

Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem vida

Glučina, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:158:880851>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem
vida

Barbara Glučina

Zagreb, lipanj, 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem
vida

Barbara Glučina

Prof. dr. sc. Tina Runjić

Zagreb, lipanj, 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad (Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem vida) i da sam njegov autor/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: Barbara Glučina

Mjesto i datum: Zagreb, 10.6. 2019.

Naslov rada: Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem vida

Ime i prezime studentice: Barbara Glučina

Ime i prezime mentorice: Prof.dr.sc. Tina Runjić

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

Sažetak

Kako bi se potrebe učenika oštećena vida u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja uspješno zadovoljile te kako bi akademska i socijalna iskustva ovih učenika u inkluzivnim uvjetima obrazovanja bila pozitivna, potrebno je uzeti u obzir i perspektivu samih učenika oštećena vida. Naime, uvažavanjem njihovih mišljenja i iskustava moći će se učinkovitije identificirati i savladati prepreke u ostvarivanju kvalitetne obrazovne inkluzije. Cilj ovog rada bio je istražiti postoje li statistički značajne razlike u procjeni učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima, edukacijskim rehabilitatorima i vršnjacima, s obzirom na spol učenika i stupanj oštećenja vida (sljepoću i slabovidnost). U istraživanju je sudjelovalo 34 učenika oštećena vida, od kojih 17 učenika i 17 učenica. Također, u uzorku ispitanika bilo je 26 slabovidnih i 8 slijepih učenika. Ispitanici su bili u dobi od 14 do 19 godina. Svi učenici bili su uključeni u redovne osnovne škole u RH, a 20 ispitanika trenutno pohađa srednju školu COO „Vinko Bek“, dok 14 pohađa redovne srednje škole na području RH. Za prikupljanje podataka korišten je upitnik vlastite konstrukcije. Za potrebe ovog diplomskog rada korišteni su dijelovi upitnika Procjena nastavnika, Procjena edukacijskih rehabilitatora i Procjena vršnjaka. Za deskriptivnu analizu rezultata u ovom istraživanju korišten je standardni Statistički paket za društvena istraživanja IBM SPSS 20. Za testiranje razlika između skupina ispitanika korišten je model Robustne diskriminacijske analize, a za utvrđivanje varijabli koje utječu na razliku rezultata korištena je Univarijatna analiza varijance. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima s obzirom na spol i stupanj oštećenja vida; da postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima s obzirom na stupanj oštećenja vida te da postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida s obzirom na stupanj oštećenja vida. Nisu pronađene statistički značajne razlike u procjeni učenika oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima i njihovim vršnjacima s obzirom na spol.

Ključne riječi: učenici oštećena vida, inkluzija

Paper title: Assessment of Inclusion Quality by Visually Impaired Students.

Student's full name: Barbara Glučina

Supervisor's full name: Prof. Tina Runjić, PhD

The final exam is part of the following programme/module: Educational Rehabilitation/
Rehabilitation of Persons with Visual impairment

Abstract

In order to successfully satisfy the needs of visually impaired students included in mainstream education and to ensure that their academic and social mainstream experiences are positive, it is important to consider their perspective. Respecting their opinions and experiences will enable us to efficiently identify and overcome obstacles to high quality educational inclusion. The aim of this paper is to explore whether there are statistically significant differences in the visually impaired students' assessment of their teachers, special education teachers and their peers, regarding to their gender and degree of visual impairment (blindness and low vision). This study included 34 visually impaired students, of whom 17 were male and 17 were female students. 26 students in this study had low vision, and 8 were blind. Students aged from 14 to 19 years. All students attended mainstream primary schools. At the moment 20 students are attending secondary school in Centre for Education of Visually Impaired „Vinko Bek“ and 14 students are attending mainstream secondary schools in Croatia. Questionnaire that was used was specifically created for this study. In this paper, 3 parts of the questionnaire were used: Assessment of teachers, Assessment of special education teachers and Assessment of peers. For the descriptive analyses of the results, a standard Statistical package for social sciences IBM SPSS 20 was used. Model of Robust discriminational analyses was used for testing the differences between groups of respondents, and one-way ANOVA was used to identify variables that affect the differences among the results. The results have shown that : there is a statistically significant difference in the visually impaired students' assessment of their teachers, regarding to their gender and degree of their visual impairment; there is a statistically significant difference in the visually impaired students' assessment of their special education teachers regarding to degree of their visual impairment and also, that there is a statistically significant difference in the visually impaired students' assessment of their peers regarding to degree of their visual impairment. Statistically significant difference wasn't found in the visually impaired students' assessment of their special education teachers and their peers, regarding to their gender.

Key words: visually impaired students, inclusion

Sadržaj:

1. Uvod.....	7
2. Inkluzija.....	8
2.1. Što je inkluzija?	8
2.2. Proces razvoja inkluzije.....	9
2.3. Inkluzija u Hrvatskoj	10
3. Pretpostavke kvalitete inkluzije	12
4. Oštećenje vida	18
4.1. Definicije oštećenja vida	18
4.2. Prevalencija oštećenja vida.....	19
4.3. Uzroci oštećenja vida.....	20
5. Inkluzija učenika oštećena vida.....	20
5.1. Osobitosti učenika oštećena vida.....	21
5.1.1. Socijalne i emocionalne osobitosti	21
5.1.2. Osobitosti u učenju	22
5.2. Učenici oštećena vida u redovnim osnovnim školama.....	24
6. Istraživanje „Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika oštećena vida“	26
6.1. Cilj istraživanja.....	26
6.2. Problem istraživanja	26
6.3. Hipoteze.....	27
6.4. Uzorak	28
6.5. Istraživački instrument	28
6.6. Način provođenja istraživanja	29
6.7. Metode obrade podataka.....	29
7. Interpretacija rezultata.....	30
7.1. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima	30

7.2. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.	36
7.3. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim vršnjacima.....	40
8. Rasprava.....	44
9. Zaključak.....	48
10. Literatura	50
Prilog 1	53
Prilog 2	54

1. Uvod

Osobe s invaliditetom često su bile podvrgnute nepravednom tretmanu (Hardman, Drew i Egan, 1999, prema Nhemachena, Kusangaya i Gwitira, 2012). To je dovelo do nezadovoljstva, a zatim i zagovaranja za izjednačavanje mogućnosti za sve ljude (Nhemachena i sur., 2012). Inkluzija poziva na izjednačavanje prilika za sve (UN, 1994, prema Nhemachena i sur., 2012), bez diskriminacije, a posebice za osobe s invaliditetom (Nhemachena i sur., 2012). Inkluzivni odgoj i obrazovanje jedan je aspekt društvene inkluzije (Margaritoiu, 2010, prema Karamatić Brčić, 2012) koji predstavlja obrazovanje usmjereno na obrazovne potrebe sve djece i odnosi se na restrukturiranje cjelokupne školske kulture i odgojno obrazovne prakse (Booth i Ainscow, 2002, prema Karamatić Brčić, 2012). Ovaj koncept danas je u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, a koje povećava kvalitetu cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2012).

Samo fizička uključenost učenika oštećena vida u redovne razrede nije dovoljna za njihovu akademsku uspješnost (Harrel i Curry, 1987, prema Bardin i Lewis, 2008). Osobe oštećena vida u obrazovnom sustavu trebaju biti jednako smještene kao i bilo gdje drugdje, što zahtijeva od okoline da odgovara na njihove potrebe i omogući im da uče sa svojim vršnjacima te u potpunosti sudjeluju u školskim aktivnostima (Nhemachena i sur., 2012).

Malo istraživanja uzimalo je u obzir perspektivu učenika s teškoćama u razvoju o kvaliteti njihovog obrazovanja, a još je manje istraživanja o perspektivi učenika oštećena vida (Southcott i Opie, 2016). Kroz slušanje glasova učenika, istraživanja koja naglašavaju njihovu perspektivu osnažit će ih i omogućiti im aktivnije sudjelovanje u donošenju odluka o njihovom obrazovanju (Armstrong, 2005; Curtin i Clarke, 2005; Messiou, 2012, prema Southcott i Opie, 2016).

2. Inkluzija

2.1. Što je inkluzija?

Obrazovna inkluzija odnosi se na jednakopravno uključivanje svake osobe u obrazovanje (Vican, 2013). Prema Karamatić Brčić (2013) možemo razlikovati obrazovnu inkluziju u širem i užem smislu:

U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljani i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno obrazovnoj instituciji (str. 68-69).

Drugi način na koji se može tumačiti inkluzija je kroz dvije glavne perspektive: individualnu i socijalnu (Odom, 2000; Vehmas, 2004; Dixon i Verenikina, 2007, prema Romstein, 2010). Autori McCarty (2006) te Odom i Buysse (2006), prema Romstein (2010), individualnu perspektivu inkluzije smatraju prilikom za poboljšanje komunikacijskih i socijalnih vještina pojedinca. Dok je, gledajući sa socijalne perspektive, inkluzija važan čimbenik za stjecanje kompetencija i ekonomske neovisnosti pojedinca (Europska komisija, 2006 prema Romstein, 2010), a time i instrument ekonomskog jačanja društva (Romstein, 2010).

Ona je proces učenja za učitelje i učenike, stručne suradnike, ravnatelje i sve zaposlene u školi, kao i za roditelje i širu društvenu zajednicu (Vican, 2013). Provodi se kontinuirano, a temelji se na upotrebi novih metoda i oblika rada koji su usmjereni na uvažavanje mogućnosti svakog učenika (Ivančić, 2010 prema Karamatić Brčić, 2013). U inkluzivnom okruženju djeci se pružaju prilike za životno učenje i usvajanje vještina koje su potrebne za svakodnevno funkcioniranje u društvu (Bulat i Veršić, 2008, prema Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013). Istraživanja su pokazala da učenici s teškoćama u razvoju u inkluzivnim uvjetima imaju bolja postignuća na akademskom području, kao i na socijalnom i ponašajnom području nego u posebnim uvjetima te da u inkluzivnim uvjetima imaju i više prijatelja (Epps i Tindal, 1987; Centre i Curry, 1993; Eshel i sur., 1994; Meadows i sur.,

1994; Vaughan i sur., 1998, prema Underwood, 2008, prema Cvitković, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013).

2.2. Proces razvoja inkluzije

Odnos prema osobama s teškoćama u razvoju postupno se mijenjao tijekom posljednjih trideset godina. Tijekom tog vremenskog perioda, jedan za drugim izmjenjivalo se nekoliko povijesnih pristupa, koji i danas postoje u društvu (Alifirev 2000, prema Bouillet, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013). To su: medicinski model, model milosrđa ili deficita, socijalni ili društveni model i model ljudskih prava (Ivančić i Stančić, 2013).

Medicinski model prevladavao je u 1980-ima, a u njegovom središtu pozornosti bilo je oštećenje, a ne osoba (Mason, Rieser, 1994, prema Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Prema ovom modelu, cilj rehabilitacije je da se osoba promijeni, kako bi se mogla uklopiti u društvenu okolinu. Sva pozornost je usmjerena na „nesposobnost“ osobe. Društvo organizira specijalne službe i postupke kojima će se ublažiti posljedice oštećenja, a ako to nije moguće, osoba se isključuje iz prirodne okoline (Mason, Rieser, 1990; 1994, prema Teodorović i Bratković, 2001). Tako su se djeca od najranije dobi isključivala iz lokalne zajednice i društva te je njihov socijalni kontakt bio ograničen samo na stručno osoblje. Uskraćivanjem mogućnosti iz lokalne zajednice bitno je smanjena kvaliteta života ovih osoba (Mason, Rieser, 1994, prema Cvetko i sur., 2000).

Razmatranjem negativnih posljedica segregacije razvija se model deficita (Ivančić i Stančić, 2013). On naglašava važnost utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba osoba s teškoćama. Rehabilitacija se i nadalje provodi u segregacijskom i parcijalno- integracijskom sustavu, a usmjerena je na smanjivanje ili otklanjanje onog što otežava socijalnu integraciju (Teodorović i Bratković, 2001). U okviru modela deficita javlja se pokret integracije čiji je fokus na uključivanju djece s manjim teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Integracija uključuje samo dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti u ograničenom vremenskom periodu te pod strogim nadzorom osoba bez teškoća, čime se ne može ostvariti istinsko uključivanje i prihvaćanje (Cvetko i sur., 2000).

Socijalni model u razvijenim zemljama prevladava od 1990-ih godina, a njegovo je ishodište u filozofiji inkluzije (Snow, 1993, prema Mišić, 1995, prema Teodorović i Bratković, 2001). Inkluzija, u duhu socijalnog modela i modela ljudskih prava, kao glavni problem ističe odnos

društva prema osobama s teškoćama (Cerić, 2004; Ainscow i Miles, 2008; Clark i Breman, 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013). Osnovna ideja modela inkluzije jest da oštećenje ne treba negirati, ali da ono ne umanjuje vrijednost osobe. Invaliditet se ne razmatra kao ograničenje osobe uzrokovano njezinim oštećenjem, već se smatra da je to ograničenje nametnuto od strane društva (Igrić i sur., 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013). Ono što osobe s teškoćama isključuje iz društva jesu neznanje, predrasude i strahovi samog društva. Ti stavovi nisu urođeni, već su naučeni kroz predrasude i neznanje, a njihovo mijenjanje djelomično se temelji i na iskustvu (Cvetko i sur., 2000). Naime, želimo li promijeniti stavove društva, trebamo stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba sa teškoćama i osoba bez teškoća. Prvi korak prema tome jest uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Teodorović, 1997, prema Cvetko i sur., 2000).

2.3. Inkluzija u Hrvatskoj

U 1970-ima, obrazovna politika u Hrvatskoj počinje poticati integraciju djece s teškoćama u razvoj u redovni obrazovni sustav. Integracija se tada regulira pravilnicima kao pravnim aktima (Vican, 2013). U posljednjem desetljeću, u hrvatskom obrazovnom sustavu pojam inkluzija postupno počinje zamjenjivati pojam integracija (Kudek Mirošević, 2007). Pojam inkluzivno obrazovanje u Hrvatskoj se prvi put jasno navodi u okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje i to kao načelo uključenosti svih učenika u odgojno-obrazovni sustav što podrazumijeva uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, a posebice onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti (NOK, 2011: 26., prema Vican 2013).

Republika Hrvatska potpisnica je brojnih međunarodnih pravnih dokumenata. Tako je u svoj pravni sustav ugradila načela Opće deklaracije o ljudskim pravima, Konvencije o pravima djeteta te Standardnih pravila za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom (Božić, 2016). Također je i potpisnica UN-ove Konvencije o pravima osoba s invaliditetom koja se, uz Konvenciju o pravima djeteta, bavi problemima inkluzije (Kudek Mirošević, 2007).

U skladu s navedenim, kao i brojnim drugim prihvaćenim međunarodnim dokumentima, Hrvatski Sabor 2002. godine donosi Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002. do 2006., a zatim i još niz dokumenata usmjerenih na prava osoba s invaliditetom:

- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2007);
- Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece 2006.- 2012.;
- Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2007.- 2012. (2007);
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., (2005);
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007.- 2015.;
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008);
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008, izmjene i dopune 2009., 2010., 2011., 2012., 2013) te
- Nacionalni okvirni kurikulum (2010) (Ivančić i Stančić, 2013).

Prema Kudek Mirošević (2007), Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) usmjerava i vodi škole ka ostvarivanju obaveznih obrazovnih ciljeva i željenih ishoda učenja. Sastavni dio HNOS-a, kako navodi autorica, jest poboljšanje prakse poučavanja i učenja, s naglaskom na okruženje u kojem se uči i metode rada, koji trebaju biti prilagođeni potrebama učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Važno je naglasiti da inkluzija u hrvatskoj nije usmjerena samo na školsko okruženje, nego i na poticanje društvene inkluzije osoba s posebnim obrazovnim potrebama (Kudek Mirošević, 2007).

U Republici Hrvatskoj inkluzija se promovira kao jedno od ključnih načela u odgoju i obrazovanju, (Karamatić Brčić, 2012). Gore navedeni dokumenti pokazuju da u Hrvatskoj postoje zakonske pretpostavke za ostvarivanje obrazovanja za sve (Ivančić i Stančić, 2013). No, postojanje administrativnih uvjeta kao što su zakoni, pravilnici i sl. ne rješavaju inkluziju i ne stvaraju inkluzivnu kulturu škole ni u jednom obrazovnom sustavu pa tako ni u našem (Vican, 2013). Teškoće u primjeni propisa uzrokovane su nedostatnim financijskim sredstvima za obrazovanje, nepovoljnim prostornim i materijalnim uvjetima u školama, neujednačenom rasprostranjenosti ustanova, nedostatnim i nedovoljno osposobljenim stručnim kadrom te još uvijek prisutnim negativnim stavovima (Ivančić i Stančić, 2013).

Inkluzivna kultura škole je proces koji se stvara i razvija svaki dan u životu škole, a razvijaju je oni koji žive školski život. Razvoj školske kulture ne ovisi samo o učiteljima i nastavnicima, nego i o percepciji učenika o školi, organizaciji, sadržajima, odnosima u školi

itd. te su njihovi stavovi o tome kako se oni osjećaju u školi, odnosno razredu važan element za razvoj inkluzivne kulture škole (Vican, 2013).

3. Pretpostavke 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). Potrebno je pomno planirati i osigurati uvjete za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove (Kiš Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002, prema Rudelić i sur., 2013). Pritom je jedan od osnovnih preduvjeta za uspješnu provedbu inkluzije u školi razvoj svijesti o prihvaćanju različitosti među djecom i mijenjanje stavova prema djeci s posebnim potrebama (Karamatić Brčić, 2012).

U nastavku teksta bit će opisane neke od osnovnih pretpostavki kvalitete obrazovne inkluzije. To su:

1. Nastavni sadržaj

Dobro uspostavljen nastavni proces pridonosi zadovoljavanju nekih bioloških i socijalnih potreba učenika, kao što su potreba za sigurnošću, aktivnošću, samopoštovanjem i priznanjem, što posljedično dovodi do razvoja samoaktualizacije (Bognar i Matijević, 2003, prema Karamatić Brčić, 2012). Prilikom uključivanja djece s teškoćama u redovno obrazovanje, u nastavi najčešće dolazi do nesklada između razvojnih sposobnosti učenika s teškoćama i nastavnih sadržaja te didaktičko-metodičkih oblika rada koji su uglavnom primjereni sposobnostima ostalih „prosječnih“ učenika (Ivančić i Stančić, 2003, prema Karamatić Brčić, 2012). To dovodi do teškoća u stjecanju znanja i sposobnosti kod učenika s teškoćama, a neuspjeh u učenju uz neprikladnu komunikaciju u razredu negativno utječe na njihov emocionalni i socijalni razvoj (Ivančić, 1997, prema Karamatić Brčić, 2013).

Kako učenici s teškoćama u razvoju često imaju skromnije životno iskustvo, a time i otežanu mogućnost iskustvenog učenja kroz primjere iz svakodnevnog života, odgojno obrazovni sadržaji trebaju im se prilagoditi (Slaviček, 2008, prema Rudelić i sur., 2013).

Uspješnost učenika u učenju znatno ovisi i o primjerenosti prilagodbi strategija poučavanja u skladu s njihovim potrebama. To podrazumijeva: odabir primjerenog kanala za primanje informacija, prilagodbu govornog izraza, omogućavanje uspješnoga čitanja i olakšavanje pismenoga izražavanja, učinkovitu demonstraciju, uključivanje učenika u praktičan rad, korištenje primjerenih sredstava i opreme u nastavi i sl. (Ivančić, 2010, prema Karamatić Brčić, 2013).

2. Učitelji/nastavnici i ravnatelji

Karamatić Brčić (2013) izdvaja istraživanja (Ainscow 1999; Mittler 2000; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009) koja pokazuju da su nastavnici ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja u školi. Naime, odabirom prikladnih didaktičko metodičkih postupaka oni mogu u velikoj mjeri utjecati na uspješnost i prihvaćanje učenika s teškoćama u razredu (Ivančić i Stančić, 2003, prema Karamatić Brčić, 2013).

Kako bi nastavnici mogli prepoznati osobitosti učenika s teškoćama i u skladu s njima odabrati prikladne didaktičko metodičke postupke rada, oni moraju posjedovati potrebne kompetencije.

Ključne kompetencije za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama uključuju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova (Karamatić Brčić, 2013). Određuju se u odnosu na nastavnikov pristup učeniku i nastavnom procesu, razumijevanje i uvažavanje raznolikosti kod učenika te njegovu predanost vrijednostima inkluzije (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009, prema Karamatić Brčić, 2013).

Baker (2006, prema Ivančić i Stančić, 2013) je ustanovio da bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika omogućavaju bolje prilagođavanje učenika i njihov školski uspjeh te da je kvalitetan odnos s učiteljem posebno važan kod djece s teškoćama u razvoju te problemima u ponašanju. U tome su značajni stavovi učitelja (Lewis i Doorlag, 1987, MavrinCavor i Levandovski, 1991, Levin 1992, Villa i Thousand, 1992, Thousand i sur., 1994, Mustau i Viciu, 1996; prema Kiš-Glavaš i sur., 1997, prema Ivančić i Stančić, 2013), a neki čimbenici koji utječu na njihove stavove jesu: dob i teškoće djeteta, duljina radnog staža učitelja te školski čimbenici (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987, Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000., Avramidis i sur., 2003.; prema Špoljarić, 2012 prema Ivančić i Stančić, 2013).

Farell (1997) i Jenkinson (1997), prema Karamatić Brčić (2013), objedinili su zajedničke rezultate istraživanja o ulozi nastavnika u primjeni inkluzije te su istaknuli da učitelji i nastavnici u redovnim školama podupiru primjenu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi, ali imaju sumnje o uspjehu primjene baš u njihovoj školi. Također su pronašli da nastavnici koji su imali iskustvo inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u svom radu, pokazuju veću potporu primjeni inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Farell, 1997, Jenkinson, 1997, prema Karamatić Brčić, 2013). Istraživanje Kiš- Glavaš (1999, prema Karamatić Brčić, 2013) u Hrvatskoj, među ostalim pokazuje da su stavovi učitelja relativno pozitivni, da oni izražavaju potrebu za podrškom edukacijsko- rehabilitacijskih stručnjaka i dodatnim obrazovanjem, no da i dalje postoje neki negativni stavovi, posebice u vezi mogućih negativnih posljedica za učitelje, u smislu dodatnih obveza i opterećenja.

Na stavove učitelja te, općenito, na uspješnost uključivanja djece s teškoćama također utječu i stavovi ravnatelja te njihova potpora inkluziji (Larivee i Cook, 1979, prema Kiš-Glavaš i sur., 2003 prema Ivančić i Stančić, 2013). Stavovi ravnatelja prema inkluziji uglavnom su pozitivni (Roberts i Pratt, 1987, prema Bain i Dolbel, 1991, prema Ivančić i Stančić, 2013), no ipak ovise o kojim učenicima s teškoćama se radi te koliko su njihove teškoće izražene (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanje Kiš- Glavaš i sur. (2003, prema Ivančić i Stančić, 2013) pokazalo je da su stavovi ravnatelja srednjih škola u Hrvatskoj razmjerno pozitivni, pri čemu žene imaju povoljnije stavove od muškaraca, a oni ravnatelji koji smatraju da imaju dovoljno znanja za rad s učenicima s teškoćama imaju pozitivnije stavove od ravnatelja koji su svoje znanje procijenili djelomičnim.

3. Stručni tim i edukacijski rehabilitator

Uspjeh obrazovne inkluzije ne ovisi samo o učiteljima, već se temelji na timskom radu članova stručnog tima (Kudek Mirošević, 2007). Stručni tim pruža stručnu, savjetodavnu i edukativnu pomoć učiteljima, nastavnicima i roditeljima te edukacijsko- rehabilitacijsku potporu učenicima s teškoćama. Sastoji se od stručnjaka edukacijsko- rehabilitacijskog profila (rehabilitator, logoped i/ili socijalni pedagog), psihologa, pedagoga te učitelja odnosno nastavnika, a po potrebi se timu mogu priključiti i drugi stručnjaci (Igrić i sur., 2015, prema Božić, 2016).

Edukacijskog rehabilitatora se treba smatrati resursom škole (Igrić i sur., 2015, prema Božić, 2016). U okviru inkluzivnog obrazovanja, u Hrvatskim školama edukacijski rehabilitatori

rade u kabinetima primjenjujući individualizirani pristup u radu s učenicima s teškoćama u razvoju (Kudek Mirošević, 2007). Uloga edukacijskog rehabilitatora je višestruka: s jedne strane, on radi na podizanju adaptivnog potencijala djece s teškoćama, a s druge strane utječe na mijenjanje socijalne okoline u kojoj djeca žive (Stančić i Kudek Mirošević, 2001, prema Kudek Mirošević i Granić, 2014). Rad edukacijskog rehabilitatora podrazumijeva specifičan oblik rada s učenicima s teškoćama kojem je cilj podizanje njihovih razvojnih sposobnosti i vještina na područjima koja smanjuju učenikova postignuća u nastavi (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Poslovi i zadaci edukacijskog rehabilitatora uključuju, osim rada s učenicima i neposredan rad s njihovim učiteljima ili nastavnicima, roditeljima te članovima stručnih službi u školi i izvan nje (Stančić i Kudek Mirošević, 2001, prema Kudek Mirošević i Granić, 2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora nužna je u provođenju različitih oblika i programa odgoja, obrazovanja i rehabilitacije, ovisno o stupnju i obilježjima razvoja pojedinog djeteta (Bouillet, 2010, prema Kudek Mirošević i Granić, 2014).

4. Pomoćnik u nastavi (asistent)

Postoji čitav niz pozitivnih mišljenja, odnosno radova koji upućuju na prednosti potpore pomoćnika u nastavi (Boomer i French, 2006 prema Tews i Lupart, 2008, prema Ivančić i Stančić, 2013; Lamont, Hill, prema Tews i Lupart, 2008 prema Krampač Grljušić i sur., 2010 prema Ivančić i Stančić, 2013; Devecchi i Rouse, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013). Prednosti se odnose na individualiziranu podršku učenicima te podršku učiteljima, pri čemu osobine i vještine pomoćnika, kao što su komunikacija, slušanje i organizacijske vještine utječu na kvalitetu uzajamne suradnje (Devecchi i Rouse, 2010 prema Ivančić i Stančić, 2013; Wilson i Bedford, 2008 prema Špoljarić, 2012 prema Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanje Krampač i Grljušić (2010, prema Ivančić i Stančić, 2013) pokazalo je da djeca s teškoćama prihvaćaju potporu pomoćnika u nastavi te ga doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, doprinosi njihovom većem uspjehu i boljem druženju s vršnjacima te da žele i u budućnosti imati njegovu podršku. Također, istraživanja u Hrvatskoj pokazala su da programi podrške mobilnog stručnog tima i pomoćnika u nastavi povećavaju učestalost poželjnih oblika ponašanja, a smanjuju učestalost nepoželjnih kod djece s teškoćama (Igrić i sur., 2008, prema Ivančić i Stančić, 2013). S druge strane, istraživanje autorica Opie, Deppeler i Southcott (2017) koje je uključivalo učenike oštećena vida pokazalo je da učenici u studiji smatraju da su pomoćnici u nastavi prečesto u razredu

i da su prenametljivi te nisu bili zadovoljni kvalitetom interakcije sa svojim pomoćnicima. Opisivali su ih kao zapovjednički nastrojene, hladne, nepomažuće, navodili su da nemaju dovoljno iskustva s oštećenjem vida, da uzrokuju nesamostalnost i sl. (Opie i sur., 2017). I druga istraživanja podupiru nalaze da stalna blizina pomoćnika odnosno asistenata u nastavi može dovesti do razvoja naučene bespomoćnosti, stvarajući povećanu ovisnost o odraslima, smanjiti interakcije s vršnjacima i imati negativan utjecaj na samopouzdanje učenika (Higgins & Ballard, 2000; Nelson, Rubin, & Fox, 2005; Humphrey & Lewis, 2008; Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse, & Davies, 2012, prema Opie i sur., 2017).

5. Vršnjaci

Istraživanja koja su se bavila doprinosima inkluzivnog obrazovanja za učenike tipičnog razvoja donose da su tipični učenici u inkluzivnoj školi pokazivali poštovanje i prihvaćanje prema učenicima s višestrukim teškoćama, razvijali vještine vođe i poboljšali svoje samopouzdanje (Dowing i sur., 1997 prema Downing i Eichinger, 2008, prema Mejašić, 2016). Naučili su više o teškoćama (Copeland i sur., 2004 prema Downing i Eichinger, 2008, prema Mejašić, 2016) i komunikaciji s osobama s teškoćama u razvoju (Gelston, 2004 prema Downing i Eichinger, 2008, prema Mejašić, 2016) te su imali više prilika za razvoj prijateljstva s učenicima s teškoćama u razvoju (Turnbull i sur., 2000 prema Downing i Eichinger, 2008, prema Mejašić, 2016). Također, vršnjaci bez teškoća imaju značajnu ulogu za učenike s teškoćama u razvoju zato što im pružaju potporu, ohrabruju ih te su im model za primjereno ponašanje (Black i Landau Fine, 1995, prema Kiš-Glavaš 1999, prema Ivančić i Stančić, 2013). Priprema učenika bez teškoća da na primjeren način prihvate učenika s teškoćama pomoći će im da međusobno razviju uvažavajuće odnose (Lewis, 1995, prema Kiš-Glavaš, 1999, prema Ivančić i Stančić, 2013; Stančić, 1982, prema Ivančić i Stančić, 2013). No, odnosi učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama u praksi variraju od negativnih (Favazza i Odom, 1997.; Guaralnick i Michael, 2001, prema Horvatić i sur. 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013), preko neutralnih (Uzelac, 1989, prema Ivančić i Stančić, 2013) pa sve do pozitivnih (Kalambouka i sur., 2007, prema Ivančić i Stančić, 2013). Čimbenici koji utječu na odnos učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama mogu biti: dob, spol, razina percipirane kompetentnosti od strane vršnjaka ili učitelja (Dalić-Pavelić, 2001, prema Ivančić i Stančić, 2013), dužina integracije (Leutar, 2003; Kemp i Carter, 1998, prema Žic, 2000, prema Ivančić i Stančić, 2013) i učestalost socijalnih kontakata (Enell, 1982; Schell-Frank, 1992; Whitaker, 1994; Ash i Bellew, 1996.; Davies i

sur., 1997, prema Vantić- Tanjić i Nikolić, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013), ali i vrste teškoća kod učenika (Ivančić i Stančić, 2013). Ipak, istraživanja su pokazala da su u Hrvatskoj učenici s teškoćama uglavnom odbačeni u razredu (Nazor i Nikolić, 1991; Žic i Igrić, 2001, prema Žic, 2002, prema Ivančić i Stančić, 2013).

6. Roditelji

Za uspješno stvaranje inkluzivnog ozračja važni su i pozitivni stavovi roditelja učenika s teškoćama (Sheldon, 1991; Oberman-Babić, 1996, prema Ivančić i Stančić, 2013), ali i stavovi roditelja učenika tipičnog razvoja prema inkluziji (Ivančić i Stančić, 2013). Partnerstvo između škole i roditelja dovest će i do učinkovitijih promjena kod učenika (Ivančić i Stančić, 2004, prema Ivančić i Stančić, 2013) jer će dijete, kada primijeti da su i njegovi roditelji uključeni u rad škole, i samo početi drugačije vrednovati školu, roditelje te samog sebe (Johnson, 1977, prema Kosić, 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanje Oberman- Babić (1996) pokazalo je da roditelji učenika oštećena vida imaju značajno pozitivnije stavove o odgojno-obrazovnoj integraciji općenito, nego roditelji učenika neoštećena vida, kao i o integraciji učenika oštećena vida u redovne škole. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da roditelji učenika neoštećena vida nemaju adekvatne stavove prema integraciji te da je njihove stavove potrebno mijenjati i izgrađivati ih u pozitivnijem smjeru (Oberman- Babić, 1996). Također, istraživanje autora Matzen, Ryndak i Nakao (2010, prema Asamoah, Ofori- Dua, Cudjoe, Abdullah i Nyarko, 2018) pokazalo je da roditelji djece bez teškoća smatraju da će uključivanje djece s teškoćama u isti razred negativno utjecati na njihovu djecu, kao i da se roditelji djece s teškoćama boje da će njihova djeca biti isključena iz razrednih aktivnosti. Kada bi učitelji, roditelji i školski administratori bolje razumjeli načela inkluzivnog obrazovanja, i praksa bi bila uspješnija (Peck i sur., 2004, prema Asamoah i sur., 2018).

7. Organizacijske i materijalne pretpostavke

Osim kadrovske strukture koja se odnosi na stjecanje kompetencija te primjenu novih metoda i oblika rada (Ainscow, 1994; Batarelo Kokić, 2009, prema Karamatić Brčić, 2013), za uspješnu provedbu inkluzije potrebni su i materijalni resursi (Karamatić Brčić, 2013). Materijalni resursi uključuju: uklanjanje arhitektonskih barijera, osiguravanje potrebne didaktičke i metodičke opreme te pomagala u nastavi za djecu s većim poteškoćama u

razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011, prema Karamatić Brčić, 2013). Organizacija rada škole propisana je Pedagoškim standardima Republike Hrvatske (Državni pedagoški standardi, 2008, prema Karamatić Brčić, 2013). Sastavnice organizacije rada škole koje su važne za provedbu inkluzije jesu: potrebni ljudski potencijali, prilagođeni prostorni uvjeti te primjerena didaktičko- metodička oprema (Karamatić Brčić, 2013). Istraživanje Dulčić i Bakote (2008, prema Ivančić i Stančić, 2013) pokazuje da učitelji u Hrvatskoj kao najveće nedostatke u uvjetima rada navode nedostatna i neodgovarajuća nastavna pomagala i didaktički materijal, pretjeranu sadržajnu opširnost i jezičnu složenost udžbenika i ostalih materijala te nedostatno i nepravovremeno stručno usavršavanje učitelja.

4. Oštećenje vida

4.1. Definicije oštećenja vida

Vid je osjet čiji je organ oko, a pomoću kojeg primjećujemo i razaznajemo svjetlo, boje, oblike i udaljenosti. Oštećenjem struktura oka i/ili vidnih puteva dolazi do razvoja poremećaja vida (Benjak, Runjić i Bilić-Prečić, 2013).

Prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti, postoje 4 razine oštećenja vidne funkcije, a to su: normalan vid, umjereno oštećenje vida, teško oštećenje vida i sljepoća (Međunarodna klasifikacija bolesti, 2010, prema Benjak i sur., 2013). U Hrvatskoj se, prema Zakonu o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, oštećenja vida dijele na sljepoću i slabovidnost (Benjak i sur., 2013).

Prema međunarodnoj klasifikaciji oštećenja, invaliditeta i hendikepa Svjetske zdravstvene organizacije ((WHO) n.d., prema „Oštećenje vida“, n.d.), sljepoća se prema stupnju oštećenja vida dijeli na:

- potpuni gubitak osjeta svjetla (amauroza) ili na osjet svjetla bez ili sa projekcijom svjetla
- ostatak vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,02 ili manje
- ostatak oštine vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,02 do 0,05
- ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva

- koncentrično suženje vidnog polja oba oka s vidnim poljem širine 5 stupnjeva do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke
- neodređeno ili nespecificirano.

Također, sljepoćom se u smislu potrebe edukacije na Brailleovom pismu smatra nemogućnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu (WHO, n.d., prema „Oštećenje vida“, n.d.).

Nadalje, slabovidnost se prema stupnju oštećenja vida dijeli na:

- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,1 do 0,3 i manje
- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,3 do 0,4
- neodređeno ili nespecificirano (WHO, n.d., prema „Oštećenje vida“, n.d.).

4.2. Prevalencija oštećenja vida

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, približno 1,3 milijarde ljudi ima neki oblik oštećenja vida. 188,5 milijuna ljudi ima blago oštećenje vide, 217 milijuna ljudi ima umjereno do teže oštećenje vida dok je 36 milijuna ljudi slijepo („Blindness and vision impairment“, 2018).

U registru osoba s invaliditetom Republike Hrvatske navodi se da 17 750 osoba kao uzrok invaliditeta ima oštećenje vida. Ona su, u Hrvatskoj, u nešto većem broju zabilježena kod muškaraca (9651 osoba), nego kod žena (8099). Od 17 750 osoba oštećena vida, kod 5092 osobe u rješenjima se navodi sljepoća. Pri tome je učestalost sljepoće gotovo identična kod oba spola: 2592 muških i 2500 ženskih osoba (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2012, prema Benjak i sur., 2013). No, prema evidenciji članstava u Hrvatskom Savezu Slijepih, u Hrvatskoj je 5800 slijepih osoba („Oštećenje vida“, 2013, prema Benjak i sur., 2013) . To govori da ili Registar nema potpuni obuhvat slijepih osoba ili pak postoji mogućnost da dio osoba u Registru, koje su evidentirane kao slabovidne, jesu zapravo slijepi (Benjak i sur., 2013).

4.3. Uzroci oštećenja vida

Oštećenje vida se može pojaviti u bilo kojoj dobi. Ako se dijete rodi s oštećenjem vida, uzrok mogu biti nasljedne bolesti ili utjecaj štetnih faktora na plod tijekom trudnoće. Nasljedna oštećenja vida mogu biti određena genima roditelja ili nastaju kao posljedica mutacije gena. S druge strane, ako je oštećenje vida urođeno, ali nije nasljedno, može biti uzrokovano različitim štetnim utjecajima na majku i plod u ranim mjesecima trudnoće. Najvažniji štetni faktori koji mogu uzrokovati oštećenje vida jesu virusi. Oštećenje vida može se razviti i kod nedonoščadi, odnosno prerano rođene djece. Kod njih oštećenje vida nastaje kao posljedica djelovanja dvaju faktora: 1. kod nedonoščadi nije završen intrauterini razvoj mrežnice odnosno krvnih žila oka i 2. nakon poroda oni se smještaju u inkubator gdje pojačan dovod kisika stvara promjene na krvnim žilama u mrežnici, a te promjene dovode do sljepoće. Naravno, oštećenje vida ne mora nastati prije i neposredno nakon poroda. Ono se može razviti tijekom cijelog života, radi traume ili bolesti (Fajdetić, 2007).

Najčešći uzroci oštećenja vida u svijetu su: nekorrigirane refrakcijske greške, katarakta, makularna degeneracija, glaukom, dijabetička retinopatija, neprozirnost rožnice i trahom („Blindness and vision impairment“, 2018).

5. Inkluzija učenika oštećena vida

Sustavno obrazovanje slijepih u Hrvatskoj započinje s učiteljem Vinkom Bekom koji je u svoj redovni razred uključio slijepog učenika te za njega organizirao javno polaganje razrednog ispita kako bi tadašnjoj vlasti pokazao da se i slijepa djeca mogu školovati (Matok, 2007). Zahvaljujući njegovim uspjesima u radu, Zemaljska Vlada 1895. godine osniva Zavod za odgoj i obrazovanje slijepe djece. To je bio prvi takav zavod za slijepe u regiji (Igrić i sur., 2015, prema Božić, 2016). Spomenuti zavod danas se, njemu u čast, zove Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek, u kojem se sve do danas školuju učenici oštećena vida (Matok, n.d.). Od tada je u Hrvatskoj obrazovanje slijepih donekle pratilo svjetski trend prilagođen našim društvenim uvjetima (Matok, 2007). Danas se sve manje učenika oštećena vida upisuje u Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“, a sve više ih se uključuje u redovne osnovne škole u mjestima u kojima žive (Matok, n.d.).

Pri donošenju odluke o obliku školovanja koji je najprikladniji za određeno dijete oštećena vida, potrebno je uzeti u obzir sljedeće faktore: sposobnosti učenika, podršku obitelji, pripremljenost redovne osnovne škole te stručnu pomoć edukacijskog rehabilitatora specijaliziranog za rad s učenicima oštećena vida. Ako su navedeni faktori osigurani, praksa pokazuje da je kvalitetno obrazovanje učenika oštećena vida u redovnim uvjetima obrazovanja moguće (Matok, 2007).

5.1. Osobitosti učenika oštećena vida

5.1.1. Socijalne i emocionalne osobitosti

Funkcioniranje slijepe i slabovidne djece „posebno“ je zato što njihovo vizualno funkcioniranje definiraju smanjena vidna oštrina i vidno polje (Fajdetić, 2007). Slabovidna djeca od ranog djetinjstva ograničena su, a slijepa potpuno onemogućena u vizualnom promatranju što im otežava učenje putem vizualne imitacije i identifikacije. To posljedično dovodi do problema u usvajanju prikladnih modela ponašanja, ophođenju s drugima, razvoju svakodnevnih vještina te stvaranju realne slike o svijetu (Poljan, 2007). Kako se i izražajnost mimike lica uči imitacijom, slijepe osobe imaju manje izražajno lice te često ne znaju kako izraziti emocije mimikom (Fajdetić, 2007).

Zbog smanjene, a često i izmijenjene vizualne percepcije, slijepa i slabovidna djeca najčešće ne razumiju u potpunosti situaciju, okolina je za njih nepredvidiva i mogu je kontrolirati samo u ograničenoj mjeri. Radi toga se često događa da na svakodnevni stres reagiraju nepoželjnim oblicima ponašanja koja negativno utječu na njihovo učenje, rehabilitaciju i bavljenje različitim aktivnostima (Poljan, 2007). U stresnim situacijama, slijepa djeca često se uključuju u stereotipne pokrete- blindizme. To su nesvrshodni, ponavljajući pokreti različitih dijelova tijela, primjerice: trljanje očiju, okretanje glave, gestikulacija rukama, njihanje i sl. Takvi pokreti uočljivi su i nisu socijalno prihvatljivi te ih je potrebno modificirati (Fajdetić, 2007). Slijepi učenici skloni su i eholaliji odnosno ponavljanju verbalnog sadržaja izvan konteksta situacije i bez razumijevanja, što je također potrebno zaustavljati uspostavljajući kontakt s djetetom i preusmjeravajući ga na drugu svrhovitu aktivnost (Poljan, 2007).

U govoru djece oštećena vida često se javlja i verbalizam. Naime, zbog nedostatka ili manjkavosti vizualne percepcije, semantički sadržaji riječi često ne odgovaraju djetetovom stvarnom iskustvu. To znači da dijete može opisati sadržaj odnosno značenje određene riječi

verbalno, ali taj predmet ne može identificirati. Primjerice, može verbalno opisati bananu-njezin oblik, boju i veličinu, ali je neće prepoznati kad je uzme u ruku (Matok, n.d.). Tako je u radu s učenikom oštećena vida potrebno provjeriti stoji li iza riječi iskustvo odnosno adekvatna predodžba (Matok, 2007).

Često su slabije fizički aktivni, zbog neugodnih iskustava koje doživljavaju prilikom kretanja kao što su udaranje u predmete i prepreke na putu (Fajdetic, 2007). Uglavnom pokazuju nižu emocionalnu i socijalnu zrelost za svoju kronološku dob, što se u njihovom ponašanju očituje kao nedovoljna kritičnost, povodljivost, impulzivnost te česte promjene raspoloženja. Često manifestiraju plašljivost, povučenost, manjak inicijative i komunikativnosti, skloni su bježanju od stvarnosti te pasivno- agresivni, jer se boje otvoreno pokazati agresivnost radi njihove veće ovisnosti o okolini. Zbog svojih osobina pod većim su rizikom da budu zlostavljani od strane vršnjaka, ali i odraslih. Vršnjaci ih često podcjenjuju, izruguju im se i smatraju ih manje kompetentnima, dok ih odrasli često kritiziraju, frustrirani primjerice njihovom sporošću (Poljan, 2007).

5.1.2. Osobitosti u učenju

Samostalnost u radu i stjecanje novih znanja kod učenika oštećena vida razvija se podjednako kao i kod videćih učenika (Matok, 2007). Faktori koji utječu na akademska postignuća učenika oštećena vida jednaki su kao kod videćih učenika, a oni su: dob, inteligencija, motivacija i radne navike (Matok, n.d.).

Osnovna razlika u učenju između učenika oštećena vida i videćih učenika je u mediju opismenjavanja, odnosno pismu kojeg koriste za čitanje i pisanje.

Slijepi učenici koriste materijale tiskane na Braillevom pismu. Braillevo pismo je taktilno pismo za slijepe koje se čita prstima. Za uspješnost čitanja Braillevog pisma važna je razina intelektualnog razvoja učenika, osjetljivost jagodica prstiju, motorička spretnost i uvježbanost. Početno opismenjavanje učenika na Braillevom pismu provodi edukacijski rehabilitator, a daljnji razvoj pismenosti odvija se paralelno s ostalim učenicima u razredu. Slijepi učenici za pisanje koriste Braillev pisajući stroj u koji se stavlja Braillev papir, a u višim razredima uvodi se elektronička bilježnica. (Matok, 2007).

Slabovidni učenici za čitanje koriste uvećani tisak.

To je crni tisak koji se veličinom slova i fontom, odnosno oblikom slova, prilagođava učenikovom vidnom statusu. Slabovidni učenici za pisanje koriste bilježnice s jače otisnutim crtama i većim proredom na bijeloj ili žućkastoj podlozi, a pisaljka treba ostavljati deblji trag. Oni najčešće imaju specifičan, „nezgrapan“ rukopis. Često pišu velikim tiskanim slovima, jako su spori, izlaze iz reda i sl. Stoga, pri ocjenjivanju njihovih pismenih radova, nastavnici trebaju uzeti u obzir njihove teškoće u vizualnoj percepciji. Zbog oštećene vizualne percepcije, slabovidni učenici imaju značajne teškoće pri čitanju čak i kad su im osigurani optimalni uvjeti za čitanje. Njihova sposobnost čitanja može oscilirati tijekom istog dana (Matok, 2007). Također, slabovidni učenici međusobno se veoma razlikuju u sposobnosti čitanja uvećanog tiska, te je potrebno individualno pristupiti svakom učeniku. Općenito, slijepi učenici su u vještini čitanja u boljoj poziciji od slabovidnih učenika (Matok, n.d.). Kada slabovidni učenik ne može pročitati tisak veličine slova Jaeger 8 ili manji, odnosno kada ne može više koristiti svoj rukopis, prelazi se na opismenjavanje na Braillevom pismu (Matok, 2007). Zbog toga što slabovidni učenici nemaju toliko „očite“ teškoće u vizualnoj percepciji kao slijepi učenici, u školi se često susreću s nerazumijevanjem i neprimjerenim pristupom. Zbog toga slabovidni učenici imaju veće teškoće u savladavanju nastavnog programa od slijepih učenika (Matok, n.d.). Učenici oštećena vida ne mogu prepisivati s ploče pa im je potrebno plan ploče osigurati na Braillevom pismu ili uvećanom tisku. Osim Braillevog pisma i uvećanog tiska, za čitanje, primjerice lektire, se preporučuje korištenje zvučnih knjiga. To su udžbenici i knjige snimljeni na CD-u (Matok, 2007).

Podaci dobiveni istraživanjem Nacionalnog Centra za invalidnosti niske pojavnosti (2004, prema Bardin i Lewis, 2008) pokazuju da učenici oštećena vida postižu niže rezultate na standardiziranim testovima u odnosu na videće učenike. Nadalje, istraživanje Bardin i Lewis (2008) pokazuje da nastavnici učenika oštećena vida procjenjuju da su njihovi učenici samo umjereno uključeni u nastavni kurikulum, odnosno da su aktivno uključeni između polovice i većine vremena, da im je motivacija niska, ali i da pokazuju malu količinu nepažljivih i ometajućih ponašanja. Pritom nije bilo razlike u njihovoj procjeni aktivnog sudjelovanja u nastavi između slijepih i slabovidnih učenika (Bardin i Lewis, 2008).

5.2. Učenici oštećena vida u redovnim osnovnim školama

Iako se, pod utjecajem dobrih postignuća učenika oštećena vida u redovnim školama, otpor redovnih osnovnih škola prema uključivanju ovih učenika postupno smanjuje, on još uvijek postoji. Naročito ako se radi o slijepom učeniku. Slabovidnog učenika lakše će upisati u redovnu školu jer nisu svjesni kakve „probleme“ takav učenik ima na nastavi. Tom je otporu uzrok strah koji se u redovnim osnovnim školama javlja zbog nepoznavanja situacije i predrasuda (Matok, 2007).

Istraživanja su pokazala da su djeca oštećena vida bolje prilagođena socijalnoj okolini od djece s drugim teškoćama. Slijepi i slabovidni učenici koji pohađaju redovne osnovne škole rijetko se žale na poteškoće u učenju ili na nerazumijevanje od strane učitelja. Kao najveći problem ističu socijalnu izolaciju, neprihvatanje od strane vršnjaka te nelagodu prilikom traženja ili odbijanja pomoći okoline. Pokazalo se i da su učenici oštećena vida koji imaju bolji školski uspjeh bolje prihvaćeni među videćim vršnjacima (Poljan, 2007).

Većina učenja u učionici odvija se putem vida (Koutantos, 2000; Murray i Armstrong, 2005; Bardin i Lewis, 2008; Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse i Davies, 2012; Vision Australia, 2012, prema Southcott i Opie, 2016), a vizualni zahtjevi povećavaju se kako dijete napreduje iz razreda u razred jer se povećava količina posla, smanjuje se font u knjigama i sve se više koriste radne bilježnice (Khadka i sur., 2012, prema Southcott i Opie, 2016). Stoga, kako bi učenici oštećena vida mogli u potpunosti sudjelovati u nastavi potrebne su im alternativne metode za pristup radnim materijalima koje zahtijevaju veću količinu vremena (Bardin i Lewis, 2008; Mohammed i Omar, 2011, prema Southcott i Opie, 2016). Općenito, taktilna percepcija, koja je dominantna u spoznaji slijepih, te manjkava vizualna percepcija slabovidnih učenika zahtijevaju puno više vremena nego normalna vizualna percepcija. Neka istraživanja čak govore o vremenskoj razlici i do deset puta većoj (Matok, 2007). Za mnoge učenike oštećena vida slabiji akademski uspjeh može biti uzrokovan upravo ne dobivanjem dodatnog vremena za izvršavanje jednakih zadataka kao i njihovi videći vršnjaci (Curtis i Reed, 2011, prema Southcott i Opie, 2016).

Ne postoje posebne metode za rad s učenicima oštećena vida, već se uobičajene metode rada, koje učitelj u nastavi koristi s videćim učenicima, prilagođavaju potrebama i mogućnostima slijepih i slabovidnih učenika. Stoga, učitelj stalno treba imati u vidu karakteristike taktilne percepcije slijepih, odnosno manjkave vizualne percepcije slabovidnih učenika jer je

osnovni uvjet za uspješnu prilagodbu metoda rada osigurati učeniku više vremena za percepciju onog što se prenosi određenom metodom (Matok, 2007). Učenici oštećena vida suočavaju se s posebnim izazovima u nastavi u područjima znanosti, tehnologije, umjetnosti i matematike jer su u tim nastavnim područjima obrazovni materijali često prikazani u vizualnim oblicima kao što su posteri, tablice, dijagrami, demonstracije i sl. (Bardin i Lewis, 2008; Supalo, Isaacson i Lombardi, 2013, prema Southcott i Opie, 2016). Za percepciju informacija prikazanih na takvim vrstama obrazovnog materijala potrebni su im alternativni oblici pristupa (Rule, Stefanich, Boody i Peiffer, 2011, prema Southcott i Opie, 2016), no oni nisu uvijek dostupni ako nastavnici imaju predrasude prema onome što učenik može ili ne može (Norman, Caseau i Stephanich, 1998; Kumar, Ramasamy i Stefanich, 2001, prema Southcott i Opie, 2016). Također, ovi učenici imaju jedinstvene potrebe u području sporta i fizičkih aktivnosti te često imaju smanjene mogućnosti za sudjelovanje u nastavi tjelesnog odgoja. Ograničenja u sudjelovanju mogu biti uzrokovana nedostatnom educiranošću učitelja što dovodi do restriktivnih kurikuluma, aktivnosti i tijeka nastave (Haegele, Zhu i Davis, 2016, prema Southcott i Opie, 2016). Naime, nastavnici tjelesnog odgoja često imaju prezaštitničke i obeshrabrujuće stavove te strahove o sigurnosti učenika zbog čega su učenici oštećena vida za vrijeme tjelesnog odgoja često uključeni u zamjenske aktivnosti ili druge predmete (Lieberman, Houston- Wilson i Kozub, 2002 prema Southcott i Opie, 2016).

Škola u koju je uključen učenik oštećena vida treba osigurati tehničke uvjete odnosno biti opremljena tflotehničkim pomagalicama koji omogućuju učenicima oštećena vida redovno praćenje nastave. Takva pomagala jesu, primjerice, Braillev pisaći stroj, geometrijski pribor za slijepe itd. (Matok, 2007). Škole omogućuju učenicima oštećena vida i specijaliziranu opremu kao što je asistivna tehnologija (Southcott i Opie, 2016), no istraživanja pokazuju da se ona dovoljno ne koristi te da mnogo učitelja nema dovoljno znanja za njezino korištenje (Bryant, Bryant, Shih i Seok, 2010; Griffin- Shirley, Parker, Smith i Zhou, 2011, Brown, Packer i Passmore, 2013, Whitburn, 2014, prema Southcott i Opie, 2016). Također, kako bi se uklopili, učenici oštećena vida ponekad znaju odbijati asistivnu tehnologiju, jer se boje da će ih ona izdvojiti od vršnjaka i učiniti drugačijima (Curtis i Reed, 2011; Griffin- Shirley i sur, 2011; Kelly, 2011; Thurston, 2014, prema Southcott i Opie, 2016). S druge strane, pokazuje se da, za razliku od asistivne tehnologije, korištenje informatičke tehnologije simbolizira kompetentnost, pripadanje i neovisnost (Soderstrom i Ytterhus, 2010 ; Kelly, 2011, prema Southcott i Opie, 2016).

Nadalje, učenicima s oštećenjem vida, osim redovnog programa, potrebno je osigurati i rehabilitacijske programe koji im omogućuju savladavanje redovnog nastavnog programa, a određuju se prema potrebama pojedinog učenika. Ti programi su: opismenjavanje na Braillevom pismu, svakodnevne vještine, vježbe vida, pomoć u učenju, tiflotehnika te orijentacija i kretanje. Ostvaruje ih edukacijski rehabilitator specijaliziran za rad s osobama oštećena vida. On programira i provodi rehabilitacijske programe, surađuje s učiteljima i stručnim timom škole, brine o nabavi specifičnih pomagala te surađuje s roditeljima i prati napredak učenika (Matok, 2007).

Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ podupire i prati školovanje i rehabilitaciju učenika oštećena vida putem svog Odjela za integraciju (Matok, n.d.). Rehabilitator u integraciji putuje od škole do škole, osigurava posebne materijale, konzultira se sa školskim osobljem te individualno poučava učenika oštećena vida vještinama koje su narušene zbog invaliditeta (Olmstead, 2005 prema Božić, 2016). Jednaku podršku učenici bi trebali dobivati i od rehabilitatora zaposlenog u redovnoj školi (Olmstead, 2005, prema Božić, 2016), a mnoge škole smatraju da kombinacijom programa rehabilitatora zaposlenog u redovnoj školi te rehabilitatora u integraciji dolazi do najboljeg zadovoljavanja potreba (Barraga i Erin, 2001, prema Božić, 2016).

6. Istraživanje „Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika oštećena vida“

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati razlike u procjeni kvalitete inkluzije između učenika oštećena vida s obzirom na vrstu oštećenja, količinu podrške i neka demografska obilježja.

6.2. Problem istraživanja

Kako je već ranije navedeno, danas sve više učenika oštećena vida u Republici Hrvatskoj pohađa redovne osnovne škole (Matok, n.d.). Međutim, unatoč tome što postoje zakonske pretpostavke za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj, brojni čimbenici kao što

su nedostatna financijska sredstva, nepovoljni prostorni i materijalni uvjeti, nedovoljno osposobljen stručni kadar te još uvijek prisutni negativni stavovi ravnatelja, nastavnika, učenika i roditelja (Ivančić i Stančić, 2013) otežavaju provođenje kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja koje bi omogućilo maksimalno razvijanje potencijala svakog učenika.

Promišljajući o navedenim poteškoćama u provođenju obrazovne inkluzije u Hrvatskoj, proizašla su problemska pitanja ovog istraživanja. Problemi na koje se nastoji odgovoriti kroz ovaj diplomski rad su sljedeći:

1. Postoje li razlike u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim nastavnicima?
2. Postoje li razlike u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim edukacijskim rehabilitatorima?
3. Postoje li razlike u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim vršnjacima?

6.3. Hipoteze

S obzirom na postavljeni cilj i probleme istraživanja, strukturirane su i sljedeće hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim nastavnicima.

H1-1: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim nastavnicima.

H1-2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima.

H2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.

H2-1: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.

H2-2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.

H3: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim vršnjacima.

H3-1: Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim vršnjacima.

H3-2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima.

6.4. Uzorak

Uzorak čine učenici oštećena vida (slijepi i slabovidni) koji su pohađali redovne osnovne škole, a trenutno su učenici Srednje škole COO „Vinko Bek“ ili učenici redovnih srednjih škola u Republici Hrvatskoj, a u sustavu su praćenja Odjela za integraciju COO „Vinko Bek“. Početno je u istraživanju sudjelovalo 36 učenika, no zbog velikog broja neodgovorenih pitanja iz uzorka su isključena 2 učenika. Tako se, naposljetku, uzorak ispitanika sastoji od 34 učenika oštećena vida, od kojih je 17 učenika i 17 učenica. Od 34 učenika, 26 je slabovidnih, a 8 slijepih. Ispitanici su u dobi od 14 do 19 godina, odnosno pohađaju 1. do 4. razred srednje škole. 20 ispitanika pohađa srednju školu COO „Vinko Bek“, a 14 je uključeno u redovne srednje škole u RH. Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju korišten je prigodni uzorak.

6.5. Istraživački instrument

U ovom istraživanju korišten je upitnik vlastite konstrukcije. Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio odnosi se na opće podatke o učeniku kao što su: spol, dob, stupanj oštećenja vida, dob nastanka oštećenja vida, veličina grada/ mjesta u kojem su učenici pohađali osnovnu školu, prisutnost dodatnih teškoća, uključenost u rehabilitaciju, vrsta obrazovnog programa, školski uspjeh, dostupnost edukacijskog rehabilitatora (stručnog suradnika i mobilnog) i asistenta u nastavi. Prvi dio upitnika sastoji se od 11 pitanja zatvorenog tipa, u kojima su učenicima ponuđeni odgovori. Drugi dio upitnika odnosi se na procjenu učenika o kvaliteti inkluzije u njihovim osnovnim školama, a podijeljen je na 6 dijelova i to: 1. Procjena roditelja, 2. Procjena nastavnika i školskih djelatnika, 3. Procjena edukacijskog rehabilitatora, 4. Procjena vršnjaka, 5. Procjena fizičke okoline i 6. Procjena školskog prijevoza. Drugi dio sastoji se od ukupno 48 tvrdnji, za čiju je konstrukciju korištena

Likertova numerička ljestvica od 5; odnosno u 5 pitanja, ljestvica od 6 stupnjeva. Učenici su trebali izraziti svoj stupanj slaganja s tvrdnjom i to zaokruživanjem brojeva od 1 do 5, koji su označavali sljedeće: 1- u potpunosti se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4- uglavnom se slažem i 5- u potpunosti se slažem. U spomenutih 5 pitanja, gdje je korištena 6-stupanjska ljestvica, dodan je broj 0 koji je označavao odgovore: nisam koristio Braillevo pismo, nisam koristio nikakva pomagala te nije mi bila potrebna takva vrsta pomoći. 0 je uvedena kako bi olakšala odgovaranje učenicima koji ne mogu izraziti svoj stupanj slaganja s tvrdnjom jer ne koriste Braillevo pismo, pomagala ili ne trebaju pomoć vozača pri ulasku i izlasku iz školskog prijevoza. Pritom 1 odgovara najmanje poželjnom, a 5 najviše poželjnom odgovoru.

Za potrebe ovog diplomskog rada korišteni su dijelovi upitnika: Procjena nastavnika, koji se sastoji od 14 tvrdnji, Procjena edukacijskog rehabilitatora, koji se sastoji od 6 tvrdnji te Procjena vršnjaka, koji se sastoji od 6 tvrdnji.

6.6. Način provođenja istraživanja

Nakon odobrenja nadležnih osoba COO „Vinko Bek“, upitnici su podijeljeni učenicima srednje škole COO „Vinko Bek“ te rehabilitatorima u Odjelu integracije koji su zatim podijelili odnosno ispunili upitnike s učenicima u redovnim školama. Jedan upitnik namijenjen je za jednog ispitanika. Kako je upitnik bio u pisanom obliku, većina slabovidnih učenika upitnik je ispunjavala samostalno, a slijepi učenici uz pomoć autorice diplomskog rada ili rehabilitatora iz Odjela integracije. Za ispunjavanje jednog upitnika bilo je potrebno 10-15 minuta. Na prvoj stranici upitnika nalazila se uputa sudionicima 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. Upitnici su ispunjavani u razdoblju od prosinca 2018. do ožujka 2019. godine.

6.7. Metode obrade podataka

Za deskriptivnu analizu rezultata u ovom istraživanju korišten je standardni Statistički paket za društvena istraživanja (IBM SPSS 20 – Statistical Package for the Social Sciences), a za testiranje razlika između skupina ispitanika korištena je Robustna diskriminacijska analiza

programa – ROBDIS (Nikolić 1991, prema Mejovšek 2013, prema Zubčić, 2018). Da bi se utvrdilo koje će varijable utjecati na razliku rezultata među kriterijskim varijablama korištena je Univarijatna analiza varijance (Runjić, Penava i Ujdur, 2015). Svi rezultati prikazani su u Z vrijednostima.

7. Interpretacija rezultata

7.1. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima

Za testiranje razlika u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim nastavnicima korišten je model Robustne diskriminacijske analize, čiji su rezultati prikazani u *Tablici 1*.

Tablica 1. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Učenici	Učenice	Učenici	Učenice		
1	0.2956	-0.38	0.38	1.17	0.67	6.33	0.016

*F= Fisherov test, p= značajnost razlika

Pregledom *Tablice 1*. može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim nastavnicima jer je $p < 5\%$. Diskriminacijska vrijednost (Lambda) iznosi 0.296, a Fisherov test 6.33. S obzirom na značajnost diskriminacijske funkcije, može se pristupiti interpretaciji njezine funkcije koja je prikazana u *Tablici 2*.

Tablica 2. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s disk. Funkcijom
NAST01	-0.27	-0.23
NAST02	-0.18	-0.25
NAST03	0.21	0.17
NAST04	0.07	0.30
NAST05	0.26	0.54
NAST06	0.41	0.58
NAST07	0.00	-0.06
NAST08	0.47	0.58
NAST09	-0.07	-0.15
NAST10	-0.39	-0.03
NAST11	0.00	-0.07
NAST12	-0.25	-0.24
NAST13	0.39	0.30
NAST14	-0.07	-0.13

Kako je istaknuto u *Tablici 2.* varijable koje najviše diskriminiraju ove dvije skupine ispitanika, odnosno koje najviše sudjeluju u kreiranju ove diskriminacijske funkcije jesu varijable: NAST08 (*Svi nastavnici su mi omogućavali produljeno vrijeme pisanja ispita, pauze ili nastavak pisanja ispita sljedećeg dana u slučaju zamora.*) čiji je diskriminacijski koeficijent 0.47; NAST06 (*Svi nastavnici su mi davali dodatna objašnjenja za vizualne informacije u udžbenicima, zadacima, aktivnostima i sl.*)- diskriminacijski koeficijent 0.41; NAST10 (*Nastavnici su me poticali da se uključim i aktivno sudjelujem u izvannastavnim aktivnostima.*)-diskriminacijski koeficijent -0.39. i NAST13 (*Nastavnici, a posebice*

razrednik/razrednica poticali su me da sudjelujem u školskim priredbama) čiji je diskriminacijski koeficijent 0.39. I ostale varijable kreiraju ovu diskriminacijsku funkciju, ali ne u tolikoj mjeri. Na ovoj skupini varijabli učenice su bolje procijenile svoje nastavnike od učenika. Rezultati univarijatne analize varijance prikazani su u *Tablici 3*.

Tablica 3. Rezultati univarijatne analize varijance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	P	F1	p1
	Učenici	Učenice	Učenici	Učenice				
NAST01	0.11	-0.11	1.03	0.96	1.37	0.217	1.14	0.399
NAST02	0.07	-0.07	1.03	0.97	1.16	0.352	1.13	0.406
NAST03	-0.08	0.08	1.10	0.89	1.21	0.311	1.52	0.205
NAST04	-0.03	0.03	0.99	1.01	1.03	0.458	1.04	0.471
NAST05	-0.10	0.10	1.00	0.99	1.34	0.236	1.03	0.473
NAST06	-0.16	0.16	1.10	0.86	1.84	0.069	1.66	0.160
NAST07	0.00	0.00	1.02	0.98	1.00	0.481	1.08	0.437
NAST08	-0.18	0.18	1.10	0.85	2.14	0.033	1.71	0.148
NAST09	0.03	-0.03	1.16	0.81	1.03	0.457	2.03	0.084
NAST10	0.15	-0.15	0.94	1.04	1.77	0.084	1.22	0.348
NAST11	0.00	0.00	1.04	0.95	1.00	0.519	1.20	0.361
NAST12	0.10	-0.10	1.06	0.93	1.31	0.249	1.30	0.305
NAST13	-0.15	0.15	1.04	0.94	1.78	0.081	1.23	0.339
NAST14	0.03	-0.03	1.03	0.97	1.02	0.460	1.11	0.417

*F= Fisherov test, p=značajnost razlika, F1= Fisherov test varijance, p1= značajnost razlika varijance

U manifestnom prostoru varijabli, od 14 varijabli u ovoj skupini, statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica oštećena vida pokazala se samo na varijabli NAST08 (*Svi nastavnici su mi omogućavali produljeno vrijeme pisanja ispita, pauze ili nastavak pisanja ispita sljedećeg dana u slučaju zamora.*), s obzirom da je $p < 5\%$. Kako je p1, odnosno značajnost razlika u varijanci, veća od 5% možemo zaključiti tko je bolje procijenio svoje nastavnike. Na ovoj varijabli učenice su bolje procijenile svoje nastavnike od učenika.

Nakon provedene statističke analize, podhipoteza *H1-1*. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim nastavnicima* može se prihvatiti.

Slijedi *Tablica 4.* u kojoj su prikazani rezultati robustne diskriminacijske analize koja je korištena za testiranje razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima.

Tablica 4. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Slijepi uč.	Slabovidni uč.	Slijepi uč.	Slabovidni uč.		
1	4.7941	2.09	-0.64	0.71	1.30	50.90	0.000

*F=Fisherov test, p=značajnost razlika

S obzirom da je $p < 5\%$, možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima. Diskriminacijska vrijednost (Lambda) iznosi 4.794, a Fisherov test 50.90. S obzirom na značajnost diskriminacijske funkcije, interpretiramo njezinu strukturu koja je prikazana u *Tablici 5.*

Tablica 5. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom Funkcijom
NAST01	0.15	0.65
NAST02	0.18	0.59
NAST03	0.03	0.50
NAST04	0.78	0.72

NAST05	0.27	0.56
NAST06	0.23	0.55
NAST07	0.25	0.70
NAST08	0.21	0.59
NAST09	0.05	0.52
NAST10	0.16	0.61
NAST11	0.23	0.58
NAST12	-0.12	0.15
NAST13	0.11	0.46
NAST14	0.05	0.47

Varijable koje najviše kreiraju ovu diskriminacijsku funkciju jesu NAST04 (*Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim Braillev stroj*) čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0.78; NAST05 (*Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim pomagala i prilagođenu opremu*)- diskriminacijski koeficijent 0.27 te NAST07 (*Svi nastavnici su mi omogućavali da provjera znanja bude u obliku koji meni najviše odgovara*) čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0.25. I ostale varijable sudjeluju u kreiranju diskriminacijske funkcije, ali ne u tolikoj mjeri. Na ovoj skupini varijabli slijepi učenici su bolje procijenili svoje nastavnike od slabovidnih učenika.

U Tablici 6. prikazani su rezultati univarijatne analize varijance.

Tablica 6. Rezultati univarijatne analize varijance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	P	F1	p1
	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.				
NAST01	0.30	-0.09	0.59	1.08	11.58	0.000	3.30	0.055
NAST02	0.38	-0.12	0.34	1.10	17.67	0.000	10.80	0.003

NAST03	0.07	-0.02	1.16	0.94	0.05	0.999	1.52	0.205
NAST04	1.63	-0.50	0.31	0.46	182.64	0.000	2.16	0.147
NAST05	0.56	-0.17	0.72	1.01	10.75	0.000	1.97	0.180
NAST06	0.49	-0.15	0.74	1.02	9.37	0.000	1.88	0.197
NAST07	0.52	-0.16	0.40	1.07	18.34	0.000	7.23	0.007
NAST08	0.44	-0.14	0.85	1.00	6.26	0.000	1.53	0.335
NAST09	0.11	-0.04	0.84	1.04	4.82	0.000	1.53	0.290
NAST10	0.33	-0.10	1.02	0.97	1.33	0.270	1.10	0.395
NAST11	0.48	-0.15	0.71	1.03	10.15	0.000	2.08	0.160
NAST12	-0.25	0.08	1.06	0.97	0.67	0.700	1.21	0.334
NAST13	0.23	-0.07	0.91	1.02	3.43	0.001	1.24	0.409
NAST14	0.11	-0.03	0.78	1.06	6.30	0.000	1.84	0.206

*F= Fisherov test, p=značajnost razlika, F1= Fisherov test varijance, p1=značajnost razlika varijance

U Tablici 6., od ukupno 14 varijabli u ovom području, istaknuto je 11 varijabli na kojima je $p < 5\%$, što znači da na ovih 11 varijabli postoje statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima. Iščitavanjem p1, odnosno značajnosti razlike u varijancama pronađeno je da: na varijablama NAST01 (*Svi nastavnici i djelatnici škole su bili upoznati s mojim vizualnim funkcioniranjem*), NAST04 (*Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim Braillev stroj*), NAST05 (*Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim pomagala i prilagođenu opremu*), NAST06 (*Svi nastavnici su mi davali dodatna objašnjenja za vizualne informacije u udžbenicima, zadacima, aktivnostima i sl.*), NAST08 (*Svi nastavnici su mi omogućavali produljeno vrijeme pisanja ispita, pauze ili nastavak pisanja ispita sljedećeg dana u slučaju zamora*), NAST09 (*Svi nastavnici su me poticali da aktivno sudjelujem u nastavi- rješavanju individualnih i grupnih zadataka, izradi praktičnih radova, raspravama i ostalima aktivnostima*), NAST11 (*Nastavnici su me poticali na interakciju s vršnjacima tijekom nastave, odmora i izvannastavnih aktivnosti*), NAST13 (*Nastavnici, a posebice razrednik/razrednica poticali su me da sudjelujem u školskim priredbama*) i NAST14 (*Nastavnici, a posebice razrednik/razrednica poticali su me da odlazim na školske izlete*) je p1, odnosno značajnost razlike u varijancama veća od 5%, pa možemo iščitati tko je bolje procijenio nastavnike na ovim varijablama. Na svih 9 navedenih varijabli su slijepi učenici bolje procijenili svoje nastavnike od slabovidnih učenika.

Dakle, na temelju opisane analize možemo zaključiti da se podhipoteza H1-2. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima* prihvaća. S obzirom da su obje podhipoteze H1-1. i H1-2. prihvaćene, prihvaća se i hipoteza H1. koja glasi: *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim nastavnicima.*

7.2. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.

Modelom robustne diskriminacijske analize testirale su se razlike u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima. Rezultati su prikazani u *Tablici 7.*

Tablica 7. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Učenici	Učenice	Učenici	Učenice		
1	0.1138	-0.24	0.24	1.59	1.36	1.86	0.179

*F=Fisherov test, p=značajnost razlika

Pregledom *Tablice 7.* možemo vidjeti da p iznosi 0.179, odnosno $p > 5\%$ te možemo zaključiti da nema statistički značajne razlike u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima. Stoga se odbacuje podhipoteza H2-1. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima.*

S obzirom na dobivene rezultate, ne mogu se interpretirati niti struktura diskriminacijske funkcije niti rezultati univarijatne analize varijance. Stoga će se struktura diskriminacijskih funkcija samo prikazati u *Tablici 8.*

Tablica 8. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s disk. Funkcijom
EDRE01	0.48	0.94
EDRE02	0.56	0.88
EDRE03	-0.11	0.33
EDRE04	0.11	0.47
EDRE05	0.65	0.90
EDRE06	-0.07	0.75

U nastavku slijede rezultati testiranja razlika između slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima. Rezultati su dobiveni robustnom diskriminacijskom analizom, a prikazani su u *Tablici 9*.

Tablica 9. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Slijepi uč.	Slabovidni uč.	Slijepi uč.	Slabovidni uč.		
1	2.7191	1.58	-0.48	1.53	1.36	11.05	0.003

*F=Fisherov test, p=značajnost razlika

Rezultati robustne diskriminacijske analize pokazuju da je $p < 5\%$ što znači da postoje statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim

edukacijskim rehabilitatorima. Diskriminacijska vrijednost (Λ) iznosi 2.719, a Fisherov test 11.05. U *Tablici 10.* prikazana je struktura ove diskriminacijske funkcije.

Tablica 10. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom Funkcijom
EDRE01	0.26	0.69
EDRE02	0.24	0.79
EDRE03	0.71	0.82
EDRE04	0.53	0.84
EDRE05	0.05	0.56
EDRE06	0.30	0.74

Varijable koje najznačajnije sudjeluju u kreiranju ove diskriminacijske funkcije istaknute su u *Tablici 10.*, a to su: EDRE03 (*Edukacijski rehabilitator poznao je Braillevo pismo*)- diskriminacijski koeficijent 0.71; EDRE04 (*Edukacijski rehabilitator znao je kako se koriste pomagala, uređaji, programi i aplikacije koji su meni bili potrebni*)- diskriminacijski koeficijent 0.53 te EDRE06 (*Edukacijski rehabilitator učio me kako da pričam s vršnjacima, razgovaram s njima i surađujem s njima tijekom različitih aktivnosti*)- diskriminacijski koeficijent 0.30, dok su ostale varijable u manjoj mjeri značajne za kreiranje ove diskriminacijske funkcije. U ovoj skupini varijabli slijepi učenici bolje su procijenili svoje edukacijske rehabilitatore od slabovidnih učenika.

Kako bi se utvrdilo na kojim varijablama postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika o njihovim edukacijskim rehabilitatorima, provedena je univarijatna analiza varijance. Rezultati se nalaze u *Tablici 11.*

Tablica 11. Rezultati univarijatne analize varijance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	P	F1	p1
	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.				
EDRE01	0.41	-0.13	0.83	1.01	6.42	0.000	1.49	0.303
EDRE02	0.38	-0.12	0.83	1.02	6.22	0.000	1.50	0.299
EDRE03	1.12	-0.34	0.71	0.81	25.26	0.000	1.31	0.377
EDRE04	0.83	-0.26	0.71	0.81	25.26	0.000	1.71	0.236
EDRE05	0.09	-0.03	1.01	0.99	0.76	0.628	1.04	0.432
EDRE06	0.47	-0.15	0.94	0.97	4.19	0.000	1.08	0.494

*F= Fisherov test, p=značajnost razlika, F1=Fisherov test varijance, p1=značajnost razlika varijance

Na varijablama EDRE01 (*Edukacijski rehabilitator educirao je nastavnike, ostale djelatnike škole i moje vršnjake o mojem vizualnom funkcioniranju i potrebama s obzirom na moje oštećenje vida*), EDRE02 (*Edukacijski rehabilitator educirao je nastavnike i pomagao im u prilagodbi programa i materijala u skladu s mojim potrebama*), EDRE03 (*Edukacijski rehabilitator poznao je Braillovo pismo*), EDRE04 (*Edukacijski rehabilitator znao je kako se koriste pomagala, uređaji, programi i aplikacije koji su meni bili potrebni*) i EDRE06 (*Edukacijski rehabilitator učio me kako da pridem vršnjacima, razgovaram s njima i surađujem s njima tijekom različitih aktivnosti*) je $p < 5\%$, odnosno na navedenim varijablama postoje statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima. Također, na ovim varijablama je p1 veći od 5%, pa se može zaključiti kako su slijepi učenici bolje procijenili svoje edukacijske rehabilitatore od slabovidnih učenika na svih 5 istaknutih varijabli.

Dakle, na temelju provedene statističke analize može se utvrditi da se podhipoteza H2-2. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima* prihvaća. No, kako se podhipoteza H2-1. nije potvrdila, ne može se prihvatiti cijela hipoteza H2. koja glasi: *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim edukacijskim rehabilitatorima*, već se prihvaća samo prethodno navedena podhipoteza H2-2.

7.3. Rezultati statističke analize na području procjene učenika oštećena vida o njihovim vršnjacima

Kao i u prethodna dva područja, prvo su se statistički analizirale razlike u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim vršnjacima. U tu svrhu korišten je model robustne diskriminacijske analize. Prikaz rezultata slijedi u *Tablici 12.*

Tablica 12. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Učenici	Učenice	Učenici	Učenice		
1	0.1018	-0.23	0.23	1.77	1.79	1.53	0.223

*F= Fisherov test, p=značajnost razlika

Pregledom *Tablice 12.*, vidljivo je da značajnost razlika, odnosno p iznosi 0.223, što je veće od 5%. Stoga, možemo zaključiti da nema statistički značajne razlike u procjeni učenika i učenica oštećena vida o njihovim vršnjacima. Time se odbacuje podhipoteza H3-1.: *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim vršnjacima.*

S obzirom da se robustnom diskriminacijskom analizom pokazalo da nema statistički značajne razlike, nije moguće dalje interpretirati strukturu diskriminacijske funkcije kao ni rezultate univarijatne analize varijance. Stoga će se struktura diskriminacijske funkcije samo prikazati u *Tablici 13.*

Tablica 13. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s disk. Funkcijom
VRS01	0.66	0.85
VRS02	0.08	0.90
VRS03	0.46	0.84
VRS04	0.42	0.83
VRS05	0.08	0.86
VRS06	0.41	0.86

Zatim se, modelom robustne diskriminacijske analize, testiralo postoje li statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima.

Tablica 14. Rezultati robustne diskriminacijske analize

Diskriminacijska Funkcija	Diskriminacijska vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Slijepi uč.	Slabovidni uč.	Slijepi uč.	Slabovidni uč.		
1	0.4216	0.62	-0.19	0.85	1.23	10.67	0.003

*F= Fisherov test, p=značajnost razlika

Značajnost razlika, odnosno p je manji od 5%, što znači da postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima. Diskriminacijska vrijednost (Lambda) iznosi 0.422, a Fisherov test 10.67. Pregledom aritmetičkih sredina možemo utvrditi da su slijepi učenici bolje procijenili svoje vršnjake od slabovidnih učenika.

S obzirom na utvrđeno postojanje statistički značajne razlike, interpretiramo strukturu ove diskriminacijske funkcije, koja je prikazana u *Tablici 15*.

Tablica 15. Struktura diskriminacijskih funkcija

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom Funkcijom
VRS01	0.34	0.82
VRS02	0.68	0.94
VRS03	0.56	0.85
VRS04	-0.24	0.68
VRS05	-0.18	0.74
VRS06	0.14	0.82

Varijable koje najviše sudjeluju u kreiranju ove diskriminacijske funkcije istaknute su u *Tablici 15*. To su: VRS02 (*Vršnjaci su mi pružali pomoć kada mi je bila potrebna.*) čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0.68, VRS03 (*Tijekom grupnih aktivnosti, vršnjaci su izražavali želju da budu sa mnom u grupi.*) čiji je diskriminacijski koeficijent 0.56 i VRS01 (*Vršnjaci u razredu znali su kakvo je moje vizualno funkcioniranje te su razumjeli da su mi zbog mog oštećenja vida potrebne prilagodbe i pomoć u zadacima.*)- diskriminacijski koeficijent 0.34. Potrebno je naglasiti da i ostale varijable sudjeluju u kreiranju ove diskriminacijske funkcije, ali ne u tolikoj mjeri.

Na kraju je provedena i univarijatna analiza varijance kako bismo identificirali pojedine varijable u ovoj skupini varijabli, na kojima postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima. Rezultati univarijatne analize varijance mogu se vidjeti u *Tablici 16*.

Tablica 16. Rezultati univarijatne analize varijance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p	F1	p1
	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.	Slijepi uč.	Slabovidni Uč.				
VRS01	0.21	-0.07	0.72	1.06	8.03	0.000	2.18	0.145
VRS02	0.42	-0.13	0.64	1.05	11.53	0.000	2.76	0.085
VRS03	0.35	-0.11	0.90	1.01	4.35	0.000	1.26	0.401
VRS04	-0.15	0.05	1.01	0.99	0.82	0.577	1.05	0.425
VRS05	-0.11	0.04	0.85	1.04	4.50	0.000	1.48	0.309
VRS06	0.09	-0.03	1.06	0.98	0.08	0.998	1.17	0.354

*F=Fisherov test, p=značajnost razlika, F1=Fisherov test varijance, p1=značajnost razlika varijance

U Tablici 16. istaknute su varijable na kojima je $p < 5\%$, odnosno na kojima postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima. To su: VRS01 (*Vršnjaci u razredu znali su kakvo je moje vizualno funkcioniranje te su razumjeli da su mi zbog mog oštećenja vida potrebne prilagodbe i pomoć u zadacima.*), VRS02 (*Vršnjaci su mi pružali pomoć kada mi je bila potrebna.*), VRS03 (*Tijekom grupnih aktivnosti vršnjaci su izražavali želju da budu sa mnom u grupi*) te VRS05 (*Vršnjaci su me pozivali na druženje izvan škole, u susjedstvo, njihov dom i sl.*). Na svim navedenim varijablama je $p1 > 5\%$ pa možemo zaključivati tko je postigao bolje rezultate na ovim varijablama, odnosno tko je bolje procijenio svoje vršnjake. Na varijablama VRS01, VRS02 i VRS03 slijepi učenici bolje su procijenili svoje vršnjake od slabovidnih učenika, dok su na varijabli VRS05 slabovidni učenici bolje procijenili svoje vršnjake od slijepih učenika.

Na temelju provedene statističke analize, možemo zaključiti da se podhipoteza H3-2. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima.* može prihvatiti. No, kako je ranije navedeno, podhipoteza H3-1. je odbačena, zbog čega se ne može prihvatiti ni cijela hipoteza H3. *Postoji statistički značajna razlika u procjeni učenika oštećena vida uključenih u inkluziju o njihovim vršnjacima.*, već se prihvaća samo podhipoteza H3-2.

8. Rasprava

Inkluzija se temelji na ideji izjednačavanja prilika za sve (UN, 1994, prema Nhemachena i sur., 2012). Tako je i u obrazovanju cilj inkluzije omogućiti učenicima s teškoćama u razvoju jednake prilike za učenje i stjecanje znanja kao i svim ostalim učenicima te povećati njihovu uključenost u društvenu okolinu. Kako bi se učenicima s teškoćama u razvoju, pa tako i učenicima oštećena vida omogućilo kvalitetno obrazovanje i pozitivna iskustva u inkluzivnom okruženju, moraju se zadovoljiti svi potrebni uvjeti za ostvarivanje kvalitetne inkluzije. Pritom bi slušanje samih učenika i uvažanje njihovih mišljenja i stavova pomoglo u uspješnijem zadovoljavanju tih uvjeta.

No, malo istraživanja uzimalo je u obzir stavove učenika s teškoćama u razvoju o kvaliteti njihovog obrazovanja (Curtin i Clarke, 2005, Byrnes i Rickards, 2011, Redgrove, Jewell i Ellison, 2016, prema Southcott i Opie, 2016), a još je manje istraživanja koja su se bavila perspektivom učenika oštećena vida (OECD, 2012, Thurston, 2014, Withburn, 2014, prema Southcott i Opie, 2016). Dosadašnja istraživanja koja su se bavila doživljajem inkluzije od strane učenika oštećena vida uglavnom su kvalitativna te su autori najčešće, kao metodu prikupljanje podataka koristili intervju. Nhemachena i sur. (2012) su proveli istraživanje s 10 učenika oštećena vida uključenih u inkluziju u Mozambiku. Općenito, učenici oštećena vida su izjavili da imaju koristi od učenja u inkluzivnom okruženju te su istraživači zaključili da učenici djeluju sretni što uče u inkluzivnim uvjetima. No, učenici su izrazili nezadovoljstvo zbog nedostatnog materijala na Braillevom pismu, nedovoljnog korištenja konkretnih predmeta u nastavi i specijalizirane tehnologije. Istaknuli su da bi nastavnici trebali poznavati Braillevo pismo kako bi im mogli omogućiti materijal pomoću kojeg će lakše pratiti nastavu te da bi se nastava tjelesnog odgoja trebala bolje prilagoditi kako bi oni mogli u potpunosti sudjelovati (Nhemachena i sur., 2012). Također, učenici oštećena vida koji su sudjelovali u istraživanju autora Asamoah i sur. (2018) u Gani izjavili su da podržavaju ideju inkluzije, no, većina je istaknula da ih vršnjaci bez teškoća ne poštuju. Učenici oštećena vida smatraju da je tome razlog to što se oni ne mogu obraniti kada ih vršnjaci iskorištavaju. Neki su izjavili da se vršnjaci ponašaju loše prema njima te da ih ismijavaju kada nešto ne razumiju na nastavi. Ipak, nekoliko učenika oštećena vida navelo je situacije kada su im vršnjaci bez teškoća pomogli. Također, neki učenici rekli su da se i

neki nastavnici ponašaju nepravedno prema njima te da ih diskriminiraju, okrivljavajući ih za loša ponašanja koja oni nisu skrivili (Asamoah i sur.,2018).

U ovom istraživanju nastojalo se utvrditi postoje li razlike u procjeni učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima, edukacijskim rehabilitatorima i vršnjacima, s obzirom na spol i stupanj oštećenja vida. Rezultati su pokazali da su učenice bolje procijenile svoje nastavnike od učenika te da su slijepi učenici bolje procijenili nastavnike od slabovidnih učenika. Također se pokazalo da nema značajnih razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima, ali da su ih slijepi učenici bolje ocijenili od slabovidnih. Što se tiče procjene učenika oštećena vida o njihovim vršnjacima, također nisu pronađene razlike s obzirom na spol, ali su ih slijepi učenici bolje procijenili od slabovidnih.

Nalaz da su učenice oštećena vida bolje procijenile svoje nastavnike od učenika, razlikuje se od rezultata istraživanja Vican (2013) u kojem su sudjelovali učenici tipičnog razvoja. Naime, u istraživanju autorice Vican (2013) nisu pronađene razlike u mišljenjima učenika i učenica tipičnog razvoja o inkluzivnoj kulturi škole. Moguće je da se rezultati ova dva istraživanja međusobno razlikuju zbog toga što su učenicima oštećena vida potrebne individualne prilagodbe u nastavi, koje im trebaju osigurati nastavnici na način da prilagode svoje metode rada individualnim potrebama učenika. Radi toga učenici oštećena vida imaju ipak drugačiji odnos sa svojim nastavnicima od učenika tipičnog razvoja, te od nekih nastavnika mogu dobivati drugačiji tretman. Kako su u društvu još uvijek prisutne spolne uloge, djevojčice se još uvijek potiče da budu mirnije i poslušnije, te ih se više potiče prema boljem školskom uspjehu, što je moglo dovesti do njihovog boljeg odnosa s nastavnicima. Također, djevojčice imaju izraženiju empatiju od dječaka, pa je moguće da su općenito i sklonije blaže procijeniti osobu. Sve to moglo je uzrokovati da učenice oštećena vida bolje procijene svoje nastavnike od učenika.

Drugi rezultat jest da su slijepi učenici bolje procijenili svoje nastavnike od slabovidnih učenika. Naime, kako je već ranije navedeno, zbog toga što slabovidni učenici nemaju toliko očite teškoće u vizualnoj percepciji kao slijepi učenici, u školi se često susreću s nerazumijevanjem i neprimjerenim pristupom (Matok, n.d.). Tako se događa da nastavnici često zanemaruju potrebe slabovidnih učenika, a njihovo ponašanje interpretiraju kao problematično i neprimjereno. S druge strane, kako je oštećenje vida kod slijepih učenika izraženije, nastavnici će njihove poteškoće u nastavi više povezati s njihovim oštećenjem vida i za njih imati više razumijevanja. Potrebno je još naglasiti da su na varijabli NAST10

(*Nastavnici su me poticali da se uključim i aktivno sudjelujem u izvannastavnim aktivnostima.*) učenici i učenice oštećena vida većinom negativno ocijenili svoje nastavnike. Naime, kako su komentirali učenici koji su osnovnu školu pohađali u malim mjestima, u školama u malim sredinama općenito je mali izbor organiziranih izvannastavnih aktivnosti, a on je još i manji za učenike oštećena vida. Ali, mogući uzrok ovom negativnom rezultatu mogu biti i još uvijek prisutne predrasude nastavnika koji smatraju da učenici oštećena vida zbog svog oštećenja ne mogu sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima te će ih radije isključiti iz takvih aktivnosti nego da ih prilagode.

Što se tiče procjene edukacijskih rehabilitatora, nisu pronađene razlike između učenika i učenica. Ovaj rezultat možemo objasniti time da edukacijski rehabilitator s učenicima uglavnom radi individualno te se može posvetiti svakom učeniku, kao i time da ima više znanja o osobitostima učenika oštećena vida zbog čega ostvaruje i pozitivnije odnose s njima. No, slijepi učenici ipak su pozitivnije procijenili svoje edukacijske rehabilitatore od slabovidnih učenika. Mogući uzrok tome jest da su zbog izraženijih potreba uzrokovanih oštećenjem vida, slijepi učenici u većem praćenju edukacijskih rehabilitatora, a povećani kontakt dovodi do razvoja pozitivnijih odnosa, ali i boljeg upoznavanja učenikovih potreba, a time i uspješnijeg zadovoljavanja tih potreba. Sve to moglo je utjecati na bolju procjenu od strane slijepih učenika.

Posljednje područje bila je procjena vršnjaka. Pokazalo se da nema razlika u procjeni učenika i učenica o njihovim vršnjacima, unatoč očekivanjima da bi razlika mogla postojati i to na način da će učenice biti bolje prihvaćene među vršnjakinjama jer je uvriježeno mišljenje da su djevojčice osjetljivije na potrebe drugih i empatičnije. Međutim, rezultati su pokazali da spolne razlike nisu toliko izražene, te da su učenici i učenice oštećena vida u sličnoj mjeri prihvaćeni među vršnjacima pa ih na sličan način i procjenjuju. No, i u procjeni svojih vršnjaka, ponovno su slijepi učenici ostvarili bolje rezultate od slabovidnih učenika. To se kosi sa nalazima Whitburna (2014) u čijem su istraživanju učenici oštećena vida koji su imali manji ostatak funkcionalnog vida izjavili da nisu bili prihvaćeni od strane vršnjaka, dok su učenici s većim ostatkom funkcionalnog vida lakše sklapali prijateljstva. Moguće je da su slijepi učenici u trenutnom istraživanju, zbog smanjene sposobnosti percipiranja neverbalne komunikacije i konteksta situacije, manje svjesni negativnih poruka vršnjaka koje oni izražavaju na taj način, što slabovidni učenici mogu bolje percipirati pa su onda toga i svjesniji. No, mogući razlog ovom rezultatu je i da vršnjaci pokazuju veće razumijevanje prema slijepim učenicima te su im spremniji pružiti pomoć, zbog njihovih

očitijih teškoća, nego kod slabovidnih učenika za čije će poteškoće, kao i nastavnici, pokazati manje razumijevanja i negativno ih interpretirati. Na kraju, potrebno je istaknuti varijablu na kojoj se rezultati razlikuju od rezultata na ostalim varijablama na području procjene vršnjaka. To je varijabla VRS05 (*Vršnjaci su me pozivali na druženje izvan škole, u susjedstvo, njihov dom i sl.*). Na ovoj varijabli slabovidni učenici su bolje procijenili svoje vršnjake od slijepih učenika. Izgleda da su vršnjaci izvan škole ipak skloniji druženju sa slabovidnim učenicima. Naime, vjerojatno u razredu nastavnici potiču tipične učenike da pomažu slijepim učenicima i ulaze u interakciju s njima, dok će za druženje izvan škole ipak izabrati slabovidne učenike koje vjerojatno smatraju kompetentnijima i sličnijima sebi od slijepih učenika.

9. Zaključak

U dijelu istraživanja koji je korišten u ovom diplomskom radu nastojalo se utvrditi postoje li razlike u procjeni učenika oštećena vida o njihovim nastavnicima, edukacijskim rehabilitatorima i vršnjacima, s obzirom na spol i stupanj oštećenja vida. Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u procjeni učenika i učenica oštećena vida te slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim nastavnicima; da postoje statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim edukacijskim rehabilitatorima kao i da postoje statistički značajne razlike u procjeni slijepih i slabovidnih učenika i učenica o njihovim vršnjacima. Međutim, značajne razlike u procjeni učenika oštećena vida o njihovim edukacijskim rehabilitatorima i njihovim vršnjacima, s obzirom na spol, nisu pronađene.

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da spol nije imao značajnu ulogu u procjeni učenika oštećena vida u ovom istraživanju, ali je stupanj oštećenja vida značajno utjecao na njihovu procjenu nastavnika, edukacijskih rehabilitatora i vršnjaka. Pokazalo se da su slabovidni učenici dali lošiju procjenu na sva tri područja te možemo pretpostaviti da je to stoga što su slabovidni učenici imali lošija iskustva inkluzije u osnovnoj školi od slijepih učenika. Slabovidni učenici su, općenito, u nepovoljnom položaju zbog poteškoća u izgradnji svog identiteta. Naime, oni ne znaju s kim bi se identificirali- sa slijepima ili videćima, te za sebe često smatraju da su oni „negdje između“, u sivom području. Posljedično, to negativno utječe na razvoj njihovog osjećaja pripadnosti skupini te na izgradnju njihovog self koncepta. S druge strane, tako ih gleda i okolina: ne znaju jesu li oni videći ili slijepi te ne razumiju njihove poteškoće. Okolina često ne prepoznaje i zanemaruje njihove potrebe te negativno interpretira njihovo ponašanje. Dobiveni rezultati govore nam da je u školama potrebno pristupati slijepim i slabovidnim učenicima u skladu s potrebama populacije s obzirom na stupanj oštećenja vida te da je potrebno povećati znanje svih članova školske zajednice o osobitostima slabovidnih učenika. Također, potrebno je osigurati više podrške slabovidnim učenicima kako bi se poboljšala njihova iskustva u inkluzivnim školama.

Ograničenja ovog istraživanja jesu prigodni uzorak kojim nisu zahvaćeni svi slijepi i slabovidni učenici srednjih škola u RH koji su pohađali redovne osnovne škole te način

provođenja istraživanja, zbog čega su slijepi ispitanici te poneki slabovidni ispitanici odgovarali uz prisustvo autorice ili edukacijskih rehabilitatora, što je možda utjecalo na iskrenost ispitanika i dovelo do davanja poželjnih odgovara. Iako se kreiranjem upitnika nastojalo subjektivnost ispitanika u davanju odgovora svesti na najmanju moguću mjeru, ipak postoji mogućnost da su osobna očekivanja utjecala na njihove odgovore. Kako bi se detaljnije istražila ova tema, u budućim istraživanjima potrebno je izbjeći navedena ograničenja te istražiti utjecaj i ostalih faktora na procjenu učenika oštećena vida.

10. Literatura

1. Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., Nyarko, J., A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *Sage open* 8(4), 1-11.
2. Bardin, J.A., Lewis, S. (2008). A Survey of the Academic Engagement of Students with Visual Impairments in General Education Classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102 (8), 472-483.
3. Benjak, T., Runjić, T., Bilić-Prčić, A. (2013). Prevalencija poremećaja vida u RH temeljem podataka Hrvatskog registra osoba s invaliditetom. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 9 (35), 176-181.
4. Blindness and vision impairment. (2018). World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>. Pristupljeno 29.3.2019.
5. Božić, B. (2016). Rehabilitacija učenika oštećena vida integriranih u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Diplomski rad). Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
6. Cvetko, J., Gudelj, M. Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.
7. Fajdetić, A. (2007). Oštećenje vida. U K. Nenadić (Ur.), *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi* (str. 11-19). Zagreb: Hrvatski Savez Slijepih.
8. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
9. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7(7), 101-109.
10. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), 67-78.
11. Kudek Mirošević, J. (2007). *Inclusive education in Croatia*. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education, Eastern and South Eastern Europe. Sinaia, Romania. Preuzeto 29.3.2019. sa International Bureau of Education- UNESCO. www.ibe.unesco.org.

12. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora. U D. Domišljanović (Ur.), *Uloga edukacijskog rehabilitatora- stručnog suradnika u inkluzivnoj školi* (str. 15-17). Zagreb: Alfa.
13. 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.
14. Matok, D. (n.d.). Integracija učenika s oštećenjem vida. Hrvatski Savez Slijepih <https://www.savez-slijepih.hr/hr/kategorija/integracija-ucenika-ostecenjem-vida-458/> Pristupljeno 16.4.2019.
15. Mejašić, M. (2016). Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi (Diplomski rad). Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
16. Nhemachena, L., Kusangaya, S., Gwitira, I. (2012). An evaluation of inclusive education of students with visual impairment in schools and university in Beira, Mozambique. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, Fall, 75-97.
17. 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.
18. Oštećenje vida. (n.d.). Hrvatski Savez Slijepih <https://www.savez-slijepih.hr/hr/kategorija/ostecenje-vida-3/> Pristupljeno 29.3.2019.
19. Opie, J., Deppeler, J., Southcott, J. (2017). You have to be like everyone else': Support for students with vision impairment in mainstream secondary schools. *Support for learning*. 32 (3), 268- 287.
20. 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.
21. Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 84-94.
22. 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.
23. Runjić, T., Penava, V., Ujdur, A. (2015). Razlike u stavovima učitelja i edukacijskih rehabilitatora prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida. U S, Kaljača, M. Nikolić (Ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 656- 668). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

24. Southcott, J., Opie, 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.
25. Teodorović, B., Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8 (3-4), 279-290.
26. Vican, D. (2013): Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 59 (30),17-37.
27. Zubčić, N. (2018). Razlika u stupnju samostalnosti slijepih i slabovidnih studenata Sveučilišta u Zagrebu u aktivnostima brige o vlastitom izgledu (Diplomski rad). Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
28. Whitburn, B. (2014). Accessibility and autonomy preconditions to „our“ inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment. *Journal of Research in Special Education Needs*, 14(1), 3-15.

Prilog 1

Popis tablica

Tablica 1. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	30
Tablica 2. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	31
Tablica 3. Rezultati univarijatne analize varijance.....	32
Tablica 4. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	33
Tablica 5. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	33
Tablica 6. Rezultati univarijatne analize varijance.....	34
Tablica 7. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	36
Tablica 8. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	37
Tablica 9. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	37
Tablica 10. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	38
Tablica 11. Rezultati univarijatne analize varijance.....	39
Tablica 12. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	40
Tablica 13. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	41
Tablica 14. Rezultati robustne diskriminacijske analize.....	41
Tablica 15. Struktura diskriminacijskih funkcija.....	42
Tablica 16. Rezultati univarijatne analize varijance.....	43

Prilog 2

Upitnik

PROCJENA KVALITETE INKLUZIJE OD STRANE UČENIKA OŠTEĆENA VIDA

Poštovani sudionici,

hvala Vam na izdvajanju svog vremena i sudjelovanju u ovom istraživanju.

Istraživanje se provodi u okviru diplomskog rada pod nazivom „Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika oštećena vida“ na Edukacijsko- rehabilitacijskom fakultetu.

Cilj istraživanja je spoznati kakva su Vaša iskustva i zadovoljstvo inkluzijom u osnovnim školama. Istraživanje obuhvaća učenike oštećena vida srednjih škola na području Republike Hrvatske, koji su pohađali redovne osnovne škole.

Pitanja u upitniku odnose se na Vaša iskustva u osnovnoj školi te Vas molim da ih se pokušate prisjetiti i prema tome iskreno odgovorite na pitanja. Dobiveni podaci koristit će se isključivo za potrebe istraživanja, a anonimnost je zajamčena! Vaš će upitnik biti kodiran brojem po slučajnom rasporedu, što znači da ne postoji način da se podaci u upitniku povežu s vašim imenom. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno te imate pravo bez ikakvih posljedica odustati od sudjelovanja. Ukoliko imate bilo kakva pitanja vezana uz anketni upitnik, postupak i/ili rezultate istraživanja, slobodno se obratite na e-mail: barbara.glucina@gmail.com .

Hvala Vam!

Barbara Glučina.

UPITNIK ZA UČENIKE

ŠIFRA ISPITANIKA: _____

OPĆI PODACI:

1. Spol:

a) muško

b) žensko

2. Dob: _____

3. Stupanj oštećenja vida:

a) sljepoća

b) slabovidnost

4. Dob nastanka oštećenja vida:

a) 0- 3 g.

b) 4 – 6 g.

c) 7 – 10 g.

d) 11- 15 g.

5. Imate li uz oštećenje vida i neke druge dodatne teškoće?

a) DA

b) NE

5. a) Ako DA, koje (moguće zaokružiti više odgovora):

a) oštećenje sluha

b) motoričke teškoće

c) intelektualne teškoće

d) teškoće učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija, ADHD)

e) poremećaji živčanog sustava

f) kronične bolesti (dijabetes, srčane bolesti, bolesti respiratornog sustava, bolesti probavnog sustava, itd.)

g) nešto drugo: _____

6. Jeste li prošli rehabilitacijski program vezan uz oštećenje vida prije ili tijekom osnovne škole?

a) DA

b) NE

6. a) ako DA, u kojoj ustanovi (moguće zaokružiti više odgovora):

a) COO „Vinko Bek“

b) Hrvatski Savez Slijepih

c) Centar za rehabilitaciju „Silver“

d) Udruga za školovanje pasa vodiča i mobilitet

e) Lokalne udruge

f) Nešto drugo: _____

6. b) U koje rehabilitacijske programe ste bili uključeni (moguće zaokružiti više odgovora):

- a) Program opismenjavanja na Braillevom pismu
- b) Program orijentacije i kretanja
- c) Program svakodnevnih vještina
- d) Program tiflotehnike
- e) Program vježbi vida
- f) Nešto drugo: _____

7. Veličina grada/ mjesta u kojem ste pohađali osnovnu školu:

- a) veliki grad
- b) srednje veliki grad
- c) mali grad
- d) veće selo
- e) manje selo

8. Po kojem obrazovnom programu ste pohađali nastavu u osnovnoj školi ?

- a) redoviti program bez prilagodbi
- b) redoviti program uz individualizaciju postupaka
- c) redoviti prilagođeni program uz individualizaciju postupaka
- d) posebni program uz individualizaciju postupaka

9. Koja zaključna ocjena Vam je bila najčešća tijekom osnovne škole:

- a) odličan (5)
- b) vrlo dobar (4)

c) dobar (3)

d) dovoljan (2)

10. Je li u vašoj osnovnoj školi bio zaposlen **edukacijski rehabilitator**?

a) DA

b) NE

10. a) Ako u vašoj školi **nije** bio zaposlen edukacijski rehabilitator, je li u vašu školu dolazio **mobilni rehabilitator** (specijaliziran za rad s osobama oštećena vida)?

a) DA

b) NE

10.b) Ako je u vašu školu dolazio mobilni rehabilitator , koliko često je dolazio u razdoblju od **1.-4. razreda**?

a) Jednom tjedno

b) Jednom u dva tjedna

c) Jednom u tri tjedna

d) Jednom mjesečno

e) Jednom u dva mjeseca

f) Jednom u tri mjeseca

g) Rjeđe.

10. c) Ako je u vašu školu dolazio mobilni rehabilitator, koliko često je dolazio u razdoblju od **5.-8. razreda**?

a) Jednom tjedno

b) Jednom u dva tjedna

c) Jednom u tri tjedna

d) Jednom mjesečno

- e) Jednom u dva mjeseca
- f) Jednom u tri mjeseca
- g) Rjeđe.

Komentar (nije

obavezno): _____

11. Jeste li tijekom osnovne škole dobivali podršku **asistenta** u nastavi?

a) DA

b) NE.

11. a) Ako jeste, uolikoj mjeri?

- a) Svaki dan, tijekom svih školskih sati
- b) Svaki dan, samo tijekom pojedinih nastavnih predmeta
- c) Nekoliko dana u tjednu, tijekom svih školskih sati
- d) Nekoliko dana u tjednu, samo na pojedinim nastavnim predmetima.

Komentar (nije

obavezno): _____

U sljedećim pitanjima izrazite svoj **stupanj slaganja** s tvrdnjama:

I. RODITELJI:

1. Moji roditelji su smatrali da je za moj razvoj i uspjeh bolje da pohađam redovnu osnovnu školu nego specijalnu.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

2. Moji roditelji su bili upoznati s mojim nastavnim programom i mojim uspjehom u osnovnoj školi.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

3. Moji roditelji su redovito odlazili na informacije i roditeljske sastanke koji su se održavali u školi.

- 1- u potpunosti se ne slažem

- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

4. Roditelji su me poticali da se što više uključujem u izvannastavne aktivnosti (likovna, sportska, dramska skupina, fakultativni jezici, vrtlarska skupina itd.).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

5. Moji roditelji su željeli da sudjelujem u školskim priredbama, odlazim na školske izlete i natjecanja te su me na to poticali.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

6. Roditelji su me poticali da se družim s vršnjacima i izvan škole- u susjedstvu, na izvannastavnim aktivnostima, u vlastitom domu ili domu vršnjaka i sl.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

II. NASTAVNICI I OSTALI DJELATNICI ŠKOLE:

7. Svi nastavnici i djelatnici škole su bili upoznati s mojim vizualnim funkcioniranjem.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

8. Svi nastavnici i djelatnici škole bili su upoznati s prilagodbama koje su mi potrebne zbog oštećenja vida.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

9. Svi nastavnici su prilagođavali nastavne materijale i aktivnosti u skladu s mojim potrebama (uvećavanje, skeniranje, prethodno dostavljanje i sl.).

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

10. Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim Braillev stroj.

- 0- Nisam koristio Braillev stroj
- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

11. Svi nastavnici su mi dopuštali da tijekom nastave koristim pomagala i prilagođenu opremu (povećala, video povećala, govorni kalkulator, računalo itd.).

- 0- nisam koristio nikakva pomagala ni prilagođenu opremu.
- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

12. Svi nastavnici su mi davali dodatna objašnjenja za vizualne informacije u udžbenicima, zadacima, aktivnostima i sl.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

13. Svi nastavnici su mi omogućavali da provjera znanja bude u obliku koji meni najviše odgovara.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

14. Svi nastavnici su mi omogućavali produljeno vrijeme pisanja ispita, pauze ili nastavak pisanja ispita sljedećeg dana u slučaju zamora.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

15. Svi nastavnici su me poticali da aktivno sudjelujem u nastavi- rješavanju individualnih i grupnih zadataka, izradi praktičnih radova, raspravama i ostalim aktivnostima.

- 1- u potpunosti se ne slažem

- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

16. Nastavnici su me poticali da se uključim i aktivno sudjelujem u izvannastavnim aktivnostima.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

17. Nastavnici su me poticali na interakciju s vršnjacima tijekom nastave, odmora i izvannastavnih aktivnosti.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

18. Nastavnici, a posebice razrednik/razrednica poticali su me da odlazim na školska natjecanja.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem

- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

19. Nastavnici, a posebice razrednik/ razrednica poticali su me da sudjelujem u školskim priredbama.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

20. Nastavnici, a posebice razrednik/ razrednica poticali su me da odlazim na školske izlete.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

III. EDUKACIJSKI REHABILITATOR (STALNO ZAPOSLEN ILI MOBILNI):

21. Edukacijski rehabilitator educirao je nastavnike, ostale djelatnike škole i moje vršnjake o mojem vizualnom funkcioniranju i potrebama s obzirom na moje oštećenje vida.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem

- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

22. Edukacijski rehabilitator educirao je nastavnike i pomagao im u prilagodbi programa i materijala u skladu s mojim potrebama.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

23. Edukacijski rehabilitator poznao je Braillovo pismo.

- 0- nisam upoznat s tim jer nisam koristio Braillovo pismo
- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

24. Edukacijski rehabilitator znao je kako se koriste pomagala, uređaji, programi i aplikacije koji su meni bili potrebni.

- 0- nisam upoznat s tim jer nisam koristio nikakva pomagala.
- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

25. Osim što je radio sa mnom individualno, edukacijski rehabilitator dolazio je i u moj razred kako bi radio sa mnom i mojim vršnjacima.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

26. Edukacijski rehabilitator učio me kako da priđem vršnjacima, razgovaram s njima i surađujem s njima tijekom različitih aktivnosti.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem

IV. VRŠNJACI:

27. Vršnjaci u razredu znali su kakvo je moje vizualno funkcioniranje te su razumjeli da su mi zbog mog oštećenja vida potrebne prilagodbe i pomoć u zadacima.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem.

28. Vršnjaci su mi pružali pomoć kada mi je bila potrebna.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem.

29. Tijekom grupnih aktivnosti, vršnjaci su izražavali želju da budu sa mnom u grupi.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem.

30. Vršnjaci su me pozivali na igru i druženje u razredu, tijekom odmora i na igralištu.

1- u potpunosti se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- niti se slažem, niti se ne slažem

4- uglavnom se slažem

5- u potpunosti se slažem.

31. Vršnjaci su me pozivali na druženje izvan škole, u susjedstvo, njihov dom i sl.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

32. Vršnjaci su razumjeli da ja zbog oštećenja vida neke stvari radim drugačije i **nisu** mi se zbog toga izrugivali.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

V. FIZIČKA OKOLINA (PRILAGODBA PROSTORA I MATERIJALA)

33. **Osvjetljenje** na području cijele škole bilo je u skladu s mojim vizualnim potrebama.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

34. Na području cijele škole **kontrast** među objektima (zidovi, vrata, pod, tisak, ploča, predmeti itd.) bio je najveći mogući.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

35. Na području cijele škole **odsaj** je bio maksimalno smanjen (tepisima, zavjesama, podlogama i sl.).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

36. U vanjskom i unutarnjem prostoru škole bile su postavljene taktilne trake vodilje kako bi se meni olakšala orijentacija.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

37. Na vratima učionica i ostalih prostorija u školi bile su postavljene oznake na Braillevom pismu ili uvećanom tisku.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

38. Sve školske obavijesti bile su napisane i na mom mediju opismenjavanja (Braillevo pismo, uvećani tisak).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

39. Moja razredna učionica bila mi je fizički pristupačna (bilo je lako do nje doći, pronaći je, nije bilo fizičkih ograničenja na putu do učionice).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

40. Raspored predmeta u učionici bio je u skladu s mojim potrebama.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

41. Raspored predmeta u učionici rijetko se mijenjao, a ako bi došlo do promjene nastavnici bi mi na to ukazali.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

42. Mjesto na kojem sam ja sjedio u učionici bilo je u skladu s mojim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, pozicija u odnosu na izvor svjetlosti i sl.).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

43. Na klupi sam imao dovoljno mjesta za pribor i pomagala koja sam koristio.

- 1- u potpunosti se ne slažem

- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

44. Udžbenici, radne bilježnice, radni listići i ostali tiskani materijali korišteni tijekom nastave bili su u obliku koji je meni najviše odgovarao (uvećani tisak, Braillovo pismo, elektronički oblik).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

45. Školske lektire i ostale knjige u knjižnici bile su dostupne u obliku koji je meni najviše odgovarao.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

Na sljedeća pitanja odgovorite ako ste se na putu od i do osnovne škole koristili školskim prijevozom.

VI. PRILAGODBA ŠKOLSKOG PRIJEVOZA

46. U školskom autobusu/kombiju postojale su taktilne oznake ili oznake na uvećanom tisku za lakšu orijentaciju.

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

47. Vozač mi je davao sve potrebne informacije (o slobodnom mjestu, dolasku na odredište i sl.).

- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem.

48. Pri ulasku i izlasku iz vozila vozač bi uvijek postavio rampu i pomogao mi da uđem ili izađem.

- 0- nije mi bila potrebna takva vrsta pomoći
- 1- u potpunosti se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3- niti se slažem, niti se ne slažem
- 4- uglavnom se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

-