

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Ивана С. Зечевић

**МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КАО ФАКТОР
РАЗВИЈЕНОСТИ ЖИВОТНИХ И
СОЦИЈАЛНИХ ВЈЕШТИНА УЧЕНИКА
РАЗЛИЧИТОГ ВИЗУЕЛНОГ СТАТУСА**

докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Ivana S. Zečević

MOTOR ABILITIES AS A FACTOR IN THE
DEVELOPMENT OF LIFE AND SOCIAL SKILLS IN
STUDENTS WITH DIFFERENT VISUAL STATUS

PhD THESIS

Belgrade, 2023.

Ментор: Др Данијела Илић-Стошовић, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије:

Др Горан Недовић, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Александра Грбовић, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Србољуб Ђорђевић, редовни професор, Универзитет у Нишу-Педагошки факултет у Врању

Датум одбране: _____

Захваљујем се свом ментору, проф. др Данијели Илић-Стошовић на стручним савјетима и сугестијама који су учинили да рад добије још више на свом квалитету.

Захваљујем члановима комисије на корисним савјетима и подршци током израде овог рада.

Захваљујем се ученицима, родитељима, наставницима, као и директорима устонова који су дали свој допринос у процесу спровођења истраживања.

Захваљујем се пријатељима и колегама који су пружили велику подршку и мотивацију и допринијели истрајности у писању докторске дисертације.

Посебну захвалност дугујем својој породици, мами, тати и брату коју су ми током цјелог периода писања овог рада били најважнији ослонац и пружили неизмјерно разумијевање и стрпљење.

МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КАО ФАКТОР РАЗВИЈЕНОСТИ ЖИВОТНИХ И СОЦИЈАЛНИХ ВЈЕШТИНА УЧЕНИКА РАЗЛИЧИТОГ ВИЗУЕЛНОГ СТАТУСА

Сажетак

Циљ рада био је да утврди повезаност моторичких способности и животних вјештина, као и моторичких способности и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. У студији је испитан и утицај демографских фактора на развијеност моторичких способности, животних и социјалних вјештина.

Узорком истраживања обухваћено је 66 ученика, од 11 до 17 година. Узорак је подијељен на слијепе и слабовиде ученике који су се образовали у специјалним школама и ученике без оштећења вида.

За процјену зависних варијабли коришћени су сљедећи инструменти: БОТ-2- тест за процјену моторичких способности и ВАБС-2 скала за процјену животних и социјалних вјештина (форма за родитеље и наставнике).

Резултати су показали да код слијепих и слабовидих ученика не постоји повезаност између моторичких способности и животних вјештина, као и социјалних вјештина према процјени и родитеља и наставника. Код ученика без оштећења вида утврђена је позитивна повезаност између ових подручја функционисања. Према процјени родитеља и наставника код слијепих и слабовидих ученика уочен је нижи ниво развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина у односу на ученике без оштећења вида код којих је забиљежен просјечан ниво развијености. Утицај узраста и пола на развијеност моторичких способности, животних и социјалних вјештина није препознат у нашој студији када су у питању слијепи и слабовиди ученици. Код ученика без оштећења вида, дјевојчице имају развијеније моторичке способности, животне и социјалне вјештине према процјени наставника, док узраст не утиче на развијеност моторичких способности, животних и социјалних вјештина. Начин кретања и тип смјештаја нису фактори који условљавају разлике у развијености животних и социјалних вјештина слијепих и слабовидих ученика.

Кључне ријечи: моторичке способности, животне вјештине, социјалне вјештине, ученици различитог визуелног статуса.

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Дефектологија

MOTOR ABILITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF LIFE AND SOCIAL SKILLS IN STUDENTS WITH DIFFERENT VISUAL STATUS

Summary

The goal of this study was to determine the correlation between motor abilities and life skills, as well as motor abilities and social skills in students with varying visual statuses. The study also investigated the influence of demographic factors on the development of motor abilities, life skills, and social skills.

The research included a sample of 66 students aged 11 to 17. The sample was divided into blind and visually impaired students who attended special schools, and students without visual impairments. The following instruments were used to assess dependent variables: the BOT-2 test for evaluating motor abilities, and the VABS-2 scale for assessing life skills and social skills (parent and teacher forms).

The results showed that there is no correlation between motor abilities and life skills, as well as social skills, in blind and visually impaired students, according to assessments from both parents and teachers. In students without visual impairments, a positive correlation was found between these functional domains. According to evaluations from parents and teachers, blind and visually impaired students demonstrated a lower level of motor abilities development, life skills, and social skills in comparison to students without visual impairments, among whom an average level of development was observed. The impact of age and gender on the development of motor abilities, life skills, and social skills was not recognized in our study when considering blind and visually impaired students. Among students without visual impairments, girls displayed more developed motor abilities, life skills, and social skills according to teacher assessments, while age did not affect the development of these skills. Method of movement and type of accommodation are not factors that determine differences in the development of life skills and social skills in blind and visually impaired students.

Keywords: motor abilities, life skills, social skills, students with different visual status.

Scientific Field: Special Education and Rehabilitation

Specialized Scientific Field: Defectology

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА.....	3
1.1. ОШТЕЋЕЊЕ ВИДА.....	4
1.1.1. Преваленца слијепих и слабовидих особа у Републици Српској и БиХ.....	4
1.1.2. Дефинисање оштећења вида.....	4
1.1.3. Класификација визуелних оштећења.....	4
1.2. МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ.....	6
1.2.1. Дефинисање моторичких способности.....	6
1.2.2. Развој моторичких способности.....	8
1.2.3. Значај моторичких способности.....	8
1.3. Моторичко функционисање ученика различитог визуелног статуса.....	9
1.3.1. Значај вида у моторичком развоју дијетета.....	9
1.3.2. Моторички развој и моторичке способности ученика са оштећењем вида.....	9
1.3.2.1. Равнотежа ученика са оштећењем вида.....	12
1.3.2.2. Мишићна снага ученика са оштећењем вида.....	13
1.3.2.3. Билатерална координација ученика са оштећењем вида.....	13
1.3.3. Преглед истраживања о моторичком развоју и моторичким способностима слијепих и слабовидих ученика.....	13
1.3.4. Процјена моторичких способности ученика са оштећењем вида.....	15
1.4. ЖИВОТНЕ ВЈЕШТИНЕ.....	18
1.4.1. Дефинисање животних вештина.....	18
1.4.2. Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса.....	18
1.4.3. Процес учења и увјежбавања животних вјештина ученика са оштећењем вида.....	21
1.4.4. Преглед истраживања о животним вјештинама слијепих и слабовидих ученика.....	23
1.4.5. Процјена животних вештина код ученика са оштећењем вида.....	25
1.5. СОЦИЈАЛНЕ ВЈЕШТИНЕ.....	27
1.5.1. Дефинисање социјалних вјештина.....	27
1.5.2. Значај социјалних вјештина.....	27
1.5.3. Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса.....	28

1.5.3.1. Игра ученика са оштећењем вида	30
1.5.3.2. Слободно вријеме ученика са оштећењем вида.....	32
1.5.4. Преглед истраживања о социјалним вјештинама слијепих и слабовидих ученика	33
1.5.5. Процјена социјалних вјештина ученика са оштећењем вида.....	34
II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	36
2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	37
2.2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА.....	37
2.3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	37
2.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	38
III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	39
3.1. МЈЕСТО И ВРИЈЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА	40
3.2. СТРУКТУРА УЗОРКА	40
3.3. ВАРИЈАБЛЕ.....	43
3.3.1. Независне варијабле.....	43
3.3.2. Зависне варијабле.....	43
3.3.3. Контролне варијабле:	43
3.4. ИНСТРУМЕНТИ И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА	44
3.4.1. Социодемографски упитник	44
3.4.2. Процјена моторичких способности	44
3.4.3. Процјена животних и социјалних вјештина	47
3.5. СТАТИСТИЧКИ МЕТОД.....	50
IV РЕЗУЛТАТИ.....	52
4.1. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ	53
4.1.1. Резултати процјене моторичких способности ученика различитог визуелног статуса (постигнућа на БОТ-2 тесту и субтестовима).....	53
4.2. Резултати процјене животних вјештина ученика различитог визуелног статуса	79
према процјени родитеља и наставника.....	79
4.2.1. Разлике у развијености животних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника.....	83
4.3. Резултати процјене социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника	90

4.3.1. Разлике у развијености социјалних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника.....	94
4.4. ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И ЖИВОТНИХ ВЈЕШТИНА	101
4.4.1. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика.....	101
4.4.2. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика	103
4.4.3. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код ученика без оштећења вида ...	106
4.5. ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И СОЦИЈАЛНИХ ВЈЕШТИНА	108
4.5.1. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код слијепих ученика	108
4.5.2. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика	111
4.5.3. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида .	113
4.6. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТОРЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА	115
4.6.1. Разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса у односу на пол	115
4.6.2. Разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на пол према процјени родитеља и наставника	118
4.6.3. Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на пол према процјени родитеља и наставника	121
4.6.4. Разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст.....	123
4.6.5. Разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст према процјени родитеља и наставника	126
4.6.6. Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст према процјени родитеља и наставника	129
4.6.7. Разлике у развијености животних вјештина код слијепих и слабовидих ученика у односу на тип смјештаја	131
4.6.8. Разлике у развијености социјалних вјештина код слијепих и слабовидих ученика у односу на тип смјештаја према процјени родитеља и наставника	132
4.6.9. Разлике у развијености животних вјештина слијепих ученика у односу на начин кретања према процјени родитеља и наставника.....	133
4.6.10. Разлике у развијености социјалних вјештина слијепих ученика у односу на начин кретања према процјени родитеља и наставника	133
V ДИСКУСИЈА	135
5.1. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ.....	136
5.1.1. Дискусија резултата добијених процјеном моторичких способности ученика различитог визуелног статуса.....	136

5.1.2. Дискусија резултата добијених процјеном животних вјештина ученика различитог визуелног статуса	141
5.1.3. Дискусија резултата добијених процјеном социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса	146
5.1.4. Дискусија резултата добијених испитивањем повезаности моторичких способности и животних вјештина ученика различитог визуелног статуса.....	149
5.1.5. Дискусија резултата добијених процјеном повезаности моторичких способности и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.....	150
5.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТРОЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА.....	152
5.2.1. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност моторичких способности слијепих и слабовидих ученика	152
5.2.2. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида	153
5.2.3. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност животних вјештина код слијепих и слабовидих ученика	154
5.2.4. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.....	155
5.2.5. Дискусија резултата о утицају узраста на развијеност моторичких способности слијепих и слабовидих ученика	156
5.2.6. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида	157
5.2.7. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса.....	158
5.2.8. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.....	159
5.2.9. Дискусија резултата по питању утицаја типа смјештаја на развијеност животних вјештина слијепих и слабовидих ученика.....	160
5.2.10. Дискусија резултата по питању утицаја типа смјештаја на развијеност социјалних вјештина слијепих и слабовидих ученика.....	160
5.2.11. Дискусија резултата по питању утицаја начина кретања на развијеност животних вјештина слијепих ученика.....	161
5.2.12. Дискусија резултата по питању утицаја начина кретања на развијеност социјалних вјештина слијепих ученика.....	161
VI ЗАКЉУЧАК.....	163
VII ЛИТЕРАТУРА.....	167

ЛИСТА КОРИШЋЕНИХ СКРАЋЕНИЦА

- АВ – академске вјештине
- БК – билатерална координација
- БОТ- 2 –тест за процјену моторичких способности
- БПС – брзина покрета и спретност
- ФУШЗ – функционисање у школској заједници
- ФУЗ – функционисање у заједници
- ХПЛ – ходање по правој линији
- ИО – интерперсонални односи
- ИСВ – игра и слободно вријеме
- КГЕ – координација горњих екстремитета
- КК – копира квадрат
- КП – кућни послови
- К-S – Колмогоров-Смирнов коефицијент
- КЗ – копира звјезду
- ЛВ – личне вјештине
- Макс. – максимална вриједност
- Мед. – медијана
- МИ-моторичка интеграција
- Мин – минимална вриједност
- МП – моторичка прецизност
- МС – манипулативна спретност
- Н – број испитаника
- ОЛХР – одбија лопту и хвата објема рукама
- ОЛНР – одбија лопту наизмјенично рукама;
- р – ниво статистичке значајности
- ПЛКЛ – повлачи линију кроз лавиринт
- ПН – преношење новчића
- rs – Спирманова корелација ранга
- РЖ – равнотежа

СБУ – слабовиди ученици

СГ – снага

СЈН – скаче на једној ноzi

СЈНГ – стајање на једној ноzi на греди

СК – склекови

СП – савија папир

СПУ – слијепи ученици

СУМ – скакање у мјесту

СВ.Р. – социјалне вјештине- форма за родитеље

СВ.Н. – социјалне вјештине форма за наставнике

ТКССП – тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под

ТШ – трбушњаци

U – Ман-Витнијев U тест

УБОВ – ученици без оштећења вида

Вар. – варијанса

ВС – вјештине сналажења

Z – Z скор

α – Кромбахов коефицијент

ЖВ.Р. – животне вјештине – форма за родитеље

ЖВ.Н. – животне вјештине – форма за наставнике

ЛИСТА ТАБЕЛА

- Табела 1 – Дистрибуција испитаника по групама
- Табела 2 – Структура узорка ученика са оштећењем вида у односу на степен оштећења вида
- Табела 3 – Дистрибуција узорка родитеља и наставника
- Табела 4– Дистрибуција пола по групама испитаника
- Табела 5 – Дистрибуција узрасних категорија по групама испитаника
- Табела 6 – Дистрибуција слијепих и слабовидих испитаника у односу на тип смјештаја
- Табела 7 – Дистрибуција слијепих ученика у односу на начин кретања
- Табела 8 – Мјера поузданости Кратке форме БОТ – 2 теста на испитиваном узорку
- Табела 9 – Мјере валидности субскеале Животне вјештине (процјена родитеља)
- Табела 10 – Мјере валидности субскеале Животне вјештине (процјена наставника)
- Табела 11 – Мјере валидности субскеале Социјалне вјештине (процјена родитеља)
- Табела 12 – Мјере валидности субскеале Социјалне вјештине (процјена наставника)
- Табела 13 – Показатељи закривљености расподјеле и нормалности дистрибуције резултата на БОТ-2 тесту
- Табела 14 – Показатељи закривљености расподјеле и нормалности дистрибуције резултата на субскалама Животне вјештине – форма за родитеље и Животне вјештине – форма за наставнике
- Табела 15 – Показатељи закривљености расподјеле и нормалности дистрибуције резултата на субскалама Социјалне вјештине – форма за родитеље и Социјалне вјештине – форма за наставнике
- Табела 16 – Ниво развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса
- Табела 17 – Постигнућа слијепих ученика на субтестовима БОТ-2 теста
- Табела 18 – Постигнућа слабовидих ученика на субтестовима БОТ-2 теста
- Табела 19 – Постигнућа ученика без оштећења вида на субтестовима БОТ- 2 теста
- Табела 20 – Постигнућа слијепих ученика на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста
- Табела 21 – Постигнућа слабовидих ученика на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста
- Табела 22 – Постигнућа ученика без оштећења вида на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста
- Табела 23 – Разлике у развијености моторичких способности између ученика различитог визуелног статуса
- Табела 24 – Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слијепих и слабовидих ученика

Табела 25 – Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слијепих и ученика без оштећења вида

Табела 26 – Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слабовидих и ученика без оштећења вида

Табела 27 – Разлике у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између ученика различитог визуелног статуса

Табела 28 – Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слијепих и слабовидих ученика

Табела 29 – Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слијепих и ученика без оштећења вида

Табела 30 – Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слабовидих и ученика без оштећења вида

Табела 31 – Разлике у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између ученика различитог визуелног статуса

Табела 32 – Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слијепих и слабовидих ученика

Табела 33 – Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слијепих и ученика без оштећења вида

Табела 34 – Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слабовидих и ученика без оштећења вида

Табела 35 – Ниво развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 36 – Ниво развијености личних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 37 – Ниво развијености вјештина неопходних за обављање кућних послова ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 38 – Ниво развијености вјештина неопходних за функционисање у заједници ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 39 – Ниво развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 40 – Ниво развијености личних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 41 – Ниво развијености академских вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 42 – Ниво развијености вјештина неопходних за функционисање у школској заједници ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 43 – Разлике у развијености животних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника

Табела 44 – Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника

Табела 45 – Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Табела 46 – Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Табела 47 – Разлике у развијености домена субскеале Животне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 48 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 49 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 50 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 51 – Разлике у развијености домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 52 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени наставника

Табела 53 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и ученика без оштећења према процјени наставника

Табела 54 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 55 – Ниво развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 56 – Ниво развијености интерперсоналних односа ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 57 – Ниво развијености игре и слободног времена ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 58 – Ниво развијености вјештина сналажења ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 59 – Ниво развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 60 – Ниво развијености интерперсоналних односа ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 61 – Ниво развијености игре и слободног времена ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 62 – Ниво развијености вјештина сналажења ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табелъ 63 – Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Табела 64 – Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника

Табела 65 – Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Табела 66 – Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Табела 67 – Разлике у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Табела 68 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 69 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 70 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 71 – Разлике у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Табела 72 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени наставника

Табела 73 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 74 – Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 75 – Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика према процени родитеља

Табела 76 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слијепих ученика према процјени родитеља

Табела 77 – Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика према процјени наставника

Табела 78 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слијепих ученика према процјени наставника

Табела 79 – Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 80 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 81 – Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика према процјени наставника

Табела 82– Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слабовидих ученика према процени наставника

Табели 83 – Анализа повезаности моторичких способности и Животних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 84 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 85 – Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 86 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 87 – Анализа повезаности моторичких способности и Социјалне вјештине код слијепих ученика према процјени родитеља

Табела 88 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слијепих ученика према процјени родитеља

Табела 89 – Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слијепих ученика према процјени наставника

Табела 90 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слијепих ученика према процјени наставника

Табела 91 – Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 92 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слабовидих ученика према процјени родитеља

Табела 93 – Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика према процјени наставника

Табела 94 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слабовидих ученика према процјени наставника

Табела 95 – Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида према процени родитеља

Табела 96 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Табела 97 – Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 98 – Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени наставника

Табела 99 – Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на БОТ-2 тесту према полу

Табела 100 – Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на субтестовима БОТ-2 теста према полу

Табела 101 – Развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на пол

Табела 102 – Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на пол

Табела 103 – Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на пол

Табела 104 – Развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на пол

Табела 105 – Развијеност домена субскеале Социјалне вјештинне ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на пол

Табела 106 – Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на пол

Табела 107 – Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на БОТ -2 тесту према узрасту

Табела 108 – Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на субтестовима Бот-2 теста према узрасту

Табела 109 – Развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на узраст

Табела 110 – Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на узраст

Табела 111 – Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на узраст

Табела 112 – Развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на узраст

Табела 113 – Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на узраст

Табела 114 – Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на узраст

Табела 115 – Развијеност животних вјештина слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на тип смјештаја

Табела 116 – Развијеност социјалних вјештина слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на тип смјештаја

Табела 117 – Развијеност животних вјештина слијепих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на начин кретања

Табела 118 – Развијеност социјалних вјештина слијепих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на начин кретања

УВОД

Увидом у доступну литературу запажа се да је спроведено мало студија (Grbović, 2005; Сретеновић, 2019) које су испитивале моторичке способности ученика различитог визуелног статуса на нашим просторима, док резултати страних аутора упућују на изражена кашњења и одступања у моторичком домену (Bouchard & Tetreault, 2000; Brambring, 2006; Levtzion-Korach et al., 2000; Haegele et al., 2015; Houwen et al., 2009).

С обзиром да моторичке способности имају огроман значај у развоју сваког појединца, као и да су одговорне за сваки облик кретања и извршавање различитих моторичких активности сматра се да је оправдано спровођење већег броја истраживања у овој сфери како би се релевантније сагледало моторичко функционисање ученика различитог визуелног статуса, као и креирали адекватни програми за развој моторичких способности.

Осврћући се на налазе у литератури на нашем подручју може се констатовати да су истраживања која су имала за циљ процјену социјалних вјештина ученика са оштећењем вида, изузетно ријетка и срећемо их само код аутора Грбовић (2011) и Зечевић (2015). Резултати спроведених и анализираних студија из претходног периода сугеришу на слабије развијене социјалне вјештине ученика са оштећењем вида што се манифестује кроз социјалну изолацију, отежано склапање пријатељстава, као и теже успостављање интеракције са вршњацима (Bilić-Prcić, 2007; Грбовић, 2011; Papadopoulos et al., 2011; Celeste & Grum, 2010; Christodoulou, 2016). Сматра се да је врло битно да ученици са оштећењем вида посједују већи репертоар социјалних вјештина како би развила социјално пожељна понашања која ће допринијети да буду прихваћени од стране вршњака, стекну већи број пријатеља међу дјецом типичне популације, науче иницирати и одржати социјалне интеракције и постигну социјалну интеграцију у друштву.

Често се наглашава да је област вјештина свакодневног живота највише угрожена, али и најмање истражена код ученика са оштећењем вида. Заступљене потешкоће у овом домену огледају се кроз отежано одржавање хигијене, обављање послова у кући, као и функционисање у заједници (Lewis & Iselin, 2002; Metsiou, 2008; Papadopoulos et al., 2011; Christodoulou, 2016). Као могући разлози за ово наводе се: постојање оштећења вида, тешкоће у моторичком развоју, али и ставови родитеља који углавном спутавају своју дјецу у извршавању ових активности, јер страхују да се могу повриједити и обично доста активности обављају умјесто њих. Ово за посљедицу, свеукупно, има повећану зависност од других, као и смањено самопоуздање, што се негативно одражава на квалитет живота. Стога, сматра се да је неопходно утврдити могућа ограничења у усвајању вјештина свакодневног живота слијепих и слабовидих ученика у циљу креирања плана интервенција које имају функцију остваривања независног функционисања у свакодневном животу.

Код нас, као и у земљама у свијету није истражен однос између моторичких способности и вјештина свакодневног живота, а ни однос између моторичких способности и социјалних вјештина. Утврђена је само једна студија у Грчкој (Christodoulou, 2016) која указује на позитивну повезаност између поменутих подручја функционисања код ученика са оштећењем вида. Свакако да се у литератури могу наћи подаци који сугеришу на значај моторичких способности у процесу усвајања животних вјештина, као и социјалних вјештина, али је евидентно да недостаје емпиријска потврда.

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА

1.1. ОШТЕЋЕЊЕ ВИДА

1.1.1. Преваленца слијепих и слабовидих особа у Републици Српској и БиХ

У Босни и Херцеговини и Републици Српској не постоје релевантни статистички подаци о броју дјеце и одраслих особа са оштећењем вида. Једно од ријетких истраживања (Рапаић и сар., 2012) на подручју Републике Српске спроведено је 2012. године са циљем детекције, евиденције и праћења дјеце са сметњама у развоју. С обзиром на врсту ометености утврђено је да су најзаступљенији испитаници са комбинованим сметњама, потом лака интелектуална ометеност и тјелесна оштећења, а да се остале категорије ометености, међу којима и оштећење вида крећу у интервалу од 0,2% до 4,8%. Савез слијепих Републике Српске броји 1982 члана, али будући да нису све особе са оштећењем вида регистроване као чланови Савеза, самим тим постоји могућност да је ова бројка и већа. У односу на узраст, Савез броји највећи проценат особа старије животне доби, а најмањи број је оних до 18 година, док око 300 чланова су особе од 18 до 35 година. Особе са комбинованим сметњама чине 20% укупног броја регистрованих у Савезу.

1.1.2. Дефинисање оштећења вида

Оштећење вида се дефинише као функционално ограничење ока или видног система које се манифестује смањеном оштрином вида, смањеном контрастном осјетљивошћу, губитком видног поља, тешкоћама визуелне перцепције, фотофобијом, диплопијом или било којом комбинацијом горе поменутог. Када је вид оштећен у толикој мјери да ограничава активности особе у социјалном пољу и умањује квалитет живота, тада говоримо о особи са оштећењем вида (Freeman et al., 2001 према Грбовић, 2011).

Према Правилнику о процјени потреба и усмјеравању дјеце и омладине са сметњама у развоју Републике Српске из 2012. године, слијепим се сматра лице које на бољем оку са корекцијом има оштрину вида 0,05 или мању, као и лице са видним пољем сведеним на централни дио мањи од 10 степени, под условом да је губитак видне способности дефинитиван и да се медикаментним или хируршким лијечењем не може поправити. Слабовидим лицем сматра се лице које на бољем оку са корекцијом има оштрину вида између 0,05 и 0,3, под условом да је смањење видне способности дефинитивно и да се не може поправити корекционим стаклима, нити медикаментним и хируршким лијечењем.

1.1.3. Класификација визуелних оштећења

Категоризација оштећења вида базира се превасходно на оштрини вида, али се све већи значај придаје и ширини видног поља

Према СЗО (SZO, WHO-World Health Organization, 2019) заступљена је сљедећа категоризација оштећења вида:

Благо оштећење вида - оштрина вида на бољем оку слабија од 6/12 или једнака или боља од 6/18;

Умјерено оштећење вида - оштрина вида на бољем оку слабија од 6/18 или једнака или боља од 6/60;

Тешко оштећење вида - оштрина вида на бољем оку слабија од 6/60 или једнака или боља од 3/60;

Сљепоћа - оштрина вида на бољем оку слабија од 3/60.

Тешко оштећење вида и сљепоћа се такође категоришу према степену сужења централног видног поља у бољем оку на мање од 20 или 10 степени.

Према Међународној класификацији болести и сродних здравствених проблема, МКБ10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD10, WHO, 2011) особе са оштећењем вида се дијеле у пет категорија, у односу на оштрину вида на даљину:

I категорију чине особе које имају оштрину вида од 0,3 до 0,1 (6/60) (ниска слабовидост);

II категорију чине особе које имају оштрину вида од 0,1 (6/60) до 0,05 (3/60) (висока слабовидост);

III категорију чине особе које имају оштрину вида од 0,05 (3/60) до 0,02 (1/60) (слѣпоћа);

IV категорију чине особе са оштрином вида мањом од 0,02. У ову категорију обрајају се и особе које броје прсте руке са удаљености од 1 метар (1/60) или имају осјећај свјетлости (слѣпоћа);

V категорију чине особе без перцепције свјетлости (слѣпоћа)

Према Међународној класификацији болести и сродних здравствених проблема, МКБ10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD10, WHO, 2011) издвојена је и нулта категорија у коју се убрајају особе са оштрином вида једнаком или већом од 0,3. Ове особе имају извјесне проблеме у визуелном функционисању, међутим, они најчешће не представљају значајнија ограничења. Самим тим, особе са овим степеном умањења видних функција не припадају категорији особа са визуелном ометеношћу. Особе код којих није лако утврдити стање вида, такође, чине посебну категорију-неодређено, неспецификовано оштећење.

У оквиру Правилника о процени потреба и усмјеравању дјецe и омладине са сметњама у развоју Републике Српске из 2012. године под слијепим лицима подразумијевају се:

- Слијепа лица чија се коригована оштрина вида на бољем оку креће између 0,05 и 0,02, или чије је видно поље, без обзира на оштрину вида, сведено на 5 до 10 степени око тачке централне фиксације,
- слијепа лица чија се коригована оштрина вида на бољем оку креће између 0,02 и осјећаја свјетлости или чије је видно поље, без обзира на оштрину вида, сведено на мање од 5 степени око тачке централне фиксације,
- слијепа лица без видне функције, односно слијепа лица која немају ни способност перцепције свјетлости (амауросис).

Под слабовидим лицима подразумијевају се:

- слабовида лица чија коригована оштрина вида на бољем оку износи између 0,3 и 0,1,
- слабовида лица чија коригована оштрина вида на бољем оку износи између 0,1 и 0,05.

1.2. МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ

1.2.1. Дефинисање моторичких способности

С обзиром да бројни аутори дефинишу моторичке способности, тако постоји читав низ различитих дефиниција ових способности.

Курелић и сарадници (1975) дефинишу основне моторичке способности као услов без кога се не може (*conditio sine qua non*) у сваком учењу моторичких задатака у оквиру одређене активности (Kurelić i sar., 1975, према Vadrčić i sar., 2012). Према Кондрич (2000) моторичке способности представљају међусобан скуп димензија одговорних за успјешно рјешавање моторичких проблема (Kondrić, 2000, према Vadrčić i sar., 2012). Даље, Милановић (2009), као и Ружбарска и Турек (2007) (Milanović, 2009; Ružbarska & Turek, 2007, према Сретеновић, 2019) описују моторичке способности као способности помоћу којих се остварује свако кретање. Захваљујући овим способности пружа се могућност за снажно, брзо, дуготрајно, прецизно или координисано извођење различитих моторичких задатака. Оно у чему се већина аутора слаже јесте да су моторичке способности латентне и сложене структуре, као и да помоћу њих човјек остварује своје кретање и извршава бројне активности. Најчешће прихваћена подјела (Ђорђевић, 1989; Zaciorski, 1961; Kukulj 1996; Kurelić i sar., 1975; Matveev, 1964; Platonov, 1984 све према Paspalj, 2008) базичних моторичких способности укључује снагу, издржљивост, брзину, координацију, флексибилност, прецизност и равнотежу.

Снага је основна физичка способност без које се не може извести ниједан покрет. Курелић и сарадници (1975, стр. 10, према Бранковић, 2016) закључују да „никакво кретање, па према томе ни тјелесна вјежба, не може се извести без извјесне снаге мишића“. Према Кукољ (2006, стр. 17 према Димитријевић, 2023) снага се може дефинисати као „способност савладавања отпора, или супростављање оптерећењу, првенствено помоћу мишићних напрезања.

Брзина је дефинисана као способност брзог реаговања и извођења једног или више покрета, те кретање тијела у простору (Prskalo, 2004 према Poljuha, 2018). Под појмом брзина, такође се подразумијева способност извођења покрета максимално могућом брзином (Кукољ, 2006 према Трајков, 2016). Опавски (1975, стр. 53 према Бранковић, 2016) дефинише брзину као „способност да се мишићним напрезањем у саставу моторних јединица одређено тијело покрене на што дужем путу за што краће вријеме“. Исто тако, брзина представља способност извођења покрета или кретања максимално могућом брзином за дате услове, при чему се претпоставља да спољашњи отпор није велики и да активност не траје дуго, како не би дошло до замора (Кукољ, 2006 према Вукадиновић, 2018). Често се наводи да је брзина способност која је у односу на друге моторичке способности највише генетски условљена што значи да има највећи степен урођености (Rožić, 2013).

Координација представља сложену психофизичку способност коју бројни аутори дефинишу на различите начине (Paspalj, 2008). Координација, спретност, окретност је, како наводи Бојић-Ћаћић (2005, стр. 153 према Бранковић, 2016) „способност управљања покретима цијелог тијела или дијела локомоторног апарата, а огледа се у бром и прецизном рјешавању сложених моторичких проблема“. Кукољ истиче (2005, стр. 118 према Бранковић, 2016) да развој координације представља окосницу развоја моторичких способности. „Координација је способност бром и економичног и сврсисходног рјешавања сложених задатака, односно бром прилагођавања кретања на промјењене услове спољашње средине, може бити посматрана аналитички - кроз моторичко прилагођавање, равнотежу, разликовање покрета, реакцију на звучне и оптичке надражаје, оријентацију у простору, ритмичко вршење покрета и координацију покрета у времену“.

Под појмом координација (спретност) подразумијева се и комплексна моторичка способност брзог, ефикасног и прецизног моторичког реаговања у сложеним кретним ситуацијама. Са друге стране Милановић (1997, према Prskalo, 2001) координацију описује као способност управљања покретима цијелог тијела или дијелова локомоторног апарата, која се огледа у брзом и прецизном извођењу сложених моторичких задатака, односно брзом рјешавању моторичких проблема. Нићин (Nićin, 2000) одређује координацију као базичну моторичку способност и наводи да се под координацијом подразумијева суштина сложених кретања, при чему приликом реализације тих кретања у одређеној мјери и односу учествују и друге моторичке способности (Nićin, 2000, према Сретеновић, 2019). Дакле, координација представља комплексну способност и односи се на способност човјека да организује кретање правилно, брзо, рационално и сналажљиво у новонасталим условима (Кукољ, 2006, према Budimlić, 2016; Вукадиновић, 2018). Координација учествује у извођењу најједноставнијих, а онда касније и најсложенијих облика кретања. Утицај и важност ове способности расте са сложености моторичких активности, а највише долази до изражаја у ситуацијама брзог рјешавања проблема на моторичком нивоу човјека (Алексић и сар., 2013).

Координација се испољава кроз сљедеће облике: координација руку, координације ногу, координација цијелог тијела, координације у ритму и др. (Сретеновић, 2019). Истиче се да координација зависи од међусобног дјеловања средишњег нервнег система и скелетних мишића у извођењу сврсисходног моторичког акта (Зорањић и Човић, 2012, према Crnomarković, 2017). На координацију, такође, утичу ниво зрелости мишићног тонуса, диференцираност мишићних група, као и способност овладавања равнотежом. Добру координацију карактерише складност и тачност, економичност и брзина покрета, одсуство неконтролисаних покрета и сувишног трошења енергије (Вотра, 2000, према Нишевић, 2016). Она омогућава синхронизовано, усаглашено и лако кретање, прецизност, већу брзину у задатом времену (Нишевић, 2016). Сматра се да поремећаји у развоју координацијских способности проузрокују трајне негативне последице на моторичку ефикасност дијетета. Сходно томе, од посебне важности је примјеном адекватних метода и средстава, систематски стимулирати развој координацијских способности, поштујући при томе законитости раста и развоја дијетета (Алексић и сар., 2013).

За Курелића и сараднике (1975, стр. 11 према Бранковић, 2016) „равнотежа је способност одржавања тјела у избалансираном положају (у еквилибријуму)“. Такође, под равнотежом се подразумијева способност одржавања равнотежног положаја уз анализу информација о положају тијела које долазе путем кинестетичких и видних рецептора (Секулић и Метикош, 2007, према Crnomarković, 2017). Нићин (Nićin, 2000) дефинише равнотежу као базичну моторичку способност одржавања тијела у избалансираном ставу (положају), али и одржавање стабилног положаја цијелог тијела у различитим покретима и кретањима. Равнотежа се описује и као способност задржавања тијела у стабилном положају у условима смањене површине ослонца (Nićin, 2000, према Paspalj, 2008). Сматра се да равнотежа представља услов одржавања усправног става, кретања и обављања физичких активности (Милетић и сар., 2011). Са друге стране, наводи се да дјеца која са најмањим утрошком енергије одржавају равнотежни положај посједују висок ниво ове моторичке способности (Crnomarković, 2017). Значајну улогу у остваривању равнотежног положаја имају вестибуларни, кинестетички, тактилни и оптички анализатори. За сложеност и тежину равнотежног положаја одговорни су величина површине ослонца, висина тежишта тијела и положај слободних дијелова тијела (Paspalj, 2008). Ако се при мировању задржава равнотежни положај говоримо о статичкој равнотежи, а ако се одржава током кретања говоримо о динамичкој равнотежи. Поред ове двије димензије изоловане су и друге димензије као што су: одржавање равнотеже отворених и затворених очију. Сматра се да је равнотежу погодно као и друге моторичке способности развијати у најмлађем животном добу, а касније је потребно одржавати специфичним адекватним вјежбама (Гузина и сар., 2017).

Фактор моторичке **прецизности** дефинишу Курелић и сарадници (1975, стр. 11, према Бранковић, 2016) као „способност извођења тачно усмјерених и дозирањих покрета“.

1.2.2. Развој моторичких способности

Степен развијености моторичких способности у значајној мјери условљава оптималан раст и развој дијетета (Гацић и Вучковић, 2012). Међутим, често се наглашава да се моторичке способности не развијају истим темпом и не достижу увијек једнак максимум на истом узрасту. С обзиром на то истиче се да за сваку моторичку способност постоји период раста и развоја, као и критични период. Сходно томе, сматра се да подстицање развоја одређених моторичких способности треба вршити у периодима који имају повећану осјетљивост за развој, који се уобичајено називају критични периоди развоја (Višnjić i sar., 2004, према Сретеновић, 2019). Одређена група аутора (Balyi & Hamilton, 2004; Malina & Bouchard, 1991; Rushall, 1998, према Добријевић и сар., 2014) наводи да је период између девете и дванаесте године најважнији период у моторичком развоју дјете, док други сматрају да у периоду од седме до седамнаесте године физичка активност са циљем развоја моторичких способности даје најбоље ефекте. Међутим, Кукољ (1996; према Милановић, 2011) наводи да је прва година живота период пасивног развоја, период од прве до дванаесте године се сматра периодом брзог моторичког развоја, док је период између дванаесте и петнаесте године вријеме умјереног развоја моторичких способности. Истиче се да је веома битно да дјеца добро развију моторичке способности до поласка у школу, јер је развој ових способности у каснијем животном добу успоренији (Sabo, 2003). Динамика развоја координације показује да је период од шесте до једанаесте године посебно осјетљив за развој ове способности (Добријевић и сар., 2014). Подаци из литературе указују да се снага равномјерно развија од осме и десете године, док се критичним периодима за развој ове моторичке способности сматрају периоди између девете и једанаесте године. Са друге стране, седма и осма година наводе се као критичан период за развој брзине. Период између девете и десете године истиче се као период у оквиру ког флексибилност достиже врхунац свог развоја (Višnjić i sar., 2004, према Сретеновић, 2019).

1.2.3. Значај моторичких способности

Значај моторичких способности је вишеструк. Истиче се да моторичке способности значајно утичу како на биолошки, тако и на психолошки и социјални аспект живота. Сматра се да, такође, развој моторичких способности значајно доприноси развоју когнитивних и перцептивних способности (Добријевић и сар., 2014). Велики значај моторичких способности се свакако огледа у области физичких активности и свакодневних животних вјештина. Захваљујући развијеним моторичким способностима дјеца су у могућности да учествују и у бројним спортским и рекреативним активностима. Наводи се да дјеца која испољавају висок ниво издржљивости, мишићне снаге и адекватну флексибилност имају мањи ризик обољевања од хроничних болести и већи квалитет живота (Stojaković, 2014). Са друге стране, неразвијене моторичке способности за последицу имају избјегавање физичких активности, гојазност, лошу концентрацију, ниско самопоштовање, ниска академска постигнућа, као и низак ниво социјалне компетенције (Сретеновић, 2019). Тешкоће у сфери моторике се могу одразити и на многе домене укључујући говорно-језички, социјални и когнитивни домен, као и утицати на квалитет живота особе (Илић-Стошовић и Николић, 2012).

1.3. Моторичко функционисање ученика различитог визуелног статуса

1.3.1. Значај вида у моторичком развоју дијетета

Прегледом литературе која се бавила утицајем оштећења вида на моторички развој може се констатовати да вид игра важну улогу како у моторичког развоја, тако и у области моторичких способности (Вучинић & Павловић, 2007; Levtzion-Korach et al., 2000; Stanišić & Stanišić, 2011; Houwen et al., 2009). Исто тако, захваљујући чулу вида контролише се стицање, диференцијација и аутоматизација моторичких способности (Houwen, et al., 2009). Често се истиче да вид има тенденцију да доминира као извор сензорних информација у контроли координираног и добровољног кретања (Evensen et al., 2009; Levtzion-Korach et al., 2000). Такође, у сваком тренутку дјечијег развоја, визуелна перцепција контролише моторичко понашање, пружајући повратне информације о исходима покрета, као и о томе шта је наредна активност (Vučinić i Anđelković, 2021). Сматра се да управо перцепција визуелних стимулуса утиче на организацију људских моторичких акција, док њихово одсуство ограничава истраживање дијетета на простор који заузима његово тијело (Bakke et al., 2019). Видна стимулација има значајну улогу у развоју fine моторике, док визуелна имитација има важну улогу у учењу ходања, игара и активности свакодневног живота, а визуомоторна координација је неопходна за учење сложених моторичких радњи (Stančić, 1991, према Grbović, 2005). Сматра се да вид обезбеђује богате информације за кретање у окружењу, због чега има свеобухватан значај у моторичкој контроли, често надјачавајући друге изворе информација (Berencsi et al., 2005). Поједини аутори (Navarro et al., 2004) упућују на кључну улогу вида у просторној оријентацији која одређује моторичко понашање дјецe са оштећењем вида. Ферел (Ferrell, 2003) сматра да вид подстиче координацију покрета и адекватнију моторичку контролу а значајно учествује и у стварању тјелесне шеме (Ferrell, 2003, према Потић, 2014). Студија Наката и Јабе (Nakata & Yabe, 2001) упућује на позитиван утицај вида на постуралну контролу. Односно, аутори истичу да је вид врло значајан у мултисензорном процесу постуралне стабилизације. Дакле, визуелна перцепција доприноси раној контроли држања и стабилизацији равнотеже (Butterworth & Hicks, 1977; Lee & Aronson, 1974; Forssberg & Nashner, 1982, према Troster et al., 1994). На крају се закључује и наглашава да је неопходна додатна стимулација која ће дјеци са оштећењем вида омогућити да користе алтернативне сензорне информације, као и да истражују различите стратегије што ће свеукупно допринијети бољем моторичком функционисању (Bakke et al., 2019).

1.3.2. Моторички развој и моторичке способности ученика са оштећењем вида

Када су у питању моторички развој и моторичке способности ученика са оштећењем вида скреће се пажња на мали број истраживања и свакако потребу да се спроводе даља истраживања у овом пољу, како би се њихово моторичко функционисање могло свеобухватније сагледати. Наиме, анализирајући расположиву литературу увиђа се да је релативно мало пажње посвећено моторичким способности ученика са оштећењем вида основношколског узраста. Евидентно је, међутим, да се у одређеним студијама сугерише на потребу испитивања моторичких способности код ове популације, као и утврђивање фактора који утичу на овај аспект функционисања, а све у сврху правовременог дјеловања и спречавања моторичких дефицита (Gawlik & Zwierzchowska, 2006). С обзиром на огроман значај вида у свим доменама функционисања, у случају постојања оштећења вида резултати бројних истраживања указују да се дјецa суочавају са мноштвом потешкоћа посебно у оквиру моторичког развоја (Brambring, 2006; Levtzion-Korach et al., 2000; Navarro et al., 2004; Sretenović & Nedović, 2019; Haiback et al., 2014). Моторички развој и понашање дјецe са оштећењем вида карактерише смањен тонус мишића трупа, нарушена статичка и динамичка равнотежа, шаке стегнуте у песницу и

ограничена могућност ротације ручног зглоба, нестабилна мускулатура раменог појаса, ограничена могућност ротације трупа, став са ножним прстима окренутим ка споља, увртање средњег дијела стопала, као и ходање на прстима (Vučinić & Anđelković, 2021). Исто тако, Бишоп (Bishop, 1996, према Поттић, 2014) наглашава да су код ученика са оштећењем вида најочљивија кашњења у области моторичког функционисања. Односно, Маида и Мек Кјун (Maida & McCune, 1996), као и Аделсон и Фраиберг (Adelson & Fraiberg, 1974; Maida & McCune, 1996 све према Wiener et al., 2010), уочавају да моторички развој слијепе дјецe прати моторички развој дјецe без оштећења вида у првих неколико мјесеци живота, али се касније појављује кашњење од 3 до 6 мјесеци у миљоказима грубе моторике. Са друге стране, поједини аутори (Brambring, 2006; Levtzion-Korach et al., 2000; Strickling & Pogrud, 2002, према Vučinić, & Anđelković, 2021) сматрају да се излагањем адекватном стимулативном окружењу могу смањити кашњења у моторичком развоју, али да се вјероватно не могу у потпуности уклонити проблеми у моторичком функционисању слијепе дјецe. Наиме, слијепа дјецa често прескачу фазе пузања, а проходају, у просјеку, у доби од 18 мјесеци до двије године (Wiener et al., 2010). Тек након што постану свјесна звукова који их мотивишу на истраживање околине, слијепа и слабовидна дјецa почињу пузати, ходати, те истраживати свијет око себе (Wiener et al., 2010).

Кашњења у моторичком развоју ученика са оштећењем вида у поређењу са њиховим вршњацима типичног развоја утврђена су у бројним студијама (Atsavum et al., 2012; Viver & Livesei, 2003, према O'Connell et al., 2006; Sretenović & Nedović, 2019). Како је на раном узрасту моторички развој дијетета значајно условљен излагањем дијетета различитим стимулусима, насупрот овоме слијепо дијете је лишено визуелних стимулација и самим тим незаинтересовано за самоиницијативно кретање и истраживање околине, што се неповољно одражава на његову моторику (Levtzion-Korach et al., 2000). Такође, лоша визуелна обрада доводи до лоше прецизности покрета, некординисаног покрета самог тјела, као и нарушене равнотеже (Engel-Yeger, 2008). С обзиром да оштећење вида негативно утиче на моторички развој, негативан утицај се такође одражава на развој моторичких способности, као и моторичких вјештина (Bouchard & Tetreault, 2000; Brambring, 2006, 2007; Reimer et al., 1999; Rutkowska et al., 2016; Sretenović & Nedović, 2019). Према Пападопулос, (Papadopoulos, 2005) током првих неколико година живота, одсуство визуелних стимулуса може ограничити и спријечити развој моторичких способности (Papadopoulos, 2005, према Christodoulou, 2016). Сматра се, такође, да непотпуне визуелне информације чине недовољно ефикасним извођење моторичких способности (Houwen et al., 2009). Осврћући се на налазе појединих аутора (Haegeler et al., 2015) увиђа се да ученици са оштећењем вида теже и касније у животу развијају моторичке способности у односу на своје вршњаке без оштећења вида. Тачније речено, млађој дјеци са оштећењем вида треба више времена да развију моторичке способности од својих вршњака. Међутим, како дјецa одрастају, њихови покрети се усавршавају, добијају брзину, флексибилност и стабилност (Celeste, 2006). Услед сазријевања и искуства моторичке способности дјецe типичног развоја и дјецe са оштећењем вида се временом побољшавају, што свакако доприноси смањењу разлика између ове две популације, иако ове разлике никада не нестају у потпуности (Reimer et al., 2015; Hallemans et al., 2011; Christodoulou, 2016). Сматра се да начин на који родитељи структурирају околину и остварују интеракцију са својим дијететом може значајно утицати на ток развоја његових моторичких способности. Односно, благовремено и системски организоване активности и прилагођена средина поспјешују развој моторичких способности код дјецe са оштећењем вида (Vučinić, & Anđelković, 2021).

Поттић (2014), међутим, истиче да ученици са оштећењем вида и кад постигну задовољавајући ниво моторичких способности, њихово моторичко функционисање је другачијег квалитета у односу на типичну популацију. Разлике у динамици стицања моторичких вјештина код дјецe са оштећењем вида у односу на вршњаке типичног развоја, најчешће се објашњавају

искуством везаним за прве покрете мотивацијом и карактеристикама доминантног начина перцепције (Perla & o Donnell, 2004). Са друге стране, Либерман и Мекхју (Lieberman & McHugh, 2001) закључују да су слијепи и слабовиди ученици слични и више подсећају једни на друге него њихови вршњаци типичног развоја. Међутим, упоређујући њихове моторичке способности увиђа се да слабовиди ученици имају развијеније моторичке способности (Grbovic & Jorgic, 2017; Houwen et al., 2009). Ипак, код слабовидих ученика заступљена су и моторичка одступања која се манифестују у виду нижег нивоа развијености моторичких способности, укључујући равнотежу, брзину, билатералну координацију и снагу (Bouchard & Tetreault, 2000; Zebrowska et al., 2007; Houwen et al., 2006). Исто примјеђују и Ешкировић и сарадници (2001) које истичу да су код слабовидих ученика присутни слабија снага мишића, лоша координација, тешкоће у одржавању равнотеже и тачности и брзине покрета. Исходи на тестовима за процјену моторичких способности и физичке спремности сугеришу да ученици са оштећењем вида имају више потешкоћа у извођењу моторичких задатака који захтјевају брзину, контролу и тачност него задаци без ограничења времена (Houwen et al., 2010). Наводи се, такође, да највише потешкоћа испољавају у ситуацијама у којима је неопходна сензомоторна интеграција и самоиницијативно извођење покрета (Блинкова, 2003, према Јаблан, 2016). Посебно се наглашава да оштећење вида има негативан утицај на моторичке способности које захтијевају значајну контролу (координација, издржљивост, брзина, ритам покрета), гдје се одступање од норме креће од 15% до 30% (Grbovic & Jorgic, 2017). Због немогућности визуелне контроле над задатком и његовом сложености, обављање било које моторичке активности, укључујући и држање тијела код ученика са оштећењем вида, захтијева изразито већу концентрацију и снагу мишића него у случају вршњака без оштећења вида (Sadowska et al., 2015). Са друге стране, у случају активности за које није потребна визуелна контрола ученици са оштећењем вида постижу добре резултате (Sermeev, 1980; Short & Winnick, 1986; према Grbovic & Jorgic, 2017). Виник (Winnick, 1985) наглашава да се код ученика са оштећењем вида постигнућа на моторичким тестовима разликују у складу са природом одређеног моторичког задатка (Winnick, 1985, према Grbovic & Jorgic, 2017).

У расположивој литератури наилазимо на податке који указују на могућа објашњења моторичких кашњења код ученика са оштећењем вида. Као важан фактор издваја се мањак физичких активности. Наводи се да смањене могућности за учествовање у физичким активностима доприносе моторичким проблемима, што се често сматра последицом недостатка знања физичких васпитача о томе како на одговарајући начин модификовати наставни план и програм, као и опрему за специфичне потребе ове популације (Haibach et al., 2014). Међу фактори који утичу на ограничено учешће у физичким активностима ученика са оштећењем вида наводе се: недостатак знања о могућностима, охрабрења родитеља и стручно усавршавање наставника (Haegele et al., 2015). Осим тога, истиче се да ова дјеца имају мање могућности да буду физички активна због забринутости за сигурност, зависности од других при извођењу вјежби и општег недостатка приступачних активности (Metgud & Nonar, 2016; Morelli et al., 2014). Поред тога, претјерано заштитнички ставови родитеља могу имати утицај на партиципацију дјече са оштећењем вида у моторичким активностима. Сматра се да понекад родитељи прецењују ризике и на тај начин запоставе добре стране физичке активности за њихову дјецу (Bouchard & Tetreault, 2000). Буел (Buell, 1950) закључује да су слабија постигнућа ученика са оштећењем вида резултат ограничених физичких активности, времена настанка оштећења вида, превише заштитничког става родитеља и неадекватаног програма физичког васпитања. Недостатак физичке активности даље доводи до недовољног нивоа физичке спремности код дјече са оштећењем вида (Grbovic & Jorgic, 2017). Међутим, истиче се да одсуство вида може утицати на моторичке способности дијетета, мада то не спречава дијете са оштећењем вида да буде физички активно (Wiszomirska et al., 2015). Тачније речено, наглашава

се да лоша физичка спремност ученика са оштећењем вида није нужно и директно последица њиховог визуелног оштећења, умјесто тога је последица недостатка учешћа (Sugden et al., 2013, према Grbović & Jorgić, 2017). Са друге стране, сматра се да дјеца која су физички способнија имају већу вјероватноћу да наставе са физичким активностима и на тај начин побољшају своје моторичке способности, што даље пружа могућност за успјешно извршење сложених моторичких задатака (Romanov i sar., 2017; Houwen et al., 2010). Стога, се наглашава важност процјене и праћења моторичких способности и нивоа физичке спремности на основношколском узрасту када су дјеца у оптималном добу за учење моторичких способности (Houwen et al., 2010). На крају се закључује како истраживања и разматрања функционисања дјеце са оштећењем вида у моторичком домену представљају основ за концептуализацију програма рада, адаптацију средине и физичких активности и унапређење моторичких способности ученика са оштећењем вида (Brambring, 2001).

1.3.2.1. Равнотежа ученика са оштећењем вида

Анализом резултата истраживања која су се бавила утицајем оштећења вида на способност равнотеже закључује се да је информација добијена чулом вида пресудни фактор и од кључне важности за одржавање равнотеже (Ćosić i sar., 2014). Стога се недостатак равнотеже сматра једним од најдубљих проблема код ученика са оштећењем вида. Преглед литературе је потврдио потребу за идентификацијом фактора који могу утицати на способност одржавања равнотеже дјеце и адолесцената са оштећењем вида и идентификацију моторичких задатака у оквиру којих су дјеца имала највеће тешкоће (Rutkowska et al., 2015). Проблеми у одржавању равнотеже могу се појавити у сложенијим свакодневним активностима, у непознатим окружењима, (Rutkowska et al., 2015) посебно у динамичким условима или на меканим површинама, односно у отежаним условима, обзиром да су ученици са оштећењем вида показали лошије резултате управо на тим тестовима (Tomomitsu et al., 2013; Ćosić i sar., 2014). Уочене потешкоће у способности одржавања равнотеже сматра се да могу имати значајан утицај на ефикасност кретања слијепих особа (Brambring, 2007; Rutkowska et al., 2015). Такође, услед нарушене равнотеже код дјеце и адолесцената са оштећењем вида утврђене су и компликације са постуралном контролом, укочен и неодлучан ход, као и потешкоће при самосталном кретању (Jazi et al., 2012). Поједини аутори (Sadowska et al., 2015) наглашавају да се услед поремећаја постуралне контроле слијепи ученици требају усмјерити на сензорне информације које обезбеђују преостала невизуелна чула (проприоцептивни, вестибуларни, хаптички и слушни систем). Последице, услед значајних потешкоћа у задржавању равнотежног положаја Слувенхок и сарадници (Sleeuwenhoek et al., 1995) истичу да ученици са оштећењем вида укочено и неодлучно ходају, док Погрунд и Росен (Pogrund & Rosen, 1989) наводе да конгенитално слијепа предшколска дјеца показују аномалије у држању. Даље, Калик и сарадници (Calik et al., 2019) константују да нарушавање равнотеже и постуралне контроле код дјеце и адолесцената са оштећењем вида проузрокује и успоравање брзине ходања. Претходно описане потешкоће заступљене у оквиру равнотеже код дјеце са оштећењем вида наводи се да могу проистећи из неоптималног развоја покрета, мишићног тонуса или тешкоћа повезаних са губитком вида (Ray et al., 2008). Са друге стране, Хорват и сарадници (Horvat et al., 2003) заступају мишљење да дефицит равнотеже може бити последица не само смањене сензорне способности, већ и због природне опрезности у самом кретању. Нужност процјене испитивања равнотеже и откривања могућих поремећаја резултат је, између осталог, примарне улоге ове моторичке способности у савладавању самосталног кретања, развоја физичке спремности, као и просторне оријентације код слијепих ученика (Rutkowska & Skowronski, 2007; Rutkowska et al., 2015).

1.3.2.2. Мишићна снага ученика са оштећењем вида

Подаци о мишићној снази ученика са оштећењем вида су врло оскудни. Повезаност оштећења вида са снагом није разграничена и то је област на коју треба обратити посебну пажњу (Horvat et al., 2006). Слабија снага која је уочена код ученика са оштећењем вида сматра се да може бити темељни фактор у проблемима моторичке контроле с којима се сусрећу (Horvat et al., 2004). Са друге стране, истиче се да је снага неопходна за одржавање равнотеже и стабилности, као и избјегавање падова и стварање функционалних покрета за особе са оштећењем вида (Horvat et al., 2004; Horvat et al., 2006).

1.3.2.3. Билатерална координација ученика са оштећењем вида

Интензиван развој билатералне координације код дјече типичног развоја одвија се у касном дјетињству и раном школском добу, док се потпуни развој ове способности очекују на узрасту од 10 до 12 година (Cardoso & Magalhaes, 2009). Међутим, код дјече са оштећењем вида развој билатералне координације није пуно истраживан. У литератури недостају тачне информације о томе како оштећење вида утиче на билатералну координацију. Наиме, евалуација билатералне координације код дјече и адолесцената са оштећењем вида сматра се важним питањем. Ипак, упркос побољшању билатералне координације са годинама, скоро половина дјече и адолесцената са оштећењем вида показује нижи ниво билатералне координације у односу на норму. Тачније, недостатак билатералне координације манифестује се у виду лоше координације обје стране тијела, потешкоћама у извршавању задатака секвенцирања и неодређене латерализованости. Узроци ових дефицита могу бити различити код ученика са оштећењем вида обзиром да се визуо-моторна координација код слијепе дјече замјењује слушно-моторичком координацијом (Rutkowska et al., 2016). Тако, поједини аутори (Сретеновић и Недовић, 2018) недостатке у билатералној координацији објашњавају кашњењима у моторичком развоју у раном дјетињству. Такође, сматра се да недостатак визуелне контроле над одређеним покретом током развоја моторичких способности изазива неправилно формирање моторичке координације (Rutkowska & Skowronski, 2007). Даље, последично због лоше билатералне координације долази до потешкоћа у извођењу манипулативних активности, као и при усвајању сложених моторичких способности (Brambring, 2007; Houwen et al., 2007; Houwen et al., 2008).

1.3.3. Преглед истраживања о моторичком развоју и моторичким способностима слијепих и слабовидних ученика

У овом дијелу биће анализирана нека од досадашњих истраживања која су проучавала моторички развој кроз процјену моторичких способности слијепих и слабовидних ученика. Прегледом расположиве литературе увиђа се да је релативно мало пажње посвећено свеобухватној процјени моторичких способности посебно слијепих ученика. Наиме, примјећујемо да су се истраживачи углавном базирали на процјену једне издвојене моторичке способности и то у највећем броју студија на процјену равнотеже. Оно што је битно нагласити и што се често истиче јесте да су истраживања моторичких способности ученика са оштећењем вида ограничена методолошким аспектима. Тачније, недостатак адекватних и поузданих инструмената искључиво намењених за ову популацију, као и одсуство оправдане величине узорка онемогућава генерализовање закључака спроведених истраживања (Bakke et al., 2019).

Према постојећим сазнањима запажа се да су спроведене само три студије новијег датума на нашим просторима, (Vranezic-Hadzimehmedovic & Memisevic, 2018; Grbović, 2005; Сретеновић, 2019), док је већи број страних аутора који упућују на изражена кашњења у моторичком домену (Bouchard & Tetreault, 2000; Brambring, 2006; Levtzion-Kogach et al., 2000; Naegele et al., 2015; Houwen et al., 2009). Важно је напоменути да су се истраживачи углавном базирали на ефекте примјене одређених програма вјежбања за које је утврђено да су

допринијели значајним побољшањима у области моторичких способности ученика са оштећењем вида (Aki et al., 2007; Atasavun et al., 2011; Vranezic-Hadzimehmedovic, & Memisevic, 2018; Sravani, & Metgud, 2014; Calik et al., 2019; Christodoulou et al., 2017), или испитивање повезаности физичке активности и моторичких способности (Hashemi et al., 2012; Houwen et al., 2009; Houwen et al., 2010).

Алибеговић и Јаблан (Alibegović i Jablan, 2009) су испитивале разлике у моторичким способностима између дјеце са и без оштећења вида. Узорак је обухватио 58 дјеце између шест и 15 година, од чега је било 29 дјеце са оштећењем вида и 29 дјеце без оштећења вида. За процјену моторичких способности коришћен је Озеретски тест. Увидом у добијене резултате аутори су утврдили да су дјеца са оштећењем вида показала кашњења у развијености моторичким способностима у односу на дјецу без оштећења вида.

Истраживање Кристодолуа и сарадника (Christodoulou et al., 2019) се фокусирило на процјену нивоа развијености моторичких способности дјеце и адолесцената са оштећењем вида. У истраживању је учествовало 37 дјеце са оштећењем вида и 37 дјеце без оштећења вида узраста шест до 14 година. БОТ-2 тест кратка форма (Bruininks & Bruininks, 2005) је коришћен за процјену моторичких способности. Анализом резултата утврђено је да ниво развијености моторичких способности дјеце и адолесцената са оштећењем вида спада у категорију „испод просјека” за разлику од дјеце без оштећења вида која су сврстана у категорију „изнад просјека”.

Циљ истраживања Сретеновић и Недовић (Sretenović i Nedović, 2019) био је утврђивање нивоа моторичког развоја, односно моторичких способности дјеце са оштећењем вида и поређење са вршњацима типичног развоја. Узорак истраживања обухватио је 135 дјеце, од чега 45 дјеце са оштећењем вида и 90 дјеце типичног развоја, од седам до 10 година. БОТ-2 комплетна верзија је коришћен за процјену моторичких способности. Резултати студије су показали да је ниво развијености моторичких способности дјеце са оштећењем вида испод и знатно испод просјека у односу на дјецу типичног развоја. До истих резултата су дошли Фотидау и сарадници (Fotiadou et al., 2014).

Атасавун и сарадници (Atasavun et al., 2011) су спровели истраживање с циљем да испитају моторичке способности дјеце са оштећењем вида. Истраживањем је обухваћено 30 слабовиде дјеце, 30 дјеце која су била потпуно или практично слијепа и 30 дјеце без оштећења вида узраста од седам до 14 година. За процјену моторичких способности је коришћен БОТ-2 тест. Међугрупна поређења су показала да су слабовида дјеца имала боља постигнућа када су у питању субтестови равнотежа, координација горњих екстремитета, брзина покрета и спретност, као и постигнућа на цјелокупном тесту у односу на дјелимично или потпуно слијепу дјецу. Међутим, разлика између ове двије групе ученика није уочена када је у питању билатерална координација и снага. На свим субтестовима дјеца без оштећења вида су постигла боље резултате од слијепе и слабовиде дјеце.

Предмет истраживања Грбовић и Јоргић (Grbović i Jorgić, 2017) био је испитати разлике у моторичким способностима између ученика са различитим нивоима видне оштрине. У истраживању је било укључено 24 ученика без оштећења вида и 24 ученика са умјереним и тешким оштећењем вида узраста од седам до 12 година. За процјену моторичких способности коришћено је осам тестова из Еурофит батерије тестова (Eurofig baterija testova). Ученици без оштећења вида постигли су статистички значајно боље резултате на Фламинго тесту баланса, тапкању по плочи, сједење и дохват, трбушњацима у 30с, трчању шатлом и 20м трчања шатла издржљивости. Између двије групе ученика са оштећењем вида статистички значајне разлике су утврђене само на Фламинго тесту за процјену равнотеже у корист ученика са тежим оштећењем вида у односу на оне са умјереним оштећењем вида.

Студија Бушарда и Тетреа (Bouchard & Tetreault, 2000) је проучавала моторичке способности 30 слабовиде и 30 дјеце без оштећења вида узраста осам до 13 година. Bruininks

Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP) (Bruininks, 1978) је примјењен за процјену моторичких способности. Добијени резултати су показали да су слабовида дјеца имала лошије моторичке способности од дјеце без оштећења вида. Тачније, утврђено је да су слабовида дјеца показала лошије резултате у оквиру грубих моторичких способности, посебно када је у питању равнотежа у односу на fine моторичке способности. Односно, уочено је да су слабовида дјеца боље изводила активности које укључују фину моторику (бојење, сјечење, цртање и писање) а које су вјежбали свакодневно у школи, него активности које су захтијевале ангажовање грубих моторичких способности.

Хоуен и сарадници (Houwen et al., 2008) су се базирали на испитивање моторичких способности дјеце са оштећењем вида узраста седам до 10 година. Узорак је обухватио 48 дјеце са оштећењем вида и 48 дјеце типичног развоја. За процјену моторичких способности примјењена је Батерија за процену кретања (МАБЦ). Анализа резултата показала је да су дјеца са оштећењем вида у поређењу са вршњацима без оштећења вида остварила лошије резултате на задацима брзина, координација око-рука, хватање, статичка и динамичка равнотежа. Међутим, није било значајне разлике између дјеце са умјереним и тешким оштећењем вида, осим у оквиру бимануалне координације код дјеце од седам до осам година и координације око-рука код дјеце од седам до осам година и од девет до 10 година у корист дјеце са умјереним оштећењем вида.

Студија Рутовске и сарадника (Rutkowska et al., 2015) се фокусирала на процјену функционалне равнотеже дјеце и адолесцената са оштећењем вида. Истраживањем су обухватили 127 ученика са оштећењем вида узраста шест до 16 година. У студију су укључили 61 слабовидих и 66 слијепих ученика. Процјена функционалне равнотеже је спроведена коришћењем субтеста равнотеже из Озеретски теста. Увидом у добијене резултате аутори су константовали да је ниво развијености равнотеже скоро свих слијепих испитаника био испод (20%) или знатно испод (60%) просјека. Поређењем способности одржавања равнотеже слијепе и слабовиде дјеце запажају се боља постигнућа код слабовиде дјеце. Најнижи резултат слијепе дјеце је забиљежен за задатак стајање на једној ноzi на греди затворених очију, док су пак и на задатку ходање по линији забиљежене потешкоће код ове дјеце. Са друге стране, најбоље резултате постигли су на задацима стајање са раздвојеним ногама на линији.

Рутовска и сарадници (Rutkowska et al., 2016) пажњу су усмјерили и на процјени билатералну координацију дјеце и адолесцената са оштећењем вида узраста седам до 18 година у поређењу са њиховим вршњацима без оштећења вида. У истраживању је учествовало 75 слабовиде дјеце и дјеце са урођеним тешким оштећењем вида, док је било 139 дјеце без оштећења вида. За процјену билатералне координације коришћен је субтест 4 Озеретски теста. Анализом добијених резултата утврђено је да је ниво билатералне координације дјеце и адолесцената са оштећењем вида испод просјека или знатно испод просјека. Најлошија постигнућа ове дјеце су забиљежена на задатку-Скакање у мјесту, супротне стране синхронизоване, док су најбоље резултате остварили на задацима додиривање носа кажипрстима - затворене очи и тапкање стопалима и прстима - исте стране синхронизоване.

Увидом у презентоване радове може се закључити да слијепи ученици постижу значајно ниже резултате на моторичким тестовима од предвиђених норми за одговарајући узраст, односно у односу на њихове вршњаке типичног развоја, док слабовиди ученици имају развијеније моторичке способности од слијепих ученика. Прецизније речено, општи ниво физичке спремности ученика са оштећењем вида није на задовољавајућем нивоу о чему сведоче и резултати наведених студија.

1.3.4. Процјена моторичких способности ученика са оштећењем вида

За процјену моторичких способности у највећем броју истраживања проналазимо примјену БОТ-2 теста када су у питању дјеца и адолесценти са оштећењем вида. Међутим,

свакако да је могуће и коришћење других инструмената у циљу процјене одређених моторичких способности као што су ЕУРОФИТ батерија тестова (The Eurofit Physical Fitness Test Battery), Батерија за процјену покрета –МАБЦ (МАВС-The Movement Assessment Battery for Children- Henderson & Sugden, 1992) и Педијатријска скала баланса - ПСБ (Pediatric Berg Balance Test – PBS, Franjoine et al., 2003 према Сретеновић, 2019).

The Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition – BOT-2 (Bruininks & Bruininks, 2005) (Комплетна форма) се користи за процјену широког спектра моторичких способности. Тестирање се врши индивидуално, у трајању од 45-60 минута. Комплетна форма се састоји од 53 ајтема, који су подијељени у осам субтестова: фина моторичка прецизност (седам ајтема), фина моторичка интеграција (осам ајтема), манипулативна спретност (пет ајтема), билатерална координација (седам ајтема), равнотежа (девет ајтема), брзина (трчања) и спретност/агилност (пет ајтема), координација горњих екстремитета (горњег дијела тјела) (седам ајтема) и снага (пет ајтема). Сваки субтест може се посебно примјенити. Тест је нормативан, тако да су обезбеђени и стандардни скорови, приказ на скали, приказ у перцентилима и преглед стандардних девијација, али истовремено је могућ и квалитативни увид у моторичке перформансе. Препоручује се за дијагностиковање моторичких оштећења, скрининг и рану детекцију моторичких поремећаја, планирање третмана, развој и евалуацију ефеката моторичког тренинга, као и у истраживачке сврхе. На основу утврђене вриједности Кронбахов α коефицијента 0,92 константујемо да тест показује високу поузданост (Wuang & Su, 2009, према Сретеновић, 2019).

Батерија за процјену покрета-МАБЦ (МАВС-The Movement Assessment Battery for Children, Henderson & Sugden, 1992) је стандардизован тест дизајниран за процјену свакодневне моторичке компетенције дјецe узраста 4–12 година. Дизајниран је за четири старосне групе дјецe: од 4 до 6 година, 7 до 8 година, 9 до 10 година и 11 или више година. Свака старосна група теста садржи осам задатака груписаних под три области. Прва група задатака оцјењује манипулативну спретност; друга оцјењује вјештине са лоптом; а трећа процјењује статичку и динамичку равнотежу. Манипулативна спретност укључује активности као што су постављање новчића, увлачење перли и цртање стаза. Друга област подразумијева нишањење и хватање, које се састоји од хватања вреће за пасуљ и бацања вреће за пасуљ на струњачу. У оквиру равнотеже задаци се односе на способност одржавања равнотеже на једној ноzi, ходање са подигнутим петама и скакање на струњачи. Ставке се бодују 0–5, при чему је 0 оптималан резултат. Тест има прихватљиву валидност и поузданост (Henderson & Sugden, 1992, према Smits-Engelsman et al., 2008).

Еурофит батерија тестова за тестирање физичке кондиције (The Eurofit Physical Fitness Test Battery, Eurofit, 1993) (у даљем тексту: ЕУРОФИТ), стандардизована батерија тестова препоручена од стране Савјета Европе (Council of Europe, Committee for the Development of Sport: European test of physical fitness) користи се за процјену физичког развоја и моторичких способности дјецe школског узраста од шест до 18 година (Eurofit, 1993). ЕУРОФИТ батерија обухвата девет моторичких тестова који покривају флексибилност, брзину, издржљивост, равнотежу и снагу. За процјену моторичких способности издвајају се сљедећи тестови: фламинго баланс тест, тапинг руком, динамометрија шаке, издржај у згибу, скок у даљ из мјеста, склекови, чунасто трчање, тест дубоког претклона и тест поновљеног трчања на 20м са прогресивним повећањем оптерећења (Eurofit, 1993, према Гузина и сар., 2017; Рајкић, 2019).

Педијатријска скала баланса - ПСБ (Pediatric Berg Balance Test – PBS, Franjoine, Gunther & Taylor, 2003), представља модификацију Бергове скале баланса (Berg Balance scale-BBS). Педијатријска скала баланса се користи за процјену статичке и динамичке равнотеже дјецe узраста од 5 до 15 година са благим до умјереним оштећењем моторике (Franjoine et al, 2003, према de Sousa Santos et al., 2018), као и код дјецe са церебралном парализом (Gan et al., 2008

према Сретеновић, 2019). Захтјеви у задацима се крећу од процјене равнотеже у стабилној позицији до извођења веома тешких покрета и положаја. Тест се састоји од 14 различитих задатака, који се бодују од 0 до 4, гдје је оцјена 4 ознака за најбоље могуће постигнуће, а оцјена 0 представља најниже постигнуће. Инструментом се оцјењују функционалне активности које дијете треба безбједно и независно да обавља код куће, у школи или у друштвеној заједници (равнотежа при сједењу, равнотежа при стајању, трансфери, досезање напред, окретање, и сл.). Прати се да ли је дијете задовољило временске норме, као и одговарајуће растојање, да ли испитаник може да изведе задатак самостално или искључиво уз надзор, као и да ли је испитанику потребна помоћ при извршењу задатака. Тест се може користити у сврху скрининга или евалуације. Резултати у скали се могу израчунати као статички баланс (6 ајтема), као динамички баланс (8 ајтема) и као укупан скор на скали. Налази у литератури потврђују одличну тест – ретест поузданост (0,9) (Gan et al., 2008) и конвергентну валидност (Gan et al., 2008; Franjoine et al., 2003, све према de Sousa Santos et al., 2018; Сретеновић, 2019).

1.4. ЖИВОТНЕ ВЈЕШТИНЕ

1.4.1. Дефинисање животних вјештина

Животне вјештине (ЖВ) подразумевају активности/задатке које особа свакодневно извршава. Најчешће укључују вјештине које су неопходне за бригу о себи, обављање кућних послова, функционисање у друштвеној заједници. Вјештине брига о себи подразумевају базу за развој свих других вјештина свакодневног живота. У оквиру вјештина бригае о себи убрајају се способности самосталног храњења, адекватног и усклађеног облачења и одржавања личне хигијене. Кућни послови укључују припремање оброка (куповина намирница, припремање хране, постављање стола, употребу кућних апарата), одржавање чистоће у кући (сређивање собе, намјештање кревета, брисање прашине, усисавање, одржавање чисте одјеће). Функционисање у заједници се односи на коришћење јавног превоза, употребу новца (Анђелковић, 2016).

1.4.2 Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса

Код већине ученика типичног развоја усвајање животних вјештина обично почиње рано и одвија се постепено и без планираног и системског подучавања од стране одраслих (Bishop, 2004, према Christodoulou, 2016). На млађем узрасту развој животних вјештина углавном је условљен животним условима који преовладавају у породици, док се касније ове вјештине примењују кроз интеракцију са вршњацима, као и бројним активностима у оквиру друштвене средине (Oakland et al., 2013). Међу факторима који могу имати утицај на процес усвајања животних вјештина Луис и Ајселин (Lewis & Iselin, 2002) издвајају: личне карактеристике дијетета, физичко стање, пол, постојање браће и/или сестара, животне услове, друштвено-економски статус породице, породичне и културне вриједности. Ученици типичног развоја посматрају и опонашају друге у свом окружењу, изводе различите активности у кући кроз игру, процењују повратне информације и на тај начин унапређују своје практичне вјештине (Christodoulou, 2016). С обзиром на претходно наведено често се за ученике типичног развоја каже да овладавају овим вјештинама, а да их не уче. Прецизније речено, сматра се да како дјеца одрастају и сазријевају да на тај начин развијају своје способности и све више се укључују у обављање свакодневних послова у кући (Јаблан, 2016). Са друге стране, истиче се да је код ученика са оштећењем вида процес усвајања ових вјештина успорен и отежан уколико се не пружи директно подучавање и бројне могућности увјежбавања нових вјештина (Lewis & Iselin, 2002). Односно, наводи се да се немогућност имитирања код ученика са оштећењем вида негативно одражава на могућност савладавања практичних вјештина (Smyth et al., 2014), будући да се често наглашава да вид пружа велики допринос овом циклусу учења (Christodoulou, 2016). Поткрепљујући претходне константације пронађена су истраживања чији резултати упућују на значајне потешкоће и тренд успореног развоја у домену свакодневних животних вјештина код ученика са оштећењем вида (Bathelt et al., 2019; Greenaway et al., 2017; Lewis & Iselin, 2002; Metsiou, 2008; Papadopoulos et al., 2011; Christodoulou, 2016; Christodoulou et al., 2019). Наиме, за поједине родитеље увјежбавање свакодневних животних вјештина код ученика са оштећењем вида може бити дуготрајно и непрактично (Widijaya, et al., 2019).

Мешел и Смит (Mashele & Smit, 2011) сматрају да већи утрошак времена за обављање одређених активности код ученика са оштећењем вида резултира помагањем чланова породице и извршавањем задатака за њих. Дијете, тако може бити у могућности да се самостално облачи, али то ради полако услед чега родитељ то уради за њега, умјесто да подучава вјештине

облачења. Заузврат, ово смањује прилику за увјежбавање и усавршавање вјештина облачења које су од суштинске важности за независност и које могу представљати за дјецу са оштећењем вида једно достигнуће (Hayton, 2017). Сматра се, такође, да ученици са оштећењем вида који бораве у некој установи имају обавезу и дужност да обаве одређену активност, док дјеца која живе у кући са својом породицом у случају да се од њих захтјева да намјесте кревет често имају помоћ родитеља или браће и сестара због уштеде времена, што свакако код њих може произвести зависно понашање или научену беспомоћност. Исто тако, ограничено вријеме родитеља да се посвете дјечи и увјежбавају одређене активности са њима, као што је везивање пертли на патикама често усмјерава родитеље на проналажење других рјешења, као што је куповина патика са чичак траком. Упркос овоме, сматра се да дјеца која живе са породицом могу да кроз учење са браћом и сестрама кроз покушаје и грешке унапреде своје свакодневне животне вјештине (Mashele & Smit, 2011). Са друге стране, ниска очекивања родитеља у великој мјери могу негативно утицати на процес усвајања свакодневних животних вјештина ученика са оштећењем вида. Наиме, последично из овог проистиче да родитељи ограничавају, односно не подстичу њихову дјецу на самостално обављање разних активности у кући (Анђелковић, 2014).

Висок степен забринутости родитеља може се, такође, свакако критички одразити на усвајање вјештина једења код дјеце са оштећењем вида, будући да родитељи често говоре да им није ни пало на памет да свом дијетету дају кашику или виљушку у руке јер се може избости. Исто тако, родитељи наглашавајући да дјеца воле да их хране, а сматрају да је једноставно тако и лакше (Smyth et al., 2014). Оно што је занимљиво је да су дјеца у многим ситуацијама била жељна да испробају нове вјештине на одговарајућем узрасту, али њихови родитељи су показали недостатак знања и значајан страх у вези са тим. Примјећено је да породице и професионалци у области едукативног програма често виде ово понашање као нефункционално и могу обесхрабрити дјецу да током оброка истражују посуђе. Стога, од кључне је важности подржати дјецу са оштећењем вида да безбједно користе своје руке у свакодневној рутини, попут једења, као и да истражују предмете који се користе у датој рутини (Smyth et al., 2014). Са друге стране, важно је истаћи да се већи ниво родитељског очекивања на млађем узрасту наводи као фактор који доприноси већем степену учешћа ученика са оштећењем вида у вјештинама свакодневног живота у одраслом добу (Gold et al., 2005). Истиче се да ће ученици са оштећењем вида које су родитељи охрабривали бити независни у свакодневним животним вјештинама, као и да ће имати веће шансе да постану способни одрасли људи који ће успјешно да се интегришу у друштво (Mashele & Smit, 2011).

Ипак, упркос овоме у неким школама ученици са оштећењем вида не охрабрују се да учествују у предметима као што су домаћинство, радно и техничко васпитање кроз које им се пружа прилика да науче практичне вјештине. Наиме, често се давање инструкција у оквиру свакодневних животних вјештина оставља по страни, а нагласак се ставља на идење у корак са вршњацима у академским постигнућима (Baraga & Erin, 2001).

Овоме свједоче и резултати студије доста старијег датума коју је спровео Креиг (Craig, 1996). Аутор увиђа да родитељи као приоритете за своју дјецу са оштећењем вида наводе овладавање писменошћу наспрам функционалних вјештина (Craig, 1996, према Yarbrough, 2019).

Одређене животне вјештине могу, такође, представљати додатне изазове за дјецу са оштећењем вида. Односно, дјечи без оштећења вида је лако да кад примјете да је корпа за смеће пуна и да је испразне, међутим то је веома изазован задатак за дијете са оштећењем вида. Тачније, што може изгледати једноставно за дјецу типичног развоја, за дјецу са оштећењем вида може бити тешко и захтијевно (Aslan, 2012; Bathelt et al., 2019; Papadopoulos et al., 2011; Hallemans et al., 2011). Исто тако, слијепа дјеца не могу видјети друге како вежу пертле прије

него то покушају и неће знати како отворити картон млијека или припремити сендвиче ако им други то не покажу (Baraga & Erin, 2001).

У оквиру куповине намирница утврђено је да се ученици са оштећењем вида могу сусрести са различитим врстама изазова, попут припреме списка шта купити, сналажења у продавници, препознавања и одабира предмета са полица. Истиче се да неки артикли могу имати Брајеве ознаке што омогућава лакше препознавање предмета. Међутим, проблем представља производ чији је облик сличан многим другим, на пример, лименке за храну. Сличност облика производа повећава потешкоће у разликовању између врста или чак марки унутар врсте производа. Куповина намирница се свакако усложњава када се у обзир узму нови производи који раније нису идентификовани (Yuan et al., 2019).

Наводи се, такође, да слијепи ученици могу испољавати потешкоће у усклађеном облачењу. Изражени проблеми у овој сфери код слијепих ученика могу да се манифестују у виду неадекватног уклапања модела и боје одјеће, као и неуредне одјеће. Данас у развијеним земљама постоје бројни инструменти који потпомажу слијепим особама при адекватном облачењу, као што су камере које идентификују боју и дају звучни сигнал. Међутим, како код нас то још није заживјело, слијепе особе се при облачењу углавном ослањају на помоћ неког члана породице или пријатеља (Hesling, 1979; Yuan et al., 2011, према Анђелковић, 2016).

Када је у питању коришћење рачунара од стране адолесцената са оштећењем вида резултати истраживања Фајфер и Пинкварта (Pfeiffer & Pinquart, 2013) показују да они у поређењу са адолесцентима без оштећења вида чешће користе рачунаре, као и да им треба више времена за реализацију одређених активности. Када је у питању коришћење мобилних телефона истиче се да они доприносе повећању независности и социјалном учешћу ових ученика (Barbareschi et al., 2020).

Узимајући у обзир утицај различитих образовних окружења Метцу и сарадници (Metsiou et al., 2011) су у свом истраживању утврдили боља постигнућа ученика са оштећењем вида који похађају редовне школе у оквиру свакодневних животних вјештина у поређењу са ученицима са оштећењем вида која су у специјалним школама. Као могућа објашњења за добијене резултате наводе се: дуже вријеме које ученици са оштећењем вида проводе дружећи се са својим вршњацима типичног развоја, прихватање од стране вршњака, захтјеви образовања у редовним школама и смањена подршка стручног кадра што свеукупно јача независност и социјалну зрелост ученика, као и ниска очекивања од ученика са оштећењем вида у специјалним школама. До истих резултата дошао је и Метцу (Metsiou, 2008) који наглашава утицај образовног окружења на усвајање свакодневних животних вјештина. Он указује да ученици са оштећењем вида у редовним школама испољавају статистички значајно мања развојна кашњења у свим доменима вјештина свакодневног живота у односу на ученике која наставу похађају у специјалним школама. Са друге стране, резултати истраживања које су спровели Луис и Ајселин (Lewis & Iselin, 2002) указују да похађање наставе у специјалним или редовним школама не доприноси разликама у усвојености свакодневних животних вјештина ученика са оштећењем вида. Аутори истичу да објашњење за то можда лежи у чињеници да ученици са оштећењем вида у специјалним школама пролазе обуку за усвајање вјештина свакодневног живота, као и да родитељи могу позитивно утицати на овај процес тако што подстичу и мотивишу своју дјецу на обављање свакодневних животних вјештина. Међутим, Голд и сарадници (Gold et al., 2005) заступају мишљење да родитељи дјецe са оштећењем вида у други план стављају важност усвајања животних вјештина, посебно наглашавајући стицање академских знања.

На основу претходних навода намеће се закључак о важности циљаних подучавања кроз примјену едукативног програма који ученике са оштећењем вида води према самосталности и континуираној употреби ових вјештина у свакодневном функционисању (Baraga & Erin, 2001;

Paradopoulos et al., 2011). Међутим, постоје и опречна мишљења гдје се сматра да су постојећи програми рехабилитације недовољни, јер обухватају само дјецу која су смјештена у интернату. Тачније, наглашава се значај развоја индивидуалних програма који би се спроводили код куће, као и програма за дјецу са оштећењем вида које би у редовним школама примјењивали дефектолози, тифлолози, едукатори-рехабилитатори (Тескеречић и сар., 2013).

1.4.3. Процес учења и увјежбавања животних вјештина ученика са оштећењем вида

Током учења ЖВ код ученика са оштећењем вида на првом мјесту у обзир се требају узети сљедећи критеријуми: материјале за обуку вјештина давати у складу са условима, потребама и могућностима дјече постепено, избор различитих медија како би дјеца била заинтересована и мотивисана, као и одредити флексибилно вријеме за тренинг (Widijaya et al., 2019). Такође, наводи се да ће ученици са оштећењем вида добро савладати вјештине свакодневног живота уколико се цјелокупан процес одвија сваки дан у одређено вријеме, на одговарајући начин (Widijaya et al., 2019). У складу са свим наведеним ученицима са оштећењем вида потребно је обезбједити довољно времена за обуку, односно увјежбавање и касније усвајање свакодневних животних вјештина (Јаблан, 2016).

Учење се може реализовати кроз анализу задатака где се дијели велики задатак у мање, али видљиве секвенце прикладне за завршетак задатка. Овај секвенцијални приступ уз који ће се користити јасна упутства може представљати показатељ развоја и овладавања ових вјештина. Један разлог за учинковитост овог приступа може се сагледати кроз мотивисаност дијетета након успјешног остваривање мањих задатака, а не постајање незаинтересованости услед немогућности завршетка већег задатка (Hayton et al., 2020).

На основу искуства заснованог у пракси Фаирнхам и сарадници (Fairnham et al., 2002, према Hayton, 2017) су осмислили приручник „Уради сам“ за обуку свакодневних животних вјештина гдје се учење заснива по истом принципу. Сваки дио је подијељен на дијелове са детаљним упутствима. Пакет широко покрива: (а) активности у домаћинству и заједници, (б) облачење, (ц) оброке, и (д) лична нега. Тако нпр. дио за облачење укључује: манипулацију дугмадима при закопчавању и откопчавању џемпера, овладавање способности коришћења рајфершлуса при облачењу јакне, панталона, обување чарапа, ципела и везивање пертли. Приручник је првенствено усмјерен на родитеље/неговатеље како би подржали развој свакодневних животних вјештине код ученика са оштећењем вида (Hayton, 2017).

Прије него се почне за увјежбавањем облачења намеће се потреба за одређеним предусловима који требају бити испуњени: Свјест о тијелу-разумијети положај свог тијела, концепте кретања, равнотежу, координацију и усмјеравање, просторна свјест - разумијети предмете у простору и однос између њих, снага прстију и шаке - хватање и држање предмета, координација приликом употребе двије руке заједно, способност разликовања материјала одјевног предмета и дугмића и рајфершлуса, вријеме као појам - дужина времена потребног за облачење/свлачење (Klein, 1983; Fairnham et al., 2002 према Hayton, 2017).

Наводи се да инструктор треба бити у стању разликовати компоненте задатка које захтјевају адаптацију лично покушавши задатак змирећи. Задаци као што је отварање лименке или везање пертли обезбјеђују тактилне информације довољне за обављање задатка без коришћења вида. Међутим, активности као што су увлачење конца у иглу или шминкање могу захтијевати кориштење алтернативних стратегија или опреме да би се обавили без повратних информација које су доступне путем вида. Стога, на ова подручја треба усмјерити пажњу како би ученици успјешно овладали њима (Baraga & Erin, 2001).

У својој студији Машел и Смит (Mashale & Smit, 2011) су се базирали на коришћење различитих адаптација како би се дјеци омогућило да се самостално облаче, једу и перу зубе. Неговатељи су учили дјецу о распореду хране на тањиру користећи распоред тачкица на сату

као примјер. Такође су користили технику рука-на-руку да помогну дјечи током јела. Одјећу су распознавали на основу облика, величине, материјала, шавова и сл. Када је у питању учење дјецe да перу зубе адаптација се односила на то да дјеца директно стављају пасту за зубе у уста, што помаже у процјени адекватне количине пасте за зубе.

У процесу учења добро су се показали и вербални и аудитивни знакови. Његоватељи наводе употребу говора и тона гласа као корисне стратегије за повећање независности дјецe. Говор је коришћен за објашњење корака и обраду задатака. Тоновни гласа коришћени су за усмјеравање дјецe да разумију контекст активности и вјештине учења. Његоватељи дјецe која живе у интернату користили су звук попут плескања руку да би се дјеца оријентисала. Слушање звукова омогућило је дјеци да сазнају и процјене правац. Нека дјеца су боље реаговала на гласове док други су преферирали звукове. Међутим, оно што је важно издвојити јесте да његоватељи наглашавају важност подстицања и награђивање дјецe, као и издвајање довољно времена за учење свакодневних животних вјештина на тај начин доприносећи њиховој независности (Mashele & Smit, 2011).

У ту сврху конструисан је и пакет обуке назван тренинг независности који се састоји се од упутстава, моделирања, обликовања повратне информације о учинку, социјално поткрепљење и самоконтрола и процјена (Matson, 1981, 1982, према Taras, 1992). Ова метода се донекле разликује од стандардних оперативних поступака, јер се користе самоевалуација и вршњачко подстицање. Међутим, неколико процедура морало се измјенити у пакету обуке за независност. Главна модификација била је увођење ручног вођења заједно са вербалним објашњењем као модификовани поступак моделирања. Тренер физички води особу са оштећеним видом кроз сваки од корака, док вербално описује сваку радњу. Поред моделирања, вербално објашњење такође омогућава вршњацима који слушају да дају повратне информације о перформансама вршњаку који тренутно извршава задатак. Опис подучавања препоручује се приликом подучавања вјештина свакодневног живота дјеци са оштећеним видом како би могла добити корисне информације и научити рутину (Scott et al., 1977, према Taras, 1992). Треба напоменути да су се резултати постигнути обуком за независност у овој студији одржали 10 мјесеци након прекида тренинга (Taras et al., 1993).

Сматра се да вјештине код ученика са оштећењем вида треба учити и вјежбати док их ученик не почне користити са самопоуздањем и било гдје (Wangui, 2015). Односно, једном када се дијете приближи савладавању задатака, одрасла особа треба да почне да смањује подршку, а свакако може давати подстицаје у виду похвале (Yarbrough, 2019). Дакле, крајњи циљ је да слијепо дијете научене вјештине примјени у одраслом добу и има продуктивнији живот (Wangui, 2015).

У процесу учења животних вјештина наглашава се и потреба за сарадњом родитеља и наставника како би исход био адекватан (Widijaya et al., 2019). Односно, истиче се да наставници и родитељи требају да пружају могућности дјеци са оштећењем вида да буду укључена у рутине кроз које могу да уче (Yarbrough, 2019).

Са друге стране, Спунгин (Spungin, 1977 према Fricke, 1981) је истакао важност обуке учитеља, односно њихову припремљеност и компетентност у процесу овладавања вјештина свакодневног живота код ученика са оштећењем вида. Сматра се, такође, да учитељи требају познавати индивидуалне карактеристике сваког дијетета. Међу вјештинама које требају знати како да предају као најважније за наставнике издвојиле су се вјештине за личну његу. Сљедеће по важности биле су вјештине које се односе на припрему хране и оброка. Последње по важности биле су оне које су се односиле на управљање домаћинством и укључивале су бригу о вешу и одјећи, као и чишћење и пеглање (Fricke, 1981). Међутим, многи наставници су нерадо прихватили вјештине свакодневног живота као одговорност школа (Fricke, 1981). Наиме, наставници ученика са оштећењем вида истичу да се боре да нађу времена за учење животних

вјештина током школског дана (Lohmeier et al., 2009). Тако су и Ломајер и сарадници (Lohmeier et al., 2009) утврдили да је 57% наставника изјавило да нису имали времена да предају едукативни програм. У складу са овим само 35% родитеља сматра да њихова дјеца добијају одговарајуће инструкције у овим едукативним областима (Yarbrough, 2019). Са друге стране, наставници сматрају да родитељи могу имати времена и мотивације за учење ових вјештина код куће (Yarbrough, 2019).

Способност ученика са оштећењем вида да обављају свакодневне животне вјештине сматра се пресудном за њихову функционалну независност и квалитет живота (Christodoulou, 2016). Често се, такође, наглашава да су дјеца која имају развијене животне вјештине боље интегрисана у заједницу и истовремено имају шире друштвене мреже (DeMario, 1990, према Lewis & Iselin, 2002).

Са друге стране, Сандра (Sandra, 2000, према Wangui, 2015) наводи да способност што самосталнијег извођења животних вјештина побољшава самопоштовање и осјећај сопствене вриједности који су од кључне важности за психо-социјални развој дјеце са оштећењем вида. Међутим, уколико дјеца нису способна да буду самостална и обављају основне активности као што су кућни послови, куповина и припрема јела, за последицу код њих се може јавити ниско самопоштовање (Wagner, 2004).

1.4.4. Преглед истраживања о животним вјештинама слијепих и слабовидих ученика

Прегледом литературе може се уочити да генерално у свијету постоји веома мали број студија које су проучавале животне вјештине слијепе и слабовиде дјеце и адолесцената. Истраживачи на нашим просторима, такође, нису пажњу усмјеравали на ово истраживачко питање. Оно што је занимљиво јесте да је евидентан већи број истраживања која су се бавила овом проблематиком код старије популације са оштећењем вида. Сматра се да се у основна ограничења ових студија убрајају методолошки проблеми који укључују мали узорак, због чега је онемогућено извођење закључака. Међутим, с обзиром да животне вјештине представљају важан домен у функционисању сваког дијетета, оправдано је очекивати у будућем периоду већу заступљеност истраживања у овом домену, гдје наше истраживање у том погледу представља подстрек за новија сазнања у овој сфери функционисања.

Мецу и сарадници (Metsiou et al., 2011) су се фокусирали на процјену адаптивног понашања ученика основних школа са оштећењем вида, као и утицај васпитног окружења на њихово адаптивно понашање. Истраживање је обухватило 36 ученика са оштећењем вида, узраста шест до 15 година, од чега 18 слијепих ученика и 18 слабовидих ученика. 18 ученика похађали су специјалну школу, а 18 ученика су ишли у редовне школе. За процјену адаптивног понашања коришћена је Винеланд скала адаптивног понашања (The Vineland Adaptive Behavior Scales VABS – Survey Form, Sparrow et al., 1984). Анализом резултата утврђено је да образовно окружење утиче на животне вјештине. Односно, уочено је да ученици са оштећењем вида који похађају специјалне школе испољавају лошије адаптивно понашање, тачније слабију развијеност животних вјештина у поређењу са ученицима који иду у редовне школе.

Студија Пападопулоса и сарадника (Papadopoulos et al., 2011) проучавала је адаптивно понашање дјеце и адолесцената са оштећењем вида, као и развијеност субскала комуникације, вјештина свакодневног живота и социјализације. У узорак је било укључено 46 дјеце и адолесцената са оштећењем вида узраста пет година и 4 мјесеца до 18 година. 27 (58,7%) ученика су били слијепи а 19 (41,3%) ученика су били слабовиди ученици. У истраживању је примјењена Скала за процјену адаптивног понашања (The Vineland Adaptive Behavior Scales - VABS, Survey Form, 1984). Дескриптивна статистика је показала да је укупан ниво адаптивног понашања ових ученика између „низак“ и „умјерено низак“. Најлошији резултати забиљежени су у оквиру субскале животних вјештина, а најлошија постигнућа утврђена су на домену

„Вјештине у домаћинству“ у поређењу са доменима „Личне вјештине“ и „Функционисање у заједници“.

Луис и Ајселин (Lewis & Iselin, 2002) су настојали утврдити развијеност животних вјештина 20 дјеце, од чега 10 слабовидих и 10 дјеце без оштећења вида. У истраживању су учествовала дјеца узраста шест до 9 година и 4 мјесеца. Интервјуисани су родитељи и попуњавала се анкета о самосталном функционисању њихове дјеце. Упитник се састојао од 101 ставке, подијелене у сљедећих осам области - вјештина: хигијена (14 предмета), облачење (15 предмета), одјећа-његга (5 предмета), кухиња (23 предмета), дом-брига (21 предмет), новац (7 предмета), телефон (5 ставки) и заједница (11 ставки). Када су сви одговори размотрени утврђено је да дјеца без оштећења вида обављају 84% задатака без помоћи и 4% задатака уз помоћ, док се на основу одговора родитеља дјеце са оштећењем вида закључује да су њихова дјеца извршила само 44% задатака самостално, а 14% уз помоћ. Родитељи су примјетили да њихова дјеца са оштећењем вида нису остварила 42% од наведених задатака, чак и уз помоћ, док су ово забележили родитељи дјеце без оштећења вида само у 12% задатака.

У оквиру докторске дисертације Кристодулу (Christodoulou, 2016) се бавио адаптивним понашањем слабовиде дјеце и адолесцената узраста шест до 14 година. Истраживање је обухватило 37 дјеце и адолесцената са оштећењем вида и 37 дјеце и адолесцената без оштећења вида. Дјеца и адолесценти са оштећењем вида похађала су специјалне школе у Грчкој. Адаптивно понашање оцјенили су наставници попуњавањем скале адаптивног понашања (The Vineland Adaptive Behavior Scales – VABS-2, Sparrow et al., 2005). Увидом у добијене резултате константује се да је адаптивно понашање дјеце са оштећењем вида нижег степена развијености од њихових вршњака без оштећења вида, између осталог и развијеност животних вјештина. Међутим, аутори су примјенили и програм интервенције у циљу унапређења адаптивног понашања након чега су утврдили да је дошло до значајног побољшања у овој области.

Бател и сарадници (Bathelt et al., 2019) су спровели истраживање с циљем да процјене разлике у адаптивном понашању код дјеце са различитим нивоима оштећења вида и вршњака типичног развоја. Истраживање је обухватило 18 дјеце са оштећењем вида (благо до умјерено и тешко до дубоко оштећење вида) и 18 дјеце типичног развоја узраста између осам и 13 година. За процјену адаптивног понашања примјењена је АБАС-2 скала (Adaptive behavior assessment scale II, Harrison & Oakland, 2008) коју су попунили родитељи. Анализом постигнућа на скали увиђа се нижи ниво развијености адаптивног понашања и слабији квалитет живота код дјеце са оштећењем вида у поређењу са њиховим вршњацима без оштећења вида. Резултати студије указали су на лошије резултате дјеце са оштећење вида у оквиру све три субскеале укључујући практичне, социјалне и концептуалне функције. Узимајући у обзир домене практичних и социјалних вјештина значајно ниже резултате аутори су установили у области вјештина брига о себи, академских вјештина и односи са вршњацима.

Омеровић (2012) се у оквиру магистарског рада базирала на испитивање нивоа развоја и усвојености свакодневних животних вјештина код ученика са оштећењем вида у односу на ученике без оштећења вида. Истраживањем је обухваћен узорак од укупно 70 слијепих и слабовидних ученика узраста шест до 15 година. У истраживању је учествовало 23 слијепе дјеце, 22 дјеце са високом слабовидошћу и 17 са умјереном слабовидошћу. За процјену животних вјештина коришћен је Педагошки контролни инструмент за обучавање слијепе дјеце у практичним вјештинама (Tiemann & Heslinga, 1967, према Omerović, 2012). Омеровић је анализирали три подручја функционисања: Храњење, Облачење и Хигијену. На сва три подручја боље резултате остварили су ученици без оштећења вида. Међутим, утврђено је да су побољшања евидентна на сва три подручја код ученика са оштећењем вида након примјене одређених програма вјежбања и интервенција.

Сврха студије Телиоридиса (Thelioridis, 2017) била је истражити и упоредити нивое адаптивног понашања дјеце и адолесцената са оштећењем вида и вршњака типичног развоја користећи ВАБС- скалу адаптивног понашања, образац за оцјењивање наставника (The Vineland Adaptive Behavior Scales, second edition-VABS-II; Sparrow et al., 2005). У истраживању је учествовало 59 дјеце, 29 ученика са оштећењем вида и 30 ученика без оштећења вида узраста од седам до 18 година. Увидом у добијене резултате утврђено је да су дјеца са оштећењем вида имала већи дефицит у адаптивном понашању, као и на сваком његовом домену у поређењу са дјецом без оштећења вида. Односно, слабовиди ученици показали су развијеније свакодневне животне вјештине од слијепих ученика. Најлошија постигнућа ученика са оштећењем вида уочена су у оквиру домена личне и академске вјештине.

1.4.5. Процјена животних вјештина код ученика са оштећењем вида

Процјена животних вјештина се углавном заснива на примјени одређених скала за процјену адаптивног понашања, па у складу са тим конструисано је више таквих инструмената. Најчешће у употреби код дјеце са оштећењем вида је Винеландова скала адаптивног понашања (Vineland Adaptive Behavior Scales – Second Edition – VABS – II; Sparrow et al., 2005). Међу другим инструментима којим је могуће процијењивати наведене домене издвајају се: Систем за процјену адаптивног понашања (Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition – ABAS – II; Harrison & Oakland, 2003); Ревидирана верзија скале за процјену независног понашања (Scales of Independent Behavior – Revised – SIB – R; Bruininks et al., 1996) (све према Tassé et al., 2012) и Дијагностичка скала за процјену адаптивног понашања (Adaptive Behaviour Diagnostic Scale ABDS; Pearson et al., 2016) јер имају добре психометријске карактеристике, поузданост и валидност (Schalock et al., 2010).

ABAS – II оцијењује адаптивно понашање од рођења до 89 година. Адаптивно понашање могу да процијењују родитељи дјеце узраста од 0-5 и 5-21 године, као и наставници дјеце узраста од 2-5 и 5-21 године. Такође, постоји још једна верзија коју могу попунити одрасле особе од 16-89 година у виду самоизвјештаја. Састоји се од десет подручја која укључују: комуникацију, функционисање у заједници, академске вјештине, живот у властитом дому, здравље и безбедност, слободно вријеме, бригу о себи, самоусмјеравање, социјализацију и посао. За сваки домен адаптивних вјештина (концептуални, практични и социјални), израчунава се стандардни скор, док се укупни скор добије сабирањем стандардних скорова са свих домена. Утврђено је да ABAS – II има добре психометријске карактеристике (Burns, 2005; Price et al., 2018; Floyd et al., 2015). Полеђње издање ове скале је ABAS– III (Harrison & Oakland, 2015, према Estabillo & Matson, 2018).

СИБ – Р (SIB – R) се примјењује код испитаника старости од три мјесеца до 80 година за процјену адаптивног понашања и проблема у понашању. Конструисана је у виду три форме које подразумијевају: Форму за рани развој (од три мјесеца до осам година), Кратку форму и Свеобухватну форму (од три мјесеца до 80 година). Свеобухватна форма се састоји од четири домена: моторичке вјештине, социјални односи, комуникационе вјештине и вјештине неопходне за лични живот и живот у заједници. СИБ – Р (SIB – R) је могуће администрирати путем структурисаног интервјуа или чеклисте. За Свеобухватну форму утврђена је добра поузданост и валидност (MacCowan, 2001).

Дијагностичка скала за процјену адаптивног понашања (Adaptive Behaviour Diagnostic Scale ABDS; Pearson et al., 2016) је стандардизована скала намјењена за процјену адаптивних вјештина дјеце и адолесцената од друге до 21. године старости (Estabillo & Matson, 2018). Скала је формирана од три субскале које укључују концептуални, социјални и практични домен. Социјални домен обухвата вјештине као што су: емпатија, комуникација, интерперсонални односи, док се практични домен састоји од вјештина које подразумијевају самоуправљање,

бригу о себи, живот у дому, одговорност на послу, управљање новцем, рекреацију, школске и радне обавезе. Ставке у оквиру сваке субскеале оцјењују се оцјеном од 0 до 4. За сваки домен израчунава се сирови скор, а онда се сирови скор претвара у стандардне скорове. Укупни адаптивни скор се добија сабирањем стандарсних скорова са свих домена и субскеала. Суштина примјене ове скале огледа се у могућности утврђивања одступања у овим подручјима функционисања и осмишљавање програма интервенција (Pearson et al., 2016).

1.5. СОЦИЈАЛНЕ ВЈЕШТИНЕ

1.5.1. Дефинисање социјалних вјештина

С обзиром да бројни аутори дефинишу социјалне вјештине (СВ) број дефиниција је свакако велик и разноврстан. Наиме, социјалне вјештине у својој основи представљају испољавање друштвено прихватљивог понашања (Gresham et al., 2001 према Грбовић, 2011). Подразумијевају, такође, скуп међусобно повезаних понашања индивидуе у складу са захтјевима социјалне средине (Michelson & Mannarino, 1986, према Spasenović & Mirkov, 2007). Често социјалне вјештине дефинишу и као социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају особи да остварује интеракцију са другима на начин који доводи до позитивних и избјегавања негативних реакција околине (Greshman & Elliot, 1987, према Spasenović & Mirkov, 2007). Са друге стране, Комбс и Слејби (Combs & Slaby, 1977) дефинишу социјалне вјештине као способност интеракције с другима, у одређеним социјалним контекстима, која је социјално прихватљива и вриједнована, тако да буде корисна и особи и околини (Combs & Slaby, 1977, према Bilić- Prčić, 2007). Насупрот њих, МкФал (McFall, 1982 према Bilić-Prčić, 2007) социјалне вјештине посматра као специфичне способности које омогућавају особи да компетентно изводи одређене социјалне задатке. Узимајући у обзир класификације, социјалне вјештине се сагледавају и као скуп вјештина које подразумевају комуникацију, рјешавање проблема и доношење одлука, интеракције међу вршњацима и у групи, као и управљање властитим способностима (Sugai & Lewis, 1996). Исто тако, социјалне вјештине укључују и кооперацију, самоконтролу, разумијевање потреба других, способност да се иницирају и одрже социјалне интеракције као и да се просоцијално одговори на социјалне подстицаје (Nowicki, 2003, према Бројчин, 2007). У социјалне вјештине убрајају се, такође и започињање конверзације, давање комплимента, укључивање у игру (McFal, 1982, према Gresham et al., 2001), али и поштовање правила, повиновање законима и избјегавање виктимизације (AAMP, 2002, према Бројчин, 2007). Таксономијом Калдарела и Мерела (Caldarella & Merrell, 1997, према Gresham et al., 2001) издвојено је пет општих димензија социјалних вјештина, чије посједовање и испољавање чини основу за социјалну компетентност.

- Интерперсонални односи (нпр. емпатија, пружање подршке и помоћи, социјабилност);
- Контрола сопственог понашања (нпр. контрола темперамента, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама);
- Академске вјештине (нпр. самосталност и квалитет у раду, праћење излагања наставника);
- Кооперативност (поштовање правила, прикладно коришћење слободног времена);
- Асертивне вјештине (нпр. иницирање конверзације, преузимање вођства).

1.5.2. Значај социјалних вјештина

Значај социјалних вјештина је вишеструк, што поткрепљују многобројна истраживања. Тако се сматра да социјалне вјештине омогућавају људима да буду кооперативни, контролишу своје понашање и да разумију потребе и жеље других (Heiman & Margalit, 1998, према Salleh & Zainal, 2010). Такође, наводи се да социјалне вјештине имају позитиван утицај на развој самосталности, као и способност да особа предвиди и избјегне по њу угрожавајуће ситуације. Социјалне вјештине су врло битне за постизање успјеха у социјалном и академском функционисању ученика (Elliott et al., 2001). Добро усвојене социјалне вјештине истиче се да доприносе остваривању адекватних социјалних интеракција, стварању пријатељстава и

социјалној интеграцији особе. Међутим, са друге стране неадекватне социјалне вјештине неповољно се одражавају на многе аспекте живота, као што је успјех у школи, интерперсонални односи, запошљавање и интегрисање у друштво (Анђелковић, 2016).

1.5.3. Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса

Дјеца типичног развоја социјалне вјештине најчешће развијају спонтано посматрајући и имитирајући своје родитеље, вршњаке и друге у свом непосредном окружењу. Касније сазријевањем и богаћењем искуства дјеца усавршавају своје социјалне вјештине (Jindal-Snape, 2004). Са друге стране, дјеца са оштећењем вида, посебно слијепа дјеца су ограничена у спонтаном учењу социјалних вјештина, обзиром да им је онемогућено учење кроз посматрање интеракција у различитим друштвеним контекстима (Metsiou, 2008; Papadopoulos et al., 2011; Christodoulou, 2016). Будући да су социјалне интеракције у великој мјери засноване на визуелним стимулансима, (Christodoulou, 2016) тешкоће у овом подручју су значајно изражене код ученика са оштећењем вида. Тако, током разговора слијепи ученик не може да види изразе лица, говор тијела, које користи његов саговорник (Wungu, 2011). Услед тога, слијепи ученици су ускраћени за све битне повратне информације, што им свакако отежава комуникацију са другима. Тачније, они имају проблем да схвате у потпуности намјере саговорника, колико требају разговарати са неким, односно кад требају прекинути разговор уколико њихов саговорник жели да оде (Kirkwood, 2005, према Christodoulou, 2016). Посљедице, из овога проистиче да ученици са оштећењем вида често имају социјално непрепознатљив израз лица, без социјалног осмјеха и контакта очима (Papadopoulos et al., 2011) што може да изазове непријатност код њихових вршњака (MacCuspie, 1990, према Анђелковић, 2016). Према Мулфорду (Mulford, 1983) слијепа дјеца да би привукла и одржала пажњу слушаоца могу постављати многа питања која су небитна за активности које се одвијају у њиховом окружењу (Mulford, 1983, према Papadopoulos et al., 2011). Насупрот њих, смањена оштрина вида, неуспјешна употреба резидуалног вида, лошија визуелно-моторичка координација те флукутирајућа пажња високо слабовидним особама ствара проблеме у тумачењу невербалних порука, па особе често могу бити несвјесне значења истих (Wolffe, 2000, према Вучинић и сар., 2013). На тај начин сиромаштво невербалне комуникације услед сензорне депривације, доводи до успорености процеса социјализације (Грбовић, 2011).

Сматра се да и уколико ученици са оштећењем вида развију социјалне вјештине, не могу их успјешно примјенити у окружењу услед негативног става према оштећењу вида, недостатка повратне информације током интеракција, као и ограниченог броја подстицаја. Неадекватна интеракција са другим особама код ученика са оштећењем вида може, такође, изазвати неразумијевање и негативне емоције које недозвољавају употребу социјалних вјештина у стварним животним ситуацијама (Kim, 2003, према Christodoulou, 2016). Свеукупно, ово за посљедицу има неразвијеност социјалних вјештина и тешкоће у социјалној интеракцији код ученика са оштећењем вида. Даље, неразвијеност социјалних вјештина се негативно одражава на односе са вршњацима, али и на успјешно функционисање у социјалном контексту у каснијим годинама (Salleh & Zainal, 2010). У складу са претходним наводима пронашли смо већи број истраживања чији резултати документују потешкоће у социјалном домену код ученика са оштећењем вида (Bathelt et al., 2019; Kroksmark & Nordell, 2001; Lifshitz et al., 2007; Rosenblum, 1998; Celeste, 2006). Истраживања Пападопулуса и сарадника (Papadopoulos et al., 2011), као и Селеста и Грума (Celeste & Grum, 2010) указују на негативан утицај оштећење вида када су у питању постигнућа на домену Социјалних вјештина. Такође, иницирање и одржавање социјалне интеракције код ученика са оштећењем вида је значајно отежано (Kirkwood, 2005, према Christodoulou, 2016). Наиме, Прајслер (Preisler, 1993), Кекелис и Сакс (Kekelis & Sachs, 1988) су утврдили да слијепи ученици у мањој мјери иницирају социјалне контакте и да имају потешкоће

у задржавању социјалне интеракције (Kekelis & Sachs, 1988; Preisler 1993, према Bilić-Prcić, 2007). Са друге стране, Марковић и Страјер (Markovits & Strayer, 1982) примјећују да приликом успостављања социјалне интеракције дјеца са оштећењем вида претежно користе физички контакт, а иницирање дружења говорним обраћањем двоструко је ређе него код дјеце опште популације. Уочава се, такође да ређе успостављају другарске односе, а чешће се понашају такмичарски или агресивно и игноришу туђе социјалне акције. Исто тако, у случају остваривања социјалне интеракције, секвенце су знатно краће, мање интензивне и са мање социјалних размјена у односу на дјецу типичног развоја (Грбовић, 2011). Услјед тешкоћа у области социјалне интеракције установљено је да дјеца и адолесценти са оштећењем вида имају мање пријатеља у поређењу са вршњацима типичног развоја (Kef, Нох, & Habekoth, 2002; Lieberman & Stuart, 2002; Robinson & Lieberman, 2004; Celeste & Grum, 2010) али и мању потребу за ширењем социјалног круга (Vučinić i sar., 2013). Ипак, истиче се да одређен број њих улаже више труда како би одржали пријатељства (Sacks et al., 1998, према Christodoulou, 2016; Papadopoulos et al., 2009; Rosenblum, 2000, према Анђелковић, 2016). То се превасходно дешава због слабости разумијевања невербалног понашања својих вршњака (Christodoulou, 2016). Неријетко дјеца типичног развоја избегавају дружење са дјецом са оштећењем вида јер ће их други одбацити (Wong, 2008). Исто тако, дјецу са оштећењем вида често сматрају мање атрактивном, популарном и независном (Kekelis & Sacks, 1992, према Christodoulou, 2016) услед чега их не сврставају у групу омиљених пријатеља (MacCuspie, 1990, према Анђелковић, 2016). Због тога се у контакту са вршњацима типичног развоја дјеца са оштећењем вида често осјећају невјешто, уплашено, неуспјешно и пасивно (Erol & Ergun, 2013; Hadidi & AlKhateeb, 2014). Међутим, охрабрујући су подаци који указују да ученици са оштећењем вида имају више пријатеља међу вршњацима без оштећења вида током похађања средње школе него што је то случај у основној школи (Анђелковић, 2016). Рое (Roe, 2008) то објашњава процесом сазријевања током ког и ученици типичног развоја и ученици са оштећењем вида постају спремнија да прихвате друге са свим њиховим различитостима. Ипак, Голд и сарадници (Gold et al., 2005) наводе да завршетком школе адолесценти са оштећењем вида често губе контакт са друговима, као и да им је теже склопити нова пријатељства.

На крају општи закључак упућује на подложност социјалној изолацији ученика са оштећењем вида (Barr et al., 2012; Vučinić i sar., 2013; George & Duquette, 2006; Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001; Christodoulou, 2016). Наиме, социјална изолованост ученика са оштећењем вида огледа се кроз отежано склапање пријатељстава са вршњацима типичног развоја и нарушене друштвене односе (Jindal-Snape, 2005; Celeste, 2006). Односно, ученици са оштећењем вида често су игнорисана од својих вршњака, јер немају могућност праћења и копирања понашања других, као ни увид у реакције на сопствено понашање (Vučinić, 2014). Самим тим, неуспјех ученика са оштећењем вида да одговори на евентуалне подстицаје својих вршњака окарактерише се као пропуштена прилика. Временом, то може довести до смањеног броја социјалних подстицаја од стране вршњака (Grum et al., 2014). Дакле, констатује се да оштећење вида представља препреку за интеракције са вршњацима (Гашић-Павишић, 2002) на шта се посебно скреће пажња, обзиром да кроз вршњачке интеракције (Choi, 2000) долази до најинтензивнијег социјалног учења (Анђелковић, 2016).

У литератури се могу наћи опречни резултати о утицају инклузивног образовања на социјални развој ученика са оштећењем вида. Неке студије (Gronmo & Augestad, 2000; McGaha & Farran, 2001, према Анђелковић, 2016) су показале да заједничко школовање нема никакав утицај на социјални развој ученика са оштећењем вида. Са друге стране, у студији Мецу и сарадника (Metsiou et al., 2011) утврђен је позитиван утицај похађања редовних школа на социјални развој ученика са оштећењем вида. Ово поткрепљују и налази истраживања Билић-Прцић (Bilić-Prcić, 2007) и Озкубат и Оздемир (Ozkubat & Ozdemir, 2014). Касомо (Kasomo,

2012) ово објашњава чињеницом да наставници и ученици у редовним школама посвећују посебну пажњу малом броју ученика са оштећењем вида, док у специјалним школама то није могуће, јер сви имају сличне проблеме. Исто тако, он указује да слијепи ученици који похађају редовне школе имају позитивнију слику о себи од ученика у специјалним школама што се свакако позитивно одражава на процес социјализације. Предност инклузивног школовања адолесценти са оштећењем вида најчешће сагледавају кроз пријатељства остварена у редовној школи (Rosenblum, 2000; Terpstra & Tamura, 2008). У односу на инклузивно образовање, специјалне школе за ученике са оштећењем вида представљају окружење са мање могућности за социјализацију, као и дружење са вршњацима типичног развоја (Phillips & Corn, 2003). Насупрот овога, позитивна страна специјалних школа у процесу социјализације ученика са оштећењем вида огледа се у чињеници да се у овом окружењу осјећају опуштеније јер не постоје тако изразите разлике међу ученицима (Agbeke, 2005, према Анђелковић, 2016).

1.5.3.1. Игра ученика са оштећењем вида

За већину дјеце типичног развоја игра се одвија природно, без да се учи. Односно, дјеца се играју гледајући и опонашајући друге. На тај начин уче како се односити према људима и предметима, јер могу да виде шта се дешава (Zanandrea, 1998). Насупрот њих, дјеца са оштећењем вида немају исте прилике за игру, посматрање и опонашање других. Стога, треба им више времена, додатна помоћ и више понављања да би научили шта треба урадити током игре (Recchia, 1987, према Zanandrea, 1998).

Такође, они требају учити како се играти са играчкама (Frost et al., 2008, према Çiftci, 2017) при чему је важно обратити пажњу на одабир играчака. Наиме, будући да су многе играчке за дјецу школског узраста првенствено визуелно стимулативне овој деци су често мање интересантне за игру (Verver et al., 2020). Обзиром на специфичности оштећења вида неопходно је да играчке буду такве да их је лако разликовати када се додирну, помиришу или ослушкују (Ozyurek & Kocak, 1996, према Çiftci, 2017). Исто тако, битно им је пружити прилику да истраже играчке, прије него што схвате њихове функције и употребу, а касније након тога и објаснити како игра функционише (Verver et al., 2020; Lewis et al., 2000). Наиме, истиче се да слијепа дјеца у знатно мањој мјери од дјеце без оштећења вида користе играчке на функционалан начин и знатно више користе стереотипна понашања током игре (Bilić-Prčić, 2007).

Због нарушеног визуелног функционисања истиче се да дјеца са оштећењем вида немају исте могућности за учествовање у играма као њихови вршњаци. Често се наводи да су код дјеце са оштећењем вида и дјеце типичног развоја (Verver et al., 2020) стилови игре различити (Recchia, 1987, према Zanandrea, 1998). Вебстер и Роу (Webster & Roe, 1998) сматрају да на стил игре код дјеце са оштећењем вида утичу и очекивања одраслих (Webster & Roe, 1998, према Metsiou, 2008). Односно, примјећује се да је учешће дјеце без оштећења вида у слободној игри сложеније, укључује више друштвених интеракција и функционише на квалитативно другачији начин у односу на дјецу са оштећењем вида (Janson, 1999 према Грбовић, 2011).

Током игре са вршњацима дјеца са оштећењем вида често пропуштају гестове и невербалне знакове (Perez-Pereira & Conti-Ramsden, 2013, према Verver et al., 2020) не виде шта другови раде уколико вербално не описују шта се дешава (Roe, 2008). Такође, непредвидиво кретање дјеце без оштећења вида током игре без вербалне комуникације може дезоријентисати и збунити дјецу са оштећењем вида (Zanandrea, 1998). Односно, највише проблема слијепа дјеца имају у неструктурираној игри с вршњацима гдје дјеца без оштећења вида трче слободно околу, брзо измјењују планове и активности игре што слијепом дијетету представља проблем. У оваквим ситуацијама с превеликом буком слијепо дијете се осјећа фрустрирано и тешко их може разумијети, због чега често бјежи из такве околине (Bilić-Prčić, 2007). Још један изазов је то што дјеца типичног развоја могу одмах очекивати одговоре и интеракције од дјеце са оштећењем

вида. Исто тако, прелаз из једне активности у другу за дјецу са оштећењем вида може представљати потешкоћу, јер они то углавном чине спорије или могу чак да одоле преласку из познатог у непознато окружење. Међутим, када је ријеч о структурираним активностима као што су слушање прича, играње игара с јасним правилима слијепа дјеца се, без обзира на узраст, на смислен начин лакше могу укључити у њих будући да у овим активностима учитељ има активну улогу, појашњава правила и контролише активност (Bilić-Prčić, 2007).

Узимајући у обзир социјалну интеракцију истиче се да дјеца типичног развоја током игре међусобно комуницирају већину времена, док дјеца са оштећеним видом проводе једну трећину времена у интеракцији са одраслима (Bilić-Prčić, 2007; Zاناندrea, 1998; Celeste, 2006). Према налазима Шниклота (Schneekloth, 1989, према Metsiou, 2008) утврђено је да дјеца са оштећењем вида проводе 56% времена играјући се сами, док дјеца која виде проводе само 14% времена у сличним активностима. Прецизније, за њих је карактеристична самотарска игра (Грбовић, 2011; Skellenger & Hill, 1994; Troster & Brambring, 1994, према Christodoulou, 2016). Односно, изгледа да дјеца са оштећењем вида не придају велику важност игрању у близини друге дјеце, јер им током игре не прилазе (Zанандrea, 1998). У прилог овоме, Сакамото (Sakamoto, 1991, према Grum et al., 2014) је истражујући слијепе предшколце који су похађали вртић са дјецом без оштећења вида утврдио да су дјеца са оштећењем вида већину времена усмјерена на усамљену игру и да је било мало друштвених интеракција са другом дјецом.

У прилог овоме спроведена је прва квази-експериментална студија (Verver et al., 2020), која је истраживала ефекат увећаних играчака са звуцима на игру и вршњачка социјална понашања у дијадама дјеце са оштећењем вида и вршњацима типичног развоја у редовним основним школама. Наиме, пошло се о претпоставке да ће коришћење таквих играчака више пута да привуче пажњу дијетета као и да пружи више информација о карактеристикама играчака, што би уједно допринијело томе да интегришу више играчака у своју игру. Анализом добијених резултата утврђено је да су звуци скренули пажњу дијетета једно на друго и на играчке док су истраживали звук, али су звуци заправо и ометали интеракцију вршњака током игре. Супротно очекивањима, дјеца су демонстрирала више усамљену игру, као и смањено вријеме проведено у кооперативној вршњачкој игри. Стога се чини да само повећање заједничке пажње између дјеце са оштећењем вида и вршњака типичног развоја не доводе аутоматски до активније заједничке игре или чешћих интеракција. Ипак, чак и када су ученици користили увећану играчку по други пут, додатне информације о објекту нису довеле до функционалније или симболичне игре у односу на играчку која није увећана. Закључујемо да ово није охрабрило социјалну интеракцију, нити подстакло сложенија понашања у игри. Занимљиво је да су дјеца са оштећењем вида показали сличну игру и понашања у социјалној интеракцији као што су дјеца без оштећења вида. Ово је у складу са студијом Д'Алура (D'Allura, 2002) који није пронашао разлике у учесталости друштвене интеракције између предшколаца са оштећењем вида и њихових вршњака. Ово имплицира да дјеца са оштећењем вида у редовном образовању показују адекватну вршњачку игру уколико се одвија у структурираном окружењу. Међутим, важно је напоменути да се овде радило о дјецу са блажим оштећењем вида која имају добре социјалне и когнитивне вјештине.

Грум и сарадници (Grum et al., 2014) су се, такође, фокусирали на испитивање социјалне интеракције кроз игру код двије слијепе дјевојчице. Једна дјевојчица је провела знатно више времена укључена у паралелну игру у оквиру специјалне школе и игра се код куће сама. Друга дјевојчица је провела знатно више времена у групној игри у предшколској установи. Анализом добијених резултата утврђено је да прва дјевојчица чешће изражава понашање попут „води у вршњачким активностима“, „прати вођство вршњака“, „тражи пажњу вршњака“ или „реагује на понашање вршњака у потрази за пажњом“ у посебном школском окружењу, а не код куће. Код друге дјевојчице уочена су понашања као што су „следи вођство вршњака“, „не реагује на

понашање вршњака који тражи пажњу“ или „одбија да следи вођство вршњака“ у предшколској установи.

Током предшколског периода истиче се да дјеца са оштећењем вида углавном играју ограничен број игара. За њихову игру је карактеристично понављање и стереотипне су (Frost et al., 2008, према Çiftci, 2017). Такође, разни аспекти квалитативног понашања у игара као што су спонтаност, креативност, пажња и открића мање су изражени у играма ове дјеце (Lee et al., 2012). Наиме, ограничење физичких покрета утиче на њихово понашање у смислу играња игара (Celeste, 2006; Celeste & Grum, 2010).

Услед овога, дјеца са оштећењем вида су мање маштовита у замишљању игре и већа је вјероватноћа да ће бити усредсређени на претраживање свог физичког окружења. Односно, слијепа дјеца су усмјерена на статичне игре које им омогућавају останак на једном мјесту (Vučinić, 2014), односно, имају тенденцију да буду укључени у пасивне активности (Wolffe et al., 2000, према Christodoulou, 2016). Они више воле да учествују у играма са мање агресивности (Frost et al., 2008, према Çiftci, 2017). Са друге стране, слијепа и слабовида дјеца ријеђе учествују у манипулативним играма, у симболичким, високо имагинативним играма или играма улога (Kesiktas, 2009, према Çiftci, 2017).

Такође, више преферирају да се играју са звучним и тактилним играчкама, док се уздржавају од играња плишаним играчкама. Пјесме, ритмови, слушање звука чаша, виљушки, кашика, бубњева и чинела идентификују жива бића и предмете тако што се дјеца питају „Који се користе у кухињи?“ Ово су неки примјери за слушне игре које се могу играти са дјецом која имају оштећење вида. Слабовида дјеца пак више воле сликовнице, оловке у боји, домине и сличне играчке (Farrenkopf et al., 1995, према Çiftci, 2017).

Занимљиво је да се у игри између слијепе дјеце и дјеце опште популације не развија однос равноправности, већ надређености и подређености што онемогућава стварање позитивних ефеката вршњачке интеракције. Тачније, слијепа дјеца преузимају зависну и пасивну позицију, док дјеца која виде имају доминантну и иницијативну улогу (Janson, 1999, према Грбовић, 2011).

Узимајући у обзир све претходно наведено може се закључити да игра има неизмјеран значај за дјецу са оштећеним видом. Прије свега игре омогућавају дјецу да боље разумију свијет и себе користећи се сопственим искуствима, утичући на тај начин на сваку фазу њиховог развоја, раста и учења. Истовремено кроз игру дјеца уче како да комуницирају са људима око себе, помажу им да боље организују своје социјалне односе и интеракције. Такође, кроз игровне активности, дјеца могу да вјежбају моторику и социјалне вјештине које су неопходне за успјешну интеракцију са другима и околином (Çiftci, 2017).

1.5.3.2. Слободно вријеме ученика са оштећењем вида

Активности слободног времена представљају активности у које се појединац укључује својевољно с циљем одмора, забаве, усвајања нових знања и развоја вјештина (Dumazedier, 1960, према Сикирић и сар., 2015). Кроз учествовање у активностима слободног времена људи развијају социјалне односе, доживљавају позитивне емоције, усвајају нове вјештине, што заједно доприноси квалитетнијем животу (Brajša-Žganec i Kaliterna Lipovčan, 2010). Ипак, улога коју активности слободног времена имају за особе оштећеног вида није увијек препозната, као и потреба специфичних инструкција како би се усвојиле одређене предвјештине и модификације које дјеца са оштећењем вида омогућују укључивање у активности слободног времена (Bashir et al., 2014).

Наиме, учешће дјеце са оштећењем вида у слободним активностима често је обесхрабљено. Односно, слијепа или слабовида дјеца често су искључена из рекреације и разоноде, јер се за ове вјештине требају обезбедити модификације или посебна упутства. Међутим, обезбеђивање конкретних, благовремених инструкције и могућности за вјежбање нових вјештина пружило би

задовољство овој дјечи при учешћу у низу рекреативних и слободних активности (Wangui, 2015). Међу најзаступљеније активности слободног времена дјеце са оштећењем вида Мекдоналд-Лег (McDonald-Legg, 2010, према Bashir et al., 2014) сврстава коришћење информационо-комуникационе технологије као што су ћаскање са пријатељима на интернету и играње игрица на рачунару. Са друге стране, игре са картама, шах, читање књига, слушање вијести и музике одражавају активности које дјеца са оштећењем вида рјеђе практикују. Исте налазе документује студија спроведена од стране Бахира и сарадника (Bashir et al., 2014).

Исто тако, пронашли смо и студије старијег, али и новијег датума (Gold et al., 2010; Jessup et al., 2018; Sacks & Wolffe, 1998) чији резултати указују на често пасивно провођење слободног времена адолесцената са оштећењем вида. Односно, примјеђено је да већину слободног времена проводе сами или са породицом. Ипак, поједини аутори (Jessup et al., 2018) препознали су позитиван утицај ваннаставних активности у које су се адолесценти са оштећењем вида често укључивали и изразили осјећај задовољства током учествовања у овим активностима.

Осврћући се на налазе анализираних студија може се констатовати да ученици са оштећењем вида имају слабије развијене социјалне вјештине, са посебним нагласком на угроженост подручја односа са вршњацима, отежано иницирање и одржавање социјалне интеракције, као и склоност самотарској игри. У прилог овоме, анализирајући више студија у систематском прегледу Карон и сарадници (Caron et al., 2023) закључују да процјену и подучавање социјалних вјештина треба интегрисати у интервентне програме за које је утврђено да су допринијели побољшању развијености социјалних вјештина код дјеце и адолесцената са оштећењем вида. Од стратегија које су најчешће примјењиване аутори издвајају детаљна вербална упутства или повратне информације, подстицање, играње улога, моделирање и вршњачко посредовање.

1.5.4. Преглед истраживања о социјалним вјештинама слијепих и слабовидих ученика

У овом дијелу биће предочени резултати досадашњих истраживања која су за предмет интересовања изабрала социјални развој, односно социјалне вјештине слијепих и слабовидих ученика. Према подацима из литературе запажа се да њихов број није велики, поготово када у обзир узмемо реализована истраживања на нашим просторима.

Студија доста старијег датума (Hurte & Aro, 1998) спроведена у Финској бавила се испитивањем социјалног развоја и социјалних вјештина адолесцената са оштећењем вида. У истраживању је учествовало 54 адолесцента са оштећењем вида и 385 адолесцената у контролној групи чија је просјечна доб била 14 година. Социјалне вјештине мјериле су се скраћеном и модификованом верзијом инструмента Матсонова евалуација друштвених вјештина (Matson Evaluation of Social Skills, Matson et al., 1983). Анализом резултата утврђено је да су адолесценти са оштећењем вида имали мање искуства у романтичним везама, потешкоће у склапању пријатељстава и мање пријатеља што доводи и до чешћег осјећаја усамљености.

У оквиру докторске дисертације Грбовић (2011) је проучавала социјално понашање слијепих и слабовидих ученика у различитим образовним условима. Истраживањем је обухватила 248 ученика завршних разреда основне школе и средње четворогодишње школе, од чега 97 деце са оштећењем вида и 151 вршњак типичног развоја. У истраживању је користила Скалу социјалног понашања у школи (School Social Behavior Scales, SSBS-2, Merrell, 2002). Анализом добијених резултата утврдила је да у поређењу са вршњацима типичног развоја ученици са оштећењем вида испољавају нижи ниво социјалног понашања.

Зечевић (2015) се у свом магистарском раду базирала на испитивања социјалне компетенције код ученика са оштећењем вида. Истраживање је спрела на узорку од 30 ученика са оштећењем вида и 30 ученика без оштећења вида узраста од 12 до 17 година. Наставници су оцијенили социјалну компетенцију примјеном Скале за процјену социјалног

понашања у школи (School Social Behavior Scales, SSBS-2, Merrell, 2002). Добијени резултати упућују на значајно бољу развијеност социјалне компетенције, односно социјалних вјештина ученика без оштећења вида у односу на ученике са оштећењем вида.

У Индији су Вадеганкар и Уплане (Wadegaonkar, & Uplane, 2016) реализовали истраживање чији је циљ био утврдити дефицит социјалних вјештина адолесцената оштећена вида у поређењу са адолесцентима без оштећења вида. У истраживању је учествовало 745 ученика без оштећења вида и 55 ученика са оштећењем вида узраста од 13 до 15 година. Социјалне вјештине процјењене су примјеном Контролне листе за самопроцјену друштвених вјештина (Social Skills Self-Assessment Rating Checklist, SSSARC). Увидом у добијене податке константује се да адолесценти са оштећењем вида имају нижи ниво развијености социјалних вјештина посебно када су у питању комуникација и интерперсонални односи, као и вјештине асертивности и рјешавања сукоба, те вјештине сарадње и тимског рада.

Истраживачи у Турској (Demir & Ozdemir, 2016) су упоређивали социјалне вјештине ученика са оштећењем вида са социјалним вјештинама ученика типичног развоја. Студија је обухватила 64 ученика са оштећењем вида и 68 ученика типичног развоја од првог до четвртог разреда. Систем оцјењивања социјалних вјештина ССРС (The Social Skills Rating System – SSRS Teacher Form (Gresham & Eliot, 1990, Sucuoglu & Ozokcu, 2005)) је коришћен за процјену социјалних вјештина обје групе. Резултати студије су указали да су на подскали сарадње, асертивности и самоконтроле и укупни резултати социјалних вјештина ученика са оштећењем вида били статистички нижи од вршњака типичног развоја. Такође, утврђено је да степен оштећења вида (блаже или теже оштећење вида) није имао утицај на социјалне вјештине ученика са оштећењем вида. Аутори овај резултат објашњавају тиме што су ученици са оштећењем вида дијелили исто образовно окружење.

1.5.5. Процјена социјалних вјештина ученика са оштећењем вида

Прегледом литературе пронашли смо одређен број скала намјењен искључиво за процјену социјалних вјештина, а које су своју примјену нашле међу популацијом дјеце са оштећењем вида. Међу ове инструменте сврставамо Скалу социјалног понашања у школи, SSBS-2 (The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002), Social Skills Rating System – SSRS (Gresham & Eliot, 1990). У даљем тексту даћемо кратак опис поменутих скала.

Скала социјалног понашања у школи-SSBS-2 (The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002), је бихејвиорална скала за скрининг и процјену социјалне компетентности и антисоцијалног понашања везаног за школски контекст. Скала обухвата све узрасте од предшколског, преко основношколског све до завршетка средње школе. Чине је 64 ставке, распоређене у двије субскеале и шест домена који се оцијењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Учесталост испољавања одређеног понашања оцјењује се од 1 (никада) до 5 (често). Скала SSBS-2 је намјењена наставницима, практична је и лака за употребу. Субскала Социјалне компетентности се састоји из три домена и то Односи са вршњацима и Академско понашање. Односи са вршњацима чини 14 ставки, па се могући скор креће од максималног 70, до минималног 14. Детрминисан је ајтемима као што су: сарадња и интеракција са другима, другарство, подржавање других, пружање помоћи, и сл. Управљање сопственим понашањем чини 10 ставки (максималан скор 50, минималан 10). Ставке се односе на способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште друштвеним правилима. Академско понашање чини 8 ставки (максималан скор 40, минималан 8). Садржај ставки везан је за поузданост, тачност, марљивост и самосталност у извршавању школских обавеза и адекватност комуникације са наставником (Грбовић, 2011; Зечевић, 2015).

Систем оцијењивања социјалних вјештина (Social Skills Rating System – SSRS (Gresham & Eliot, 1990) је скала која процјењује социјалне вјештине и проблеме у понашању. Скалу

попуњавају родитељи, учитељи и сами ученици. Форма за ученике намјењена је за нижи и виши узраст и обухвата четири подручја (кооперативност, асертивност, емпатија и самоконтрола) која садрже по 10 тврдњи или варијабли. Форма за родитеље такође је намјењена за нижи и виши узраст и садржи четири подручја (кооперативност, асертивност, одговорност и самоконтрола) која су описана са по 10 питања – варијабли. Ова форма осим што процијењује социјалне вјештине дијетета од стране родитеља, процијењује и проблеме у понашању. Кооперативност укључује ставке које се односе на понашања као што је помагање другима, дијелење материјала и придржавање правила и упутстава. Подскала асертивности процијењује понашања као што је тражење информација од других, представљање и одговарање на поступке других. Подскала одговорност се односи на способност комуникације са одраслима и поштовање имовине или посла. Подскала Емпатија мјери „понашања која показују бригу и поштовање туђих осећања” (Gresham & Elliott, 1990, pp. 3 према Bilić-Prčić, 2007). Подскала Самоконтрола процијењује понашања „као што је реаговање на одговарајући начин на задиркивања и у конфликтним ситуацијама” (Gresham & Elliott, 1990, pp. 3, према Bilić-Prčić, 2007; McKinley et al., 2007). Упитник за наставнике је подијељен у три дијела. Први дио испитује социјалне вјештине ученика које су описане у 3 подручја (кооперативност, асертивност и самоконтрола), други дио испитује проблеме у понашању, а трећи дио описује академска постигнућа испитиваног дијетета која се сагледавају кроз читање и математику, мотивацију, подршка родитеља и опште когнитивно функционисање. За сваку варијаблу родитељи и наставници процијењују колико се често нешто догађа и колико је то важно. За процјену колико се често нешто догађа понуђени су одговори Лиекертовог типа с вриједностима: 0 – никад, 1 – понекад, 2 – врло често, а за процјену колико важно понуђени су одговори: 0 – није важно, 1 – важно и 2 – изузетно важно (Bilić-Prčić, 2007).

Сврха ССРС-а је да „помогне професионалцима у скринингу и класификацији дјече за коју се сумња да имају значајне проблеме у социјалном понашању, као и у развоју одговарајућих интервенција за идентификовану дјецу” (Gresham & Elliott, 1990, pp. 1, према Macintosh, & Dissanayake, 2006). Ваљаност овог инструмента испитивана је на популацији здраве дјеце, дјеце с оштећењем слуха, дјеце с гласовно-говорним поремећајима и осталим поремећајима. У оквиру докторских дисертација Цича (Cicha, 2013) и Билић-Прчић (2007) утврдили су добру поузданост за цјелокупну скалу социјалних вјештина, односно коефицијент алфа поузданости је био у распону од 0,85 до 0,90.

II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су ученици различитог визуелног статуса и њихове моторичке способности, животне вјештине и социјалне вјештине.

2.2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Моторичке способности се дефинишу као латентне моторичке структуре које су одговорне за бесконачан број манифестних реакција које се могу измјерити и описати (Prskalo, 2004, Findak, 1999, према Badrić i sar., 2012).

Животне вјештине представљају активности/задатке које особа свакодневно извршава (Анђелковић, 2016).

Социјалне вјештине подразумевају социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају особи да остварује интеракцију са другима на начин који доводи до позитивних и избегавања негативних реакција околине (Greshman & Elliot, 1987, према Spasenović & Mirkov, 2007).

Оштећење вида је термин који одговара свим нивоима губитка вида. Уколико стање вида ограничава активности говоримо о особи са оштећењем вида (WHO, 2014, према Јаблан, 2016). Оштећење вида се дефинише и као функционално ограничење видног система које се карактерише смањеном оштрином вида, губитком видног поља и тешкоћама у визуелном перципирању (Feeman et al., 2007 према Јаблан, 2016). На основу функционалних способности издвајају се слијепе и слабовиде особе.

Слијепом особом се сматра особа која на бољем оку, са корекцијом, има оштрину вида 0,05 или мање, као и особа са централним сужењем видног поља мањим од 10 степени, под условом да је губитак видне функције дефинитиван и да се лијековима или хируршким путем не може поправити (WHO, Dikić, 1997, према Vučinić, 2014).

Слабовидом особом се сматра особа која на бољем оку, са корекцијом има оштрину вида између 0,05 и 0,3, под условом да је смањење видне способности дефинитивно (WHO, Dikić, 1997, према Vučinić, 2014). Слабовидом особом се сматра и особа која на бољем оку са корекцијом има ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише од 5 до 20 степени без обзира на оштрину вида (SZO, 2003, према Eškirović i sar., 2005).

2.3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљеви истраживања су:

Основни циљ истраживања био је утврдити утицај моторичких способности на развијеност животних и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.

Подциљ истраживања се односио на утврђивање разлика у развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. Такође, испитано је да ли социодемографски фактори (пол, узраст) условљавају разлике у развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса, као и да ли фактори попут типа смјештаја и начин кретања условљавају разлике у развијености животних и социјалних вјештина код ученика са оштећењем вида.

Задаци истраживања су:

1. Испитати да ли постоје разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса.

2. Испитати да ли постоје разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника.
3. Испитати да ли постоје разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника.
4. Испитати да ли постоји повезаност између моторичких способности и животних вјештина ученика различитог визуелног статуса.
5. Испитати да ли постоји повезаност између моторичких способности и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.
6. Испитати да ли пол утиче на развијеност моторичких способности, животних вјештина и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.
7. Испитати да ли узраст утиче на развијеност моторичких способности, животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса.
8. Испитати да ли постоје разлике у развијености животних вјештина ученика са оштећењем вида који имају породични и интернатски смјештај.
9. Испитати да ли постоје разлике у развијености социјалних вјештина ученика са оштећењем вида који имају породични и интернатски смјештај.
10. Испитати да ли начин кретања утиче на развијеност животних и социјалних вјештина слијепих ученика.

2.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. Развијеност моторичких способности ће бити у вези са степеном визуелних способности.
2. Развијеност животних вјештина ће бити у вези са степеном визуелних способности према процјени родитеља и наставника.
3. Развијеност социјалних вјештина ће бити у вези са степеном визуелних способности према процјени родитеља и наставника.
4. Претпостављамо да ће постојати позитивна повезаност између моторичких способности и животних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.
5. Претпостављамо да ће постојати позитивна повезаност између моторичких способности и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.
6. Очекујемо да ће се јавити полне разлике у развијености моторичких, животних и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.
7. Очекујемо разлике у погледу развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина код испитаника различитих узрастних категорија.
8. Очекујемо разлике у погледу развијености животних вјештина код ученика са оштећењем вида у различитом смјештају и то тако што ће ученици који су у породици имати боље развијене животне вјештине у односу на оне у интернатском смјештају.
9. Очекујемо разлике у погледу развијености социјалних вјештина код ученика са оштећењем вида у различитом смјештају и то тако што ће ученици који су у породици имати боље развијене социјалне вјештине у односу на оне у интернатском смјештају.
10. Начин кретања слијепих ученика ће бити у вези са животним и социјалним вјештинама.

III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. МЈЕСТО И ВРЈЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано током 2020/2021. године у специјалним школама за ученике са оштећењем вида на подручју Републике Српске и Босне и Херцеговине, (ЈУ Центар за слијепу и слабовидну дјецу и омладину Сарајево и ЈУ Центар за дјецу и омладину са сметњама у развоју „Будућност“ Дервента). Истраживање је спроведено и у редовној основној школи на подручју општине Фоча (ОШ „Свети Сава“) као и ЈУ Средњошколски центар Фоча. Спровођењу истраживања приступили смо након добијања писмене сагласности родитеља, надлежних Министарстава, као и сагласности од стране руководиоца установа у којима је истраживање реализовано.

3.2. СТРУКТУРА УЗОРКА

Узорком истраживања обухваћено је 66 испитаника, узраста од 11 до 17 година. Узорак је подијељен у три групе, двије експерименталне и једну контролну. У прву експерименталну групу било је укључено 22 (33,33%) слијепих ученика, док је друга експериментална група обухватила 22 (33,33%) слабовида ученика, а контролну групу сачињавало је 22 (33,33%) ученика без оштећења вида (Табела 1).

Табела 1

Дистрибуција испитаника по групама

Групе испитаника	Н	%
СПУ	22	33,33
СБУ	22	33,33
УБОВ	22	33,33
Укупно	66	100

СПУ–слијепи ученици; СБУ– слабовиди ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида

Одабир испитаника за прву и другу експерименталну групу извршен је на основу увида у педагошко-психолошку и медицинску документацију установа обухваћених истраживањем. Критеријум за укључивање ученика са оштећењем вида у узорак односио се на присуство оштећења вида у границама слепоте и слабовидности. Критеријуми за искључивање ученика са оштећењем вида подразумевали су присуство неуролошких оштећења, смањених когнитивних могућности и додатних ометености. Ученици без оштећења вида изабрани су методом еквивалентних парова.

Када је у питању структура узорка ученика са оштећењем вида у односу на степен (односно категорију) оштећења вида можемо закључити да су најмање заступљени практично слепи ученици 4 (9,1%), затим високо слабовиди 9 (20,5%) и ученици са средњим степеном слабовидности 13 (29,5%), док су највише заступљени потпуно слепи ученици 18 (40,9%) (Табела 2).

Табела 2*Структура узорка ученика са оштећењем вида у односу на степен оштећења вида*

Ученици са оштећењем вида	Категоризација оштећења вида			
	Слијепи ученици		Слабовиди ученици	
	Потпуно слијепи	Практично слијепи	Висока слабовидост	Средња слабовидост
Н	18	4	9	13
%	40,9	9,1	20,5	29,5

Сви слијепи ученици су слијепи од рођења, сем једног ученика који је вид изгубио у деветом разреду. Као узроци оштећења вида на нивоу сљепоће и слабовидости код већине ученика се издвајају ретинопатија прематуруса, конгенитална катаракта, ретинитис пигментоза, док је код одређеног броја заступљена и миопија, хиперметропија, страбизам, нистагмус.

У нашем истраживању узорак је укључивао и родитеље и наставнике. С обзиром да смо имали 66 ученика, самим тим смо имали и 66 (100%) родитеља. Са друге стране имали смо мањи број наставника (33 или 100%) у односу на број ученика 66, будући да је један наставник могао попунити скалу за два ученика (Табела 3).

Табела 3*Дистрибуција узорка родитеља и наставника*

	Родитељи	Наставници
Н	66	Н 33
%	100	% 100

Узимајући у обзир пол испитаника може се констатовати да је у свакој групи испитаника био подједнак број по 11 дјечака (16,67%) и 11 дјевојчица (16,67%). Односно, узорак је обухватио 33 дјечака (50%) и 33 (50%) дјевојчице (Табела 4).

Табела 4*Дистрибуција пола по групама испитаника*

Групе испитаника	Пол испитаника		Укупно
	М	Ж	
СПУ	Н	11	22
	%	16,67	33,33
СБУ	Н	11	22
	%	16,67	33,33
УБОВ	Н	11	22
	%	16,67	33,33
Укупно	Н	33	66
	%	50	100

Када је у питању узраст испитаника у узорак смо укључили ученике узраста од 11-17 година ($AS=14,50$; $SD=2,01$). У све три групе испитаника ученици су били уједначени по узрасту.

На основу узраста испитаника формирали смо двије групе: млађу и старију узрасту групу. У оквиру млађе узрасту групе (11,00-14,99) код све три групе испитаника било је заступљено по девет ученика (13,63%) што је укупно 27 ученика (40,90%), док је старија узрасту група (15,00-17,99) обухватила по 13 ученика (59,10%) у свакој групи испитаника и укупно 39 ученика (59,10%) (Табела 5).

Табела 5*Дистрибуција узрасту категорија по групама испитаника*

Групе испитаника	Узрасту категорије		Укупно	
	Млађа 11,00-14,99	Старија 15,00-17,99		
СПУ	Н	9	13	22
	%	13,63	19,69	33,33
СБУ	Н	9	13	22
	%	13,63	19,69	33,33
УБОВ	Н	9	13	22
	%	13,63	19,69	33,33
Укупно	Н	27	39	66
	%	40,90	59,10	100

На основу типа смјештаја ученике са оштећењем вида (слијепе и слабовиде) смо подијелили на оне који имају породични и интернатски смјештај. Узимајући у обзир слијепе испитанике у интернатском смјештају било је 10 (22,7%) ученика, док је у породичном смјештају било 12 (27,3 %) ученика. Код слабовидих ученика 9 (20,5%) их је живило у интернатском смјештају, а породични смјештај је имало 13 (29,5%) ученика (Табела 6).

Табела 6*Дистрибуција слијепих и слабовидих испитаника у односу на тип смјештаја*

Групе испитаника	Тип смјештаја			
		ПС	ИС	Укупно (%)
СПУ	Н	12	10	22
	%	27,3	22,7	50
СБУ	Н	13	9	22
	%	29,5	20,5	50
Укупно	Н	25	19	44
	%	56,8	43,2	100

Слијепе ученике на основу начина кретања подијелили смо на двије групе: крећу се самостално или не крећу се самостално. У групи слијепих ученика који се крећу самостално било је 15 (68,2%) ученика, док је у групи оних који се не крећу самостално било 7 (31,8 %) слијепих ученика (Табела 7).

Табела 7*Дистрибуција слијепих ученика у односу на начин кретања*

Групе испитаника	Начин кретања			
		Самостално		Укупно
		Да	Не	
СПУ	Н	15	7	22
	%	68,2	31,8	100

3.3. ВАРИЈАБЛЕ**3.3.1. Независне варијабле**

- Визуелни статус

3.3.2. Зависне варијабле

- Моторичке способности;
- Животне вјештине;
- Социјалне вјештине.

3.3.3. Контролне варијабле:

- Пол;
- Узраст;
- Врста смјештаја: породични или интернатски;
- Начин кретања слијепих ученика- самостално: а) да б) не.

3.4. ИНСТРУМЕНТИ И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

3.4.1. Социодемографски упитник

Прикупљање података о индивидуалним карактеристикама испитаника (пол, узраст, тип смјештаја, начин кретања) извршено је на основу социодемографског упитника који је посебно конструисан за потребе овог истраживања.

3.4.2. Процјена моторичких способности

Бруникс-Озеретски тест моторичких способности, друго издање, краћа форма (БОТ-2) (The Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition-БОТ-2, Bruininks & Bruininks, 2005) је коришћена за процјену моторичког развоја, односно широког спектра моторичких способности. Примјењује се код дјецe и адолесцената узраста од четири до 21 године. БОТ-2 има широку примјену, како код особа типичног развоја, тако и код особа са церебралном парализом, интелектуалном ометеношћу, развојним поремећајем координације, дефицитом пажње, аутизмом и оштећењем вида (Сретенковић, 2019; Carmosino et al., 2014). БОТ-2 је дизајниран да га користе истраживачи, физиотерапеути, окупациони терапеути и наставници физичког васпитања за дијагностиковање моторичких оштећења, скрининг и рану детекцију моторичких поремећаја, планирање третмана, развој и евалуацију ефеката моторичког тренинга, као и у истраживачке сврхе. Процјена укључује потпуни образац и кратак образац који особе могу да бирају у зависности од намјене, односно да ли је потребна дубља процјена моторичких способности или само скрининг (Bruininks & Bruininks, 2005; Carmosino et al. 2014; Christodoulou, 2016). Комплетан образац овог теста обухвата 53 ајтема распоређена у оквиру 8 домена: фина моторичка прецизност (седам ајтема), визуо-моторна интеграција (осам ајтема), манипулативна спретност (пет ајтема), билатерална координација (седам ајтема), равнотежа (девет ајтема), брзина (трчања) и спретност/агилност (пет ајтема), координација горњих екстремитета (горњег дјела тјела) (седам ајтема) и снага (пет ајтема). Тестирање се врши индивидуално, у трајању од 45-60 минута. У оквиру сваког субтеста задаци су дати према тежини, од најлакшег ка најтежем, и бодују се различито. Сваки субтест може бити независан и посебно примјенљив (Анђелковић, 2016). Тест је нормативан, тако да су обезбјеђени и стандардни скорови, приказ на скали, приказ у перцентилима и преглед стандардних девијација, али истовремено је могућ и квалитативни увид у моторичке перформансе. Аутори БОТ-2 извјештавају да је скраћена верзија БОТ-2 дизајниран као скрининг алат за идентификацију дјецe са моторичким дефицитом. Сматра се да представља брзо и лако средство за процјену које администратору може пружити поуздане резултате за опште моторичко знање ученика у кратком временском периоду. Кратки образац се састоји од 8 субтестова и 14 пропорционално одабраних задатака из Комплетног обрасца. Конкретно, процјена се фокусира на четири области моторичког развоја: 1. **Фина моторичка прецизност**-која се односи на извођење задатака који захтијевају релативно висок степен тачности и прецизности, као и прецизну контролу покрета прстима и шакама. 2. **Координација руку**-подразумијева процјену моторичких способности које укључују дохватање, хватање и манипулацију предметима са посебним нагласком на брзину, спретност и координацију руку и шака. 3. **Координација тијела**-у оквиру ове области процијењују се моторичке способности равнотеже и билатералне координације. 4. **Брзина покрета и снага**-укључује процјену брзине покрета, спретност и снагу (Deitz et al., 2007; Christodoulou, 2016). Тест Кратке форме обухвата сљедеће субтестове у оквиру којих су распоређени одређени ајтеми:

У оквиру субтеста **Фина моторичка прецизност (МП)** од дијетета се захтијева да изврши сљедеће налоге:

- а) Повлачи линију кроз лавиринт;
- б) Савија лист папира по назначеним линијама.

Субтест **Фина моторичка интеграција (МИ)** се односи на сљедеће налоге:

- а) Копира квадрат;
- б) Копира звјезду.

У склопу субтеста **Манипулативна спретност (МС)** дијете има налог да:

- а) Пребацује новчиће са гомиле у кутију у трајању од 15 секунди.

Субтест **Билатерална координација (БК)** обухвата сљедеће ајтеме:

- а) Скокови у мјесту - рука и нога синхронизовано (на истој страни тијела) испружене напријед, друга нога и рука синхронизовано назад, наизмјенично мјењање положаја;
- б) Ударање (тапкање) стопалом о под и кажипрстом о сто синхронизовано (рука и нога на истој страни тијела).

У склопу субтеста **Равнотежа (РЖ)** дијете треба да изврши сљедеће задатке:

- а) Ходе по правој линији;
- б) Одржава равнотежу на једној нози на греди са отвореним очима.

У оквиру Субтеста **Брзина (покрета) и (агилност)/ спретност (БПС)** прати се број поскока у мјесту на једној нози у трајању од 15 секунди.

У оквиру субтеста **Координација горњих екстремитета (КГЕ)** од дијетета се захтјева да изврши сљедеће налоге:

- а) Одбија тениску лоптицу од земље и хвата је објема рукама;
- б) Одбија тениску лоптицу од земље наизмјенично објема рукама.

Субтест **Снага (СТ)** укључује извођење сљедећих задатака:

- а) Склекови/полусклекови за 30 секунди;
- б) Трбушњаци за 30 секунди (Bruininks & Bruininks, 2005).

Тестирање у оквиру Краће верзије овог теста се врши индивидуално и спроводи у трајању од 15-20 мин. Међутим, због специфичности слијепе дјеце, као и сложености одређених задатака тестирање је трајало дуже (1 сат) од предвиђеног. Слијепи ученици су имали прилику да се упознају са опремом за тестирање кроз тактилну анализу, добију детаљна вербална упутства за сваки задатак (укључујући и позиционирање) и направе паузу. Тестирање је спроведено у физкултурној сали према упутствима наведеним у тесту након што су ученици схватили процес тестирања. Прије самом тестирања неопходно је било одредити и тачну хронолошку старост испитаника, као и доминантну руку и ногу (Bruininks & Bruininks, 2005).

За потребе овог рада, извршене су одређене акомодације у односу на оригиналну процедуру примјене теста. У оквиру субтеста Фина моторичка прецизност гдје слијепи ученик

треба да повуче линију кроз лавиринт акомодације су укључивале лавиринт који је представљен рељефно на спужвастом папиру и који је ученик прије самог тестирања могао тактилно да анализира. Кроз лавиринт слијепи ученици су повлачили линију шилом које је остављало удубљен траг на папиру који су могли да опипају и тако су имали повратну информацију куда су повукли линију. За слабовиде ученике ивице лавиринта биле су назначене црним маркером како би биле уочљивије. У оквиру истог теста гдје се од слијепог ученика захтијевало да савије лист папира по назначеним линијама акомодације су подразумијевале да ученик савије папир прецизно по линијама које су представљене тактилно. За слабовиде ученике акомодације су укључивале назначене линије на папиру црним маркером. У оквиру субтеста Фина моторичка интеграција гдје је слијепи ученик требао да копира квадрат и звјезду акомодације су подразумијевале тактилно предстаљене дате облике које су могли тактилно перципирати, а потом на спужвастом папиру и цртати шилом. Код слабовидих ученика дати облици су били назначени црним маркером. У склопу субтеста Манипулативна спретност гдје је слијепи ученик требао да пребацује новчиће са гомиле (стубића) у кутију у трајању од 15 секунди акомодације су подразумијевале да новчићи буду у кутији, а не на гомили. Односно, слијепи ученик је пребацивао новчиће из једне кутије у другу како не би долазило да испадања новчића и губљења времена при тражењу јер је задатак био временски ограничен. У склопу субтеста Равнотежа гдје је слијепи ученик требао да хода по правој линији акомодације су укључивале стављање канапа по датој линији цијелом дужином. Слијепи ученици су ходали у чарапама како би боље осјетили канап и уз помоћ позиваоца који је аудитивним путем упућивао на правац кратача. За слабовиде ученике линија је била визуелно јасно назначена јарком бојом (заљепљена трака) ради лакшег уочавања и праћења. У оквиру субтеста Координација горњих екстремитета од слијепог ученика се захтјевала манипулација лоптом, стога при реализацији ових задатака била је коришћена лопта за одбојку унутар које је било стављено звонце како би слијепи ученик имао звучни стимулус.

У студији коју су у Грчкој спровели Камбас и Агелоусис (Kambas & Aggeloussis, 2006) истражили су структурну ваљаност Кратког облика Озеретски теста. Анализом резултата утврђено је да је структурална ваљаност овог психометријског инструмента задовољавајућа, што указује на висок степен валидности теста. Такође, у оквиру своје докторске дисертације након извршених прилагођавања Кратке форме БОТ-2 тестова Кристодоулоу је (Christodoulou, 2016) спровео тестирање како би се провјерила поузданост прилагођеног облика БОТ-2 користећи методу поновљених мјерења. Тестирање је обухватило десеторо дјеце и адолесцената са оштећењем вида на период од двије недеље. Резултати су били задовољавајући и поузданост индекса поновљивости БОТ-2 износила је $r = 0,87$. Истраживање Вердербера и Паинеа (Verderber & Payne, 2004) показало је да постоји стабилност и доследност између мјерења која су извршена како помоћу комплетног, тако и примјеном кратког облика Озеретски теста.

Када је у питању поузданост БОТ-2 теста на нашем узорку, добијене вриједности Кромбаховог алфа коефицијента указују на високу поузданост ($\alpha = 0,914$) (Табела 8).

Табела 8

Мјера поузданости Кратке форме БОТ – 2 теста на испитиваном узорку

Инструмент за процјену моторичких способности	Број ајтема	Кромбах алфа Коефицијент
БОТ-2	14	0,914

3.4.3. Процјена животних и социјалних вјештина

1) Винеландова скала адаптивног понашања-друго издање ВАБС-2 (Vineland Adaptive Behavior Scales-2nd edition, VABS-2, Sparrow et al., 2005) је коришћена за процјену животних и социјалних вјештина. ВАБС скала се примјењује за процјену адаптивног понашања од рођења до деведесете године живота при чему се одређени домени и субдомени рачунају у односу на одређено задате узрасне групе. Издаје се у 4 различите форме: структуралног или семи-структуралног интервјуа, образаца за оцијену родитеља / старатеља, који је намјењен за узраст од 0 до 90 година и образаца за оцијену учитеља који је намјењен за узраст од 3 до 21 године (Metsiou, 2008; Papandopoulos et al., 2011; Sparrow et al., 2005; Christodoulou, 2016). За потребе нашег истраживања у обзир се узела Форма за родитеље (Parent/Caregiver Rating Form).

Ова форма ВАБС скале обухвата четири домена: комуникацију, вјештине свакодневног живота, социјализацију и моторичке вјештине. Присутан је и пети домен, маладаптивно понашање за испитанике старије од пет година. Сваки домен је даље подијељен у више субдомена, обухватајући укупно једанаест субдомена. Домен вјештине свакодневног живота садржи субдомене вјештине бриге о себи, вјештине у одржавању куће и вјештине неопходне за функционисање у заједници. Вјештине бриге о себи подразумевају вјештине самосталног храњења, облачења и одржавања личне хигијене. Вјештине у одржавању куће односе се на извршавање кућних послова. Вјештине потребне за функционисање у заједници укључују способност адекватног коришћења времена, новца, телефона, рачунара и радне вјештине. Интерперсонални односи, игра, слободне активности и вјештине суочавања су саставни дијелови домена социјализација. Тачније, у оквиру овог домена сагледава се способност интеракције са другима, како се дијете понаша при реализацији неке игре и како користи своје слободно вријеме. Препорука је да образац треба попунити особа која је добро упозната са понашањем испитаника и свакодневно је с њим у контакту најмање два мјесеца прије попуњавања упитника. У нашем истраживању родитељи су оцијенили социјалне вјештине и вјештине свакодневног живота њихове дјеце након датог упутства. Важно је напоменути да родитељи требају одговарати на питања заснована на томе шта дијете може учинити само, без подршке и помоћи друге особе. Родитељ треба да процјени колико често (када је то потребно) испитаник испољава наведени облик понашања на задовољавајући начин, без помоћи и подсећања. У складу са сопственом процјеном родитељ заокружује број који означава одговор: 2-често или готово увијек, 1-повремено или дјелимично, 0-никада или врло рјетко (Golua, 2014; Metsiou, 2008; Papandopoulos et al., 2011; Sparrow et al., 2005; Christodoulou, 2016). Добијене вриједности пореде се са нормативним скоровима за одређени хронолошки узраст, на основу чега се утврђује ниво адаптивног понашања особе у односу на очекивани за узраст. Сваком домену се додјељује резултат у односу на постигнућа испитаника у том домену. Максималан резултат који може да се оствари на скали је 100 и сваки резултат преко 80 се сматра одговарајућом адаптивном способношћу за нормално учешће у свакодневним активностима. Резултати 70-80 су гранична адаптивна способност, 51-69 резултат је благо смањена, 35-50 умјерено смањена, 20-34 веома смањена и испод 20 је изразито смањена адаптивна способност (Sparrow et al., 2005, према Jeremić i sar, 2018). Веома добре психометријске карактеристике ВАБС скале чине је драгоцјеним и веома корисним психометријским средством. Спаров и сарадници (Sparrow et al., 2005, према Christodoulou, 2016) су утврдили да је интерни коефицијент поузданости укупног адаптивног понашања у доби од 3 до 18 година једнак $r = 0,98$. У тестовима поузданости тестирања, утврђено је да је коефицијент корелације за целокупно адаптивно понашање у доби од 3 до 6 $r = 0,90$, за узрасте од 7 до 13 једнак је $r = 0,88$, а за узрасте од 14 до 19 година била је једнака $r = 0,95$. Такође, истиче се да ВАБС има умјерене до високе унутрашње конзистенције, са већином поддомена и домена изнад 0,75, високе поузданости тестирања и поновног тестирања (у интервалу између 13 и 34 дана, и просјечно око

18 дана). Подаци за нормирање и стандардизацију прикупљени су на више клиничких група: поремећај пажње /хиперактивности, аутизам, емоционални или бихејвиорални поремећаји, глувоћа/ наглувост, поремећаји у учењу, интелектуална ометеност и оштећење вида.

У нашем истраживању примјенили смо и форму за наставнике. Форма за наставнике (Vineland Adaptive Behavior Scales–2nd edition: Teacher Rating Form, Sparrow et al., 2005) је побољшана и ревидирана верзија првог издања Винеланд скале из 1984. године (Vineland Adaptive Behavior Scales, Sparrow et al., 1984). Измјене у образцу за наставнике из 2005. укључују нове домене у области свакодневних животних вјештина који се односе на академске вјештине и вјештине у школској заједници умјесто домена домаће вјештине и вјештине неопходне за функционисање у заједници.

Форма за оцијењивање наставника намјењена је дјечи узраста од 3 до 21 године и 11 мјесеци. Дакле, може се примјењивати у предшколским установама, основним и средњим школама, као и у структурираним окружењима дневног боравка. Ова форма омогућава процјену 4 подручја функционисања: комуникацију, социјализацију, моторне вјештине и свакодневне животне вјештине. Домен свакодневних животних вјештина укључује: личне вјештине (како дијете једе, облачи се и одржава личну хигијену), академске вјештине (како дијете користи новац, телефон, рачунар, вријеме и професионалне вјештине) и вјештине потребне за функционисање у школској заједници (способност дијетета да слиједи правила и рутине). Домен социјалних вјештина обухвата: интерперсоналне односе (како појединац комуницира са другима), игру и слободно вријеме, као и вјештине суочавања (показивање одговорности и осјећаја за друге). Када је у питању оцијењивање од стране наставника препоручују се да то за најмлађе у вртићу и ученике у основним школама учине разредне старјешине, док за ученике средњих школа оцијењивање може извршити било који наставник под условом да је добро упознат са свим областима функционисања датог ученика. Оцијена сваке ставке на скали се рангира на сљедећи начин: 0-никад, 1-понекад или дјелимично, 2-често (Sparrow et al., 2005). У дипломском раду у Грчкој (Teleoridis, 2017) примјењена је наставничка верзија ВАБС-2 скале и утврђена је добра поузданост како за цјелокупну скалу, тако и за њене субскеале и домене, гдје вриједност Кронбах алфа коофицијента износи 0,93.

Када је у питању поузданост субскеале Животне вјештине (ЖВ) на нашем узорку, добијене вриједности Кромбаховог алфа коефицијента указују на високу поузданост када је у питању и форма за родитеље ($\alpha = 0,955$) и наставнике ($\alpha = 0,864$). Такође, висока поузданост утврђена је за домене ове субскеале (личне вјештине- ЛВ - $\alpha = 0,842$; КП-кућни послови - $\alpha = 0,917$; ФУЗ – функционисање у заједници - $\alpha = 0,910$) када је у питању форма за родитеље. Према вриједностима Кромбаховог алфа коефицијента задовољавајућа поузданост пронађена је и за домене субскеале ЖВ (ЛВ - личне вјештине - $\alpha = 0,708$; АВ - академске вјештине - $\alpha = 0,832$; ФУШЗ – функционисање у школској заједници - $\alpha = 0,804$) када је у питању форма за наставнике (Табела 9 и 10).

Табела 9

Мјере валидности субскеале Животне вјештине (процена родитеља)

ЖВ. Р.	Број ајтема	Кромбах алфа коефицијент
	109	0,955
ЛВ	41	0,842
КП	24	0,917
ФУЗ	44	0,910

Табела 10*Мјере валидности субскеале Животне вјештине (процјена наставника)*

ЖВ.Н.	Број ајтема	Кромбах алфа коэффицијент
	57	0,864
ЛВ	15	0,708
АВ	24	0,832
ФУШЗ	18	0,804

Узимајући у обзир поузданост субскеале Социјалне вјештине (СВ), а на основу добијених вриједности Кромбаховог алфа коэффицијента на нашем узорку можемо константовати да постоји висока поузданост када је у питању форма за родитеље ($\alpha=0,911$), али и форма за наставнике ($\alpha=0,911$). Такође, утврдили смо да постоји и задовољавајућа поузданост домена (ИО - интелектуални односи - $\alpha=0,795$; ИСВ - игра и слободно вријеме - $\alpha=0,880$; ВС - вјештине сналажења - $\alpha=0,873$) ове субскеале када је у питању форма за родитеље, као и домена (ИО - интерперсонални односи - $\alpha=0,821$; ИСВ - игра и слободно вријеме - $\alpha=0,783$; ВС-вјештине сналажења - $\alpha=0,801$) форме за наставнике (Табела 11 и 12).

Табела 11*Мјере валидности субскеале Социјалне вјештине (процјена родитеља)*

СВ.Р.	Број ајтема	Кромбах алфа коэффицијент
	99	0,911
ИО	38	0,795
ИСВ	31	0,880
ВС	30	0,873

Табела 12*Мјере валидности субскеале Социјалне вјештине (процјена наставника)*

СВ.Н.	Број ајтема	Кромбах алфа коэффицијент
	60	0,911
ИО	23	0,821
ИСВ	18	0,783
ВС	19	0,801

3.5. СТАТИСТИЧКИ МЕТОД

Прије одабира и примјене одговарајућих статистичких тестова на основу којих ће се вршити анализа резултата, неопходно је било испитивање показатеља закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на инструментима примјеним у истраживању.

У Табели 13 дат је приказ показатеља асиметрије и заобљености дистрибуције, као и резултата Колмогоров-Смирнов теста за процјену нормалности дистрибуције на БОТ-2 тесту.

Табела 13

Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на БОТ-2 тесту

	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	df	р
БОТ-2	35,14	34,00	62,26	7,89	0,137	-1,219	0,107	66	0,048

АС–аритметичка средина; Мед. – медијана; Вар. – варијанса; СД–стандардна девијација; К-S-Колмогоров Смирнов коефицијент; df– степен слободе; р– статистичка значајност

У Табели 14 и 15 представљени су показатељи расподеле и нормалности дистрибуције резултата на субскалама ЖВ (према процјени родитеља и наставника) и СВ (према процјени родитеља и наставника).

Табела 14

Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на субскалама Животне вјештине (процјена родитеља) и Животне вјештине (процјена наставника)

	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	df	р
ЖВ.Р	84,43	85,00	241,05	15,52	-0,002	-1,089	0,088	66	0,200
ЖВ.Н	95,50	94,00	179,26	13,38	0,369	-0,316	0,106	66	0,064

АС–аритметичка средина; Мед.–медијана; Вар.–варијанса; СД–стандардна девијација; К-S – Колмогоров Смирнов коефицијент; df– степен слободе; р– статистичка значајност

Табела 15

Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на субскалама Социјалне вјештине (процјена родитеља) и Социјалне вјештине (процјена наставника)

	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	df	р
СВ.Р	89,39	89,00	172,70	13,14	0,049	-1,208	0,137	66	0,003
СВ.Н	98,57	96,50	180,21	13,42	0,508	-0,566	0,122	66	0,015

АС–аритметичка средина; Мед. – медијана; Вар.–варијанса; СД–стандардна девијација; К-S- Колмогоров Смирнов коефицијент; df– степен слободе; р– статистичка значајност

Резултати Колмогоров Смирнов теста показали су вриједности мање од 0,05 на већем броју субскала, као и њихових домена што значи да је претпоставка о нормалности расподеле одбачена чиме је индикована употреба непараметријске статистике за тестирање наших хипотеза.

За опис параметара од значаја кориштене су аритметичке средине, проценти, медијане и стандардне девијације. У оквиру даље обраде података коришћени су Ман-Витнијев U тест (Mann-Whitney U test), Крускал Волисов тест (Kruskal-Wallisov test), као и Спирманова корелација ранга.

Статистичка обрада података је урађена уз помоћ SPSS софтверског пакета 20. Добијени резултати приказани су табеларно.

IV РЕЗУЛТАТИ

4.1. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ

4.1.1. Резултати процјене моторичких способности ученика различитог визуелног статуса (постигнућа на БОТ-2 тесту и субтестовима)

Према дескриптивним показатељима може се закључити да највећи проценат 21 (95,5%) слијепих ученика припада категорији „знатно испод просјека“, док само 1 (4,5%) ученик се налази у категорији „испод просјека“ када је у питању цјелокупан БОТ-2 тест. У групи слабовидних ученика, 19 ученика (86,4%) припада категорији „испод просјека“, 1 ученик (4,5%) у категорији „знатно испод просјека“, док се 2 (9,1%) ученика сврставају у категорију „просјек“. Сви ученици без оштећења вида припадају категорији „просјек“ (Табела 16).

Табела 16

Ниво развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса

БОТ- 2 тест		Ниво развијености		
		Знатно испод просјека	Испод просјека	Просјек
Групе испитаника	Н			
	%			
СПУ	Н	21	1	0
	%	95,5	4,5	0
СБУ	Н	1	19	2
	%	4,5	86,4	9,1
УБОВ	Н	0	0	22
	%	0	0	100

СПУ– слијепи ученици; СБУ– слабовиди ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида

У Табели 17 представљени су резултати које су слијепи ученици постигли у оквиру субтестова. У оквиру субтеста МП запажа се да већина слијепих ученика 19 (86,2%) остварују нижа постигнућа ако се узме у обзир да се на овом субтесту максимално може остварити 14 бодова, а они су постигли максимално до 5 бодова. Са друге стране, само укупно 3 (13,6%) ученика од њих 22 су постигла нешто веће оцјене на овом тесту, тачније имали су 6 и 10 бодова. Дакле, задаци који захтијевају прецизност представљају потешкоће за слијепе ученике. На субтесту МИ утврђено је да већина слијепих ученика 18 (81,8%) постиже слабије резултате, односно од максимално 10 бодова на овом тесту слијепи ученици постижу максимум до 5 бодова и чак 4 (18,2%) ученика нису остварила ниједан бод. Када је у питању МС на основу добијених резултата увиђа се да слијепи ученици имају изражене потешкоће у овом подручју будући да свих 22 (100,0%) ученика постижу максимално до 5 бодова, што је мање од максималног броја 9 који носи овај субтест. На субтесту БК запажа се да слијепи ученици остварују углавном лошија просјечна постигнућа обзиром да је већи број слијепих ученика, њих 16 (72,8%) освојило 4 или 5 бодова у односу на само 6 (27,2%) ученика која су постигла по 6 или 7 максималних бодова. На субтесту који подразумева задржавање равнотежног положаја утврђено је да за већи број ученика, тачније њих 15 (68,20%) ово представља проблем због чега су и постигли укупно максимално до 4 бода, док 7 (31,8%) ученика постиже нешто боље резултате, односно по 5 или 6 бодова. У оквиру субтеста БПС увиђа се да на основу постигнутих резултата и у овом аспекту слијепи ученици изражавају потешкоће уколико се у обзир узме да 15 (68,2%) ученика остварују максимално до 5 бодова ако се зна да су максимална постигнућа на овом субтесту 10 бодова. Са друге стране, нешто боље резултате постиже 7 (31,8%) ученика који су постигли по 6 или 7 бодова. Узимајући у обзир максималан број бодова на субтесту КГЕ (12 бодова) и постигнућа слијепих ученика 22 (100,0%) која се крећу до максимално 7 бодова може се увидјети да углавном имају нижа постигнућа и да задаци на овом

субтесту такође представљају проблем за слијепе ученике. У оквиру субтеста СГ такође су утврђена нижа постигнућа будући да је максималан број бодова на овом субтесту 18, а оцијенивањем је установљено да су слијепи ученици максимално постигли до 10 бодова.

Табела 17

Постигнућа слијепих ученика на субтестовима БОТ-2 теста

Субтестови	БОТ-2 тест								Максималан скор	
Субтест 1:										
МП	бодови:	1	2	3	4	5	6	10	14	
	Н	1	9	3	3	3	2	1		
	%	4,5	40,9	13,6	13,6	13,6	9,1	4,5		
Субтест 2:										
МИ	бодови:	0	2	3	4	5			10	
	Н	4	1	4	7	6				
	%	18,2	4,5	18,2	31,8	27,3				
Субтест 3:										
МС	бодови:	2	3	4	5	6			9	
	Н	3	9	6	3	1				
	%	13,6	40,9	27,3	13,6	4,5				
Субтест 4:										
БК	бодови:	4	5	6	7				7	
	Н	4	12	2	4					
	%	18,2	54,5	9,1	18,2					
Субтест 5:										
РЖ	бодови:	4	3	5	6				8	
	Н	7	8	6	1					
	%	31,8	36,4	27,3	4,5					
Субтест 6:										
БП	бодови:	4	5	6	7				10	
	Н	2	13	4	3					
	%	9,1	59,1	18,2	13,6					
Субтест 7:										
КГЕ	бодови:	3	4	5	6	7			12	
	Н	6	6	5	3	2				
	%	27,3	27,3	22,7	13,6	9,1				
Субтест 8:										
СГ	бодови:	5	6	7	8	9	10			18
	Н	2	4	4	3	6	3			
	%	9,1	18,2	18,2	13,6	27,2	13,6			

МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ– равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага

Табела 18 приказује постигнућа слабовидих ученика на субтестовима. У оквиру субтеста МП запажа се да мањи број слабовидих ученика, свега њих 7 (31,8%) има нижа постигнућа са остварених максимално 7 бодова, тачније увиђају се одређене потешкоће које нису заступљене у већем проценту. Са друге стране, 15 (68,2%) слабовидих ученика постигли су по 8 до максималних 14 бодова. На субтесту МИ код 9 (40,9%) слабовидих ученика забиљежена су

нижа постигнућа са освојених максимално 5 бодова, мада ипак више њих 13 (59,1%) на овом тесту оцјењено је са укупно више бодова, односно са 8, 9 и максималним бројем од 10 бодова. Када је у питању МС може се примјетити да већи број слабовидих ученика 16 (72,8%) има потешкоће на овом субтесту, односно постижу максимално 5 бодова што је мање у односу на максималних 9 бодова, док са друге стране укупно 6 (27,2%) слабовидих ученика постиже веће оцјене по 6 и 8 бодова на овом субтесту. На субтесту БК увиђа се да већина, односно чак 18 (81,8%) слабовидих ученика постиже максималан број бодова и 4 (18,2%) ученика 6 бодова од максималних 7 што указује на добро развијену билатералну координацију код ових ученика. У оквиру субтеста РЖ запажа се да слабовиди ученици постижу добре резултате, обзиром да су сви ученици постигли од 6 до максималних 8 бодова. У оквиру субтеста БПС увиђају се одређене потешкоће, будући да је 10 (45,5%) слабовидих ученика освојило максимално до 5 бодова у односу на 10 максималних бодова. Са друге стране, укупно 12 (54,5%) слабовидих ученика постигли су веће оцјене на овом субтесту, тачније по 7 и 8 бодова. На субтесту КГЕ може се примјетити да слабовиди ученици углавном постижу добре резултате, будући да су освојили укупно од 8 до 12 максималних бодова. У оквиру субтеста СГ може се константовати да код слабовидих ученика постоје евидентне потешкоће, обзиром да углавном постижу максимално до 10 бодова а са друге стране могуће је максимално на овом субтесту постићи 18 бодова.

Табела 18

Постигнућа слабовидих ученика на субтестовима БОТ-2 теста

Субтестови		БОТ-2 тест						Максималан скор		
Субтест 1: МП	бодови:	5	6	7	8	9	11	12	14	14
	Н	2	3	2	4	4	4	2	1	
	%	9,1	13,6	9,1	18,2	18,2	18,2	9,1	4,5	
Субтест 2: МИ	бодови:	2	5		8	9	10			10
	Н	1	8		1	5	7			
	%	4,5	36,4		4,5	22,7	3,8			
Субтест 3: МС	бодови:	4	5		6	8				9
	Н	4	12		3	3				
	%	18,2	54,5		13,6	13,6				
Субтест 4: БК	бодови:	6	7							7
	Н	4	18							
	%	18,2	81,8							
Субтест 5: РЖ	бодови:	5	6	7	8					8
	Н	3	14	3	2					
	%	13,6	63,6	13,6	9,1					
Субтест 6: БП	бодови:	4	5	7	8					10
	Н	3	7	8	4					
	%	13,6	31,8	36,4	18,2					

Субтест 7:	бодови:	7	8	9	10	11	12	12
КГЕ	Н	1	2	4	7	4	4	
	%	4,5	9,1	18,2	31,8	18,2	18,2	
Субтест 8:	бодови:	7	8	9	10			18
СГ	Н	6	5	10	1			
	%	27,2	22,7	45,5	4,5			

МП– моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК– билатерална координација; РЖ– равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага

У Табели 19 представљена су постигнућа ученика без оштећења вида на субтестовима. Сагледавајући постигнућа ученика без оштећења вида може се закључити да постижу добре резултате на субтесту МП, ако се узме у обзир да максимално могу постићи 14 бодова. Односно, увиђа се да је 18 (81,8%) ученика постигло укупно 10 до максималних 14 бодова, док само њих 4 (31,8%) постиже по 8 или 9 бодова што је опет добар резултат у односу на максималан број бодова. У оквиру субтеста МИ уочава се да ученици без оштећења вида постижу добре резултате ако се узме у обзир да свих 22 (100%) ученика постижу од 8 до максималних 10 бодова, тачније нису евидентне потешкоће када је у питању цртање облика по моделу. На субтесту МС такође може се примјетити да ученици без оштећења вида имају углавном добра постигнућа будући да је њих 17 (77,2%) постигло по 7 или 8 бодова, ако се изузме 5 (22,7%) ученика који су имали 6 бодова у односу на максималан број бодова (9 бодова) који носи субтест. Резултати на субтесту БК указују на најбоља постигнућа ученика без оштећења вида обзиром да су сви ученици освојили максималан број бодова. Увидом у постигнућа ученика без оштећења вида на субтесту РЖ може се уочити да чак 20 (90,9%) ученика постиже максималан број бодова 8 и 2 (9,1%) ученика која су освојила 7 бодова, што указује на добру развијеност равнотеже. Кад се у обзир узме њихово постигнуће на субтесту БПС уочава се да чак 18 (81,8%) ученика постижу 8 бодова и 4 (18,2%) ученика су имала по 7 бодова, што се може сагледати као добро просјечно постигнуће јер овај субтест се оцјењује са 10 максималних бодова. У оквиру субтеста КГЕ ученици без оштећења вида постижу најбоље резултате јер чак 21 (95,5%) ученик од укупно 22 постигао је максималан број бодова и само 1(4,5%) ученик је имао 11 бодова. Сагледавајући број бодова које су ученици без оштећења вида остварили на субтесту СГ може се констатовати слабија развијеност снаге будући да већи број ученика 13 (59,1%) постиже максимално до 10 бодова у односу на 18 максималних бодова. Са друге стране, укупно 9 (40,9%) ученика имало је боља просјечна постигнућа тј. освојило је укупно више бодова на тесту, тачније од 11 до 15 бодова.

Табела 19

Постигнућа ученика без оштећења вида на субтестовима БОТ- 2 теста

Субтестови	БОТ-2 тест								Максималан скор
Субтест 1:	бодови:	8	9	10	11	12	13	14	14
МП	Н	4	3	3	2	7	1	2	
	%	18,2	13,6	13,6	9,1	31,8	4,5	9,1	

Субтест 2: МИ	бодови: Н %	8 1 4,5	9 11 50,0	10 10 45,5					10
Субтест 3: МС	бодови: Н %	6 5 22,7	7 12 54,5	8 5 22,7					9
Субтест 4: БК	бодови: Н %	7 22 100,0							7
Субтест 5: РЖ	бодови: Н %	7 2 9,1	8 20 90,9						8
Субтест 6: БП	бодови: Н %	7 4 18,2	8 18 81,8						10
Субтест 7: КГЕ	бодови: Н %	11 1 4,5	12 21 95,5						12
Субтест 8: СГ	бодови: Н %	8 1 4,5	9 2 9,1	10 10 45,5	11 5 22,7	12 2 9,1	15 2 9,1		18

МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ–равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага

У Табели 20 приказани су резултати које су слијепи ученици постигли на појединачним задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста. Сагледавајући постигнућа на задатку (повлачи линију кроз лавиринт) ПЛКЛ може се увидјети да слијепи ученици постижу лоша просјечна постигнућа будући да већина 17 (77,3%) на овом задатку не остварује ниједан бод, док само 5 (22,7%) ученика остварује нешто мало више бодова, тачније освојили су углавном по 1, 2 или 3 бода. На задатку СП (савија папир) такође се запажају нижа постигнућа обзиром да 14 (63,6%) ученика остварује 3 бода од максималних 7, док је 8 (36,3%) ученика освојило по 4, 5 и 7 бодова. На задатку КК (копира квадрат) слијепи ученици нису остварили лоша просјечна постигнућа јер је 13 (59,1%) ученика освојило по 4 или 5 максималних бодова, док њих 9 (40,9%) остварује нижа постигнућа од чега 4 (18,2%) ученика нису имала ниједан бод, а преосталих 5 (22,7%) су освојили по 2 или 3 бода. На задатку КЗ (копира звјезду) сви (100%) слијепи ученици нису остварила ниједан бод, на основу чега се закључује да на овом задатку остварују најлошија постигнућа. Када је у питању задатак СУМ (скакање у мјесту) уочава се да слијепи ученици имају лошија постигнућа, обзиром да 16 (72,8%) ученика остварује по један или ниједан бод, док само шест (27,2%) ученика постиже два или три бода. Са друге стране, на задатку тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под (ТКССП) слијепи ученици остварују најбоља постигнућа јер свих 22 (100%) ученика остварују максималних 4 бода. На задатку ХПЛ (хода по правој линији) код слијепих ученика нису утврђене веће потешкоће јер је њих 14 (63,7%) освојило по 3 или 4

максимална бода, док су код 8 (36,4%) ученика забиљежена нешто нижа постигнућа, тачније оцијењени су са 2 бода. Кад је у питању СЈНГ (стоји на једној ноzi на греди) код већине се запажају изражене тешкоће при задржавању равнотежног положаја, 19 (86,4%) их је остварило само 1 бод од максималних 4, а само 3 (13,6%) ученика имала су по 2 бода. У оквиру задатка одбија лопту и хвата објема рукама (ОЛХР) већина (68,2%) слијепих ученика остварује ниже резултате, док 7 (31,8%) ученика остварује нешто мало више бодова у односу на максималан број бодова. На задатку одбија лопту наизмјенично рукама (ОЛНР) слијепи ученици остварује најлошија просјечна постигнућа ако се узме у обзир да су освојили до максимално 2 бода, чак 15 (68,2%) само један бод у односу на максималних 7 бодова. Када су у питању склекови (СК) уочава се да сви ученици углавном остварују нижа постигнућа будући да су освојили максимално по 5 бодова а могуће је остварити 9 бодова. Такође, узимајући у обзир трбушњаке (ТШ) увиђа се да слијепи ученици постижу лошије резултате остварујући највише до 5 бодова што је мање у односу на максималних 9 бодова на овом задатку.

Табела 20

Постигнућа слијепих ученика на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста

Задаци	Субтестови						Максималан скор	
	Субтест 1:		МП					
ПЛКЛ	грешке	≥21	15-20	10-14	6-9		0	
	бодови:	0	1	2	3		7	
	Н	17	2	2	1			
	%	77,3	9,1	9,1	4,5			
СП	грешке	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	12	12
	бодови	1	2	3	4	5	7	7
	Н	1	9	4	5	2	1	
	%	4,5	40,3	18,2	22,7	9,1	4,5	
КК	Субтест 2:		МИ					
	бодови	0	2	3	4	5	5	
	Н	4	1	4	7	6		
	%	18,2	4,5	18,2	31,8	27,2		
КЗ	бодови	0					5	
	Н	22						
	%	100						
ПН	Субтест 3:		МС					
	Новчићи	(5-6)	(7-8)	(9-10)	(11-12)	(13-14)	20	
	бодови	2	3	4	5	6	9	
	Н	3	9	6	3	1		
%	13,6	40,9	27,2	13,6	4,5			

		Субтест 4:		БК			
СУМ	скокови	0	1	(2-4)	5		5
	бодови	0	1	2	3		3
	Н	4	12	2	4		
	%	18,2	54,5	9,1	18,2		
ТКССП		(10)					10
	бодови	4					4
	Н	22					
	%	100					
		Субтест 5:		РЖ			
ХПЛ	кораџи	(3-4)	(5)	(6)			6
	бодови	2	3	4			4
	Н	8	8	6			
	%	36,4	36,4	27,2			
СЈНГ	секунде	(0-0.9)	(1.0-2.9)				10
	бодови	0	1				4
	Н	19	3				
	%	86,4	13,6				
		Субтест 6:		БПС			
СЈН	поскоџи	(10-14)	(15-19)	(20-24)	(25-29)		≥50
	бодови	4	5	6	7		10
	Н	2	13	4	3		
	%	9,1	59,1	18,2	13,6		
		Субтест 7:		КГЕ			
ОЛХР	хватања	2	3	4	5		5
	бодови	2	3	4	5		5
	Н	6	9	5	2		
	%	27,3	40,9	22,7	9,1		
ОЛНР	дриблинзи	1	2				10
	бодови	1	2				7
	Н	16	6				
	%	72,8	27,2				
		Субтест 8:		СГ			
СК		(3-5)	(6-10)	(11-15)	(16-20)		≥36
	бодови	2	3	4	5		9
	Н	2	8	8	4		
	%	9,1	36,4	36,4	18,2		
ТШ		(6-10)	(11-15)	(16-20)			≥36
	бодови	3	4	5			9
	Н	6	8	8			
	%	27,3	36,4	36,4			

ПЛКЛ–повлачи линију кроз лавиринт; СП–савија папир; КК–копира квадрат; КЗ–копира звјезду; ПН–преношење новчића; СУМ–скакање у мјесту; ТКССП–тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ– ходање по правој линији; СЈНГ–стајање на једној ноzi на греди; СЈН–скаче на једној ноzi; ОЛХР–одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР–одбија лопту наизмјенично рукама; СК–склекови; ТШ– трбушњаци.

У Табели 21 представљена су постигнућа слабовидих ученика на појединачним задацима у оквиру субтестова. На задатку ПЛКЛ слабовиди ученици углавном постижу добре резултате обзиром да већина, тачније њих 17 (77,3%) постиже од 5 до максималних 7 бодова, док је 5 (22,7%) ученика освојило по 3 или 4 бода. На задатку СП 10 (45,4%) ученика има нижа просјечна постигнућа, тј. освојили су максимално до 3 бода од могућих 7, док 12 (54,5%) ученика има боља постигнућа са освојених 4, 5 или 7 максималних бодова. Када је у питању задатак КК уочава се да слабовиди ученици постижу добре резултате ако се узме у обзир да је чак 19 (86,4%) ученика освојило максималних 5 бодова, а само 3 (13,6%) ученика постигла су по 2 или 4 бода. На задатку КЗ запажају се нижа постигнућа слабовидих ученика гдје се увиђа да чак 9 (40,9%) ученика нису освојила ниједан бод, 1 (4,5%) ученик са 3 бода, на супрот њих 12 (54,5%) ученика освојило је по 4 или 5 максималних бодова. На задацима СУМ, као и на задатку ТКПСС увиђа се да слабовиди ученици постижу добре резултате обзиром да су скоро сви ученици имали максималан број бодова. На задатку ХПЛ уочава се да чак 20 (90,9%) слабовидих ученика остварује максималних 4 бода, што указује на добра постигнућа, међутим на задатку стоји на једној ноzi на греди слабовиди ученици имају нижа постигнућа будући да је 16 (72,8%) ученика освојило максимално до 2 бода, док 6 (27,2%) ученика постиже по 3 или максималних 4 бода. На задатку ОЛХР слабовиди ученици остварују најбоља просјечна постигнућа јер сви ученици постижу максималних 5 бодова. На задатку ОЛНР већи број (68,2%) слабовидих ученика остварује углавном добре резултате, док њих 7 (31,8%) остварује нижа постигнућа са освојених од 2 до 4 бода у односу на максималних 7 бодова. Сагледавајући постигнућа у оквиру СК увиђа се да слабовиди ученици оставрују нижа постигнућа јер су постигли највише до 5 бодова од максималних 9. Када су питању ТШ слабовиди ученици освојили су до 5 бодова у односу на масималних 9 бодова што упућује на слабије резултате.

Табела 21

Постигнућа слабовидих ученика на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста

Задаци	Субтестови						Максималан скор
	Субтест 1:		МП				
ПЛКЛ	грешке	6-9	4-5	2-3	1	0	0
	бодови:	3	4	5	6	7	7
	Н	3	2	8	3	6	
	%	13,6	9,1	36,4	13,6	27,3	
СП	грешке	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	12
	бодови	1	2	3	4	5	7
	Н	3	5	2	7	3	2
	%	13,6	22,7	9,1	31,8	13,6	9,1

		Субтест 2:		МИ			
КК	бодови		2	4	5		5
	Н		1	2	19		
	%		4,5	9,1	86,4		
<hr/>							
КЗ	бодови	0	3	4	5		5
	Н	9	1	3	9		
	%	40,9	4,5	13,6	40,9		
<hr/>							
		Субтест 3:		МС			
ПН	новчићи		(9-10)	(11-12)	(13-14)	(17-18)	20
	бодови		4	5	6	8	9
	Н		4	12	3	3	
	%		18,2	54,5	13,6	13,6	
<hr/>							
		Субтест 4:		БК			
СУМ	скокови		(2-4)	5			5
	бодови		2	3			3
	Н		3	19			
	%		13,6	86,4			
<hr/>							
ТКССП	бодови	(10)					10
	Н	4					4
	%	22					
	%	100					
<hr/>							
		Субтест 5:		РЖ			
ХПЛ	кораџи		(5)	(6)			6
	бодови		3	4			4
	Н		2	20			
	%		9,1	90,9			
<hr/>							
СЈНГ	секунде		(1.0-2.9)	(3.0-5.9)	(6.0-9.9)	10	10
	бодови		1	2	3	4	4
	Н		3	13	3	3	
	%		13,6	59,1	13,6	13,6	
<hr/>							
		Субтест 6:		БПС			
СЈН	поскоџи	(10-14)	(15-19)	(25-29)	(30-39)		≥50
	бодови	4	5	7	8		10
	Н	3	7	8	4		
	%	13,6	31,8	36,4	18,2		

		Субтест 7:		КГЕ					
ОЛХР	хватања	5						5	
	бодови	5						5	
	Н	22							
	%	100							
ОЛНР	дриблинзи	2	3	4-5	6-7	8-9	10	10	
	бодови	2	3	4	5	6	7	7	
	Н	1	2	4	7	4	4		
	%	4,5	9,1	18,2	31,8	18,2	18,2		
СК	Субтест 8:		СГ						
			(6-10)	(11-15)	(16-20)			≥36	
	бодови		3	4	5			9	
	Н		3	11	8				
	%		13,6	50,0	36,4				
ТШ		(6-10)	(11-15)	(16-20)				≥36	
	бодови	3	4	5				9	
	Н	4	13	5					
	%	18,2	59,1	22,7					

ПЛКЛ–повлачи линију кроз лавиринт; СП–савија папир; КК–копира квадрат; КЗ–копира звјезду; ПН–преношење новчића; СУМ–скакање у мјесту; ТКССП–тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ– ходање по правој линији; СЈНГ–стајање на једној ноzi на греди; СЈН–скаче на једној ноzi; ОЛХР–одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР–одбија лопту наизмјенично рукама; СК–склекови; ТШ– трбушњаци.

У Табели 22 приказана су постигнућа ученика без оштећења вида на појединачним задацима у оквиру субтестова. На задатку ПЛКЛ увиђа се да већина ученика остварују добра просјечна постигнућа ако се узме у обзир да је 19 (86,3%) ученика освојило по 6 или 7 максималних бодова, док су само 3 (13,6%) ученика постигла мање бодова. На задатку СП може се константовати да ученици постижу углавном добре резултате будући да је 14 (63,7%) ученика постигло по 5 или 7 максималних бодова, док 8 (36,4%) ученика постиже нешто мање бодова у односу на максималних 7 бодова. На задатку КК уочава се да ученици без оштећења вида остварују најбоља просјечна постигнућа јер чак 21 (95,5%) ученик постиже максималан број бодова. Када је у питању задатак КЗ такође ученици остварују добра постигнућа јер су освојили по 4 или максималних 5 бодова. Сагледавајући постигнућа на задацима СУМ и ТКССП увиђа се да ученици постижу најбоља просјечна постигнућа јер сви ученици постижу максималан број бодова. На задацима који су подразумијевали одржавање РЖ увиђа се да ученици остварују најбоља просјечна постигнућа јер су сви ученици освојили максималан број бодова. На задатку СЈН уочава се да ученици остварују углавном добре резултате ако се узме у обзир да је већина њих постигло 8 бодова у односу на максималних 10. Такође, на задацима који су укључивали ОЛХР и ОЛНР ученици остварују најбоља просјечна постигнућа будући да остварују максималан број бодова. На задатку СК уочавају се нижа постигнућа ученика без оштећења вида јер 13 (59,1%) ученика је постигло до 5 бодова у односу на максималних 9 бодова, док 9 (40,9%) ученика постиже нешто више бодова на овом задатку. Такође, на задатку ТШ 20 (90,9%) ученика постиже максимално до 5 бодова, што указује на нижа постигнућа ако се у обзир узме да се максимално може освојити 9 бодова.

Табела 22

Постигнућа ученика без оштећења вида на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста

Задаци	Субтестови				Максималан скор	
	Субтест 1:	МП				
ПЛКЛ	грешке	10-14	4-5	1	0	0
	бодови:	2	4	6	7	7
	Н	1	2	7	12	
	%	4,5	9,1	31,8	54,5	
СП	грешке	5-6	7-8	9-10	12	12
	бодови	3	4	5	7	7
	Н	6	2	10	4	
	%	27,2	9,1	45,5	18,2	
	Субтест 2:	МИ				
КК	бодови	4	5			5
	Н	1	21			
	%	4,5	95,5			
КЗ	бодови	4	5			5
	Н	12	10			
	%	54,5	45,5			
	Субтест 3:	МС				
ПН	новчићи	(13-14)	(15-16)	(17-18)		(20)
	бодови	6	7	8		9
	Н	5	12	5		
	%	22,7	54,5	22,7		
	Субтест 4:	БК				
СУМ	скокови	5				(5)
	бодови	3				3
	Н	22				
	%	100				
ТСИК		(10)				(10)
	бодови	4				4
	Н	22				
	%	100				

	Субтест 5:	РЖ				
ХПЛ	кораци	(6)		6		
	бодови	4		4		
	Н	22				
	%	100				
СНЈГ	секунде	6.0-9.9	10	10		
	бодови	3	4	4		
	Н	2	20			
	%	9,1	90,9			
СНЈН	Субтест 6:	БПС				
	поскоци	(25-29)	(30-39)	≥50		
	бодови	7	8	10		
	Н	4	18			
	%	18,2	81,8			
	Субтест 7:	КГЕ				
ОЛХР	хватања	5		5		
	бодови	5		5		
	Н	22				
	%	100				
ОЛНР	дриблинзи	8-9	10	10		
	бодови	6	7	7		
	Н	1	21			
	%	4,5	95,5			
СК	Субтест 8:	СГ				
	бодови	(11-15)	(16-20)	21-25	26-30	≥36
	Н	4	5	6	7	9
	%	9,1	50,0	22,7	9,1	9,1
ТШ	бодови	(11-15)	(16-20)	21-25	≥36	
	Н	4	5	6	9	
	Н	2	18	2		
	%	9,1	81,8	9,1		

ПЛКЛ–повлачи линију кроз лавиринт; СП–савија папир; КК–копира квадрат; КЗ–копира звјезду; ПН–преношење новчића; СУМ–скакање у мјесту; ТКССП–тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ– ходање по правој линији; СЈНГ–стајање на једној ноzi на греди; СЈН–скаче на једној ноzi; ОЛХР–одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР–одбија лопту наизмјенично рукама; СК–склекови; ТШ– трбушњаци.

4.1.1.1. Разлике у развијености моторичких способности између ученика различитог визуелног статуса

Примјеном Крускал Волисовог ранг теста утврђено је да између све три испитиване групе када је у питању цјелокупан БОТ-2 тест постоји висока статистички значајна разлика ($\chi^2=55,392$; $df= 2$; $p=0,000$) (Табела 23).

Табела 23

Разлике између ученика различитог визуелног статуса у погледу развијености моторичких способности

		БОТ-2 тест			
Група испитаника	N	df	χ^2	p	
СПУ	22	2	55,392	0,000	
СБУ	22	2			
УБОВ	22	2			

БОТ-2 тест- тест за процјену моторичких способности; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; df- степен слободе; p- статистичка значајност

У циљу утврђивања потенцијалне разлике у постигнућима слијепих и слабовидих ученика на БОТ-2 тесту примјењен је Ман-Витни тест. Анализом добијених резултата уочавамо да постоји висока статистички значајна разлика ($U=2,500$; $Z= -5,639$; $p=0,000$) између слијепих и слабовидих ученика, гдје се увиђа да слабовиди ученици остварују боља постигнућа од слијепих ученика на тесту моторичких способности (Табела 24).

Табела 24

Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слијепих и слабовидих ученика

Група испитаника	БОТ-2 тест				Ман-Витни U тест	Z	p
	Мин.	Макс.	Мед.				
СПУ	23,00	31,00	26,50		2,500	-5,639	0,000
СБУ	30,00	44,00	34,00				

БОТ- 2 тест–тест за процјену моторичких способности; СПУ–слијепи ученици; СБУ–слабовиди ученици; Мин. –минимум; Макс. –Максимум; p–статистичка значајност; Z–Скор

Висока статистички значајна разлика ($U=0,000$; $Z=-5,703$; $p=0,000$) утврђена је и поређењем постигнућа које су слијепи и ученици без оштећења вида остварили на БОТ-2 тесту. На основу резултата приказаних у Табели 25 закључујемо да ученици без оштећења постижу боље резултате у односу на слијепе ученике на моторичким тестовима.

Табела 25

Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слијепих и ученика без оштећења вида

Група испитаника	БОТ-2 тест			Ман-Витни тест U	Z	p
	Мин.	Макс.	Мед.			
СПУ	23,00	31,00	26,50			
УБОВ	41,00	50,00	44,00	0,000	-5,703	0,000

БОТ- 2 тест–тест за процјену моторичких способности; СПУ–слијепи ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида; Мин.–минимум; Макс.–Максимум; p–статистичка значајност; Z–Скор

Анализом резултата добијених примјеном Ман-Витни теста константујемо да постоји висока статистички значајна разлика ($U=20,000$; $Z=-5,231$; $p=0,000$) када се у обзир узму постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида на БОТ-2 тесту. Наиме, увидом у добијене резултате увиђа се да ученици без оштећења вида имају боља постигнућа од слабовидих ученика на тесту моторичких способности (Табела 26).

Табела 26

Утврђивање разлика у постигнућима на БОТ-2 тесту између слабовидих и ученика без оштећења вида

Група испитаника	БОТ-2 тест			Ман-Витни U тест	Z	p
	Мин.	Макс.	Мед.			
СБУ	30,00	44,00	34,00			
УБОВ	41,00	50,00	44,00	20,000	-5,231	0,000

БОТ-2 тест–тест за процјену моторичких способности; СБУ–слабовиди ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида; Мин. –минимум; Макс. –Максимум; p–статистичка значајност; Z–Скор

Примјеном Крускал-Волисовог ранг теста утврђено је да између све три групе испитаника (слијепи, слабовиди и ученици без оштећења вида) а када су у питању резултати остварени на субтестовима МП ($\chi^2=41,776$; $df=2$; $p=0,000$), МИ ($\chi^2=40,991$; $df=2$; $p=0,000$), МС ($\chi^2=44,511$; $df=2$; $p=0,000$), и БК ($\chi^2=36,850$; $df=2$; $p=0,000$) у оквиру БОТ-2 теста постоји висока статистички значајна разлика ($p=0,000$). Узимајући у обзир постигнућа на субтестовима РЖ ($\chi^2=55,464$; $df=2$; $p=0,000$), БПС ($\chi^2=36,563$; $df=2$; $p=0,000$), КГЕ ($\chi^2=55,737$; $df=2$; $p=0,000$) и СГ ($\chi^2=33,648$; $df=2$; $p=0,000$), такође примјеном Крускал-Волисовог теста је утврђено да постоји висока статистички значајна разлика ($p=0,000$) између све три групе испитаника (Табела 27).

Табела 27

Разлике у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између ученика различитог визуелног статуса

Субтестови	Група испитаника	N	df	χ^2	p
	СПУ	22			
Субтест 1:	СБУ	22	2	41,776	0,000
МП	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 2:	СБУ	22	2	40,991	0,000
МИ	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 3:	СБУ	22	2	44,511	0,000
МС	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 4:	СБУ	22	2	36,850	0,000
БК	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 5:	СБУ	22	2	55,464	0,000
РЖ	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 6:	СБУ	22	2	36,563	0,000
БПС	УБОВ	22			
	СПУ	22			
Субтест 7:	СБУ	22	2	55,737	0,000
КГЕ	УБОВ	22			

Субтест 8:	СПУ	22			
СГ	СБУ	22	2	33,648	0,000
	УБОВ	22			

СПУ–слијепи ученици; СБУ–слабовиди ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида; МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ–равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага; df–степен слободе; p–статистичка значајност.

Када је ријеч о постигнућима слијепих и слабовидих ученика на субтесту МП ($U=25,000$; $Z=-5.130$; $p=0,000$) као и субтесту МИ ($U=41,500$; $Z=-4,810$; $p=0,000$), МС ($U=59,500$; $Z=-4,420$; $p=0,000$), и БК ($U=76,000$; $Z=-4,286$; $p=0,000$) израчунавањем Ман-Витнијевог ранг теста константује се да између ове двије групе испитаника постоји висока статистички значајна разлика ($p=0,000$), гдје се увиђа да боље резултате постижу слабовиди ученици. Резултати Ман-Витнијевог ранг теста показују да на субтесту РЖ постоји висока статистички значајна разлика ($U=19,000$; $Z=-5,394$; $p=0,000$) између слијепих и слабовидих ученика. Наиме, боља постигнућа у способности одржавања равнотеже уочавамо код слабовидих ученика у односу на слијепе ученике. Са друге стране, поређењем резултата слијепих и слабовидих ученика које су остварили на субтесту БПС статистички значајна разлика није пронађена ($U=169,500$; $Z=-1,806$; $p=0,071$). Анализом постигнућа слијепих и слабовидих ученика на субтесту КГЕ утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=1,000$; $Z=-5,694$; $p=0,000$) у корист слабовидих ученика. Сагледавајући постигнућа слијепих и слабовидих ученика на субтесту СГ није пронађена статистички значајна разлика ($U=198,000$; $Z=-1,069$; $p=0,285$) између ове двије групе испитаника (Табела 28).

Табела 28

Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слијепих и слабовидих ученика

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: МП	СПУ	1,00	10,00	3,00	25,000	-5,130	0,000
	СБУ	5,00	14,00	8,50			
Субтест 2: МИ	СПУ	0,00	5,00	4,00	41,500	-4,810	0,000
	СБУ	2,00	10,00	9,00			
Субтест 3: МС	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000
	СБУ	4,00	8,00	5,00			
Субтест 4: БК	СПУ	4,00	7,00	6,00	76,000	-4,286	0,000
	СБУ	6,00	7,00	7,00			

Субтест 5: РЖ	СПУ	3,00	6,00	4,00	19,000	-5,394	0,000
	СБУ	5,00	8,00	6,00			
Субтест 6: БПС	СПУ	4,00	7,00	5,00	169,500	-1,806	0,071
	СБУ	4,00	8,00	7,00			
Субтест 7: КГЕ	СПУ	3,00	7,00	4,00	1,000	-5,694	0,000
	СБУ	7,00	12,00	10,00			
Субтест 8: СГ	СПУ	5,00	10,00	8,00	198,000	-1,069	0,285
	СБУ	7,00	10,00	8,50			

СПУ–слијепи ученици; СБУ–слабовиди ученици; МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ–равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага; Мин. –минимум; Макс. –максимум; Мед.–медијана; р–статистичка значајност; Z–скор.

Увидом у резултате приказане у Табели 29 константујемо да постоји висока статистички значајна разлика између слијепих и ученика без оштећења вида узимајући у обзир њихова постигнућа на субтесту МП ($U=8,500$; $Z=-5,523$; $p=0,000$), МИ ($U=0,000$; $Z=-5,782$; $p=0,000$), МС ($U=2,500$; $Z=-5,724$; $p=0,000$) као и субтесту БК ($U=44,000$; $Z=-5,286$; $p=0,000$). Наиме, знатно боља постигнућа уочавамо код ученика без оштећења вида на у односу на слијепе ученике. На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни теста утврђена је висока статистички значајна разлика и када је ријеч о постигнућима слијепих и ученика без оштећења вида на субтесту РЖ ($U=0,000$; $Z=-6,008$; $p=0,000$), БПС ($U=6,000$; $Z=-5,835$; $p=0,000$), КГЕ ($U=0,000$; $Z=-6,039$; $p=0,000$) као и субтесту СГ ($U=37,500$; $Z=-4,887$; $p=0,000$). На наведеним субтестовима увиђамо да су боље резултате постигли ученици без оштећења вида у поређењу са слијепим ученицима.

Табела 29

Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слијепих и ученика без оштећења вида

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: МП	СПУ	1,00	10,00	3,00	8,500	-5,523	0,000
	УБОВ	8,00	14,00	11,00			
Субтест 2: МИ	СПУ	0,00	5,00	4,00	0,000	-5,782	0,000
	УБОВ	8,00	10,00	9,00			
Субтест 3: МС	СПУ	2,00	6,00	3,00	2,500	-5,724	0,000
	УБОВ	6,00	8,00	7,00			

Субтест 4: БК	СПУ	4,00	7,00	6,00			
					44,000	-5,286	0,000
	УБОВ	7,00	7,00	7,00			
Субтест 5: РЖ	СПУ	3,00	6,00	4,00			
					0,000	-6,008	0,000
	УБОВ	7,00	8,00	8,00			
Субтест 6: БПС	СПУ	4,00	7,00	5,00			
					6,000	-5,835	0,000
	УБОВ	7,00	8,00	8,00			
Субтест 7: КГЕ	СПУ	3,00	7,00	4,00			
					0,000	-6,039	0,000
	УБОВ	11,00	12,00	12,00			
Субтест 8: СГ	СПУ	5,00	10,00	8,00			
					37,500	-4,887	0,000
	УБОВ	8,00	15,00	10,00			

СПУ–слијепи ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида; МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ–равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага; Мин.–минимум; Макс.–максимум; Мед.–медијана; р–статистичка значајност; Z–скор.

Резултати приказани у Табели 30 показују да постоји статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида када се у обзир узму њихова постигнућа у оквиру субтеста МП ($U=126,000$; $Z=-2,753$; $p=0,006$) и субтеста МИ ($U=152,000$; $Z=-2,241$; $p=0,025$) и то у корист ученика без оштећења вида. Осврнувши се на резултате које су слабовиди и ученици без оштећења вида постигли на субтесту МС закључујемо да постоји висока статистички значајна разлика ($U=66,000$; $Z=-4,245$; $p=0,000$) између испитиваних група. Наиме, увидом у добијене резултате видимо да боље резултате постижу ученици без оштећења вида. Сагледавајући постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида на субтесту БК, према вриједностима Ман-Витни теста константује се да између испитиваних група постоји статистички значајна разлика ($U=198,000$; $Z=-2,074$; $p=0,038$) гдје се предност даје ученицима без оштећења вида. Висока статистички значајна разлика утврђена је између слабовидих и ученика без оштећења вида када се у обзир узму њихова постигнућа на субтесту РЖ ($U=27,000$; $Z=-5,502$; $p=0,000$), БПС ($U=68,000$; $Z=-4,428$; $p=0,000$), КГЕ ($U=48,000$; $Z=-5,058$; $p=0,000$) као и субтесту СГ ($U=30,500$; $Z=-5,072$; $p=0,000$), Опет, боља постигнућа проналазимо код ученика без оштећења вида.

Табела 30

Утврђивање разлика у постигнућима на субтестовима БОТ-2 теста између слабовидих и ученика без оштећења вида

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: МП	СБУ	5,00	14,00	8,50	126,000	-2,753	0,006
	УБОВ	8,00	14,00	11,00			
Субтест 2: МИ	СБУ	2,00	10,00	9,00	152,000	-2,241	0,025
	УБОВ	8,00	10,00	9,00			
Субтест 3: МС	СБУ	4,00	8,00	5,00	66,000	-4,245	0,000
	УБОВ	6,00	8,00	7,00			
Субтест 4: БК	СБУ	6,00	7,00	7,00	198,000	-2,074	0,038
	УБОВ	7,00	7,00	7,00			
Субтест 5: РЖ	СБУ	5,00	8,00	6,00	27,000	-5,502	0,000
	УБОВ	7,00	8,00	8,00			
Субтест 6: БПС	СБУ	4,00	8,00	7,00	68,000	-4,428	0,000
	УБОВ	7,00	8,00	8,00			
Субтест 7: КГЕ	СБУ	7,00	12,00	10,00	48,000	-5,058	0,000
	УБОВ	11,00	12,00	12,00			
Субтест 8: СГ	СБУ	7,00	10,00	8,50	30,500	-5,072	0,000
	УБОВ	8,00	15,00	10,00			

СБУ–слабовиди ученици; УБОВ–ученици без оштећења вида; МП–моторичка прецизност; МИ–моторичка интеграција; МС–манипулативна спретност; БК–билатерална координација; РЖ–равнотежа; БПС–брзина покрета и спретност; КГЕ–координација горњих екстремитета; СГ–снага; Мин.–минимум; Макс. –максимум; Мед.–медијана; p–статистичка значајност; Z–скор.

Примјеном Крускал-Волисовог ранг теста је утврђено да на задатку ПЛКЛ постоји висока статистички значајна ($\chi^2 = 46,976$; $df=2$; $p=0,000$) разлика између све три групе испитаника. Такође, статистички значајна разлика пронађена је између све три групе испитаника на задатку СП ($\chi^2=13,345$; $df=2$; $p=0,001$) у оквиру истог субтеста. Висока статистички значајна разлика између све три групе испитаника уочена је на задацима КК ($\chi^2=28,860$; $df=2$; $p=0,000$) и КЗ ($\chi^2=36,181$; $df=2$; $p=0,000$) који припадају субтесту МИ, као и у оквиру субтеста МС на задатку ПН ($\chi^2=44,511$; $df=2$; $p=0,000$). У оквиру субтеста БК а на задатку СУМ пронађена је висока статистички значајна разлика ($\chi^2=38,891$; $df=2$; $p=0,000$) између поменутих група, док у оквиру

истог субтеста на задатку ТКССП није уочена статистички значајна разлика ($\chi^2=2,000$; $df=2$; $p=0,368$). Примјеном Крускал-Волисовог ранг теста утврђена је висока статистички значајна разлика између све три групе испитаника на оба задатка у оквиру субтеста РЖ а који се односе на ХПЛ ($\chi^2=34,981$; $df=2$; $p=0,000$) и СЈНГ ($\chi^2=51,819$; $df=2$; $p=0,000$). Такође, висока статистички значајна разлика ($N=36,563$; $df=2$; $p=0,000$) је уочена на задатку СЈН а који припада субтесту БПС. У оквиру субтеста КГЕ на задацима ОЛХР ($\chi^2 =54,450$; $df=2$; $p=0,000$) и ОЛНР ($\chi^2=55,831$; $df=2$; $p=0,000$) пронађена је висока статистички значајна разлика између све три групе испитаника. Између три групе испитаника уочена је висока статистички значајна разлика и на задацима у оквиру субтеста СГ а који подразумевају СК ($\chi^2=31,305$; $df=2$; $p=0,000$) и ТШ ($\chi^2=22,438$; $df=2$; $p=0,000$) (Табела 31).

Табела 31

Разлике у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између ученика различитог визуелног статуса

Субтестови Задаци	Група испитаника	N	df	χ^2	p
Субтест 1: ПЛКЛ	СПУ СБУ	22 22	2	46,976	0,000
СП	УБОВ	22	2	13,345	0,001
Субтест 2: КК КЗ	СПУ СБУ	22 22	2	2,860	0,000
	УБОВ	22	2	36,181	0,000
Субтест 3: ПН	СПУ СБУ	22 22	2	44,511	0,000
	УБОВ	22			
Субтест 4: СУМ	СПУ	22	2	38,891	0,000
	СБУ	22	2		
ТСИК	УБОВ	22		2,000	0,368
Субтест 5: ХПЛ	СПУ СБУ	22 22	2	34,981	0,000
СНЈГ	УБОВ	22	2	51,819	0,000

Субтест 6	СПУ	22			
	СБУ	22			
СНЈН			2	36,563	0,000
	УБОВ	22			
Субтест 7:					
ОЛХР	СПУ	22	2	54,450	0,000
	СБУ	22			
ОЛНР	УБОВ	22			
			2	55,831	0,000
Субтест 8:					
СК	СПУ	22			
	СБУ	22	2	31,305	0,000
ТШ	УБОВ	22			
			2	22,438	0,000

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ПЛКЛ-повлачи линију кроз лавиринт; СП-савија папир; КК-копира квадрат; КЗ-копира звјезду; ПН-преношење новчића; СУМ- скакање у мјесту; ТКССП-тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ-ходање по правој линији; СЈНГ-стајање на једној нози на греди; СЈН-скаче на једној нози; ОЛХР- одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР- одбија лопту наизмјенично рукама; СК- склекови; ТШ-трбушњаци; df- степен слободе; p- статистичка значајност.

Поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика на задатку који подраумијева ПЛКЛ а на основу вриједности Ман-Витни теста можемо закључити да између ове двије групе испитаника постоји висока статистички значајна разлика ($U=1,500$; $Z=-5,845$; $p=0,000$). Тачније, уочено је да су слабовиди ученици прецизнији од слијепих ученика, односно видимо да имају боља постигнућа. Са друге стране, узимајући у обзир постигнуте резултате на задатку СП није утврђена статистички значајна разлика ($U=212,500$; $Z=-0,713$; $p=0,476$) између слијепих и слабовидих ученика, иако боље резултате проналазимо код слабовидих ученика. Анализом резултата добијених примјеном Ман-Витни теста закључујемо да између слијепих и слабовидих ученика када је у питању задатак који захтјева КК постоји висока статистички значајна разлика ($U=93,500$; $Z=-3,881$; $p=0,000$) која указује на боље резултате слабовидих ученика. Висока статистички значајна разлика уочена је и на задатку КЗ ($U=99,000$; $Z=-4,190$; $p=0,000$) између слијепих и слабовидих ученика. Наиме, уочавамо да слабовиди ученици постижу боље резултате у односу на слијепе ученике. Резултати приказани у Табели показују да између слијепих и слабовидих ученика, а када се у обзир узму постигнућа на задатку ПН ($U=59,500$; $Z=-4,420$; $p=0,000$) постоји висока статистички значајна разлика, гдје је уочено да слабовиди ученици постижу боље резултате од слијепих ученика. Ман-Витни тестом утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=68,000$; $Z=-4,518$; $p=0,000$) између слијепих и слабовидих ученика на задатку СУМ гдје се примјећује да слабовиди ученици остварују боље резултате у односу на слијепе. Са друге стране, статистички значајна разлика није пронађена између слијепих и слабовидих ученика када је ријеч о постигнућима на задатку ТКССП. Висока статистички значајна разлика ($U=80,000$; $Z=-4,316$; $p=0,000$) је уочена на задатку ХПЛ између слијепих и слабовидих ученика, гдје се увиђа да слабовиди ученици постижу боље резултате у односу на слијепе. Такође, Ман-Витни тестом утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=57,000$; $Z=-4,776$; $p=0,000$) и на задатку СЈНГ. Наиме, опет боље резултате проналазимо код слабовидих ученика. Када је у питању задатак који подразумева СЈН поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика на овом тесту увиђа се да не постоји статистички значајна разлика ($U=169,500$; $Z=-1,806$; $p=0,071$), иако дескриптивни показатељи упућују на боље

результате слабовидих ученика. Поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика на задатку који подразумева ОЛХР утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=22,000$; $Z=-5,683$; $p=0,000$), тачније анализом резултата увиђа се да слабовиди постижу боље резултате од слијепих ученика. Према вриједностима Ман-Витни теста може се константовати да постоји висока статистички значајна разлика ($U=5,000$; $Z=-5,707$; $p=0,000$) између слијепих и слабовидих ученика када су у питању и њихова постигнућа на задатку ОЛНР. Наиме, опет код слабовидих ученика уочавамо боља постигнућа. Увидом у податке приказане у Табели видимо да постоји статистички значајна разлика ($U=152,000$; $Z=-2,247$; $p=0,025$) између слијепих и слабовидих ученика на задатку СК/ПСК, гдје поналазимо да слабовиди ученици остварују боље резултате у односу на слијепе. Међутим, статистички значајна разлика није пронађена ($U=232,000$; $Z=-0,254$; $p=0,800$) у постигнућима слијепих и слабовидих ученика када су у питању ТШ (Табела 32).

Табела 32

Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слијепих и слабовидих ученика

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p																																																																				
Субтест 1: ПЛКЛ	СПУ	0,00	3,00	0,00	1,500	-5,845	0,000																																																																				
	СБУ	3,00	7,00	5,00				СП	СПУ	1,00	7,00	3,00	93,500	-0,713	0,476	СБУ	1,00	7,00	4,00	Субтест 2: КК	СПУ	0,00	5,00	4,00	99,000	-3,881	0,000	СБУ	2,00	5,00	5,00	КЗ	СПУ	0,00	0,00	0,00	76,000	-4,190	0,000	СБУ	0,00	5,00	4,00	Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000	СБУ	4,00	8,00	5,00	Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000	СБУ	2,00	3,00	3,00	Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000
СП	СПУ	1,00	7,00	3,00	93,500	-0,713	0,476																																																																				
	СБУ	1,00	7,00	4,00				Субтест 2: КК	СПУ	0,00	5,00	4,00	99,000	-3,881	0,000	СБУ	2,00	5,00	5,00	КЗ	СПУ	0,00	0,00	0,00	76,000	-4,190	0,000	СБУ	0,00	5,00	4,00	Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000	СБУ	4,00	8,00	5,00	Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000	СБУ	2,00	3,00	3,00	Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000	СБУ	3,00	4,00	4,00								
Субтест 2: КК	СПУ	0,00	5,00	4,00	99,000	-3,881	0,000																																																																				
	СБУ	2,00	5,00	5,00				КЗ	СПУ	0,00	0,00	0,00	76,000	-4,190	0,000	СБУ	0,00	5,00	4,00	Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000	СБУ	4,00	8,00	5,00	Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000	СБУ	2,00	3,00	3,00	Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000	СБУ	3,00	4,00	4,00																				
КЗ	СПУ	0,00	0,00	0,00	76,000	-4,190	0,000																																																																				
	СБУ	0,00	5,00	4,00				Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000	СБУ	4,00	8,00	5,00	Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000	СБУ	2,00	3,00	3,00	Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000	СБУ	3,00	4,00	4,00																																
Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00	59,500	-4,420	0,000																																																																				
	СБУ	4,00	8,00	5,00				Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000	СБУ	2,00	3,00	3,00	Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000	СБУ	3,00	4,00	4,00																																												
Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00	68,000	-4,518	0,000																																																																				
	СБУ	2,00	3,00	3,00				Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000	СБУ	3,00	4,00	4,00																																																								
Субтест 5: ХПЛ	СПУ	2,00	4,00	3,00	80,000	-4,316	0,000																																																																				
	СБУ	3,00	4,00	4,00																																																																							

СНЈГ	СПУ	0,00	1,00	0,00			
					57,000	-4,776	0,000
	СБУ	1,00	4,00	2,00			
Субтест 6 СНЈН	СПУ	4,00	7,00	5,00	169,500	-1,806	0,071
	СБУ	4,00	8,00	7,00			
Субтест 7 ОЛХР	СПУ	2,00	5,00	3,00	22,000	-5,683	0,000
	СБУ	5,00	5,00	5,00			
ОЛНР	СПУ	1,00	3,00	1,00	5,000	-5,707	0,000
	СБУ	2,00	7,00	5,00			
Субтест 8 СК	СПУ	2,00	5,00	4,00	152,000	-2,247	0,025
	СБУ	3,00	5,00	4,00			
ТШ	СПУ	3,00	5,00	4,00	232,000	-0,254	0,800
	СБУ	3,00	5,00	4,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ПЛКЛ-повлачи линију кроз лавиринт; СП-савија папир; КК-копира квадрат; КЗ-копира звјезду; ПН-преношење новчића; СУМ- скакање у мјесту; ТКССП-тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ-ходање по правој линији; СЈНГ-стајање на једној ноzi на греди; СЈН-скаче на једној ноzi; ОЛХР- одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР- одбија лопту наизмјенично рукама; СК- склекови; ТШ-трбушњаци; Мин.-минимум; Макс.-максимум; р-статистичка значајност; Z-Скор.

Анализом резултата добијених примјеном Ман-Витни теста константујемо да постоји висока статистички значајна разлика ($U=2,000$; $Z=-5,880$; $p=0,000$) између слијепих и ученика без оштећења вида када је ријеч о оствареним постигнућима на задатку ПЛКЛ. Наиме, боља постигнућа на овом задатку уочавамо код ученика без оштећења вида. Узимајући у обзир постигнућа на задатку СП ($U=93,000$; $Z=-3,580$; $p=0,000$) између слијепих и ученика без оштећења вида пронађена је висока статистички значајна разлика, гдје се увиђа да боље резултате остварују ученици без оштећења вида. Увидом у резултате приказане у Табели а на основу вриједности Ман-Витнијевог ранг теста уочавамо да између слијепих и ученика без оштећења вида на задатку КК ($U=72,500$; $Z=-4,558$; $p=0,000$) постоји висока статистички значајна разлика. Наиме, код ученика без оштећења вида евидентна су боља постигнућа у односу на слијепе ученике. Такође, поређењем постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида на задатку КЗ утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=.000$; $Z=-6,174$; $p=0,000$) у корист ученика без оштећења вида. Примјеном Ман-Витни теста утврђено је да између слијепих и ученика без оштећења вида постоји висока статистички значајна разлика када су у питању постигнућа на задатку ПН ($U=2,500$; $Z=-5,724$; $p=0,000$), гдје су боља постигнућа забиљежена код ученика без оштећења вида. Поређењем постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида на задатку СУМ утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=44,000$; $Z=-5,286$; $p=0,000$), тачније уочено је да ученици без оштећења вида постижу боље резултате од слијепих ученика. Међутим, између слијепих и ученика без оштећења вида није пронађена статистички значајна разлика када се у обзир узму њихова постигнућа на задатку ТКССП.

Такође, између слијепих и ученика без оштећења вида утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=66,000$; $Z=-4,833$; $p=0,000$) када су у питању постигнућа на задатку ХПЛ, гдје ученици без оштећења вида оставрују боља постигнућа. Анализом резултата на задатку СЈНГ ($U=.000$; $Z=-6,252$; $p=0,000$) уочавамо да између слијепих и ученика без оштећења вида постоји висока статистички значајна разлика, гдје уочавамо да ученици без оштећења вида имају боља постигнућа. Анализом добијених резултата приказаних у Табели можемо закључити да постоји висока статистички значајна разлика ($U=22,000$; $Z=-5,683$; $p=0,000$) између слијепих и ученика без оштећења вида на задатку ОЛХР у корист ученика без оштећења вида. Такође, висока статистички значајна разлика је пронађена између слијепих и ученика без оштећења вида када су у питању постигнућа на задатку ОЛНР ($U=0,000$; $Z=-6,163$; $p=0,000$), гдје се увиђа да боља постигнућа оставрују ученици без оштећења вида. Када је ријеч о постигнућима на задатку СК/ПСК, утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=38,000$; $Z=-4,935$; $p=0,000$) између слијепих и ученика без оштећења. Анализом добијених резултата уочавамо да ученици без оштећења вида оставрују боља постигнућа у односу на слијепе ученике. Исте резултате уочавамо када се у обзир узму постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида при извођењу ТШ ($U=96,000$, $Z=-3,881$; $p=0,000$). Наиме, пронађена је висока статистички значајна разлика поређењем ове двије групе испитаника, гдје увиђамо да добијени резултати иду у прилог ученицима без оштећења вида (Табела 33).

Табела 33

Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слијепих и ученика без оштећења вида

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: ПЛКЛ	СПУ	0,00	3,00	0,00			
	УБОВ	2,00	7,00	7,00	2,000	-5,880	0,000
СП	СПУ	1,00	7,00	3,00			
	УБОВ	3,00	7,00	5,00	93,000	-3,580	0,000
Субтест 2: КК	СПУ	0,00	5,00	4,00			
	УБОВ	4,00	5,00	5,00	72,500	-4,558	0,000
КЗ	СПУ	0,00	0,00	0,00			
	УБОВ	4,00	5,00	4,00	0,000	-6,174	0,000
Субтест 3: ПН	СПУ	2,00	6,00	3,00			
	УБОВ	6,00	8,00	7,00	2,500	-5,724	0,000
Субтест 4: СУМ	СПУ	0,00	3,00	2,00			
	УБОВ	3,00	3,00	3,00	44,000	-5,286	0,000
Субтест 5:	СПУ	2,00	4,00	3,00			

ХПЛ					66,000	-4,833	0,000
	УБОВ	4,00	4,00	4,00			
СНЈГ	СПУ	0,00	1,00	0,00			
					0,000	-6,252	0,000
	УБОВ						
		3,00	4,00	4,00			
Субтест 6: СНЈН	СПУ	4,00	7,00	5,00			
					6,000	-5,835	0,000
	УБОВ						
		7,00	8,00	8,00			
Субтест 7: ОЛХР	СПУ	2,00	5,00	3,00			
					22,000	-5,683	0,000
	УБОВ	5,00	5,00	5,00			
ОЛНР	СПУ	1,00	3,00	1,00			
					0,000	-6,163	0,000
	УБОВ	6,00	7,00	7,00			
Субтест 8: СК	СПУ	2,00	5,00	4,00			
					38,000	-4,935	0,000
	УБОВ						
		4,00	9,00	5,00			
	СПУ	3,00	5,00	4,00			
ТШ					96,000	-3,881	0,000
	УБОВ						
		4,00	6,00	5,00			

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ПЛКЛ-повлачи линију кроз лавиринт; СП-савија папир; КК-копира квадрат; КЗ-копира звезду; ПН-преношење новчића; СУМ- скакање у мјесту; ТКССП- тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ-ходање по правој линији; СЈНГ-стајање на једној ноzi на греди; СЈН-скаче на једној ноzi; ОЛХР- одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР- одбија лопту наизмјенично рукама; СК- склекови; ТШ-трбушњаци; Мин.-минимум; Макс.-максимум; р- статистичка значајност; Z-Скор.

Поређењем постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида на задатку ПЛКЛ установљена је статистички значајна разлика ($U=146,500$; $Z=-2,346$; $p=0,019$) у корист ученика без оштећења вида. Такође, између слабовидих и ученика без оштећења вида пронађена је статистички значајна разлика ($U=134,000$; $Z=-2,593$; $p=0,010$) када је у питању задатак СП, гдје опет боља постигнућа проналазимо код ученика без оштећења вида. На задатку КК ($U=219,500$; $Z=-1,059$; $p=0,289$) није уочена статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида. Кад је ријеч о постигнућима слабовидих и ученика без оштећења вида на задатку КЗ ($U=166,500$; $Z=-1,885$; $p=0,059$) такође, није утврђена статистички значајна разлика, иако је у питању гранична вриједност. Резултати приказани у Табели указују да постоји висока статистички значајна разлика у постигнућима између слабовидих и ученика без оштећења вида на задатку ПН ($U=66,000$; $Z=-4,245$; $p=0,000$). Наиме, ученици без оштећења вида имају бољу МС у односу на слабовиде ученике. У циљу утврђивања потенцијалне разлике у постигнућима слабовидих и ученика без оштећења вида на задатку СУМ ($U=209,000$; $Z=-1,774$; $p=0,076$) примјењен је Ман-Витни тест. На основу анализе добијених резултата може се закључити да не постоји статистички значајна разлика између поменутих група. Такође, сагледавајући постигнућа на задатку ТКССП није уочена статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида. Узимајући у обзир постигнућа на задатку ХПЛ ($U=220,000$; $Z=-$

1,431; $p=0,152$), према вриједности Ман-Витни теста можемо закључити да не постоји статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида. Увидом у постигнуте резултате на задатку СЈНГ ($U=39,000$; $Z=-5,230$; $p=0,000$), утврђена је висока статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида. Тачније уочено је да ученици без оштећења вида постижу боље резултате од слабовидих ученика. Израчунавањем Ман-Витни ранг теста пронађена је висока статистички значајна разлика ($U=68,000$; $Z=-4,428$; $p=0,000$) између слабовидих и ученика без оштећења вида на постигнућима у оквиру задатка СЈН. Увидом у добијене резултате проналазимо боља постигнућа код ученика без оштећења вида. Примјеном Ман-Витни теста константујемо да не постоји статистички значајна разлика ($U=242,000$; $Z=-0,000$; $p=1,000$), између слабовидих и ученика без оштећења вида када у обзир узмемо резултате које су остварили на задатку ОЛХР. Са друге стране, висока статистички значајна разлика ($U=48,000$; $Z=-5,058$; $p=0,000$) утврђена је између слабовидих и ученика без оштећења вида када су у питању њихова постигнућа на задатку ОЛНР, у корист ученика без оштећења вида. Када је у питању задатак који подразумијева извођење СК/ПСК, а на основу вриједности Ман-Витни ранг теста закључујемо да постоји висока статистички значајна разлика ($U=71,000$; $Z=-4,249$; $p=0,000$) поређењем постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида. Наиме, боље резултате уочавамо код ученика без оштећења вида. Такође, висока статистички значајна ($U=68,000$; $Z=-4,518$; $p=0,000$) разлика пронађена је између слабовидих и ученика без оштећења вида и када су у питању постигнућа ових ученика при извођењу ТШ. Опет, боље резултате остварују ученици без оштећења вида (Табела 34).

Табела 34

Утврђивање разлика у постигнућима на задацима у оквиру субтестова БОТ-2 теста између слабовидих и ученика без оштећења вида

Субтестови	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: ПЈКЛ	СБУ	3,00	7,00	5,00	146,500	-2,346	0,019
	УБОВ	2,00	7,00	7,00			
СП	СБУ	1,00	7,00	4,00	134,000	-2,593	0,010
	УБОВ	3,00	7,00	5,00			
Субтест 2: КК	СБУ	2,00	5,00	5,00	219,500	-1,059	0,289
	УБОВ	4,00	5,00	5,00			
КЗ	СБУ	0,00	5,00	4,00	166,500	-1,885	0,059
	УБОВ	4,00	5,00	4,00			
Субтест 3: ПН	СБУ	4,00	8,00	5,00	66,000	-4,245	0,000
	УБОВ	6,00	8,00	7,00			

Субтест 4: СУМ	СБУ	2,00	3,00	3,00	209,000	-1,774	0,076
	УБОВ	3,00	3,00	3,00			
Субтест 5: ХПЛ	СБУ	3,00	4,00	4,00	220,000	-1,431	0,152
	УБОВ	4,00	4,00	4,00			
СЈНГ	СБУ	1,00	4,00	2,00	39,000	-5,230	0,000
	УБОВ	3,00	4,00	4,00			
Субтест 6: СНЈН	СБУ	4,00	8,00	7,00	68,000	-4,428	0,000
	УБОВ	7,00	8,00	8,00			
Субтест 7: ОЛХР	СБУ	5,00	5,00	5,00	242,000	0,000	1,000
	УБОВ	5,00	5,00	5,00			
ОЛНР	СБУ	2,00	7,00	5,00	48,000	-5,058	0,000
	УБОВ	6,00	7,00	7,00			
Субтест 8: СК	СБУ	3,00	5,00	4,00	71,000	-4,249	0,000
	УБОВ	4,00	9,00	5,00			
ТШ	СБУ	3,00	5,00	4,00	68,000	-4,518	0,000
	УБОВ	4,00	6,00	5,00			

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ПЛКЛ-повлачи линију кроз лавиринт; СП-савија папир; КК-копира квадрат; КЗ-копира звјезду; ПН-преношење новчића; СУМ- скакање у мјесту; ТКССП- тапкање кажипрстом о сто, стопалом о под; ХПЛ-ходање по правој линији; СЈНГ-стајање на једној ноzi на греди; СЈН-скаче на једној ноzi; ОЛХР- одбија лопту и хвата објема рукама; ОЛНР- одбија лопту наизмјенично рукама; СК- склекови; ТШ-трбушњаци; Мин.-минимум; Макс.-максимум; р- статистичка значајност; Z-Скор.

4.2. Резултати процјене животних вјештина ученика различитог визуелног статуса

према процјени родитеља и наставника

У оквиру субскеале животне вјештине (ЖВ) (форма за родитеље) највећи број 16 (72,7%) слијепих ученика сврстава се у категорију „низак“, док их 6 (27,3%) припада категорији „умјерено низак“. Код слабовидих ученика 11 (50%) припада категорији „адекватан“, а такође 11 (50%) припада категорији „умјерено низак“. Ученици без оштећења вида у највећем броју 21 (95,5%) припадају категорији „адекватан“, док само 1 (4,5%) ученик се налази у категорији „умјерено низак“ (Табела 35).

Табела 35

Ниво развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Субскала ЖВ.Р. Групе испитаника		Ниво развијености		
		Низак	Умјерено низак	Адекватан
СПУ	Н	16	6	0
	%	72,7	27,3	0
СБУ	Н	0	11	11
	%	0	50	50
УБОВ	Н	0	1	21
	%	0	4,5	95,5

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЖВ.Р.-животне вјештине -форма за родитеље

Када су у питању домени субскеале ЖВ (форма за родитеље) може се закључити да се слијепи ученици у оквиру домена ЛВ у највећем броју 12 (54,5%) сврставају у категорију „умјерено низак“, док се 9 (40,9%) њих налази у категорији „низак“ и само 1 (4,5%) ученик у категорији „адекватан“. Већина слабовидних ученика 17 (77,3%) се налази у категорији „адекватан“, 1 (4,5%) у категорији „умјерено висок“, 3 (13,6 %) у категорији „умјерено низак“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „низак“. 10 (45,5%) ученика без оштећења вида припадају категорији умјерено висок, 12 (54,5%) се сврстава у категорију адекватан (Табела 36).

Табела 36

Ниво развијености личних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домен-ЛВ Групе испитаника		Ниво развијености			
		Низак	Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	9	12	1	0
	%	40,9	54,5	4,5	0
СБУ	Н	1	3	17	1
	%	4,5	13,6	77,3	4,5
УБОВ	Н	0	0	12	10
	%	0	0	54,5	45,5

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине.

Узимајући у обзир постигнућа у домену КП увиђа се да се највећи број 20 (90,9%) слијепих ученика сврстава у категорију „низак“ и 2 (9,1%) ученика припадају категорији „умјерено низак“. 13 (59,1%) слабовидних ученика припада категорији „умјерено низак“, 7 (31,8%) се налази у категорији „адекватан“ и 2 (9,1%) у категорији „низак“. Ученици без оштећења вида се сврставају у категорију „адекватан“ гдје је заступљено њих 11 (50%), у категорији „умјерено низак“ се налази њих 7 (31,8%), и 4 (18,2%) ученика припадају категорији „низак“ (Табела 37).

Табела 37

Ниво развијености вјештина неопходних за обављање кућних послова ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домен КП Групе испитаника		Ниво развијености		
		Низак	Умјерено низак	Адекватан
СПУ	Н	20	2	0
	%	90,9	9,1	0
СБУ	Н	2	13	7
	%	9,1	59,1	31,8
УБОВ	Н	4	7	11
	%	18,2	31,8	50

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; КП-кућни послови.

У домену ФУЗ већина слијепих ученика 12 (54,5 %) се сврстава у категорију „низак“, 5 (22,7%) припада категорији „умјерено низак“ и 4 (18,2%) ученика се налазе у категорији „адекватан“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „умјерено висок“. Већина слабовидних ученика ученика 18 (81,8%) припада категорији „адекватан“, 1 (4,5%) се налази у категорији „умјерено висок“, 2 (9,1%) су у категорији „умјерено низак“ и 1 (4,5%) у категорији „низак“. Ученици без оштећења вида у већем броју 15 (68,2%) припадају категорији „адекватан“, 4 (18,2%) ученика се налазе у категорији „умјерено висок“ и 3 (13,6%) се сврставају у категорију „низак“ (Табела 38).

Табела 38

Ниво развијености вјештина неопходних за функционисање у заједници ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домен –ФУЗ Групе испитаника		Ниво развијености			
		Низак	Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	12	5	4	1
	%	54,5	22,7	18,2	4,5
СБУ	Н	1	2	18	1
	%	4,5	9,1	81,8	4,5
УБОВ	Н	0	3	15	4
	%	0	13,6	68,2	18,2

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ФУЗ-функционисање у заједници.

Када је у питању форма за наставнике и субскала ЖВ утврђено је да се 11 (50%) слијепих ученика налази у категорији „адекватан“ и 11 (50%) у категорији „умјерено низак“. Узимајући у обзир слабовиде ученике увиђа се да се већина ученика 17 (77,3%) налази у категорији „адекватан“, а 5 (22,7%) ученика припада категорији „умјерено низак“. Код ученика без оштећења вида 10 (45,5%) ученика припада категорији „умјерено висок“, док 12 (54,5%) њих се сврстава у категорију „адекватан“ (Табела 39).

Табела 39

Ниво развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Субскала ЖВ.Н. Групе испитаника		Ниво развијености		
		Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	11	11	0
	%	50	50	0
СБУ	Н	5	17	0
	%	22,7	77,3	0
УБОВ	Н	0	12	10
	%	0	54,5	45,5

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЖВ.Н.-животне вјештине –форма за наставнике.

Према оцјени наставника велики број слијепих ученика 13 (59,1%) спада у категорију „адекватан“ када је у питању домен ЛВ, 3 (13,6%) ученика се налазе у категорији „умјерено низак“ и 6 (27,3%) њих припада категорији „низак“. У оквиру домена ЛВ већина слабовидих ученика 18 (81,8%) остварује адекватан ниво постигнућа, док само 4 (18,2%) њих се сврстава у категорију „умјерено низак“. У домену ЛВ свих 22 (100%) ученика без оштећења вида припадају категорији „адекватан“(Табела 40).

Табела 40

Ниво развијености личних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен-ЛВ Групе испитаника		Ниво развијености		
		Низак	Умјерено низак	Адекватан
СПУ	Н	6	3	13
	%	27,3	13,6	59,1
СБУ	Н	0	4	18
	%	0	18,2	81,8
УБОВ	Н	0	0	22
	%	0	0	100

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине.

Слијепи ученици у домену АВ остварују следећа постигнућа: 15 (68,2%) њих припада категорији умјерено низак, 1 (4,5%) ученик се налази у категорији низак и 6 (27,3%) ученика се сврстава у категорију адекватан. Слабовиди ученици насупрот њих остварују боља постигнућа. Наиме, чак 18 (81,8%) слабовидих ученика се налази у категорији „адекватан“, 2 (9,10%) у категорији „умјерено висок“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „умјерено низак“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „низак“. 18 (81,8%) ученика без оштећења вида се сврстава у категорију „адекватан“, док 4 (18,2%) ученика припадају категорији „умјерено висок“ (Табела 41).

Табела 41

Ниво развијености академских вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен- АВ		Ниво развијености			
Групе испитаника		Низак	Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	1	15	6	0
	%	4,5	68,2	27,3	0
СБУ	Н	1	1	18	2
	%	4,5	4,5	81,8	9,1
УБОВ	Н	0	0	18	4
	%	0	0	81,8	18,2

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; АВ-академске вјештине.

Када је у питању ФУШЗ увиђа се да чак 18 (81,80%) ученика има „адекватна“ постигнућа у овој области, 2 (9,1%) ученика су чак сврстана у категорију „умјерено висок“, док само 1 (4,5%) ученик се налази у категорији „умјерено низак“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „низак“. 20 (90,9%) слабовидих ученика припада категорији „адекватан“ и само 2 (9,1%) ученика се сврставају у категорију „умјерено низак“. У овом домену 10 (45,5%) ученика без оштећења вида се налази у категорији „умјерено висок“, 7 (31,8%) њих припада категорији „адекватан“ и 5 (22,7%) у категорији „умјерено низак“ (Табела 42).

Табела 42

Ниво развијености вјештина неопходних за функционисање у школској заједници ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен- ФУШЗ		Ниво развијености			
Групе испитаника		Низак	Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	1	1	18	2
	%	4,5	4,5	81,8	9,1
СБУ	Н	0	2	20	0
	%	0	9,1	90,9	0
УБОВ	Н	0	5	7	10
	%	0	22,7	31,8	45,5

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ФУШЗ-функционисање у школској заједници.

4.2.1. Разлике у развијености животних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника

У циљу утврђивања потенцијалне разлике у развијености ЖВ између три групе испитаника примјењен је Крускал-Волисов ранг тест. Увидом у добијене резултате приказане у Табели може се закључити да постоји висока статистички значајна разлика између слијепих, слабовидих и ученика без оштећења вида када се у обзир узму скорови које су ови ученици постигли на субскали ЖВ ($\chi^2=47,975$; $df=2$; $p=0,000$) према процјени родитеља, као и на субскали ЖВ ($\chi^2=34,405$; $df=2$; $p=0,000$) према процјени наставника (Табела 43).

Табела 43

Разлике у развијености животних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Н	df	χ^2	р
ЖВ.Р.	СПУ	22	2	47,975	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
ЖВ.Н	СПУ	22	2	34,405	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЖВ.Р.-животне вјештине- форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине-форма за наставнике; df- степен слободе; р- статистичка значајност.

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни ранг теста утврђено је да постоји висока статистички значајна ($U=16,500$; $Z=-5,302$; $p=0,000$) разлика када се у обзир узму постигнућа слијепих и слабовидих ученика у оквиру субскеале ЖВ а према оцијени родитеља. Наиме, уочавамо да слабовиди ученици имају боља постигнућа у односу на слијепе ученике. Такође, упоређујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика у оквиру субскеале ЖВ а према оцијени наставника увиђа се да постоји висока статистички значајна разлика ($U=93,500$; $Z=-3,502$; $p=0,000$). Опет, увиђамо да развијеније ЖВ имају слабовиди ученици (Табела 44).

Табела 44

Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	р
ЖВ.Р	СПУ	59,00	85,00	65,00	16,500	-5,302	0,000
	СБУ	71,00	103,00	86,00			
ЖВ.Н	СПУ	73,00	100,00	86,00	93,500	-3,502	0,000
	СБУ	76,00	104,00	94,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ЖВ.Р.- свакодневне животне активности-форма за родитеље; ЖВ.Н.- животне вјештине- форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.- медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

Анализом резултата приказаних у Табели 45 можемо закључити да постоји висока статистички значајна разлика ($U=0,500$; $Z=-5,680$; $p=0,000$) у постигнућима слијепих и ученика без оштећења вида на субскали ЖВ према оцијени родитеља. На основу процјене родитеља код ученика без оштећења вида проналазимо веће скорове у односу на слијепе ученике. Исте резултате уочавамо и када су у питању процјене наставника. Тачније, висока статистички

значајна разлика ($U=17,000$; $Z=-5,293$; $p=0,000$) пронађена је између слијепих и ученика без оштећења вида када се у обзир узму њихова постигнућа на субскали ЖВ. Према оцијени наставника закључујемо да боље резултате постижу ученици без оштећења вида.

Табела 45

Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
	СПУ	59,00	85,00	65,00			
ЖВ.Р	УБОВ	85,00	114,00	100,00	0,500	-5,680	0,000
	СПУ	73,00	100,00	86,00			
ЖВ.Н	УБОВ	91,00	128,00	109,00	17,000	-5,293	0,000

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЖВ.Р.-животне вјештине-форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине-форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.- медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор.

Висока статистички значајна разлика ($U=75,500$; $Z=-3,919$; $p=0,000$) добијена је када је ријеч о постигнућима слабовидих и ученика без оштећења вида на субскали ЖВ, према оцијени родитеља. Наиме, уочавамо да веће скорове постижу ученици без оштећења вида у односу на слабовиде ученике. Узимајући у обзир процјену наставника, статистички значајна разлика ($U=95,000$; $Z=-3,459$; $p=0,001$) пронађена је поређењем скорова које су слабовиди и ученици без оштећења вида остварили на субскали ЖВ. Добијене вриједности медијане говоре у прилог томе да ученици без оштећења вида имају развијеније ЖВ (Табела 46).

Табела 46

Утврђивање разлика у развијености животних вјештина између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
	СБУ	71,00	103,00	86,00			
ЖВ.Р	УБОВ	85,00	114,00	100,00	75,500	-3,919	0,000
	СБУ	76,00	104,00	94,00			
ЖВ.Н	УБОВ	91,00	128,00	109,00	95,000	-3,459	0,001

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЖВ.Р.-животне вјештине-форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине- форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор

У циљу утврђивања разлика у постигнућима у оквиру појединачних домена субскеале ЖВ, примјењен је Крускал-Волисов ранг тест. Према оцјени родитеља и на основу скорова које су постигли слијепи, слабовиди и ученици без оштећења вида увиђа се да између ове три групе испитаника постоји висока статистички значајна разлика како на домену ЛВ ($\chi^2=50,923$; $df=2$; $p=0,000$), тако и на домену КП ($\chi^2=31,031$; $df=2$; $p=0,000$) и ФУЗ ($\chi^2=29,930$; $df=2$; $p=0,000$) (Табела 47).

Табела 47

Разлике у развијености домена субскеале Животне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Н	df	χ^2	р
ЛВ	СПУ	22	2	50,923	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
КП	СПУ	22	2	31,031	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
ФУЗ	СПУ	22	2	29,930	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; df-степен слободе; р-статистичка значајност.

Анализом резултата добијених промјеном Ман-Витни теста уочавамо да постоји висока статистички значајна разлика у постигнућима слијепих и слабовидих ученика у оквиру сва три домена (ЛВ-U=32,000; Z=-5,061; $p=0,000$; КП-U=39,500; Z=-4,804; $p=0,000$; ФУЗ-U=55,500; Z=-4,418; $p=0,000$) субскеале ЖВ, према процјени родитеља. Наиме, на сва три домена боље резултате проналазимо код слабовидих ученика (Табела 48).

Табела 48

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	р
ЛВ	СПУ	8,00	13,00	10,00	32,000	-5,061	0,000
	СБУ	9,00	19,00	13,00			

КП	СПУ	5,00	11,00	8,00	39,500	-4,804	0,000
	СБУ	7,00	14,00	11,00			
ФУЗ	СПУ	5,00	18,00	9,00	55,500	-4,418	0,000
	СБУ	9,00	18,00	15,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-скор.

Такође, упоређујући постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида у оквиру домена ЛВ ($U=,500$; $Z=-5,719$; $p=,000$), КП ($U=39,500$; $Z=-4,796$; $p=0,000$) и ФУЗ ($U=39,500$; $Z=-4,774$; $p=0,000$) пронађена је висока статистички значајна разлика према процјени родитеља. Добијене вриједности медијана упућују на то да веће скорове на поменутиим доменима остварују ученици без оштећења вида (Табела 49).

Табела 49

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	8,00	13,00	10,00	0,500	-5,719	0,000
	УБОВ	13,00	20,00	17,00			
КП	СПУ	5,00	11,00	8,00	39,500	-4,796	0,000
	УБОВ	8,00	17,00	12,00			
ФУЗ	СПУ	5,00	18,00	9,00	39,500	-4,774	0,000
	УБОВ	11,00	19,00	15,00			

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-скор.

Примјеном Ман-Витни ранг теста утврђено је да између слабовидих и ученика без оштећења вида постоји висока статистички значајна разлика у скоровима постигнутим у домену ЛВ ($U=35,000$, $Z=-4,953$; $p=0,000$). У домену ЛВ проналазимо веће скорове код ученика без оштећења вида. Са друге стране, када су у питању домени КП ($U=219,000$; $Z=-0,550$; $p=0,582$) и ФУЗ ($U=172,500$; $Z=-1,664$, $p=0,096$) није пронађена статистички значајна разлика између слабовидих и ученика без оштећења вида (Табела 50).

Табела 50

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СБУ	9,00	19,00	13,00	35,000	-4,953	0,000
	УБОВ	13,00	20,00	17,00			
КП	СБУ	7,00	14,00	11,00	219,000	-0,550	0,582
	УБОВ	8,00	17,00	12,00			
ФУЗ	СБУ	9,00	18,00	15,00	172,500	-1,664	0,096
	УБОВ	11,00	19,00	15,00			

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-скор.

У циљу утврђивања потенцијалних разлика у постигнућима испитиваних група на доменима субскеале ЖВ а на основу процјена наставника примјењен је Крускал-Волисов ранг тест. Према оцијени наставника а на основу вриједности Крускал-Волисовог ранг теста видимо да између три групе испитаника постоји статистички значајна разлика на домену ЛВ ($\chi^2=11,766$; $df=2$; $p=0,003$), док је висока статистички значајна разлика ($\chi^2=45,100$; $df=2$; $p=0,000$) уочена на домену АВ. Са друге стране, на домену ФУШЗ статистички значајна разлика није утврђена ($\chi^2=4,305$; $df=2$; $p=0,116$) (Табела 51).

Табела 51

Разлике у развијености домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домени	Група испитаника	N	df	χ^2	p
ЛВ	СПУ	22	2	11,776	0,003
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
АВ	СПУ	22	2	45,100	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
ФУШЗ	СПУ	22	2	4,305	0,116
	СБУ	22			
	УБОВ	22			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; df- степен слободe; p- статистичка значајност.

У Табели 52 приказани су резултати постигнућа слијепих и слабовидих ученика по доменима у оквиру субскеале ЖВ. Према процјени наставника а упоређивањем скорова које су оставрили слијепи и слабовиди ученици у домену ЛВ уочена је гранична вриједност p (U=175,000; Z=-1,905, p=0,057) што опет указује да не постоји статистички значајна разлика између ове двије групе испитаника. У оквиру АВ утврђена је висока статистички значајна разлика (U=28,000; Z=-5,099, p=0,000) између слијепих и слабовидих ученика, тачније према оцијени наставника слабовиди ученици су успјешнији у АВ од слијепих ученика. Са друге стране у домену ФУШЗ није пронађена статистички значајна (p>0,05) разлика између слијепих и слабовидих ученика.

Табела 52

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	8,00	15,00	15,00	175,000	-1,905	0,057
	СБУ	10,00	16,00	15,00			
АВ	СПУ	9,00	13,00	11,00	28,000	-5,099	0,000
	СБУ	9,00	18,00	16,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-скор.

Статистички значајна разлика (U=133,000; Z=-3,370, p=0,001) добијена је када је у питању развијеност ЛВ између слијепих и ученика без оштећења вида. Наиме, веће скорове на овом домену проналазимо код ученика без оштећења вида. У домену АВ утврђена је висока статистички значајна разлика (U=0,000; Z=-5,792; p=0,000) између слијепих и ученика без оштећења вида. Према дескриптивним показатељима увиђамо да ученици без оштећења вида остварују боља постигнућа. Са друге стране, између ове двије групе испитаника статистички значајна разлика (p>0,05) није пронађена у домену ФУШЗ (Табела 53).

Табела 53

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слијепих и ученика без оштећења према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	8,00	15,00	15,00	133,000	-3,370	0,001
	УБОВ	15,00	16,00	15,00			

AB	СПУ	9,00	13,00	11,00	0,000	-5,792	0,000
	УБОВ	16,00	19,00	16,00			

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-скор.

Упоредјујући развијеност ЛВ између слабовидних и ученика без оштећења а према оцијени наставника може се закључити да између ове двије групе испитаника не постоји статистички значајна разлика ($U=193,000$; $Z=-1,635$, $p=0,102$). Када се узму у обзир АВ према вриједностима Ман-Витнијевог ранг теста константујемо да постоји статистички значајна разлика ($U=125,000$; $Z=-3,010$; $p=0,003$) гдје се предност даје ученицима без оштећења вида. Међутим, у домену ФУШЗ статистички значајна разлика између слабовидних и ученика без оштећења вида није пронађена ($p < 0,05$) (Табела 54).

Табела 54

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Животне вјештине између слабовидних и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СБУ	10,00	16,00	15,00	193,000	-1,635	0,102
	УБОВ	15,00	16,00	15,00			
АВ	СБУ	9,00	18,00	16,00	125,000	-3,010	0,003
	УБОВ	16,00	19,00	16,00			

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-скор.

4.3. Резултати процјене социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника

У оквиру субскеале Социјалне вјештине - СВ (форма за родитеље) слијепи ученици у највећем броју 18 (81,8%) припадају категорији „умјерено низак“, док се 2 (9,1%) ученика сврставају у категорију „низак“, а само 2 (9,1%) ученика се налазе у категорији „адекватан“. 11 (50%) слабовидних ученика се налази у оквиру категорије „адекватан“, 10 (45,5%) припада категорији „умјерено низак“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „низак“. Сви 22 (100%) ученици без оштећења вида се налазе у категорији „адекватан“ (Табела 55).

Табела 55

Ниво развијености Социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Субскала СВ		Ниво развијености		
		Низак	Умјерено низак	Адекватан
Групе испитаника				
СПУ	Н	2	18	2
	%	9,1	81,8	9,1
СБУ	Н	1	10	11
	%	4,5	45,5	50
УБОВ	Н	0	0	22
	%	0	0	100

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; СВ-социјалне вјештине.

У домену ИО већина слијепих ученика 15 (68,2%) се налази у категорији „низак“, док њих 7 (31,8%) припада категорији „умјерено низак“. Слабовиди ученици у највећем броју 14 (63,6%) припадају категорији умјерено низак, 7 (31,8%) ученика се налази у категорији „адекватан“ и 1 (4,5%) ученик у категорији „низак“. У домену ИО 17 (77,3%) ученика без оштећења вида се налазе у категорији „адекватан“, 3 (13,6%) ученика припадају категорији „умјерено висок“ и 2 (9,1%) категорији „умјерено низак“ (Табела 56).

Табела 56

Ниво развијености интерперсоналних односа ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Интерперсонални односи		Ниво развијености			
		Низак	Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
Групе испитаника					
СПУ	Н	15	7	0	0
	%	68,2	31,8	0	0
СБУ	Н	1	14	7	0
	%	4,5	63,6	31,8	0
УБОВ	Н	0	2	17	3
	%	0	9,1	77,3	13,6

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи.

У домену ИСВ 11 (50,0%) слијепих ученика се сврстава у категорију „низак“, 8 (36,4%) ученика припада категорији „умјерено низак“ и 3 (13,6%) ученика су у категорији „адекватан“. Код слабовидих ученика 10 (45,5%) њих припада категорији „адекватан“, 10 (45,5%) ученика се налази у категорији „умјерено низак“ и 2 (9,1%) у категорији „низак“. Већина ученика без оштећења вида 20 (90,9%) се налази у категорији „адекватан“, док само 2 (9,1%) ученика припадају категорији „умјерено низак“ (Табела 57).

Табела 57

Ниво развијености игре и слободног времена ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домен-ИСВ		Ниво развијености		
Групе испитаника		Низак	Умјерено низак	Адекватан
СПУ	Н	11	8	3
	%	50	36,4	13,6
СБУ	Н	2	10	10
	%	9,1	45,5	45,5
УБОВ	Н	0	2	20
	%	0	9,1	90,9

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИСВ-игра и слободно вријеме

Када је у питању домен ВС увиђа се да велики број слијепих ученика 16 (72,7%) припада категорији „адекватан“, 3 (13,6%) ученика се чак налазе у категорији „умјерено висок“ и 3 (13,6%) се сврставају у категорију „умјерено низак“. Већина слабовидних ученика 16 (72,7%) припада категорији адекватан, 4 (18,2%) ученика се налази у категорији „умјерено висок“ и 2 (9,1%) ученика се сврставају у категорију „умјерено низак“. Ученици без оштећења вида су у највећем броју 16 (72,7%) заступљени у категорији „адекватан“, док се 6 (27,3%) ученика налази у категорији „умјерено висок“ (Табела 58).

Табела 58

Ниво развијености вјештине сналажења ученика различитог визуелног статуса група према процјени родитеља

Домен-ВС		Ниво развијености		
Групе испитаника		Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	3	16	3
	%	13,6	72,7	13,6
СБУ	Н	2	16	4
	%	9,1	72,7	18,2
УБОВ	Н	0	16	6
	%	0	72,7	27,3

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида, ВС-вјештине сналажења.

У оквиру субскеале СВ (форма за наставнике) слијепи ученици су распоређени на следећи начин: 11 (50%) ученика припада категорији „адекватан“, док такође се 11 (50%) ученика сврстава у категорију „умјерено низак“. Већина слабовидних ученика 20 (90,9%) се налази у категорији „адекватан“, док су 2 (9,1%) ученика сврстана у категорију „умјерено низак“. 10 (45,5%) ученика без оштећења вида се налази у категорији „умјерено висок“, до њих 12 (54,5%) припада категорији „адекватан“ (Табела 59).

Табела 59

Ниво развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Субскала СВ		Ниво развијености		
		Умјерено низак	Адекватан	Умјерено висок
Групе испитаника				
СПУ	Н	11	11	0
	%	50	50	0
СБУ	Н	2	20	0
	%	9,1	90,9	0
УБОВ	Н	0	12	10
	%	0	54,5	45,5

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; СВ-социјалне вјештине

У домену ИО уочава се да 14 (63,6%) слијепих ученика има адекватна постигнућа, чак 2 (9,1%) ученика се налазе у категорији „умјерено висок“, док се 6 (27,3%) ученика сврстава у категорију „умјерено низак“. Код слабовидих ученика постигнућа у области ИО су: 11 (50%) ученика су у категорији умјерено висок, 9 (40,9%) у категорији адекватан, 2 (9,1%) ученика у категорији „умјерено низак“. Ученици без оштећења вида остварују добре резултате у овом домену, односно чак њих 18 (81,8%) се налази у категорији „умјерено висок“, а 4 (18,2%) у категорији адекватан (Табела 60).

Табела 60

Ниво развијености интерперсоналних односа ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен-ИО		Ниво развијености		
		Умјерено Низак	Адекватан	Умјерено висок
Групе испитаника				
СПУ	Н	6	14	2
	%	27,3	63,6	9,1
СБУ	Н	2	9	11
	%	9,1	40,9	50
УБОВ	Н	0	4	18
	%	0	18,2	81,8

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи.

У домену ИСВ 15 (68,2%) слијепих ученика се сврстава у категорију умерено низак, 1 (4,5%) ученик је у категорији „низак“, док 6 (27,3%) ученика припада категорији „адекватан“. Код слабовидих ученика њих 17 (77,3%) спада у категорију „адекватан“, док се 5 (22,7%) ученика налази у категорији „умјерено низак“. 16 (72,7%) ученика без оштећења вида се налази у категорији „адекватан“, а 6 (27,3%) ученика се сврстава у категорију „умјерено низак“ (Табела 61).

Табела 61

Ниво развијености игре и слободног времена ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен –ИСБ		Ниво развијености		
Групе испитаника		Низак	Умјерено низак	Адекватан
СПУ	Н	1	15	6
	%	4,5	68,2	27,3
СБУ	Н	0	5	17
	%	0	22,7	77,3
УБОВ	Н	0	6	16
	%	0	27,3	72,7

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИСВ-игра и слободно вријеме.

У домену ВС чак 21 (95,5%) слијепи ученик припада категорији „адекватан“, док се само 1 (4,5%) ученик сврстава у категорију „умјерено низак“. Код слабовидих 16 (72,7%) ученика се налази у категорији „адекватан“, а 6 (27,3%) у категорији „умјерено низак“. 15 (68,2%) ученика без оштећења вида се налази у категорији „адекватан“, 3 (13,6%) у категорији „умјерено висок“ и 4 (18,2%) ученика у категорији „умјерено низак“ (Табела 62).

Табела 62

Ниво развијености вјештина сналажења ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домен- ВС		Ниво развијености		
Групе испитаника		Умјерено Низак	Адекватан	Умјерено висок
СПУ	Н	1	21	0
	%	4,5	95,5	0
СБУ	Н	6	16	0
	%	27,3	72,7	0
УБОВ	Н	4	15	3
	%	18,2	68,2	13,6

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ВС-вјештине сналажења.

4.3.1. Разлике у развијености социјалних вјештина између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника

У циљу утврђивања потенцијалних разлика међу испитиваним групама када је у питању развијеност СВ примјењен је Крускал-Волисов ранг тест. На основу резултата приказаних у Табели можемо константовати да постоји висока статистички значајна разлика између слијепих, слабовидих и ученика без оштећења вида узимајући у обзир скорове које су ови ученици постигли на субскали СВ ($\chi^2=37,082$; $df=2$; $p=0,000$) према оцјени родитеља, као и ($\chi^2 =24,567$; $df=2$; $p=0,000$) према оцјени наставника (Табела 63).

Табела 63*Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса*

Субскеале	Група испитаника	Н	df	χ^2	р
	СПУ	22			
СВ.Р	СБУ	22	2	37,082	0,000
	УБОВ	22			
	СПУ	22			
СВ.Н	СБУ	22	2	24,567	0,000
	УБОВ	22			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; СВ.Р.-социјалне вјештине –форма за родитеље; СВ.Н.-социјалне вјештине-форма за наставнике; df- степен слободe; р- статистичка значајност.

Анализом резултата из Табеле 64 уочавамо да постоји статистички значајна разлика ($U=115,500$; $Z=-2,980$; $p=0,003$) у скоровима које су постигли слијепи и слабовиди ученици на субскали СВ према процјени родитеља. Веће скорове уочавамо код слабовидих ученика. Када су у питању постигнућа на субскали СВ а на основу процјене наставника увиђамо да између слијепих и слабовидих ученика постоји статистички значајна разлика ($U=114,000$; $Z=-3,012$; $p=0,003$). Опет, боље резултате остварују слабовиди ученици у односу на слијепе ученике (Табела 64).

Табела 64*Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника*

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	р
СВ.Р	СПУ	65,00	91,00	79,00			
	СБУ	67,00	112,00	87,00	115,500	-2,980	0,003
СВ.Н	СПУ	74,00	107,00	85,50			
	СБУ	76,00	107,00	97,00	114,000	-3,012	0,003

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; СВ.Р- социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н- социјалне вјештине- форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед. -медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

До истих закључака дошло се и када су у питању постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида на субскали СВ. Висока статистички значајна разлика ($U=3,000$; $Z=-5,620$; $p=0,000$) између поменутих група испитаника добијена је према оцијени родитеља. Добијене

вриједности медијана говоре у прилог томе да ученици без оштећења вида постижу веће скорове у односу на слијепе ученике. Такође, и према оцијени наставника утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=46,500$; $Z=-4,602$; $p=0,000$) између слијепих и ученика без оштећења вида поређењем скорова које су постигли на субскали СВ. Опет, боље резултате проналазимо код ученика без оштећења вида (Табела 65).

Табела 65

Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
СВ.Р	СПУ	65,00	91,00	79,00			
	УБОВ	89,00	110,00	103,00	3,000	-5,620	0,000
СВ.Н	СПУ	74,00	107,00	85,50			
	УБОВ	91,00	125,00	117,00	46,500	-4,602	0,000

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; СВ.Р- социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н-социјалне вјештине- форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

Анализом резултата презентованих у Табели 66 а на основу вриједности Ман-Витнијевог ранг теста можемо закључити да постоји висока статистички значајна разлика ($U=75,500$; $Z=-3,918$; $p=0,000$) између слабовидих и ученика без оштећења вида када се у обзир узму њихова постигнућа на субскали СВ према оцјени родитеља. На основу дескриптивних показатеља увиђамо да веће скорове постижу ученици без оштећења вида. Такође, када је ријеч о постигнућима слабовидих и ученика без оштећења вида на субскали СВ према оцјени наставника пронађена је ($U=131,500$; $Z=-2,601$; $p=0,009$) статистички значајна разлика између ове двије групе испитаника у корист ученика без оштећења вида.

Табела 66

Утврђивање разлика у развијености социјалних вјештина између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља и наставника

Субскеале	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
СВ.Р	СБУ	67,00	112,00	87,00			
	УБО	89,00	110,00	103,00	75,500	-3,918	0,000
СВ.Н	СБУ	76,00	107,00	97,00			
	УБОВ	91,00	125,00	117,00	131,500	-2,601	0,009

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; СВ.Р- социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н-социјалне вјештине- форма за наставнике; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед. - медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

У циљу утврђивања разлика у развијености домена субскеале СВ између ученика различитог визуелног статуса примјењен је Крускал Волисов тест. Висока статистички значајна разлика пронађена је на доменима који укључују ИО ($\chi^2=46,287$; $df=2$; $p=0,000$), ИСВ ($\chi^2=32,833$; $df=2$; $p=0,000$) између све три групе испитаника, док статистички значајна разлика између поменутих група није уочена на домену ВС ($\chi^2 =2,702$; $df=2$; $p=0,259$) (Табела 67).

Табела 67

Разлике у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Н	df	χ^2	p
ИО	СПУ	22	2	46,287	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
ИСВ	СПУ	22	2	32,833	0,000
	СБУ	22			
	УБОВ	22			
ВС	СПУ	22	2	2,702	0,259
	СБУ	22			
	УБОВ	22			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; df- степен слободe; p- статистичка значајност.

На доменима ИО ($U=40,000$; $Z=-4,825$; $p=0,000$) и ИСВ ($U=93,500$; $Z=-3,517$; $p=0,000$) утврђена је висока статистички значајна разлика између слијепих и слабовидих ученика. Боље резултате проналазимо код слабовидих ученика. Са друге стране, није уочена статистички значајна разлика на домену ВС ($p > 0.05$) (Табела 68).

Табела 68

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	3,00	11,00	9,00	40,000	-4,825	0,000
	СБУ	9,00	17,00	12,00			

ИСВ	СПУ	7,00	13,00	9,50	93,500	-3,517	0,000
	СБУ	8,00	17,00	12,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.- медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни теста можемо константовати да између слијепих и ученика без оштећења када су у питању њихова постигнућа на доменима ИО ($U=1,500$; $Z=-5,708$; $p=0,000$) и ИСВ ($U=13,500$; $Z=-5,415$; $p=0,000$) постоји висока статистички значајна разлика у корист ученика без оштећења вида. Међутим, није добијена статистички значајна разлика између ове двије групе испитаника када се у обзир узму ВС ($p>0.05$) (Табела 69).

Табела 69

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	3,00	11,00	9,00	1,500	-5,708	0,000
	УБОВ	11,00	20,00	15,00			
ИСВ	СПУ	7,00	13,00	9,50	13,500	-5,415	0,000
	УБОВ	10,00	17,00	16,00			

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

У оквиру домена ИО према процјени родитеља утврђена је висока статистички значајна разлика ($U=66,500$; $Z=-4,160$; $p=0,000$) између слабовидих и ученика без оштећења вида. Опет, боље резултате уочавамо код ученика без оштећења вида. Такође, статистички значајна разлика ($U=128,000$; $Z=-2,751$; $p=0,006$) пронађена је и на домену ИСВ, гдје вриједности медијана упућују на боља постигнућа ученика без оштећења вида. Међутим, између ове двије групе испитаника није уочена статистички значајна разлика ($p > 0.05$) кад је ријеч о ВС (Табела 70).

Табела 70

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СБУ	9,00	17,00	12,00	66,500	-4,160	0,000
	УБОВ	11,00	20,00	15,00			
ИСВ	СБУ	8,00	17,00	12,00	128,500	-2,751	0,006
	УБОВ	10,00	17,00	16,00			

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-Скор.

У сврху испитивања потенцијалних разлика на доменима субскеале СВ на основу процјена родитеља примјењен је Крускал-Волисов ранг тест. Увидом у резултате приказане у Табели можемо константовати да између испитиваних група постоји висока статистички значајна разлика ($N=30,535$; $df=2$; $p=0,000$) на домену ИО, као и на домену ИСВ ($\chi^2 =18,885$; $df=2$; $p=0,000$). Није добијена статистички значајна разлика када је ријеч о ВС ($\chi^2 =2,305$; $df=2$; $p=0,309$) (Табела 71).

Табела 71

Разлике у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника

Домени	Група испитаника	N	df	χ^2	p
ИО	СПУ	22			
	СБУ	22	2	30,535	0,000
	УБОВ	22			
ИСВ	СПУ	22			
	СБУ	22	2	18,885	0,000
	УБОВ	22			
ВС	СПУ	22			
	СБУ	22	2	2,350	0,309
	УБОВ	22	.		

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; df-степен слободе; р-статистичка значајност.

Према оцјени наставника а на основу вриједности р може се закључити да између слијепих и слабовидих ученика постоји висока статистички значајна разлика у домену ИО ($U=90,500$; $Z=-3,613$; $p=0,000$), гдје се запажа да у овом домену слабовиди ученици показују боље резултате, односно остварују веће скорове. Такође, у домену ИСВ уочена је статистички значајна разлика ($U=122,000$; $Z=-2,861$; $p=0,004$) између ове двије поменуте групе испитаника у корист слабовидих ученика. Када се у обзир узму ВС увиђа се да између слијепих и слабовидих ученика не постоји статистички значајна разлика ($p > 0.05$) (Табела 72).

Табела 72

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и слабовидих ученика према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	10,00	19,00	13,00	90,500	-3,613	0,000
	СБУ	11,00	19,00	17,50			
ИСВ	СПУ	9,00	17,00	12,00	122,000	-2,861	0,000
	СБУ	10,00	16,00	13,00			

СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.- медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

Упоређујући скорове које су слијепи и ученици без оштећења вида постигли на домену ИО увиђа се да постоји висока статистички значајна разлика ($U=33,000$; $Z=-5,130$; $p=0,000$), гдје добијене вриједности медијане иду у прилог ученика без оштећења вида. Такође, висока статистички значајна разлика ($U=82,000$; $Z=-3,838$; $p=0,000$) уочена је и у домену ИСВ, гдје се запажа да веће скорове показују ученици без оштећења вида. Међутим, између ове двије групе испитаника у домену ВС није пронађена статистички значајна разлика ($p < 0,05$) (Табела 73).

Табела 73

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјештине између слијепих и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	10,00	19,00	13,00	33,000	-5,130	0,000
	УБОВ	15,00	19,00	19,00			
ИСВ	СПУ	9,00	17,00	12,00	82,000	-3,838	0,000
	УБОВ	12,00	17,00	16,00			

СПУ-слијепи ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

Поређењем постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида у домену ИО уочавамо да постоји статистички значајна разлика ($U=147,500$; $Z=-2,538$; $p=0,011$) између ове двије групе испитаника, гдје се на основу дескриптивних показатеља запажа да веће скорове остварују ученици без оштећења вида. Такође, статистички значајна разлика ($U=139,000$; $Z=-2,491$; $p=0,013$) пронађена је и на домену ИСВ. Опет, боља постигнућа остварују ученици без оштећења вида. Кад је ријеч о ВС није утврђена статистички значајна разлика ($p > 0,05$) између слабовидих и ученика без оштећења вида (Табела 74).

Табела 74

Утврђивање разлика у развијености домена субскеале Социјалне вјетине између слабовидих и ученика без оштећења вида према процјени наставника

Домени	Група испитаника	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ИО	СБУ	11,00	19,00	17,50	147,500	-2,538	0,011
	УБОВ	15,00	19,00	19,00			
ИСВ	СБУ	10,00	16,00	13,00	139,000	-2,491	0,013
	УБОВ	12,00	17,00	16,00			

СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор.

4.4. ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И ЖИВОТНИХ ВЈЕШТИНА

4.4.1. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика

Корелационе анализе показале су да код слијепих ученика не постоји статистички значајна повезаност ($\rho=0,304$; $p=0,169$) између моторичких способности и ЖВ према оцијени родитеља (Табела 75).

Табела 75

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	p
БОТ-2 тест		26,40	2,10	0,44		
СПУ	22				0,304	0,169
ЖВ.Р.		66,90	6,33	1,35		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЖВ.Р.- животне вјештине -форма за родитеље, СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; p-статистичка значајност.

Такође, узимајући у обзир домене, уочавамо да код слијепих ученика не постоји статистички значајна корелација између моторичких способности и ЛВ ($\rho=0,316$; $p=0,152$), као и КП ($\rho=-0,308$; $p=0,163$) и ФУЗ ($\rho=0,003$; $p=0,991$) (Табела 76).

Табела 76

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слијепих ученика према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		26,40	2,10	0,44		
СПУ	22				0,316	0,152
ЛВ		9,59	1,33	0,28		
БОТ-2 тест		26,40	2,10	0,44		
+ СПУ	22				-0,308	0,163
КП		7,81	1,62	0,34		
БОТ-2 тест		26,40	2,10	0,44		
СПУ	22				0,003	0,991
ФУЗ		9,86	2,93	0,62		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ- личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ- функционисање у заједници; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина; СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

До истих закључака дошло се кад се у обзир узме повезаност моторичких способности и ЖВ код слијепих ученика а према процјени наставника, гдје се Спирмановим рангом корелације уочава да не постоји статистички значајна корелација ($\rho=0,315$; $\rho=0,153$) између ова два наведена конструкта (Табела 77).

Табела 77

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слијепих ученика према процјени наставника

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		26,40	2,10	0,44		
СПУ	22				0,315	0,153
ЖВ.Н.		84,45	8,08	1,72		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; ЖВ.Н.-животне вјештине- форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Када је у питању повезаност моторичких способности и домена АВ ($\rho=0,135$; $p=0,550$) и ФУШЗ ($\rho=0,415$; $p=0,055$) Спирмановим рангом корелације нисмо утврдили статистички значајну повезаност. Међутим, анализирајући повезаност са доменом ЛВ ($\rho=0,440^*$; $p=0,041$) утврдили смо да постоји позитивна корелација умјерене јачине (Табела 78).

Табела 78

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слијетих ученика према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,440*	0,041
ЛВ			12,95	2,83	0,60		
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,135	0,550
АВ			11,31	1,17	0,24		
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,415	0,055
ФУШЗ			14,27	2,27	0,48		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.4.2. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика

Код слабовидих ученика Спирмановим рангом корелације је утврђено да не постоји статистички значајна корелација ($\rho=-0,113$; $p=0,616$) између моторичких способности и ЖВ према оцијени родитеља (Табела 79).

Табела 79

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
ЖВ.Р.	СБУ 22	87,00	8,40	1,79	-0,113	0,616

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЖВ.Р.-животне вјештине -форма за родитеље; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Исте резултате смо добили кад смо узели у обзир повезаност моторичких способности и домена субскеале ЖВ. Тачније, нисмо утврдили статистички значајну корелацију између развијености мороричких способности и ЛВ ($\rho=0,071$; $\rho=0,752$), КП ($\rho=0,161$; $\rho=0,474$) и ФУЗ ($\rho=-0,239$; $\rho=0,284$) код слабовидих ученика према процјени родитеља (Табела 80).

Табела 80

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слабовидих ученика према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
ЛВ	СБУ 22	13,13	1,88	0,40	0,071	0,752
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
КП	СБУ 22	11,50	1,99	0,42	0,161	0,474
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
ФУЗ	СБУ 22	14,18	2,06	0,43	-0,239	0,284

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Према оцијени наставника, а на основу Спирмановог ранга корелације може се константовати да код слабовидих ученика постоји статистички значајна, негативна и умјерена корелација ($\rho=-0,472$; $p=0,027$) између моторичких способности и ЖВ према процјени наставника (Табела 81).

Табела 81

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код слабовидих ученика према процјени наставника

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
СБУ	22				-0,472*	0,027
ЖВ.Н.		94,09	7,87	1,67		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; ЖВ.Н.-животне вјештине- форма за наставнике; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Такође, осврћући се на повезаност моторичких способности са доменима субскеале ЖВ константујемо да код слабовидих ученика постоји негативна умјерена корелација са доменом ЛВ ($\rho=-0,442$; $p=0,040$), док Спирмановим рангом корелације није утврђена статистички значајна повезаност са доменима АВ ($\rho=-0,396$; $p=0,068$) и ФУШЗ ($\rho=-0,059$; $p=0,793$) према наставничкој процјени (Табела 82).

Табела 82

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код слабовидих ученика према процјени наставника

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
СБУ	22				-0,442*	0,040
ЛВ		14,22	1,95	0,41		
БОТ-2 тест		35,09	3,66	0,78		
СБУ	22				-0,396	0,068
АВ		15,18	1,99	0,42		

БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,059	0,793
ФУШЗ			13,81	1,13	0,24		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.4.3. Повезаност моторичких способности и животних вјештина код ученика без оштећења вида

Када је у питању повезаност између моторичких способности и ЖВ код ученика без оштећења вида увиђа се да постоји позитивна, статистички значајна корелација, умјерене јачине ($\rho=0,486$; $p=0,022$) а према оцијени родитеља (Табела 83).

Табела 83

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		44,77	3,43	0,73		
УБОВ	22				0,486*	0,022
ЖВ.Р.		99,40	8,46	1,80		

БОТ-2-тест-за процјену моторичких способности; ЖВ.Р.-животне вјештине -форма за родитеље; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Узимајући у обзир повезаност моторичких способности са доменима субскеале ЖВ код ученика без оштећењем вида закључујемо да не постоји повезаност са доменом ЛВ ($\rho=0,088$; $p=0,698$), док пак увиђамо да постоји позитивна умјерена повезаност са доменом КП ($\rho=0,494$ *; $p=0,020$), а негативна умјерена корелација са доменом ФУЗ ($\rho=-0,451$ *; $p=0,035$) према процјени родитеља (Табела 84).

Табела 84

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
------------------	---	----	----	-----	---------------------------	---

БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
ЛВ	УБОВ	22	17,22	2,02	0,43	0,088	0,698
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
КП	УБОВ	22	12,13	2,67	0,57	0,494*	0,020
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
ФУЗ	УБОВ	22	15,31	2,25	0,48	-0,451*	0,035

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност

Код ученика без оштећења вида Спирманов ранг корелације је показао да постоји позитивна, значајна корелација умјерене јачине ($\rho=0,594^{**}$; $p=0,004$) између моторичких способности и ЖВ а када је у питању оцијена наставника (Табела 85).

Табела 85

Анализа повезаности моторичких способности и животних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени наставника

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		44,77	3,43	0,73		
УБОВ	22				0,594**	0,004
ЖВ.Н.		107,95	11,62	2,47		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СЖА.Н.-животне вјештине-форма за наставнике; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Када се осврнемо на повезаност моторичких способности и домена код ученика без оштећења вида према процјени наставника константујемо да не постоји статистички значајна повезаност са доменом ЛВ ($\rho=0,162$; $p=0,473$) и АВ ($\rho=-0,122$; $p=0,588$), док је Спирманов ранг корелације показао позитивну и високу корелацију са доменом ФУШЗ ($\rho=0,700^{**}$; $p=0,000$) (Табела 86).

Табела 86

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Животне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				0,162	0,473
ЛВ			15,13	0,35	0,07		
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				-0,122	0,588
АВ			16,68	0,99	0,21		
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				0,700**	0,000
ФУШЗ			15,50	2,66	0,56		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.5. ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСИ И СОЦИЈАЛНИХ ВЈЕШТИНА

4.5.1. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код слијепих ученика

Код слијепих ученика Спирмановим рангом корелације није утврђена статистички значајна корелација ($\rho=0,270$; $p=0,225$) између моторичких способности и СВ према оцијени родитеља (Табела 87).

Табела 87

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слијепих ученика према процјени родитеља

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,270	0,225
СВ.Р.			77,86	6,79	1,44		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Р.-социјалне вјештине-форма за родитеље; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Код слијепих ученика статистички значајна корелација није утврђена ни када се у обзир узме повезаност моторичких способности и домена субскеале СВ (ИО- $\rho=0,387$; $p=0,075$; ИСВ- $\rho=0,136$; $p=0,546$; и ВС- $\rho=0,371$; $p=0,089$) а према процјени родитеља (Табела 88).

Табела 88

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слијепих ученика према процјени родитеља

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
ИО	СПУ	22	9,04	1,61	0,34	0,387	0,075
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
ИСВ	СПУ	22	9,77	1,65	0,35	0,136	0,546
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
ВС	СПУ	22	15,18	2,64	0,56	0,371	0,089

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СПУ- слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Такође, статистички значајна корелација није пронађена ($\rho=0,288$; $p=0,193$) ни између моторичких способности и СВ код слијепих ученика, а према процени наставника (Табела 89).

Табела 89

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слијепих ученика према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,288	0,193
СВ.Н.			89,04	8,70	1,85		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Н.-социјалне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Примјеном Спирмановог ранга корелације константујемо да код слијепих ученика не постоји статистички значајна корелација моторичких способности и домена субскеале СВ (ИО- $\rho=0,408$; $p=0,060$; ИСВ- $\rho=0,260$; $p=0,243$; ВС- $\rho=0,394$; $p=0,070$), а на основу наставничке процјене (Табела 90).

Табела 90

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слијепих ученика према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,408	0,060
ИО			13,63	2,61	0,55		
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,260	0,243
ИСВ			12,00	2,20	0,46		
БОТ-2 тест			26,40	2,10	0,44		
	СПУ	22				0,394	0,070
ВС			14,36	1,32	0,28		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СПУ-слијепи ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.5.2. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика

Код слабовидих ученика Спирмановим рангом корелације је утврђено да не постоји статистички значајна корелација ($\rho=0,182$; $p=0,417$) између моторичких способности и СВ према оцјени родитеља (Табела 91).

Табела 91

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика према процјени родитеља

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест	СБУ	22	35,09	3,66	0,78	0,182	0,417
СВ.Р.			88,18	11,49	2,45		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Р.-социјалне вјештине-форма за родитеље; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Исте резултате смо утврдили код слабовидих ученика анализирајући повезаност моторичких способности и домена субскеале СВ (ИО- $\rho=0,384$; $p=0,077$; ИСВ- $\rho=0,170$; $p=0,450$; ВС- $\rho=-0,140$; $p=0,535$) на основу процјене родитеља (Табела 92).

Табела 92

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слабовидих ученика према процјени родитеља

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест	СБУ	22	35,09	3,66	0,78	0,384	0,077
ИО			11,90	1,82	0,38		
БОТ-2 тест	СБУ	22	35,09	3,66	0,78	0,170	0,450
ИСВ			12,86	3,04	0,64		

БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,140	0,535
ВС			14,45	2,32	0,49		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СБУ- слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Према оцјени наставника, а на основу Спирмановог ранга корелације може се константовати да код слабовидих ученика не постоји статистички значајна корелација ($\rho = -0,228$; $\rho = 0,308$) између моторичких способности и СВ (Табела 93).

Табела 93

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код слабовидих ученика према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,228	0,308
СВ.Н.			96,63	7,81	1,66		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Н.-социјалне вјештине-форма за наставнике; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Такође, на основу процјене наставника а када се у обзир узме повезаност моторичких способности и домена субскеале СВ код слабовидих ученика (ИО- $\rho = -0,166$; $\rho = 0,460$; ИСВ- $\rho = -0,049$; $\rho = 0,830$; ВС- $\rho = -0,101$; $\rho = 0,656$) закључујемо да не постоји статистички значајна повезаност између ових подручја функционисања (Табела 94).

Табела 94

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код слабовидих ученика према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,166	0,460
ИО			16,77	2,52	0,53		

БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,049	0,830
ИСВ			13,81	1,96	0,41		
БОТ-2 тест			35,09	3,66	0,78		
	СБУ	22				-0,101	0,656
ВС			13,95	1,86	0,39		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СБУ-слабовиди ученици; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.5.3. Повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида

Узимајући у обзир повезаност моторичких способности и СВ према вриједностима Спирмановог ранга корелације уочава се да између ова два конструкта постоји статистички значајна, негативна и средња корелација ($\rho = -0,455^*$; $p = 0,033$) код ученика без оштећења вида према процјени родитеља (Табела 95).

Табела 95

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест		44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22			-0,455*	0,033
СВ.Р.		102,13	6,72	1,43		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Р.-социјалне вјештине-форма за родитеље; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Сагледавајући повезаност моторичких способности и домена субскеале СВ код ученика без оштећења вида, а на основу процјене родитеља закључујемо да када је у питању домен ИО ($\rho = -0,662^{**}$; $p = 0,001$) постоји негативна и умјерена корелација, док статистички значајна повезаност није пронађена са доменом ИСВ ($\rho = -0,387$; $p = 0,075$). Спирмановим рангом корелације утврђена је позитивна и умјерена повезаност моторичких способности и ВС ($\rho = 0,572^{**}$; $p = 0,005$) (Табела 96).

Табела 96

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени родитеља

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				-0,662**	0,001
ИО			15,22	2,42	0,51		
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				-0,387	0,075
ИСВ			15,54	1,96	0,41		
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				0,572**	0,005
ВС			15,40	2,15	0,45		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Код ученика без оштећења вида утврђена је јака, позитивна и висока статистички значајна корелација ($\rho = 0,713^{**}$; $p = 0,000$) када се узму у обзир моторичке способности и СВ, а када је у питању оцијена наставника (Табела 97).

Табела 97

Анализа повезаности моторичких способности и социјалних вјештина код ученика без оштећења вида према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест			44,77	3,43	0,73		
	УБОВ	22				0,713**	0,000
СВ.Н.			110,04	13,56	2,89		

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СВ.Н.-социјалне вјештине-форма за наставнике; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

Анализирајући повезаност моторичких способности и домена субскеале СВ код ученика без оштећења вида закључујемо да не постоји статистички повезаност са доменом ИО ($\rho=-0,059^{**}$; $p=0,793$). Међутим, статистички значајна позитивна и умјерена повезаност утврђена је када је у питању домен ИСВ ($\rho=0,486^{*}$; $p=0,022$), док је позитивна и висока корелација уочена са доменом ВС ($\rho=0,850^{**}$; $p=0,000$) (Табела 98).

Табела 98

Анализа повезаности моторичких способности и домена субскеале Социјалне вјештине код ученика без оштећења вида према процјени наставника

	Група испитаника	Н	АС	СД	СГм	Спирманов ранг корелације	р
БОТ-2 тест	УБОВ	22	44,77	3,43	0,73	-0,059**	0,793
ИО			18,50	1,05	0,22		
БОТ-2 тест	УБОВ	22	44,77	3,43	0,73	.486*	0,022
ИСВ			15,27	2,09	0,44		
БОТ-2 тест	УБОВ	22	44,77	3,43	0,73	0,850**	0,000
ВС			15,00	2,58	0,55		

БОТ-2- тест за процјену моторичких способности; ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; УБОВ-ученици без оштећења вида; АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација; СГм-стандардна грешка; р-статистичка значајност.

4.6. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТОРЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА

4.6.1. Разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса у односу на пол

Када је у питању утицај пола на постигнућа у оквиру БОТ-2 теста примјеном Ман-Витни теста уочавамо да не постоји статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица код слијепих ($U=55,500$; $Z=-0,334$; $p=0,738$) и слабовидих ученика ($U=51,000$; $Z=-0,628$; $p=0,530$), односно пол се није показао као фактор који условљава разлике у моторичким способностима. Са друге стране, код ученика без оштећења вида ($U=16,000$; $Z=-2,967$; $p=0,003$) пронађена је статистички значајна разлика у постигнућима на овом тесту по питању пола у корист дјевојчица (Табела 99).

Табела 99

Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на БОТ-2 тесту према полу

Група испитаника	Пол	БОТ -2 тест					Z	p
		Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест			
СПУ	М	23,00	30,00	26,00	55,500	-0,334	0,738	
	Ж	23,00	31,00	27,00				
СБУ	М	30,00	42,00	37,00	51,000	-0,628	0,530	
	Ж	31,00	44,00	34,00				
УБОВ	М	41,00	47,00	42,00	16,000	-2,967	0,003	
	Ж	42,00	50,00	48,00				

БОТ- 2 тест- тест за процјену моторичких способности; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед. -медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

На основу резултата приказаних у Табели 100 уочавамо да код слијепих испитаника постоји статистички значајна разлика ($U=10,000$; $Z=-3,448$; $p=0,001$) по питању пола када је у питању субтест МП. Тачније, увиђа се да су на овом субтесту дјевојчице успјешније од дјечака, док код слабовидих ($U=48,000$; $Z=-0,830$; $p=0,407$) и ученика без оштећења вида ($U=43,000$; $Z=-1,175$; $p=0,240$) на овом субтесту није уочена статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица, иако дјевојчице постижу боље резултате.

На субтесту МИ код слијепих ($U=50,000$; $Z=-0,712$; $p=0,476$) и слабовидих ученика ($U=50,000$; $Z=-0,723$; $p=0,470$) не постоји статистички значајна разлика у односу на пол ученика. Међутим, код ученика без оштећења вида увиђа се да је пронађена статистички значајна разлика ($U=21,500$; $Z=-2,895$; $p=0,004$) у корист дјевојчица.

У оквиру субтеста МС није пронађена статистички значајна разлика код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=49,000$; $Z=-0,92$; $p=0,428$), слабовиди ($U=51,000$; $Z=-0,685$; $p=0,493$) и ученици без оштећења вида ($U=35,000$; $Z=-1,854$; $p=0,064$) а у односу на пол ученика. Такође, иста ситуација је забиљежена у оквиру субтеста БК, не постоји статистички значајна разлика ни код слијепих ($U=53,500$; $Z=-0,506$; $p=0,613$), слабовидих ($U=60,500$, $Z=-0,000$; $p=1,000$) ни ученика без оштећења вида ($U=60,500$; $Z=-0,000$; $p=1,000$). Анализом добијених резултата у оквиру субтеста РЖ а према вриједностима Ман-Витнијевог ранг теста увиђамо да не постоји статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=51,500$; $Z=-0,623$; $p=0,534$), слабовиди ученици ($U=52,000$; $Z=-0,650$; $p=0,516$), ученици без оштећења вида ($U=49,500$; $Z=-1,449$; $p=0,147$). Када су у питању постигнућа на субтесту БПС код слабовидих ученика није уочена статистички значајна разлика ($U=49,500$; $Z=-2,518$; $p=0,450$) у односу на пол, међутим код слијепих ученика постоји статистички значајна разлика ($U=26,500$, $Z=-0,756$; $p=0,012$) у корист дјечака. Код ученика без оштећења вида ($U=38,500$; $Z=-2,160$, $p=0,031$) у оквиру истог субтеста боље резултате остварују дјевојчице у односу на дјечаке. Анализом резултата у оквиру субтеста КГЕ а на основу вриједности Ман-Витнијевог ранг теста можемо закључити да није утврђена статистички значајна разлика код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=43,000$; $Z=-1,181$; $p=0,238$), слабовиди ученици

($U=58,500$; $Z=-0,135$; $p=0,893$) и ученици без оштећења вида ($U=55,000$; $Z=-1,000$; $p=0,317$) по питању пола. Када је ријеч о постигнућима на субтесту СГ код слијепих ученика уочавамо да постоји статистички значајна разлика ($U=9,000$; $Z=-3,445$; $p=0,001$) између дјечака и дјевојчица, гдје се примјећује да су дјечаци успјешнији од дјевојчица. Са друге стране код слабовидих ($U=50,500$; $Z=-.702$; $p=.483$) и ученика без оштећења вида ($U=52,500$; $Z=-0,556$; $p=0,578$) статистички значајна разлика на овом субтесту није пронађена а када се узме у обзир утицај пола.

Табела 100

Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на субтестовима БОТ-2 теста према полу

Субтестови	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U Тест	Z	p
Субтест 1: МП	СПУ	М	1,00	4,00	2,00	10,000	-3,448	0,001
		Ж	2,00	10,00	5,00			
	СБУ	М	5,00	12,00	8,00	48,000	-0,830	0,407
		Ж	6,00	14,00	9,00			
Субтест 2: МИ	УБОВ	М	8,00	14,00	10,00	43,000	-1,175	0,240
		Ж	9,00	13,00	12,00			
	СПУ	М	0,00	5,00	4,00	50,000	-0,712	0,476
		Ж	0,00	5,00	4,00			
Субтест 3: МС	СБУ	М	2,00	10,00	10,00	50,000	-0,723	0,470
		Ж	5,00	10,00	9,00			
	УБОВ	М	9,00	10,00	9,00	21,500	-2,895	0,004
		Ж	8,00	10,00	10,00			
Субтест 4: БК	СПУ	М	2,00	6,00	4,00	49,000	-0,792	0,428
		Ж	2,00	5,00	3,00			
	СБУ	М	4,00	8,00	5,00	51,000	-0,685	0,493
		Ж	4,00	8,00	5,00			
Субтест 5: РЖ	УБОВ	М	6,00	8,00	7,00	35,000	-1,854	0,064
		Ж	6,00	8,00	7,00			
	СПУ	М	4,00	7,00	6,00	53,500	-0,506	0,613
		Ж	4,00	7,00	6,00			
Субтест 6: БПС	СБУ	М	6,00	7,00	7,00	60,500	0,000	1,000
		Ж	6,00	7,00	7,00			
	УБОВ	М	7,00	7,00	7,00	60,500	0,000	1,000
		Ж	7,00	7,00	7,00			
Субтест 5: РЖ	СПУ	М	3,00	5,00	4,00	51,500	-0,623	0,534
		Ж	3,00	6,00	4,00			
	СБУ	М	5,00	8,00	6,00	52,000	-0,650	0,516
		Ж	5,00	8,00	6,00			
Субтест 6: БПС	УБОВ	М	8,00	8,00	8,00	49,500	-1,449	0,147
		Ж	7,00	8,00	8,00			
	СПУ	М	5,00	7,00	6,00	26,500	-2,518	0,012
		Ж	4,00	6,00	5,00			
СБУ	М	4,00	8,00	7,00	49,500	-0,756	0,450	
	Ж	4,00	8,00	5,00				

Субтест 7: КГЕ	УБОВ	М	7,00	8,00	8,00	38,500	-2,160	0,031
		Ж	8,00	8,00	8,00			
	СПУ	М	3,00	7,00	5,00	43,000	-1,181	0,238
		Ж	3,00	7,00	4,00			
	СБУ	М	7,00	12,00	10,00	58,500	-0,135	0,893
		Ж	8,00	12,00	10,00			
Субтест 8: СГ	УБОВ	М	12,00	12,00	12,00	55,000	-1,000	0,317
		Ж	11,00	12,00	12,00			
	СПУ	М	7,00	10,00	9,00	9,000	-3,445	0,001
		Ж	5,00	9,00	6,00			
	СБУ	М	7,00	10,00	8,00	50,500	-0,702	0,483
		Ж	7,00	9,00	9,00			
УБОВ	М	10,00	15,00	10,00	52,500	-0,556	0,578	
	Ж	8,00	12,00	10,00				

БОТ-2-тест за процјену моторичких способности; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; БОВ-ученици без оштећења вида; МП-моторичка прецизност; МИ-моторичка интеграција; МС-манипулативна спретност; БК-билатерална координација; РЖ-равнотежа; БПС-брзина покрета и спретност; КГЕ-координација горњих екстремитета; СГ-снага; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

4.6.2. Разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на пол према процјени родитеља и наставника

У Табели 101 презентовани су резултати процјене ЖВ у односу на пол. Узимајући у обзир утицај пола на постигнућа у оквиру субскеале ЖВ може се констатовати да на основу процјена родитеља није утврђена статистички значајна разлика између дјевојчица и дјечака код слијепих ($U=41,000$; $Z=-1,291$; $p=0,197$) и слабовидих ученика ($U=46,000$; $Z=-0,957$; $p=0,339$). Са друге стране, код ученика без оштећења вида по питању пола постоји статистички значајна разлика ($U=26,000$; $Z=-2,283$; $p=0,022$). На основу дескриптивних показатеља видимо да боље резултате остварују дјевојчице у односу на дјечаке.

Постоје ли разлике у постигнућима на субскали ЖВ у односу на пол код све три групе испитаника а према процјени наставника утврђено је примјеном Ман-Витни теста. Код слијепих ($U=34,500$; $Z=-1,720$; $p=0,085$) и слабовидих ($U=52,500$; $Z=-0,530$; $p=0,596$) ученика није уочена статистички значајна разлика по питању пола. Са друге стране, према оцијени наставника код ученика без оштећења вида статистички значајна разлика ($U=16,500$; $Z=-2,911$; $p=0,004$) је утврђена између дјечака и дјевојчица. Опет, видимо да су дјевојчице успјешније и остварују боље резултате у поређењу са дјечацима.

Табела 101

Развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на пол

Субскеале	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЖВ.Р	СПУ	М	59,00	72,00	65,00	41,000	-1,291	0,197
		Ж	62,00	85,00	68,00			
	СБУ	М	71,00	103,00	85,00	46,000	-0,957	0,339
		Ж	76,00	97,00	92,00			
	УБОВ	М	85,00	111,00	95,00	26,000	-2,283	0,022
		Ж	91,00	114,00	106,00			

ЖВ.Н	СПУ	М	74,00	100,00	88,00	34,500	-1,720	0,085
		Ж	73,00	89,00	84,00			
	СБУ	М	76,00	104,00	94,00	52,500	-0,530	0,596
		Ж	80,00	102,00	94,00			
	УБОВ	М	91,00	118,00	95,00			
		Ж	105,00	128,00	117,00	16,500	-2,911	0,004

ЖВ.Р.-животне вјештине- форма за родитеље; ЖВ.Н. - животне вјештине- форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана р-статистичка значајност; Z-Скор.

Увидом у податке приказане у Табели 102 може се закључити да према процјени родитеља не постоји статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица у развијености ЛВ код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=43,000$; $Z=-1,222$; $p=0,222$), слабовиди ученици ($U=49,000$; $Z=-0,849$, $p=0,396$) и ученици без оштећења вида ($U=44,000$; $Z=-1,097$; $p=0,273$). У оквиру домена КП уочена је статистички значајна разлика код све три групе испитаника, гдје се увиђа да су слијепе дјевојчице у овом домену успјешније од дјечака ($U=23,500$; $Z=-2,499$; $p=0,012$), такође слабовиде дјевојчице имају предност у обављању КП у односу на дјечаке ($U=18,000$; $Z=-2,912$; $p=0,004$), исто код ученика без оштећења вида ($U=10,500$; $Z=-3,312$; $p=0,001$) дјевојчице су спретније у вјештинама које су неопходне за обављање КП. Са друге стране, на основу постигнућа у оквиру домена ФУЗ уочавамо да не постоји статистички значајна разлика по питању пола код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=48,500$; $Z=-0,805$; $p=0,421$) слабовиди ($U=55,000$; $Z=-0,376$; $p=0,707$) и ученици без оштећења вида ($U=47,500$; $Z=-0,862$; $p=0,389$).

Табела 102

Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на пол

Домени	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	М	8,00	13,00	10,00	43,000	-1,222	0,222
		Ж	8,00	10,00	10,00			
	СБУ	М	9,00	19,00	13,00	49,000	-0,849	0,396
		Ж	10,00	16,00	13,00			
	УБОВ	М	14,00	19,00	17,00	44,000	-1,097	0,273
		Ж	13,00	20,00	18,00			
КП	СПУ	М	5,00	9,00	7,00	23,500	-2,499	0,012
		Ж	7,00	11,00	9,00			
	СБУ	М	7,00	14,00	11,00	18,000	-2,912	0,004
		Ж	11,00	14,00	13,00			
	УБОВ	М	8,00	14,00	10,00	10,500	-3,312	0,001
		Ж	10,00	17,00	14,00			
ФУЗ	СПУ	М	7,00	13,00	9,00	48,500	-0,805	0,421
		Ж	5,00	18,00	10,00			
	СБУ	М	11,00	18,00	15,00	55,000	-0,376	0,707
		Ж	9,00	17,00	15,00			
	УБОВ	М	14,00	19,00	15,00	47,500	-0,862	0,389
		Ж	11,00	19,00	15,00			

ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

Према процјени наставника може се константовати да у области ЛВ није пронађена статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица код слијепих ($U=42,500$; $Z=-1,382$; $p=0,167$) и ученика без оштећења вида ($U=55,000$; $Z=-0,607$; $p=0,544$), док је пак код слабовидих ученика пронађена статистички значајна разлика ($U=31,500$; $Z=-2,432$; $p=0,015$) у корист дјевојчица. У оквиру домена АВ пол се није показао као фактор који условљава разлике код све три групе испитаника (слијепи ученици ($U=58,000$; $Z=-0,172$; $p=0,864$), слабовиди ($U=56,500$; $Z=-0,284$; $p=0,776$) и ученици без оштећења вида ($U=47,000$; $Z=-1,002$; $p=0,316$)). Осврћући се на развијеност вјештина неопходних за ФУШЗ и утицај пола, увиђа се да код слијепих ($U=45,500$; $Z=-1,019$; $p=0,308$) и слабовидих ученика ($U=52,500$; $Z=-0,547$; $p=0,584$) не постоји статистички значајна разлика по питању пола, док код дјечака и дјевојчица без оштећења вида постоји статистички значајна разлика ($U=14,500$; $Z=-3,149$; $p=0,002$), гдје уочавамо да вриједност медијана упућује на предност дјевојчица (Табела 103).

Табела 103

Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на пол

Домени	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	М	8,00	15,00	15,00	42,500	-1,382	0,167
		Ж	9,00	15,00	11,00			
	СБУ	М	10,00	15,00	15,00	31,500	-2,432	0,015
		Ж	15,00	16,00	15,00			
	УБОВ	М	15,00	16,00	15,00			
		Ж	15,00	16,00	15,00	55,000	-0,607	0,544
АВ	СПУ	М	10,00	13,00	11,00			
		Ж	9,00	13,00	11,00	58,000	-0,172	0,864
	СБУ	М	12,00	17,00	16,00			
		Ж	9,00	18,00	16,00	56,500	-0,284	0,776
	УБОВ	М	16,00	17,00	16,00			
		Ж	16,00	19,00	16,00	47,000	-1,002	0,316
ФУШЗ	СПУ	М	9,00	18,00	14,00			
		Ж	12,00	18,00	13,00	45,500	-1,019	0,308
	СБУ	М	11,00	16,00	14,00	52,500	-0,547	0,584
		Ж	12,00	15,00	14,00			
	УБОВ	М	11,00	18,00	13,00			
		Ж	15,00	19,00	18,00	14,500	-3,149	0,002

ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-скор.

4.6.3. Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на пол према процјени родитеља и наставника

У Табели 104 презентовани су резултати процјене СВ од стране родитеља у односу на пол испитаника. Према вриједностима Ман-Витнијевог ранг теста може се констатовати да статистичка значајност разлике није утврђена код слијепих ($U=48,500$; $Z=-0,793$; $p=0,428$) и слабовидих ($U=51,000$; $Z=-0,627$; $p=0,531$) дјечака и дјевојчица, као ни код ученика без оштећења вида, а када је у питању развијеност СВ ($U=38,500$; $Z=-1,455$, $p=0,146$).

Исте резултате уочавамо на основу наставничке процјене а када је у питању утицај пола. Анализом добијених резултата закључујемо да код слијепих ($U=39,000$; $Z=-1,424$; $p=0,155$) и слабовидих ($U=56,500$; $Z=-0,264$; $p=0,792$) ученика не постоји статистички значајна разлика у развијености социјалних вјештина у односу на пол. Са друге стране, статистички значајна разлика је утврђена код ученика без оштећења вида у односу на пол. Наиме, уочавамо да су дјевојчице успјешније и остварују боље резултате од дјечака ($U=28,500$; $Z=-2,125$, $p=0,034$).

Табела 104

Развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на пол

Субскеале	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
СВ.Р	СПУ	М	67,00	91,00	79,00	48,500	-0,793	0,428
		Ж	65,00	85,00	79,00			
	СБУ	М	67,00	112,00	92,00	51,000	-0,627	0,531
		Ж	73,00	103,00	80,00			
	УБОВ	М	89,00	110,00	105,00	38,500	-1,455	0,146
		Ж	89,00	110,00	101,00			
СВ.Н	СПУ	М	74,00	107,00	88,00	39,000	-1,424	0,155
		Ж	83,00	93,00	85,00			
	СБУ	М	78,00	107,00	96,00	56,500	-0,264	0,792
		Ж	76,00	104,00	97,00			
	УБОВ	М	91,00	125,00	100,00	28,500	-2,125	0,034
		Ж	97,00	125,00	121,00			

СВ.Р-социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н-социјалне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-Скор.

Табела 105 приказује резултате родитељске процјене постигнућа испитиваних група на појединачним доменима субскеале СВ у односу на пол. Узимајући у обзир утицај пола и скорове на појединачним доменима субскеале СВ према процјени родитеља може се закључити да не постоји статистички значајна разлика по питању пола код слијепих ($U=59,500$; $Z=-0,071$; $p=0,944$) и слабовидих ученика ($U=36,500$; $Z=-1,602$; $p=0,109$) у оквиру домена ИО, док је код ученика без оштећења вида у истом овом домену утврђена висока статистички значајна разлика ($U=6,000$; $Z=-3,647$; $p=0,000$) у корист дјечака. Када је у питању домен ИСВ статистички значајна разлика ($U=30,500$; $Z=-2,009$; $p=0,045$) постоји између слијепих дјевојчица и дјечака гдје се предност даје дјечацима, док није пронађена статистички значајна разлика у овом домену

код слабовидих ($U=43,000$; $Z=-1,168$; $p=0,243$) и ученика без оштећења вида ($U=39,000$; $Z=-1,491$; $p=.136$) у односу на пол. Кад се узму у обзир ВС статистички значајна разлика није пронађена између слијепих ($U=45,500$; $Z=-0,997$; $p=0,319$) и слабовидих ($U=38,000$; $Z=-1,518$; $p=0,129$) дјевојчица и дјечака, док се код ученика без оштећења вида уочава висока статистички значајна разлика ($U=1,000$; $Z=-3,976$; $p=0,000$) гдје се бољи резултати уочавају код дјевојчица.

Табела 105

Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на пол

Домени	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витн U тест	Z	p
ИО	СПУ	М	3,00	11,00	9,00	59,500	-0,071	0,944
		Ж	8,00	11,00	9,00			
	СБУ	М	9,00	17,00	12,00	36,500	-1,602	0,109
		Ж	10,00	13,00	11,00			
	УБОВ	М	14,00	20,00	17,00	6,000	-3,647	0,000
		Ж	11,00	16,00	13,00			
ИСВ	СПУ	М	8,00	13,00	10,00	30,500	-2,009	0,045
		Ж	7,00	11,00	9,00			
	СБУ	М	8,00	17,00	14,00	43,000	-1,168	0,243
		Ж	8,00	17,00	11,00			
	УБОВ	М	14,00	17,00	17,00	39,000	-1,491	0,136
		Ж	10,00	17,00	16,00			
ВС	СПУ	М	12,00	20,00	15,00	45,500	-0,997	0,319
		Ж	10,00	20,00	14,00			
	СБУ	М	10,00	18,00	13,00	38,000	-1,518	0,129
		Ж	12,00	19,00	14,00			
	УБОВ	М	13,00	15,00	14,00	1,000	-3,976	0,000
		Ж	15,00	20,00	16,00			

ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

Наставничка процјена постигнућа на појединачним доменима субскеале СВ код све три групе испитаника у односу на пол приказана је у Табели. Прем вриједностима Ман- Витнијевог ранг теста константујемо да пол не утиче на развијеност ИО код све три групе испитаника (слијепи- $U=45,000$; $Z=-1,033$; $p=0,301$; слабовиди- $U=47,500$; $Z=-0,907$; $p=0,365$; ученици без оштећења вида- $U=57,000$; $Z=-0,314$; $p=0,754$) односно није утврђена статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица. У оквиру домена ИСВ према оцијени наставника није утврђена статистички значајна разлика по питању пола код слијепих ($U=36,000$; $Z=-1,642$; $p=0,101$) и слабовидих ученика ($U=50,500$; $Z=-.680$; $p=.496$), док код ученика без оштећења вида по питању пола постоји статистички значајна разлика ($U=22,500$; $Z=-2,652$; $p=0,008$) гдје увиђама да боље резултате остварују дјевојчице. Код слијепих ($U=52,000$; $Z=-0,584$; $p=0,559$) и слабовидих ученика ($U=57,000$; $Z=-.236$; $p=0,814$) пол се није показао као фактор који утиче на ВС, док је статистички значајна разлика ($U=16,000$; $Z=-2,975$; $p=0,003$) пронађена код ученика без оштећења вида. Опет, боља постигнућа проналазимо код дјевојчица у односу на дјечаке (Табела 106).

Табела 106

Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на пол

Домени	Група испитаника	Пол	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	P
ИО	СПУ	М	10,00	19,00	13,00	45,000	-1,033	0,301
		Ж	10,00	17,00	13,00			
	СБУ	М	11,00	19,00	19,00	47,500	-0,907	0,365
		Ж	12,00	19,00	17,00			
	УБОВ	М	17,00	19,00	19,00	57,000	-0,314	0,754
		Ж	15,00	19,00	19,00			
ИСВ	СПУ	М	10,00	17,00	13,00	36,000	-1,642	0,101
		Ж	9,00	12,00	11,00			
	СБУ	М	10,00	16,00	13,00	50,500	-0,680	0,496
		Ж	10,00	16,00	13,00			
	УБОВ	М	12,00	17,00	16,00	22,500	-2,652	0,008
		Ж	12,00	17,00	17,00			
ВС	СПУ	М	12,00	17,00	14,00	52,000	-0,584	0,559
		Ж	13,00	15,00	14,00			
	СБУ	М	12,00	17,00	14,00	57,000	-0,236	0,814
		Ж	10,00	17,00	15,00			
	УБОВ	М	11,00	18,00	13,00	16,000	-2,975	0,003
		Ж	14,00	18,00	17,00			

ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме; ВС-вјештине сналажења; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

4.6.4. Разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст

Када је ријеч о резултатима оствареним на БОТ-2 тесту у односу на узраст код све три групе испитаника (слијепи ученици-U=41,500; Z=-1,155; p=0,248; слабовиди ученици-U=56,000; Z=-0,168; p=0,867; ученици без оштећења вида-U=54,000; Z=-0,271; p=0,786) није пронађена статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника. Дакле, узраст у овом случају није се показао као фактор који утиче на моторичке способности код све три групе испитаника (Табела 107).

Табела 107

Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на БОТ-2 тесту према узрасту

Група испитаника	Узрасне категорије	БОТ -2 тест			Ман-Витни U тест	Z	p
		Мин.	Макс.	Мед.			
СПУ	11,00-14,99	23,00	30,00	26,00	41,500	-1,155	0,248
	15,00-17,99	23,00	31,00	27,00			

СБУ	11,00-14,99	31,00	41,00	36,00	56,000	-0,168	0,867
	15,00-17,99	30,00	44,00	34,00			
УБОВ	11,00-14,99	41,00	50,00	44,00	54,000	-0,271	0,786
	15,00-17,99	41,00	50,00	44,00			

БОТ- 2- тест за процјену моторичких способности; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медјана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

Узимајући у обзир постигнућа на субтесту МП код слијепих ($U=57,000$; $Z=-0,104$; $p=0,917$) и слабовидих ученика ($U=45,500$; $Z=-0,877$; $p=0,380$) Ман-Витнијевим ранг тестом је утврђено да не постоји статистички значајна разлика између млађих и старијих ученика. Међутим, код ученика без оштећења вида уочена је статистички значајна разлика ($U=12,500$; $Z=-3,140$; $p=0,002$) у односу на узраст, гдје се увиђа да боље резултате истварују старији ученици. Када је ријеч о постигнућима све три групе испитаника на субтесту МИ (слијепи ученици $-U=58,500$; $Z=-0,000$; $p=1,000$; слабовиди $-U=45,000$; $Z=-0,945$; $p=0,345$; ученици без оштећења вида $-U=36,000$; $Z=-1,698$; $p=0,089$), МС (слијепи ученици $-U=37,500$; $Z=-1,472$; $p=0,141$; слабовиди $-U=36,000$; $Z=-1,651$; $p=0,099$; ученици без оштећења вида $-U=50,000$; $Z=-0,628$; $p=0,530$), и БК (слијепи ученици $-U=43,500$; $Z=-1,102$; $p=0,271$; слабовиди $-U=40,500$; $Z=-1,797$; $p=0,072$; ученици без оштећења вида $-U=58,500$; $Z=-0,000$; $p=1,000$), а када се узме у обзир утицај узраста према вредностима Ман-Витни теста можемо закључити да не постоји статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника. Код слијепих ($U=35,000$; $Z=-1,653$; $p=0,098$) и ученика без оштећења вида ($U=45,500$; $Z=-1,742$; $p=0,082$) није утврђена статистички значајна разлика између млађих и старијих ученика у постигнућима на субтесту РЖ, док је код слабовидих ученика ($U=32,500$; $Z=-2,021$; $p=0,043$) у постигнућима у оквиру истог субтеста пронађена статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника. Наиме, боља постигнућа проналазимо код старијих слабовидих ученика.

Анализирајући остварене резултате на субтесту БПС (слијепи ученици $-U=57,500$; $Z=-0,075$; $p=0,940$; слабовиди $-U=58,000$; $Z=-0,035$; $p=0,972$; ученици без оштећења вида ($U=40,500$; $Z=-1,797$; $p=0,072$), субтесту КГЕ (слијепи ученици $-U=34,000$; $Z=-1,682$; $p=0,093$; слабовиди $-U=50,000$; $Z=-0,548$; $p=0,584$; ученици без оштећења вида $-U=52,000$; $Z=-1,202$; $p=0,229$) и субтесту СГ (слијепи ученици $-U=34,000$; $Z=-1,666$; $p=0,096$; слабовиди $-U=55,000$; $Z=-0,250$; $p=0,803$; ученици без оштећења вида $-U=53,500$; $Z=-0,353$; $p=0,724$) није утврђена статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника код све три групе испитаника (Табела 108).

Табела 108

Резултати постигнућа ученика различитог визуелног статуса на субтестовима Бот-2 теста према узрасту

Субтестови	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
Субтест 1: МП	СПУ	11,00-14,99	2,00	5,00	3,00	57,000	-0,104	0,917
		15,00-17,99	1,00	10,00	2,00			
	СБУ	11,00-14,99	6,00	12,00	8,00	45,500	-0,877	0,380
		15,00-17,99	5,00	14,00	9,00			
	УБОВ	11,00-14,99	8,00	11,00	9,00	12,500	-3,140	0,002
		15,00-17,99	8,00	14,00	12,00			
Субтест 2: МИ	СПУ	11,00-14,99	0,00	5,00	4,00	58,500	0,000	1,000
		15,00-17,99	0,00	5,00	4,00			
	СБУ	11,00-14,99	5,00	10,00	10,00	45,000	-0,945	0,345
		15,00-17,99	2,00	10,00	9,00			
	УБОВ	11,00-14,99	9,00	10,00	10,00	36,000	-1,698	0,089
		15,00-17,99	8,00	10,00	9,00			
Субтест 3: МС	СПУ	11,00-14,99	2,00	4,00	3,00	37,500	-1,472	0,141
		15,00-17,99	2,00	6,00	4,00			
	СБУ	11,00-14,99	4,00	8,00	5,00	36,000	-1,651	0,099
		15,00-17,99	4,00	8,00	5,00			
	УБОВ	11,00-14,99	7,00	8,00	7,00	50,000	-0,628	0,530
		15,00-17,99	6,00	8,00	7,00			
Субтест 4: БК	СПУ	11,00-14,99	4,00	7,00	6,00	43,500	-1,102	0,271
		15,00-17,99	5,00	7,00	6,00			
	СБУ	11,00-14,99	7,00	7,00	7,00	40,500	-1,797	0,072
		15,00-17,99	6,00	7,00	7,00			
	УБОВ	11,00-14,99	7,00	7,00	7,00	58,500	0,000	1,000
		15,00-17,99	7,00	7,00	7,00			
Субтест 5: РЖ	СПУ	11,00-14,99	3,00	5,00	3,00	35,000	-1,653	0,098
		15,00-17,99	3,00	6,00	4,00			
	СБУ	11,00-14,99	5,00	7,00	6,00	32,500	-2,021	0,043
		15,00-17,99	6,00	8,00	6,00			

	УБОВ	11,00-14,99	7,00	8,00	8,00	45,500	-1,742	0,082
		15,00-17,99	8,00	8,00	8,00			
	СПУ	11,00-14,99	4,00	7,00	5,00	57,500	-0,075	0,940
		15,00-17,99	4,00	7,00	5,00			
Субтест 6: БПС	СБУ	11,00-14,99	4,00	7,00	7,00	58,000	-0,035	0,972
		15,00-17,99	4,00	8,00	5,00			
	УБОВ	11,00-14,99	8,00	8,00	8,00	40,500	-1,797	0,072
		15,00-17,99	7,00	8,00	8,00			
	СПУ	11,00-14,99	3,00	7,00	4,00	34,000	-1,682	0,093
		15,00-17,99	3,00	7,00	5,00			
Субтест 7: КГЕ	СБУ	11,00-14,99	7,00	12,00	11,00	50,000	-0,548	0,584
		15,00-17,99	9,00	12,00	10,00			
	УБОВ	11,00-14,99	11,00	12,00	12,00	52,000	-1,202	0,229
		15,00-17,99	12,00	12,00	12,00			
	СПУ	11,00-14,99	5,00	10,00	6,00	34,000	-1,666	0,096
		15,00-17,99	6,00	10,00	8,00			
Субтест 8: СГ	СБУ	11,00-14,99	7,00	9,00	8,00	55,000	-0,250	0,803
		15,00-17,99	7,00	10,00	9,00			
	УБОВ	11,00-14,99	8,00	12,00	10,00	53,500	-0,353	0,724
		15,00-17,99	9,00	15,00	10,00			

МП-моторичка прецизност; МИ-моторичка интеграција; МС-манипулативна спретност; БК-билатерална координација; РЖ-равнотежа; БПС-брзина покрета и спретност; КГЕ-координација горњих екстремитета; СГ-снага; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор.

4.6.5. Разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст према процјени родитеља и наставника

Табела 109 приказује резултате родитељске процјене ЖВ у односу на узраст. На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни теста утврђено је да се скорови на субскали ЖВ код све три групе испитаника не разликују у односу на узраст, односно уочава се да не постоји статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника (слијепи ученици-U=50,000; Z=-0,572; p=0,567; слабовиди-U=29,000; Z=-1,980; p=.867; ученици без оштећења вида - U=33,500; Z=-1,682; p=0,093). До истих закључака дошло се кад су у питању постигнућа слабовидих (U=56,500; Z=-2,490, p=0,893) и ученика без оштећења вида (U=55.000; Z=-0,135; p=0,814) у односу на узраст на основу процјене наставника. Међутим, код слијепих ученика статистички значајна разлика је пронађена (U=21,500; Z=-0,235; p=0,013), између млађих и

старијих испитаника. Према вриједностима медијана видимо да старији ученици имају развијеније ЖВ.

Табела 109

Развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на узраст

Субскеале	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЖВ.Р	СПУ	11,00-14,99	59,00	73,00	65,00			
		15,00-17,99	59,00	85,00	65,00	50,000	-0,572	0,567
	СБУ	11,00-14,99	76,00	103,00	92,00			
		15,00-17,99	71,00	100,00	83,00	29,000	-1,980	0,867
	УБОВ	11,00-14,99	91,00	114,00	100,00			
		15,00-17,99	85,00	111,00	95,00	33,500	-1,682	0,093
ЖВ.Н	СПУ	11,00-14,99	73,00	93,00	74,00			
		15,00-17,99	76,00	100,00	88,00	21,500	-2,490	0,013
	СБУ	11,00-14,99	80,00	102,00	100,00			
		15,00-17,99	76,00	104,00	94,00	56,500	-0,135	0,893
	УБОВ	11,00-14,99	95,00	128,00	105,00			
		15,00-17,99	91,00	118,00	117,00	55,000	-0,235	0,814

ЖВ.Р.-животне вјештине- форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине- форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор.

Има ли узраст утицај на постигнућа у појединачним домени субскеале ЖВ утврђено је примјеном Ман-Витни теста. Увидом у презентоване резултате у Табели а на основу родитељске процјене уочавамо да узраст утиче на развијеност ЛВ код слијепих ($U=13,000$; $Z=-3,230$; $p=0,001$) и ученика без оштећења вида ($U=22,000$; $Z=-2,468$; $p=0,014$), односно утврђена је статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника, гдје је примјећено да старији ученици имају развијеније личне вјештине у односу на млађе ученике. Међутим, код слабовидих ученика није уочена статистички значајна разлика ($U=53,000$; $Z=-0,413$; $p=0,680$) када је у питању узраст и развијеност личних вјештина. У оквиру домена КП узраст не условљава разлике код слијепих ($U=53,500$; $Z=-0,343$; $p=0,731$) и ученика без оштећења вида ($U=35,000$; $Z=-1,583$; $p=0,113$), док пак код слабовидих ученика постоји стистички значајна разлика ($U=27,500$; $Z=-2,160$; $p=0,031$) у корист млађих ученика. Узимајући у обзир скорове које су оставрили слијепи ученици у домену ФУЗ и њихов узраст, увиђа се да се према процјени родитеља узраст није показао као фактор који условљава разлике ($U=48,000$; $Z=-0,716$; $p=0,474$). Са друге стране, код слабовидих ($U=21,500$; $Z=-2,571$; $p=0,010$) и ученика без оштећења вида ($U=22,000$; $Z=-2,460$; $p=0,014$) може се уочити да постоји статистички значајна разлика између млађих и старијих ученика када је у питању њихово постигнуће у домену ФУЗ, гдје се показало да су млађи слабовиди и млађи ученици без оштећења вида успјешнији у овом домену, односно остврују боље резултате него старији ученици (Табела 110).

Табела 110

Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на узраст

Домени	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	11,00-14,99	8,00	12,00	8,00	13,000	-3,230	0,001
		15,00-17,99	9,00	13,00	10,00			
	СБУ	11,00-14,99	10,00	14,00	13,00	53,000	-0,413	0,680
		15,00-17,99	9,00	19,00	13,00			
	УБОВ	11,00-14,99	13,00	17,00	17,00	22,000	-2,468	0,014
		15,00-17,99	14,00	20,00	19,00			
КП	СПУ	11,00-14,99	5,00	9,00	8,00	53,500	-0,343	0,731
		15,00-17,99	5,00	11,00	8,00			
	СБУ	11,00-14,99	11,00	14,00	13,00	27,500	-2,160	0,031
		15,00-17,99	7,00	14,00	11,00			
	УБОВ	11,00-14,99	10,00	17,00	13,00	35,000	-1,583	0,113
		15,00-17,99	8,00	15,00	11,00			
ФУЗ	СПУ	11,00-14,99	8,00	14,00	9,00	48,000	-0,716	0,474
		15,00-17,99	5,00	18,00	9,00			
	СБУ	11,00-14,99	11,00	18,00	15,00	21,500	-2,571	0,010
		15,00-17,99	9,00	15,00	14,00			
	УБОВ	11,00-14,99	12,00	19,00	17,00	22,000	-2,460	0,014
		15,00-17,99	11,00	16,00	15,00			

ЛВ-личне вјештине; КП-кућни послови; ФУЗ-функционисање у заједници; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед. - Медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

У Табели 111 приказани су резултати наставничке процјене постигнућа у доменима субскеале ЖВ у односу на узраст. Када је у питању развијеност ЛВ и утицај узраста може се уочити да код слијепих ученика не постоји статистички значајна разлика између млађих и старијих испитаника, иако је у питању гранична вриједност p ($U=34,000$; $Z=-1,913$; $p=0,056$), запажа се да старији слијепи ученици остварују боље резултате у односу на млађе ученике. Код слабовидних ученика ($U=54,000$; $Z=-0,384$; $p=0,701$) узраст не условљава разлике у развијености ЛВ према процјени наставника. Међутим, код ученика без оштећења вида утврђена је статистички значајна разлика ($U=39,000$; $Z=-2,188$; $p=0,029$) по питању овладавања ЛВ гдје се примјећује да су наставници боље оцијенили старије ученике у односу на млађе ученике. У оквиру домена АВ постоји статистички значајна разлика ($U=29,000$; $Z=-2,062$; $p=0,039$) код слијепих ученика у односу на узраст. Наиме, боље АВ проналазимо код старијих ученика. Код слабовидних ученика у истом домену није пронађена статистички значајна разлика ($U=53,500$; $Z=-0,361$; $p=0,718$) у односу на узраст. Са друге стране, код ученика без оштећења вида уочена је висока статистички значајна разлика ($U=0,000$; $Z=-4,417$; $p=0,000$) између млађих и старијих ученика кад је у питању развијеност АВ. Према добијеним вриједностима медијана видимо да развијеније АВ имају млађи ученици. У оквиру домена ФУШЗ код све три групе испитаника (слијепи ($U=35,000$; $Z=-1,623$; $p=0,105$), слабовиди ($U=56,000$; $Z=-0,174$; $p=0,862$) и ученици без оштећења вида ($U=46,500$; $Z=-0,835$; $p=0,404$) не постоји статистички значајна разлика у односу на узраст.

Табела 111

Развијеност домена субскеале Животне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на узраст

Домени	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЛВ	СПУ	11,00-14,99	8,00	15,00	9,00	34,000	-1,913	0,056
		15,00-17,99	9,00	15,00	15,00			
	СБУ	11,00-14,99	10,00	16,00	15,00	54,000	-0,384	0,701
		15,00-17,99	11,00	15,00	15,00			
	УБОВ	11,00-14,99	15,00	16,00	15,00	39,000	-2,188	0,029
		15,00-17,99	15,00	15,00	15,00			
АВ	СПУ	11,00-14,99	10,00	13,00	11,00	29,000	-2,062	0,039
		15,00-17,99	9,00	13,00	12,00			
	СБУ	11,00-14,99	9,00	18,00	16,00	53,500	-0,361	0,718
		15,00-17,99	12,00	16,00	16,00			
	УБОВ	11,00-14,99	17,00	19,00	17,00	.000	-4,417	0,000
		15,00-17,99	16,00	16,00	16,00			
ФУШЗ	СПУ	11,00-14,99	9,00	18,00	13,00	35,000	-1,623	0,105
		15,00-17,99	12,00	18,00	14,00			
	СБУ	11,00-14,99	12,00	15,00	14,00	56,000	-0,174	0,862
		15,00-17,99	11,00	16,00	14,00			
	УБОВ	11,00-14,99	12,00	19,00	15,00	46,500	-0,835	0,404
		15,00-17,99	11,00	18,00	18,00			

ЛВ-личне вјештине; АВ-академске вјештине; ФУШЗ-функционисање у школској заједници; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор

4.6.6. Разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса у односу на узраст према процјени родитеља и наставника

У Табели 112 презентовани су резултати родитељске и наставничке процјене СВ у односу на узраст. Примјеном Ман-Витни теста утврђено је да код све три групе испитаника не постоји статистички значајна разлика у развијености СВ у односу на узраст а на основу оцијена родитеља (слијепи ученици-U=34,500; Z=-1,614; p=0,107; слабовиди-U=54,000; Z=-0,302; p=0,763; ученици без оштећења вида -U=34,500; Z=-1,614; p=0,107). Исте резултатате уочавамо када је ријеч о процјени наставника, односно статистички значајна разлика није пронађена између млађих и старијих испитаника у развијености СВ (слијепи ученици-U=40,000; Z=-1,246; p=0,213; слабовиди ученици-U=40,000; Z=-1,243, p=0,214; ученици без оштећења вида-U=52,500; Z=-0,405; p=0,685).

Табела 112

Развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника у односу на узраст

Субскеале	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U Тест	Z	p
	СПУ	11,00-14,99	71,00	80,00	74,00	34,500	-1,614	0,107
		15,00-17,99	65,00	91,00	82,00			

СВ.Р	СБУ	11,00-14,99	73,00	112,00	92,00	54,000	-0,302	0,763
		15,00-17,99	67,00	103,00	82,00			
	УБОВ	11,00-14,99	89,00	110,00	107,00	34,500	-1,614	0,107
		15,00-17,99	89,00	107,00	103,00			
СВ.Н	СПУ	11,00-14,99	81,00	105,00	85,00	40,000	-1,246	0,213
		15,00-17,99	74,00	107,00	88,00			
	СБУ	11,00-14,99	76,00	97,00	96,00	40,000	-1,243	0,214
		15,00-17,99	78,00	107,00	101,00			
	УБОВ	11,00-14,99	91,00	125,00	110,00	52,500	-0,405	0,685
		15,00-17,99	91,00	122,00	121,00			

СВ.Р- социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н- социјалне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р-статистичка значајност; Z-Скор

Увидом у резултате приказане у Табели 113 уочавамо да не постоји статистички значајна разлика по питању узраста код све три групе испитаника када се у обзир узму домени ИО (слијепи ученици - $U=46,000$; $Z=-0,897$, $p=0,370$; слабовиди ученици- $U=35,500$; $Z=-1,562$, $p=0,118$; ученици без оштећења вида- $U=51,000$; $Z=-0,510$, $p=0,610$) и ИСВ (слијепи ученици- $U=33,50$; $Z=-1,702$; $p=0,089$; слабовиди ученици- $U=58,000$; $Z=-0,034$; $p=0,973$) и ученици без оштећења вида- $U=52,500$; $Z=-0,423$; $p=0,672$), тачније увиђа се да према процјени родитеља не постоји разлика између млађих и старијих испитаника. Међутим, код слијепих ученика у домену ВС постоји статистички значајна разлика ($U=21,500$; $Z=-2,502$; $p=0,012$) у корист старијих ученика. Са друге стране, код слабовидих ($U=38,000$; $Z=-1,407$; $p=0,159$) и ученика без оштећења вида ($U=39,000$; $Z=-1,325$; $p=0,185$) статистички значајна разлика у односу на узраст у овом домену није уочљива.

Табела 113

Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља у односу на узраст

Домени	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед	Ман- Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	11,00-14,99	8,00	11,00	9,00	46,000	-0,897	0,370
		15,00-17,99	3,00	11,00	9,00			
	СБУ	11,00-14,99	10,00	17,00	13,00	35,500	-1,562	0,118
		15,00-17,99	9,00	13,00	11,00			
	УБОВ	11,00-14,99	11,00	17,00	16,00	51,000	-0,510	0,610
		15,00-17,99	13,00	20,00	14,00			
ИСВ	СПУ	11,00-14,99	8,00	12,00	9,00	33,500	-1,702	0,089
		15,00-17,99	7,00	13,00	10,00			
	СБУ	11,00-14,99	8,00	17,00	12,00	58,000	-0,034	0,973
		15,00-17,99	8,00	17,00	12,00			
	УБОВ	11,00-14,99	10,00	17,00	16,00	52,500	-0,423	0,672
		15,00-17,99	14,00	17,00	16,00			
ВС	СПУ	11,00-14,99	12,00	15,00	14,00	21,500	-2,502	0,012
		15,00-17,99	10,00	12,00	16,00			
	СБУ	11,00-14,99	12,00	16,00	13,00	38,000	-1,407	0,159
		15,00-17,99	10,00	19,00	14,00			
	УБОВ	11,00-14,99	14,00	19,00	16,00	39,000	-1,325	0,185
		15,00-17,99	13,00	20,00	14,00			

ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме ВС-вјештине сналажења; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор

Табела 114 презентује резултате наставничке процјене постигнућа на доменима субскеале СВ у односу на узраст. У домену ИО утврђена је статистички значајна разлика ($U=28,500$; $Z=-2,034$, $p=0,042$) код слијепих ученика по питању узраста, гдје је уочено да старији ученици остварују боља постигнућа у односу на млађе, док статистички значајна разлика по питању узраста није уочена код слабовидих ($U=46,500$; $Z=-0,851$, $p=0,395$) и ученика без оштећења вида ($U=49,000$; $Z=-0,866$; $p=0,387$) у истом домену. У доменима ИСВ (слијепи- $U=55,500$; $Z=-0,204$; $p=0,838$; слабовиди- $U=43,500$; $Z=-1,038$; $p=0,299$; ученици без оштећења вида - $U=55,500$; $Z=-0,213$; $p=0,831$) и ВС (слијепи - $U=49,000$; $Z=-0,664$; $p=0,507$; слабовиди - $U=57,000$; $Z=-0,103$, $p=0,918$; ученици без оштећења вида - $U=49,500$; $Z=-0,612$, $p=0,541$) код све три групе испитаника није пронађена статистички значајна разлика по питању узраста.

Табела 114

Развијеност домена субскеале Социјалне вјештине ученика различитог визуелног статуса према процјени наставника у односу на узраст

Домени	Група испитаника	Узрасне категорије	Мин.	Макс.	Мед	Ман- Витни U тест	Z	p
ИО	СПУ	11,00-14,99	10,00	15,00	13,00	28,500	-2,034	0,042
		15,00-17,99	10,00	19,00	14,00			
	СБУ	11,00-14,99	12,00	19,00	17,00	46,500	-0,851	0,395
		15,00-17,99	11,00	19,00	19,00			
	УБОВ	11,00-14,99	15,00	19,00	19,00	49,000	-0,866	0,387
		15,00-17,99	17,00	19,00	19,00			
ИСВ	СПУ	11,00-14,99	10,00	17,00	12,00	55,500	-0,204	0,838
		15,00-17,99	9,00	17,00	12,00			
	СБУ	11,00-14,99	10,00	15,00	13,00	43,500	-1,038	0,299
		15,00-17,99	10,00	16,00	16,00			
	УБОВ	11,00-14,99	12,00	17,00	17,00	55,500	-0,213	0,831
		15,00-17,99	12,00	17,00	16,00			
ВС	СПУ	11,00-14,99	12,00	17,00	14,00	49,000	-0,664	0,507
		15,00-17,99	13,00	17,00	14,00			
	СБУ	11,00-14,99	10,00	15,00	15,00	57,000	-0,103	0,918
		15,00-17,99	12,00	17,00	14,00			
	УБОВ	11,00-14,99	11,00	18,00	16,00	49,500	-0,612	0,541
		15,00-17,99	11,00	17,00	14,00			

ИО-интерперсонални односи; ИСВ-игра и слободно вријеме ВС-вјештине сналажења; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; УБОВ-ученици без оштећења вида; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; р- статистичка значајност; Z-Скор

4.6.7. Разлике у развијености животних вјештина код слијепих и слабовидих ученика у односу на тип смјештаја

Табела 115 презентује резултате процјене ЖВ у односу на тип смјештаја. Родитељске процјене указују да не постоји статистички значајна разлика између слијепих и слабовидих ученика који имају ПС и оних који имају ИС када је у питању развијеност ЖВ ($U=217,000$; $Z=-0,487$, $p=0,627$). Такође, до истих закључака дошло се када је у питању процјена од стране

наставника. Није добијена статистички значајна разлика ($U=235,000$; $Z=-0,060$; $p=0,953$) у развијености ЖВ слијепих и слабовидих ученика који имају ПС и оних који имају ИС.

Табела 115

Развијеност животних вјештина слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на тип смјештаја

Субскеале	Група испитаника	Тип смјештаја	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
ЖВ.Р	СПУ	ПС	59,00	103,00	76,00	217,000	-0,487	0,627
	СБУ	ИС	59,00	97,00	81,00			
ЖВ.Н	СПУ	ПС	74,00	102,00	89,00	235,000	-0,060	0,953
	СБУ	ИС	73,00	104,00	93,00			

ЖВ.Р.-животне вјештине-форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор

4.6.8. Разлике у развијености социјалних вјештина код слијепих и слабовидих ученика у односу на тип смјештаја према процјени родитеља и наставника

Резултати процјене СВ у односу на тип смјештаја презентовани су у Табели 116. Анализом добијених резултата закључујемо да не постоји статистички значајна разлика између слијепих и слобовидих ученика који имају ПС и оних који имају ИС, а када је у питању развијеност СВ ($U=197,000$; $Z=-0,963$; $p=0,335$) према процјени родитеља. Исти резултати добијени су када развијеност СВ у односу на тип смјештаја оцијењују наставници. Наиме, није утврђена статистички значајна разлика у развијености СВ ($U=231,000$; $Z=-0,143$; $p=0,887$) слијепих и слобовидих ученика који имају ПС и оних који имају ИС.

Табела 116

Развијеност социјалних вјештина слијепих и слабовидих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на тип смјештаја

Субскеале	Група испитаника	Тип смјештаја	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p
СВ.Р	СПУ	ПС	67,00	112,00	82,00	197,000	-0,963	0,335
	СБУ	ИС	65,00	103,00	80,00			
СВ.Н	СПУ	ПС	74,00	107,00	95,00	231,500	-0,143	0,887
	СБУ	ИС	83,00	107,00	93,00			

СВ.Р-социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н-социјалне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; СБУ-слабовиди ученици; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор

4.6.9. Разлике у развијености животних вјештина слијепих ученика у односу на начин кретања према процјени родитеља и наставника

У Табели 117 приказане су родитељске и наставничке процјене развијености ЖВ у односу на начин кретања код слијепих ученика. Према процјени родитеља начин кретања се није показао као фактор који утиче на развијеност ЖВ ($U=45,000$; $Z=-0,533$; $p=0,594$) код слијепих ученика. Тачније, није утврђена статистички значајна разлика између слијепих ученика који се крећу самостално и оних који се не крећу самостално, иако дескриптивни показатељи упућују на веће скорове слијепих ученика који се крећу самостално. Са друге стране, наставничка процјена упућује на то да начин кретања утиче на развијеност ЖВ код слијепих ученика. Односно, утврђено је да постоји статистички значајна разлика ($U=22,000$; $Z=-2,167$; $p=0,030$) у развијености ЖВ између слијепих ученика који се крећу самостално и оних који се не крећу самостално у корист самосталнијег кретања, што самим тим доприноси бољем и лакшем обављању ЖВ.

Табела 117

Развијеност животних вјештина слијепих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на начин кретања

Субскеале	Група испитаника	Начин кретања	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p	
ЖВ.Р	СПУ	Самостално Да	15,00	59,00	85,00	65,00	45,000	-0,533	0,594
		Не	7,00	59,00	73,00	63,00			
ЖВ.Н	СПУ	Самостално Да	15,00	74,00	100,00	88,00	22,000	-2,167	0,030
		Не	7,00	73,00	93,00	74,00			

ЖВ.Р.-животне вјештине-форма за родитеље; ЖВ.Н.-животне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p-статистичка значајност; Z-Скор

4.6.10. Разлике у развијености социјалних вјештина слијепих ученика у односу на начин кретања према процјени родитеља и наставника

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни теста а према процјени родитеља закључујемо да начин кретања не утиче на развијеност СВ ($U=28,500$; $Z=-1,703$; $p=0,089$) код слијепих ученика. Тачније, није утврђена статистички значајна разлика између слијепих ученика који се крећу самостално и оних који се не крећу самостално, иако дескриптивни показатељи упућују на веће скорове слијепих ученика који се крећу самостално. Исте резултате уочавамо када је ријеч о процјени наставника. Наиме, утврђено је да не постоји статистички значајна ($U=31,000$; $Z=-1,528$; $p=0,126$) разлика између слијепих ученика који се крећу самостално и оних који се не крећу самостално (Табела 118).

Табела 118

Развијеност социјалних вјештина слијепих ученика према процјени родитеља и наставника у односу на начин кретања

Субскеале	Група испитаника	Начин кретања	Мин.	Макс.	Мед.	Ман-Витни U тест	Z	p	
СВ.Р	СПУ	Самостално Да	15,00	67,00	91,00	80,00	28,500	-1,703	0,089
		Не	7,00	65,00	80,00	74,00			
СВ.Н	СПУ	Самостално Да	15,00	74,00	107,00	88,00	31,000	-1,528	0,126
		Не	7,00	83,00	105,00	85,00			

СВ.Р-социјалне вјештине-форма за родитеље; СВ.Н- социјалне вјештине-форма за наставнике; СПУ-слијепи ученици; Мин.-минимум; Макс.-максимум; Мед.-медијана; p- статистичка значајност; Z-Скор.

V ДИСКУСИЈА

5.1. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ

5.1.1. Дискусија резултата добијених процјеном моторичких способности ученика различитог визуелног статуса

У овом дијелу биће продискутовани резултати процјене моторичких способности, узимајући у обзир постигнућа испитаника на цјелокупном моторичком тесту, као и на његовим субтестовима, односно издвојеним моторичким способностима.

У нашем истраживању резултати добијени примјеном БОТ-2 теста указују на знатна кашњења у моторичком развоју, односно у развоју моторичких способности слијепих ученика. Тачније, ниво развијености моторичких способности слијепих ученика је знатно испод просјека. Када је у питању ниво развијености моторичких способности слабовидих ученика уочава се да се већина ученика сврстава у категорију испод просјека, док са друге стране скоро сви ученици без оштећења вида имају просјечан ниво развијености моторичких способности. У прилог нашим налазима иду и резултати до којих су дошли грчки истраживачи (Christodoulou et al., 2019) који су се фокусирали на процјену моторичког развоја, односно моторичких способности ученика са оштећењем вида и ученика типичног развоја. Анализом резултата спроведеног истраживања утврђено је да моторички развој ученика са оштећењем вида спада у категорију "испод просјека", за разлику од ученика типичног развоја који припада категорији "изнад просјека". Сличност са нашим резултатима проналазимо у закључцима студије спроведене на подручју Србије (Sretenović i Nedović, 2019) чији аутори сугеришу на кашњења у моторичком развоју слабовидих ученика у поређењу са вршњацима типичног развоја. Такође, резултати истраживања реализованог у Босни и Херцеговини (Alibegović i Jablan, 2009), указују на значајно нижи ниво развијености моторичких способности ученика са оштећењем вида у односу на ученике типичног развоја. Наиме, кашњења у моторичком развоју ученика са оштећењем вида у поређењу са њиховим вршњацима типичног развоја препозната су и у бројним студијама страних аутора (Atasavum et al., 2012; Bouchard & Tetreault, 2000; Brambring, 2006; Levtzion-Korach et al., 2000; O'Connell et al., 2006; Haegele et al., 2015; Houwen et al., 2009).

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоје разлике у развијености моторичких способности ученика различитог визуелног статуса. Увидом у добијене резултате након поређења постигнућа слијепих и слабовидих ученика на моторичком тесту уочава се да боља постигнућа остварују слабовиди ученици. У складу са нашим резултатима и Атасавун Уисал и Дугр (Atasavun Uysal, & Düger, 2011) упућују на бољу развијеност моторичких способности слабовидих ученика у поређењу са ученицима са потпуном или практичном сљепоћом. Са друге стране, закључујемо да ученици без оштећења вида имају боље развијене моторичке способности у односу на слијепе и слабовиде ученике. Поткрепљујући претходне резултате Павловић (1987) закључује да степен визуелног оштећења значајно утиче на моторну ефикасност, усљед чега је ученицима са оштећеним видом потребан већи број покушаја и дуже вријеме за реализацију моторичких задатака (Павловић, 1987, према Максимовић, 2008). Са друге стране, Поттић (2014) истиче да ученици са оштећењем вида и кад постигну задовољавајући ниво моторичких способности, њихово моторичко функционисање је другачијег квалитета у односу на типичну популацију. Либерман и Мекхју (Lieberman & McHugh, 2001) закључују да су слијепи и слабовиди ученици слични и више подсјећају једни на друге него њихови вршњаци типичног развоја. Поменуто разлике у динамици стицања моторичких вјештина код дјеце са оштећењем вида у односу на вршњаке типичног развоја, најчешће се објашњавају искуством везаним за прве покрете, мотивацијом и карактеристикама доминантног начина перцепције (Perla & o Donnell, 2004, према Vučinić, & Anđelković, 2021).

Узимајући у обзир постигнућа слијепих ученика по субтестовима уочава се да постижу углавном слабије резултате на већини субтестова. Тачније, на задацима у оквиру субтеста МП и

МИ у којима се захтјева прецизност уочавају се најлошији резултати, као и у оквиру МС, док координација такође представља потешкоћу за ове ученике због чега су постигли и мање бодова, односно имају нижа постигнућа без обзира на прилагођеност задатака и усмјеравање на њихов тактилни канал сазнања и учења. Специфичности које су примјећене на самом тестирању а које манифестују потешкоће код слијепих ученика при реализацији одређених моторичких задатака можда се дјелимично могу образложити постигнућа на поменутих субтестовима. Тако, на задатку ПЛКЛ запажа се притискање шилом и цјепање папира, дужи прекиди линије и повлачење линије изван ивица лавиринта, иако је задатак подразумијевао тактилну подршку у циљу лакшег извршавања налога. При СП слијепи ученици одступају од тактилних линија и савијају папир неадекватно, мимо задатих линија. КК по моделу није лоше оцијењено код слијепих ученика обзиром да су имали представу квадрата и самим тим доста њих је успјело нацртати дати облик са свим неопходним елементима, док је КЗ за коју нису имали представу био и највећи проблем. На тестирању се увиђа да цртање представља проблем за неку слијепу дјецу јер немају искуство у цртању, неки користе машине, неки фолије које се нису могле примјенити у овом задатку јер се линија која се повлачи требала истовремено тактилно пропатити. Када је у питању субтест МС уочено је испадање новчића мимо кутија и недостатак спретности и брзине при извршавању овог задатка који је био временски ограничен. Осврћући се на извршавање задатка у области билатералне координације СУМ код слијепих ученика уочава се некоординисаност покрета, недефинисаност латерализованости, окретање у круг и несхватање налога. Односно, било је теже објаснити шта се треба урадити и заузети такав положај и ускладити покрете и латерализованост што је свеукупно утицало на постигнућа. Анализом добијених резултата константује се да слабовиди ученици имају најбоља постигнућа када је у питању БК, а најлошија постигнућа на задацима који захтјевају МС, док су блаже потешкоће забиљежене и на субтестовима који захтјевају прецизност. Једно од истраживачких питања којим су се бавиле Рутовска и сарадници (Rutkowska et al., 2016), односило се на процјену БК код дјецe и адолесцената са оштећењем вида. Добијени резултати су показали да се тешко оштећење вида, као и потпуни недостатак вида негативно одражава на развој БК што је утврђено и у нашем истраживању. Тачније, скокови нису представљали проблем за њих, али је кретање наизмјеничне стране рукама и ногама било теже извести. Односно, Рутовска и сарадници су уочили да су ученици са оштећењем вида испољили дефиците у способности коришћења лијеве и десне стране тијела на интегрисан и вјешт начин. Атасавун Уисал и Дугр (Atasavun Uysal, & Duger, 2011) су се базирали на упоређивање постигнућа слабовиде и потпуно или практично слијепе дјецe на субтесту БК. Интересантно је да су аутори утврдили да између испитиваних група није било статистички значајне разлике. Ово се дјелимично објашњава тиме што слијепи и слабовиди адолесцененти имају потешкоће са просторним позиционирањем и прилагођавањем гравитационе линије тежишту, што се сматра да се могло одразити на њихова постигнућа у оквиру билатералне координације. Сретеновић и Недовић (Sretenović i Nedović, 2019) константују да ученици са оштећењем вида показују најлошије постигнуће на субтесту МС, што је у складу са нашим закључцима, док је најбоље просечно постигнуће забиљежено на субтесту МИ. Са друге стране, увиђа се да су ученици типичног развоја најгоре резултате остварили на субтесту МП. Када су у питању постигнућа на субтестовима ученика без оштећења вида у нашем истраживању уочавамо да на сва четири претходно наведена субтеста постижу добра просјечна постигнућа, тачније у оквиру субтеста БК остварују најбоље резултате, док на задатку СП мањи број ученика је оцијењен са мање бодова у односу на максималан број. Упоређујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика на субтестовима МП, МИ, МС и БК уочавамо да слабовиди ученици остварују боље резултате у односу на слијепе ученике. Са друге стране, утврђено је да ученици без оштећења вида на свим овим субтестовима имају боља

постигнућа и од слијепих и слабовидих ученика, што је и разумљиво обзиром да је за извршење сваког задатка неопходна визуомоторна контрола.

Када су у питању субтестови који укључују РЖ, БПС, КГЕ и СГ такође уочавамо лошија постигнућа код слијепих ученика. Најлошије резултате слијепи ученици постигли су у оквиру КГЕ при извођењу дриблинга и задржавању равнотежног положаја (стајање на једној нози на греди), док пак и хватање лопте и задаци који су захтијевали снагу представљају за њих проблем. Добијени резултати су донекле и очекивани будући да је манипулација лоптом отежана код слијепих ученика због немогућности визуелне перцепције. Наиме, чак и поред звучног стимулуса примјећено је да углавном једном успију да ударе лопту и након тога лопта испада, након чега је теже лоцирају. Са друге стране, хватање лопте са обје руке за одређен број ученика било је теже реализовати, тачније уочено је да хватају лопту цијелим тијелом што се неповољно одразило на њихова постигнућа. У складу са нашим резултатима највеће дефиците при извођењу дриблинга и хватању лопте утврдили су и Хоуен и сарадници (Houwen et al., 2010) и Вагнер и сарадници (Wagner et al., 2013). На сличне закључке указују Хауен и сарадници (Houwen et al., 2008). Они уочавају да су ученици са оштећењем вида постигли најлошије резултате у оквиру координације у односу на своје вршњаке без оштећења вида. Аутори истичу да су постигнућа ученика са оштећењем вида на моторичким тестовима условљена оштећењем вида, као и специфичностима везаним за природу задатка, као и да је веома битно да се прилагоди окружење и задаци како би ови ученици остварили боље резултате у моторичком домену. Са претходним разматрањима подударују се и налази студије доста старијег датума (Buell, 1950). Наиме, Буел (Buell, 1950) сугерише да ученици са оштећењем вида највеће проблеме испољавају у оквиру координације. Такође, интересовање истраживања Илић-Стошовић и Николић (2012), било је усмјерено на испитивање координације ученика са сензорним оштећењима. Анализом резултата утврђено је да у групи ученика са оштећењем вида 65,07% има поремећај координације, док је добра координација присутна код 34,93% ученика. Упоређујући постигнућа слабовидих и ученика са потпуном или практичном сљепоћом на субтесту координација горњих екстремитета Атасавун Усиал и Дугр (Atasavun Uysal, & Düger, 2011) закључују да боље резултате остварују слабовиди ученици. Насупрот овоме, Павловић запажа да слабовиди ученици постижу нижа постигнућа у односу на ученике без оштећења вида у оквиру КГЕ (Pavlović, 1987, према Maksimović, 2008).

Када је у питању процјена РЖ и задатак ХПЛ код одређеног броја слијепих ученика било је присутно одступање мимо линије и спуштање руку, међутим на овом задатку нису примјећене веће потешкоће што се можда може објаснити тиме да су и раније на часу физичког васпитања спроводили ову активност. Такође, ходање у чарапама сматрамо да пружа већу могућност да осјете канап по ком ходају, али и звучни стимулус у виду позиваоца доприноси свакако усмјеравању и одржавању правца кретања. Међутим, при СНЈГ слијепи ученици остварују најлошија постигнућа јер је примјећено да испољавају страх, нелагодност, склоност ка паду и тражење подршке. Са друге стране, најбоља просјечна постигнућа слабовиди ученици остварили су када је у питању способност одржавања РЖ и КГЕ, а лошија постигнућа забиљежена су на субтесту БПС и СГ.

Код ученика без оштећења вида најбоља просјечна постигнућа забиљежена су на субтесту одржавања РЖ и КГЕ И БПС, док су нешто слабији резултати примјећени у оквиру задатака у којима је била неопходна СГ. Такође, најбоље резултате на субтесту БПС код ученика типичног развоја утврдили су Сретеновић и Недовић (Sretenović i Nedović, 2019).

Упоређујући резултате слијепих и слабовидих ученика на субтестовима уочава се да су слабовиди ученици бољи у способности одржавања РЖ и КГЕ, док међутим између ове двије групе испитаника разлика не постоји на субтестовима БПС. Ову констатацију потврђују и истраживачки налази до којих су дошли Романов и сарадници (Romanov et al., 2017) и Хајбач

Бич и сарадници (Haibach-Beach et al., 2011) а када је у питању процјена РЖ. Другачије резултате налазимо у истраживању Атасавуна Уисала и Дугра (Atasavun Uysal, & Düger, 2011). Наиме, упоређујући постигнућа слабовидих ученика и ученика са потпуном или практичном сљепоћом на субтестовима БПС аутори константују да боље резултате остварују слабовиди ученици.

Добијени резултати у нашем раду указују да ученици без оштећења вида имају боља постигнућа од слијепих и слабовидих ученика како на субтесту РЖ и БПС, тако и на субтесту КГЕ и СГ. У прилог овоме а када се у обзир узме субтест БПС говоре резултати истраживања реализованог на подручју Србије (Grbović i Jorgić, 2017). Наиме, Грбовић и Јоргић су на поменутом субтесту установили да слабовиди ученици остварују лошије резултате од ученика без оштећења вида. Наши резултати се подударују и са налазима Бушардове и Тетреалове (Bouchard & Tetreault, 2000) који су процјеном моторичких способности утврдили да ученици са оштећењем вида имају лошије резултате на шест од осам субтестова у односу на њихове вршњаке типичног развоја. Анализом резултата ауторке уочавају да се највећа значајност разлике јавља на субтесту равнотежа, гдје аутори истичу да је равнотежа највише погођена код ученика са оштећењем вида у односу на ученике без оштећења вида, чија су постигнућа 3 до 5 пута боља. Од фактора који утичу на моторичке способности ауторке су издвојиле спорије стицање моторичких вјештина, ограничено искуство због смањеног интереса за кретање у простору, слабу физичку кондицију и тешкоће у имитирању других. У прилог нашим резултатима иду и налази студије коју су спровели Хаувена и сарадници (Houwen et al., 2008). Наиме, аутори су забиљежили најлошија постигнућа ученика са оштећењем вида на задацима у оквиру статичке и динамичке равнотеже у односу на вршњаке без оштећења вида. Такође, узимајући у обзир способност одржавања равнотеже слијепих и ученика типичног развоја Наката и Јеб (Nakata & Yabe, 2001) поређењем њихових постигнућа увиђају да ученици типичног развоја боље извршавају задатке у оквиру статичке или динамичке равнотеже од ученика са оштећењем вида што смо утврдили и у нашем истраживању. Шмид и сарадници (Schmid et al., 2007) наглашавају да ученици са оштећењем вида, нарочито они који су лишена визуелних информација врло често показују лошу статичку и динамичку равнотежу, као и повећан ризик од пада (Aydog et al., 2006; Giagazoglou et al., 2009). На слабију развијеност способности одржавања равнотеже указују и резултати студије Илић-Стошовић и Николић (2012). Аутори су установили да је недостатак равнотеже примјећен код 28,9% ученика са оштећењем вида, док 22,9% ученика са оштећењем вида показује потешкоће у одржавању равнотеже. Са друге стране, 48,2% ученика са оштећењем вида карактерише се добром способношћу одржавања равнотеже. Исто тако, Трговчевић и сарадници (2011) су процјењујући одржавање равнотеже при ходу (динамичке равнотеже) код слијепих и слабовидих ученика установили да је 60% ученика имало проблем у извођењу задатка, 16,7 је било неуспјешно у извођењу задатка, док је 23,3% било успјешно при реализацији задатака у оквиру овог теста. Када је у питању одржавање равнотеже при стајању (стајање на једној нози руке раширене или уз тијело) аутори константују да највећи број ових ученика се сврстава у категорију изводи задатак „уз одређени проблем“. Такође, поређењем постигнућа на тестовима за испитивање равнотеже ученика са оштећењем вида и ученика без оштећења вида Пенел (Pennell, 2019) и Хајбач-Бич и сарадници (Haibach-Beach et al., 2011) уочавају нарушеност равнотеже код ученика са оштећењем вида, односно евидентни су бољи резултати код ученика без оштећења вида. У складу са претходним наводима су и резултати студије Грбовић и Јоргића (2017) који увиђају да ученици без оштећења вида остварују боља постигнућа на тесту одржавање равнотеже од ученика са умјереним и тежим оштећењем вида. Тако, шест ученика са оштећењем вида није било у стању да изврши задатке у оквиру субтеста равнотеже, за разлику од само једног ученика без оштећења вида. Међутим, поређењем постигнућа ученика са оштећењем вида утврђена је

статистички значајна разлика у корист ученика са тежим оштећењем вида. Са друге стране, на задацима попут стајања на једној нози, ходања по линији, савијања да се покупи предмет, скока у мјесту са обје ноге, ходања на врховима прстију, за које је била потребна способност одржавања равнотеже у динамичним условима, Рутовска и сарадници (Rutkowska et al., 2015) открили су велике и екстремне разлике које упућују на касније стицање равнотеже ученика са оштећењем вида чак 10-20 мјесеци у поређењу са вршњацима без оштећења вида. Такође, утврђено је да су на тестовима који су процјењивали равнотежу за ученике са оштећењем вида најтежи задаци били они који су подразумевали одржавање равнотеже при ходању по линији, слободном ходању, као и при значајном смањењу ослонца (Rutkowska et al., 2015). деСуса Сантос и сарадници (de Sousa Santos et al., 2018) су испитујући код слабовидих ученика равнотежу на Педијатријској скали баланса установили да су ови ученици постигли максималан резултат на 6 задатака (сједење без подршке, стајање без ослонца, стајање са затвореним или отвореним очима, стајање са спојеним стопалима, подизање предмета са пода) као и ученици без оштећења вида. Међутим, најлошија постигнућа забиљежена су на задацима који су захтијевали смањење ослонца (стајање са једном ногом испред и стајање на једној нози) као и испружити руку напријед. Предмет истраживања које су реализовали Узуновић и сарадници (2015), односио се на утврђивање разлика у статичкој равнотежи између ученика са оштећењем вида и ученика без оштећења вида. Увидом у добијене резултате аутори закључују да постоји статистички значајна разлика између испитиваних варијабли равнотеже са отвореним и затвореним очима код ученика са и без оштећења вида. Такође, утврђене су велике разлике између ученика са и без визуелног оштећења на тесту равнотеже са једном ногом, док су на тестовима са двије ноге испитаници постигли сличне резултате. Исто тако, Узуновић и сарадници константују да су ученици без оштећења вида остварили боље резултате на тесту равнотеже са једном ногом, док су ученици са оштећењем вида показала сличне резултате на задацима које су извршавали отворених и затворених очију. Исти аутори сугеришу да је за ученике са оштећењем вида одржавање равнотеже на потпорној површини која је ужа од површине њиховог стопала представљао посебан проблем. Такође, исто примјећују Зилка и сарадници (Zylka et al., 2013) испитујући способност функционалне равнотеже код 26 слијепих и слабовидих дјевојчица узраста између 10 и 15 година. Наиме, уочене су потешкоће у усправном положају са једном ногом када је величина ослонца сужена гдје је утврђено да чак 88,5% ученика није било у могућности да задржи равнотежни положај 10 секунди, као и у ситуацијама у којим се центар гравитација приближава ивици базе ослонца гдје је евидентно да је 57,7% ученика имало потешкоће при стајању са испруженим рукама. Узимајући у обзир резултате засноване на практичним процјенама равнотеже коришћењем равнотежне греде Леонард (Leonard, 1969) је упоређивао способности равнотеже између ученика са и без оштећења вида. Аутор је запазио да су ученици са оштећењем вида захтијевали шири сноп за статичко уравнивање у односу на ученике без оштећења вида (Leonard, 1969, према Panell, 2019). У складу са претходним разматрањима може се закључити да су изражене потешкоће у задржавању равнотежног положаја код ученика са оштећењем вида препознате у бројним студијама (Romanov i sar., 2017; Calik et al., 2019). Односно, може се константовати да развојни процес равнотеже ученика са оштећењем вида може каснити или се одвијати другачије у односу на њихове вршњаке неоштећеног вида (Andrade et al., 2012; Aydog et al., 2006; Bortolaia et al., 2003; Brambring, 2007; Matos et al., 2010; Rutkowska et al., 2015). Са друге стране, у циљу побољшања равнотеже код дјецe са оштећењем вида одређен број аутора (Abbasi et al., 2022; Atasavun et al., 2011; Vranesic-Hadzimehmedovic & Memisevic, 2018; Koutsokosta, & Fotiadou, 2010, према Christodoulou et al., 2017; Daneshmandi et al., 2021; Jazi et al., 2012; Pineio, 2017; Трговчевић и сар., 2011; Caliskan et al., 2011; Colak et al., 2004; Chao-Chien, & Shih-Yen, 2011) су

спровели студије у којима су примјенили одређене програме вјежби у трајању од неколико мјесеци за које је утврђено да су имали позитивне ефекти на равнотежу.

Током процјене СГ код слијепих и слабовидих ученика при извођењу СК и ТШ примјеђено је брже замарање и лошији резултати на свеукупном субтесту. Увидом у добијене резултате константујемо да су слабовиди ученици постигли боље резултате на тестовима снаге у односу на слијепе ученике. Са друге стране, на овом субтесту ученици без оштећења вида имају боља постигнућа и од слијепих и слабовидих ученика. Наши резултати показују сличност са резултатима студије Хорвата и сарадника (Horvat et al., 2004) који упућују на слабију развијеност снаге дјеча са оштећењем вида у односу на вршњаке типичног развоја. Аутори истичу да мањак самоиницираних моторичких активности ученика са оштећењем вида може бити разлог слабије снаге. Слично примјеђују и Атасавун Уисал и Дугр (Atasavun Uysal, & Düger, 2011) који наводе да су због смањеног моторичког искуства посебно слијепи али и слабовиди дјеча имала и слабију мишићну снагу у односу на дјецу без оштећења вида. Међутим, исти аутори су спровели одређене програме вјежбања у трајању од 3 мјесеца након чега су забиљежили побољшања у снази. Упорјеђујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика старијег основношколског узраста на тесту за испитивање снаге Романов и сарадници (Romanov i sar., 2017), констатују да слабовиди остварују боље резултате од слијепих ученика, што је у складу са резултатима нашег истраживања. На исте закључке упућује и студија Буела (Buell, 1950). Насупрот претходним разматрањима, резултати проистекли из магистарског рада (Grbović, 2005) упућују да слабовиди ученици имају слабије развијене физичке способности у односу на ученике без оштећења вида, али изузетак представља мишићна снага. Тако, Грбовић закључује да на тестовима за које није неопходна визуелна контрола већ само локално ангажовање мишићних група, слабовиди ученици показују подједнаку успјешност као дјеча опште популације.

5.1.2. Дискусија резултата добијених процјеном животних вјештина ученика различитог визуелног статуса

У овом дијелу биће дискутовани резултати процјене ЖВ када се у обзир узму постигнућа на цјелокупној субскали, али такође и резултати које су наши испитаници остварили на њеним појединачним доменима.

Када је у питању процјена ЖВ добијени резултати показују да највећи број слијепих ученика има низак ниво развијености ЖВ, док половина слабовидих ученика има адекватно развијене ЖВ, а половина ученика припада категорији умјерено низак, док пак сви ученици без оштећења вида имају адекватно развијене ЖВ. Наши резултати проналазе подударност са резултатима већег броја студија (Bathelt et al., 2019; Greenaway et al., 2017; Lewis & Iselin, 2002; Metsiou, 2008; Papadopoulou et al., 2011; Telioridis, 2017; Christodoulou, 2016; Christodoulou et al., 2019) које упућују на нижи ниво развијености ЖВ код ученика са оштећењем вида.

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоје разлике у развијености животних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника. Анализом резултата на субскали ЖВ, односно поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика у нашем раду утврђена су боља постигнућа код слабовидих ученика према процјени и родитеља и наставника. Такође, поређењем постигнућа слијепих и ученика без оштећења вида уочено је да су ученици без оштећења вида остварили боље резултате, као и у поређењу са слабовидим ученицима. У прилог овоме говоре и закључци до којих је дошао Телиоридис (Telioridis, 2017) сагледавајући постигнућа слабовидих и ученика типичног развоја у оквиру ЖВ на основу процјене наставника. Наши резултати слични су и са резултатима проистеклим из докторске дисертације спроведене у Грчкој (Christodoulou, 2016) с циљем детаљнијег увида у развијеност ЖВ ученика с оштећењем вида. Наиме, Кристодулу (Christodoulou, 2016)

константује да се развој ЖВ разликује између ученика типичног развоја и ученика са оштећењем вида и у погледу времена и начина на који се усвајају. Односно, аутор истиче да услед недостатка вида дјеца не могу да пропрате извођење одређених ЖВ, као и без директног упутства и прилика за увјежбавање задатака често касни стицање компетенцији у овом домену. Луис и Ислин (Lewis & Iselin, 2002) и Гуд и сарадници (Good et al., 2008) запажају да је функционисање у оквиру свакодневних животних вештина ученика са оштећењем вида ограничено у односу на ученике типичне популације. Тако су Луис и Ислин (Lewis & Iselin, 2002) утврдили да према оцјени родитеља ученици са оштећењем вида самостално извршавају 44% ЖВ, док са друге стране ученици типичног развоја чак 84% ЖВ обављају потпуно самостално. Наиме, сматра се да недостатак самопоуздања може резултирати смањеном независности у обављању ЖВ (Papuda-Dolińska, 2017). У складу са претходним наводима и Бинс и сарадници (Binns et al., 2012) уочавају да ученици са оштећењем вида посједују ужи репертоар практичних вјештина, као и да ријетко учествују у обављању КП, што свакако доводи до већег степена зависности од других, најчешће њихових најближих. Са друге стране, Голд и сарадници (Gold et al., 2005), константују да у поређењу са слабовидим ученицима слијепи ученици имају ужи репертоар практичних вјештина.

Анализом постигнућа на доменима у нашем раду према процјени родитеља уочено је да већи број слијепих ученика има нижи ниво развијености ЛВ, док слабовиди и ученици без оштећења вида имају адекватно развијене ЛВ. У прилог овоме Луис и Ислин (Lewis & Iselin, 2002) истичу да ученици са оштећењем вида сматрају да су способни да се умију, оперу зубе и слично, што пак није случај када су у питању њихови родитељи који оцијењују да је њиховој дјечи у свим наведеним активностима неопходна помоћ других и да нису самостална у извршењу ових хигијенских активности. Такође се наводи да није ријеткост да ученици са оштећењем вида млађег узраста испољавају значајне потешкоће у области бриге о себи, укључујући једење, облачење, коришћење тоалета и личну његу (Anderson et al., 1991, према Christodoulou, 2016). Исто тако, Рапаић (2015) истиче да дјеца са оштећењем вида на предшколском и основношколском узрасту имају изражене потешкоће у домену облачења, свлачења, одржавања личне хигијене, као и коришћења прибора за јело. Омеровић (2012) се у оквиру магистарског рада базирала на развијеност свакодневних животних вјештина код слијепе и слабовиде дјеце узимајући у обзир облачење, храњење и хигијену. Анализом резултата Омеровић закључује да на сва три подручја ученици типичног развоја остварују боља постигнућа у односу на ученике са оштећењем вида. Упоредјујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика Омеровић уочава да између ових група испитаника не постоји статистички значајна разлика кад су у питању подручја Облачење и Хигијена, док је разлика била уочљива на подручју Храњење између потпуно слијепих и ученика са лакшим оштећењем вида. Међутим, након спроведеног програма интервенција у трајању од годину дана са циљем побољшања свакодневних животних вјештина забиљежен је напредак у сва три анализирана подручја код слијепих и слабовидих ученика. Омеровић и сарадници (2013), такође, истичу да се често у свакодневној пракси сусрећу са случајевима дјеце која долазе у школу која нису савладала свакодневне вјештине у довољној мјери или те вјештине нису уопште развијене. Стога, исте ауторке наглашавају да није мали број дјеце која имају недовољно усвојене хигијенске вјештине и навике, склоност узимању миксане хране или узимање искључиво чврсте хране, јер не знају употребити прибор за јело, док нека дјеца чак носе пелене јер нису научена користити тоалет. Као могућа објашњења за оваква увиђања наводе се презаштићеност од стране родитеља с једне стране, док са друге стране родитељи сматрају да је то задаћа школе. Луис и Иселин (Lewis & Iselin, 2002) уочавају да су код ученика са оштећењем вида евидентне тешкоће при руковању прибором за јело, посебно ножем, што се поклапа са нашим закључцима. Налази студије Смита и сарадника (Smyth et al., 2014) потврдили су значајан утицај визуелног

оштећења код мале дјеце на развој процеса храњења, укључујући превасходно способност самосталног једења. Анализом процјене родитеља Луис и Иселин (Lewis & Iselin, 2002) константују да су ученици са оштећењем вида самосталнији при облачењу и обувању, док је одржавање личне хигијене отежано код ове популације. Уочено је да су способни да самостално обују ципеле, чарапе, панталоне, мајице, капуте и дугих рукава кошуље. Међутим, изузетак је било везивање ципела, гдје су скоро сви родитеља рекли да њихова дјеца са оштећењем вида нису могла везати ципеле понекад чак и уз помоћ. Наиме, постигнућа дјеце са оштећењем вида у подручју личне хигијене су неријетко незадовољавајућа. Овакву константацију поткрепљују налази истраживања Шенода и сарадника (Shenouda et al., 2018) који указују да већина ученика са оштећењем вида испољава потешкоће у погледу прања руку, зуба, сјечењу ноктију, његе лица и ушију, прања косе и пресвлачења.

Исто примјећују Луис и Иселин (Lewis & Iselin, 2002) који наводе да према оцијени родитеља ученици са оштећењем вида нису самостални при прању и сушењу косе и прању зуба, тј. у овим активностима углавном им је потребна помоћ других. Када је у питању хигијена зуба, Ахмад и сарадници (Ahmad et al., 2009) истичу да ученици са оштећењем вида не одржавају хигијену на одговарајући начин што се сматра да може бити последица немогућности запажања нечистоћа. У супротности са нашим закључцима налази одређеног броја студија које су се бавиле подручјем практичних вјештина дјеце и адолесцената са оштећењем вида сугеришу да су вјештине бриге о себи најусвојеније код ових ученика (Lamoureux et al., 2004; Langelaan et al., 2007; Papandopoulos et al., 2011).

Сагледавајући постигнућа у оквиру домена КП у нашем раду увиђају се потешкоће код све три групе испитаника. Тачније, најлошија постигнућа забиљежена су код највећег броја слијепих ученика, односно низак ниво развијености вјештина неопходних за обављање КП. Такође, нижи ниво развијености ових вјештина је уочен код половине слабовидих ученика, док је и код одређеног броја ученика без оштећења вида утврђен нижи ниво развијености ових вјештина. Сличност са нашим резултатима пеоналазимо у студији грчких аутора (Papandopoulos et al., 2011) који константују да су код ученика са оштећењем вида најизраженије потешкоће забиљежене у оквиру КП. Исто тако Луис и Иселин (Lewis & Iselin, 2002) на основу процјене родитеља уочава да ученици са оштећењем вида ријетко одржавају одјећу, набављају намирнице, уређују своју собу, припремају оброке, одлажу смеће и чисте двориште. Односно, родитељи наводе да ученици са оштећењем вида имају потешкоће да слажу одјећу и одлажу у ормар, док је насупротив већина способна да самостално одвоји одјећу за прање и стави у корпу и простире веш. Родитељи, такође, истичу да њихова дјеца нису могла самостално опрати одјећу или окачити одјећу. Са друге стране, дјеца без оштећења вида све ове претходно наведене активности извршавала су самостално. Тачније, већина ове дјеце могла су самостално да намјесте кревет, поспреме спаваћу собу, ставе своје играчке на право мјесто, испразне корпе за смеће, одложити судове итд. Са друге стране, занимљиво је да је само неколико дјеце самостално мјењало постелину, прало суђе, напунило или испразнило машину за прање судова. Исти аутори утврдили су да су ученици са оштећењем вида способни да користе једноставне апарате у кухињи, као и да припремају једноставне оброке. Насупрот претходним разматрањима, Либерман и Робинсон (Liberman & Robinson, 2004) запажају да ученици са оштећењем вида нису самостални у доношењу одлука везаних за свакодневно функционисање, кућне послове и бригу о свом здрављу. Такође, узимајући у обзир КП из угла родитеља у истраживању које је обухватило само четворо дјеце са оштећењем вида у Шведској дошло се до следећих закључака: припремање хране уз коришћење шпорета изгледало је помало застрашујуће, прање одјеће дјеца нису практиковала, као ни чишћење куће, али се наводи да би дјеци свакако у овоме требала помоћ и вјежба. Са друге стране, неки од родитеља признали су да имају тенденцију да нешто радије ураде сами него да подучавају своју дјецу (Salminen &

Karhula, 2014). Исто тако, Анђелковић (2014) константује да то што родитељи углавном сматрају да је важније да њихова дјеца са оштећењем вида овладају ЛВ, ставља у други план усвајање вјештина неопходних за обављање КП. У домену ФУЗ такође је утврђен нижи ниво развијености ових вјештина код слијепих ученика, док већина слабовидих и ученика без оштећења вида имају адекватно развијене ове вјештине.

Према процјени родитеља уочава се да слабовиди ученици имају боља постигнућа у односу на слијепе на сва три домена, такође ученици без оштећења вида су бољи од слијепих ученика на сва три домена, док између слабовидих ученика и ученика без оштећења вида разлике постоје на домену ЛВ у корист ученика без оштећења вида, док разлике нису утврђене на доменима КП и ФУЗ.

Подударност са нашим резултатима проналазимо код Луиса и Ислина (Lewis & Iselin, 2002) који наглашавају да према процјени родитеља у поређењу са ученицима типичног развоја, ученици са оштећењем вида доста ријеђе обављају неке кућне свакодневне активности као што су: припремање сендвича, постављање стола, прање посуђа. Такође, Робинсон и Либерман (Robinson & Liberman, 2004) уочавају да већина ученика са оштећењем вида није ангажована у кућним пословима, што сматрају да може да им отежа независност у одраслом добу. Без обзира на претходно наведено, Волф и Сакс (Wolffe & Sacks, 1997) запажају да ученици са оштећењем вида одговорније приступају кућним обавезама. У литератури као могући разлози за изражене потешкоће у сфери кућних послова издвајају се презаштићеност родитеља који спречавају учешће њихове дјеце у овим активностима, јер их у односу на остале свакодневне животне вјештине доживљавају као теже, захтјевније и опасније. Наиме, родитељи истичу да да би имали страх и несигурност уколико би њихова дјеца обављале ове активности (Анђелковић, 2014). Стога су често ускраћени за обављање било каквих задатака који би могли представљати потенцијалну опасност попут употребе ножа, шпорета или пегле (Fricke, 1981).

Према процјени наставника половина слијепих ученика има адекватно развијене ЛВ, док половина ученика се сврстава у категорију са нижим нивоом развијености ових вјештина, са друге стране слабовиди и ученици без оштећења вида имају адекватно развијене ЛВ. Када је у питању развијеност АВ уочава се да слијепи ученици углавном остварују нижа постигнућа, док слабовиди и ученици без оштећења вида имају адекватно развијене АВ. Узимајући у обзир вјештине неопходне за ФУШЗ увиђа се су ове вјештине адекватно развијене код већине слијепих, слабовидих и ученика без оштећења вида. Из угла наставника поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика на доменима увиђа се да не постоји разлика у развијености ЛВ и вјештина неопходних за ФУШЗ, док пак у домену АВ слабовиди ученици имају боља постигнућа. Непостојање разлике у поменутих доменима можемо образложити самом структуром узорка слабовидих ученика гдје је већи број припадао категорији висока слабовидост ка практичној сљепоћи, па су у складу са тим наставници вјероватно давали и одговоре. Према процјени наставника ученици без оштећења вида су бољи од слијепих ученика у доменима ЛВ и АВ, док разлика није уочена у домену ФУШЗ што можемо можда објаснити тиме да слијепи ученици заиста у овом домену могу добро функционисати обзиром да се налазе прије свега у школској средини гдје им је све прилагођено, такође поштују школска правила, имају адекватан однос према наставнику и раду на часу. Поређењем постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида на доменима ЛВ и ФУШЗ није пронађена разлика, док на домену АВ боља постигнућа остварују ученици без оштећења вида. У сагласности са нашим налазима су и налази проистекли из истраживања спроведеног у Грчкој (Telioridis, 2017) а који упућују на значајна заостајања слијепих и слабовидих ученика на домену АВ у поређењу са ученицима без оштећења вида. Такође, студија коју су спровели Толедо и сарадници (Toledo et al., 2010) фокусира се на проучавање академских постигнућа ученика са оштећењем вида и ученика типичног развоја. Анализом резултата аутори су дошли до сазнања да 89,5% ученика типичног

развоја остварује задовољавајућа академска постигнућа, док са друге стране 75%, ученика са оштећењем вида показује задовољавајућа, а 25% лоша академска постигнућа. Поткрепљујући претходне закључке, Дикић и Максимовић (2002) уочавају да ученици са оштећењем вида постижу знатно лошији школски успјех у односу на ученике без оштећења вида, док ученици са већим степеном оштећења вида остварују лошији школски успјех од ученика са лакшим степеном визуелних сметњи.

На подручју Србије у оквиру докторске дисертације анализом школског успјеха дјецe и младих са оштећењем вида Грбовић (2011) увиђа да они у просјеку постижу врло добар успјех, исто као и дјеца типичног развоја. Поређењем успјеха у српском језику дјецe са и без оштећења вида, Грбовић је утврдила да иако највећи проценат ученика 37%, има оцјену 5, то ипак представља нижу заступљеност у односу на дјецу типичног развоја гдје 45,3% ученика има одличан успјех у настави српског језика. Такође, међу ученицима са оштећењем вида чешће су заступљене ниске и слабе оцијене у поређењу са ученицима типичног развоја: 2,1% слијепих и слабовидих било је недовољно, а 18,6% имало је оцијену довољан. Код дјецe и младих типичног развоја није било недовољних оцијена из српског језика, а само 3,5% ученика има оцјену довољан.

Опејнка и Кехинде (Opayinka & Kehinde, 2019) имали су за циљ испитати математичка постигнућа ученика са оштећењем вида кроз коришћење различитих средстава за које се претпоставља да ће допринети бољим математичким достигнућима. Резултати упућују на закључак да наставници посматрају математику као поље које захтева пажњу, расуђивање и ријешавање проблема. Такође, сматрају да је математику теже савладати за ученике са оштећењем вида из разлога што је садржај богат визуелно представљеним концептима и информацијама. Међутим, утврђено је да примјена одговарајућих уређаја, прилагођавања и инструктивних стратегија доприносе побољшању математичких вјештина. Пападопулос и сарадници (Papadopoulos et al., 2009) су се базирали на пропис ученика са оштећењем вида у поређењу са вршњацима типичног развоја. Аутори су дошли до закључка да оштећење вида негативно утиче на правопис ових ученика, као и да ученици типичног развоја показују мање прописних грешака од слијепих и слабовидих ученика. Такође, утврђено је да слијепи ученици који користе Брајеву машину често чини се боље функционишу у правопису од оних који користе друге медије. Исто тако, истиче се да слабовиди који користе лупе често праве веће прописне грешке. Односно, закључује се да ученици са оштећењем вида имају већу вероватноћу за испољавање потешкоћа у достизању тачности у правопису, као и ограничено искуство у читању. Проучавајући процес читања слијепих ученика Гомпел и сарадници (Gompel et al., 2004) су утврдили да спорије читају од ученика типичног развоја, те да им треба више времена да прочитају и да разумију текст, да читају изоловане ријечи, али да ипак успију да декодирају ријечи и да се њихова ефикасност у читању временом побољшава.

И једна лонгитудинална студија (de Verdier & Ek, 2014) пажњу је усмјерила на академска постигнућа и подршку у школи за шест слијепих ученика али у инклузивном образовном окружењу. Добијени резултати показали су да су ученици са оштећењем вида имали мање позитивна искуства, док родитељи нису били задовољни пруженом подршком њиховој дјечи. Наиме, уочено је да компетентност наставника није била адекватна, односно примјећено је да наставници не посједују довољно знања за примјену метода подучавања код ученика са оштећењем вида. Исто тако, наставници ученика са оштећењем вида сматрају да њихов академски успјех није загарантован самим тим што су физички укључени у редовне разреде. Истиче се да нагласак треба ставити на њихово активно учествовање у наставним активностима уз задовољавање њихових образовних потреба како би то допринијело побољшању њихових академских постигнућа.

Наиме, будући да се образовни процес доста ослања на визуелни приступ претпоставка да ће ученици са оштећењем вида имати нижа постигнућа је оправдана. Ученицима са оштећењем вида често недостају информације које дају основу за разумијевање кључних концепата у оквиру образовног процеса стога се то касније може негативно одразити на њихову способност разумијевања и закључивања. Као могућа објашњења нижих постигнућа код ученика са оштећењем вида наставници обично наводе ниску мотивацију, неразвијене социјалне вјештине, ограничен ниво самоодређења, као и недостатак вјештина самозаступања и независности (Bardin & Lewis, 2008).

У истраживању Игавона (Eguavoen, 2016) информациона и комуникациона технологија је препозната као важан алат који повећава академска постигнућа ученика са оштећењем вида. Односно, установљено је да образовне активности које укључују употребу рачунара изазивају интересовање код ученика са оштећењем вида што олакшава њихово разумијевање садржаја и пружа другачији начин изражавања знања.

5.1.3. Дискусија резултата добијених процјеном социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Анализирајући ниво развијености СВ према процјени родитеља увиђа се да највећи број слијепих ученика се сврстава у категорију умјерено низак, док половина слабовидих има адекватно развијене СВ а половина ученика припада категорији умјерено низак, док је уочено да сви ученика без оштећења вида имају адекватан ниво развијености СВ. Према оцијенама наставника увиђа се да половина слијепих ученика се сврстава у категорији адекватан, а половина припада категорији умјерено низак. Са друге стране, већина слабовидих ученика има адекватан ниво развијености СВ, док кад су у питању ученици без оштећења вида половина има адекватан ниво развијености СВ, а половина ученика припада категорији умјерено висок.

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоје разлике у развијености социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса према процјени родитеља и наставника. Упоредјујући развијеност СВ слијепих и слабовидих ученика добијени резултати сугеришу да слабвиди ученици постижу боље резултате од слијепих ученика према оцјени и родитеља и наставника. У прилог овоме говоре и закључци проистекли из докторске дисертације реализоване у Хрватској (Bilić-Prčić, 2007). Наши резултати су у сагласности и са резултатима студија новијег датума (Nol, 2021; Петрићевић, 2021) спроведених такође у Хрватској. Такође, на бољу развијеност социјалних вјештина слабовидих ученика у поређењу са слијепим ученицима указују и грчки аутори (Teleoridis, 2017). Хуре (Hurtee, 2000) ово објашњава тиме што слабвиди ученици имају више искустава и прилика за учење и увјежбавање социјалних вјештина, док пак слијепи ученици често због презаштићености имају смањен број прилика, што се сматра да уз природу самог оштећења може објаснити њихове дефиците у овом подручју функционисања. Са друге стране, уочавамо да ученици без оштећења вида остварују боља постигнућа и од слијепих и слабовидих ученика када је у питању развијеност социјалних вјештина како према оцјени родитеља тако и према оцјени наставника. Подударност са оваквим налазима проналазимо у докторској дисертацији (Грбовић, 2011) реализованој на подручју Србије а која је проучавала СВ адолесцената са оштећењем вида и вршњака типичног развоја. Према процјени наставника аутор констатује да су значајно боље резултате у развијености социјалних вјештина постигли ученици типичног развоја у односу на слијепе и слабовиде ученике, док у поређењу слијепих и слабовидих ученика већи скор социјалне компетенције је забиљежен код слабовидих ученика. У Индији су Вејденганкар и Аплејн (Wadegaonkar & Uplane, 2016) у својој студији утврдили да код адолесцената са оштећењем вида у поређењу са ученицима без оштећења вида постоји дефицит у развоју СВ. Ове налазе поткрепљују и бројне друге студије (Demir & Ozdemir, 2016; Zečević i sar., 2018; Kordestani et al., 2014; Ozkubat &

Ozdemir, 2012; Ozkubat & Ozdemir, 2014; Papadopoulos et al. 2011; Caballo & Verdugo, 2007). Билић-Прцић и Руњић, (Bilić-Prčić i Runjić, 2009) сматрају да када је у питању наставничка процјена једно од могућих објашњења лежи у чињеници да учитељи често имају нижа социјална очекивања од ученика са оштећењем вида и да околина од ових ученика има мање захтијева у социјалним постигнућима. Узимајући у обзир процјене од стране родитеља као могући разлози за добијене резултате у претходно наведеним студијама издвајају се ставови већег броја родитеља који нагласак углавном стављају на што боља академска постигнућа, док се са друге стране мање пажње посвећује социјалној компоненти њихове дјеце. Наиме, родитељи пружају помоћ и издвајају доста времена за успјешно ријешавање школских обавеза њихове дјеце, стога им не остаје довољно снаге и времена за пружање квалитетне подршке у другим подручјима функционисања (Bilić-Prčić i sar., 2015). Могуће је и да неки родитељи подстичу научену беспомоћност, сматрају да њихово дијете ништа не зна, као и да није способно самостално нешто направити па у прилог томе тако и оцијењују своју дјецу. Максимовић (2004, према Đević, 2015) је реализовала једно од ријетких истраживања у нашој средини које се бавило социометријским положајем ученика са лакшим и тежим оштећењем вида. Наиме, након спроведеног истраживања аутор је увидио да ученици са визуелним сметњама, без обзира на оштрину вида, имају лошији социометријски статус од ученика без сличних сметњи. Односно, анализом резултата константује се да ученици знатно чешће заузимају низак, а ријеђе висок социометријски положај у одијељењу у поређењу са вршњацима који немају оштећење вида.

У односу на претходно анализирана истраживања новијег датума, резултати студије старијег датума спроведене од стране Бурова и сарадника (Buhrow et al., 1998) упућују на супротне закључке. Наиме, они су установили да према процјени наставника и родитеља већина ученика са оштећењем вида основношколског узраста показују сличне социјалне вјештине као и ученици који виде, односно, истиче се да је већина ученика са оштећењем вида оцијењена просјечно или изнад просјека на свим субскалама социјалних вјештина. Насупрот свега наведеног, Бешић (2019) је дошла до закључка који одступа од досадашњих спроведених студија. Тако, Бешић на основу процјене родитеља константује да су слијепи ученици постигли бољи успјех у подручјима емпатије и асертивности од слабовидих ученика. Аутор као могуће разлоге за добијене резултате наводи свјесну намјеру родитеља да своју дјецу прикажу компетентнијима или неки родитељи пак своју дјецу виде као најспособнију па у складу са тим дају одговоре који то поткрепљују. Друга могућност је да услед дужег боравка у специјалним школама гдје многа дјеца и живе у интернату онемогућава родитеље да створе стварну слику о дијететовом функционисању изван породичног дома.

Сагледавајући постигнућа на доменима према процјени родитеља увиђа се да највећи број слијепих ученика има низак ниво развијености ИО. Такође, слабија развијеност ових вјештина регистрована је и код већег броја слабовидих ученика, док насупот њих ученици без оштећења вида имају адекватно развијене ИО. Са нашим налазима поклапају се и закључци одређеног броја студија (Грбовић, 2011; D 'Allura, 2002; McGaha & Farran, 2001; McAlpine & Moore, 1995; Huurre & Aro, 1998, према Caballo & Verdugo, 2007; Van Hasselt et al., 1985; Jindal-Snape, 2004; Sharkey et al., 2000; Wadegaonkar & Uplane, 2016) које сугеришу да су управо ИО најугроженији код ове популације. Наиме, поменути аутори увидјели су да ученици са оштећењем вида имају потешкоће у интеракцији са вршњацима, невербалним компонентама у комуникацији, склапању пријатељстава и као последица наведеног склоност социјалној изолацији. Као узрок социјалне изолације наводи се мањак самопоуздања ученика са оштећењем вида (Papuda-Dolińska, 2017). Узимајући у обзир односе са вршњацима Јаблан и сарадници (2009) су утврдиле да свега једна петина средњошколаца са оштећењем вида која има пријатеље без оштећења вида изражава и потпуно задовољство учествовањем у ваншколским активностима са њима. Наиме, просјечна оцјена прихваћености од стране вршњака са оштећењем вида, значајно је виша од оне коју

ученици у просјеку дају за прихваћеност од стране вршњака типичног развоја. На сличне закључке упућује студија Грбовић и сарадници (2016).

Када је у питању домен ИСВ уочава се да већина слијепих ученика остварује ниже скорове, док половина слабовидих ученика углавном има адекватан ниво развијености ових вјештина, а код половине њих евидентиран је нижи ниво развијености док су пак код ученика без оштећења вида ове вјештине адекватно развијене. Наше налазе поткрепљују и поједини аутори (Khanna & Aikat, 2015; Lamoureux et al., 2004) који документују значајан утицај оштећења вида на учешће у активностима слободног времена истичући да је ово област највећих ограничења код особа са оштећењем вида. У прилог овоме Башир и сарадници (Bashir et al., 2014) као и Сикирић и сарадници (Sikirić i sar., 2015) сугеришу на сиромаштво или смањен квалитет избора активности слободног времена код студената са оштећењем вида. Прецизније, аутори су уочили да студенти са оштећењем вида највише слободног времена проводе користећи информционе-комуникацијске асистивне технологије, што последично доприноси смањењу директних интеракција са околином. Такође, поједини аутори (Gold et al., 2010; Jessup et al., 2018; Sacks & Wolfe, 1998) проучавајући слободно вријеме упућују на често пасивно провођење слободног времена код адолесцената са оштећењем вида са нагласком да велики дио слободног времена проводе сами или са породицом.

Енгли Јеге и Хамед Дахер (Engel-Yeger & Hamed-Daher, 2013) су испитивањем ваннаставних активности код ученика са оштећењем вида утврдили да оштећење вида ограничава учешће у овим активностима. Односно, аутори запажају нижи интензитет учешћа и мању разноликост активности у поређењу са вршњацима без оштећења вида. Ипак, насупротив наведеног истиче се позитиван ефекат ваннаставних активности у које су се адолесценти са оштећењем вида често укључивали, па су стога изразили осјећај задовољства током учествовања у овим активностима (Jessup et al., 2018). Вјештине сналажења према процјени родитеља су адекватно развијене код све три групе испитаника.

Упоредјујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика на доменима у оквиру субскеале СВ утврђено је да према процјени родитеља слабовиди ученици остварују боља постигнућа на доменима ИО и ИСВ, док разлике између ове двије групе испитаника нису уочене када су у питању ВС. Међутим, овакви налази су у супротности са резултатима студије Башира и сар. (Bashir et al., 2014) која се фокусирала на проучавање слободног времена. Наиме, аутори закључују да не постоји значајна разлика између слијепих и слабовидих ученика у активностима слободног времена. Са друге стране, уочавамо да у нашем истраживању ученици без оштећења вида имају боља постигнућа у оквиру ИО и у области ИСВ у односу на слијепе и слабовиде ученике како према оцијени родитеља, тако и наставника, док разлика није уочена на домену ВС. Ову константацију потврђују и истраживачки налази Телиоридиса (Telioridisa, 2017) према којима постоје значајна одступања слијепих и слабовидих ученика на доменима интерперсонални односи и игра и слободно вријеме у поређењу са ученицима без оштећења вида. У супротности са нашим закључцима Нол (Nol, 2021) је установила како наставнице интерперсоналне односе ученика са оштећењем вида и вршњака типичног развоја већином сматрају квалитетним. Тачније, ту интеракцију не сматрају различитом од међусобне интеракције ученика типичног развоја, те истичу како су ученици с оштећењем вида добро прихваћени у разреду. Тако, код ученика с оштећењем вида нису примијетиле слабије развијене социјалне вјештине, већ наглашавају комуникативност и отвореност с њихове стране. Односно, ученици сарађују за вријеме наставних активности, групних радова и радова у пару, а за вријеме одмора друже се кроз различите игре и разговоре. Такође, уочиле су да вршњаци ученицима с оштећењем вида често помажу у спремању прибора, при кретању и преписивању са табле, али у том процесу није примијећено сажаљење код ученика типичног развоја. Ипак, у случајевима слабије прихваћености наставнице наводе да ученици с оштећењем вида ријеђе иницирају

интеракцију с вршњацима, те чешће комуницирају с учитељима. Као методе подстицања социјалне интеракције, наставници наводе групне наставне активности као и различите игре и радионице с циљем упознавања дјецe типичног развоја са начином функционисања дјецe са оштећењем вида како би се подстакла позитивна разредна атмосфера.

Можемо рећи да су налази наше студије помало неочекивани када се у обзир узму ВС. Непостојање разлика у домену ВС можда можемо објаснити тиме да слијепи и слабовиди ученици могу постићи и добре резултате у овом домену обзиром да укључује нека учтива понашања, поштовање правила и адекватно реаговање у складу са одређеном ситуацијом, па су и родитељи и наставници оцјењивали у складу са тим. Или пак постоји могућност да су њихова очекивања у погледу функционисања у овом домену већа, па су настојећи да их тако и представе оцијенили бољим оцјенама. Наиме, обзиром да је ријеч о субјективној процјени самим тим ове резултате свакако треба тумчити са опрезом. Међутим, насупрот нашим резултатима, Пападопулос и сарадници (Papadopoulos et al., 2011) су утврдили да су адолесценти са оштећењем вида имали најлошија постигнућа управо на домену ВС. Аутори наводе да се у овом домену од ученика захтијева независније и одговорније понашање у поређењу са доменима ИО и ИСВ. Стога, ВС као што су самостално одмјерава последице поступака прије доношења одлука, извињава се за грешке, контролише бјес, давање одговарајућих коментара и завршавање разговора на одговарајући начин могу представљати проблем за адолесценте са оштећењем вида јер зависе од визуелних повратних информација, па у складу са тим су и добијени резултати.

5.1.4. Дискусија резултата добијених испитивањем повезаности моторичких способности и животних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоји повезаност између моторичких способности и животних вјештина ученика различитог визуелног статуса. У нашем истраживању резултати добијени процјеном повезаности моторичких способности и ЖВ указују да не постоји повезаност између ова два конструкта код слијепих ученика, како на основу оцјене родитеља, тако и наставника. Код слабовидих ученика према процјени родитеља није утврђена повезаност између моторичких способности и ЖВ, док је уочено да према процјени наставника постоји негативна умјерена повезаност између ова два конструкта. Образложење за добијене резултате може се огледати у чињеници да је истраживањем обухваћен мали узорак слијепих и слабовидих ученика, па самим тим иако је уочена слабија развијеност и моторичких способности и ЖВ код ових ученика, није утврђена и позитивна повезаност између ових подручја. Такође, не смије се занемарити ни субјективна процјена од стране родитеља и наставника, као и њихова лична реална или нереална очекивања од дјецe можда су могла утицати на коначне исходе у добијеним резултатима. Исто тако, често се провлачи кроз многа истраживања да родитељи уствари доста активности у кући обављају умјесто њих спутавајући на тај начин своју дјецу и оцијењујући у прилог томе, не пружајући прилику за нова искуства. У складу са претходно наведеним развијеније моторичке способности и не морају нужно бити предиспозиција за развијеније животне вјештине. Међутим, наши резултати су углавном у супротности са налазима проистаклим из докторске дисертације (Christodoulou, 2016) која је спроведена с циљем испитивања повезаности моторичког развоја и ЖВ код ученика са оштећењем вида. Кристодулу анализом резултата константује да постоји умјерена позитивна повезаност што би значило да бољи моторички развој доприноси бољим резултатима у домену практичних вјештина, односно побољшањем моторичких способности истовремено се побољшавају и способности за обављање животних вјештина. И у истраживању Мекдоналда и сарадника (MacDonald et al., 2017) проналазимо позитивну повезаност између моторичких способности и способности за обављање животних вјештина. Такође, Мекдоналд и сарадници

(MacDonald et al., 2013) су утврдили да моторичке способности директно утичу на обављање животних вјештина, истичући да развијеније моторичке способности омогућавају успешније извршавање животних вјештина.

Анализирајући повезаност моторичких способности и домена субскеале ЖВ увиђамо да према процјени родитеља код слијепих и слабовидих ученика није утврђена статистички значајна повезаност са доменима ЛВ, КП и ФУЗ. Међутим, на основу наставничке процјене добили смо мало другачије резултате. Наиме, код слијепих ученика уочавамо позитивну повезаност моторичких способности и ЛВ, док пак статистички значајна корелација није пронађена са АВ и ФУШЗ. Исте резултате проналазимо код слабовидих ученика, сем што је између моторичких способности и ЛВ утврђена негативна повезаност.

У складу са нашим налазима, Хејтон и сарадници (Hayton et al., 2020) указују на важност моторичких способности (фина моторика и координација руку) у самосталном извођењу задатка одјевања код дјеце са оштећењем вида. Поткрепљујући претходну константацију Клајн (Klein, 1983 према Hayton, 2017) наглашава да успјешно облачење и свлачење захтијева савладавање грубе и fine моторике, равнотежу и координацију. Исто тако Матејис и Естабило (Matheis, & Estabillo, 2018) сматрају да су моторичке способности значајна компонента адаптивног понашања. Односно, истичу да су fine и грубе моторичке способности неопходне за адекватну развијеност животних вјештина (вјештине бриге о себи и живот у заједници).

Када је у питању повезаност моторичких способности и ЖВ код ученика без оштећења вида у нашем раду утврђена је позитивна повезаност између ова два конструкта и према оцијени родитеља и наставника. Овакве резултате сматрамо оправданим обзиром да смо утврдили добру развијеност како моторичких способности, тако и животних вјештина код ових ученика. Из свега наведеног закључујемо да је позитивна повезаност између ова два аспекта функционисања и узајамна условљеност дјеловања очекивана.

Узимајући у обзир повезаност моторичких способности и домена субскеале ЖВ код ученика без оштећења вида утврдили смо да према процјени родитеља не постоји повезаност са ЛВ, док је пак позитивна повезаност пронађена када је у питању домен КП, а негативна повезаност са доменом ФУЗ. На основу наставничке процјене није утврђена повезаност са ЛВ и АВ, а позитивна корелација је уочена са доменом ФУШЗ.

Објашњење за добијену негативну корелацију са доменима ФУЗ можда лежи у чињеници да једноставно развијеније моторичке способности нису пресудне када је у питању ФУЗ, као и да нужно не морају директно допријети бољем функционисању у другом подручју.

5.1.5. Дискусија резултата добијених процјеном повезаности моторичких способности и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоји повезаност између моторичких способности и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. Анализом добијених резултата по питању процјене повезаности моторичких способности и СВ код слијепих ученика уочавамо да не постоји повезаност ни према процјени родитеља ни наставника. Такође, код слабовидих ученика утврђени су исти резултати. Наиме, иако смо у нашем истраживању утврдили лошију развијеност и моторичких способности и социјалних вјештина корелација ипак није уочљива. Овакве резултате донекле можемо образложити тиме што је истраживање спроведено на малом узорку. Такође, са једне стране природа самог оштећења ограничава ову популацију за активно укључивање у одређене активности током којих би могли успоставити социјалне контакте. Међутим, са друге стране физичка покретљивост не гарантује и добру социјалну интеграцију јер у свему овоме су битне и карактеристике саме особе које итекако могу спутати ученике са оштећењем вида. Тачније, сиромашна фацијална изражајност ученика

са оштећењем вида не подстиче на адекватну повратну информацију вршњака без оштећења вида при чему се они повлаче, изостају дружења и развој пријатељских односа.

У прилог нашим закључцима иде константација да се друштвена интеграција не побољшава аутоматски када се стимулише и моторни развој. Ово поткрепљује и Хартер (Harter, 1985, према Sleeuwenhoek et al., 1995) наводећи да повећање компетенција у једној области не повећава аутоматски компетенције у другој области. Прецизније речено, утицај на социјалну компетенцију повећањем моторичке компетенције је користан само ако се експлицитна пажња посвети социјалним аспектима у локомоторној ситуацији.

На основу претходних разматрања може се закључити да наши резултати одступају од налаза Кристодула (Christodoulou, 2016) који је у својој докторској дисертацији утврдио да између моторичких способности и социјалних вјештина постоји умјерена позитивна повезаност. Односно, боље моторичке способности доприносе бољој социјализацији ове дјеце, као што се унапређењем моторичког развоја унапређује развој социјалних вјештина (Christodoulou et al., 2019). Такође, студија Шнеклота (Schneekloth, 1989) доста старијег датума потврђује постојање интеракција између моторичких способности и развоја друштвеног понашања у игри код дјеце са оштећењем вида. Колс и сарадници (Cools et al., 2009) наглашавају да моторички развој представља биолошки утемељену основу за рани развој когнитивних способности, језика и социјалног понашања. Исто тако, Куминс и сарадници (Cummins et al., 2005) сматрају да моторичке способности имају важну улогу у социјалном функционисању и свеукупно могу утицати на квалитет живота сваког човјека. Такође, истиче се да ученицима са сметњама у развоју боље моторичке вјештине пружају веће могућности за истраживање околине, игру, дружење и комуникацију са вршњацима, доприносећи тако развоју социјалних вјештина (MacDonald et al., 2017). Односно, значај моторичких искустава огледа се у омогућавању бројних прилика за социјалне интеракције (Kim et al., 2016). Резултати до којих су дошли Зулић и сарадници (Зулић и сар., 2018) указују да моторичке способности представљају важан предиктор социјалне партиципације. Прецизније речено, аутори су утврдили да ученици са слабије ијеним моторичким способностима остварују лошију социјалну партиципацију. У истраживању које су спровели Бар-Хајм и Барт (Bar-Haim & Bart, 2006) запажа се да уколико моторичке способности нису развијене као последица тога социјално понашање може бити угрожено. Односно, слабије моторичке способности проузрокују дефицит у оквиру друштвених игара. Исто тако, поједини аутори (Guralnick, 1990; Guralnick, 1999; Rettig, 1994, према Grum et al., 2014) истичу да кашњења у језичком, моторичком или когнитивном домену могу имати директан утицај на социјалну компетенцију дијетета. Смит и Андерсон (Smith & Anderson, 2000, према Bar-Haim & Bart, 2006) наводе да ученици са поремећајем координације могу постати усамљена и изолована, јер често буду посматрачи групних активности и игара на игралишту, што резултира дисфункцијом игре. Сматра се да моторички дефицити могу смањити могућност дјеце да учествују у игровним активностима из чега проистиче ниско самопоштовање, што се даље неповољно одражава на њихову социјализацију (Pusponogoro et al., 2016). Са друге стране, Вротнијак и сарадници (Wrotniak et al., 2006) сматрају да ученици који имају боље моторичке способности имају више могућности за социјалне интеракције и активно учешће у игри. Насупрот овог, исти аутори наводе да ученици који имају слабије развијене моторичке способности рјеђе остварују друштвене односе и проводе мање времена дружећи се са вршњацима. Поједини аутори (Bar-Haim & Bart, 2006; Pagani & Messier, 2012, према Kim et al., 2016) сугеришу да су моторичке способности и социјалне вјештине повезане на неурофизиолошком нивоу. Као објашњење за повезаност моторичких способности и социјалних вјештина код ученика са сметњама у развоју наводи се повезаност можданих структура, тако да дисфункција у једном дијелу мозга може имати последице на читав низ вјештина, док пак

развијеност одређених структура се позитивно одражава на бројна подручја (Diamond, 2000, према Kim et. al., 2016).

Када је у питању повезаност моторичких способности и СВ код ученика без оштећења вида уочено је да према процјени родитеља постоји негативна повезаност између ова два конструкта. Међутим, са друге стране на основу наставничке процјене утврђена је јака, позитивна и висока статистички значајна корелација. Овакве резултате донекле можда можемо образложити пристрасношћу родитеља. Такође, исто тако сматрамо да развијеније моторичке способности не морају да допринесу и већем степену социјалне компетенције. Свакако, да у великој мјери на развијеност социјалних вјештина могу утицати и други фактори попут емоционалног стања особе, недостатак самопоуздања итд. На овај начин можемо објаснити и повезаност са доменима гдје је према процјени родитеља утврђена негативна повезаност са ИО што значи да моторички спретнији ученици не морају уједно бити и комуникативнији, отворенији за сарадњу, склапање пријатељских односа и слично. Са друге стране, позитивна корелација постоји са ВС, док статистички значајна корелација није уочена са доменом ИСВ. На основу наставничке процјене закључујемо да не постоји повезаност са ИО, док је позитивна повезаност утврђена са доменима ИСВ и ВС што сматрамо оправданим и очекиваним резултатима.

5.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТРОЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА

5.2.1. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност моторичких способности слијепих и слабовидих ученика

Циљ нашег истраживања је био испитати да ли пол утиче на развијеност моторичких способности ученика са оштећењем вида. Када је у питању утицај пола на развијеност моторичких способности слијепих и слабовидих ученика добијени резултати нам говоре да не постоји значајна разлика у моторичким способностима између дјечака и дјевојчица. У складу са нашим резултатима Алибеговић и Јаблан (Alibegović i Jablan, 2009) испитујући моторичке способности ученика са оштећењем вида запажају да пол такође није доприносио разликама у развијености моторичких способности. Ову констатацију поткрепљују и налази студија новијег датума (Brian et al., 2021; Matheis & Estabillo, 2018; Radžo Alibegović i sar., 2014; Сретеновић и Недовић, 2019). Наиме, аутори су утврдили да се пол није показао као фактор који условљава разлике у развоју моторичких способности код ученика са оштећењем вида.

Сагледавајући постигнућа слијепих и слабовидих на субтестовима увиђа се не постоји статистички значајна разлика по питању пола, сем на субтесту МП код слијепих ученика гдје се уочавају боља постигнућа код дјевојчица и субтесту БПС гдје се предност даје дјечацима. Наши резултати проналазе сличност са резултатима студије Барнет и сарадници (Barnett et al., 2010) који наводе да дјечаци боље резултате постижу у грубој моторици, док пак дјевојчице имају веће перформансе у финим моторичким вјештинама. Када је у питању способност одржавања равнотеже код ученика са оштећењем вида евидентна су бројна истраживања (Zipori et al., 2018; Leonard, 1969, према Pennell, 2019; Metgud & Honar, 2016; Ribardi i sar., 1987; Rutkowska, et al. 2015; Ћосић i sar. 2014) у којима исто није препознат утицај пола што је у складу са нашим резултатима. У истраживању реализованом на подручју Србије (Илић-Стошовић и Николић, 2012), пажњу су усмјериле на испитивање равнотеже и координације ученика са сензорним оштећењима. Анализирајући утицај пола на способност координације и равнотеже код ученика са оштећењем вида увиђа се да не постоје значајне разлике између дјечака и дјевојчица. Једно од истраживачких питања којим су се бавиле Рutowска и сарадници (Rutkowska et al., 2016), односило се на процјену БК код дјеце и адолесцената са оштећењем вида. Аутори су у

истраживању истовремено анализирали и утицај пола на билатералну координацију. Увидом у добијене резултате утврђено је да не постоји разлика у развијености БК између дјечака и дјевојчица. Рутовска и сарадници (Rutkowska et al., 2016) истичу да су разлике у моторичким способностима између дјечака и дјевојчица током дјетињства ниске до умјерене, али постају израженије послје пубертета, будући да дјечаци више од дјевојчица учествују у физичким активностима. У супротности са нашим резултатима, резултати студије доста старијег датума (Carlson et al., 1970) упућују на боља постигнућа дјечака у односу на дјевојчице на моторичким тестовима. Такође, узимајући у обзир процјену фундаменталних моторичких способности као што су брзина и спретност, снага, равнотежа и билатерална координација Бин Абдулах и сарадници (Bin Abdullah et al., 2019) константује да дјечаци имају развијенију снагу и брзину у односу на дјевојчице. Међутим, када је у питању РЖ и БК нису уочене статистички значајне разлике у односу на пол. Аутори запажају да је скакање у мјесту и синхронизација руку на супротној страни представљала потешкоћу и за дјечаке и дјевојчице будући да је било неопходно да изведу више од једног покрета у исто вријеме.

5.2.2. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли пол утиче на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида. Ако се осврнемо на ученике типичног развоја резултати нашег истраживања се разликују при анализирању утицаја пола на развој моторичких способности у односу на ученике са оштећењем вида, као и ученике типичног развоја у другим истраживањима. Резултати приказани у нашем раду указују да дјевојчице имају боља постигнућа у односу на дјечаке на цјелокупном тесту моторичких способности. Овакви резултати се могу можда објаснити чињеницом да је узорак дјеце без оштећења вида формиран методом случајног избора, као и да је у обзир узет мали број дјеце, па самим тим и добијени резултати могу бити свакако случајни, без да их можемо генерализовати уопште на цјелокупну популацију ове дјеце. Такође, можда у прилог овим резултатима иду запажања са тестирања гдје је примјеђено да су дјевојчице по конституцији биле развијеније од дјечака, спретније, као и да је одређен број њих тренирао одређене спортове, па између осталог и фудбал. Исто тако, у питању је узраст дјевојчица у чијем организму се дешавају бурне и интензивне промјене у развоју које су могле можда допријети развијенијим моторичким способностима. Сагледавајући постигнућа на субтестовима запажа се да су разлике између дјечака и дјевојчица уочљиве на субтесту МИ и БПС, гдје се увиђа да дјевојчице постижу боље резултате. Боља постигнућа дјевојчица на субтесту МИ сматрају се оправданим и у складу су са другим истраживањима. Међутим, када је у питању БПС наши резултати одступају од већине других истраживања која упућују на предност дјечака.

Другачије резултате од наших проналазимо у истраживању Баца (Badža, 2007) и Саболч и Лепеш (2012) који указује да још на предшколском узрасту постоје разлике у развијености моторичких способности између дјечака и дјевојчица и то у корист дјечака који остварују боље резултате у већини моторичких задатака. Такође, на основношколском узрасту Тинаци и Емироглу (Tinazci & Emiroğlu, 2010) и Халаша и Лепеш (2012) увиђају да боље резултате на моторичким тестовима остварују дјечаци у односу на дјевојчице. Слично примјећују Ал-Тумали (Al-Thumali, 2016) и Смајић и сарадници (2017) који су установили да су дјечаци показали виши ниво снаге, брзине и издржљивости у односу на дјевојчице, док су дјевојчице биле успјешније на тестовима фине моторике, координације и гипкости. На сличне закључке сугеришу и резултати бројних истраживања (Badrić, 2011; Гајевић и сар., 2010; Gadžić, & Marković, 2014; Gadžić i Vučković, 2013; Kraljević, Mikalački i Šokorilo, 2007; Обрадовић и сар., 2008; Цветковић

и сар., 2007) истичући доминацију дјечака у брзини и експлозивној снази, али и дјевојчица у гипкости.

Са друге стране, Малина и Бушард (Malina & Bouchard, 1992, према Zheng et al., 2022) истичу да су дјечаци и дјевојчице са сличним моторичким карактеристикама до седме године када је у питању брзина покрета и спретност, али да на узрасту од осме до 12 године дјечаци побољшају своје моторичке способности знатно више него дјевојчице. Интересовање истраживања Ингера и сарадника (Inger et al., 2008) било је усмјерено на испитивање полних разлика кад је у питању развијеност снаге дјецe од седам до 12 година. Наиме, анализом резултата аутори константују да су дјечаци имали статистички значајно бољи учинак од дјевојчица.

Насупрот ових закључака, резултати студије доста старијег датума Приста (Prista, 1998, према Zheng et al., 2022), показују да су дјевојке постигле боље резултате од дјечака на трбушњацима. Такође, уочава се да дјечаци остварују лошије резултате када су у питању фине моторичке способности у односу на дјевојчице.

Прегледом литературе закључујемо да постоји велики број студија (Malina et al., 2004; Olds et al., 2006; Ortega et al., 2005; Tremblay et al., 2010, према Будимлић, 2016; Milanović i sar., 2015) које потврђују тренд да су дјечаци бољи у већини моторичких способностима. Овакви резултати се могу образложити чињеницом да дјечаци брзину, снагу и координацију развијају током разноврсних облика кретања за разлику од дјевојчица које углавном упражњавају игре са мање кретања, али нешто прецизнијим и флексибилнијим покретима који доприносе развоју гипкости (Матић, 2008, према Sabolč & Lereš, 2012). Дакле, утврђене разлике дијелом се објашњавају разликама у нивоу заступљене физичке активности, као и тијелесној структури дјечака и дјевојчица. Такође, дјевојчице су углавном склоније пасивним играма, на млађем узрасту закупаљене играма са луткама, док дјечаци углавном практикују игре са лоптом, на отвореном простору и дуготрајне физичке активности што се сматра да доприноси поменутиим разликама (Sabolč & Lereš, 2012). Претходне наводе поткрепљују и Петрић (Petrić, 2011, према Prskalo i sar., 2011) који истиче да се слабије развијене моторичке способности код дјевојчица не могу приписати само специфичностима у структури тијела, већ и мањим учешћем у организованим рекреацијским или спортским активностима.

5.2.3. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност животних вјештина код слијепих и слабовидих ученика

Циљ нашег истраживања је био испитати да ли пол утиче на развијеност животних вјештина ученика са оштећењем вида. Осврћући се на испитивање утицаја пола на развијеност ЖВ код слијепих и слабовидих ученика наши резултати показују да између дјечака и дјевојчица не постоје разлике ни према процјени родитеља ни наставника. Такође, није утврђена разлика ни у доменима, сем на домену КП гдје се уочава да дјевојчице постижу боља постигнућа према процјени родитеља. Са друге стране, према процјени наставника боља постигнућа дјевојчица забиљежена су само код слабовидих ученика у домену ЛВ. Добијене резултате можемо можда донекле објаснити тиме што родитељи врло често нагласак не стављају превасходно на ове вјештине већ на академска постигнућа, такође обављају многе активности умјесто своје дјецe или не увјежбавају ове вјештине кући сматрајући да ће то наставници урадити у школи. Кад су у питању процјене наставника ове закључке можемо образложити на начин да иако у оквиру проширеног курикулума раде на усвајању ових вјештина просто због природе самог оштећења подједнако су тешкоће и одређене специфичности присутне и код дјечака и дјевојчица, самим тим у складу са тим су их и оцијенили. Сличност са нашим налазима проналазимо са резултатима проистеклим из магистарског рада Омеровић (2012) која константује да не постоји статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица у развијености свакодневних

животних вјештина, иако су дјечаци постигли нешто бољи резултат у подручју Облачења и Хигијене, а дјевојчице у области Храњења.

Међутим, наши резултати углавном одступају од налаза истраживача у Грчкој (Metsiou, 2008; Teleoridis, 2017; Christodoulou, 2016). Тако су Мецу, Кристодулу и Телиоридис спровели истраживања с циљем да утврде постоје ли разлике у обављању ЖВ између дјечака и девојчица. Увидом у добијене резултате утврђено је да пол условљава разлике у развијености животних вјештина, тачније дјевојчице постижу боље резултате у односу на дјечаке. Такође, предност дјевојчица у односу на дјечаке препозната је на подручјима Облачења и Самопомоћи у истраживању које су у Аустралији спровели Џонстон и сар. (Johnston et al., 2002, према Омеровић, 2012). Исто тако узимајући у обзир домен АВ према процјени наставника у одређеном броју студија (Abdi, 2010; Buhrow et al., 1998; Diprete & Jennings, 2009; Huurre & Aro, 1998) добијени резултати сугеришу на предност дјевојчица. Насупрот овим резултатима, истраживачи у Египту утврдили су да су дјевојчице са оштећењем вида постигле слабије резултате од дјечака (Badr et al., 2007 према Омеровић, 2012).

Увидом у добијене резултате утврђено је да код ученика без оштећења вида према процјени и родитеља и наставника дјевојчице имају развијеније ЖВ у односу на дјечаке. Сагледавајући постигнућа на доменима увиђа се да су према процјени родитеља дјевојчице боље у односу на дјечаке само на домену КП, док на другим доменима нису забиљежене разлике у односу на пол. Наиме, дјевојчице су чешће склоне обављању разних активности у кући, па у складу са тим родитељи и дају одговоре. Када је у питању процјена наставника разлике постоје само у домену ФУШЗ гдје се предност даје дјевојчицама.

5.2.4. Дискусија резултата по питању утицаја пола на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Циљ нашег истраживања је био испитати да ли пол утиче на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. Добијени резултати у нашем истраживању сугеришу да између дјечака и дјевојчица са оштећењем вида не постоји разлика када је у питању развијеност СВ према процјени и родитеља и наставника. Наше резултате поткрепљују и налази студије спроведене у Хрватској (Šegvić, 2019) гдје је утврђено да се пол није показао као фактор који утиче на разлике у развијености СВ ученика са оштећењем вида, иако су дјевојчице имале слабије резултате. Сагласност са нашим налазима проналасимо у резултатима студије реализоване у Турској (Demir & Ozdemir, 2016) у којој исто тако нису постојале разлике у развијености СВ између дјечака и дјевојчица са оштећењем вида. Када се сагледају постигнућа на доменима у односу на пол уочава се да према процјени родитеља не постоји разлика код слијепих и слабовидих ученика у оквиру ИО и ВС, док се код слијепих ученика у домену ИСВ предност даје дјечацима, а код слабовидих ученика разлике нису забиљежене. До сличних резултата дошли су Башир и сарадници (Bashir et al., 2014) узимајући у обзир домен слободно вријеме. Са друге стране, на основу наставничке процјене између дјечака и дјевојчица није уочена статистички значајна разлика на сва три домена. Насупрот претходним разматрањима, прегледом литературе пронашли смо одређен број студија (Бешић, 2019; Билић-Прцић, 2007; Buhrow, et al., 1998; Грбовић, 2011; Зечевић, 2015; Ozkubat & Ozdemir, 2012; Telioridis, 2017) чији закључци упућују на развијеније СВ девојчица а на основу процјене наставника. Наиме, сугерише се да дјевојчице лакше исказују властите осјећаје, успјешније су у комуникацији и остварују већи број социјалних контаката и пријатељстава (Kekelis, 1992; Kef, 1997; Skellenger, 1997, према Bilić-Prčić i sar., 2015). Са друге стране, на основу родитељских процјена Хјур и Еро (Huurre & Aro, 1998), као и Билић-Прцић и сарадници (Bilić-Prčić i sar., 2015) увиђају да дјечаци показују развијеније социјалне вјештине у односу на дјевојчице. Ово је занимљив резултат будући да се ријетко уочава како у истраживачком, тако и у теоријском погледу.

Међутим, аутори објашњење за добијене резултате проналазе у субјективној процјени родитеља који могу имати различита очекивања од своје дјеце. Тако, нижа очекивања у подручју социјалних вјештина према својој мушкој дјечи, могу због тога, њихова присутна слабија социјална постигнућа процијенити бољима. Са друге стране, под претпоставком да имају већа очекивања од женске дјеце у области социјалних вјештина, стога их и оцијењују лошије.

Када се осврнемо на постигнућа ученика без оштећења вида наши резултати указују да према процјени родитеља пол не условљава разлике у развијености СВ, што међутим није случај када је у питању процјена наставника који упућују на боља постигнућа дјевојчица. Непостојање разлика по питању утицаја пола можемо објаснити просто субјективном процјеном и можда подједнаким очекивањима родитеља и од дјечака и дјевојчица који у складу са тим конципирају своје одговоре. Са нашим налазима добијеним на основу родитељске процјене подударују се и закључци студије Главина и Вишњић-Јевтић (Glavina i Višnjić-Jevtić, 2010), а који нису установили да постоји статистички значајна разлика између дјевојчица и дјечака типичног развоја у области СВ. У прилог наставничкој процјени говоре и резултати до којих је дошла Малкић-Аличковић (2017) истражујући СВ ученика основношколског узраста.

Сагледавајући постигнућа на доменима увиђа се да према процјени родитеља дјечаци имају боља постигнућа у оквиру ИО, док се на ВС предност даје дјевојчицама, а на домени ИСВ пол не условљава разлике. Према процјени наставника пол не условљава разлике у оквиру ИО, док у домену ИСВ и ВС дјевојчице остварују боље резултате. У поређењу са налазима појединих студија (Abdi, 2010; Diprete & Jennings, 2012; Јолић, 2007; Кранезлић и Башић, 2008; Меркаш, 2012; Синдик и Лукачић, 2012) које указују да су дјевојчице у предности, чак и на предшколском узрасту, може се закључити да наши налази мало одступају од наведеног када су у питању процјене родитеља. Међутим, код дјеце и младих без оштећења вида полне разлике се јављају као конзистентан налаз у већини истраживања (Lamb et al., 1988; Levendosky et al., 1995; McDowell et al., 2000, све према Јолић, 2007) а наставници, васпитачи и родитељи социјалну компетентност дјевојчица процењују као вишу у односу на дјечаке.

Већа социјална компетенција дјевојчица у литератури се углавном приписује утицајима васпитања, односно културалним приликама у којима дијете одраста, као и различитим поступцима социјализације дјечака и дјевојчица. Такође, као једно од објашњења се наводи и то што социјалне вјештине представљају важан индикатор школског успјеха у оквиру ког дјевојчице имају знатну предност у односу на дјечаке (Diprete & Jennings, 2012; Wong & Yeung, 2019). Исто тако, сматра се да врста игара код дјевојчица и дјечака може дјелимично објаснити поменуте разлике између дјечака и дјевојчица. Наиме, дјевојчице млађег узраста се углавном играју са луткама и на тај начин развијају емпатију, брижност, њежност, док са друге стране дјечаци обично пажњу усмјеравају на игре у којим је заступљено више физичке агресије, игре са оружјем, чиме се доприноси развоју неповољних облика понашања (Wong & Yeung, 2019).

5.2.5. Дискусија резултата о утицају узраста на развијеност моторичких способности слијепих и слабовидих ученика

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли узраст утиче на развијеност моторичких способности ученика са оштећењем вида. Увидом у добијене резултате о утицају узраста на развијеност моторичких способности константујемо да између млађих и старијих слијепих и слабовидих ученика не постоји разлика. У прилог овој константацији говоре налази студије спроведене на узорку дјеце предшколског узраста (Brian et al., 2021). Аутори закључују да вјероватно смањена искуства код ове дјеце објашњавају непостојање узрасних разлика. У супротности са овим Сретеновић и Недовић (2018) запажају да ученици са оштећењем вида на узрасту од 15 година имају боље развијене моторичке способности у односу на ученике са 7 -10 година.

Када је ријеч о утицају узраста на постигнућа слијепих и слабовидих ученика на субтестовима у нашем истраживању уочавамо да на већини субтестова (МП, МИ, МС и БК, БПС, КГЕ И СГ) није пронађена разлика између млађих и старијих испитаника. Међутим, на субтесту РЖ код слабовидих ученика боље резултате остварују старији ученици, док код слијепих ученика узраст не условљава разлике у развијености РЖ.

Интересовање истраживања Рутовске и сарадника (Rutkowska et al., 2016) било је усмјерено на испитивање утицаја узраста на развој билатералне координације код ученика са оштећењем вида. Након добијених резултата аутори запажају да се узраст није показао као фактор који доприноси разликама у развијености билатералне координације што је у складу са нашим резултатима. И у истраживању реализованом на подручју Србије проналазимо (Илић-Стошовић и Николић, 2012) да узраст нема утицај на способност координације и одржавања равнотеже код ученика са сензорним оштећењима. Такође, резултати студија доста старијег датума (Leonard, 1969; Pereira, 1990 према Penell, 2019) говоре у прилог томе да нема разлике у способности одржавања равнотеже између млађих и старијих испитаника.

У прилог нашим закључцима говоре налази до којих су дошли Хакинен и сарадници (Nakkinen et al., 2006). Наиме, они уочавају да су слијепи ученици имали слабију способност одржавања равнотеже прије пубертета (9-13 година) него после пубертета (15-18 година). Такође, истраживачки налази Рутовске и Скворонске (Rutkowska & Skowroński, 2007) упућују на лошију равнотежу ученика који припадају млађој узрастој групи од 7 до 11 година у односу на ученике узраста од 12 до 16 година. Исто тако, деСуса Сантос и сарадници (de Sousa Santos et al., 2018) испитујући равнотежу код слабовидих ученика узраста 5-14 година запажају да на узрасту од 8 до 10 година 57,9 % њих постиже на тесту максималан резултат, док на узрасту од 11-14 година само 3 ученика су имала нешто слабији резултат. Овакве налазе поткрепљују и налази студије доста старијег датума (Gipsman, 1981, према Penell, 2019). Наиме, Гипсман (Gipsman, 1981) константује да су старији ученици са оштећењем вида имали боља постигнућа на субтесту равнотеже, истичући узраст као важан предиктор у развијености равнотеже.

5.2.6. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли узраст утиче на развијеност моторичких способности ученика без оштећења вида. Узимајући у обзир узраст и развој моторичких способности код ученика без оштећења вида наши резултати показују да није утврђена разлика између млађих и старијих ученика како на цјелокупном тесту тако и на свим субтестовима, што није у складу са бројним другим истраживањима. Наиме, добијене резултате по питању узраста можемо објаснити тиме што је у обзир узет мали узорак, стога можда ово оправдава непостојање значајности разлике између млађих и старијих испитаника. Насупрот нашим резултатима Мишигој-Дураковић (Mišigoj-Duraković, 2008) наводи да се моторичке способности побољшавају с узрастом и да у младића до интензивног развоја долази у адолесценцији, док дјевојке достижу свој максимум способности у 14., односно 15. години. Односно, поједини аутори истичу да дјечаци између тринаесте и четрнаесте године побољшавају већину моторичких способности (Kondrič i Šajber, 1997; Strel, 2006, све према Prskalo i sar., 2011). Такође, Павловић и сарадници (Pavlović i sar., 2020) су испитујући моторичке способности код основношколаца уочили да старији ученици имају развијеније моторичке способности у односу на млађе ученике. У прилог овој констатацији иду и налази који су проистекли из докторске дисертације на подручју Босне и Херцеговине (Будимлић, 2016). Дакле, може се закључити да се моторичке способности усавршавају са сазријевањем, интензивнијим растом и развојом дјеце.

5.2.7. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли узраст утиче на развијеност животних вјештина ученика различитог визуелног статуса. На основу оцјене родитеља добијени резултати показују да нема разлике између млађих и старијих слијепих и слабовидих ученика када је у питању развијеност ЖВ. Добијене резултате можемо донекле објаснити чињеницом да усвајање животних вјештина не иде увијек у корак са сазријевањем код дјеце са оштећењем вида, стога не мора значити да што су дјеца старија да су и успјешнији у овом домену. Наиме, у великој мјери учење ових вјештина зависи и од искустава саме дјеце, односно прилика које су им доступне за учење. Тачније, став родитеља и важност коју придају овом подручју је итекако битан, стога са једне стране имамо родитеље који пружају могућност дјечи да увјежбају одређену вјештину и оне који углавном све раде умјесто своје дјеце и у складу са тим негативније оцијењују наведене вјештине независно од узраста. Према оцјени наставника узраст условљава разлике у развијености ЖВ код слијепих ученика гдје се уочава да старији ученици имају боља постигнућа, док код слабовидих ученика разлика није забиљежена. У складу са нашим налазима и Телиоридис (Telioridis, 2017) на основу наставничке процјене константује да средњошколци са оштећењем вида постижу боље перформансе у области свакодневних животних вјештина од ученика основношколског узраста. Исто примјеђују и Пападопулос и сарадници (Papadopoulos et al., 2011) који су установили да је старост ученика са оштећењем вида важан предиктор бољих постигнућа, односно мањих кашњења у области ЖВ. Такође, Омеровић увиђа да са повећањем хронолошког узраста повећава се и ниво развијености животних вјештина. Узимајући у обзир постигнућа на доменима према процјени родитеља уочено је да на развијеност ЛВ код слијепих ученика утиче узраст, односно старији ученици су успјешнији у овом домену, док код слабовидих утицај узраста није препознат. Исто тако, Телиоридис (Telioridis, 2017) закључује да ученици са оштећењем вида који похађају средњу школу имају развијеније ЛВ од ученика у основној школи. Насупрот овоме, Метцу (Metsiou, 2008), наводи да основношколци са оштећењем вида испољавају нижа одступања у области ЛВ у односу на средњошколце. Када је у питању узраст на коме је дошло до губитка вида, Метци (Metsiou, 2008) истиче да постоји разлика између слијепе дјеце на рођењу и дјеце која су вид изгубила до треће или послје треће године живота. Аутор констатује да слијепи дјеца од рођења показују већа кашњења у процесу усвајања животних вјештина у односу на дјецу која су вид изгубила послје треће године. На домену КП код слијепих ученика узраст не условљава разлике, док код слабовидих млађи ученици имају предност. У домену ФУЗ узраст не условљава разлике код слијепих ученика, док код слабовидих ученика млађи остварују боља постигнућа. Према процјени наставника између млађих и старијих слијепих и слабовидих ученика не постоје разлике у развијености ЛВ и вјештина неопходних за ФУШЗ, док у оквиру АВ старији слијепи ученици имају боља постигнућа. Флејвл и сарадници (Flavel et al., 2006 према Омеровић, 2012) су утврдили да је узраст важан фактор у области храњење, самопомоћ и вјештине у кући, док то није био случај кад се у обзир узме подручје облачења. Интересантно је издвојити да је напредак на адаптивном подручју Облачење највидљивији у периоду 9. до 15. године тј. слијепој и слабовидој дјечи је потребно да достигну одређени ниво развоја моторичких вјештина како би остварили напредак на овом подручју.

Анализом добијених резултата код ученика без оштећења вида узраст не утиче на развијеност ЖВ према процјени родитеља и наставника. Узимајући у обзир скорове које су постигли у оквиру домена уочава се да према процјени родитеља старији ученици имају развијеније ЛВ, док разлике у односу на узраст нису забиљежене у домену КП, док се у домену ФУЗ предност даје млађим ученицима. Према наставничкој процјени код ученика без оштећења вида старији ученици имају развијеније ЛВ, млађи ученици имају боље развијене АВ у односу на старије, док

у домену ФУШЗ није утврђена разлика између млађих и старијих ученика. Добијени резултати су донекле и разумљиви ако узмемо у обзир да углавном доста дјеце не учествује у обављању кућних послова за шта су углавном одговорни родитељи, што дакле и не мора да зависи од узраста. Такође, млађи ученици могу имати и развијеније АВ уколико се посматра из угла из кога млађи ученици могу бити посвећенији, одговорнији и више склони поштовању и извршавању школских обавеза.

5.2.8. Дискусија резултата по питању утицаја узраста на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли узраст утиче на развијеност социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. Анализом добијених резултата константујемо да не постоји разлика у развијености СВ између млађих и старијих слијепих и слабовидих ученика како према оцјени родитеља, тако и на основу оцјена наставника. Сагледавајући постигнућа по доменима према оцјени родитеља увиђа се да не постоје разлике у односу на узраст у доменима ИО и ИСВ код слијепих и слабовидих ученика, док у домену ВС старији слијепи ученици имају боља постигнућа, док разлика није утврђена код слабовидих ученика. Према оцјени наставника запажа се да старији слијепи ученици имају развијеније ИО, док разлике у односу на узраст нису уочене код слабовидих ученика. Такође, у доменима ИСВ и ВС нису утврђене разлике између млађих и старијих слијепих и слабовидих ученика. Узимајући у обзир узраст ученика са оштећењем вида и развијеност СВ, може се закључити да постоје опречни резултати. Тако је у својој студији Грбовић (2011) утврдила да су у свим испитиваним доменима СВ ученици са оштећењем вида који похађају основну школу слабије оцијењени у односу на ученике средњих школа. Она истиче да са узратом расте и ниво социјалне компетенције. Прецизније речено, наглаша се да су социјалне вјештине резултат учења и искуства, као и да су старији ученици на вишем нивоу когнитивног развоја, што им пружа могућност просуђивања исправности властитих поступака. Ову константацију потврђују и резултати студије Пападопулоса и сарадника (Papandopoulos et al., 2011). Међутим, у супротности са овим Метцу (Metsou, 2008) закључује да су старији ученици показали слабије развијене социјалне вјештине у односу на млађе ученике са оштећењем вида. Исто тако, Телиоридис (Telioridis, 2017) упућује на боља постигнућа ученика основношколског узраста у области социјалних вјештина у односу на средњошколце. Са друге стране, Зечевић у оквиру магистарског рада (2015) уочава да узраст не условљава разлике у развијености социјалних вјештина код адолесцената са оштећењем вида што је у складу са нашим резултатима. Исто примјећују и истраживачи у Турској (Demir & Ozfemir, 2016; Ozkubat & Ozdemir, 2012). У прилог оваквим закључцима иду и резултати истраживања Шахима (Shahim, 2002) који је утврдио да према процјени наставника разлике у годинама нису биле значајне када је у питању развијеност социјалних вјештина код слијепих ученика.

Увидом у добијене резултате процјеном родитеља и наставника код ученика без оштећења вида је утврђено да узраст није фактор који условљава разлике у развијености СВ. Узимајући у обзир постигнућа на доменима такође није уочена разлика између млађих и старијих ученика према оцјени родитеља. Када је у питању наставничка процјена константујемо да узраст такође не условљава разлике у у оквиру домена. Дакле, може се закључити да узраст нужно не мора довести до боље развијености СВ, што можда можемо објаснити тиме што постоје и други фактори који су можда у овом случају могли имати већи утицај на коначан резултат као што су мали узорак, субјективна процјена, личне карактеристике ученика, породична атмосфера, као и изложеност ситуацијама, односно приликама за успостављање социјалних односа. У супротности са нашим налазима Малкић-Аличковић (2017) је утврдила да су ученици петог разреда имали већи ниво развијености социјалних вјештина у односу на ученике шестих, седмих

и осмих разреда. Аутор ово објашњава специфичностима организације наставе у петом разреду, као и специфичности узраста ових ученика којима је важно како их перципирају учитељи. Такође, ученицима у разредној настави вријеме које проводе с наставником омогућава боље упознавање и континуирано праћење, те доприноси развијању односа повјерења и тиме има позитиван утицај на социо-емоционални развој. Са друге стране, ученици старијих разреда су у фази су ране адолесценције, када настоје своје понашање ускладити у односу на очекивања наставника, родитеља и вршњака, при чему у тој конфузији и тражењу исправног не успијевају да искажу вјештине које посједују. Исто тако, Малкић – Аличковић (2017) сматра да су ученици који похађају предметну наставу оптерећенији, што резултира тешкоћама и фрустрацијама које се негативно одражавају на њихово социјално функционисање.

5.2.9. Дискусија резултата по питању утицаја типа смјештаја на развијеност животних вјештина слијепих и слабовидих ученика

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоје разлике у развијености животних вјештина ученика са оштећењем вида који имају породични и интернатски смјештај. Анализом добијених резултата закључујемо да према процјени и родитеља и наставника тип смјештаја не условљава разлике у развијености ЖВ код слијепих и слабовидих ученика. У прилог нашим резултатима иду и налази студије Машел и Смит (Mashele & Smit, 2011) која је имала за циљ да утврди да ли породични или интернатски смештај доприносе разликама у обављању животних вјештинама ученика са оштећењем вида. Наиме, Машел и Смит константују да нема разлике између ученика са оштећењем вида који имају породични и оних који имају интернатски смјештај. Аутори сматрају да је можда мали узорак фактор који није допринео утврђивању поменутих разлика.

Из угла његоватеља у интернату и родитеља кући дјеца оштећеног вида су зависна од других у задацима бриге о себи и треба им додатно вријеме за извршавање одређених активности због чега често чланови породице дјелимично помажу или извршавају задатке за њих. Односно, родитељи дјеце која живе код куће наводе да су њихова дјеца имала ограничене способности да сјеку храну, као и потешкоће при учењу коришћења ножа и виљушке.

У супротности са претходним резултатима грчких аутора (Metsiou, 2008; Telioridis, 2017), проналазе да становање у породици код ученика са оштећењем вида доприноси бољим постигнућима у свим доменима животних вјештина у односу на ученике са оштећењем вида која станују у интернату. Прегледом литературе наилазимо на објашњења која иду у прилог и једној и другој констатацији. Наиме, у интернату ученици обично имају обавезу да изврше одређене активности и на тај начин уче и усавршавају своје вјештине, док ученици који одрастају у кругу своје породице могу имати помоћ од своје браће или сестара да науче и обаве неки посао у кући и сл.

5.2.10. Дискусија резултата по питању утицаја типа смјештаја на развијеност социјалних вјештина слијепих и слабовидих ученика

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли постоје разлике у развијености социјалних вјештина ученика са оштећењем вида који имају породични и интернатски смјештај. Увидом у добијене резултате закључујемо да према оцијени и родитеља и наставника нема разлике у развијености СВ између слијепих и слабовидих ученика који живе у породичном или интернатском смјештају. Наши резултати показују сличност и са резултатима проистеклим из магистарског рада Зечевић (2015), која је установила да нема уочљиве статистички значајне разлике у развијености СВ између адолесцената са оштећењем вида који живе у интернату и оних који живе у породици. Насупрот претходним наводима, Мецу (Metsiou, 2008) сугерише на развијеније СВ ученика са оштећењем вида који живе са својом породицом у односу на оне који

живе у интернату. Наиме, родитељи дјеце која живе код куће приписују својој дјечи независност у друштвеним вјештинама, као и могућност интеракције са другом дјецом без сметњи у развоју у свом комшилуку, док неговатељи у интернату уочавају да дјеца имају тенденцију бавити се углавном усамљеном игром или ако су у групи у питању је обично паралелна игра-свако за себе (Mashele & Smit, 2011).

У прилог овоме иде констатација по којој се родитељски дом истиче као најстимулативније окружење за развој социјалне зрелости, док се наводи да интернат ствара додатне рестрикције на социјални развој поред самог оштећења (Љубешић, 1980). Тако, у случају интернатског смјештаја дјеца се веома рано одвајају од родитеља, бивају лишена подршке породице и издвојена из шире социјалне средине. Наиме, Станимировић (2008) наглашава значај останка у породици истичући да већина слијепих адолесцената и њихових родитеља за њих најстреснији догађај у животу наводе трауму због одвајања од породице приликом останка у интернату. Односно, живот у интернатским условима, без сталног и непосредног контакта са дјецом која виде и формирање група састављених само од дјеце са оштећењем вида сматра се да доводи до смањења или чак изостајања важних искустава из области социјалних односа (Јаблан & Ковачевић, 2008; Јаблан & Нанак, 2005).

Налази студије доста старијег датума Вен Хесла и сарадници (Van Hasselt, et al., 1986) упућују на закључак да адолесценти у школама интернатског типа према процјени родитеља, наставника и саме дјеце, испољавају више дисфункција на социјалном пољу. Наиме, Гашић-Павишић, (2002) сматра да такво окружење не обезбеђује модел за учење понашања која доводе до позитивних социјалних исхода у широј друштвеној заједници. Самим тим, угрожен је развој социјалних вјештина дјеце са сметњама у развоју, али и мотивација ове дјеце за учешће у активностима вршњака типичног развоја.

5.2.11. Дискусија резултата по питању утицаја начина кретања на развијеност животних вјештина слијепих ученика

Циљ нашег истраживања био је испитати да ли начин кретања утиче на развијеност животних вјештина слијепих ученика. Анализом добијених резултата уочавамо да начин кретања не условљава разлике у развијености ЖВ слијепих ученика према процјени родитеља. Овакве резултате можемо можда донекле објаснити и тиме што родитељи врло често и не дају прилику својој дјечи за обављање одређених активности, стога у складу са тим и дају одговоре. Са друге стране, на основу наставничке процјене увиђамо да слијепи ученици који се самостално крећу имају и развијеније ЖВ што иде у прилог констатацијама до којих су дошли поједини аутори у Грчкој (Dijkhuizen et al., 2016; Metsiou, 2008; Papadopoulou et al., 2011; Christodoulou, 2016). Наиме, ови аутори истичу да способност независног кретања доприноси адекватнијем обављању животних вјештина код слијепих ученика. На исте закључке упућује и Цветкова-Арсова (2003, према Vučinić i sar., 2013) која указује да се значај самосталног кретања огледа кроз независност у обављању животних вјештина. Такође, Телиоридис (Telioridis, 2017) је установио да су дјеца са оштећењем вида која су похађала курсеве или програме оријентације и мобилности постигла боље резултате у подручју животних вјештина у односу на оне који то нису практиковали. Односно, дјеца која су се самостално кретала често су била боља од дјеце која су се самостално кретала рјеђе.

5.2.12. Дискусија резултата по питању утицаја начина кретања на развијеност социјалних вјештина слијепих ученика

Када је у питању испитивање утицаја начина кретања на развијеност СВ добијени резултати нам говоре да према процјени и родитеља и наставника не постоје разлике у развијености социјалних вјештина код слијепих ученика који се крећу самостално или не. Наиме, ово можемо

образложизи на начин да самостално кретање не условљава нужно и боље социјалне вјештине. Тачније, код слијепих ученика не мора значити да уколико су у прилици присуствовати неком друштвеном догађају или учествовати у некој активности са својим вршњацима да ће и успоставити адекватну комуникацију, добити повратну информацију, развити пријатељске односе и сл. Са друге стране, у великој мјери ово може зависити од карактеристика саме особе, њихових жеља и очекивања. Насупрот наших закључака поједини аутори (Metsiu, 2008; Papandopoulos et al., 2011; Christodoulou, 2016) увиђају да самостално кретање доприноси развоју социјалних вјештина. Односно, истиче се да повећана физичка покретљивост пружа прилике за учесталије социјалне интеракције.

Такође, Вучинић и сарадници (2013), истичу да самостално кретање позитивно утиче на социјални развој и социјализацију. Аутори сматрају да уколико особа има могућност да се самостално креће има и прилику да оствари интензивније и квалитетније интерперсоналне односе са окружењем. На исте закључке упућује и Таб (Tabb, 2015, према Vučinić & Anđelković, 2021) наглашавајући да самостално кретање ствара осјећај сигурности и задовољства и представља базу за богатију интеракцију са породицом и вршњацима. Наиме, мања социјална мрежа слијепих и слабовидих ученика објашњава се њиховом смањеном социјалном покретљивошћу (Lyons et al., 1995, према Kef et al., 2000). Са друге стране, испитујући ефекат тренинга мобилности и оријентације на социјалне вјештине и социјално прилагођавање код слијепих ученика од 12 до 18 година. Агаје и сарадници (Aghaee et al., 2017) константују да је дошло до побољшања њихових социјалних вјештина. Овакви закључци се подударају са оним до којих су дошли Ајдавати и сарадници (Idawati, et al., 2020). Наиме, аутори су код троје слијепе дјеце узраста од 7 до 8 година примјенили стратегију учења мобилности и оријентације у сврху побољшања њиховог друштвеног понашања, односно развоја интеракције са породицом и вршњацима. Резултате које су добили упућују на значајна побољшања у оквиру социјалних вјештина.

VI ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање је спроведено с циљем да се испита повезаност моторичких способности и животних (ЖВ) и социјалних вјештина (СВ) код ученика различитог визуелног статуса. Студија је процјењивала да ли постоје разлике у развијености моторичких способности, ЖВ и СВ ученика различитог визуелног статуса. Исто тако, испитан је утицај демографских карактеристика на развијеност моторичких способности, ЖВ и СВ. Следи закључак на основу постављених хипотеза:

1) Развијеност моторичких способности ће бити у вези са степеном визуелних способности.

Поређењем постигнућа слијепих и слабовидих ученика на задацима којима се процјењује развијеност моторичких способности, а на основу резултата Ман-Витни теста, може се констатовати да, између ове двије групе испитаника постоји висока статистички значајна разлика, готово на свим процјењеним способностима, тачније да слабовиди ученици имају боља постигнућа на свим задацима, осим на задатку СП ($U=212,500$; $Z=-0,713$; $p=0,476$) између слијепих и слабовидих ученика, иако боље резултате проналазимо код слабовидих ученика, на овом тесту, као и на задатку ТКССП и задатку ТШ ($U=232,000$; $Z=-0,254$; $p=0,800$).

Анализом резултата добијених примјеном Ман-Витни теста константујемо да постоји висока статистички значајна разлика између слијепих и ученика без оштећења вида када је ријеч о оствареним постигнућима на готово свим моторичким задацима, осим на задатку ТКССП.

Поређењем постигнућа слабовидих и ученика без оштећења вида уочена је статистички значајна разлика на седам задатака у корист ученика без оштећења вида, док иста није утврђена на преосталим задацима.

На основу свега наведеног може се констатовати да је прва хипотеза истраживања потврђена.

2) Развијеност животних вјештина ће бити у вези са степеном визуелних способности према процени родитеља и наставника.

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витни ранг теста утврђено је да постоји висока статистички значајна ($U=16,500$; $Z=-5,302$; $p=0,000$) разлика када се у обзир узму постигнућа слијепих и слабовидих ученика у оквиру субскеале Животне вјештине, а према оцјени родитеља. Наиме, уочавамо да слабовиди ученици имају боља постигнућа у односу на слијепе ученике. Такође, упоређујући постигнућа слијепих и слабовидих ученика у оквиру субскеале Животне вјештине, а према оцјени наставника увиђа се да постоји висока статистички значајна разлика ($U=93,500$; $Z=-3,502$; $p=0,000$). Опет, увиђамо да развијеније животне вјештине имају слабовиди ученици. **Овим је потврђена друга хипотеза истраживања.**

3) Развијеност социјалних вјештина ће бити у вези са степеном визуелних способности према процени родитеља и наставника.

Анализом резултата уочавамо да постоји статистички значајна разлика ($U=115,500$; $Z=-2,980$; $p=0,003$) у скоровима које су постигли слијепи и слабовиди ученици на субскали Социјалне вјештине према процени родитеља. Веће скорове уочавамо код слабовидих ученика. Када су у питању постигнућа на субскали Социјалне вјештине, а на основу процјене наставника увиђамо да између слијепих и слабовидих ученика постоји статистички значајна разлика ($U=114,000$; $Z=-3,012$; $p=0,003$). Опет, боље резултате остварују слабовиди ученици у односу на слијепе ученике.

Можемо закључити да је трећа хипотеза потврђена.

4) Претпостављамо да ће постојати позитивна повезаност између моторичких способности и животних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.

5) Претпостављамо да ће постојати позитивна повезаност између моторичких способности и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.

Како су резултати истраживања, који су проверавали тачност четврте и пете хипотезе истовјетни, у овом закључку ће бити приказани јединствено. Резултати ове докторске дисертације показују да постоји висока статистички значајна разлика у развијености моторичких способности, животних вјештина и социјалних вјештина између ученика различитог визуелног статуса. Односно, утврђено је да слијепи и слабовиди ученици имају нижи ниво развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина у односу на ученике без оштећења вида, али да не постоји и статистички значајна корелација између моторичких способности и животних и социјалних вјештина слијепих и слабовидних ученика, док је та корелација пронађена код ученика без оштећења вида. **Овим се четврта и пета хипотеза истраживања одбацују када је ријеч о ученицима са оштећењем вида, а потврђује када је ријеч о ученицима без визуелног оштећења.**

б) Очекујемо да ће се јавити полне разлике у развијености моторичких, животних и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса.

Када је у питању утицај пола на развијеност моторичких способности добијени резултати сугеришу да не постоји разлика између слијепих и слабовидних дјечака и дјевојчица, док код ученика без оштећења вида дјевојчице имају развијеније моторичке способности. Узимајући у обзир утицај пола на развијеност социјалних и животних вјештина у овој студији проналазимо да пол не условљава разлике у развијености ових вјештина слијепих и слабовидних ученика према процјени родитеља и наставника, док је пак код ученика без оштећења вида забиљежено да дјевојчице постижу боље резултате, односно имају развијеније животне и социјалне вјештине, и на основу родитељске и наставничке процјене. **Увидом у добијене резултате можемо закључити да је шеста хипотеза одбачена код слијепих и слабовидних ученика, будући да смо очекивали да ће дјевојчице имати развијеније животне вјештине. Међутим, код ученика без оштећења вида константујемо да је ова хипотеза потврђена.**

7) Очекујемо разлике у погледу развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина код испитаника различитих узрасних категорија.

Резултати ове студије показују да код све три групе испитаника нема узрасне разлике између млађих и старијих ученика у погледу развијености моторичких способности, животних и социјалних вјештина према процјени родитеља, а ни наставника. **На основу ових резултата, константујемо да је седма хипотеза одбачена код све три групе испитаника на основу процјене родитеља, будући да је очекивано да ће старији ученици имати развијеније животне вјештине. Такође, хипотеза није потврђена ни на основу процјене наставника код слабовидних и ученика без оштећења вида, док је код слијепих ученика хипотеза потврђена.**

8) Очекујемо разлике у погледу развијености животних вјештина код ученика са оштећењем вида у различитом смјештају и то тако што ће ученици који су у породици имати боље развијене животне вјештине у односу на оне у интернатском смјештају.

9) Очекујемо разлике у погледу развијености социјалних вјештина код ученика са оштећењем вида у различитом смјештају и то тако што ће ученици који су у породици имати боље развијене социјалне вјештине у односу на оне у интернатском смјештају.

Резултати ове студије показују да није добијена разлика у погледу развијености животних и социјалних вјештина код слијепих и слабовидних ученика, а када је у питању утицај типа смештаја. **У складу са овим резултатима, константујемо да су осма и девета хипотеза одбачена, јер се претпостављало да ће ученици који имају породични смјештај имати развијеније животне и социјалне вјештине у односу на ученика који имају интернатски смјештај.**

10) Начин кретања слијепих ученика ће бити у вези са животним и социјалним вјештинама.

У овој студији проналазимо да начин кретања није фактор који утиче на развијеност животних и социјалних вјештина код слијепих ученика. **Увидом у добијене резултате закључујемо да десета хипотеза није потврђена.**

Ово је прва студија у Републици Српској, односно Босни и Херцеговини која је испитивала повезаност, односно утицај моторичких способности на развијеност животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса. Сходно овоме, наше истраживање у том случају представља значајну новину у научном погледу. Такође, једна је од ријетких студија која је у последњих 10 година на овом подручју процјењивала моторичке способности, животне и социјалне вјештине слијепих и слабовидих ученика у чему се огледа теоријски значај нашег истраживања. Практични значај нашег истраживања може се сагледати кроз детекцији моторичких сметњи, али и могућност правовременог дјеловања у овом домену функционисања, као и адекватном планирању часа физичког васпитања. Исто тако, презентовани резултати наше студије а када се у обзир узму животне и социјалне вјештине представљају и основ за креирање и спровођење посебних програма интервенција у циљу унапређења развоја ових вјештина. Будући да животне и социјалне вјештине представљају битан сегмент у животу сваког појединца, самим тим, њиховим усавршавањем доприноси се независности, већем самопоуздању, позитивној слици о себи и на крају свеукупно бољем и сврсисходнијем квалитету живота. Међу ограничења наше студије можемо сврстати мали узорак, као и објективност у оцијењивању од стране родитеља и наставника. Стога, сматрамо да је битно будућа истраживања реализовати на већем узорку, укључујући ученике нижих разреда и примјенити неке видове самопроцјена како би можда прикупљени подаци били релевантнији и објективнији.

VII ЛИТЕРАТУРА

1. Abbasi, H., Esfandiyari ghalesorkhi, Z., Sharifatpour, R., & Abedinzadeh, S. (2022). The Effects of 6 Weeks of Balance Training on Static and Dynamic Balance of Blind Students. *Iranian Journal of Health Sciences*, 10(4), 63-72. <http://dx.doi.org/10.32598/ijhs.10.4.894.1>
2. Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 1175–1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
3. Aghayi Por, H., Vatan Khah, H., & Gholami Heydar Abadi, Z. (2017). The Effect of mobility and orientation training on the social skills and social adjustments for blind student. *Empowering Exceptional Children*, 8(1), 75-83.
4. Aki, E., Atasavun, S., Turan, A., & Kayihan, H. (2007). Training motor skills of children with low vision. *Perceptual and motor skills*, 104(3), 1328-1336. <https://doi.org/10.2466/pms.104.4.1328-1336>
5. Aleksić, D., Stanković, S., Milenković, V., Karalejić, S., Lilić, L., i Mekić, B. (2013). Efekti primene elemenata gimnastike u nastavi fizičkog vaspitanja na razvoj koordinacije kod učenica mlađeg školskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 48, 107-113. <http://doi.org/10.5937/gads1348107A>
6. Alibegović, Dž. R., i Jablan, B. (2009). Motoričke sposobnosti djece oštećenog vida. *Defektologija*, 15(2), 172-176.
7. Al-Thumali, F. J. M. (2016). *Assessment of Motor Proficiency Levels in Children in Saudi Arabia*. 2nd ed. McMillan Press Ltd.
8. Andrade, C. D. A., Gois, M. L. C. C., Victorio Vitor, L. G., Raio, J. C., Zechim, F. C., Silva, R. A., & Fujisawa, D. S. (2012). Equilíbrio em crianças com deficiência visual em fase escolar. *ConScientiae Saúde*, 11(4), 625-634.
9. Anđelković, M. (2014). Adaptivno ponašanje osoba sa oštećenjem vida. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13 (4), 397-413. <https://doi.org/10.5937/specedreh13-7173>
10. Anđelković, M. (2016). *Адаптивно понашање особа са оштећењем вида*. [докторска дисертација, Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију]. NaRDus.<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8234>
11. Aslan, U. B., Calik, B. B., & Kitiş, A. (2012). The effect of gender and level of vision on the physical activity level of children and adolescents with visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1799–1804. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.005>
12. Ahmad, M. S., Jindal, M. K., Khan, S., & Hashmi, S. H. (2009). Oral health knowledge, practice, oral hygiene status and dental caries prevalence among visually impaired students in residential institute of Aligarh. *Journal of Dentistry and Oral Hygiene*, 1(2), 022-026.
13. Aydog, E., Aydog, S. T., Cakci, A., & Doral, M. N. (2006). Dynamic postural stability in blind athletes using the biodex stability system. *International journal of sports medicine*, 27(05), 415-418. <http://doi.org/10.1055/s-2005-865777>
14. Badrić, M. (2011). Razlike u motoričkim sposobnostima između učenika i učenica 5. i 6. razreda. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 82-107.

15. Badrić, M., Sporiš, G., Trklja, E., & Petrović, J. (2012). Trend razvoja motoričkih sposobnosti učenika od 5. do 8. razreda. U V. Findak (Ur.), *Programiranje rada u području edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (str. 115-112). Zbornik radova 21. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
16. Bakke, H. A., Cavalcante, W. A., Oliveira, I. S. D., Sarinho, S. W., & Cattuzzo, M. T. (2019). Assessment of motor skills in children with visual impairment: A systematic and integrative review. *Clinical Medicine Insights: Pediatrics*, *13*, 1-10. <http://doi.org/10.1177/1179556519838287>.
17. Baraga, N., Erin, J. (2001). *Visual impairment and learning. Fourth edition*. Pro-Ed
18. Barbareschi, G., Holloway, C., Arnold, K., Magomere, G., Wetende, W. A., Ngare, G., & Olenja, J. (2020, April). The Social Network: How People with Visual Impairment use Mobile Phones in Kibera, Kenya. In: *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-15).
19. Bardin, J. A., & Lewis, S. (2008). A survey of the academic engagement of students with visual impairments in general education classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *102*(8), 472-483. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200804>
20. Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2010). Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: A longitudinal study. *Research quarterly for exercise and sport*, *81*(2), 162-170. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599663>
21. Barr, W., Hodge, S., Leeven, M., Bowen, L., & Knox, P. (2012). Emotional support and counselling for people with visual impairment: Quayntitative findings from a mixed methods pilot study. *Counselling and Psychotherapy Research*, *12*(4), 294-302. <https://doi.org/10.1080/14733145.2012.663776>
22. Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development*, *15*(2), 296-310. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2006.00342.x>
23. Bashir, R., Bano, H., & Riaz Sajan, H. M. (2014). Leisure Time Activities of Students with Visual Impairment. *Academic Research International*, *5*(5), 186-196.
24. Bathelt, J., de Haan, M., & Dale, N. J. (2019). Adaptive behaviour and quality of life in school-age children with congenital visual disorders and different levels of visual impairment. *Research in developmental disabilities*, *85*, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.12.003>
25. Badža, V. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima učenika dve vojvođanske škole uzrasta od 7 do 9 godina. *Aktuelno u praksi*, *7*, 23-31.
26. Berencsi, A., Ishihara, M., & Imanaka, K. (2005). The functional role of central and peripheral vision in the control of posture. *Human movement science*, *24*(5-6), 689-709. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.10.014>
27. Bešić, T. (2019). *Poticanje socijalnih vještina adolescenata s oštećenjem vida* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
28. Bilić-Prčić, A. (2007). *Socijalne vještine osoba oštećena vida* [doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu].

29. Bilić-Prčić, A., & Runjić, T. (2009). Integracija i socijalne veštine učenika oštećena vida nižeg školskog uzrasta. U Z. Matejić-Đuričić (Ur.) *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 559-568). Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
30. Bilić-Prčić, A., Runjić, T., & Žolgar Jerković, I. (2015). Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 77-86.
31. bin Abdullah, N. M., Edmund, E. S., & Pilus, A. M. (2019). Gender differences in fundamental motor skills (FMS) among children who are visually-impaired. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly And Disabled*, 8, 78-85.
32. Binns, A. M., Bunce, C., Dickinson, C., Harper, R., Tudor-Edwards, R., Woodhouse, M., & Wolffsohn, J. (2012). How effective is low vision service provision? A systematic review. *Survey of ophthalmology*, 57 (1), 34-65. <https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2011.06.006>
33. Bortolaia, A. P., Barela, A. M. F., & Barela, J. A. (2003). Controle postural em crianças portadoras de deficiência visual nas faixas etárias entre 3 e 11 anos. *Motriz*, 9(2), 75–82.
34. Bouchard, D., & Tetreault, S. (2000). The motor development of sighted children and children with moderate low vision aged 8-13. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94 (9), 564-573. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400903>
35. Brajša-Žganec, A., Kaliterna Lipovčan, Lj. (2010). Kvaliteta življenja, životno zadovoljstvo i sreća osoba koje profesionalno pomažu drugima. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), 84-85.
36. Brambring, M. (2001). Motor activity in children who are blind or partially sighted. *Visual Impairment Research*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.1076/vimr.3.1.41.4415>
37. Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(10), 620-634. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610001014>
38. Brambring, M. (2007). Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(4), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100404>
39. Branković, D. (2016). *Značaj preventivnih vježbanja za razvoj motoričkih sposobnosti morfoloških karakteristika kod učenika mlađih razreda osnovne škole* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDus. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7271>
40. Brian, A., Miedema, S. T., Johnson, J. L., & Chica, I. (2021). A comparison of the fundamental motor skills of preschool-aged children with and without visual impairments. *Adapted physical activity quarterly*, 38(3), 349-358. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0157>
41. Бројчин, Б. (2007). *Прагматска компетенција деце са лако менталном ретардацијом* [докторска дисертација, Универзитет у Београду].
42. Bruininks, R., & Bruininks, B. (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, second edition (BOT-2)*. Pearson Assessment.
43. Budimlić, J. (2016). *Evaluacija dva različita modela za procjenu tjelesnog razvoja i motoričkih sposobnosti učenika osnovnih škola na području Bosne i Hercegovine* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7578>
44. Buell, C. (1950). Motor performance of visually-handicapped children. *Journal of exceptional children*, 17(3), 69-72. <https://doi.org/10.1177/001440295001700302>

45. Burns, M. K. (2005). Test review of the Adaptive Behavior Assessment System (2nd ed.). In R. A. Spies, & B. S. Plake (Eds.) *Sixteenth Mental Measurements Yearbook* (pp. 17-19). Buros Institute.
46. Buhrow, M. M., Hartshorne, T. S., & Bradley-Johnson, S. (1998). Parents' and teachers' ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(7), 503-511. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200710>
47. Van Hasselt, V.B., Kazdin, A.E., Hersen, M. (1986). Assessment of Problem Behavior in Visually Handicapped Adolescents, *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(2), 134-141. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1502_5
48. Verver, S. H., Vervloed, M. P., & Steenbergen, B. (2020). Facilitating play and social interaction between children with visual impairments and sighted peers by means of augmented toys. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(1), 93-111. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-019-09680-6>
49. Verderber, M.S.J. & Payne, V.G. (2004). Research A Comparison of the Long and Short Forms of the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(1), 51-59. <https://doi.org/10.1123/apaq.4.1.51>
50. Vranesic-Hadzimehmedovic, D., & Memisevic, H. (2018). The effect of four-month exercise program in improving the gross motor skills of students with visual impairment. *Homo Sporticus*, 7(2), 36-40.
51. Vukadinović, N. (2018). *Efekti programiranog vežbanja na motoričke sposobnosti dece predškolskog uzrasta* [master rad, Univerzitet u Beogradu].
52. Vučinić, V. (2014). *Osnovi tiflogologije*. Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
53. Vučinić, V.& Anđelković, M. (2021). *Rana intervencija za desu sa oštećenjem vida*. Univerzitet u Beogradu- Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
54. Вучинић, В. & Павловић, С. (2007). Пuteви унапређења развоја деце оштећеног вида предшколског узраста. *Београдска дефектолошка школа*, 1, 99-115.
55. Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., & Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241-264. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4124>
56. Гајевић, А., Лалић, Н., Бошковић, Л., Бићанин, П. и Атанасов, Д. (2010). Динамика морфолошког и моторичког развоја ученика основношколског узраста у Републици Србији. *Научно-стручни часопис из области спорта и физичке културе*, 5-13.
57. Гацић, А. & Вучковић, И. (2012). Моторичке способности ученица основне школе урбане и руралне средине. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, 47, 131-138. <https://doi.org/10.5937/gads1247131G>
58. Gadžić, A., & Marković, V. (2014). Razlike u motoričkim sposobnostima učenika i učenica šestog razreda osnovne škole. *Sport nauka i praksa*, 4(2), 5-16. <http://sportnaukaipraksa.vss.edu.rs/pdf/SNP-04-02/RAZLIKE-U-MOTORICKIM-SPOSOBNOSTIMA.pdf>

59. Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 5, 452-469.
60. Gawlik, K., & Zwierzchowska, A. (2006). A comparison of chosen strength abilities in deaf and blind adolescents. *Journal of Human Kinetics*, 15, 97-101.
61. George, A. L., & Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(3), 152-163. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000304>
62. Giagazoglou, P., Amiridis, I. G., Zafeiridis, A., Thimara, M., Kouvelioti, V., & Kellis, E. (2009). Static balance control and lower limb strength in blind and sighted women. *European Journal of Applied Physiology*, 107(5), 571-579. <https://doi.org/10.1007/s00421-009-1163-x>
63. Glavina, E., & Višnjić-Jevtić, A. (2010). Socijalne kompetencije djece predškolske dobi u dobno heterogenim i dobno homogenim skupinama. U D. Šincek (Ur.), *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu- izazov obitelji, školi i zajednici* (str.109-116). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku-Filozofski fakultet, Društvo psihologa Osijek.
64. Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2005). The status of Canadian youth who are blind or visually impaired: A study of lifestyles, quality of life and employment. In International Congress Series (pp. 1148-1152). Elsevier. <http://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.026>
65. Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400706>
66. Golya, N. (2014). *Adaptive Behavior, Autism Symptom Severity, and Caregiver Depression in Families with Young Children with Autism* [doctoral dissertation, University of Oregon-Department of Special Education and Clinical Sciences]. SCHOLARS` BANK. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/18508>
67. Gompel, M., Van Bon, W. H., & Schreuder, R. (2004). Reading by children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(2), 77-89. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800208>
68. Good, G. A., LaGrow, S., & Alpass, F. (2008). An age-cohort study of older adults with and without visual impairments: activity, independence, and life satisfaction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(9), 517-527. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200902>
69. Grbović, A. (2005). *Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidih učenika* [magistarski rad, Univerzitet u Beogradu].
70. Грбовић, А. (2011). *Социјалне вештине деце са оштећењем вида у различитим образовним условима*. [докторска дисертација, Универзитет у Београду].
71. Grbović, A., Jablan, B., & Stanimirović, D. (2016). Prihvaćenost srednjoškolaca sa oštećenjem vida od strane vršnjaka–razlike u samoproceni učenika i učenica. U A. Jugović, M. Japundža-Milislavljević, i A. Grbović (Ur.), *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju*”,(стр. 257-264). Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

72. Grbovic, A., & Jorgic, B. (2017). Motor abilities of children with different levels of visual acuity. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 15 (1), 175-184. <https://doi.org/10.22190/FUPES1701175G>
73. Greenaway, R., Pring, L., Schepers, A., Isaacs, D. P., & Dale, N. J. (2017). Neuropsychological presentation and adaptive skills in high-functioning adolescents with visual impairment: A preliminary investigation. *Applied Neuropsychology, Child*, 6(2), 145-157 <http://doi.org/10.1080/21622965.2015.1129608>
74. Gresham, F.M., Sugai, G., Horner, R.H. (2001): Interpreting Outcomes of Social Skills training for Students with High- Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
75. Grum, D. K., Kakizawa, T., & Celeste, M. (2014). Assessment of play behaviours and social interactions of two blind girls: Case studies in Japan. *Anthropological notebooks*, 20 (2), 61-76.
76. Guzina, B., Trivun, M., & Marković, M. (2017). Uperedna analiza motoričkih sposobnosti učenika prvih razreda srednjih škola primjenom euro fit baterije testova. *Sport i Zdravlje, XII* (2), 35-43. <http://doi.org/10.7251/SIZ0217035G>
77. D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(08), 576-584. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600804>
78. Daneshmandi, H., Norasteh, A. A., & Zarei, H. (2021). Balance in the Blind: A Systematic Review. *Physical Treatments-Specific Physical Therapy Journal*, 11(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.32598/ptj.11.1.430.2>
79. de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A longitudinal study of reading development, academic achievement, and support in Swedish inclusive education for students with blindness or severe visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 461-472. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800603>
80. Deitz, J. C., Kartin, D., & Kopp, K. (2007). Review of the Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency, (BOT-2). *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 27(4), 87-102. https://doi.org/10.1080/J006v27n04_06
81. Demir, F. E., & Ozdemir, S. (2016). A comparison of social skills of students with visual impairments and typically developing students. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 85-94. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.34379>
82. de Sousa Santos, A. C., Bakke, H. A., de Oliveira, I. S., & Sarinho, S. W. (2018). The performance of children and adolescents with low vision on the Pediatric Balance Scale. *Motricidade*, 14(2-3), 71-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.6063/motricidade.13753>
83. Dijkhuizen, A., Hilgenkamp, T. I., Krijnen, W. P., van der Schans, C. P., & Waninge, A. (2016). The impact of visual impairment on the ability to perform activities of daily living for persons with severe/profound intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 48, 35-42. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.001>
84. Dikić, S. M., & Maksimović, J. (2002). Uspjeh učenika s vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 3, 123-134.
85. Димитријевић, С. (2023). *Моторичке способности дјечака градске и сеоске средине*. [мастер рад, Универзитет у Крагујевцу].

86. DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
87. Добријевић, С., Дабовић, М., & Московљевић, Л. (2014). Тренд развоја моторичких способности девојчица које се баве ритмичком гимнастиком. *Физичка култура*, 68 (2), 136-147. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0350-3828/2014/0350-38281402136D.pdf>
88. Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4550>
89. Evensen, K. A. I., Lindqvist, S., Indredavik, M. S., Skranes, J., Brubakk, A. M., & Vik, T. (2009). Do visual impairments affect risk of motor problems in preterm and term low birth weight adolescents?. *European Journal of Paediatric Neurology*, 13(1), 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.02.009>
90. Eguavoen, E. O. (2016). ICT Utilization As Correlates Of Academic Performance Among Students With Visual Impairment In Lagos State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 12(13), 205-224. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n13p205>
91. Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666989>
92. Engel-Yeger, B. (2008). Evaluation of gross motor abilities and self perception in children with amblyopia. *Disability and rehabilitation*, 34(4), 243-248. <https://doi.org/10.1080/09638280701257221>
93. Engel-Yeger, B., & Hamed-Daher, S. (2013). Comparing participation in out of school activities between children with visual impairments, children with hearing impairments and typical peers. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3124-3132. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.049>
94. Erol, S., & Ergun, A. (2013). Hopelessness and social comparison in Turkish adolescent with visual impairment. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(3), 222-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01805.x>
95. Estabillo, J. A., & Matson, J. L. (2018). Adaptive and Developmental Behavior Scales. In J. L. Matson (Ed), *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment* (pp. 71-81). Springer, Cham.
96. Eškirović, B., Jablan, B., & Vučinić, V. (2005). Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece oštećenog vida U: S. Golubović, i saradnici. *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju* (str.225-239). Defektološki fakultet.
97. Zanolanda, M. (1998). Play, social interaction, and motor development: Practical activities for preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(3), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200305>
98. Zebrowska A, Gawlik K, & Zwierzchowska A. (2007). Spirometric measurements and physical efficiency in children and adolescents with hearing and visual impairments. *Journal of physiology and pharmacology*, 58(5), 847-857.
99. Zečević, I. (2015). *Socijalne kompetencije osoba sa oštećenjem vida*. [magistarski rad, Univerzitet u Istočnom Sarajevu].
100. Zečević, I., Mastilo, B., Bakoč, A., Vuksanović, G., Kalajdžić, O., & Perućica, R. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 24-36.

101. Zipori, A.B., Colpa, L., Wong, A.M.F., Cushing, S.L., & Gordon, K.A. (2018). Postural stability and visual impairment: Assessing balance in children with strabismus and amblyopia. *Plosone*, 13(10), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205857>
102. Zulić, M., Brkić-Jovanović, N., & Hajkova, V. (2018). Prediktori socijalne participacije kod dece sa cerebralnom paralizom u osnovnim školama u Republici Srbiji. *Педагошка стварност*, 64(1), 3-22. <https://doi.org/10.19090/ps.2018.1.3-22>
103. Zheng, Y., Ye, W., Korivi, M., Liu, Y., & Hong, F. (2022). Gender Differences in Fundamental Motor Skills Proficiency in Children Aged 3–6 Years: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148318>
104. Zylka, J., Lach, U., & Rutkowska, I. (2013). Functional balance assessment with pediatric balance scale in girls with visual impairment. *Pediatric Physical Therapy*, 25(4), 460-466. <https://doi.org/10.1097/pep.0b013e31829ddbc8>
105. Idawati, D., Masitoh, S., & Bachri, B. S. (2020). Application of Learning Mobility Orientation on Social Skill of Blind Children. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 196-204. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p196>
106. Ilić-Stošović, D., & Nikolić, S. (2012). Motor skill performance of children with sensor impairments. In Sittiprapaporn (Ed.). *Learning Disabilities* (pp. 217-241). In Tech, Croatia.
107. *ICD 10 International Classification of Diseases and Related Health Problems-10th revision*. (2011). WHO. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
108. Jablan, B. (2016). *Дете са оштећењем вида у школи*. Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
109. Jablan, B., Jolić, Z., Grbović, a. (2009). Мишљење средњошколца са оштећењем вида о образовању у редовној школи. U D. Radovanović (ur.), *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 589 – 603). Univerzitet u Beogradu–Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
110. Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Образовање у редовним školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 1, 43-55.
111. Jablan, B., & Hanak, N. (2005). Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci. *Istraživanja u defektologiji*, 7, 15-28.
112. Jazi, S. D., Purrajabi, F., Movahedi, A., & Jalali, S. (2012). Effect of selected balance exercises on the dynamic balance of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(8), 466-474. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600803>
113. Jeremić, M., Grujičić, R., & Pejović-Milovančević, M. (2018). Adaptive capabilities of children with autism and their connection with neurophysiological correlates. *Medicinski podmladak*, 69(4), 20-26. <https://doi.org/10.5937/mp69-17744>
114. Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2018). Fitting in or feeling excluded: The experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(3), 261-273. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200305>
115. Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98 (8), 470-483. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800803>
116. Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(8), 486-498. <https://doi.org/10.1177/0145482X0509900805>
117. Jolić, Z. (2007). *Personalni korelati socijalne kompetentnosti* [magistarski rad, Univerzitet u Beogradu].

118. Kambas, A., & Aggeloussis, N. (2006). Construct validity of the Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency—short form for a sample of Greek preschool and primary school Children. *Perceptual and motor skills*, 102(1), 65-72. <https://doi.org/10.2466/pms.102.1.65-75>
119. Kasomo, D. (2012). Psychological assessment of visual impaired children in integrated and special schools. *Education*, 2(1), 35-40. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120201.07>
120. Kef, S., Hox, J. J., & Habekothé, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22 (1), 73-91. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(00\)00022-8](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(00)00022-8)
121. Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 53-54, 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
122. Kordestani, F., Daneshfar, A., & Roustae, D. (2014). Comparison of quality of life and social skills between students with visual problems (blind and partially blind) and normal students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(4), 361-368. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v3-i4/1376>
123. Kraljević, R., Gadžić, A. & Vučković, I. (2013). Differences in motor skills of seventh-grade boys and girls. *Acta Kinesiologica*, 7(2), 62-66.
124. Kranželić, V., & Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima - razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1-14.
125. Kroksmark, U., & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(4), 213-225. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500403>
126. Khanna, A., & Aikat, R. (2015). Correlation between Leisure Interests and Visual Function in people with partial and complete (acquired) visual impairment. *Indian Journal of Occupational Therapy (Indian Journal of Occupational Therapy)*, 47(1), 9-13.
127. Lamoureux, E. L., Hassell, J. B., & Keeffe, J. E. (2004). The determinants of participation in activities of daily living in people with impaired vision. *American journal of ophthalmology*, 137(2), 265-270. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2003.08.003>
128. Langelaan, M., De Boer, M. R., Van Nispen, R. M., Wouters, B., Moll, A. C., & Van Rens, G. H. (2007). Impact of visual impairment on quality of life: a comparison with quality of life in the general population and with other chronic conditions. *Ophthalmic epidemiology*, 14(3), 119-126. <https://doi.org/10.1080/09286580601139212>
129. Levtzion-Korach, O., Tennenbaum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. (2000). Early motor development of blind children. *Journal of paediatrics and child health*, 36(3), 226-229. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2000.00501.x>
130. Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600505>
131. Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 449-464. <https://doi.org/10.1348/026151000165797>
132. Lee, J., Kotsopoulos, D. & Stordy, C. (2012). Mathematically-relevant input during play of a caregiver with a visual impairment and her toddler. *IJEC*, 44, 71-90. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0040-z>
133. Lieberman, L. J., & McHugh, E. (2001). Health-related fitness of children who are visually impaired. *Journal of visual impairment & blindness*, 95(5), 272-287. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500503>

134. Lieberman, L., & Stuart, M. (2002). Self-determined recreational and leisure choices of individuals with deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(10), 724-735. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209601004>
135. Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101 (2), 96-107. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100204>
136. Lohmeier, K., Blankenship, K., & Hatlen, P. (2009). Expanded core curriculum: 12 years later. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(2), 103-112. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300209>
137. Ljubešić, M. (1980). Socijalna zrelost gluhe djece u različitim uvjetima smještaja, *Defektologija*, 16(1-2), 89-94.
138. Maksimović, J. (2008). Razvoj motoričkih sposobnosti kod učenika sa oštećenjem vida, U R. Nikolić, (Ur.) *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, (str. 275–284). Užice.
139. Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(3), 379-400.
140. Marinković, D. (2013). The relationship between coordination, motor abilities and anthropometric characteristics of preschool girls. *Exercise and Quality of Life*, 5(1), 43-52. <https://doi.org/10.5937/exquili1301043M>
141. Markovits, H., & Strayer, F. F. (1982). Toward an applied social ethology: A case study of social skills among blind children. In R. Bekeman (Ed.) *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 301-322). Springer New York.
142. Mashele, N., & Smit, N. (2011). Comparing the effect of different living environments on the development of independent living skills in children with visual impairment. *South African Journal of Occupational Therapy*, 41(3), 79-84.
143. Matos, M. R., Matos, C. P. G., & Oliveira, C. S. (2010). Equilíbrio estático da criança com baixa visão por meio de parâmetros estabilométricos. *Fisioterapia e Movimento*, 23(3), 361–369. <https://doi.org/10.1590/S0103-51502010000300003>
144. Matheis, M., & Estabillo, J. A. (2018). Assessment of fine and gross motor skills in children. In J.L. Matson (Ed), *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment*. (pp. 467-484). Springer.
145. MacDonald, M., Lord, C., & Ulrich, D. (2013). The relationship of motor skills and adaptive behavior skills in young children with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 7(11), 1383-1390. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.020>
146. MacDonald, M., Ross, S., McIntyre, L. L., & Tepfer, A. (2017). Relations of early motor skills on age and socialization, communication, and daily living in young children with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(2), 179-194. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0091>
147. Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 1065-1076. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0139-5>
148. Maccow, G. (2001). Test review of the Scales of Independent Behavior—revised. The fourteenth mental measurements yearbook [Electronic version]. Available from <http://www.unl.edu/buros>.
149. Merkaš, M. (2012). *Uloga obitelji u razvoju socijalne kompetencije adolescenata* [doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu- Filozofski fakultet].

150. Metgud, D., & Honap, R. (2016). Relationship of static balance with fundamental motor skills in children with visual impairments: A cross-sectional study. *Indian Journal of Health Sciences and Biomedical Research*, 9(1), 67-70. <http://doi.org/10.4103/2349-5006.183680>
151. Metsiou, A. (2008). *The adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments using the Vineland Adaptive Behavior Scale* [master thesis, University of Macedonia - Department of Education and Social Policy].
152. Metsiou, K., Papadopoulos, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of primary school students with visual impairments: The impact of educational settings. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2340-2345. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.030>
153. Mikalački, M. & Čokorilo, N. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima devojčica i dečaka uzrasta od 12 do 14 godina. U G. Bala (Ur.) *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (str. 97-105). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
154. Milanović, I. (2011). *Praćenje fizičkog razvoja i razvoja motoričkih sposobnosti učenika u nastavi fizičkog vaspitanja* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu].
155. Milanović, I., Radisavljević Janić, S. (2015). *Praćenje fizičkih sposobnosti učenika osnovne škole u nastavi fizičkog vaspitanja*. Univerzitet u Beogradu-Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
156. Miletić, Đ., Maleš, B., Miletić A. (2011). Mjerenje ravnoteže putem Wii konzole. *9 godišnja međunarodna konferencija "Kondicijska priprema sportaša"*, (str. 280-283). Zagreb, Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu. Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
157. Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinantropologija – biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Sveučilište u Zagrebu-Kineziološki fakultet.
158. Morelli, T., Liebermann, L., Foley, J., & Folmer, E. (2014). An exergame to improve balance in children who are blind. *In Proceedings of the 9th International Conference on the Foundations of Digital Games Society for the Advancement of the Science of Digital Games*. (pp.1-4).
159. McKinley, M. J., Asaro, J. N., Bergin, J., D'Auria, N., & Gagnon, K. E. (2007). Social Skills and Satisfaction with Social Relationships in Home-Schooled, Private-Schooled, and Public-Schooled Children. *Online Submission*, 17(3), 1-6.
160. Nakata, H., & Yabe, K. (2001). Automatic postural response systems in individuals with congenital total blindness. *Gait & posture*, 14(1), 36-43. [https://doi.org/10.1016/S0966-6362\(00\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0966-6362(00)00100-4)
161. Navarro, A. S., Fukujima, M. M., Fontes, S. V., Matas, S. L. D. A., & Prado, G. F. D. (2004). Balance and motor coordination are not fully developed in 7 years old blind children. *Arquivos de neuro-psiquiatria*, 6(3A), 654-657. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000400016>
162. Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>
163. Нишевић, С. Д. (2016). Базичне академске вештине деце са развојним поремећајем координације. [докторска дисертација, Универзитет у Београду]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/784>
164. Noll, D. (2021). *Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
165. Oakland, T., Iliescu, D., Chen, H. Y., & Chen, J. H. (2013). Cross-national assessment of adaptive behavior in three countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 435-447. <https://doi.org/10.1177/0734282912469492>
166. Обрадовић, Ј., Цветковић, М. и Крнета, Ж. (2008). Разлике у моторичким способностима деце млађег школског узраста у односу на пол. *Часопис за*

- спорт, физичко васпитање и zdravlje „Спорт Монт“, 527-534. Подгорица: Црногорска спортска академија и Монтенегроспорт.
167. Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000163
 168. Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.789088>
 169. Omerović E. (2012). *Razvijanje svakodnevnih životnih vještina kod slijepih i slabovidnih učenika* [magistarski rad, Univerzitet u Tuzli].
 170. Opayinka, H. F., & Kehinde, M. A. (2019). Empirical study of correlation between mathematics kits and mathematics achievement of students with visual impairment. *Abacus (Mathematics Education Series)*, 44(1), 113-118.
 171. O'Connell, M., Lieberman, L. J., & Petersen, S. (2006). The use of tactile modeling and physical guidance as instructional strategies in physical activity for children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(8), 471-477. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000804>
 172. Pajkić, A. (2019). *Poređenje motoričkih sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta u period od 2011. do 2018. godine* [master rad, Univerzitet u Banjoj Luci].
 173. Pavlović, S. L., Marinković, D. B., & Mitrović, N. Z. (2020). Motor skills of primary school children: The differences compared to age. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 22, 181-194. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022181P>
 174. Papadopoulos, K. S., Arvaniti, E. K., Dimitriadi, D. I., Gkoutsioudi, V. G., & Zantali, C. I. (2009). Spelling performance of visually impaired adults. *British Journal of Visual Impairment*, 27(1), 49-64. <http://dx.doi.org/10.1177/0264619608097746>
 175. Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in developmental disabilities*, 32(3), 1086-1096. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.021>
 176. Papuda-Dolińska, B. (2017). Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 113-126.
 177. Paspalj, D. (2008). *Uticaj bazičnih motoričkih sposobnosti na efikasnost izvođenja tehnika bacanja iz programa specijalnog fizičkog obrazovanja*. [magistarska teza, Univerzitet u Banjoj Luci].
 178. Pearson, N.A., Patton, J.R., & Mruzek, D.W. (2016). *Adaptive Behavior Diagnostic Scale (ABDS)*. Austin, TX: Pro-Ed.
 179. Pennell, A.(2019). *Multidimensional Balance in Youth with Visual Impairments*. [doctoral dissertation, University of South Carolina]. SHOOLAR COMMONS. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5251/>
 180. Petričević, M. (2021). *Socijalne vještine učenika oštećena vida srednjoškolskog uzrasta prema procjeni nastavnika* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
 181. Pogrud, R. L., & Rosen, S. J. (1989). The preschool child can be a cane user. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83, 431-439.
 182. Poljuha, N. (2018). *Razvoj motoričkih sposobnosti i vještina djece predškolske dobi* [diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Foozos.

183. Потић, С. (2014). *Значај сензорне информације у моторичком понашању особа са инвалидитетом*. [докторска дисертација, Универзитет у Београду]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3000>
184. Pravilnik o procjeni potreba i usmjeravanju djece i omladine sa smetnjama u razvoju. Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske. *Službeni glasnik Republike Srpske broj 37/12; 2012*.
185. Price, J., Morris, Z., & Costello, S. (2018). The application of adaptive behaviour models: a systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(1), 11. <https://doi.org/10.3390/bs8010011>
186. Prskalo, I. (2001). *Osnove kineziologije*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.
187. Prskalo, I., Nedić, A., Sporiš, G., Badrić, M., & Milanović, Z. (2011). Spolni dimorfizam motoričkih sposobnosti učenika dobi 13 i 14 godina. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 26(2), 100-105.
188. Pusponegoro, H. D., Efar, P., Soebadi, A., Firmansyah, A., Chen, H. J., & Hung, K. L. (2016). Gross motor profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics & Neonatology*, 57(6), 501-507. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2016.02.004>
189. Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2013). Computer use of adolescents with and without visual impairment. *Technology and Disability*, 25(2), 99-106. <http://dx.doi.org/10.3233/TAD-130373>
190. Phillips, J. E., & Corn, A. L. (2003). An initial study of students' perceptions of their education placement at a special school for the blind. *RE: view*, 35(2), 89-97.
191. Рапајић, Д. (2015). *Теоријска и практична разматрања специјалне едукације и рехабилитације*. Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
192. Rapačić, D., Nedović, G., Odović, G., Kulić, M., Marinković, D., Jovanović –Simić, N., Ille, T., Golubović, Š., Gajić, M., Kalajdžić, O., Tadić, V. (2012). *Detekcija, determinacija i praćenje djece sa smetnjama u razvoju na području Republike Srpske*. Univerzitet u Istočnom Sarajevu-Medicinski fakultet, Foča.
193. Radžo Alibegović Dž. Teskeredžić A., Duspara M. (2014). Psihomotoričke sposobnosti slabovidne djece u odnosu na spol. *Defektologija*, 20(2), 152-155.
194. Ray, C. T., Horvat, M., Croce, R., Mason, R. C., & Wolf, S. L. (2008). The impact of vision loss on postural stability and balance strategies in individuals with profound vision loss. *Gait & posture*, 28(1), 58-61. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2007.09.010>
195. Reimer, A. M., Smits-Engelsman, B. C., & Siemonsma-Boom, M. (1999). Development of an instrument to measure manual dexterity in children with visual impairments aged 6–12. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(10), 643-658. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909301003>
196. Reimer, A. M., Cox, R. F., Boonstra, F. N., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. (2015). Measurement of fine-motor skills in young children with visual impairment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(5), 569-590. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9433-5>
197. Ribadi, H., Rider, R. A. & Toole, T. (1987). Comparison of static and dynamic balance in congenitally blind, sighted, and sighted blindfolded adolescents. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 220-225. <https://doi.org/10.1123/apaq.4.3.220>
198. Robinson, B. L., & Lieberman, L. J. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(6), 351-366. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800604>

199. Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26 (2), 147-158. <http://doi.org/10.1177/0264619607088277>
200. Rožić, I. (2013). *Razvoj brzine učenika i učenica mlađe školske dobi kao spolni dimorfizam*, [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
201. Romanov, R., Koretić, M. Z., & Garunović, B. (2017). Neki pokazatelji morfološkog i motoričkog prostora slepih i slabovidih učenika. *SPORT-Nauka i Praksa*, 7(2), 15-26.
202. Rosenblum, L. P. (1998). Best friendships of adolescents with visual impairments: A descriptive study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(9), 593-608. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200903>
203. Rosenblum, L. P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(7), 434-445. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400703>
204. Rutkowska, I., Bednarczuk, G., Molik, B., Morgulec-Adamowicz, N., Marszałek, J., Kaźmierska-Kowalewska, K., & Koc, K. (2015). Balance functional assessment in people with visual impairment. *Journal of human kinetics*, 48(1), 99-109. <https://doi.org/10.1515/hukin-2015-0096>
205. Rutkowska, I., Lieberman, L. J., Bednarczuk, G., Molik, B., Kazimierska-Kowalewska, K., Marszałek, J., & Gomez-Ruano, M. A. (2016). Bilateral coordination of children who are blind. *Perceptual and motor skills*, 122(2), 595-609. <https://doi.org/10.1177/0031512516636527>
206. Rutkowska I., & Skowroński W. (2007). A comparison of body balance of blind children aged 7-16 years in sex and age categories. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 14, 287-292.
207. Sabo, E. (2003). Struktura motoričkog prostora i razlike u motoričkim sposobnostima djevojčica predškolskog uzrasta pri upisu u osnovnu školu. *Norma*, 9 (2-3), 185-196.
208. Саболч, Х., & Лепеш, Ј. (2012). Разлике у моторичким способностима и тјелесној композицији између дјечака и дјевојчица од 7 година. *Спортске науке и здравље*, 2(1), 75-79. <http://dx.doi.org/10.7251/SSH1201069S>
209. Sadowska, D., Stemplewski, R., & Szecklicki, R. (2015). The effect of physical exercise on postural stability in sighted individuals and those who are visually impaired: An analysis adjusted for physical activity and Body Mass Index. *Journal of applied biomechanics*, 31(5), 318-323. <https://doi.org/10.1123/jab.2014-0228>
210. Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do? *Procedia-social and behavioral sciences*, 9, 859-863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.249>
211. Salminen, A. L., & Karhula, M. E. (2014). Young persons with visual impairment: Challenges of participation. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 21(4), 267-276. <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.899622>
212. Sacks, S., i Wolffe, K. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(1), 7-17. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200104>
213. Sikirić, D., Prcić, A. B., & Dugandžić, A. (2015). Nove tehnologije i slobodno vrijeme studenata oštećena vida na Sveučilištu u Zagrebu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(1), 35-54. <https://doi.org/10.5937/specedreh1-8081>
214. Sindik J., & Lukačić L. (2012). Razvijanje socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi-primjena skale procjene, *Naša škola*, 59(229), 29-50.
215. Sleeuwenhoek, H. C., Boter, R. D., & Vermeer, A. (1995). Perceptual-motor performance and the social development of visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(4), 359-367. <https://doi.org/10.1177/0145482X9508900409>

216. Smajjić, M., Marinković, A., Đordić, V., Čokorilo, N., Gušić, M., & Štajer, V. (2017). Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima devojčica i dečaka mlađeg školskog utраста. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 52, 89-93. <https://doi.org/10.5937/gads52-14389>
217. Smits-Engelsman, B. C., Fiers, M. J., Henderson, S. E., & Henderson, L. (2008). Interrater reliability of the movement assessment battery for children. *Physical therapy*, 88(2), 286-294. <https://doi.org/10.2522/ptj.20070068>
218. Smyth, C. A., Spicer, C. L., & Morgese, Z. L. (2014). Family voices at mealtime: Experiences with young children with visual impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 175-185. <https://doi.org/10.1177/0271121414536622>
219. Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
220. Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales—2nd edition manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson
221. Spasenović, V., & Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, 1, 56-65.
222. Sravani, C., & Metgud, D. (2014). Effect of balance training on dynamic stability and functional independence in visually disabled children-A randomized controlled trial. *International Journal of Therapies and Rehabilitation Research*, 3(4), 1-9. <https://doi.org/10.5455/ijtrr.00000038>
223. Сretenовић, И. (2019). *Ниво моторичког развоја код ученика са поремећајима у развоју*. [докторска дисертација, Универзитет у Београду]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/11539>
224. Sretenović, I., & Nedović, G. (2018). Razlike u motoričkim sposobnostima djece s oštećenjem vida u dobi od 7, 10 i 15 godina. U S. Šalaj (Ur.), *Motorička znanja djece*, (str. 256-261). Sveučilišta u Zagrebu -Kineziološki fakultet.
225. Sretenović, I., & Nedović, G. (2019). Motor development of children with visual impairment. *Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies*, 9(1), 36-41. <http://dx.doi.org/10.21554/hrr.041904>
226. Stanimirović, D. (2008). Prediktori (ne) uspeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini. U D. Radovanović (Ur.) *U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi* (str. 429-440). Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
227. Stanišić, I., & Stanišić, M. (2011). The influence of damaged eyesight on motor development. *Activities in Physical Education and Sport*, 1(2), 187-191.
228. Стојаковић, М. (2014). *Разлике у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима одбојкашица и нетренираних девојчица узраста 14–15 година*. [мастер рад, Универзитет у Београду-Факултет спорта и физичког васпитања].
229. Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on exceptional children*, 29(4), 1-16.
230. Sharkey, W. F., & Asamoto, P. (2000). Hand gestures of visually impaired and sighted interactants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(2), 549-564. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400902>
231. Shahim, S. (2002). Social skills and behavior problems in a group of blind student from teachers view. (*Persian*) *Journal of Psychology and education*, 32(1), 121-139.
232. Shenouda, M. S., Amany, A., & Mervat, E. (2018). Evaluation of personal hygiene among students with visual impairment at Al-Nour School for Blind: Ismailia City. *The Medical Journal of Cairo University*, 86, 3187-3196. <https://doi.org/10.21608/mjcu.2018.60286>
233. Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, M. D., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E.,

- Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). Intellectual disability. *Definition, classification and systems of supports (11th ed.)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
234. Schmid, M., Nardone, A., De Nunzio, A. M., Schmid, M., & Schieppati, M. (2007). Equilibrium during static and dynamic tasks in blind subjects: no evidence of cross-modal plasticity. *Brain*, 130(8), 2097-2107. <https://doi.org/10.1093/brain/awm157>
235. Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196-201. <https://doi.org/10.1177/0145482X8908300406>.
236. Taras, M. E., Matson, J. L., & Felps, J. N. (1993). Using independence training to teach independent living skills to children and young men with visual impairments. *Behavior Modification*, 17(2), 189-208. <https://doi.org/10.1177/01454455930172006>
237. Taras, M. E. (1992). *Using independence training to teach independent living skills to visually impaired children and youth* [doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College].
238. Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
239. Teleoridis, G., (2017). *Adaptive behavior of visually impaired children and adolescents: Assessment and comparison with sighted peers* [diploma paper, University of Thessaloniki].
240. Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1007/S10643-007-0225-0>
241. Teskeredžić, A., Bratovčić, V. i Omerović, E. (2013) Razvijanje svakodnevnih životnih vještina kod slijepih i slabovidnih učenika. *Defektologija*, 19(1), 24-29.
242. Tinazci, C., Emiroğlu, O. (2010). Assessment of Physical Fitness Levels, Gender and Age Differences of Rural and Urban Elementary School Children. *Turkiye Klinikleri Journal Medicine Science*, 30, 1-7. <http://dx.doi.org/10.5336/medsci.2008-7426>
243. Toledo, C. C., Paiva, A. P., Camilo, G. B., Maior, M. R., Leite, I. C., & Guerra, M. R. (2010). Early detection of visual impairment and its relation to academic performance. *Rev Assoc Med Bras*, 56(4), 415-9. <https://doi.org/10.1590/s0104-42302010000400013>
244. Tomomitsu, M. S., Alonso, A. C., Morimoto, E., Bobbio, T. G., & Greve, J. (2013). Static and dynamic postural control in low-vision and normal-vision adults. *Clinics*, 68(4), 517-521. [https://doi.org/10.6061%2Fclinics%2F2013\(04\)13](https://doi.org/10.6061%2Fclinics%2F2013(04)13)
245. Трајков, М. (2016). *Утицај систематског програмираног вјежбања на моторичке и когнитивне способности и квалитет живота особа у старијем животном добу*. [докторска дисертација, Универзитет у Београду]. NaRDus <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6969>
246. Трговчевић, С., Јаблан, Б., Кљајић, Д. (2011). Утицај соматопедског третмана на равнотежу тела деце оштећеног вида. *Београдска дефектолошка школа*, 17(1), 75-83.
247. Troster, H., Hecker, W., & Brambring, M. (1994). Longitudinal study of gross-motor development in blind infants and preschoolers. *Early Child Development and Care*, 104(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443941040105>
248. Ćosić, M., Kasum, G., Radovanović, S., & Koprivica, V. (2014). Karakteristike ravnoteže osoba sa oštećenim čulom vida. *Godišnjak Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja*, 20, 81-101. <https://doi.org/10.5937/gfsfv1420081C>

249. Uzunović, S., Zdravković, G., Kostić, R., Pantelić, S., Milanović, Z., Jorgić, B., & Aleksandrović, M. (2015). Comparison of the static balance of children with and without visual impairment. *Research in Physical Education, Sport & Health*, 4(2), 95-99. <https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0249052>
250. Uysal, S. A., & Duger, T. (2011). A comparison of motor skills in Turkish children with different visual acuity. *Fizyoterapy Rehabilitasyon*, 22(1), 23-29.
251. Floyd, R. G., Shands, E. I., Alfonso, V. C., Phillips, J. F., Autry, B. K., Mosteller, J. A., Skinner, I., & Irby, S. (2015). A systematic review and psychometric evaluation of adaptive behavior scales and recommendations for practice. *Journal of Applied School Psychology*, 31(1), 83-113. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.979384>
252. Fotiadou, E., Christodoulou, P., Soulis, S. G., Tsimaras, V. K., & Mousouli, M. (2014). Motor development and self-esteem of children and adolescents with visual impairment. *Journal of Education and Practice*, 37(5), 97-106.
253. Fricke, J. D. B. (1981). *Identification of content need to prepare teachers to teach daily living skills to visually impaired* [master thesis, The University of Arizona].
254. Hadidi, M. S., & Khateeb, J. M. A. (2014). A comparison of social support among adolescents with and without visual impairments in Jordan: a case study from the Arab region. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108 (5), 414-427. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800506>
255. Haegele, J. A., Brian, A., & Goodway, J. (2015). Fundamental motor skills and school-aged individuals with visual impairments: A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(3), 320-327. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs40489-015-0055-8>
256. Haibach-Beach, P., Lieberman, L., & Pritchett, J. (2011). Balance in adolescents with and without visual impairments. *Insight Journal*, 4(3), 112-123.
257. Haibach, P. S., Wagner, M. O., & Lieberman, L. J. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in developmental disabilities*, 35 (10), 2577-2584. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.030>
258. Häkkinen A, Holopainen E, Kautiainen H, Sillanpää E, Häkkinen K. (2006). Neuromuscular function and balance of prepubertal and pubertal blind and sighted boys. *Acta Paediatrica*, 95(10), 1277-83. <https://doi.org/10.1080/08035250600573144>
259. Халаша, С. & Лепеш, Ј. (2012). Релације телесне композиције и моторичких способности код деце узраста до 7 година. *Спорт Монт*, 34, 35, 36, 89-93. Подгорица: Црногорска спортска академија и Монтенегроспорт.
260. Hallems, A., Ortibus, E., Truijen, S., & Meire, F. (2011). Development of independent locomotion in children with a severe visual impairment. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2069-2074. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.017>
261. Hashemi, M., Dehghani, D., Saboonch, R., Roozbahani, M. & Roonasi, A. (2012). Effect of Gymnastic Skills on Motor Capabilities of 7-10 Age Group Girls with Visually Impaired. *European Journal of Experimental Biology*, 2 (3), 786-791.
262. Hayton, J., Wall, K., & Dimitriou, D. (2020). Get your coat: examining the development of independent dressing skills in young children with visual impairment, Down syndrome and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1456568>
263. Hayton, J. A. (2017). *Get Your Coat: Examining the Development of Independent Dressing Skills in Young Children with Visual Impairment in Comparison With Young Children With Down Syndrome and Typically Developing Children* [doctoral dissertation, University College London]. UCL DISCOVERY. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541120/>

264. Horvat, M., Nocera, J., Ray, C., & Croce, R. (2006). Comparison of isokinetic peak force and power in adults with partial and total blindness. *Perceptual and motor skills*, 103(1), 231-237. <https://doi.org/10.2466/pms.103.1.231-237>
265. Horvat, M., Ray, C., Ramsey, V. K., Miszko, T., Keeney, R., & Blasch, B. B. (2003). Compensatory analysis and strategies for balance in individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(11), 695-703. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309701103>
266. Horvat, M., Ray, C., Croce, R., & Blasch, B. (2004). A comparison of isokinetic muscle strength and power in visually impaired and sighted individuals. *Isokinetics and exercise science*, 12(3), 179-183. <https://doi.org/10.3233/IES-2004-0171>
267. Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2010). The relationship among motor proficiency, physical fitness, and body composition in children with and without visual impairments. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(3), 290-299. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599677>
268. Houwen, S., Visscher, C., Hartman, E., & Lemmink, K. A. (2006). Test-retest reliability of eurofit physical fitness items for children with visual impairments. *Pediatric Exercise Science*, 18(3), 300-313. <https://doi.org/10.1123/pes.18.3.300>
269. Houwen, S., Visscher, C., Hartman, E., & Lemmink, K. A. (2007). Gross motor skills and sports participation of children with visual impairments. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(2), 16-23. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599399>
270. Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., & Hartman, E. (2008). Motor skill performance of school age children with visual impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 139-145. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02016.x>
271. Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A., & Hartman, E. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: A review. *Exceptional Children*, 75(4), 464-492. <https://doi.org/10.1177/001440290907500405>
272. Huurre, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment* [doctoral dissertation, University of Tampere].
273. Huurre, T.M. & Aro, H.M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 73-78.
274. Caballo, C. & Verdugo, M. A. (2007). Social Skills Assessment of Children and Adolescents with Visual Impairment: Identifying Relevant Skills to Improve Quality of Social Relationships. *Psychological Reports*, 100(3-2), 1101-1106. <https://doi.org/10.2466/pr0.100.4.1101-1106>
275. Calık, B. B., Aslan, U. B., Aslan, S., & Kabul, E. G. (2019). The effect of static and dynamic balance training on balance in children with congenital blindness. *Cagdas Tip Dergisi*, 9(1), 89-94. <https://doi.org/10.16899/gopctd.461566>
276. Caliskan, E., Pehlivan, A., Erzeybek, M. S., Kayapinar, F. C., Agopyan, A., Yuksel, S., & Dane, S. (2011). Body mass index and percent body fat in goalball and movement education in male and female children with severe visual impairment. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 17, 39-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.npbr.2011.03.001>
277. Cardoso, A.A., & Magalhaes, L.C. (2009). Bilateral coordination and motor sequencing in Brazilian children: Preliminary construct validity and reliability analysis. *Occupational Therapy International*, 16, 107-121. <https://doi.org/10.1002/oti.273>
278. Carlson, B. R., Gallagher, P., & Synoveck, S. (1970). Assessment of the Motor Ability of Visually Impaired Children. *Perceptual and Motor Skills*, 30(3), 1009-1010. <https://doi.org/10.2466/pms.1970.30.3.100>

279. Carmosino, K., Grzeszczak, A., McMurray, K., Olivo, A., Slutz, B., Zoll, B., & Brahler, C. J. (2014). Test items in the complete and short forms of the BOT-2 that contribute substantially to motor performance assessments in typically developing children 6-10 years of age. *Journal of Student Physical Therapy Research*, 7(2), 32-43.
280. Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M., & Ruffieux, N. (2023). Teaching Social Skills to Children and Adolescents With Visual Impairments: A Systematic Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(2), 128-147. <https://doi.org/10.1177/0145482X231167150>
281. Цветковић, М., Поповић, Б. и Јакшић, Д. (2007). Разлике у моторичким способностима предшколске деце у односу на пол. У Смајловић, Н. (ур.) *II Међународни симпозијум Нове технологије у спорту*, (стр. 294-297). Сарајево: Факултет спорта и телесног одгоја.
282. Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of visual impairment & Blindness*, 100(2), 75-90. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000203>
283. Celeste, M., & Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *İlkogretim Online*, 9(1), 11-22. <https://doi.org/10.17051/IO.29276>
284. Çiftci, H. D. (2017). Play features of visually impaired children. *Academic Research International*, 8(2), 183-190.
285. Cicha, R. J. (2013). *Development And Outcomes Of An Experientially-Based Nonverbal Social Skills Curriculum For Youth With Visual Impairments* [doctoral dissertation, University of North Dakota]. UND. <https://commons.und.edu/theses/1409/>
286. Colak, T., Bamac, B., Aydin, M., Meric, B., & Ozbeka, A. (2004). Physical fitness levels of blind and visually impaired goalball team players. *Isokinetics and Exercise Science*. 12, 247–252. <http://dx.doi.org/10.3233/IES-2004-0182>
287. Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of sports science & medicine*, 8(2), 154-168.
288. Crnomarković, B. (2017). *Usporedna analiza motoričkih sposobnosti prvih razreda srednjih škola primjenom Eurofit baterije testova*. [master rad, Univerzitet u Banjoj Luci].
289. Cummins, A., Piek, J. P., & Dyck, M. J. (2005). Motor coordination, empathy, and social behaviour in school-aged children. *Developmental medicine and child neurology*, 47(7), 437-442. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2005.tb01168.x>
290. Chao-Chien, C., & Shih-Yen, L. (2011). The impact of rope jumping exercise on physical fitness of visually impaired students. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 5–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.010>
291. Choi, H. J., & In, A. P. (2000). Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 107-110. <https://doi.org/10.1080/103491200116165>
292. Christodoulou, P. (2016). *Motor development and adaptive behavior in children and adolescents with visual impairment* [doctoral dissertation, University of Thessaloniki].
293. Christodoulou, P., Mousouli, M., Fotiadou, E., Soulis S.G., Christopoulou, F., & Christopoulos, K. (2017). Effects of an exercise program on children and adolescents with visual impairment. *Open Sci J Education*, 5(6), 32-39.
294. Christodoulou, P., Fotiadou, E., Soulis, S. G., Christopoulos, K., Christopoulou, F., & Christopoulou, E. (2019). Relationship of motor development to adaptive behavior of children and adolescents with visual impairment. *European Journal of Special Education Research*, 4, (4), 115-131. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3379031>

295. Švigir, D. (2021). Socijalne vještine učenika oštećena vida srednjoškolskog uzrasta prema procjeni njihovih roditelja [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
296. Šegvić, N. (2019). Razlike u socijalnim vještinama predškolske djece oštećena vida s obzirom na spol [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
297. Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(11), 703-710. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X0409801105>
298. Wagner, M. O., Haibach, P. S., & Lieberman, L. J. (2013). Gross motor skill performance in children with and without visual impairments—Research to practice. *Research in developmental disabilities*, 34(10), 3246-3252. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.030>
299. Wadegaonkar, A. & Uplane, D. (2016). Comparative study of social skills in sighted and visually impaired adolescents. *International Education And Research Journal*, 2(7), 39-42.
300. Wangui, N. P. (2015). *Contribution of life skills education to young persons with visual impairment in Thika Municipality, Kiambu country, Kenya* [master thesis, Kenyatta University].
301. Widijaya, A., Gunarhadi, G., & Sunardi, S. (2019). Role of Parents to Train The Independence of Students with Visual Impairment in Activity of Daily Living Skill. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(1), 83-90. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v6i1.501>
302. Wiener, W. R., Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (2010). *Foundations of orientation and mobility. Vol. I.* American Foundation for the Blind. History and theory third edition New York, NY: AFB Press.
303. Wiszomirska, I., Kaczmarczyk, K., Blazkiewicz, M., & Wit, A. (2015). The Impact of a vestibular stimulating exercise regime on postural stability in people with visual impairment. *BioMed Research International*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2015/136969>
304. Wolffe, K., & Sacks, S. Z. (1997). The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 245- 257. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100310>
305. Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002>
306. Wong, W. I. & Yeung, I. (2019). Early Gender Differences in Spatial and Social Skills and Their Relations to Play and Parental Socialization in Children from Hong Kong. *Archives of Sexual Behavior*, 48(5), 1589-1602. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1415-8>
307. World Health Organization (2019). *World Report on Vision*. Available online: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-vision>
308. Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E., & Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0742>
309. Wungu, E. (2011). Social interaction among pre adolescents & adolescents with visual Impairment. http://pustaka.unpad.ac.id/wp-content/uploads/2011/03/social_interaction_among_pre_adolescent_and_adolescent.pdf
310. Yarbrough, S. (2019). *Using Telepractice to Coach Caregivers of Children with Visual Impairments to Increase the Independent Living Skills of Their Children* [doctoral dissertation, The Florida State University]. DigiNole. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A722599>

311. Yuan, C. W., Hanrahan, B. V., Lee, S., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2019). Constructing a holistic view of shopping with people with visual impairment: a participatory design approach. *Universal Access in the Information Society*, 18(1), 127-140. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-017-0577-1>

БИОГРАФИЈА

Ивана (Стојан) Зечевић, рођена је 11. јула 1988. године у Фочи, где је завршила основну и средњу школу. Запослена је на Универзитету у Источном Сарајеву, Медицинском факултету у Фочи – студијски програм Специјална едукација и рехабилитација, смјер Развојни поремећаји.

Основне студије завршила је на Медицинском факултету у Фочи – студијски програм специјална едукација и рехабилитација, Универзитета у Источном Сарајеву, 2011. године, са просјечном оцјеном 9,38 и стекла звање професор специјалне едукације и рехабилитације (смјер Развојни поремећаји).

Мастер студије уписала је 2013. године, а завршила 2015. године, са просјечном оцјеном 9,80. Завршни рад одбранила је на Медицинском факултету у Фочи и стекла звање магистар специјалне едукације и рехабилитације.

Докторске студије уписала је 2016. године на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитета у Београду. Све испите предвиђене наставним планом и програмом докторских студија положила је просјечном оцјеном 8,83. Одлуком вијећа за мастер, специјалистичке и докторске студије Универзитета у Београду, од 27.04.2021. године, добила је сагласност на приједлог теме за израду докторске дисертације под називом „Моторичке способности као фактор развијености животних и социјалних вјештина код ученика различитог визуелног статуса“.

Од 2012. до 2016. године радила је у звању асистента на Медицинском факултету у Фочи, студијски програм специјална едукација и рехабилитација. Од 2016. године, па до данас, ради у звању вишег асистента на Медицинском факултету у Фочи, студијски програм Специјална едукација и рехабилитација. Учествоје у извођењу вјежби на основним академским студијама (предмети: Методика разредне наставе, Спорт за особе са инвалидитетом, Методичко-дидактички приступ код ученика са оштећењем вида, Програми и методе рада за дјецу са оштећењем вида, Едукација и социјализација, Развој социјалних вјештина код особа са инвалидитетом, Професионална оспособљеност особа ометених у развоју).

Похађала је више едукација, објавила већи број научних радова и саопштавала радове на научно-стручним скуповима и научним конференцијама.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: **Ивана Зечевић**

Број индекса: **2016/5016**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом „**Моторичке способности као фактор развијености животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса**“.

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

Ивана Зечевић

У Београду, 30.08.2023.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Ивана Зечевић**

Број индекса: **2016/5016**

Студијски програм: **Дефектологија**

Наслов рада: **Моторичке способности као фактор развијености животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса**

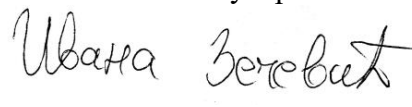
Ментор: **Проф. др Данијела Илић-Стошовић**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду

Потпис аутора



У Београду, 30.08.2023.

Изјава о коришћењу

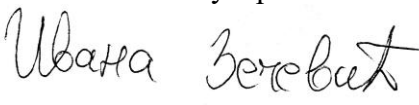
Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: **Моторичке способности као фактор развијености животних и социјалних вјештина ученика различитог визуелног статуса** која је моје ауторско дјело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)**
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

Потпис аутора



У Београду, 30.08.2023.