v večinski svet slišječih? So Vam morda omogočali dopolnilno šolanje, dodatno učenje in podobno?

#### 2. vprašanje: **Izobraževanje**

Kakšen otrok ste bili? Kako Vas je sprejemala bližnja in širša okolica? Kdaj so Vas starši vključili v vzgojno-izobraževalni zavod in kako so pri tem sodelovali? Kako se spominjate svojih let v vrtcu, osnovni šoli, srednji šoli, na višji/visoki šoli? Kakšen odnos so do Vas gojili pedagoški delavci? Kako ste se razumeli z gluhih vrstniki, s pedagoškimi delavci? Ste se zadrževali večinoma doma in v zavodu ali pa ste (tudi) radi zahajali med slišče vrstnike? So bili slišče vrstniki do Vas prijateljski, strpni ali celo sovražni? Koliko se je Vaš svet tišine prepletal s hrupno okolico, ki je Vi ne poznate oziroma – če jo poznate – koliko jo poznate? Ste se radi učili znakovnega jezika in kako ste sprejemali večinsko nezainteresiranost slišječih za znakovni jezik? Sta Vas srednja šola in zavod (dovolj) dobro pripravila na kolikor toliko samostojno življenje, Vas dovolj dobro izobrazila za Vašo poklicno pot? Bi na podlagi svojih izkušenj predlagali izboljšave?

### 3. vprašanje: **Komunikacija**

Ste se dobro naučili znakovnega jezika? Kako in koliko kretate? Kako je s tem pri Vaših slišočih bližnjih, prijateljih, znancih? Ali in koliko slišite? Koliko znate govoriti in kako govorite (če govorite)? Koliko je za Vas pomembno odgedovanje pri razumevanju sogovorcev? Koliko ste zadržani pri svojem govorjenju, se ga morda sramujete? Morda posnemate Beethovna in nosite s seboj beležko in pisalo, da bi tako olajšali sporazumevanje? Kako se na vaše govorjenje odzivajo ogovorjeni, npr. v trgovini, v državnih organih, nasploh?

### 4. vprašanje: **Študij**

Zakaj in kako ste se odločili za študij? Vas je k tej odločitvi spodbudila želja po več znanja in širšem obzorju, po boljšem življenju? S kakšnimi težavami in ovirami se srečujete in kako jih premagujete? Kako je poskrbljeno, če sploh je, za gluhe in naglušne, da bi mogli čim bolj neovirano sodelovati v študijskem procesu? Kako je s tolmači, z zapisnikarji, z asistenco nasploh? Kakšno je Vaše komuniciranje s profesorji, administrativnim osebjem? Kako se razumete in sporazumevate s slišočimi študenti? Koliko Vam je v pomoč uporaba sodobnih elektronskih občil?

### 5. vprašanje: **Identiteta**

Kakšna je Vaša samopodoba? Ste razmeroma dovolj usposobljeni za nadaljnje življenje? Kaj menite o svoji splošni razgledanosti? Ste dovolj aktivni ali se nagibate k pasivnosti? Imate dovolj moči, vztrajnosti, samozavesti? Nahajate v svoji okolici dovolj razumevanja, spodbud? Poznate ali morda imate polžev vsadek za lažje komuniciranje s svetom? Ste morda dejavni v kakem društvu gluhih ali v kulturnem društvu in kako se v tej družbi čutite sprejeti?

### 6. vprašanje: **Soočanje s stigmatizacijo**

Se čutite »drugačni« v negativnem pomenu te besede, posebej zaznamovani v slišočem okolju? Ste ranljivi ali imate »debelejšo kožo«? Vas ta drugačnost dela nekaj posebnega, Vas onesrečuje, utesnjuje ali pa morda na neki način osrečuje? Vam šolanje na univerzitetni ravni pomeni prehod iz stigmatizacije v »normalnost«? Je država po Vašem mnenju dovolj razumevajoča do gluhih in naglušnih? Znete »poslušati« slišočce? Vas gluhost ovira pri ukvarjanju s športom? Kakšna so Vaša pričakovanja glede nadaljnje življenjske poti; ste optimistični, pesimistični, indiferentni?

Vljudno prosim, da si ob teh vprašanjih skicirate svoje odgovore, tako da bo najin intervju lažje stekel. Seveda bom vesela, če boste povedali tudi kakšno anekdoto iz svojega življenja. No, o tem še kaj več med pogovorom!

Predlagam naslednji kraj in čas srečanja: \_\_\_\_\_ .

Prepričana sem, da mi boste s svojim sodelovanjem zelo pomagali in koristili pri ustvarjanju študije, ki bo pozneje prav prišla tudi komu drugemu. Vnaprej se Vam zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam!