

Stavovi učenika redovne osnovne škole prema učenicima oštećena vida

Juraić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:328572>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida
prema učenicima oštećena vida

Ime i prezime studentice:

Ivana Jurać

Zagreb, lipanj, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida
prema učenicima oštećena vida

Ime i prezime studentice:

Ivana Jurać

Ime i prezime mentora:

Izv.prof.dr.sc. Ante Bilić-
Prcić

Zagreb, lipanj, 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad *Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema učenicima oštećena vida* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Ivana Juraić

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj, 2020.

SAŽETAK

Naslov rada: Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema učenicima oštećena vida

Ime i prezime studenta/studentice: Ivana Juračić

Ime i prezime mentora/mentorice: Izv. prof.dr.sc. Ante Bilić-Prčić

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Rehabilitacija osoba oštećena vida

Inkluzivno obrazovanje jedno je od najznačajnijih izazova i inicijativa u obrazovanju s kojim se susreću obrazovne zajednice širom svijeta (Sharma, Forlin i Loreman, 2008, prema Martan, 2018), a i Hrvatska gdje je proces inkluzije u obrazovanju započeo devedesetih godina prošlog stoljeća (Wagner Jakob, Lisak, Cvitković, 2016). Inkluzija podrazumijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima; bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu različitost (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Stavovi, mišljenja, uvjerenja i predrasude svih onih koji su uključeni u proces inkluzije su važni jer o njima ovise oblici svakodnevne interakcije s učenicima s teškoćama u razvoju (Sajković, 2006). Učenici s teškoćama nisu uvijek dobro prihvaćeni od strane svojih vršnjaka (Igrić i sur., 2015), zbog čega je moguće da će se učenici s teškoćama osjećati usamljenima, izoliranima, napuštenima, pa čak i nepoželjnima (Sajković, 2006). Istraživanja o stavovima vršnjaka prema učenicima s oštećenjem vida je vrlo malo, a ona koja postoje provedena su osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća. Cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u stavove učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema učenicima oštećena vida. U istraživanju je sudjelovalo 83 učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida, od kojih je njih 17 pohađalo drugi razred, 53 šesti razred te njih 13 osmi razred osnovne škole. Za prikupljanje podataka korišten je Anketni list za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (autora M. Oberman-Babić, V.Knezović, S. Kobeščak). Rezultati istraživanja pokazuju da učenici redovne škole imaju dominantno pozitivne stavove prema inkluziji učenika oštećena vida. Pokazalo se da razlike u stavovima s obzirom na spol učenika postoje, no one nisu statistički značajne. Statistički značajna razlika s obzirom na dob utvrđena je kada je riječ o stavovima prema druženju i pružanju pomoći učenicima oštećena vida pri čemu učenici šestog razreda imaju najmanje pozitivne stavove. Učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove prema druženju, a učenici drugog razreda prema pružanju pomoći. U posljednja tri područja (stavovi prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika, stavovi prema njihovim sposobnostima i generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji) pokazalo se kako ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob učenika redovne škole.

Ključne riječi: inkluzija, stavovi, učenici oštećena vida

ABSTRACT

Title: Attitudes of mainstream school students towards students with visual impairment

Name of the student: Ivana Juraić

Name of the mentor: Izv. prof.dr.sc. Ante Bilić-Prčić

Module: Rehabilitation of Persons with Visual impairment

Inclusive education is one of the most significant challenges and initiatives in education faced by educational communities around the world (Sharma, Forlin and Loreman, 2008, according to Martan, 2018), as well as Croatia where the process of inclusion in education began in the 1990s (Wagner Jakab, Lisak, Cvitković, 2016). Inclusion implies adaptation and openness of the educational system to all students, regardless of the type and degree of difficulty, the culture to which they belong, their mother tongue or some other diversity (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić and Lisak, 2016). The attitudes, opinions, beliefs and prejudices of all those involved in the process of inclusion are important because the forms of everyday interaction with students with disabilities depend on them (Sajković, 2006). Students with disabilities are not always well received by their peers (Igrić et al., 2015), which is why it is possible that students with disabilities will feel lonely, isolated, abandoned, and even undesirable (Sajković, 2006). There is very little research on peer attitudes towards students with visual impairments, and existing ones were conducted in the 1980s and 1990s. The aim of this research was to gain insight into the attitudes of regular primary school students without visual impairment towards impaired students with visual impairment. The study involved 83 students of regular primary school without visual impairment, of whom 17 attended the second grade, 53 sixth grade and 13 eighth grade elementary school. For data collection, the Questionnaire was used to assess the attitudes of regular school students towards the educational integration of visually impaired students (authors M. Oberman-Babić, V. Knezović, S. Kobeščak). The results of the research show that regular school students have predominantly positive attitudes towards the inclusion of visually impaired students. It turned out that differences in attitudes regarding the gender of students exist but they are not statistically significant. A statistically significant difference with regard to age was found when it comes to attitudes towards socializing and providing assistance to visually impaired students, with sixth grade students having the least positive attitudes. Eighth grade students have the most positive attitudes towards socializing, and second grade students towards providing help. In the last three areas (attitudes towards the provision of assistance to visually impaired students by teachers, attitudes towards their abilities and in general towards educational integration) it was shown that there is no statistically significant difference with regard to the age of regular school students.

Keywords: inclusion, attitudes, students with visual impairment

Sadržaj

1. UVOD.....	8
1.1. Inkluzija.....	9
1.1.1. Definiranje pojma inkluzije	9
1.1.2. Prednosti inkluzije	10
1.1.3. Razvoj inkluzije	11
1.1.4. Zakonska regulativa inkluzivnog obrazovanja	12
1.2. Pokazatelji kvalitete inkluzije	14
1.3. Inkluzija učenika oštećena vida u Hrvatskoj	17
1.3.1 Učenik oštećena vida u redovnoj školi	18
1.4. Stavovi.....	21
1.4.1. Stavovi prema osobama s invaliditetom	21
1.4.2. Stavovi vršnjaka prema inkluziji	24
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	27
2.1. Cilj istraživanja i hipoteze	27
3. METODE ISTRAŽIVANJA.....	28
3.1. Uzorak ispitanika.....	28
3.2. Mjerni instrument.....	29
3.3. Način provođenja istraživanja	29
3.4. Metode obrade podataka	30
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	31
4.1. Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema odgojno – obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida.....	31
4.1.1. Stav učenika redovne škole prema druženju sa učenicima oštećena vida	31
4.1.2. Stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju	33
4.1.3. Stav učenika redovne škole prema pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika	34
4.1.4. Stav učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida.....	36
4.1.5. Stav učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji	37
4.2. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na spol.....	38
4.2.1 Razlike u stavovima učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na spol.....	39

4.2.2. Razlika u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju s obzirom na spol ...	40
4.2.3. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na spol.....	41
4.2.4. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida s obzirom na spol.....	42
4.2.5. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na spol.....	42
4.3. Razlike u stavovima učenika redovne osnovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na dob.....	43
4.3.1. Razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na dob.....	44
4.3.2. Razlika u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju s obzirom na dob	44
4.3.3. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika.....	45
4.3.4. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida.....	46
4.3.5. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida.....	46
4.4. Rasprava.....	47
5. ZAKLJUČAK	50
6. LITERATURA	52
7. PRILOZI	56
7.1. Anketni list za učenike redovne škole bez oštećenja vida.....	56
7.2. Informirani pristanak za roditelje.....	61
7.3. Stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje.....	62
7.4. Odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja.....	63

1. UVOD

Odnos prema osobama s teškoćama u posljednjih trideset godina sustavno se mijenjao (Alifirev 2000, prema Bouillet, 2010 prema Ivančić i Stančić, 2013) kroz segregaciju i obrazovanje djece s teškoćama u specijalnim školama. Pojavljuje se inkluzija koja podrazumijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava prema svim učenicima; bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu različitost (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru redovnih škola jest dinamičan pristup pozitivnog reagiranja na različitost učenika i pogled na pojedinačne razlike kao na mogućnost za obogaćivanje učenja (UNESCO, 2005, prema Opie i Southcott, 2016). Neki od pokazatelja kvalitete inkluzije odnose se na osiguravanje materijalnih, financijskih i organizacijskih preduvjeta za njezinu provedbu (Wagner i sur., 2016), no jednako su važna mišljenja i stavovi nastavnika, učenika te roditelja (Karamatić Brčić i Viljac, 2018). Ukoliko su njihovi stavovi negativni te se ne mijenjaju u skladu s društvenim promjenama i obrazovnim potrebama djece, moguće su na prepreke za uspješnu realizaciju inkluzije (Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

Veoma je važan odnos učenika redovne škole prema učeniku s teškoćama u razvoju; prihvaćaju li ga, žele li se s njim družiti, jesu li mu spremni pružiti pomoć. Ukoliko učenici redovne škole nemaju pozitivan odnos prema učeniku s teškoćama moguće je da se on osjeti usamljenim, izoliranim, napuštenim, pa čak i nepoželjnim (Sajković, 2006).

Danas sva djeca s oštećenjem vida, bez dodatnih oštećenja, pohađaju nastavu u redovnom školskom sustavu obrazovanja (Zrilić i Košta, 2008), a broj integriranih učenika oštećena vida iz godine u godinu raste. Nažalost, istraživanja o stavovima učenika redovne škole prema inkluziji učenika oštećena vida su vrlo rijetka, a ona koja postoje provedena su osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća te pokazuju kako stavovi učenika nisu sasvim pozitivni. Pozitivno je što postoji mogućnost transformacije tih stavova. Pokazalo se da se na temelju pozitivnog, izravnog iskustva s djecom s teškoćama u razvoju, ali i neizravnog iskustva koje uključuje informiranje putem knjiga, diskusija i sličnih aktivnosti (Yuker, 1988, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008) može znatno utjecati na formiranje svijesti i izgradnju pozitivnih stavova prema osobama s teškoćama (Leutar Štambuk, 2006).

1.1. Inkluzija

1.1.1. Definiranje pojma inkluzije

Obrazovna inkluzija odnosi se na ravnopravno uključivanje svake osobe u obrazovanje, a suprotno tome; svako isključivanje zbog rasne, kulturne, jezične, socijalne ili tjelesne razlike smatra se društveno nepravednim (Vican, 2013).

Odgojno-obrazovna inkluzija usmjerena je na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim obrazovnim razinama s ciljem stvaranja inkluzivne kulture (Nikšević-Milković i Jurković, 2017) u kojoj se primjerenim rukovođenjem stvaraju uvjeti i primjenjuju strategije koje omogućuju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Ivančić i Stančić, 2013). Prema europskoj agenciji za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba postoje četiri temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja te kontinuiran osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015, prema Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

Pojedini autori inkluziju smatraju pokretom kojim se naglašavaju prava i potrebe društveno marginaliziranih osoba. Sukladno tome, Slatina (2003, prema Cerić, 2008) navodi da je inkluzija pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su „drugačije“, pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije.

Sleem (2009, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013) navodi kako je upravo uključenost i sudjelovanje djece i odraslih u svim društvenim tokovima pa tako i u obrazovanju važna za napredak i razvoj svakog društvenog sustava te da se primjenom inkluzivnog koncepta u obrazovanju znatno mijenja položaj osoba s teškoćama u razvoju.

Prema inkluzivnim načelima svatko treba biti tretiran kao ravnopravni član društva te u skladu s time osobe s teškoćama više nisu primarno definirane svojim teškoćama i ograničenjima nego kao građani sa svojim pravima (Meijjer, Pijl i Hegarty, 1997, prema Martan, 2018). Inkluziju karakterizira osjećaj pripadanja, pri čemu se podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti škole i prema tome ona predstavlja proces, a ne stanje (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Važno je naglasiti kako osnovni cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u sustav redovnog školovanja, nego osigurati niz uvjeta

koji čine jedan kontinuiran proces usmjeren na korištenje novih metoda i oblika rada (Zrilić, 2011, prema Bouillet, Domović i Ivančević, 2017) kojima će obrazovne i životne potrebe djece s teškoćama u razvoju biti zadovoljene (Karamatić Brčić, 2011).

Booth i Ainscow (2002, prema Karamatić Brčić, 2011) pod pojmom inkluzija podrazumijevaju sljedeće:

- uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednak način;
- sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice;
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika;
- učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama u razvoju;
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika;
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati;
- omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja;
- unaprjeđivanje škole se ne odnosi samo na učenike nego i na sve zaposlenike ustanove;
- postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti;
- razvijanje suradnje sa ostalim institucijama koji su u komunikaciji sa školom;
- spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

1.1.2. Prednosti inkluzije

U školskom odgojno-obrazovnom sustavu, inkluzija je proces kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojim se poboljšavaju jednake mogućnosti (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998; Bouillet, 2010, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozanić, 2014).

Mnogi autori (Tomić, 2007, prema Borić i Tomić, 2012) navode sljedeće prednosti inkluzije:

- inkluzija povećava sudjelovanje učenika, a umanjuje njihovu isključenost iz školske kulture, kurikuluma i odgovarajuće lokalne zajednice;
- inkluzija nastoji povećati kvalitetu škole za učenike i za zaposlenike škole;
- potiče obostrane odnose između škole i lokalne zajednice;
- inkluzija se brine za sudjelovanje i učenje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo učenika s poteškoćama ili onih koji su kategorizirani kao učenici s posebnim potrebama;
- inkluzija u obrazovanju je aspekt inkluzije u društvu;
- raznovrsnost je dragocjen resurs koji podržava princip - obrazovanje za sve;
- svi učenici se imaju pravo obrazovati u blizini svog doma.

1.1.3. Razvoj inkluzije

Posljednjih trideset godina odnos prema osobama s teškoćama postupno se mijenjao (Alifirev 2000, prema Bouillet, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013). Godinama je taj odnos bio segregirajući te su djeca zbog svojih oštećenja, teškoća i nedostataka bila izdvajana od svojih vršnjaka iz redovne škole i lokalne zajednice. Prema medicinskom modelu koji je prevladavao osamdesetih godina u središtu pozornosti je oštećenje, a ne osoba. Medicinski model polazi od „nedostatka“ odnosno teškoće koju osoba ima, a cilj rehabilitacije jest da se osoba promijeni kako bi se mogla uklopiti u socijalnu okolinu (Teodorović i Bratković, 2001). U to vrijeme organizirale su se razne specijalne službe i postupci u svrhu uklanjanja ili smanjivanja posljedica oštećenja, no kako se to pokazalo neostvarivim, smatralo se opravdanim te osobe trajno isključiti iz društva (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Obrazovanje djece s teškoćama odvijalo se najčešće u specijalnim školama na način da su se u najvećoj mogućoj mjeri uvažavale njihove razvojne specifičnosti i prisutne teškoće, no na taj način djeca nisu stjecala socijalno i emocionalno iskustvo koje bi im omogućilo kasnije uključivanje u sve aspekte društvenog i profesionalnog života. Segregacija također dovodi do toga da osobe bez teškoća ne uče prepoznavati i uvažavati različitosti ni prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama te ih prihvaćati kao partnere u aktivnostima, već iz neznanja formiraju niz predrasuda prema njima (Sekulić-Majurec, 1988, prema Sekulić-Majurec, 1997). Preispitivanje segregacijskog odgojno-obrazovnog sustava, njegovih nedostataka i neuspjeha dovelo je do pojave modela

deficita i pokreta integracije (Borić i Tomić, 2012) čime se ističe potreba za integriranjem osoba s teškoćama sa svijetom većine (Sekulić-Majurec, 1997).

Model deficita pojavljuje se kao prijelaz s medicinskog na socijalni model, a naglašava značaj utvrđivanja i zadovoljavanja potreba osoba s teškoćama u razvoju (Teodorović i Bratković, 2001). U okviru modela deficita javlja se pokret integracije koji potiče uključivanje na način da se osiguraju različite subjektivne i objektivne pretpostavke kako bi se učenici s poteškoćama prilagodili obrazovnom sustavu (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Najčešće su to bili učenici s manjim poteškoćama koji uz manje prilagodbe u učenju i poučavanju mogu pratiti obrazovni proces redovnog odgojno-obrazovnog sustava (Igrić, 2015; Ivančić i Stančić, 2013; Žic Ralić i Šifner, 2015, prema Martan, 2018).

Od devedesetih godina prošlog stoljeća inkluzija se nameće kao nadređeni pojam integraciji (Borić i Tomić, 2012), a podrazumijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima, bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu različitost (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Inkluzija je generirala socijalni model u sklopu kojeg se na osobe s teškoćama ne gleda kroz njihova ograničenja i teškoće, već kroz njihove sposobnosti, potencijale, interese i prava (Mason i Rieser, 1990; 1994, prema Bratković i Teodorović, 2003). Socijalni model polazi od pretpostavke da su diskriminacija prema osobama s teškoćama i njihova segregacija kreirane u društvu te nisu uzrokovane njihovim teškoćama ili osobnim karakteristikama (Griffin, 2008, prema Martan, 2018). Osnovna ideja inkluzije jest da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, ali da ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića (Igrić i sur., 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013).

1.1.4. Zakonska regulativa inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje temelji se na temeljnom ljudskom pravu - pravu na obrazovanje koje je definirano Općom deklaracijom o ljudskim pravima (1949, prema Igrić i sur., 2015). Jednako tako važna je i Konvencija o pravima djeteta donesena na zasjedanju Opće skupštine UN.-a 1989. godine (Konvencija, 2006, prema Igrić i sur., 2015) u kojoj se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne samo kao osobi koja treba posebnu zaštitu. U njoj se navodi da djeca ne smiju biti diskriminirana „na temelju njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog mišljenja, nacionalnoga, etničkoga ili socijalnog podrijetla, imovine,

teškoća u razvoju, rođenja ili drugog statusa djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika“ (Igrić i sur., 2015).

Relevantan događaj za ostvarenje obrazovne inkluzije je održavanje Svjetske konferencije o obrazovanju za sve (World Declaration on Education for All) u Jomtien 1990. godine (Vican i Karamatić Brčić, 2013) na kojoj su donesena dva cilja; da sva djeca polaze školu te da im je osigurana odgovarajuća edukacija (Igrić i sur., 2015).

Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom također su ključni dokument koji je donijela Skupština UN-a 1993. godine (Igrić i sur., 2015) u kojem se ističe da je država dužna osigurati odgoj i obrazovanje u maksimalno integriranim uvjetima (Ivančić i Stančić, 2013).

Principi inkluzivne edukacije prihvaćeni su 1994. godine na Svjetskoj konferenciji o posebnim edukacijskim potrebama u Salamanki. Tamo se donosi odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav te se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovnu školu (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Socijalni model inkluzivnog obrazovanja osobito je naglašen u Konvenciji UN-a o pravima osoba s invaliditetom (Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, 2008, prema Martan, 2018) u kojoj se navodi da obrazovanje treba biti uključujuće, dostupno svakom učeniku u okolini u kojoj stanuje, uz osiguranje mjera prilagodbi i individualiziranih postupaka od strane educiranih odgojno-obrazovnih stručnjaka.

Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006.-2015. (2006) naglašava da je društvo obavezno osigurati svim građanima da u najmanjoj mogućoj mjeri osjete posljedice invaliditeta putem aktivne podrške zdravom načinu života, primjerene zdravstvene skrbi, rehabilitacije, sigurnijeg okruženja i zajednice koja je spremna na pružanje podrške (HSUIR, 2018). Upravo je na temelju Akcijskog plana Vijeća Europe i Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom Hrvatska 2007. godine donijela Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (Igrić i sur., 2015). Cilj Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom jest učiniti hrvatsko društvo što osjetljivijim i prilagođenijim za nužne promjene u korist izjednačavanja

možnosti osoba s invaliditetom, odnosno stvoriti uvjete za njihovo aktivno uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u društvu te sprečavanje bilo kakve diskriminacije (NN, 63/07).

Hrvatski sabor donosi još niz nacionalnih dokumenata u koje su ugrađene odrednice inkluzivnog obrazovanja, a to su: Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2007); Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece 2006.- 2012.; Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.- 2010., (2005); Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015.; Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008); Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008) te Nacionalni okvirni kurikulum (2010) (Ivančić i Stančić, 2013).

Navedeni međunarodni dokumenti čijih je Republika Hrvatska potpisnica te doneseni nacionalni dokumenti koji reguliraju obrazovanje učenika s teškoćama ukazuju na to da u Republici Hrvatskoj postoje zakonske pretpostavke za ostvarivanje inkluzije odnosno obrazovanja za sve (Ivančić i Stančić, 2013), no zakoni, pedagoški standardi i pravilnici ne rješavaju inkluziju i ne stvaraju inkluzivnu kulturu škole (Vican, 2013). Teškoće na koje se nailazi u primjeni važećih i sveobuhvatnih propisa u Hrvatskoj su još uvijek uvjetovane nedostatnim financijskim sredstvima za obrazovanje, nepovoljnim prostornim i materijalnim uvjetima u školama, nedovoljno osposobljenim stručnim kadrom te prisutstvom negativnih stavova (Ivančić i Stančić, 2013).

1.2. Pokazatelji kvalitete inkluzije

Kvaliteta primjene obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost školskoga sustava da osigura sve potrebne uvjete za učinkovitu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2004, prema Karamatić Brčić, 2013) pri čemu su potrebne mnogobrojne promjene (Kafedžić, 2015).

Neki od pokazatelja kvalitete inkluzije odnose se na osiguravanje materijalnih, financijskih i organizacijskih preuvjeta za njezinu provedbu (Wagner i sur., 2016) što uključuje dostupnost škole svim učenicima (blizina, organizirani prijevoz, prostorna pristupačnost) (Ivančić i Stančić, 2013), osiguravanje potrebne didaktičke i metodičke opreme te potrebna pomagala u nastavi za djecu s većim poteškoćama u razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011, prema Karamatić Brčić, 2013). Važan značaj za kvalitetu provedbe inkluzije ima i način poučavanja te organizacija nastave u razredu, što uključuje odmicanje od tradicionalnih načina poučavanja ka modernim strategijama, metodama i tehnikama poučavanja i učenja

(Conroy i sur, 2008., prema Ivančić, Stančić, 2013, prema Wagner i sur., 2016) s ciljem zadovoljavanja različitih obrazovnih potreba učenika (Ivančić, 2010, prema Karamatić Brčić, 2013) sukladno njihovim sposobnostima i osobitostima (Ivančić i Stančić, 2013). Važno je i aktivno uključivanje učenika u učenje, razvoj i održavanje motivacije, ocjenjivanje napretka učenika, pozitivno ozračje u razredu i školi (Meyer, 2005., Van Petegem i sur., 2008., Tot, Bojić, 2011, prema Ivančić, Stančić, 2013, prema Wagner i sur., 2016) te suradnja škole i roditelja sa lokalnom zajednicom (Henderson, Mapp, 2002, prema Karamatić Brčić, 2011).

Iz navedenog možemo zaključiti da je za kvalitetnu inkluziju vrlo važna adekvatna osposobljenost nastavnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju, pa tako Ivančić (2010, prema Nikšević-Milković i Jurković, 2017) ističe važnost cjeloživotnog učenja kojim nastavnici šire i obogaćuju svoja umijeća rada s učenicima, što se odnosi prvenstveno na planiranje, programiranje, pripremanje nastave, poučavanje i vrednovanje postignuća unutar kurikulumu usmjerenog na učenike s teškoćama u razvoju.

Kada je riječ o nastavnicima, važno je na koji način oni prenose znanja i sadržaje, daju upute, postavljaju zadatke te koja sredstva i oblike rada u nastavi koriste. To se odnosi na odabir primjerenog kanala primanja informacija; prilagodbu govornoga izraza, omogućavanje uspješnoga čitanja, olakšavanje pismenoga izražavanja, korištenje učinkovite demonstracije te uključivanje učenika u praktičan rad (Ivančić, 2010, prema Karamatić Brčić, 2013). Različitim prilagodbama strategija poučavanja moguće je zadovoljiti različite obrazovne potrebe učenika (Ivančić, 2010, prema Karamatić Brčić, 2013) sukladno njihovim sposobnostima i osobitostima (Ivančić i Stančić, 2013). Poznavanje osobitosti važno je jer omogućava bolje prepoznavanje i razumijevanje „teškoća“ učenika u nastavnim aktivnostima što olakšava odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu (Ivančić, 1996, prema Karamatić Brčić, 2013) koji se odnose na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja (Ivančić i Stančić, 2003, prema Karamatić Brčić, 2013).

Pred nastavnike se, u kontekstu inkluzije, stavljaju nova i mnogobrojna očekivanja i poslovi za koje su im potrebne i odgovarajuće kompetencije, obzirom da sve više dolaze u dodir s različitom populacijom učenika njima više nisu dovoljne samo stručno-predmetne i osnovne pedagoško-psihološke kompetencije. Kafedžić (2015) navodi da su nastavnicima u inkluzivnim razredima potrebne sljedeće kompetencije: prilagodljivost, rad u timu, vještine komunikacije, didaktičko oblikovanje i priprema nastave, kreativnost, upravljanje razredom, interkulturalni odgoj i obrazovanje. Istraživanja kontinuirano pokazuju da zaposleni

nastavnici ne posjeduju dostatne kompetencije za rad s djecom s teškoćama, te da studenti – budući nastavnici smatraju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu (Vizek Vidović, 2005; Domović, 2006; Skočić Mihić i sur., 2014; Bouillet i Bukvić, 2015; Domović, Vizek Vidović i Bouillet, 2017, prema Bouillet, Domović i Ivančević, 2017). Istraživanja o programima obrazovanja, stručnog usavršavanja i kompetencijama učitelja pokazuju da oni imaju osnovna znanja i vještine potrebne za individualizirane pristupe nastavi, no svjesni su kako im je potrebno dodatno usmjeravanje u njihovim pokušajima osmišljavanja i provođenja individualne nastave (Pavin, Vizek Vidović, Miljević-Rički, 2006; Vlahović Štetić, Vizek Vidović, 2006, prema Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014). Kada se od nastavnika traži da rangiraju uvjete koji su neophodni za inkluzivnu nastavu oni na prvo mjesto stavljaju upravo dodatnu edukaciju, nakon čega redom slijede manji broj učenika u razredima, suradnja nastavnika i stručnih suradnika, opremljenost škole didaktičkim materijalom za inkluzivnu nastavu i suradnja nastavnika i roditelja (Borić i Tomić, 2012).

Osim kompetencija nastavnika, istraživanja pokazuju kako je timski utemeljena suradnja između učitelja i stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila, s ciljem dobivanja potpunije slike o djetetu, sve važnija (Kampwirth, 2003; McLeskey i sur., 1999; Walther-Thomas i sur., 2000, prema Gallagher i sur., 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013). Suradnja je bitna kada je riječ o procjeni obrazovnih potreba učenika, razvoju strategija rada u razredu te planiranju i primjeni individualiziranih programa (New Brunswick Department of Education, 1988, prema Igrić i sur., 2015).

Potporna pomoćnika u nastavi u mnogim zemljama u svijetu je sastavni dio rada škole (Ivančić i Stančić, 2013). Prednosti potpore pomoćnika u nastavi se odnose na individualiziranu podršku učenicima, ali na podršku nastavnicima, pri čemu osobine i vještine pomoćnika, kao što su komunikacija, slušanje i organizacijske vještine utječu na kvalitetu uzajamne suradnje (Devecchi i Rouse, 2010; Wilson i Bedford, 2008, prema Špoljarić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanja pokazuju da djeca s teškoćama prihvaćaju potporu pomoćnika u nastavi te ga doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, obavljanju raznih školskih zadataka, doprinosi njihovom većem uspjehu i utječe na bolje druženje s vršnjacima (Krampač-Grljušić i sur., 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013). Također se pokazalo da program podrške mobilnog stručnog tima i pomagača u nastavi dovodi do pozitivnih promjena u smislu povećanja učestalosti poželjnih oblika ponašanja te smanjenja učestalosti nepoželjnih oblika ponašanja kod djece s teškoćama (Igrić i sur., 2008, prema Ivančić i Stančić, 2013).

Istraživanje koje su proveli Croll i Moses (2002, prema Karamatić Brčić, 2013) diljem Velike Britanije pokazuje da su percepcija nastavnika i njihovi stavovi prema primjeni novih metoda i oblika rada ključan čimbenik uspješne primjene inkluzije ukoliko je nastavnikova percepcija djece s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (Hastings i sur., 1996, prema Kiš-Glavaš, 1999, prema Ivančić i Stančić, 2013).

Stavovi, mišljenja, uvjerenja i predrasude ne samo nastavnika nego svih onih koji su uključeni u proces inkluzije su važni jer o njima ovise oblici svakodnevne interakcije s učenicima s teškoćama u razvoju (Sajković, 2006). Razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti kod djece i mijenjanje stavova prema djeci s teškoćama u razvoju važan je preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije u školi (Karamatić Brčić, 2012), ako se mišljenja i stavovi nastavnika, ali i svih drugih koji su uključeni u proces inkluzije ne budu mijenjali u skladu s društvenim promjenama i obrazovnim potrebama djece, moguće je naići na prepreke za njenu uspješnu realizaciju (Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

1.3. Inkluzija učenika oštećena vida u Hrvatskoj

Sustavno obrazovanje slijepih u Hrvatskoj vezano je uz učitelja Vinka Beka, koji je u svoj redovni razred uključio slijepog učenika i za njega organizirao javno polaganje razrednog ispita s ciljem dokazivanja da se slijepa djeca mogu školovati. Svoj život posvetio je obrazovanju slijepih i otvorio školu za slijepce davne 1895. godine u Zagrebu (Matok, 2007). Začetci sustavne potpore učenika oštećena vida evidentirani su tek 1993. godine, kada je Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ (Zagreb) organizirao prvi oblik potpore integraciji djece oštećena vida.

Danas sva djeca s oštećenjem vida, bez dodatnih oštećenja, pohađaju nastavu u redovnom školskom sustavu obrazovanja (Zrilić i Košta, 2008) te broj integriranih učenika oštećena vida iz godine u godinu raste. Školske godine 2019./2020. na području cijele Hrvatske u redovne škole integrirano je ukupno 236 učenika, od čega njih 178 u redovne osnovne škole, a njih 58 u redovne srednje škole (Godišnji plan i program rada Centra za školsku godinu, 2019./2020.). Važno je naglasiti da je odgojno-obrazovna integracija učenika oštećena vida zajednička aktivnost nastavnika, svih stručnih suradnika i učenika oštećena vida u okviru nastavnih, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, ali da uključuje i aktivno sudjelovanje roditelja i drugih članova obitelji koji učenicima pružaju potporu (Fajdetić, 2012).

Stručni suradnici i edukacijski rehabilitatori provode niz specifičnih programa rehabilitacije te programe podrške i pomoći. Rehabilitacijski programi su: opismenjavanje na Brailleovom pismu, trening orijentacije i kretanje, trening svakodnevnih i socijalnih vještina, korištenje tiflotehničkih pomagala i vježbe vida, dok se pod programima pomoći i podrške misli na pripremu djeteta za školu, pomoć pri učenju te na edukaciju roditelja, nastavnika i stručnih suradnika redovnih škola putem radionica, seminara i konzultacija (Sajković, 2006). Odgojno-obrazovna integracija učenika oštećena vida ima više različitih prednosti te se u suvremenim uvjetima odgoja i obrazovanja preporuča uz odgovarajuće oblike potpore (Fajdetić, 2012).

1.3.1 Učenik oštećena vida u redovnoj školi

S ciljem donošenja odluke o školovanju djeteta s oštećenjem vida potrebno je u obzir uzeti određene faktore: sposobnost učenika, podrška obitelji, pripremljenost redovne osnovne škole i stručna pomoć edukacijskog rehabilitatora. Pokazalo se da je kvalitetno obrazovanje učenika s oštećenjem vida u redovnoj školi moguće ako su navedeni faktori osigurani te tako danas sve više djece s oštećenjem vida upisuje redovne škole čiji je otpor prema integraciji sve manji (Matok, 2007).

Populacija učenika oštećena vida prema svojim značajkama iznimno je raznolika te uključuje slijepo i slabovidne učenike (Fajdetić, 2012) koji se međusobno razlikuju s obzirom na uzrok, vrstu i težinu samog oštećenja vida te s obzirom na to kako oštećenje vida utječe na njihovo učenje (Žolgar i Lipec Stopar, 2016). Unatoč velikim individualnim razlikama među djecom oštećena vida, ona imaju i neke specifične osobine (Poljan, 2007). U većini slučajeva, oni se ne mogu osloniti na svoj vid kako bi primili informacije, već informacije primaju putem drugih osjetila, a one su često djelomične i nepotpune (Žolgar i Lipec Stopar, 2016). Ograničenja u vizualnom promatranju i praćenju onemogućavaju ili ograničavaju učenje putem vizualne imitacije zbog čega se posljedično javljaju problemi u usvajanju modela ponašanja, ophođenja s drugima, usvajanju svakodnevnih vještina i stvaranju realne slike o svijetu (Poljan, 2007).

Za razliku od videćih vršnjaka koji socijalne vještine uče slučajno, promatrajući svoju okolinu, djeca s oštećenjem vida tim istim vještinama moraju biti učena što dovodi do kašnjenja u njihovom razvoju (Huurre i Aro, 1998, prema Hodge i Eccles, 2013). Rezultat slabije razine socijalnih vještina te ograničenih prilika jest da učenici s oštećenjem vida mogu biti u većem riziku da budu socijalno izolirani te često imaju poteškoća u stvaranju

prijateljstva (Douglas et al., 2009, prema Hodge i Eccles, 2013). Sami učenici s oštećenjem vida koji su integrirani u redovne škole kao najveći problem navode socijalnu izolaciju, neprihvatanje vršnjaka te nelagodu kada treba tražiti ili odbiti pomoć okoline (Poljan, 2007). Istraživanja koja su se bavila sociometrijskim statusom koji odražava prihvaćanje pojedinca od strane njegove vršnjačke grupe (Janošević i Petrović, 2015, prema Jablan i sur., 2017) pokazuju da je sociometrijski položaj učenika oštećena vida značajno lošiji od sociometrijskog položaja koji zauzimaju učenici bez oštećenja vida (Nelson, Gunton, Lasker, Nelson i Drohan, 2008; Satterfield, Keltner i Morrison 1993; Tonge, Lipton i Crawford, 1984, prema Jablan i sur., 2017). Učenici koji imaju teže oštećenje vida u čak 30% slučajeva zauzimaju nizak sociometrijski status, a samo u 5% slučajeva visok sociometrijski status, dok učenici bez oštećenja vida u 8,6% slučajeva imaju nizak, a u 22,8% slučajeva imaju visok sociometrijski status (Maksimirović, 2004, prema Jablan i sur., 2017). Neki autori navode da postoji velika vjerojatnost da djeca sa strabizmom nakon navršene šeste godine života budu društveno izolirana i manje birana u vršnjačkim aktivnostima od djece bez strabizma (Mojon-Azzi, Kunz i Mojon, 2011, prema Jablan i sur., 2017) te kako su djeca sa manifestnim strabizmom izložena socijalnoj distanci od strane djece tipičnog razvoja (Lukman et al., 2011, prema Jablan i sur., 2017).

Djeca s oštećenjem vida su često nesigurna, najčešće ne razumiju u potpunosti situaciju, okolina je za njih nepredvidiva i mogu ju samo u ograničenoj mjeri kontrolirati. Obično imaju niži prag tolerancije na frustraciju od njihovih vršnjaka bez oštećenja vida. Da bi imali školsko i drugo postignuće na sličnoj razini kao njihovi videći vršnjaci, moraju uložiti puno više truda i vremena što ih često frustrira. Svakodnevne frustracije se često nagomilavaju i dijete na kraju pretjerano reagira, verbalnom ili fizičkom agresijom ili pak povlačenjem i depresijom, na naizgled ne ugrožavajući povod. Djeca s oštećenjem vida uglavnom pokazuju nešto nižu emocionalnu i socijalnu zrelost u odnosu na kronološku dob (Poljan, 2007). Spoznajni razvoj djeteta s oštećenjem vida je specifičan i odvija se nešto sporije nego kod populacije bez oštećenja, no ako je spoznajni potencijal djeteta s oštećenjem vida dobar ono može u velikoj mjeri kompenzirati ograničenja vezana uz sljepoću i slabovidnost (Poljan, 2007).

Većina učenja u školskim učionicama se odvija putem vida (Bardin i Lewis, 2008.; Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse i Davies, 2012; Koutantos, 2000; Murray i Armstrong, 2005; Vision Australia, 2012, prema Opie i Southcott, 2016), a vizualni zahtjevi postaju sve veći jer se u višim razredima od učenika više očekuje, smanjuje se veličina tiska u knjigama te se

češće koriste radne bilježnice (Khadka i sur., 2012, prema Opie i Southcott, 2016). Sukladno tome, važno je da je nastavnik svjestan karakteristika taktilne percepcije odnosno manjkave vizualne percepcije učenika s oštećenjem vida kako bi uobičajene metode rada mogao prilagoditi potrebama i mogućnostima slijepih i slabovidnih učenika (Matok, 2007).

Učenici s oštećenjem vida se također često suočavaju sa izazovima u znanosti, tehnologiji, umjetnosti i matematici gdje su obrazovni materijali često predstavljeni u obliku postera, dijagrama i tablica (Bardin i Lewis, 2008; Supalo, Isaacson i Lombardi, 2013, prema Opie i Southcott, 2016). Imaju jedinstvene potrebe u području sporta i fizičkih aktivnosti zbog čega im je često ograničeno sudjelovanje u istima, što se može pripisati nedostatku obuke nastavnika (Haegele, Zhu i Davis, 2016, prema Opie i Southcott, 2016). Nastavnici tjelesnog odgoja često učenike s oštećenjem vida, zbog svojih obeshrabrujućih stavova i strahova vezanih za sigurnost djeteta, uključuju u alternativne aktivnosti ili druge predmete (Lieberman, Houston-Wilson, i Kozub, 2002, prema Opie i Southcott, 2016).

U nastavnom procesu za učenike s oštećenjem vida koriste se standardna auditivna i audiovizualna sredstva kao i s videćim vršnjacima, no osim njih potrebna su i neka specifična sredstva i pomagala kao što su Brailleov pisaći stroj, udžbenik na uvećanom tisku, folija za taktilno crtanje itd. (Matok, 2007).

Kada je riječ o asistivnoj tehnologiji, istraživanja pokazuju da se ona nedovoljno koristi u redovnim školama te da mnogim nastavnicima nedostaje znanje o njihovoj upotrebi (Brown, Packer i Passmore, 2013 .; Bryant, Bryant, Shih i Seok, 2010 .; Griffin-Shirley, Parker, Smith i Zhou, 2011; Whitburn, 2014b, prema Opie i Southcott, 2016). Ponekad se događa da učenik s oštećenjem vida odbija koristiti asistivnu tehnologiju koja bi mu olakšala sudjelovanje u nastavi, jer smatra da će ga ona izdvojiti i učiniti drugačijim od vršnjaka u razredu (Curtis i Reed, 2011; Griffin-Shirley i sur., 2011; Kelly, 2011; Thurston, 2014, prema Opie i Southcott, 2016). Iako korištenje asistivne tehnologije može simbolizirati ograničenje, razliku i ovisnost, pokazalo se da korištenje informatičke tehnologije simbolizira kompetenciju, pripadnost i neovisnost (Kelly, 2011; Soderstrom i Ytterhus, 2010, prema Opie i Southcott, 2016).

1.4. Stavovi

“Stav je stečena, relativno trajna i stabilna, organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu” (Petz, 1992:426, prema Leutar i Štambuk, 2006).

Stavovi se sastoje od tri dijela:

- emocionalna ili osjećajna komponenta – emocionalne reakcije prema objektu stava
- spoznajna ili kognitivna komponenta – vjerovanje o objektu stava
- ponašajna, konativna ili voljna akcija u odnosu na objekt stava (Zvonarevic, 1985, prema Borić i Tomić, 2012).

Stavovi mogu biti osobni i socijalni. Osobni stavovi su određeni karakteristikama pojedinca npr. stav prema prijatelju, roditeljima, prema nekom predmetu, dok su socijalni stavovi zajednički većoj grupi ljudi npr. stav prema rasama, nacijama, osobama s teškoćama (Rott, 1990, prema Borić i Tomić, 2012).

Pet je važnih čimbenika kada je riječ o oblikovanju stavova, a to su: dodir s objektom stava, promjene na objektu, situacijska promjena promjene u pripadnosti skupini nametnute promjene u ponašanju i uloga obavještanja. Navedeni čimbenici su izvor segregacijskih stavova i specifične reakcije na različito i neobično, a uvjet za njihovo uklanjanje je upravo obrazovna i šira socijalna integracija (Tomić, 2007, prema Borić i Tomić, 2012).

Rajecki (1982, prema Mushoriwa, 2001) tvrdi da je istraživanje stavova vrlo važno jer snažno utječu na naš život, prema njemu stavovi uključuju želje, uvjerenja, osjećaje, mišljenje i rasuđivanje. Čovjekovo ponašanje i njegove akcije su pod utjecajem stavova, što znači da su stavovi uzrok, a ponašanje posljedica tih stavova zbog čega postoji velika potreba za njihovim istraživanjima.

1.4.1. Stavovi prema osobama s invaliditetom

Često se razvijaju predrasude i stereotipi prema osobama s teškoćama. Predrasude se definiraju kao stav da se o nekom misli, osjeća ili reagira samo na temelju njegove pripadnosti nekoj društvenoj skupini, dok se stereotipi odnose na pojednostavljenu sliku ili generalizaciju o ljudima, zasnovanu na onesposobljenju, rasi, religiji, spolu, ili na ograničenim, ponekad netočnim informacijama. Takvi stavovi često dovode do neprijateljskih odnosa,

diskriminacije, konflikata pa čak i do zlostavljanja (Kretch i Cruthfield, 1976, prema Borić i Tomić, 2012).

Istraživanja stavova vezana uz osobe s teškoćama navode nekoliko komponenti koje utječu na stavove. Neka pokazuju kako su sociodemografska obilježja povezana sa stavovima prema osobama s poteškoćama (Yuker, 1994, prema Leutar Štambuk, 2006), dok neka pak upućuju na slabu povezanost socioekonomskih i demografskih karakteristika na stavove s iznimkom dobi i spola pa se tako pokazalo da žene češće imaju pozitivnije stavove prema osobama s poteškoćama nego muškarci (Clorerkers, 1979; 2001, prema Leutar i Štambuk, 2006).

Antonak i Lovneh (1988, prema Favazza i Odom, 1997, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008) navode da se stavovi stječu kroz direktno ili indirektno iskustvo, interakciju i događaje vezane uz osobe s teškoćama, dakle veće iskustvo i znanje o osobama s teškoćama su povezani s pozitivnijim stavovima prema osobama s teškoćama i njihovim prihvaćanjem (Kamenov, Jokić-Begić i Lauri Korajlija, 2003, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008). Kada stav proizlazi iz direktnog iskustva s objektom stava tada postoji veća konzistencija između stava i ponašanja, takav stav duže perzistira u vremenu te je njegova otpornost na promjenu veća u odnosu na stav formiran indirektnim iskustvom s objektom stava (Regana i Fazia, 1977, prema Prišlin, 1991, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008).

Obzirom da istraživanja pokazuju da djeca oblikuju stavove prema osobama s teškoćama već od četvrte, odnosno pete godine života (Gerber, 1977.; Jones i Sisk, 1970.; prema Favazza i Odom, 1997, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008) koji su uglavnom negativni i odbijajući stavovi (Yuker, 1988, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008), intervencije u ranoj dječjoj dobi mogu biti od pomoći i rezultirati pozitivnijim stavovima prema osobama s teškoćama (Conant i Budoff, 1982.; prema Favazza i Odom, 1997, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008).

Mijenjanje stavova je moguće, ali predstavlja složen i dugotrajan proces koji se velikim dijelom zasniva na iskustvu. Promjene stavova društva prema osobama s teškoćama zahtijevaju prvenstveno stvaranje uvjeta u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama u razvoju i osoba bez teškoća. Istraživanja pokazuju da se stavovi djece osnovnoškolske dobi prema osobama s teškoćama mogu mijenjati na temelju pozitivnog, izravnog iskustva s djecom s teškoćama u razvoju, ali i kroz neizravno iskustvo koje uključuje

informiranje putem knjiga, diskusija ili sličnih aktivnosti (Yuker, 1988, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008).

Netolerancija prema različitostima se ponajprije uči u roditeljskom domu, utjecaj roditelja je najvažniji jer je prvi u djetetovom životu (Leutar i Štambuk, 2006) te o njemu dobrim dijelom ovisi cjelokupno ponašanje djeteta (Oberman-Babić i Joković-Turalija, 1997).

Istraživanje stavova roditelja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u kojemu je sudjelovao 581 roditelj učenika redovnih škola Rijeke i Zagreba pokazalo je kako većina roditelja ima negativne stavove prema uključivanju učenika oštećena vida u redovnu školu te smatra da je bolje da djeca s teškoćama u razvoju pohađaju specijalne škole. Roditelji su mišljenja da slijepi i slabovidni učenici „posebno teško uče“ te imaju „teškoće pažnje i koncentracije u nastavnom procesu“, sukladno tome smatraju da je u redovnoj školi potreban blaži kriterij ocjenjivanja prema slijepim i slabovidnim učenicima. No, pokazalo se kako su njihovi stavovi pozitivni kada je riječ o zajedničkom druženju učenika sa i bez oštećenja vida u uvjetima odgojno-obrazovne integracije te pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole (Oberman-Babić i Joković-Turalija, 1997).

Snažan utjecaj na formiranje stavova, iako daleko slabiji od utjecaja roditelja, imaju i odgojno obrazovne institucije, pa tako odgajatelji i nastavnici mogu imati vrlo važnu ulogu u sklapanju prijateljstava između djece s teškoćama u razvoju i djece urednog razvoja (Leutar i Štambuk, 2006). Nastavnik predstavlja model za svu djecu, signale koje upućuje prema učeniku s poteškoćama ostali učenici će tijekom vremena najčešće internalizirati (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Istraživanja u Hrvatskoj pokazuju kako su stavovi nastavnika relativno pozitivni te su oni svjesni prednosti obrazovnog uključivanja za djecu s poteškoćama (Kiš-Glavaš, 1999, prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016), no smatraju da nisu dovoljno osposobljavani za rad s djecom s poteškoćama (Leutar i Frantal, 2006, prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016) te također ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim edukacijama (Kiš-Glavaš, 1999, prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Dodatne edukacije nastavnika služe za razvijanje pozitivnih stavova prema integraciji djece s teškoćama u razvoju i omogućuju ulaganje u proces cjeloživotnog učenja u svrhu doprinosa inkluzivnom obrazovanju (Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

Ponekad nastavnici imaju osjećaj da im je inkluzija nametnuta pa tada imaju negativne stavove o njoj, no takvi stavovi posljedica su njihove negativne ili pogrešne spoznaje, nedovoljne kompetentnosti odnosno znanja, vještina i stavova (Perković, 1988, prema Nikčević-Milković i Jurković, 2017).

Novije istraživanje iz 2018. godine (Karamatić Brčić i Viljac) u kojem je sudjelovalo 97 nastavnika iz tri osnovne škole na području Splitsko-dalmatinske županije je pokazalo kako veliki dio ispitanika smatra da inkluziju nije moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi (N=39 ispitanika, 40%) što bi značilo da u nekim školama još uvijek nisu zadovoljene materijalne i organizacijske pretpostavke inkluzije.

1.4.2. Stavovi vršnjaka prema inkluziji

Učenici s teškoćama nisu uvijek dobro prihvaćeni od strane svojih vršnjaka (Igrić i sur., 2015) te je nužno učenike bez teškoća pripremiti za prihvaćanje suučenika s teškoćama u razvoju bez predrasuda i negativnih emocija (Sajković, 2006). Odnos učenika redovne škole prema učeniku s teškoćama u razvoju utječe na njegov osjećaj pripadnosti. Zbog snažnog utjecaja stavova na ponašanje učenika te na uspješnost inkluzije učenika s teškoćama u razvoju provedena su ispitivanja stavova učenika redovne škole (Sajković, 2006).

Istraživanje provedeno u dvije osnovne škole u Zagrebu među učenicima viših razreda imalo je za cilj utvrditi koliko su mlade generacije odnosno djeca informirana o osobama s invaliditetom te kakva su im razmišljanja o međusobnom druženju i integraciji. Važno je napomenuti da su u jednoj školi integrirana djeca s poteškoćama, a u drugoj nisu. U istraživanju se koristio polustrukturirani upitnik koji je sadržavao pitanja vezana uz opću informiranost djece o osobama s poteškoćama te njihovi stavovi o integraciji vršnjaka s poteškoćama u redovne škole. Rezultati pokazuju kako su djeca uglavnom informirana o postojanju osoba s invaliditetom, ali su im te osobe daleke i tek manjina učenika ima bližih kontakata. 65% djece kao glavne faktore u informiranju o invaliditetu navodi televiziju, a nakon medija slijedi obitelj odnosno roditelji. Djeca iz jedne i druge škole žele druženje sa svojim vršnjacima s invaliditetom. Djeca iz škole u kojoj se provodi integracija to izražavaju u nešto većem postotku, čak u 100% slučajeva smatraju da djeca s invaliditetom mogu pohađati školu zajedno s njima. Većina učenika iz obje škole navodi kako bi se družili s učenikom s poteškoćama i sjedili s njim u klupi. U školi gdje nema učenika s poteškoćama

manji postotak djece ima stereotipno mišljenje društva da osobe s invaliditetom trebaju ići u specijalne škole (Leutar, 2003).

Istraživanja o stavovima vršnjaka prema učenicima s oštećenjem vida je vrlo malo, a ona koja postoje provedena su osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća. Jedno od istraživanja, u kojem je sudjelovalo 1270 učenika, imalo je za cilj utvrditi stavove učenika redovnih osnovnih škola prema učenicima oštećena vida kao mogućim prijateljima u razredu. Pokazalo se da značajan postotak učenika ima pozitivan stav prema učenicima oštećena vida i njihovoj integraciji u redovnu školu. Od ukupnog broja ispitanika 44,64% smatra da bi učenik s oštećenjem vida mogao sudjelovati u većini njihovih igara, a 44,01% njih „nije sigurno“ da bi u razredu željeli sjediti s učenikom oštećena vida, dok njih 14,48% to ne bi željelo. Učenici redovne škole su u najvećem postotku izrazili spremnost da bi branili učenika s oštećenjem vida prema kojem je netko loše postupio, njih čak 98,50%. Također 46,06% učenika „nije sigurno“, a 23,77% ne smatra da bi učenici s oštećenjem vida trebali ići u redovnu školu, no njih 52,59% smatra da učenik oštećena vida može postići isti školski uspjeh kao i ostali učenici (Oberman, 1982). Ista autorica je u jednom od svojih brojnih istraživanja dokazala kako postoje razlike među stavovima redovnih učenika prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na spol. Navedene razlike su izražene u korist učenicima koje imaju pozitivnije stavove prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju te su spremnije takvim učenicima pružiti neposrednu pomoć (Oberman-Babić, 1991).

Istraživanje provedeno u Grčkoj i Velikoj Britaniji imalo je za cilj ispitati stavove vršnjaka prema gluhim učenicima, učenicima u invalidskim kolicima i učenicima oštećena vida. Rezultati su pokazali da sva djeca imaju pozitivne stavove prema gluhim i slijepim vršnjacima te prema vršnjacima u invalidskim kolicima. Međutim, pozitivni odgovori su bili prisutni na pitanja koja su ispitivala socijalnu i emocionalnu brigu („Bi li brinuo ako ga druga djeca ismijavaju?, „Plaši li te on?“), a manje pozitivni u pitanjima koja se tiču spremnosti za stvaranje bliskih odnosa („Bi li bio s njim najbolji prijatelj?“, „Misliš li da slijepa djeca više vole biti s slijepom djecom?“). Takvi rezultati nam sugeriraju da vršnjaci mogu prihvatiti drugu djecu s teškoćama na superiornoj razini. Oni mogu imati roditeljski stav i osjetiti da moraju zaštititi slijepo dijete, a ne pokušati s njim uspostaviti recipročan, pozitivan odnos te izraziti spremnost za interakciju s njim. Mogu biti neodlučni u pogledu bliskih odnosa s vršnjacima s teškoćama jer se boje nepoznatog i osjećaju se nesigurno u vezi s vršnjacima koji su slijepi ili gluhi (Ward, Center i Bochner, 1994, prema Nikolarai i De Reybekiel, 2001). Sljedeća mogućnost je da su vršnjaci malo negativni, ali se srame to priznati i radije

izražavaju društveno prihvaćene stavove prema djeci s teškoćama pa su zbog toga rekli da mogu prići suučenicu s teškoćama i razgovarati s njim/njom, ali kada su se pitanja odnosila na bliže odnose bili su oprezniji (Nikolarazi i De Reybekiel, 2001).

Usporedba između učenika u Grčkoj i Ujedinjenom Kraljevstvu pokazuje da učenici u Grčkoj imaju pozitivnije stavove prema djeci s teškoćama od učenika u Ujedinjenom Kraljevstvu. Djeca u Grčkoj su koristila više pozitivnih pridjeva kojima su opisivali gluhi i slijepu djecu te djecu u invalidskim kolicima. Takvi podaci su malo iznenađujući, s obzirom na pozadinsku situaciju u Grčkoj i u Ujedinjenom Kraljevstvu. Integracija je u UK uvedena prije nego u Grčkoj. Rezultat toga su brojne promjene koje su se dogodile ranije u Ujedinjenom Kraljevstvu, kao što je smještanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u integrirajuće uvjete te stvaranje mogućnosti za kontakt s učenicima s posebnim potrebama (Ward, Centar i Bochner, 1994, prema Nikolarazi i De Reybekiel, 2001). S druge strane, u Grčkoj se integracija pojavila kasnije. Jedno od objašnjenja je povezano s mentalitetom ljudi u Grčkoj, moguće je da su oni osjetljiviji i suosjećajni za potrebe drugih, dok su ljudi u UK više rezervirani i na distanci. Drugo objašnjenje se može odnositi na činjenicu da su djeca u Grčkoj manje upoznata sa gluhom i slijepom djecom, onima u invalidskim kolicima u usporedbi sa djecom u UK pa zbog toga imaju pozitivnije stavove. Situacija postaje složenija kada se uspoređuju stavovi djece koja pohađaju škole sa i bez posebnih odjeljenja. Djeca u Grčkoj koja pohađaju škole koje nemaju posebnih odjeljenja, kao i prije, izražavaju više pozitivnih stavova nego djeca u UK. No, djeca u Grčkoj koja pohađaju škole sa posebnim odjeljenjima izražavaju malo više negativnih stavova prema gluhoj i slijepoj djeci te prema djeci u invalidskim kolicima. Takvi su stavovi isti kao i stavovi djece u UK prema slijepoj djeci. Ovo nam pokazuje da su učenici u Ujedinjenom Kraljevstvu bolje pripremljeni za prihvaćanje svojih vršnjaka s teškoćama, i to zbog čestih evaluacija, kvalificiranijeg osoblja i programa osvješćivanja, a sve navedeno pridonosi postizanju socijalne integracije. Ostatak djece u UK koji pohađa škole bez posebnih odjeljenja ima negativnije stavove od djece u Grčkoj. Pokazalo se da su učenici u UK imali pozitivnije stavove od djece u Grčkoj kada su imali prethodni kontakt sa slijepim djetetom, dok su djeca u Grčkoj imala pozitivnije stavove od djece u UK kada prethodnog kontakta sa slijepim djetetom nije bilo (Nikolarazi i De Reybekiel, 2001).

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru redovnih škola podrazumijeva niz aktivnosti u cjelokupnoj školskoj praksi u svih njenih sudionika pri čemu uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom postaje poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreka (Booth i Ainscow, 2002, prema Karamatić Brčić, 2012).

Kao što je već navedeno, danas sva djeca s oštećenjem vida, bez dodatnih oštećenja, pohađaju nastavu u redovnom školskom sustavu obrazovanja (Zrilić i Košta, 2008) te broj integriranih učenika oštećena vida iz godine u godinu raste. Uspješnost njihove inkluzije u redovni školski sustav ovisi o brojnim pretpostavkama; kadrovskim, materijalnim, organizacijskim, ali i o odnosu i stavovima njihovih vršnjaka bez oštećenja vida.

Socijalne vještine i društveno prihvatljivo ponašanje uči se prije svega promatranjem interakcija drugih (Lohmeier, Blankenship i Hatlen, 2009; Wolffe i Kelly, 2011, prema Opie i Southcott, 2018), a nemogućnost učenika s oštećenjem vida da prepozna facijalne ekspresije je glavni faktor koji sprječava njihove socijalne interakcije (Curtis i Reed, 2011; Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse i Davies, 2012, prema Opie i Southcott, 2018) i onemogućava im povezivanje s vršnjacima (Kaukiainen, 2002, prema Opie i Southcott, 2018). Sve navedeno može rezultirati negativnim stavovima vršnjaka prema učenicima s oštećenjem vida. Stavovi se najčešće reflektiraju u ljudskom ponašanju što bi značilo da će se vršnjaci prema učenicima s oštećenjem vida ponašati u skladu sa svojim stavovima (Oberman-Babić, 1993). O njihovom ponašanju pak ovisi kako će se učenici oštećena vida osjećati u redovnoj školi, pa tako ukoliko takvog učenika ismijavaju, ne prihvaćaju i sl. učenik oštećena vida će se osjećati izolirano ili odbačeno (Sajković, 2006), a to će se svakako odraziti na uspješnost odgojno-obrazovne inkluzije (Oberman-Babić, 1993). Stoga ovo istraživanje problematizira potrebu za dobivanjem uvida u stavove redovnih učenika bez oštećenja vida prema inkluziji učenika oštećena vida. Istraživanja na ovu temu je vrlo malo i većina pokazuje kako stavovi učenika redovne škole nisu sasvim pozitivni i da je potrebna intervencija u smislu njihove transformacije.

2.1. Cilj istraživanja i hipoteze

U skladu s oblikovanim problemom istraživanja, postavljen je cilj istraživanja. S obzirom na činjenicu da su stavovi važna pretpostavka integracije učenika oštećena vida cilj istraživanja

je pokušati ispitati strukturu stavova učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema inkluziji učenika s oštećenjem vida. Osim toga, cilj je također vidjeti koliko se stavovi razlikuju s obzirom na spol i dob ispitanika.

Sukladno problemu i cilju istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema učenicima s oštećenjem vida s obzirom na spol

H2: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema učenicima s oštećenjem vida s obzirom na dob

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak čini ukupno 83 ispitanika, učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida. Svi ispitani učenici pohađaju škole u kojima su integrirani učenici s oštećenjem vida. Integrirani učenici oštećena vida su slabovidni bez dodatnih oštećenja. Od 83 ispitanika njih 47 (56,6) je muškog spola, a 36 (43,4%) ženskog spola. Ispitanici su bili učenici drugog, šestog i osmog razreda te je u *Tablici 1* vidljivo kako je najviše ispitanika pohađalo šesti razred, a najmanje osmi razred.

Tablica 1. Broj ispitanika po razredima

	N	Postotak
2. razred osnovne škole	17	20,5
6. razred osnovne škole	53	63,9
8. razred osnovne škole	13	15,7
Ukupno	83	100,0

Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici redovnih osnovnih škola Zagreba:

1. OŠ Horvati
2. OŠ Savski Gaj
3. OŠ Rapska
4. OŠ Kralja Tomislava

3.2. Mjerni instrument

U svrhu prikupljanja podataka primijenjen je Anketni list za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (autora M. Oberman-Babić, V.Knezović, S. Kobešćak).

Anketni list sadrži 40 čestica koje je moguće svrstati u nekoliko intencionalnih područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema integraciji:

1. stav učenika redovne škole prema druženju sa učenicima oštećena vida (1-16);
2. stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju (17-21);
3. stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (22-30);
4. stav učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (31-37);
5. stav učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji (38-40).

Anketni list je Likertovog tipa te je svaka čestica formirana u obliku skale od 5 stupnjeva.

Moguće je odgovoriti zaokruživanjem jednog od sljedećih odgovora:

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

Odgovor a (nikako se ne slažem) znači povoljan odgovor odnosno povoljan stav. U nekim varijablama odgovor „a“ ne znači uvijek najpovoljniji stav i odgovor, kao što odgovor „e“ ne znači uvijek najnepovoljniji stav. Inverzija u ocjenjivanju, to znači gdje je odgovor „a“ (nikako se ne slažem) označen ocjenom 1 ukazuje na negativan stav učenika, učinjena je u varijablama: 2, 3, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30 i 40. (Oberman-Babić, 1993).

3.3. Način provođenja istraživanja

Nakon odobrenja ravnatelja osnovnih škola u kojima je planirano provođenje istraživanja, učenicima su podijeljene suglasnosti za njihove roditelje u kojima su opisani svrha i ciljevi istraživanja. Svojim potpisom roditelji potvrđuju da su suglasni da njihovo dijete sudjeluje u

istraživanju. Nakon prikupljenih suglasnosti roditelja osobno sam odlazila u svaku školu, u razred u koji je integriran učenik s oštećenjem vida, te za vrijeme sata razredne zajednice provodila istraživanje. Svaki učenik je dobio jedan Anketni list te su ga ispunjavali samostalno, a njegovo ispunjavanje trajalo je 15-20 minuta. Na prvoj stranici upitnika nalazila se uputa o ispunjavanju upitnika, koja je uključivala i informacije o anonimnosti istraživanja, korištenju dobivenih podataka samo u svrhu ovog istraživanja te o mogućnosti odustajanja u svakom trenutku.

3.4. Metode obrade podataka

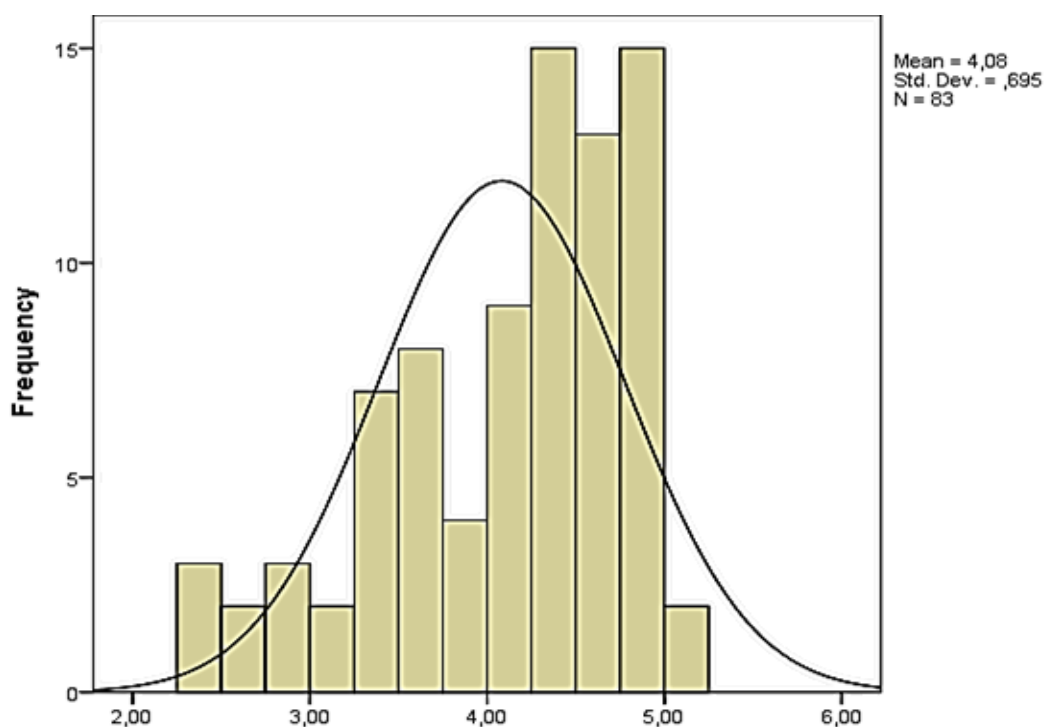
Podaci prikupljeni istraživanjem uneseni su i kvantitativno obrađeni u SPSS statističkom programu. Struktura stavova analizirana je zasebno unutar pet, ranije navedenih, intencionalnih područja. Kreirane su nove varijable koje predstavljaju prosječan rezultat stavova unutar pojedinog područja. Provedena je deskriptivna analiza podataka. Obzirom da se pokazalo da neke varijable nisu normalno distribuirane, za testiranje razlika s obzirom na spol korišteni su Mann-Whitneyev test i T-test. Za testiranje razlika s obzirom na dob korišten je Kruskal-Wallisov test.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Stavovi učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida prema odgojno – obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida

4.1.1. Stav učenika redovne škole prema druženju sa učenicima oštećena vida

Graf 1. Histogram prikaza rezultata stavova učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida



Prosječan rezultat stava prema druženju sa učenicima oštećena vida

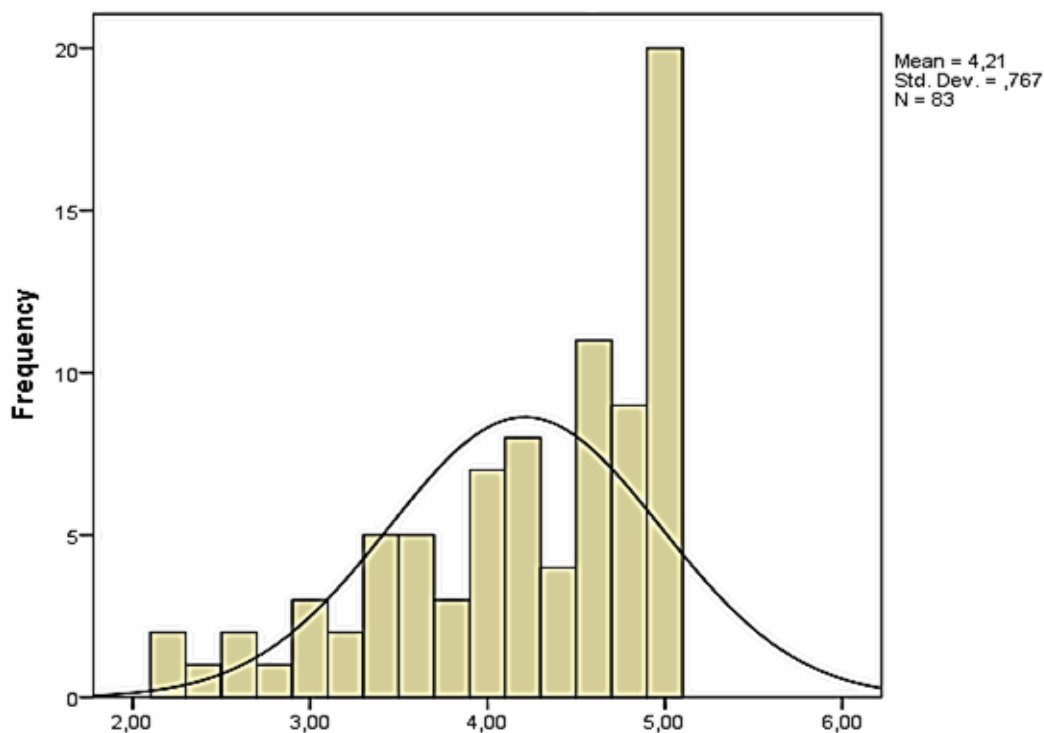
Graf 1 prikazuje prosjek odgovora učenika redovne škole unutar područja mjerenja njihovih stavova prema druženju s učenicima s oštećenjem vida (varijable 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 i 16). Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom. Njime se utvrdilo da postoji statistički značajna razlika u distribuciji odnosno da ona odstupa od normalne ($Z=1,375$, $p<0,05$). Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji koji opisuju dobivene rezultate. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 2,25, a maksimalna 5,00. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=4,08$, a standardna devijacija $SD=0,695$.

Aritmetička sredina $M=4,08$ ukazuje da se većina rezultata nalazi desno od srednje vrijednosti, što pokazuje da učenici u prosjeku imaju pozitivne stavove prema druženju sa učenicima oštećena vida. Izračunavanjem prosječnih frekvencija dobivenih odgovora čak 66 (79,5%) od 83 odgovora spada u raspon o 3,50 do 5,00 koji označava pozitivan stav. 14 (16,9%) od 83 odgovora spada u raspon od 2,69 do 3,44 koji označava neutralan prema pozitivnom stavu, dok svega 3 odgovora (3,6%) spada u raspon od 2,25 do 2,31 koji označava negativan stav učenika prema druženju s učenicima oštećena vida.

Detaljnijim uvidom u rezultate pojedinih varijabli ovog područja, pokazalo se kako su dominantno pozitivni stavovi evidentirani u većini varijabla. Najpozitivniji stavovi uočeni su u varijabli „Učenici s oštećenjem vida u razredu imaju prijatelja s kojim se družé“, gdje je 79,5% učenika redovne škole izrazilo potpuno slaganje, a njih 9,6% da se uglavnom slaže s tvrdnjom. U varijabli „Učenici sažalijevaju učenika oštećena vida“ uočen je najmanji postotak učenika koji imaju pozitivan stav, 27,7% učenika se složilo s navedenom tvrdnjom, njih 34,9% je bilo neodlučno, a 37,3% učenika se nije složilo s navedenom tvrdnjom.

4.1.2. Stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju

Graf 2. Histogram prikaza rezultata stavova učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida



Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida

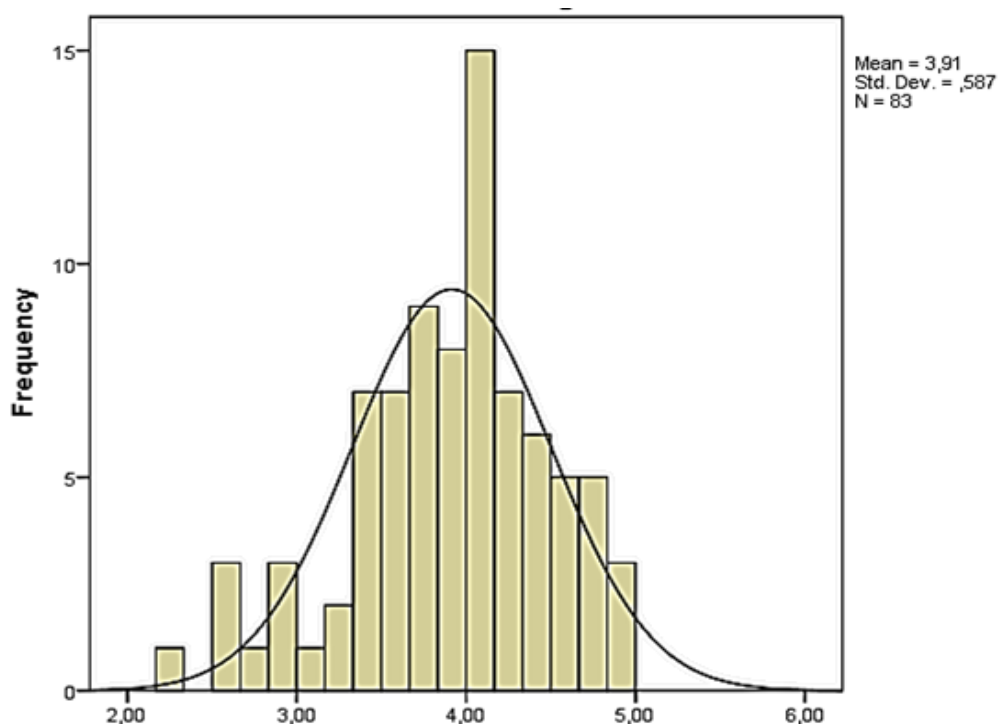
Graf 2 prikazuje prosjek odgovora učenika redovne škole unutar područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika bez teškoća u razvoju (varijable 17, 18, 19, 20 i 21). Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom. Njime se utvrdilo da postoji statistički značajna razlika u distribuciji odnosno da ona odstupa od normalne ($Z=1,493$, $p<0,05$). Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji koji opisuju dobivene rezultate. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 2,20, a maksimalna 5,00. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=4,21$, a standardna devijacija $SD=0,767$. Dobivena $M=4,21$ nalazi se u rasponu rezultata koji označavaju pozitivne stavove, stoga možemo zaključiti da učenici redovne škole u prosjeku imaju pozitivne stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida.

Izračunavanjem prosječnih frekvencija dobivenih odgovora 67 (80,7%) odgovora spada u raspon od 3,60 do 5,00 koji označava pozitivan stav, 13 (15,7%) odgovora spada u raspon od 2,60 do 3,40 koji označava neutralan stav te 3 odgovora (3,6%) spadaju u raspon od 2,20 do 2,40 koji

označava negativan stav. Detaljnijim uvidom u rezultate pojedinih varijabli ovog područja opet je vidljivo kako u svim varijablama dominiraju pozitivni stavovi učenika, pri čemu bih izdvojila varijablu „Učenici su spremni učenicima oštećenog vida pružiti pomoć u učenju“ gdje se 88% učenika izjasnilo da se potpuno ili uglavnom slaže s navedenom tvrdnjom.

4.1.3. Stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika

Graf 3. Histogram prikaza rezultata stavova učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika



Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika

Graf 3 prikazuje prosjek odgovora učenika redovne škole unutar područja mjerenja stavova učenika prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (varijable 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 i 30). Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom kojim se utvrdilo kako se ova distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=0,808$, $p>0,05$). Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji koji opisuju dobivene rezultate. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 2,33, a maksimalna 5,00. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=3,91$, a standardna devijacija $SD=0,587$. Aritmetička

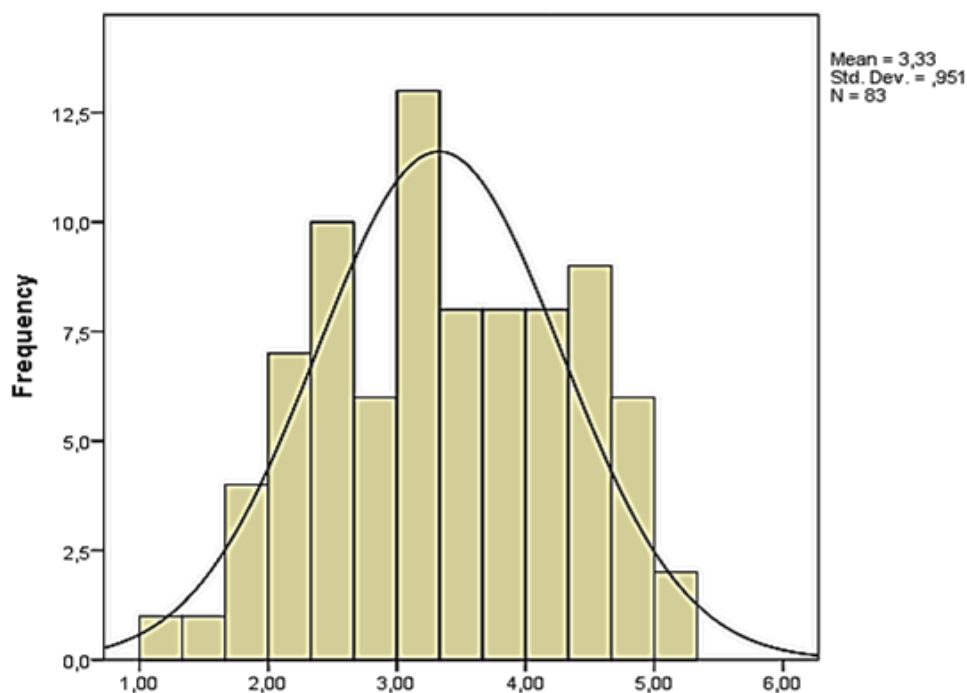
sredina $M=3.91$ pokazuje nam kako se većina rezultata nalazi desno od srednje vrijednosti što znači da u prosjeku učenici imaju pozitivne stavove prema pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika.

Ukupno 65 (78,3%) odgovora spada u raspon od 3,50 do 5,00 koji označava pozitivan stav. Njih 17 (20,5%) spada u raspon od 2,50 do 3,44 koji označava neutralan stav, dok 1 (1,2%) odgovor ukazuje na negativan stav te ima prosječni rezultat 2,33. Detaljnim uvidom u rezultate pojedinih varijabli također je vidljivo kako u svim varijablama dominiraju pozitivni stavovi učenika pri čemu se posebno ističe varijabla „Nastavnici redovne škole su spremni da učenicima oštećenog vida pruže bilo kakvu pomoć“ u kojoj je 92,8% učenika izrazilo slaganje s navedenom tvrdnjom. Takav rezultat je moguće objasniti činjenicom da se navedenoj varijabli govori o pomoći nastavnika općenito i nije točno definirano o kakvoj je pomoći riječ. U skladu s tim vidljivo je kako u drugim varijablama, u kojima je pomoć nastavnika jasno definirana, a odnosi se na spremnost nastavnika da objasni učeniku s oštećenjem vida određeno gradivo poslije sata; na spremnost da izlaže gradivo sporije ili da piše većim slovima po ploči ako je to potrebno slabovidnom učeniku, postotak učenika koji imaju pozitivne stavove manji. U većini tih varijabli i dalje dominiraju pozitivni stavovi, no ističe se varijabla „Nastavnici ne pišu uvećanim slovima po ploči iako je to potrebno slabovidnim učenicima“ gdje je manje od pola učenika, njih 47% zaokružilo da se nikako ili uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, a 35% je zaokružilo da se potpuno ili uglavnom slaže.

U varijabli „Nastavnici ne prevode zadatke učenicima oštećenog vida na Brailleovo pismo“ 38,6% učenika zaokružilo ni jedan od ponuđenih odgovora, dok ih je 27,7 % izjavilo da se ne može odlučiti, 20,5% se složilo s tvrdnjom, a 13,3% se nije složilo s tvrdnjom. Ovakvi postotci su vjerojatno rezultat činjenice da niti u jednom razredu nisu bili integrirani slijepi učenici već slabovidni pa nastavnici sukladno tome nisu ni morali koristiti Brailleovo pismo.

4.1.4. Stav učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida

Graf 4. Histogram prikaza rezultata stavova učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida



Prosječan rezultat stava prema sposobnostima učenika oštećena vida

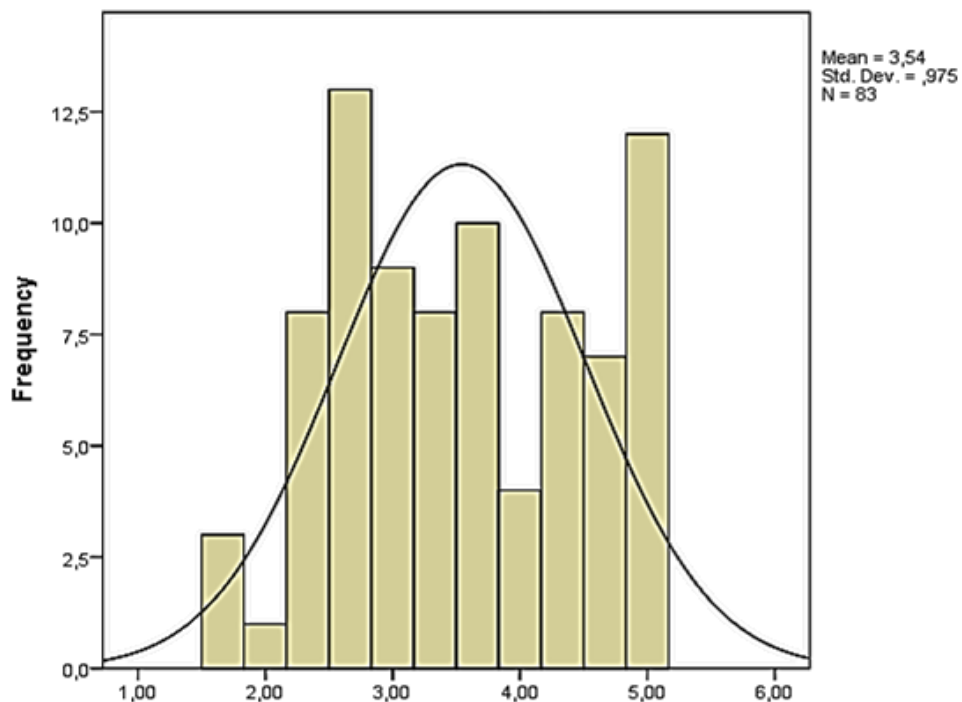
Graf 4 prikazuje prosjek odgovora učenika redovne škole unutar područja mjerenja stavova učenika prema sposobnostima učenika oštećena vida (varijable 31, 32, 33, 34, 35, 36 i 37). Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom kojim se utvrdilo kako se ova distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=0,736$, $p>0,05$). Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji koji opisuju dobivene rezultate iz kojih je moguće vidjeti kako većina učenika ima pozitivne stavove i u ovom intencionalnom području. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 1,17 a maksimalna 5,00. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=3,33$, a standardna devijacija $SD=0,951$. $M=3,33$ nalazi se u rasponu rezultata koji označavaju neutralne stavove učenika, stoga možemo zaključiti kako učenici u prosjeku imaju neutralne stavove prema sposobnostima učenika oštećena vida.

Od ukupno 83, 36 (43,4%) odgovora spada u raspon od 3,57 do 5,00 koji označava pozitivan stav. Nešto manje odgovora, njih 31 (37,3%) spada u raspon od 2,50 do 3,43 koji označava neutralan stav, a u konačnici njih 16 (19,3%) spada u raspon od 1,17 do 2,43 koji označava negativan stav učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida.

Detaljnim uvidom u rezultate pojedinih varijabli pokazalo se da se 41% učenika slaže s varijablom „Učenici oštećena vida ne mogu u potpunosti pratiti gradivo iz pojedinih predmeta“, dok se njih 33% ne slaže s navedenom tvrdnjom. 37,3% učenika smatra da „Učenici oštećenog vida trebaju puno više objašnjenja nego ostali učenici“, a 43,4 % se ne slaže s tom tvrdnjom. Sličan rezultat pronađen je i u varijabli „Nastavnici redovne škole moraju učenicima oštećena vida puno više pojedinačno objašnjavati gradivo nego ostalim učenicima u razredu“ gdje se 35% učenika slaže s navedenom tvrdnjom, a njih 39% se ne slaže. Zanimljivo je kako unatoč tome što u prethodno opisanim varijablama dosta veliki broj učenika ima negativne stavove, većina učenika, točnije njih 77,1% ipak smatra kako „Učenici oštećenog vida mogu postići isti školski uspjeh kao i ostali učenici“

4.1.5. Stav učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji

Graf 5. Histogram prikaza rezultata stavova učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida



Prosječan rezultat stava generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji

Graf 5 prikazuje prosjek odgovora učenika redovne škole unutar područja mjerenja stavova učenika prema odgojno-obrazovnoj integraciji (varijable 38, 39 i 40). Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom kojim se utvrdilo kako se ova distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=1,099$, $p>0,05$). Izračunavanjem deskriptivnih pokazatelja pokazalo se kako minimalna vrijednost iznosi 1,67, a maksimalna 5,00. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=3,54$, a standardna devijacija $SD=0,975$ što nam pokazuje da većina učenika ima neutralne i pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. Od ukupnih 83 odgovora, 41 (49,4%) spada u raspon od 3,67 do 5,00 koji označava pozitivan stav, 30 (36,1%) odgovora spada u raspon od 2,67 do 3,67 koji označava neutralan stav, dok 12 (14,5%) odgovora spada u raspon od 1,67 do 2,33 koji označava negativan stav.

Detaljnim uvidom u rezultate pojedinih varijabli vidljivo je kako je u varijabli „Učenicima oštećenog vida mjesto je u školi za slijepe i slabovidne“ 61,4% učenika izrazilo slaganje s tvrdnjom dok je jednak postotak, 19,3%, onih koji se nisu mogli odlučiti i onih koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Nadalje, 30% učenika se slaže da tvrdnjom da je „Učenicima oštećenog vida bolje u školi za djecu oštećenog vida nego u redovnoj školi“, dok se njih 37,3% ne slaže. U posljednjoj varijabli „Većina djece oštećenog vida treba pohađati redovne škole“ je čak 44,6% učenika bilo neodlučno, njih 47% se slaže s tvrdnjom, a svega 8,4% smatra da djeca oštećenog vida ne trebaju pohađati redovne škole.

4.2. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na spol

Na postavljanje hipoteze H-1 prema kojoj postoje statistički značajne razlike u stavovima učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na spol navela su nas brojna istraživanja koja pokazuju postojanost razlika između stavova žena i muškaraca prema osobama s teškoćama. Yuker i Black su uspoređujući 129 studija pronašli da u 44% istraživanja žene imaju pozitivnije stavove prema osobama s invaliditetom, u 5% studija muškarci dok u 51% studija nisu nađene razlike s obzirom na spol (Leurtar i Štambuk, 2006).

Autorica M. Oberman-Babić (1991) došla je do istih rezultata u svom istraživanju koje pokazuje da postoji značajna razlika između stavova učenika i učenica redovne osnovne škole bez teškoća u razvoju prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju. Pokazalo se da učenice imaju povoljnije stavove prema integraciji učenika s teškoćama i spremnije su tim

učenicima pružiti neposrednu pomoć. Činjenicu da učenice imaju pozitivnije stavove od učenika moguće je objasniti na dva načina; kulturološkim dimenzijama spolnih uloga i procesom učenja identifikacijom. Smatra se da je veće komformiranje žena sastavni dio ženskih spolnih uloga koje se stječu i nameću od djetinjstva te da u većini kultura djevojčice uče pokoravati se i ne isticati se samostalnošću. Upravo zbog toga možemo očekivati da će djevojčice biti sklonije prihvatiti ono što je socijalno poželjno kao što je na primjer prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju (Mead, 2004, prema Sajković, 2006). Poznato je također da je za nastanak stavova važna identifikacija i imitacija o čemu govori Bandura (1969, prema Babić-Oberman, 1991): „socijalizacija djeteta se ostvaruje jednim dijelom izravnim učenjem, crte ličnosti se, uglavnom, stječu na taj način što dijete aktivno imitira stavove i ponašanje roditelja, iako roditelji najčešće nisu imali namjeru tome ih učiti“ (Oberman-Babić, 1987, prema Sajković, 2006). Obzirom na sve navedeno opravdano je očekivati da će i u ovom istraživanju postojati razlike između stavova učenika i učenica. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na spol testirane su unutar pet intencionalnih područja stavova učenika redovne škole prema integraciji. Hipoteza je provjeravana Mann-Whitneyevim testom i T-testom za nezavisne uzorke.

4.2.1 Razlike u stavovima učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na spol

Za testiranje razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida korišten je Mann-Whitneyev test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati pokazuju kako učenici redovne škole imaju viši prosječni rang te on iznosi 46,31 dok je kod učenica prosječni rang 36,38. Iz navedenog možemo zaključiti da učenici imaju nešto pozitivnije stavove od učenica, odnosno da u ovom području postoje određene razlike u stavovima s obzirom na spol u korist učenika. No, kako Mann-Whitneyeva vrijednost iznosi $Z = -1,862$, a $p > 0,05$ možemo zaključiti da razlika nije statistički značajna.

Tablica 2. Razlika u stavovima učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na spol

	Spol ispitanika	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema druženju s učenicima oštećena vida	muško	47	46,31
	žensko	36	36,38
Prosječan rezultat stava prema druženju s učenicima oštećena vida			
Mann-Whitney U		643,500	
Wilcoxon W		1309,500	
Z		-1,862	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,063	

4.2.2. Razlika u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju s obzirom na spol

U svrhu testiranja razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida korišten je ponovno Mann-Whitneyev test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati u *Tablici 3* pokazuju kako učenici redovne škole imaju veći prosječni rang te on iznosi 45,33, a kod učenica prosječni rang iznosi 37,65. Učenici i u ovom intencionalnom području imaju pozitivnije stavove od učenica. Budući da Mann-Whitneyeva vrijednost iznosi $Z=-1,452$, a $p>0,05$ možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju s obzirom na spol.

Tablica 3. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida s obzirom na spol

	Spol ispitanika	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida	muško	47	45,33
	žensko	36	37,65

Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći
učenicima oštećena vida

Mann-Whitney U	689,500
Wilcoxon W	1355,500
Z	-1,452
Asymp. Sig. (2-tailed)	,147

4.2.3. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na spol

U svrhu testiranja razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika korišten je T-test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati pokazuju kako su ovoga puta učenice ostvarile nešto viši prosječni rezultat, koji iznosi 4,00, od učenika čiji prosječni rezultat iznosi 3,84. U ovom području učenice imaju malo pozitivnije stavove od učenika, no T-testom je utvrđeno kako ne postoji statistički značajna razlika ($t=-1,233$, $p>0,05$) u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na spol.

Tablica 4. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na spol

		Group statistics				
		Spol ispitanika	N	Mean	Std. Deviation	
Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika		muško	47	3,8449	,65496	
		žensko	36	4,0046	,47775	
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika	Equal variances assumed	2,159	,146	-1,233	81	,221

4.2.4. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida s obzirom na spol

Za testiranje razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida korišten je T-test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati u *Tablici 5* pokazuju kako učenice imaju prosječni rezultat od 3,36, a učenici 3,31. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika ($t=-0,242$, $p>0,05$) u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida s obzirom na spol.

Tablica 5. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida s obzirom na spol

		Group Statistics				
		Spol ispitanika	N	Mean	Std. Deviation	
Prosječan rezultat stava prema sposobnostima učenika oštećena vida		muško	47	3,3060	1,03521	
		žensko	36	3,3571	,84106	
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Prosječan rezultat stava prema sposobnostima učenika oštećena vida	Equal variances assumed	2,887	,093	-,242	81	,810

4.2.5. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na spol

S ciljem testiranja razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida korišten je T-test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati pokazuju kako u ovom području učenice imaju veći prosječni rezultat od 3,66, a učenici imaju prosječni rezultat od 3,45. T-testom je utvrđeno kako ne postoji statistički značajna razlika ($t=-0,942$, $p>0,05$) u stavovima učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na spol.

Tablica 6. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji s obzirom na spol

		Group Statistics				
		Spol ispitanika	N	Mean	Std. Deviation	
Prosječan rezultat stava generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida		muško	47	3,4539	,99376	
		žensko	36	3,6574	,95114	
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Prosječan rezultat stava generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida	Equal variances assumed	,276	,601	-,942	81	,349

4.3. Razlike u stavovima učenika redovne osnovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na dob

Kao što je već ranije rečeno, stavovi se stječu kroz iskustvo, interakciju i događaje vezane uz osobe s teškoćama, što znači da su veće iskustvo i znanje o osobama s teškoćama povezani sa pozitivnijim stavovima prema osobama s teškoćama (Antonak i Lovneh, 1988, prema Favazza i Odom, 1997, prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008). Ukoliko pretpostavimo da djeca mlađeg uzrasta imaju manje iskustva i znanja o osobama i djeci s teškoćama od djece starijeg uzrasta, tada bi trebala postojati razlika između stavova djece prema djeci s teškoćama u razvoju s obzirom na dob. Livneha (1982) navodi da su stavovi prema osobama s teškoćama pozitivniji u kasnijem djetinjstvu i odrasloj dobi, dok su manje pozitivni prisutni u ranijem djetinjstvu, adolescenciji i starijoj dobi. Na navedenom temeljimo H-2 kojom pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema učenicima oštećena vida. U svrhu testiranja H-2 korišten je Kruskal-Wallisov test.

4.3.1. Razlika u stavovima učenika redovne osnovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na dob

U *Tablici 7* Kruskal-Wallisov test je pokazao kako učenici osmog razreda imaju najveći prosječni rang od 59,04, što bi značilo da oni imaju najpozitivnije stavove prema druženju s učenicima oštećena vida. Najniži prosječni rang, 37,63, imaju učenici šestog razreda. Ovime je potvrđeno da postoji razlika između stavova učenika redovne osnovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na razred koji pohađaju te da učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove unutar ovog područja. S obzirom da vrijednost Chi-Square iznosi 8,261, a njegova značajnost je manja od 0,05 stoga možemo zaključiti da je navedena razlika statistički značajna.

Tablica 7. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida s obzirom na dob

	Razred koji ispitanik pohađa	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema druženju s učenicima oštećena vida	2. razred osnovne škole	17	42,59
	6. razred osnovne škole	53	37,63
	8. razred osnovne škole	13	59,04
	Total	83	

Da bismo utvrdili točno između kojih razreda postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika prema druženju s učenicima oštećena vida korišten je Mann-Whitneyev test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati pokazuju da između učenika drugog i osmog razreda postoji statistički značajna razlika u stavovima prema druženju s učenicima oštećena vida ($Z=-2,076$, $p<0,05$). Nadalje se pokazalo kako između šestog i osmog razreda također postoji statistički značajna razlika u stavovima prema druženju s učenicima oštećena vida ($Z=-2,776$, $p<0,05$). Razlika između drugog i šestog razreda u stavu prema druženju s učenicima oštećena vida se pokazala statistički neznačajnom ($Z=-0,816$, $p>0,05$).

4.3.2. Razlika u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju s obzirom na dob

U području u kojem se ispituju stavovi učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida se pokazalo kako učenici drugog razreda imaju najpozitivnije stavove s prosječnim rangom od 53,62, dok učenici šestog razreda imaju najmanji prosječni

rang od 36,02, što je vidljivo u *Tablici 8*. Uočene razlike s obzirom na dob učenika pokazale su se statistički značajne s obzirom da Chi-Square iznosi 9,280, a njegova značajnost je manja od 0,05.

Tablica 8. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida s obzirom na dob

	Razred koji ispitanik pohađa	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida	2. razred osnovne škole	17	53,62
	6. razred osnovne škole	53	36,02
	8. razred osnovne škole	13	51,19
	Total	83	

Mann-Whitneyevim testom utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika ($Z=-0,197$, $p>0,05$) između učenika drugog i osmog razreda u stavovima prema pružanju pomoći, ali kada uspoređujemo stavove između učenika drugog i šestog razreda unutar ovog područja dobivamo rezultate koji ukazuju da se njihovi stavovi značajno razlikuju ($Z=-2,662$, $p<0,05$), odnosno da su učenici drugog razreda spremniji učenicima oštećena vida pružiti pomoć koja im je potrebna. Statistički značajna razlika pronađena je i u stavovima između šestog i osmog razreda ($Z=-2,012$, $p<0,05$), pri čemu učenici osmog razreda imaju pozitivnije stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida nego učenici šestog razreda.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da učenici drugog i osmog razreda imaju vrlo slične, pozitivne stavove unutar ovog područja te da će većina njih pružiti pomoć učeniku oštećena vida, dok su učenici šestog razreda manje spremni pružati potrebnu pomoć.

4.3.3. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika

Unutar ovog područja ispitivanja stavova pokazalo se kako učenici drugog razreda imaju napozitivnije stavove s prosječnim rangom od 47,63, dok učenici šestog razreda imaju najniži prosječni rang od 39,61. Ovdje je također vidljivo kako razlika u stavovima učenika prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika postoji, no pokazalo se kako ona nije statistički značajna s obzirom da Chi-Square iznosi 1,574, a njegova značajnost je veća od 0,05.

Tablica 9. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na dob

	Razred koji ispitanik pohađa	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika	2. razred osnovne škole	17	47,62
	6. razred osnovne škole	53	39,61
	8. razred osnovne škole	13	44,38
	Total	83	

4.3.4. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida

Rezultati pokazuju kako učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove prema sposobnostima učenika oštećena vida s prosječnim rangom od 47,19, dok učenici drugog razreda imaju najniži prosječni rang koji iznosi 35,65. Možemo zaključiti da razlika između stavova u ovom području s obzirom na dob postoji, ali Chi-Square iznosi 1,841, a njegova značajnost je veća od 0,05 tako da uočena razlika nije statistički značajna.

Tablica 10. Razlike u stavovima učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida s obzirom na dob

	Razred koji ispitanik pohađa	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava prema sposobnostima učenika oštećena vida	2. razred osnovne škole	17	35,65
	6. razred osnovne škole	53	42,76
	8. razred osnovne škole	13	47,19
	Total	83	

4.3.5. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida

U ovom području se pokazalo kako učenici šestog razreda imaju najpozitivnije stavove generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji s prosječnim rangom od 42,80, dok učenici drugog i osmog razreda imaju malo niži prosječni rang od 40,32 i 40,92. S obzirom na navedene rezultate ne očekujemo da će postojati statistički značajna razlika s obzirom na dob u ovom području što se i pokazalo budući da Chi-Square iznosi 0,169, a njegova značajnost je veća od 0,05.

Tablica 11. Razlike u stavovima učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na dob

	Razred koji ispitanik pohađa	N	Mean Rank
Prosječan rezultat stava	2. razred osnovne škole	17	40,32
generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida	6. razred osnovne škole	53	42,80
	8. razred osnovne škole	13	40,92
	Total	83	

4.4. Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju kako su stavovi učenika prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida dominantno pozitivni. Pokazalo se kako čak 79,5% učenika ima pozitivne stavove prema druženju s učenicima oštećena vida, a njih 79,5% smatra da učenici s oštećenjem vida u razredu imaju prijatelja s kojim se druže, no čak njih 37,3% smatra da učenici sažalijevaju učenike oštećena vida. Nadalje, 80,7% učenika redovne škole ima pozitivne stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida te njih čak 88% navodi kako su spremni učenicima oštećenog vida pružiti pomoć u učenju. Pozitivni stavovi učenika također dominiraju i kada je riječ o pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika, pri čemu 78,3% učenika unutar tog područja mjerenja ima pozitivne stavove. Pokazalo se da manji broj učenika, njih 43,4%, ima pozitivne stavove kada je riječ o sposobnostima učenika oštećena vida, oni smatraju da učenicima oštećena vida treba puno više objašnjavanja nego ostalim učenicima te da nastavnici moraju učenicima oštećena vida puno više pojedinačno objašnjavati gradivo nego ostalim učenicima. Unatoč ovakvim stavovima velika većina učenika (77,1%) ipak smatra da učenici oštećena vida mogu postići isti školski uspjeh kao i ostali učenici. Kada je riječ o odgojno-obrazovnoj integraciji, pokazalo se da 49,4% učenika ima pozitivan stav, no velik postotak učenika, njih 36,1%, ima neutralan stav prema integraciji učenika oštećena vida. Čak 44,6% učenika se nije moglo odlučiti kada ih se pitalo da li djeca oštećenog vida trebaju pohađati redovne škole.

Rezultati prethodnih istraživanja, kojih ima vrlo malo, pokazuju da stavovi učenika redovne škole prema integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivni (Oberman-Babić, 2000, prema Sajković, 2006) te da postoje određene poteškoće u prihvatanju učenika oštećena vida u redovnoj školi od strane njihovih vršnjaka (Oberman-Babić, 1994, prema Sajković, 2006) rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem pokazuju kako je inkluzija poprimila svoj pravi

smisao. Iako rezultati pokazuju da su stavovi dominantno pozitivni u obzir treba uzeti mali broj ispitanika, njih 83. Moguće je da bi rezultati bili drugačiji kada bi uzorak ispitanika bio veći te kada bi u istraživanju sudjelovalo više škola. Važno je naglasiti da dominantno pozitivni stavovi učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida ne znače da se trebaju prestati provoditi aktivnosti koje pridonose kvalitetnoj inkluziji kao ni aktivnosti u kojima vršnjaci uče o oštećenju vida s ciljem boljeg razumijevanja učenika s oštećenjem vida. Informiranost i edukacije učenika redovne škole o sposobnostima, ponašanju i funkcioniranju učenika oštećena vida su pravi put k pozitivnim stavovima i zadržavanju istih.

Istraživanja stavova o osobama s teškoćama navode nekoliko komponenti koje utječu na stavove. Neka pokazuju kako su sociodemografska obilježja povezana sa stavovima prema osobama s poteškoćama (Yuker, 1994, prema Leutar Štambuk, 2006), dok druga upućuju na slabu povezanost socioekonomskih i demografskih karakteristika na stavove s iznimkom dobi i spola, pa se tako pokazalo da žene češće imaju pozitivnije stavove prema osobama s poteškoćama nego muškarci (Clorckers, 1979; 2001, prema Leutar i Štambuk, 2006). Tako je i istraživanje M. Oberman-Babić (1991) pokazalo da učenice u odnosu na učenike imaju povoljnije stavove prema integraciji učenika oštećena vida. Naše istraživanje pokazuje kako učenici imaju pozitivnije stavove prema druženju s učenicima oštećenja vida nego učenice, ali navedena razlika nije se pokazala statistički značajnom. Kada je riječ o pružanju pomoći učenicima oštećena vida također nije utvrđena statistički značajna razlika između učenika i učenica, iako kada se gledaju prosječni rangovi, vidljivo je da učenici imaju nešto pozitivnije stavove od učenica. Nije utvrđena niti statistički značajna razlika između stavova učenika i učenica prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika, no učenice u ovom području imaju malo pozitivnije stavove od učenika. S obzirom na skoro iste prosječne rezultate učenica i učenika od 3,36 i 3,31 pokazalo se da učenici i učenice imaju podjednake stavove prema sposobnostima učenika oštećena vida, tako da ni u ovom području nema statistički značajne razlike. Također se pokazalo da učenice u odnosu na učenike imaju malo pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida, no ni ta razlika nije statistički značajna. S obzirom na navedeno možemo zaključiti da postoje određene razlike u stavovima prema integraciji učenika oštećena vida između učenika i učenica. No razlike ne idu samo u korist učenica kako se i očekivalo već nam pokazuju da učenici imaju pozitivnije stavove u odnosu na učenice kada se radi o druženju i pružanju pomoći učenicima oštećena vida, dok s druge strane učenice imaju pozitivnije stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika i općenito prema njihovoj

integraciji u redovne škole. Razlike gotovo i nema kada je riječ o stavu prema sposobnostima učenika oštećena vida. Sve navedene razlike se nisu pokazale statistički značajne stoga odbacujemo H-1 hipotezu kojom se očekivala statistički značajna razlika u stavovima prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida s obzirom na spol.

Kada je riječ o razlikama u stavovima prema osobama s invaliditetom s obzirom na dob, hrvatsko istraživanje pokazalo je kako postoje statistički značajne razlike između stavova osnovnoškolaca i studenata prema osobama s tjelesnim invaliditetom, navedeno je moguće objasniti na način da su studenti na višoj razini moralnog rasuđivanja, dok osnovnoškolci izlaze iz predkonvencionalne faze moralnog razvoja i tek ulaze u razdoblje mladosti. Studenti također imaju više iskustva s različitim ljudima, a vjerojatno i osobama s tjelesnim invaliditetom, više su informirani što može pozitivno djelovati na stav prema njima (Leutar i Štambuk, 2006). Dobiveni rezultati ne podudaraju se sa istraživanjem koje je pokazalo da su stavovi prema osobama s teškoćama pozitivniji u kasnijem djetinjstvu i odrasloj dobi, dok su manje pozitivni prisutni u ranijem djetinjstvu, adolescenciji i starijoj dobi (Livneha 1982). Sve navedeno ukazuje na to da konzistentni podaci o razlikama u stavovima s obzirom na dob, još uvijek nisu pronađeni.

Naši rezultati pokazuju kako su učenici šestog razreda najmanje spremni družiti se s učenicima oštećena vida, dok učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove prema druženju s učenicima oštećena vida. Pokazalo se da je razlika, s obzirom na dob, u stavovima prema druženju s učenicima oštećena vida statistički značajna i to između učenika šestog i osmog razreda te između učenika drugog i osmog razreda. Između učenika drugog i šestog razreda nije pronađena statistički značajna razlika. Kada je riječ o pružanju pomoći učenicima oštećena vida pokazalo se kako najmlađi ispitanici, učenici drugog razreda imaju najpozitivnije stavove, dok su učenici šestog razreda najmanje spremni učenicima oštećena vida pružiti pomoć. Uočena razlika pokazala se statističkim značajnom te se također pokazalo da postoji statistički značajna razlika između učenika šestog i osmog razreda, pri čemu učenici osmog razreda imaju pozitivnije stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida nego učenici šestog razreda. Dakle, učenici drugog i osmog razreda imaju vrlo slične, pozitivne stavove unutar ovog područja te će većina njih pružiti pomoć učeniku oštećena vida, dok su učenici šestog razreda manje spremni pružiti potrebnu pomoć. Pokazalo se kako nema statistički značajne razlike u stavovima prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika s obzirom na dob, ali vidljivo je da učenici drugog razreda imaju najpozitivnije stavove prema pružanju pomoću učenicima oštećena vida od strane nastavnika.

Rezultati također pokazuju kako učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove prema sposobnostima učenika oštećena vida, dok učenici drugog razreda imaju najmanje pozitivne stavove unutar navedenog područja. Pokazalo se kako ni ova razlika nije statistički značajna. Unutar zadnjeg područja koje ispituje stavove generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji pokazalo se kako su učenici drugog, šestog i osmog razreda ostvarili vrlo sličan prosječni rang, što znači da ni u ovom području ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob.

S obzirom da se stavovi prema druženju s učenicima oštećena vida i stavovi prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida statistički značajno razlikuju s obzirom na dob, a stavovi prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika, stavovi prema sposobnostima učenika oštećena vida i stavovi generalno prema inkluziji ne, nije moguće prihvatiti hipotezu H-2.

Ograničenja ovog istraživanja očituju se prvenstveno u malom uzorku koji obuhvaća samo pet razreda unutar četiri osnovne škole grada Zagreba u kojima su integrirani učenici oštećena vida. Upravo je uzorak sudionika razlog smanjene mogućnosti generalizacije rezultata, stoga bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti veći broj redovnih osnovnih škola i razreda.

5. ZAKLJUČAK

Implementacija i provedba koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja na razini školske prakse predstavlja dinamičan i kontinuiran proces u kojem su jednako aktivni sudionici cjelokupne odgojno-obrazovne prakse u školi, pri tome se misli na postojanje kvalitetne međusobne suradnje učenika, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja i roditelja (Karamatić i Brčić, 2012). Istraživanja pokazuju kako su za uspješnu implementaciju inkluzije važni pozitivni stavovi svih onih koji su uključeni u odgojno-obrazovnu inkluziju.

Rajecki (1982, prema Mushoriwa, 2001) tvrdi da je istraživanje stavova vrlo važno jer snažno utječu na naš život, prema njemu stavovi uključuju želje, uvjerenja, osjećaje, mišljenje i rasuđivanje. Čovjekovo ponašanje i njegove akcije su pod utjecajem stavova, što znači da će se vršnjaci prema učenicima s oštećenjem vida ponašati u skladu sa svojim stavovima (Oberman-Babić, 1993). Upravo o njihovom ponašanju ovisi kako će se učenici oštećena vida osjećati u redovnoj školi, pa tako ukoliko takvog učenika ismijavaju, ne prihvaćaju i sl. učenik oštećena vida će se osjećati izolirano ili odbačeno (Sajković, 2006), a to će se svakako

odraziti na uspješnost odgojno-obrazovne inkluzije (Oberman-Babić, 1993). Ovo istraživanje problematizira potrebu za dobivanjem uvida u stavove redovnih učenika bez oštećenja vida prema inkluziji učenika s oštećenjem vida.

Statističkom analizom podataka pokazalo se da učenici redovne škole (N=83) iskazuju dominantno pozitivne stavove prema inkluziji učenika oštećena vida. Rezultati su također pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida s obzirom na spol, no vidljivo je da učenici imaju pozitivnije stavove od učenika prema druženju i pružanju pomoći učenicima oštećena vida, dok učenice pak imaju pozitivnije stavove generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. Statistički značajna razlika s obzirom na dob utvrđena je kada je riječ o stavovima prema druženju i pružanju pomoću učenicima oštećena vida pri čemu učenici šestog razreda imaju najmanje pozitivne stavove. Učenici osmog razreda imaju najpozitivnije stavove prema druženju, a učenici drugog razreda prema pružanju pomoći. U posljednja tri područja koja ispituju stavove prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika, zatim prema njihovim sposobnostima i generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji pokazalo se kako ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob učenika redovne škole.

6. LITERATURA

1. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 7 (3), 75-86.
2. Bouillet, D., Domović, V., Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46.
3. Bratković, D., Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić (Ur.), *Zbornik radova s okruglog stola: Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*“ (str. 83-99). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
4. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstruiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori* 3 (1), 49-62.
5. Cvetko, J., Gudelj, M. Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.
6. Fajdetić, A. (2012). Slijepi učenici i usvajanje jezika u integriranom odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 153 (3-4), 463-480.
7. Godišnji plan i program rada Centra za školsku godinu 2019./2020. Posjećeno 05. veljače 2020. na mrežnoj stranici: <https://coovinkobek.hr/dokumenti/dokumenti-centra/godisnji-plan>
8. Hodge, S., Eccles, F. (2013). Loneliness, social isolation and sight loss. Posjećeno 28. siječnja 2020. na mrežnoj stranici: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/68597/1/loneliness_social_isolation_and_sight_loss_final_report_dec_13.pdf
9. HSUIR (2018). Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. - 2015. Posjećeno 04. veljače 2020. na mrežnoj stranici: <https://www.hsuir.hr/zakoni/akcijski-plan-vijeca-europe-za-promicanje-prava-i-potpunog-sudjelovanja-u-drustvu-osoba-s-invaliditetom-poboljsanje-kvalitete-zivota-osoba-s-invaliditetom-u-europi-2006-2015>
10. Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Školska knjiga.
11. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.

12. Jablan, B. i sur. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola –Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 23 (2), 9-21.
13. Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U *Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozija: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja* (str. 9-21). Amos Graf Sarajevo.
14. Karamatić Brčić, M., Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina* 13, 91-104.
15. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina* 8, 39-47.
16. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina* 7 (7), 101-109.
17. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), 67-78.
18. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: Časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 392 (1), 233-247.
19. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
20. Leutar, Z. (2003). Odnos vršnjaka prema djeci s invaliditetom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 233-244.
21. Leutar, Z., Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju*, 37 (1-2), 91-102.
22. Livneh, H. (1982). On the Origins of Negative Attitudes toward People with Disabilities. *Rehabilitation Literature*, 43 (11-12), 338-347.
23. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu* 67 (2), 365-285.
24. Matok, D. (2007). Metodika rada s učenicima s oštećenjem vida. U K. Nenadić (Ur.), *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi* (str. 49-61). Zagreb: Hrvatski Savez Slijepih.

25. Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28 (3), 142-147.
26. Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, Narodne novine, br. 63/07. Posjećeno 04. veljače 2019. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_06_63_1962.html
27. Najman Hižman, E., Leutar, Z., Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. *Socijalna ekologija*, 17 (1), 71-93.
28. 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.
29. Nikšević-Milković, A., Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(4), 527-555.
30. Oberman, M. (1982). Učenici sedmih i osmih razreda redovne osnovne škole o djeci sa smetnjama vida kao svojim mogućim drugovima u razredu. *Defektologija*, 18 (1-2), 59-64.
31. Oberman-Babić, M. (1991). Razlike u stavovima učenika redovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. *Defektologija* 28(1), 119.-129.
32. Oberman-Babić, M. (1996). Razlike u stavovima roditelja učenika oštećena i neoštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. *Defektologija*, 31 (1-2), 1-11.
33. Oberman-Babić, M., Joković - Turalija, I. (1997). Stavovi roditelja učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33 (1), 13-22.
34. Opie, J. Southcott, J. (2018). Inclusion for a Student with Vision Impairment: “They accept me, like, as in I am there, but they just won’t talk to me.” *The Qualitative Report*, 23 (8), 1889-1904.
35. Opie, J., Southcott, J. (2016). Establishing equity and quality: The experience of schooling from the perspective of a student with vision impairment. *International journal of whole schooling*, 12 (2), 19-35.

36. Poljan, I. (2007). Osobitosti psihosocijalnog i spoznajnog razvoja djece s oštećenjem vida. U K. Nenadić (Ur.), *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi* (str. 21-28). Zagreb: Hrvatski Savez Slijepih.
37. Radovačić, B. (2003). Odgojno obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. . U A. Dulčić (Ur.), *Zbornik radova s okruglog stola: Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*“ (str. 75-81). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
38. Rudelić, A., Pinoza Kukurin Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154 (1-2), 131-148.
39. Sajković, M. (2006). Stavovi učenika redovnih škola prema edukacijskoj integraciji učenika oštećena vida i njihova transformacija. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
40. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja Zagreb*, 6 (3-4), 537-550.
41. Teodorović, B., Bratković D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8 (3-4), 279-290.
42. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 59 (30),17-37.
43. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 59 (30), 48-66.
44. Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije “Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, rehabilitacijski i savjetodavni rad”* (str. 39–50). Sombor: Društvo defektologa Vojvodine.
45. Zrilić, S., Košta, T. (2008). Specifičnosti rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. *Magistra Iadertina*, 3 (3), 171-186.
46. Žolgar, I., Lipec Stopar, M. (2016). Pre-service teachers' confidence in teaching students with visual impairments in inclusive education. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 52 (1), 51-62.

7. PRILOZI

7.1. Anketni list za učenike redovne škole bez oštećenja vida

I Opći podaci – ispunjava učenik

Naziv škole: _____

Razred: _____

Spol: M Ž

II Uvodna uputa:

Na listovima koji su pred tobom nalaze se neke tvrdnje. Te tvrdnje se tiču učenika koji imaju oštećenje vida - slijepi ili slabovidni učenici.

Slijepi ili slabovidni učenici su oni učenici koji imaju problema sa vidom. Oni se najčešće kreću uz pomoć dugog bijelog štapa ili uz pomoć druge osobe koja ih vodi. Oni pišu i čitaju Brailleovo pismo ili uvećani crni tisak. Teško vide na ploču ono što učitelj piše pa zbog toga često sjede u prvim redovima u razredu.

Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i zaokruži jedan od ponuđenih odgovora.

Ako se potpuno slažeš sa tvrdnjom koju čitaš zaokružit ćeš odgovor „e“, ako se uglavnom slažeš zaokružit ćeš odgovor „d“, ako se ne slažeš zaokružit ćeš odgovor „a“, ili ako se uglavnom ne slažeš zaokruži odgovor „b“.

Ako nisi siguran ili se ne možeš odlučiti da li se slažeš ili ne slažeš zaokružit ćeš odgovor „c“. Nemoj preskočiti niti jednu tvrdnju.

1. Učenici oštećena vida se u školi osjećaju usamljenima?

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

2. Svakodnevno se družim sa učenicom oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

3. S učenicima oštećenog vida imam dobra iskustva.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

4. Učenici se podsmjehuju učenicima oštećena vida?

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

5. Učenici redovne škole se rugaju učeniku oštećenog vida?

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

6. Učenici sažaljevaju učenika oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

7. Učenici ne vole sjediti u školskoj klupi sa učenikom oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

8. Učenici se ne vole družiti sa učenicima oštećenog vida za vrijeme školskog odmora.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

9. Učenici se više vole družiti sa učenicima koji vide nego s onima oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

10. Učenici izbjegavaju učenike oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

11. Učenici se ne vole družiti sa učenicima oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

12. Učenici ne žele učiti sa učenikom oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

13. Kada idemo sa razredom na izlet čini mi se da su učenici oštećenog vida usamljeni.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

14. Za vrijeme školskog odmora učenici oštećenog vida najradije sjede sami u klupi.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

15. Učenici oštećenog vida u razredu imaju prijatelja sa kojim se druže.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

16. Učenici oštećenog vida u redovnoj su školi zanemareni.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

17. Učenici su spremni učenicima oštećenog vida pružiti pomoć u učenju.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

18. Učenici rado objašnjavaju gradivo učenicima oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

19. Učenici rado učenicima oštećenog vida ponove nešto što oni nisu uspjeli zapisati za vrijeme nastavnikova izlaganja.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

20. Učenici su spremni učenicima oštećenog vida poslije sata objasniti nešto što oni zatraže.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

21. Učenici rado učenicima oštećena vida pomažu pri kretanju u razredu.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

22. Nastavnici redovne škole su spremni da učenicima oštećenog vida pruže bilo kakvu pomoć.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

23. Nastavnici redovne škole nemaju vremena učenicima oštećenog vida objasniti nešto što oni nisu razumjeli.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

24. Nastavnici redovne škole spremni su učenicima oštećenog vida poslije sata objasniti nešto što oni nisu razumjeli.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

25. Nastavnici se u toku nastave više obraćaju učeniku oštećena vida nego ostalim učenicima iz razreda.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

26. Nastavnici ne pišu uvećanim slovima po ploči iako je to potrebno slabovidnim učenicima.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

27. Nastavnici ne prevode zadatke učenicima oštećenog vida na Brailleovo pismo.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

28. Nastavnici ne izlažu sporije gradivo, kako bi ga učenik oštećenog vida mogao zapisati.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

29. Nastavnici nemaju dovoljno razumijevanja za učenike oštećenog vida.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

30. Smatraš li da nastavnici imaju dovoljno strpljenja sa učenicima oštećenog vida?

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

31. Učenicima oštećenog vida treba puno više vremena da shvate gradivo koje nastavnik tumači nego ostalima.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

32. Učenici oštećena vida teže pamte gradivo nego ostali učenici redovne škole.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

33. Učenici oštećenog vida trebaju puno više vremena da zapišu gradivo na Brailleovom pismu nego ostali učenici redovne škole .

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

34. Učenici oštećena vida ne mogu u potpunosti pratiti gradivo iz pojedinih predmeta.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

35. Učenici oštećenog vida trebaju puno više objašnjenja nego ostali učenici.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

36. Učenici oštećenog vida ne mogu postići isti školski uspjeh kao ostali učenici.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

37. Nastavnici redovne škole moraju učenicima oštećena vida puno više pojedinačno objašnjavati gradivo nego ostalim učenicima u razredu.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

38. Učenicima oštećenog vida mjesto je u školi za slijepe i slabovidne.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

39. Učenicima oštećenog vida bolje je u školi za djecu oštećenog vida nego u redovnoj školi.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

40. Većina djece oštećenog vida treba pohađati redovne škole.

- a) Nikako se ne slažem
- b) Uglavnom se ne slažem
- c) Ne mogu se odlučiti
- d) Uglavnom se slažem
- e) Potpuno se slažem

7.2. Informirani pristanak za roditelje

Poštovani,

Ovim putem Vas molimo da omogućite svojem djetetu sudjelovanje u istraživanju te nam na taj način pomognete u prikupljanju podataka za znanstveno istraživanje pod nazivom „Promjene stavova učenika redovnih škola prema učenicima oštećena vida.“ Istraživanje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu.

Svrha istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi učenika redovnih škola prema učenicima oštećena vida, te jesu li oni danas drugačiji nego što su bili prije kada se proces integracije tek pojavio.

Sudjelovanje vašeg djeteta uključivat će ispunjavanje Anketnog lista za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida koji se sastoji od 40 pitanja. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te dijete može odustati u bilo kojem trenutku. Nadalje, sukladno Etičkom kodeksu garantira se anonimnost te povjerljivost dobivenih rezultata. Dobiveni rezultati koristit će se isključivo u svrhu ovog istraživanja i izrade diplomskog rada.

Zahvaljujemo Vam na sudjelovanju.

Za dodatne informacije prije, za vrijeme ili poslije ispunjavanja Anketnog lista možete se obratiti istraživačici: Ivana Juraić, mob. 091/ 9272 901; e-mail: ivana.juraic@gmail.com i/ili mentoru: Izv.prof.dr.sc. Ante Bilić-Prcić, e-mail: ante.bilic.prcic@erf.hr

Svojim potpisom, ja _____ dajem pristanak za sudjelovanje svog djeteta u istraživanju i za korištenje rezultata dobivenih ispunjavanjem ankete.

Potpis

7.3. Stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje



14 -06- 2019

Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

KLASA: 602-02/19-01/0074
URBROJ: 561-03-03/3-17-2
Zagreb, 10. lipnja 2019.

REPUBLIKA HRVATSKA
533 - MINISTARSTVO ZNANOSTI I
OBRAZOVANJA

Primjeno:	14.6.2019. 9:27:36	
Klasifikacijska oznaka	602-01/19-01/00331	Org. jed. 05-01-02-02
Urudžbeni broj:	561-19-0003	Pril. 1044 Vrij. 0



uz

Ministarstvo znanosti i obrazovanja
Donje Svetice 38
10 000 Zagreb

Predmet: Provođenje istraživanja u osnovnim školama u svrhu izrade diplomskog rada studentice Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Ivane Juraić
- stručno mišljenje, dostavlja se

Poštovani,

Ministarstvo znanosti i obrazovanja u svom dopisu od 22. svibnja 2019. (KLASA: 602-01/19-01/00331, URBROJ: 533-05-19-0002), traži od Agencija za odgoj i obrazovanje stručno mišljenje o provođenju istraživanja magistre edukacijske rehabilitacije, studentice Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Ivane Juraić *Promjene stavova učenika redovnih škola prema učenicima s oštećenjem vida*, a u svrhu izrade diplomskog rada.

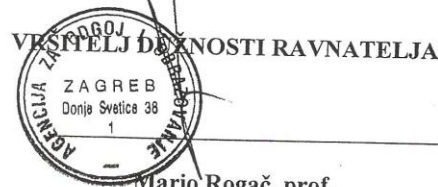
Uvidom u dostavljenu dokumentaciju (zamolbe, upitnik, mišljenje etičkog Povjerenstva ERF-a) uočava se namjera provođenja istraživanja poštujući načela etičkog kodeksa istraživanja s djecom. Na osnovi članka 45. Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (*Narodne novine*, 63/2008 i 90/2010) navodi se da osnovne škole mogu sudjelovati u istraživanjima za unapređenje nastave i drugih oblika rada škole koje provode ustanove koje provode znanstvena i stručna istraživanja, pojedinci ili mjerodavna državna tijela.

Za provođenje istraživanja potrebni su:

1. odobrenje ravnatelja,
2. pisana suglasnost roditelja/skrbnika učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem,
3. odobrenje ministarstva nadležnog za obrazovanje, koji nisu dostavljeni u prilogu.

Slijedom navedenog dajemo pozitivno stručno mišljenje za provođenje istraživanja *Promjene stavova učenika redovnih škola prema učenicima s oštećenjem vida*, u osnovnim školama u svrhu izrade diplomskog rada studentice Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Ivane Juraić, uz prethodno pribavljene suglasnosti i odobrenja, kako je navedeno Državnim pedagoškim standardom.

S poštovanjem,



- Dostaviti:
1. naslovu
 2. pismohrani, ovdje.

PODRUŽNICA RIJEKA Trpimirova 6, 51000 Rijeka TEL +385 (0) 51 320 381
PODRUŽNICA OSIJEK Strossmayerova 6/1, 31000 Osijek TEL +385 (0) 31 284 900
PODRUŽNICA SPLIT Tolstojeva 32, 21000 Split TEL +385 (0) 21 340 999

7.4. Odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja



REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA

KLASA: 602-01/19-01/00331
URBROJ: 533-05-19-0004

Zagreb, 1. srpnja 2019.

REPUBLIKA HRVATSKA	251-74
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU	
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET	
Primljeno:	10.07.2019.
Klasifikacijska oznaka	Ustr. jedinica
602-04/19-42/7	02
Urudžbeni broj	Prilozi Vrijednost
251-74/19-02/2	

EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI
FAKULTET

Znanstveno-učilišni kampus Borongaj
n/r izv. prof. dr. sc. Ante Bilića Prčića,
prodekana za studije i studente

Borongajska cesta 83 f
10 000 Z A G R E B

PREDMET: Provođenje istraživanja u osnovnim školama,
- odobrenje, daje se

Poštovani,

svojim podneskom zatražili ste odobrenje za provođenje istraživanja u odabranim osnovnim školama u Zagrebu, a za potrebe izrade diplomskog rada studentice Ivane Juraić, na temu *Promjene stavova učenika redovnih škola prema učenicima oštećena vida*.

Istraživanje će obuhvatiti osam osnovnih škola u Zagrebu, a svrha istraživanja je vidjeti kakvi su stavovi učenika redovitih škola prema učenicima oštećena vida i jesu li oni danas drugačiji u odnosu na stavove koji su ispitivani 1996. godine u sklopu projekta „Efekti odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida“.

Agencija za odgoj i obrazovanje dala je stručno mišljenje (KLASA: 602-02/19-01/0074, URBROJ: 561-03/1-18-2) za provođenje navedenoga istraživanja koje Vam dostavljamo u prilogu.

Sukladno članku 45. Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (Narodne novine, broj 63/08 i 90/10), škole mogu sudjelovati u istraživanju za unapređivanje nastave i drugih oblika rada škole koje provode istraživačke ustanove, istraživači pojedinci ili mjerodavna državna tijela.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja izvješćuje Vas sljedeće:

1. Odobravamo da se istraživanje provede u odabranim osnovnim školama ako su s time suglasni ispitanici, odnosno ako je dobivena pisana suglasnost roditelja/skrbnika učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem.
2. Odobrenje vrijedi uz priloženo odobrenje ravnatelja.
3. U provedbi istraživanja treba se pridržavati *Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom*.

Nakon provedenoga istraživanja i analize, molimo Vas da nas o rezultatima i postignućima navedenoga istraživanja obavijestite pozivom na klasu i urudžbeni broj ovog dopisa.

S poštovanjem,



Privitak: kao u tekstu.

