

# Uloga korisnika u učinkovitosti i jednakosti implementacije politike prema osobama s invaliditetom

---

Makvić Salaj, Ivona

Doctoral thesis / Disertacija

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:055640>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Repository / Repozitorij:

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





Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Ivona Makvić Salaj

**ULOGA KORISNIKA U UČINKOVITOSTI I  
JEDNAKOSTI IMPLEMENTACIJE  
POLITIKE PREMA OSOBAMA S  
INVALIDITETOM**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

prof. dr. sc. Zdravko Petak

prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš

Zagreb, 2020.



University of Zagreb

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Ivona Makvić Salaj

**PARTICIPATION OF USERS AS  
INDICATORS OF EFFICIENCY AND  
EQUALITY IN THE IMPLEMENTATION  
OF POLICY TOWARDS PERSONS WITH  
DISABILITIES**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Zdravko Petak, Full Professor tenure

Lelia Kiš-Glavaš, Full Professor tenure

Zagreb, 2020.

## INFORMACIJE O MENTORIMA

### **Prof. dr. sc. ZDRAVKO PETAK**

Zdravko Petak redoviti je profesor u trajnom zvanju na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Na istoj je instituciji završio diplomsko i magistarsko obrazovanje, te obranio doktorsku disertaciju. Osnovna područja njegova znanstvenog interesa su javne politike i politička ekonomija institucija, te je autor brojnih radova iz obje teme. Najvažnije čine: knjige *Javna dobra i političko odlučivanje* i *Lokalna politika u Hrvatskoj* (suautorstvo M. Kasapović i D. Lalić), uredničke knjige *Stranke i javne politike, EU Public Policies Seen from a National Perspective: Slovenia and Croatia in the European Union* (suuredništvo D. Lajh) i *Policy-Making at the European Periphery: The Case of Croatia* (suurednik K. Kotarski). Objavio je i niz radova u domaćim i stranim znanstvenim časopisima (*Politička misao, Anali Hrvatskog politološkog društva, Hrvatska i komparativna javna uprava, Društvena istraživanja, Kriminologija i socijalna integracija, Mednarodna revija za javno upravo/International Public Administration Review, Journal of Central European Agriculture, Europe-Asia Studies, Journal of Public Affairs, Management and Business Administration. Central Europe*) i uredničkim knjigama domaćih i stranih izdavača.

Zdravko Petak predaje brojne kolegije na svim razinama visokoškolskog obrazovanja, od kojih temeljne čine predmeti Javne politike i Javne financije na preddiplomskom studiju, Javne politike EU na diplomskom studiju, te Komparativne javne politike i Europske javne politike na doktorskom studiju Fakulteta političkih znanosti i Javne politike na doktorskom studiju Prevenicijska znanost i studij invaliditeta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Osim toga predaje i nekoliko kolegija na specijalističkim postdiplomskim studijima.

Mentorirao je veliki broj studenata u izradi njihovih završnih radova na svim razinama obrazovanja, uključujući deset mentorstava doktorskih disertacija na Fakultetu političkih znanosti, Agronomskom fakultetu i Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, studiju sociologije Sveučilišta u Zadru i Fakultetu za društvene znanosti Sveučilišta u Ljubljani. Najznačajniji studijski boravak Zdravka Petaka u inozemstvu je postdoktorska specijalizacija na Sveučilištu Indiana u Bloomingtonu, SAD, u sklopu instituta *Workshop in Political Theory and Policy Analysis*, pod mentorstvom Elinor Ostroma, dobitnice Nobelove nagrade za ekonomiju 2009. Bio je urednik znanstvenog časopisa *Anali Hrvatskog politološkog društva* (2004.-2012.) i stručnog politološkog časopisa *Političke analize* (2014.-2019.). Od 2013. nacionalni je ekspert njemačke zaklade

Bertelsmann Stiftung na pripremi izvještaja u okviru istraživačkog projekta *Sustainable Governance Indicators (SGI)*. Član je Hrvatskog politološkog društva i Međunarodnog udruženja za političku znanost (IPSA), gdje je zamjenik voditelja Istraživačkog odbora za javne politike i upravu (RC 32).

## INFORMACIJE O MENTORIMA

### **Prof. dr. sc. LELIA KIŠ-GLAVAŠ**

Prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš je rođena 1965. godine, diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (ERF).

U statusu je redovite profesorice u trajnom zvanju, a obnaša funkciju Koordinatorice za studente s invaliditetom ERF-a (od 2007. godine) i članica je Odbora za znanstvenoistraživačku djelatnost, te je od 2004. do 2009. godine obnašala funkciju Prodekanice za znanost. Od 2009. do 2011. godine bila je Voditeljica međunarodne suradnje na ERF-u a od 2012. do 2014. godine Voditeljica studijskih programa Rehabilitacija i Edukacijska rehabilitacija.

Na Sveučilištu u Zagrebu od 2008. do 2016. godine bila je predsjednica Povjerenstva za studente s invaliditetom, kao i UNICA-ina koordinatorica za studente s invaliditetom i članica radne skupine „Equal Opportunities“ a bila je i voditeljica sveučilišnog Tempus projekta Education for Equal Opportunities at Croatian Universities – EduQuality (2010. – 2013.).

Članica je brojnih stručnih udruga i povjerenstava, a sudjelovala je u izradi nekoliko zakona i podzakonskih akata. Trenutno je članica Povjerenstva Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom kao i Nacionalne skupine za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja.

Nositeljica je i izvoditeljica nastavnih predmeta na preddiplomskom, diplomskom i poslijediplomskim (doktorski i specijalistički) studijima ERF-a, kao i na preddiplomskom i diplomskom studiju Edukacijske rehabilitacije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti na Sveučilištu u Mostaru te prethodno i na Diplomskom specijalističkom stručnom studiju Fizioterapije na Zdravstvenom veleučilištu u Zagrebu kao i na Edukacijsko- rehabilitacijskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, BiH. Nositeljica je i izvoditeljica sveučilišnog izbornog kolegija Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom koji se nudi na svim studijskih programima Sveučilišta u Zagrebu.

Područja znanstvenog interesa prof. dr. sc. Lelie Kiš-Glavaš pokrivaju sustav potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (implementacija i razvoj, evaluacija učinkovitosti i zadovoljstvo sudionika procesa), profesionalna rehabilitacija i zapošljavanje osoba s invaliditetom (dobrobiti zapošljavanja osoba s invaliditetom, motiviranost osoba s invaliditetom za zapošljavanje i stavovi poslodavaca, analiza uspješnosti procesa), stanje ljudskih prava osoba s

invaliditetom, edukacijska integracija (prije svega u sustavu visokog obrazovanja te edukacija nastavnog osoblja u primarnom i sekundarnom obrazovanju), nepoželjna ponašanja, rehabilitacija putem pokreta i bazična perceptivno-motorička stimulacija.

Do danas je bila voditeljica tri znanstvena projekta, suradnica na deset znanstvenih projekata, supervizorica i savjetnica jednog znanstvenog projekta, kao i suradnica na 12 stručnih projekata, od kojih 6 međunarodnih i voditeljica jednog međunarodnog stručnog projekta te koordinatorica partnerske institucije na jednom međunarodnom projektu. Bila je menotrica u izradi 52 diplomskih, 2 specijalistička i 3 znanstvena magistarska rada te komentorica u izradi 3 doktorske disertacije.

2007. godine dobila je nagradu Ivančica za značajan doprinos razvoju sustava profesionalne rehabilitacije u Republici Hrvatskoj.

Udata je i majka dvoje odrasle djece.

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 10. redovitoj sjednici održanoj dana 21. rujna 2020. godine donijelo je odluku o imenovanju Povjerenstva za ocjenu doktorske disertacije pristupnice u sastavu:

1. prof. dr. sc. Martina Ferić, redovita profesorica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica;
2. prof. dr. sc. Kristina Urbanc, redovita profesorica u trajnom zvanju na Pravnom fakultetu (Studijski centar socijalnog rada) Sveučilišta u Zagrebu, članica;
3. doc. dr. sc. Tihomir Žiljak, naslovni docent na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, član.

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu doktorske disertacije Ivone Salaj pod naslovom „Uloga korisnika u učinkovitosti i jednakosti implementacije politike prema osobama s invaliditetom“ na 1. redovitoj sjednici Fakultetskog vijeća održanoj dana 26. listopada 2020. godine te imenovalo Povjerenstvo za obranu doktorske disertacije u sastavu:

1. prof. dr. sc. Martina Ferić, redovita profesorica na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica;
2. prof. dr. sc. Kristina Urbanc, redovita profesorica u trajnom zvanju na Pravnom fakultetu (Studijski centar socijalnog rada) Sveučilišta u Zagrebu, članica;
3. doc. dr. sc. Tihomir Žiljak, naslovni docent na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, član.

Doktorska disertacija uspješno je obranjena dana 17. prosinca 2020. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.



## ZAHVALA

*Zahvaljujem prof. dr. sc. Zdravku Petaku na mentorstvu, stručnom vodstvu i nesebičnoj pomoći tijekom izrade doktorske disertacije. Hvala vam što ste me svojim zanimljivim kolegijem tijekom poslijediplomskoga studija upoznali i zainteresirali za javne politike te vam od srca hvala na ukazanom povjerenju onoga trenutka kada ste odlučili sa mnom krenuti na ovaj put. Hvala vam što ste mi omogućili samostalnost i kreativnu slobodu u radu te me svojim savjetima uvijek usmjerili na pravi put.*

*Dragoj komentorici prof. dr. sc. Leliji Kiš-Glavaš hvala na iznimnoj podršci u nastajanju ovoga rada. Hvala za naše susrete i rasprave, pravovremene i pozitivne povratne informacije, strpljenje, motivaciju i vrijeme koje ste posvetili nastanku ove doktorske disertacije. Hvala što ste vjerovali u mene, što ste prihvatili zaploviti sa mnom u nove istraživačke vode i što ste prenosili duh postignuća tijekom ovoga putovanja. Neizmjereno hvala na vašem znanju, iskustvu, savjetima i podršci kojima ste doprinijeli izradi mog dokorskog rada.*

*Osim pojedinačnih zahvala, od srca zahvaljujem mentoru i komentorici što smo radili kao jedan tim. Hvala vam za to iskustvo jer su mi vaša zapažanja sa zajedničkih sastanaka pomogla da proširim svoja istraživanja iz različitih perspektiva. Hvala što ste me svojim razmišljanjima i prijedlozima držali usredotočenom i odlučnom u uspjehu. Teško mi je zamisliti da sam mogla imati bolje mentore za svoj akademski i profesionalni rast. Hvala vam na tome!*

*Ujedno hvala i prof. dr. sc. Margariti Jeliazkova koja mi je otkrila Q metodologiju i bila podrška u kreiranju, provođenju i interpretaciji rezultata u okviru Q istraživanja. Izuzetno mi je drago da sam vas imala priliku upoznati i hvala što ste me ohrabрили da se odvažim i provedem Q istraživanje (u zemlji u kojoj se ono gotovo i ne primjenjuje). Još uvijek se sjećam našeg prvog razgovora na tu temu i onog „klika“ koji se može ostvariti samo kod istinskih zaljubljenika ove metodologije.*

*Hvala prijateljima i svim dragim ljudima koji su pomogli u nastanku ove doktorske disertacije. Hvala na ljubavi, podršci i razumijevanju koje ste mi pružili tijekom dokorskog studija. Hvala što ste čvrsto stajali uz mene u trenucima kada mi je najviše trebala vaša podrška!*

*Naposljetku, najveću zahvalnost ipak dugujem svojim roditeljima i bratu. Hvala na ljubavi, podršci i ohrabrenju koje ste mi pružili na putu prema doktoratu znanosti. Put je bio dugačak i mukotrpan, pun odricanja s obje strane. Hvala što ste bili beskrajno strpljivi i pokazali iznimnu količinu razumijevanja za sve one trenutke kada sam bila više usmjerena na istraživanje i pisanje, nego na vaše želje i potrebe. Posebno hvala mojoj djevojčici koja je hrabro koračala uz mamu na ovome putu (a znam da joj nije uvijek bilo lako) i mom životnom partneru koji me cijelim putem čvrsto držao za ruku! Hvala ti na pruženoj ljubavi, vjeri i snazi koju unosiš u svaki korak našeg života. Draga moja obitelji, najveća hvala što vjerujete u ono što radim, što se radujete svakom mom uspjehu te što ste moj najčvršći oslonac u životu. Bez vas ne bi bilo ni ove disertacije kao ni bilo kojeg mogeg uspjeha.*

## SAŽETAK

Politika za osobe s invaliditetom izravno utječe na oko 8 % posto populacije u Hrvatskoj koju najčešće karakteriziraju niska razina obrazovanja, otežana zapošljivost te rizik od siromaštva i socijalne isključenosti. Povijesne promjene u poimanju invaliditeta utjecale su i na politiku za osobe s invaliditetom koja se iz dvije pridjevske politike (socijalne i zdravstvene) transformirala u složenu ili politiku klastera (Petek, 2010). U disertaciji se istražuje obrazovna politika za studente s invaliditetom kao pridjevska politika za osobe s invaliditetom, točnije sustav visokog obrazovanja. Visoko obrazovanje odabrano je jer pridonosi društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju zajednice te promociji društvene uključenosti i aktivnog građanstva.

Inkluzivno obrazovanje proširilo se visokim obrazovanjem posljednjih 15-ak godina kada je na dnevni red obrazovne politike došlo pitanje jednakih prilika i proširivanja sudjelovanja u obrazovanju. Obrazovna politika, pod utjecajem međunarodnih i domaćih zakonskih i strateških dokumenata, razvija *policy* instrumente s ciljem smanjenja nejednakosti u obrazovanju. Na tom tragu potrebno je ulagati u razvoj ustanova visokog obrazovanja kako bi mogle prihvatiti studente s invaliditetom, osigurati im odgovarajuće prilagodbe i podršku te na taj način stvarati poticajno okruženje za dovršavanje studija. Iako su navedena područja regulirana nizom općih i posebnih akata, nepostojanje jedinstvenog akta koji bi propisao standarde pristupačnosti visokog obrazovanja posljedično je rezultiralo različitim praksama u prilagođavanju akademskog okruženja za studente s invaliditetom. Sva hrvatska sveučilišta imaju neki oblik formalizirane službe potpore studentima s invaliditetom, pri čemu Ured za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu predstavlja najstariji i najrazvijeniji oblik potpore za studente s invaliditetom čiji primjer pokušavaju slijediti i ostala sveučilišta.

Kako u Hrvatskoj ne postoji jedinstvena definicija osoba s invaliditetom, tako ne postoji ni jedinstvena definicija studenata s invaliditetom. Iako ne postoje točni statistički podaci o broju studenata s invaliditetom, može se govoriti da postoji oko 700 evidentiranih studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018), što predstavlja porast broja studenata s invaliditetom na javnim visokim učilištima u Republici Hrvatskoj (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Hrvatski sabor, NN 124/14). Vjerojatno je broj i veći jer studenti s invaliditetom koji ne zatraže neki vid podrške na fakultetu ostaju izvan ove evidencije.

U ovom radu provedena su dva istraživanja koja se bave provedbom obrazovne politike za studente s invaliditetom, odnosno ulogom studenata s invaliditetom u provedbi spomenute politike. Cilj je istraživanja dobiti uvid u poglede studenata s invaliditetom o njihovoj uključenosti u procese

donošenja provedbenih odluka o temama koje ih se tiču. Prvo se istraživanje, stoga, odnosi na zadovoljstvo studenata s invaliditetom kvalitetom usluga u visokom obrazovanju jer kvalitetno visoko obrazovanje osigurava usvajanje sustavnog znanja, vještina i vrijednosti potrebnih za sudjelovanje studenata s invaliditetom u javnom životu. Drugo istraživanje proučava mišljenja i iskustva studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi, odnosno utjecaju koji imaju na provedbu obrazovne politike za studente s invaliditetom.

Mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge nedovoljno je istraženo područje. Kvaliteta usluge mjeri se kao razlika (jaz) između procjene kvalitete pružene usluge i procjene očekivanja korisnika usluge (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, 1988). Kada su očekivanja ispunjena, isporučena je usluga kvalitetna. No, kada pružena usluga nije zadovoljila očekivanja korisnika, tada je ona procijenjena kao nedovoljno kvalitetna te je izvor nezadovoljstva kod korisnika.

U ovom je istraživanju za mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge korišten instrument ARCHSECRET (Vaughan i Shiu, 2001) koji je specijalno kreiran za mjerenje kvalitete usluge od strane osoba s invaliditetom. Istraživanje je provedeno putem mrežnog upitnika, a obuhvatilo je 116 studenata s invaliditetom koji studiraju na osam hrvatskih sveučilišta, tri veleučilišta i jednoj visokoj školi. Dobiveni podaci analizirani su primjenom inferencijalne i multivarijantne statistike te pokazuju da studenti s invaliditetom nisu zadovoljni kvalitetom visokoobrazovne usluge. Najveće nezadovoljstvo zamijećeno je u području opremljenosti i pristupačnosti ustanova visokog obrazovanja te nedostatnog znanja nastavnog osoblja o invaliditetu, načinima komuniciranja studenata s invaliditetom, pružanju podrške i omogućavanju prilagodbi u nastavnom procesu za studente s invaliditetom. Razlike između percipirane kvalitete visokoobrazovne usluge utvrđene su između studenata i studentica s invaliditetom, pri čemu studentice lošije procjenjuju kvalitetu usluge. U odnosu na vrstu teškoće (uzrokovane različitim oštećenjima, bolestima ili poremećajima) i duljinu studiranja studenata s invaliditetom nisu utvrđene razlike, ali postojeći trend ukazuje da studenti s oštećenjima sluha najlošije procjenjuju kvalitetu usluge u visokom obrazovanju.

U istraživanju uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom primijenjena je Q metodologija. To je nova istraživačka metoda koja se u ovoj disertaciji predstavlja hrvatskoj akademskoj zajednici. Q metodologija istraživačka je metoda koja nudi znanstvenu osnovu za proučavanje mišljenja, vjerovanja i stavova pojedinaca (Stephenson, 1935, 1953). Primijenjena je jer omogućava dublje razumijevanje subjektivnih pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi spomenute politike. U duhu inkluzivne istraživačke paradigme, Q metodologija omogućila je da se studente s invaliditetom, kao aktere čiji se glas često

ne čuje, postavi u središte istraživanja. Oni su sudjelovali u kreiranju instrumenta (Q skupa), odabiru sudionika (P skupa) te samom procesu Q razvrstavanja. U Q istraživanju sudjelovalo je 27 studenata s invaliditetom koji pohađaju osam hrvatskih sveučilišta, dok je u fokus grupama za izradu mjernog instrumenta sudjelovalo 45-ero djece s teškoćama u razvoju i studenata (mladih) s invaliditetom. Za obradu podataka korišten je program PQMethod koji se bazira na „obrnutoj“ faktorskoj analizi (Schmolck i Atkinson, 2002). Rezultati istraživanja otkrivaju pet različitih pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike: uspješni akteri (akteri koji znaju kako i s kim mogu ostvariti željeni cilj), pasivni akteri (akteri koji odgovornost za promjenu prebacuju na druge), slabi akteri (demotivirani akteri koji nemaju povjerenja u partnerstva), utjecajni akteri (akteri koji imaju znanje o obrazovnoj politici, zagovaračke vještine, motivaciju i određeni stupanj moći utjecanja na druge) i ravnodušni akteri (akteri koje je potrebno pokrenuti, educirati i ojačati za djelovanje). Nije otkriveno nijedno zajedničko područje oko kojeg su mišljenja svih sudionika usklađena, što nije neočekivano imajući na umu činjenicu da su studenti s invaliditetom izrazito heterogena skupina koja se uz individualne specifičnosti razlikuje i po vrsti i po stupnju i po vremenu nastanka oštećenja, po prethodnim iskustvima u sustavu obrazovanja kao i po potrebama.

Oba istraživanja predstavljaju prvijence za hrvatsku istraživačku praksu. Instrument ARCHSECRET pokazao se primjenjiv za kontekst visokog obrazovanja u Hrvatskoj kao što se i Q metodologija pokazala dobrim alatom za dublje razumijevanje subjektivnih mišljenja studenata s invaliditetom.

Dobiveni rezultati identificirali su prepreke sudjelovanju studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom – stavovi provoditelja, posebice educiranost i senzibiliziranost nastavnog osoblja; sustav podrške; povijest zanemarivanja i ograničeno iskustvo sudjelovanja; manjak kapaciteta studenata; slaba zastupljenost studenata s invaliditetom u organizacijama civilnog društva i političkim udruženjima. Osim prepreka, istraživanje je identificiralo i načine na koje je moguće povećati sudjelovanje studenata s invaliditetom u planiranju, kreiranju, provedbi i procjeni učinaka ove politike – podizanjem kvalitete visokoobrazovne usluge, redefiniranjem nastavnih planova i programa, stvaranjem inkluzivnog akademskog okruženja, jačanjem kapaciteta nastavnog osoblja, jačanjem zagovaračkih vještina studenata s invaliditetom, osiguravanjem relevantnih informacija studentima s invaliditetom u pristupačnim formatima, uvažavanjem glasa studenata s invaliditetom i stvaranjem uvjeta za njihovo aktivno sudjelovanje u provedbi obrazovne politike. Dobiveni rezultati pružaju dobre temelje za preoblikovanje obrazovne politike za studente s invaliditetom s ciljem povećanja njezine učinkovitosti i jednakosti. Također

mogu biti smjernice za razvoj institucionalnih strategija za uspostavu i promociju inkluzivne kulture i kulture kvalitete na visokoobrazovnim institucijama.

Ključne riječi: obrazovna politika, studenti s invaliditetom, uloga korisnika u implementaciji, Q metodologija

## **ABSTRACT**

The policy for people with disabilities directly affects about 8 % of the population in Croatia most commonly characterized by a low level of education, hindering employability and the risk of poverty and social exclusion. Historical changes in understanding of disability have also influenced the policy for people with disabilities which transformed from two adjective policies (social and health) into a complex or cluster policy (Petek, 2010). The dissertation examines educational policy for students with disabilities as an adjective policy for people with disabilities, more precisely the higher education system. Higher education was chosen because it contributes to the social, economic and cultural development of the community and the promotion of social inclusion and active citizenship.

Inclusive education has expanded to higher education in the last 15 years when the issue of equal opportunities and the expansion of participation in education entered the agenda of education policy. Education policy, under the influence of international and domestic legal and strategic documents, develops policy instruments aimed at reducing inequality in education. To this end, it is necessary to invest in the development of higher education institutions, so that they could accept students with disabilities, provide them with appropriate adaptations and support, and thus create a stimulating environment for the completion of their studies. Although these areas are regulated by a series of general and special acts, the absence of a single act that would prescribe the standards of access to higher education resulted in different practices in adapting the academic environment for students with disabilities. All Croatian universities have some form of formalized support services for students with disabilities, among which the Office for Students with Disabilities University of Zagreb represents the oldest and most developed form of support for students with disabilities whose example the other universities are attempting to follow as well.

As there is no unique definition of people with disabilities in Croatia, there is also no unique definition of students with disabilities. Although there are no accurate statistics on the number of students with disabilities, it can be estimated that there are about 700 registered students with disabilities in higher education in the Republic of Croatia (Kiš-Glavaš, National Working Group for Social Dimension of Higher Education, 2018) which represents an increase in the number of students with disabilities at public higher education institutions in the Republic of Croatia (Strategy for Education, Science and Technology, Croatian Parliament, NN, 124/14). The number is probably higher because the students with disabilities who do not apply for some form of support at the faculty are not included in this record.

In this paper, two studies have been carried out on the implementation of education policy for students with disabilities, that is, the role of students with disabilities in the implementation of the mentioned policy. The aim of the research is to gain insight into the views of students with disabilities about their involvement in the processes of making decisions about the issues that affect them. Therefore, the first study deals with the satisfaction of students with disabilities with the services quality in higher education because high-quality higher education ensures the acquisition of systematic knowledge, skills and values required for participation of students with disabilities in public life. The second study explores the opinions and experiences of students with disabilities on their role or impact on the implementation of education policy for students with disabilities.

Measurement service quality in higher education is insufficiently explored. The interest in enhancing the quality of service in higher education begins with the strengthening of the competitive dynamics between higher education institutions due to the economic crisis and the opening of an increasing number of private schools and foreign education markets within the Bologna Process. The service quality is measured as the difference (gap) between the quality assessment of the provided service and the assessment of customer service expectations (Parasuraman, Zeithaml and Berry, 1985, 1988). When expectations are met, the delivered service is of high quality. But, when the provided service did not meet the expectations of the user, then it was evaluated as of insufficient quality and represented a source of users' dissatisfaction.

The ARCHSECRET instrument (Vaughan and Shiu, 2001) was used in this study which was specially designed to measure the quality of service provided to persons with disabilities. The survey was conducted through an online questionnaire, which included 116 students with disabilities studying at eight Croatian universities, three colleges and one other institution of higher education. The obtained data were analysed using inferential and multivariate statistics and showed that students with disabilities were not satisfied with the quality of higher education services. The greatest dissatisfaction has been observed in the area of equipment and accessibility of higher education institutions and inadequate knowledge of teaching staff on disability, the ways of communicating of students with disabilities, providing support and adjustments in the teaching process for students with disabilities. Differences between the perceived quality of higher education services have been identified between male and female students, with female students evaluating the quality of service with a lower grade. There were no differences established in relation to the type of disability (caused by various impairments, illnesses or disorders) and length of study of students with disabilities, but the existing trend suggests that students with hearing impairments assess the quality of service in higher education as being the worst.



In the study of the role of students with disabilities in the implementation of education policy for students with disabilities, Q methodology was applied. This is a new research method that is being presented to the Croatian academic community in this dissertation. Q methodology is a research method that provides a scientific basis for studying the opinions, beliefs and attitudes of individuals (Stephenson, 1935, 1953). It was used because it enables a deeper understanding of the subjective views of students with disabilities about their role in the implementation of the mentioned policy. In the spirit of an inclusive research paradigm, Q methodology has enabled students with disabilities to be put in focus of the study as persons whose voice is often unheard. They participated in creating the instrument (Q-set), selecting the participants (P-set) and the Q-sorting process. In the Q study, 27 students with disabilities attending eight Croatian universities participated, while 45 children with difficulties in development and students with disabilities in focus groups participated in the development of the measuring instruments. The PQMethod program based on “reverse” factor analysis (Schmolck and Atkinson, 2002) was used for data processing. The results of the research reveal five different perspectives of students with disabilities on their role in the implementation of education policy: successful actors (actors who know how and with whom to pursue a desired goal), passive actors (actors who shift the responsibility for change to others) weak actors (demotivated actors who have no trust in partnerships), influential actors (actors who have knowledge of educational policy, advocacy skills, motivation and a certain degree of power to influence others) and indifferent actors (actors that need to be set in motion, educated and strengthened for acting). No common area has been discovered, which will be reflected in the opinions of all participants and which is not unexpected bearing in mind that the students with disabilities are a highly heterogeneous group that, in addition to individual characteristics, varies according to the type, degree and time of the occurrence of the disability, previous experience in the education system, as well as their needs.

Both studies represent debuts for Croatian research practice. The ARCHSECRET instrument proved to be applicable to the context of higher education in Croatia, as well as Q methodology, which proved to be a good tool for deeper understanding of subjective opinions of students with disabilities.

The obtained results identified obstacles for participation of students with disabilities in the implementation of education policy for students with disabilities – attitudes of teachers, education and sensibility of teaching staff in particular, support system, history of neglect and limited participation experience, lack of student capacity, insufficient communication between students and the community and representation of students with disabilities through associations and political parties. In addition to obstacles, the research has also identified ways to increase their involvement in planning, designing, implementing and evaluating the impact of a particular policy – raising the quality of higher education

services, redefining curricula, creating an inclusive academic environment, strengthening teaching staff capacity, strengthening advocacy skills of students with disabilities, providing relevant information to students with disabilities in accessible formats, respecting the voice of students with disabilities and creating conditions for their active participation. The obtained results provide a good foundation for reforming education policy for students with disabilities with the aim of increasing its effectiveness and equality. They may also be guidelines for the development of institutional strategies for the establishment and promotion of the culture of inclusion and the culture of high quality at higher education institutions.

Key words: education policy, students with disabilities, role of policy actors, Q methodology

# SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Razvoj politike za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj</b>	<b>1</b>
1.1.1 Tri modela poimanja invaliditeta (medicinski, socijalni i model ljudskih prava)	2
1.1.2 Transformacija politike za osobe s invaliditetom u okviru različitih modela poimanja invaliditeta	6
1.1.3 Politika za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj	8
<b>1.2 Obrazovna politika za studente s invaliditetom u Hrvatskoj</b>	<b>12</b>
1.2.1 Visoko obrazovanje i studenti s invaliditetom	13
1.2.2 Zakonodavna regulativa visokog obrazovanja studenata s invaliditetom u Hrvatskoj	16
1.2.3 Studenti s invaliditetom - tko su i koliko ih ima?	21
1.2.4 Položaj studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju	23
1.2.4.1 Institucionalne službe potpore	29
1.2.4.2 Vršnjačka potpora i/ili alternativni vid asistencije za studente s invaliditetom	30
1.2.5 Razlike u studiranju studenata s invaliditetom s obzirom na neke njihove karakteristike	31
<b>1.3 Kvaliteta usluge</b>	<b>34</b>
1.3.1 Koncept kvalitete usluge	35
1.3.1.1 Percipirana kvaliteta usluge	36
1.3.1.2 Povezanost između kvalitete usluge i zadovoljstva	37
1.3.2 Mjerenje kvalitete usluge	38
1.3.2.1 SERVQUAL model	40
1.3.3 Kvaliteta usluge u visokom obrazovanju	41
1.3.3.1 Mjerenje kvalitete usluge u visokom obrazovanju	44
1.3.3.2 Opis ARCHSECRET instrumenta	46
1.3.3.3 Utjecaj spola na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge	49
<b>1.4 Implementacija</b>	<b>51</b>
1.4.1 Pristupi u proučavanju implementacije	52
1.4.1.1 Implementacija kao kolektivno djelovanje aktera	53
1.4.1.2 Implementacija kao operativno upravljanje	55
1.4.2 Procjena učinkovitosti i jednakosti u implementaciji politike	57
1.4.3 Implementacijsko istraživanje	62
1.4.3.1 Kontekstualna teorija interakcija	63
1.4.3.2 Istraživanje uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom – konceptualizacija istraživanja	66
<b>2 PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA</b>	<b>69</b>
<b>3 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA KVALITETE VISOKOBRAZOVNE USLUGE (ISTRAŽIVANJE I)</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Hipoteze istraživanja</b>	<b>71</b>

<b>3.2</b>	<b>Mjerni instrument</b>	<b>71</b>
<b>3.3</b>	<b>Uzorak</b>	<b>73</b>
<b>3.4</b>	<b>Način provedbe istraživanja</b>	<b>77</b>
<b>3.5</b>	<b>Etički aspekt istraživanja</b>	<b>78</b>
<b>3.6</b>	<b>Metode obrada podataka</b>	<b>79</b>
<b>3.7</b>	<b>Analiza rezultata</b>	<b>80</b>
3.7.1	Analiza kvalitete visokoobrazovne usluge (jazovi)	80
3.7.2	Analiza kvalitete visokoobrazovne usluge s obzirom na karakteristike ispitanika	94
<b>4</b>	<b>RASPRAVA I</b>	<b>99</b>
<b>4.1</b>	<b>Kvaliteta obrazovne usluge u visokom obrazovanju</b>	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>Važnost poznavanja dimenzija kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju</b>	<b>119</b>
<b>4.3</b>	<b>Kvaliteta visokoobrazovne usluge s obzirom na karakteristike ispitanika</b>	<b>120</b>
<b>5</b>	<b>DOPRINOSI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I</b>	<b>124</b>
<b>5.1</b>	<b>Doprinosi istraživanja</b>	<b>124</b>
<b>5.2</b>	<b>Ograničenja istraživanja</b>	<b>124</b>
<b>5.3</b>	<b>Preporuke za buduća istraživanja</b>	<b>125</b>
<b>6</b>	<b>ZAKLJUČAK I</b>	<b>126</b>
<b>7</b>	<b>METODOLOGIJA Q ISTRAŽIVANJA (ISTRAŽIVANJE II)</b>	<b>139</b>
<b>7.1</b>	<b>Hipoteze istraživanja</b>	<b>139</b>
<b>7.2</b>	<b>Osvrt na Q metodologiju</b>	<b>139</b>
7.2.1	Razlika između Q metodologije i R metodologije	141
7.2.2	Prikladnost Q metodologije – zašto je odabrana Q metodologija?	142
7.2.3	Dizajn Q istraživanja	143
7.2.4	Valjanost i pouzdanost u Q istraživanju	145
<b>7.3</b>	<b>Koraci (faze) u Q metodologiji</b>	<b>146</b>
7.3.1	Prvi korak: kreiranje zbirke izjava	147
7.3.2	Drugi korak: kreiranje Q skupa	149
7.3.3	Treći korak: odabir sudionika (P skup)	151
7.3.4	Četvrti korak: Q razvrstavanje	153
7.3.5	Peti korak: analiza i interpretacija rezultata	157

7.3.6	Etički aspekt istraživanja	158
<b>8</b>	<b>ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA II</b>	<b>160</b>
<b>8.1</b>	<b>Q faktorska analiza podataka</b>	<b>160</b>
8.1.1	Korelacije između Q vrsta	160
8.1.2	Q faktorska analiza	161
8.1.2.1	Karakteristike faktora	170
8.1.2.2	Korelacije između faktora	171
<b>8.2</b>	<b>Interpretacija faktora</b>	<b>172</b>
8.2.1	Faktor 1: Uspješni akteri - Mogu i znam kako i s kim ostvariti željeni cilj!	175
8.2.2	Faktor 2: Pasivni akteri – Očekujem da će drugi riješiti moj problem!	182
8.2.3	Faktor 3: Slabi akteri – Ne vidim partnere u udrugama!	188
8.2.4	Faktor 4: Utjecajni akteri – Zagovaram svoje potrebe!	193
8.2.5	Faktor 5: Ravnodušni akteri – Sad mi je svejedno, ionako nema smisla!	199
<b>9</b>	<b>RASPRAVA II</b>	<b>205</b>
<b>10</b>	<b>DOPRINOSI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA II</b>	<b>218</b>
<b>10.1</b>	<b>Doprinosi istraživanja</b>	<b>218</b>
<b>10.2</b>	<b>Ograničenja istraživanja</b>	<b>220</b>
<b>10.3</b>	<b>Buduća istraživanja</b>	<b>221</b>
<b>11</b>	<b>ZAKLJUČAK II</b>	<b>222</b>
<b>12</b>	<b>ZAKLJUČAK ISTRAŽIVANJA</b>	<b>227</b>
<b>13</b>	<b>LITERATURA</b>	<b>231</b>
<b>14</b>	<b>PRILOZI</b>	

## 1. UVOD

### 1.1 Razvoj politike za osobe s invaliditetom<sup>1</sup> u Hrvatskoj

Razumijevanje invaliditeta određuje društveno djelovanje prema osobama s invaliditetom. Kako se kroz povijest mijenjao odnos društva prema osobama s invaliditetom, tako su se mijenjali i modeli, odnosno pristupi invaliditetu koji su utjecali na razvoj različitih interpretacijskih okvira politike za osobe s invaliditetom. U literaturi se navode različiti modeli poimanja invaliditeta poput medicinskog (bio) modela, modela milosrđa, socijalnog modela, ekonomskog modela, modela manjinskih skupina, modela sposobnosti i drugih (Oliver, 1996; Barnes, 2007). Svi ovi modeli pokušavaju razumjeti i bolje objasniti invaliditet. Autor Oliver (1996) navodi kako način definiranja invaliditeta utječe na način na koji se definiranje invaliditeta prevodi u javne politike, na identifikaciju i klasifikaciju broja osoba s invaliditetom, na kreiranje tzv. „politike manjina“ te na osiguravanje sustava podrške za osobe s invaliditetom. Drugim riječima, promjena u poimanju invaliditeta utječe na transformaciju ciljeva politike za osobe s invaliditetom, odnosno onoga što država treba učiniti, i *policy* instrumenata<sup>2</sup>, odnosno načina kako će to u konkretnim situacijama učiniti.

Za bolje razumijevanje razvoja politike za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj, prvotno su ukratko opisana tri modela poimanja invaliditeta te njihov utjecaj na razvoj politike za osobe s invaliditetom. To su medicinski i socijalni model, kao dva modela koja su obilježila povijest invaliditeta, te model ljudskih prava kao suvremeni pristup invaliditetu.

---

<sup>1</sup> Izraz „politika prema osobama s invaliditetom“ zamijenjen je terminom „politika za osobe s invaliditetom“ jer riječ „prema“ stavlja osobe s invaliditetom u pasivniji položaj, dok se korištenjem prijedlogom „za“ takva konotacija briše. Ujedno se ovim terminom želi ukazati da odluke drugih resora mogu imati utjecaj na osobe s invaliditetom iako nisu izravno namijenjene njima, no činjenica da su osobe s invaliditetom jedne od korisnika, svrstava ih pod kišobran politike za osobe s invaliditetom.

<sup>2</sup> *Policy* instrumenti mehanizmi su koji su na raspolaganju vladi za implementaciju javne politike. Mogu biti u obliku zakona, strategija, programa ili projekata prihvaćenih ili sadržanih u tekstu drugih pravnih propisa, pravilnika ili nekog drugog provedbenog akta. Prema razini uključenosti države u rješavanje kolektivnih problema dijele se na dobrovoljne i prisilne. Dobrovoljni instrumenti lišeni su sudjelovanja države ili je ono minimalno, dok prisilni ostavljaju minimalan prostor za privatnu diskreciju (Howlett i Ramesh, 1995).

### **1.1.1 Tri modela poimanja invaliditeta (medicinski, socijalni i model ljudskih prava)**

Medicinski model ili pristup invaliditetu javlja se sredinom 50-ih godina 20. stoljeća te se često naziva i tradicionalni model invaliditeta. Prema medicinskom modelu poimanja invaliditeta, invaliditet se smatra odstupanjem od normalnog zdravstvenog statusa, odnosno kao oštećenje (fizičko ili intelektualno) koje je potrebno izliječiti (Degener, 2016). Invaliditet se smješta unutar pojedinca, a teškoće osoba s invaliditetom percipiraju se kao njihova (osobna) tragedija s kojom se trebaju nositi (Oliver, 1996). Poimanje osoba s invaliditetom kao onih koje su „nesposobne za samostalni život i za odlučivanje o svom životu“ (Kiš-Glavaš, 2012, str. 50) zbog ograničenja koja donosi invaliditet, utjecalo je na stvaranje ovisnosti osoba s invaliditetom o drugima, odnosno osobama koje ih vode kroz život i donose odluke umjesto njih (roditelji, skrbnici, stručnjaci i sl.). Stoga je u medicinskom modelu distribucija moći između stručnjaka i osoba s invaliditetom vrlo neravnomjerno raspoređena (Urbanc, 2002, 2005). U takvom razmišljanju nema mjesta za osnaživanje osoba s invaliditetom radi samostalnog donošenja životnih odluka jer njih ne treba osnažiti, već ih treba „izliječiti“ kako bi se mogle uklopiti među „normalne“, odnosno postati dio dominantne kulture.

S obzirom da je interpretacijski okvir politike za osobe s invaliditetom u okviru medicinskog modela invaliditeta usmjeren na „ispravljanje nedostataka“ i osiguravanje osnovnih potreba za osobe s invaliditetom, pitanja osoba s invaliditetom prvenstveno se nalaze na dnevnom redu zdravstvene, a potom i socijalne politike. Autor Oliver (1996), jedan od utemeljitelja socijalnog modela invaliditeta, takvu politiku za osobe s invaliditetom naziva politikom onesposobljenosti. U praktičnom smislu to znači da se u medicinskom modelu intervencije najvećim dijelom odnose na novčane (socijalne) naknade, medicinska pomagala i zdravstvene potrebe osoba s invaliditetom. Zbog toga se u interpretacijskom okviru ovakve politike ne može govoriti o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom jer su mjere politike usmjerene na pojedinca bez uvažavanja okruženja u kojem taj pojedinac živi te se pitanje invaliditeta samo nadodalo na mjere postojeće politike. Na taj su način stvoreni „posebni sustavi“ za osobe s invaliditetom koji se očituju u, primjerice, osnivanju posebnih odgojno-obrazovnih ustanova (tzv. specijalnih škola), otvaranju zaštićenih radionica za osobe s invaliditetom te, u najtežem obliku, institucionalizaciji osoba s invaliditetom (Lawson, 2005; Katsui i Kumpuvuori, 2008). Takve mjere nisu u skladu s uključivanjem osoba s invaliditetom u društvo i ne omogućavaju sustavno rješavanje pitanja invaliditeta (Oliver, 1996; Urbanc, 2002, 2005; Rioux i Carbert, 2003; Barnes, 2007).

Socijalni model invaliditeta razvija se 70-ih godina 20. stoljeća. Zbog nezadovoljstva shvaćanjem invaliditeta i odnosom prema osobama s invaliditetom unutar medicinskog modela, razvija

se jaki pokret osoba s invaliditetom koji traži novi pristup invaliditetu utemeljen na uvjerenju da su osobe s invaliditetom i one bez invaliditeta jednako vrijedne. Kao osnovni problem naglašava se odnos društva prema osobama s invaliditetom što dovodi do redefiniranja invaliditeta.

Invaliditet se više ne definira samo kao oštećenje, već se on počinje promatrati kao rezultat „djelovanja osoba s invaliditetom i prepreka koje proizlaze iz stajališta njihove okoline, te iz prepreka koje postoje u okolini, a koje sprječavaju njihovo potpuno i djelotvorno sudjelovanje u društvu ravnopravno s drugim članovima tog društva“ (NN, MU 6/07, str. 1). Tako socijalni model invaliditeta prenosi odgovornost invaliditeta s ograničenosti oštećenja na ograničenost društva u poznavanju sposobnosti i potreba osoba s invaliditetom (Igrić, 2004). Drugim riječima, invaliditet se poima kao patologija društva (Rioux i Carbert, 2003), stoga se definira kao društveno konstruirana stvarnost, odnosno sve ono u društvu što ograničava i isključuje osobe s invaliditetom – od nepristupačnih objekata do neprilagođenog prijevoza, od segregiranog (odvojenog) školovanja djece s teškoćama u razvoju do isključivanja osoba s invaliditetom s tržišta rada, od nedostupnih informacijskih i komunikacijskih sustava do negativne percepcije osoba s invaliditetom u društvu (Oliver, 1996). Autor Hunt (1966), kao osoba s invaliditetom, posebno naglašava negativne posljedice medicinskog poimanja invaliditeta na polju izgradnje odnosa između osoba s invaliditetom i bez invaliditeta.

Socijalni model invaliditeta naglašava prava osoba s invaliditetom te ih iz pasivnih objekata pretvara u aktivne subjekte kojima je dana moć pri donošenju odluka koje ih se tiču (Quinn i Degener, 2002). Od osoba s invaliditetom više se ne očekuje da bezuvjetno prihvaćaju usluge kreirane za njih, već ih se potiče na aktivno sudjelovanje u razvoju usluga namijenjenih osobama s invaliditetom. Takav pristup omogućuje bolji uvid u potrebe osoba s invaliditetom što doprinosi stvaranju uvjeta za samostalan (ili barem samostalniji) život osoba s invaliditetom. Mijenja se i odnos osoba s invaliditetom prema stručnjacima (profesionalnoj ekspertizi) kojega karakterizira dijalog te zajedničko problematiziranje oko onoga o čemu ne dijele isto mišljenje (Urbanc, 2005). Socijalni model invaliditeta pretpostavlja prijenos moći sa stručnjaka na osobe s invaliditetom što s jedne strane za stručnjake znači pronalaženje načina kako će stečenu moć prepustiti osobama s invaliditetom, dok s druge strane za osobe s invaliditetom predstavlja učenje i razvoj novih vještina s ciljem prihvaćanja i korištenja novostečene moći (Oliver, 1996).

U okviru socijalnog modela invaliditeta širi se interpretacijski okvir politike za osobe s invaliditetom jer se mjere ove politike isprepliću s mjerama drugih javnih politika (obrazovne, stambene, kulturne, politike zapošljavanja i sl.). Prema ovome modelu, država je dužna ukloniti fizičke i društvene prepreke, osigurati univerzalni dizajn, pristupačne tehnologije i koordinirane javne



programe i usluge za osobe s invaliditetom (Rioux i Carbert, 2003; Lawson, 2005; Barnes, 2007). Autorica Bratković (2002, prema Jönsson, 1994) navodi kako se mjere politike za osobe s invaliditetom trebaju orijentirati na razvoj decentraliziranih regionalnih službi podrške za osobe s invaliditetom kao i na razvoj primjerenog spektra usluga na području stanovanja, zapošljavanja i slobodnog vremena. Aktivnosti vlade, jedinica lokalne i regionalne (područne) samouprave te privatnog i civilnog sektora potrebno je usmjeriti na podizanje kvalitete života osoba s invaliditetom (Urbanc, 2005; Barnes, 2007; Uvin, 2007; Mihanović, 2011). Ujedno je potrebno djelovati na promjenu stavova prema osobama s invaliditetom, što u konačnici može pridonijeti stvaranju uvjeta u kojima osobe s invaliditetom mogu svojim znanjem i iskustvom utjecati na provedbu, praćenje i evaluaciju politike za osobe s invaliditetom (Rioux i Carbert, 2003; Dube, 2005; Lawson, 2005; Barnes, 2007; Pestoff, 2009), što su ujedno odlike pristupa proučavanju implementacije odozdo prema<sup>3</sup>. Pri tome treba imati na umu kako osobe s invaliditetom nisu homogena populacija te da povećanje razine uključivanja osoba s invaliditetom u jednom području (npr. političkom) ne mora nužno značiti i povećanje kvalitete života osoba s invaliditetom u drugom području/područjima života (npr. životu u zajednici). Primjerice, veća politička zastupljenost osoba s invaliditetom među donositeljima odluka može utjecati na povećanje prava na sudjelovanje populacije osoba s invaliditetom (kao grupnog prava), dok ostvarivanje individualnih (pojedinačnih) prava osoba s invaliditetom zahtijeva razrađeniji i osjetljiviji pristup uz uvažavanje individualnih posebnosti i potreba osoba s invaliditetom (Uvin, 2007; Katsui i Kumpuvuori, 2008).

Model ljudskih prava ili pristup invaliditetu utemeljen na ljudskim pravima razvio se tijekom druge polovice 20. stoljeća i temelji se na međunarodnim standardima ljudskih prava (Rioux i Carbert, 2003; Uvin, 2007; Katsui, 2008). Ovaj model temelji se na istim postavkama kao i socijalni model invaliditeta te se javlja kao njegova dopuna, s pojačanim naglaskom na ulogu osoba s invaliditetom kao „nositelja prava“ (Petek, 2010). Iako i socijalni model invaliditeta naglašava aktivnu ulogu osoba s invaliditetom u kreiranju i provedbi mjera politike za osobe s invaliditetom, model ljudskih prava nastao je kao kritika sustavu koji i nadalje važne uloge i odgovornosti daje osobama bez invaliditeta, ističući pritom kako sustav pružanja usluga koji promiče pasivnu (ili pasivniju) ulogu osoba s invaliditetom ne može istinski poboljšati njihovu kvalitetu života (Barnes i Oliver, 1995; Degener, 2016).

Prema modelu ljudskih prava, u provedbi politike za osobe s invaliditetom potrebno je poštovati ova četiri načela: odgovornost, pristupačnost, sudjelovanje i neovisnost (LCO-CDO.ORG,

---

<sup>3</sup> Ovaj teorijski okvir pobliže je opisan u poglavlju 1.4. ovoga rada (1.4.1. Pristupi u proučavanju implementacije).

2019). Načela pristupačnosti, sudjelovanja i neovisnosti naglašena su i u socijalnom modelu invaliditeta, dok ovaj model posebno ističe načelo odgovornosti. Da bi osobe s invaliditetom mogle sudjelovati u procesu javnih politika, potrebno je taj proces učiniti pristupačnim. Na ovo se načelo nadovezuje načelo sudjelovanja koje podrazumijeva potpunu, učinkovitu i smislenu participaciju osoba s invaliditetom u donošenju svih odluka koje izravno utječu na njihov život, čime se ostvaruje načelo neovisnosti osoba s invaliditetom. Osobna odgovornost osoba s invaliditetom, koja je posebno naglašena u ovome modelu, odnosi se na preuzimanje dijela odgovornosti za (ne)ostvarivanje svojih prava. Osim odgovornosti samih osoba s invaliditetom, naglašena je i odgovornost države da u provedbi politike za osobe s invaliditetom identificira aktere<sup>4</sup> (posebice formalne<sup>5</sup>) čija je obveza omogućiti sudjelovanje osoba s invaliditetom u oblikovanju i provedbi mjera politike za osobe s invaliditetom. Stvarni potencijal ovoga modela ogleda se u mogućnosti da osobe s invaliditetom promijene način na koji doživljavaju sebe (kao manje važne) u odnosu na stručnjake, odnosno donositelje i provoditelje odluka politike za osobe s invaliditetom. To je moguće postići ako proces donošenja provedbenih odluka postane participativan i transparentan s jednakošću u donošenju odluka i dijeljenju ishoda procesa među uključenim dionicima. Važan mehanizam za unaprjeđenje sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu samozastupanje je osoba s invaliditetom. Samozastupanje podrazumijeva visoku svijest i znanje o svojim pravima te razvijanje vještina koje omogućuju osobi da artikulira svoje potrebe, osjećaje i uvjerenja, kao i umijeće povezivanja s drugim akterima koji zastupaju iste ili slične ciljeve. Stoga jačanju vještina samozastupanja i zagovaračkih vještina osoba s invaliditetom treba posvetiti više pažnje u provedbi politike za osobe s invaliditetom (LCO-CDO.ORG, 2019).

Učinkovita operacionalizacija modela ljudskih prava može promijeniti ulogu osoba s invaliditetom u provedbi politike te, u konačnici, pridonijeti kreiranju usluga koje odgovaraju stvarnim potrebama samih korisnika. Unatoč praktičnim implikacijama ovoga modela, njegovi kritičari tvrde

---

<sup>4</sup> Akter (dionik) je „pojedinaac, skupina (formalna ili neformalna) ili institucija koja na temelju svojih formalnih nadležnosti, ali i interesa i vrijednosti, sudjeluje u procesu stvaranja javnih politika, odnosno teži utjecati na oblikovanje i implementaciju rješenja javnih problema.“ (Petek, 2012, str. 302)

<sup>5</sup> Prema Birkland-u (2001) postoje formalni i neformalni akteri. Formalni akteri (zakonodavna, izvršna i sudbena vlast) imaju pravo i dužnost sudjelovanja u kreiranju javnih politika po ustavu i zakonima. Neformalni akteri (pojedinci, interesne grupe, organizacije civilnog društva, političke stranke, neovisne istraživačke organizacije i mediji) pravo sudjelovanja u *policy* procesu dobivaju iz općeg prava participacije u demokratskom sustavu (bez izravne zakonske ovlasti). Način njihove participacije nije specificiran zakonima, već sudjeluju zbog vlastitog interesa za određeno pitanje. Nadalje, Petek (2012, str. 303) navodi da se neformalni akteri „često nazivaju zainteresiranim akterima ili dionicima (*stakeholders*), što se odnosi na one aktere koji u *policy* procesu sudjeluju stoga što (vjeruju da) imaju određeni „udio“ ili „ulog“ u određenom problemu (hold a stake in), a ne zato što su to obvezni.“

kako je odgovornost za stvaranje mehanizama sudjelovanja osoba s invaliditetom u procesu javnih politika u rukama donositelja odluka i pružatelja usluga pa razina uključivanja osoba s invaliditetom ovisi upravo o njihovim stavovima prema osobama s invaliditetom (Barnes i Oliver, 1995; Quinn i Degener, 2002; Rioux i Carbert, 2003).

Kao novi akteri, u okviru ovoga modela, pojavljuju se međunarodni akteri koji postaju važni dionici javnih politika za osobe s invaliditetom (Katsui, 2008). Instrumenti ljudskih prava na međunarodnoj i nacionalnoj razini nisu samo smjernice, već pred države potpisnice stavljaju obvezu redefiniranja postojećih politika i praksi s ciljem ostvarivanja jednakih prava za sve građane. Međunarodna suradnja treba biti uključiva i dostupna osobama s invaliditetom, a udruge osoba s invaliditetom trebaju biti uključene u praćenje međunarodnih aktivnosti u području politike za osobe s invaliditetom.

### **1.1.2 Transformacija politike za osobe s invaliditetom u okviru različitih modela poimanja invaliditeta**

Transformacija politike za osobe s invaliditetom slijedi promjene iz medicinskog modela invaliditeta prema socijalnom modelu i modelu ljudskih prava te se iz dvije pridjevske politike (socijalne i zdravstvene) transformira u složenu ili politiku klastera (Petek, 2010). Kao takva sadržava različita područja djelovanja poput zdravstvene zaštite, odgoja i obrazovanja, profesionalne rehabilitacije, zapošljavanja i rada, mirovinskog osiguranja, socijalne skrbi, prostornog uređenja i stanovanja, mobilnosti, sustava branitelja, poreznog i carinskog sustava, političkog i javnog života te kulture i turizma. Invaliditet, pod značajnim utjecajem međunarodnih organizacija, postaje fenomen koji poprima političke konotacije te zahtijeva djelovanje institucija vlasti radi postizanja zacrtanih ciljeva ove politike (Škrabalo, 2010a).

Socijalni model invaliditeta, a posebice model ljudskih prava, nadilazi dominantnu ulogu države u pružanju usluga za osobe s invaliditetom, uvažavajući pritom uloge različitih aktera u provedbi politike, poput lokalnih vlasti, javnih ustanova, privatnog sektora, organizacija civilnog društva<sup>6</sup> i korisnika. Država i dalje zadržava regulatornu ulogu osiguravanja zakonodavnog okvira, ali prestaje biti jedini pružatelj usluga. Stoga se implementacija politike za osobe s invaliditetom, kao

---

<sup>6</sup> Civilno društvo predstavlja skup građana koji se dobrovoljno udružuju radi zagovaranja zajedničkih interesa. Razvoj civilnoga društva u Hrvatskoj potaknut je potkraj 1990-ih kada je donesen Zakon o udrugama (Hrvatski sabor, NN 70/97, 106/97, 19/99, 14/00, 88/01, 11/02, 74/14, 93/14, 26/15, 70/17, 98/19). Prema Bežovan i Ivanović (2014) u izvješću Programa Ujedinjenih naroda za razvoj u Hrvatskoj (2014), u organizacije koje čine civilno društvo u RH navode se zaklade, udruge, političke stranke, vjerske zajednice, sindikati i udruge poslodavaca, pri čemu gotovo 98 % organizacija civilnog društva čine udruge.

složene politike, promatra kroz djelovanje državnog, lokalnog, javnog, privatnog profitnog i neprofitnog sektora (Puljiz i sur., 2003). Sustavne promjene koje donosi ovakav model politike ogledaju se u decentralizaciji politike, raznovrsnosti usluga i procesu deinstitucionalizacije<sup>7</sup> (Bošnjak i Stubbs, 2007). Uključivanje šireg kruga aktera u provedbu politike, posebice udruga osoba s invaliditetom<sup>8</sup>, proširuje domenu državnog djelovanja te utječe na razvijanje različitih modela suradnje između udruga i tijela vlasti – od sudjelovanja udruga u planiranju i pružanju javnih usluga (suupravljanja) preko zajedničke suradnje udruga i tijela vlasti u proizvodnji javnih usluga za osobe s invaliditetom (suvođenja) do modela suradnje u kojem osobe s invaliditetom, barem djelomično, proizvode vlastite javne usluge (suproizvodnje) (Pestoff, 2009; Ostojić Baus, 2018). Sve veće oslanjanje države na udruge osoba s invaliditetom u pružanju usluga za osobe s invaliditetom utječe na promjene u sustavu pružanja usluga koji se od birokratskog centralizma mijenja u regulirani pluralizam, pri čemu se usluge za osobe s invaliditetom transformiraju od standardiziranih i univerzalnih prema osobno usmjerenim, fleksibilnim i koordiniranim uslugama.

Uključivanje korisnika u provedbu<sup>9</sup> socijalne politike autori Evers (2014) i Pestoff (2009) analiziraju kroz tzv. „struje“ uključivanja korisnika koje prate spomenute modele invaliditeta. Struja „skrbi“ i struja „profesionalizma“, koje su međusobno blisko povezane, odgovaraju medicinskom modelu invaliditeta jer se osobe s invaliditetom smatra nesposobnima ili slabo sposobnima za upravljanje vlastitim životom, stoga im je potrebna skrb i pomoć drugih osoba. Prijelaz s medicinskog na socijalni model invaliditeta ogleda se u strujama „konzumerizma“ i „menadžmenta“ koje ih, iako osobama s invaliditetom pružaju veći izbor u odabiru usluga, ipak u potpunosti ne uključuju u procese donošenja, provedbe i vrednovanja tih usluga. Potpuno sudjelovanje korisnika obilježje je struje „sudjelovanja“ koja promiče ulogu korisnika kao sukreatora usluga što ujedno odgovara i postulatima

---

<sup>7</sup> Decentralizacija podrazumijeva „prijenos odgovornosti, ovlasti i financijskih resursa za obavljanje javnih funkcija od središnje vlasti na niže razine vlasti, civilne skupine i činitelje privatnog sektora“ (Tausz, 2002, prema Puljiz i sur., 2003, str. 7), odnosno prebacivanje sve više odgovornosti s države na jedinice lokalne i regionalne (područne) samouprave. Uz decentralizaciju veže se i načelo supsidijarnosti koje podrazumijeva hijerarhijsku solidarnost, odnosno potrebu državne intervencije samo ako ista nije izvediva u nekom drugom obliku na nižoj društvenoj razini (obitelji, zajednici, gradu, županiji i sl.; Spicker, 1991, prema Puljiz i sur., 2003). Proces deinstitucionalizacije u okviru socijalne politike predstavlja pomak od dugotrajne ili trajne skrbi o osobama s invaliditetom u ustanovama do razvoja usluga u zajednici za osobe s invaliditetom, s ciljem razvoja modela stanovanja i podrške u zajednici (Odorjan, Balabanić i Štefan, 2018; Ostojić Baus, 2018).

<sup>8</sup> U ovom radu koristi se termin „udruge osoba s invaliditetom“ (ili skraćeno „udruge“) za udruge koje programski djeluju u korist osoba s invaliditetom bez obzira radi li se o udrugama osoba s invaliditetom ili udrugama za osobe s invaliditetom.

<sup>9</sup> Razine sudjelovanja aktera u provedbi politike pobliže su opisane u poglavlju 1.4. ovoga rada (1.4.1.2.1. Participativnost kao značajka implementacije: promicanje korisničke perspektive).

pristupa invaliditetu utemeljenog na ljudskim pravima. U proučavanju implementacije javne politike, struje „konzumerizma“, „menadžmenta“, a posebice struja „sudjelovanja“ odgovaraju pristupu odozdo prema gore, odnosno suvremenom pristupu razumijevanja implementacije. No, ovdje treba još jednom naglasiti potrebu razvijanja zagovaračkih vještina i vještina samozastupanja osoba s invaliditetom kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja, imajući u vidu činjenicu kako je uloga osoba s invaliditetom u provedbi politike za osobe s invaliditetom povijesno bila zanemarena te da osobe s invaliditetom ni danas, u većini država, ne pripadaju „jačim“ akterima koji imaju određeni status i utjecaj u društvu.

### **1.1.3 Politika za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj**

Prema Zakonu o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN 64/01), Hrvatski zavod za javno zdravstvo putem Registra osoba s invaliditetom prati kretanje broja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj. Prema podacima Hrvatskog registra o osobama s invaliditetom, na dan 30.1.2020. godine, u Hrvatskoj živi 496 646 osoba s invaliditetom koje čine 8,3 % ukupnog stanovništva Republike Hrvatske (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2020). Ovi podaci u skladu su s procjenama Ujedinjenih naroda prema kojima je u svijetu oko 650 milijuna osoba s invaliditetom koje čine oko 10 % svjetske populacije. Prema procjenama Svjetske zdravstvene organizacije<sup>10</sup> (World Health Organization) prevalencija invaliditeta iznosi 15,6 %, dok se utvrđene prevalencije u velikom broju zemalja u svijetu kreću od 1 % do 30 %. Postojanje ovako velikih razlika proizlazi iz različitog definiranja i poimanja invaliditeta te neujednačene metodologije u prikupljanju podataka što otežava usporedivost podataka o broju osoba s invaliditetom u pojedinim državama (Štefančić, Benjak i Ivanić, 2018).

Dakle, politika za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj izravno utječe na oko 8 % populacije. Populacija osoba s invaliditetom heterogena je po svojim mogućnostima, potrebama, društvenim i političkim vrijednostima te profesionalnim i obrazovnim aspiracijama. Najčešće je karakterizira niska razina obrazovanja, otežana zapošljivost te rizik od siromaštva i socijalne isključenosti. S obzirom da posljedice invaliditeta neposredno pogađaju i članove obitelji (braću/sestre, supružnike, roditelje i sl.), može se reći da „četvrtina stanovništva u svom svakodnevnom životu ima teškoća zbog invaliditeta“ (Gradska skupština Grada Zagreba, Službeni glasnik Grada Zagreba, 10/18, str. 1). Nadalje, u užem fokusu politike za osobe s invaliditetom nalaze se dvije prethodno spomenute skupine stanovništva

---

<sup>10</sup> Svjetska zdravstvena organizacija u okviru Svjetske zdravstvene ankete (World Health Survey) provela je istraživanje o učestalosti invaliditeta kod odraslih osoba u koje je bilo uključeno 59 zemalja, dok su članice Europske unije organizirale posebno istraživanje u okviru Europskog panela kućanstva u zajednici (European Community Household Panel - ECHP) s ciljem procjene prevalencije invaliditeta u EU (Štefančić, Benjak i Ivanić, 2018).

(osobe s invaliditetom i obitelji osoba s invaliditetom), dok se u širem smislu fokus može proširiti na cijelu populaciju jer „svatko tijekom života može postati osoba s invaliditetom ili to može postati njegov bližnji“ (Fakultet političkih znanosti, 2010, str. 7). Ujedno, mjere politike za osobe s invaliditetom koje su usmjerene na smanjenje predrasuda i/ili diskriminacije osoba s invaliditetom usmjerene su i na cijelu populaciju kao sekundarnu ciljnu skupinu ove politike (Fakultet političkih znanosti, 2010). Politika za osobe s invaliditetom predstavlja područje interesa i obveza različitih državnih i nedržavnih tijela zbog čega je potrebno vrlo precizno odrediti mjere i ciljeve kojima ova politika raspolaže kako bi se oni ticali upravo onih kojima je to potrebno.

Posljednjih dvadesetak godina hrvatsku politiku za osobe s invaliditetom karakterizira izrazito restrukturiranje regulatornog okvira. Od 2000. godine Hrvatska je donijela nekoliko izrazito važnih dokumenata u sklopu ove politike<sup>11</sup>. Autorica Petek (2010), analizirajući ciljeve hrvatske politike za osobe s invaliditetom, objašnjava transformaciju ove politike od medicinskog modela prema modelu ljudskih prava (Tablica 1), pri čemu navodi kako je hrvatska politika za osobe s invaliditetom dosegla stupanj užeg socijalnog modela.

Tablica 1: Prikaz osnovnih elemenata tri modela politike za osobe s invaliditetom

		Modeli / interpretacijski okviri politike prema OSI		
		Medicinski model	Širi socijalni model	
			Uži socijalni model	Model ljudskih prava
A. PROBLEM	1. Razumijevanje invaliditeta	Oštećenje	Oštećenje + društvene prepreke	Oštećenje + društvene prepreke
	2. Razumijevanje OSI	Pacijent i/ili siromašni građanin	Sugrađanin s invaliditetom	Građanin
	3. Pristup OSI	Terapeutski	Poboljšavanje uvjeta	Razvojni

<sup>11</sup> Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine (Vlada Republike Hrvatske, NN 63/07); Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Vlada Republike Hrvatske, NN 42/17); Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) i Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN MU 6/07, 3/08, 5/08); Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske (Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi i Europska Komisija, 2007); Zakon o suzbijanju diskriminacije (Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12); Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN 143/02, 33/05, 157/13, 152/14, 39/18); Zakon o jedinstvenom tijelu vještačenja (Hrvatski sabor, NN 85/14, 95/15-uredba); Zakon o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN 64/01); Zakon o pravobranitelju za osobe s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN 107/07).

	<b>4. Usmjerenost na / ciljna skupina</b>	Na pojedinca	Na društvo	Na pojedinca
<b>B. CILJ</b>	<b>5. Svrha intervencije države/zajednice</b>	Zbrinjavanje OSI	Jednakost OSI	Osnaživanje OSI
			Socijalna inkluzija	
<b>C. IMPLEMENTACIJA</b>	<b>6. Dominantne pridjevske politike</b>	Zdravstvena politika i politika socijalne skrbi	Antidiskriminacijske politike i politika uklanjanja prostornih prepreka / sloboda kretanja	Obrazovna, kulturna, politika zapošljavanja, slobodno vrijeme...
	<b>7. Primjeri ključnih instrumenata</b>	Javne usluge u zdravstvu ili socijalnoj skrbi putem različitih državnih ustanova	Kvote Javne kampanje	Radionice Pomoćnik u nastavi Stambene zajednice

Izvor: Petek, 2010.

U interpretacijskom okviru politike za osobe s invaliditetom u okviru medicinskog modela invaliditeta, politika za osobe s invaliditetom dominantno je usmjerena na zbrinjavanje osoba s invaliditetom kroz prizmu zdravstvene i socijalne politike (Petek, 2010). Kako socijalni model pretpostavlja društvenu odgovornost za stvaranje okoline bez prepreka, interpretacijski okvir politike za osobe s invaliditetom širi se na nova područja (pridjevske politike) kojima je cilj uklanjanje prostornih prepreka i/ili društvenih predrasuda. To za razvoj politike predstavlja proširenje ciljeva, ali i širenje spektra pridjevskih politika među kojima posebnu važnost dobiva obrazovna politika (Petek, 2010). Nadalje, spomenuta autorica navodi kako u praksi kreiranja politike za osobe s invaliditetom nema čistih modela. Iako je medicinski model i dalje prisutan, on više ne dominira hrvatskom regulativom, a najviše je zastupljen u socijalnoj politici. Socijalni model konceptualno nije potpun jer nedostaje dimenzija osnaživanja osoba s invaliditetom, dok se model ljudskih prava „zaustavio na razini retorike i verbalnoga obilježavanja“ (Petek, 2010, str. 113) bez stvarnog prihvaćanja osnaživanja osoba s invaliditetom, suvremenih standarda zaštite ljudskih prava, rehabilitacije utemeljene na zajednici i neovisnog življenja osoba s invaliditetom. (Holland, 2007, prema Petek, 2010).

Zajedno s transformacijom modela kreiranja politike za osobe s invaliditetom događa se i transformacija implementacije<sup>12</sup> ove politike koju su proučavale autorice Kekez Koštro, Urbanc i Salaj (2012). Spomenute autorice implementaciju konceptualiziraju pomoću Hillova i Hupeova (2009) okvira višerazinskog upravljanja<sup>13</sup> prema kojem se implementacija shvaća kao operativno upravljanje na razini sustava (upravljanje procesom stvaranja javnih politika), na razini organizacija (upravljanje međuorganizacijskim odnosima) i na razini pojedinca (upravljanje kontaktima). Prema rezultatima istraživanja, implementacijom dominira socijalni model koji je različito zastupljen na trima razinama implementacije (sustav – organizacija – pojedinac). Na razini upravljanja *policy* procesom<sup>14</sup> (razini sustava) aktivnosti operativnog upravljanja nisu više usmjerene samo na sektore rezervirane za medicinski model (zdravstvo i socijalna skrb), već obuhvaćaju različita područja života osoba s invaliditetom. Povećanjem broja sektora u kojima se strukturira implementacija, širi se i krug aktera uključenih u implementaciju. Tako se uključuju akteri iz sustava obrazovanja, zapošljavanja, kulture, pravosuđa, prostornog uređenja, prometa, mirovinskog, zdravstvenog i socijalnog sustava, nadzornih tijela, organizacija civilnog društva te raznih međunarodnih organizacija. Država kao „upravitelj-izvođač“ osigurava provedbene aktivnosti putem ugovorenih odnosa s organizacijama civilnog društva i/ili privatnim sektorom (neformalnim akterima). Tako se organizacije civilnog društva često pojavljuju kao provoditelji komplementarnih ili kompenzirajućih programa i projekata za osobe s invaliditetom te na taj način zauzimaju ulogu formalnih provoditelja politike (Fakultet političkih znanosti, 2010). Širenjem politike na nova *policy* područja i povećanjem broja uključenih aktera, aktivnosti operativnog upravljanja međuorganizacijskim odnosima (na razini organizacije) odlikuju se fleksibilnijim vertikalnim vezama i prepoznavanjem značaja horizontalne dimenzije. Prisutnost socijalnog modela omogućila je razvojni zamah operativnog upravljanja u smjeru modela ljudskih

---

<sup>12</sup> Iako termin „provedba“ predstavlja hrvatsku inačicu engleskog termina „*implementation*“, u hrvatskom se jeziku uvriježilo korištenje termina „implementacija“ pa se u disertaciji koriste oba termina.

<sup>13</sup> Ovaj teorijski okvir pobliže je opisan u poglavlju 1.4. ovoga rada (1.4.1.2. Implementacija kao operativno upravljanje).

<sup>14</sup> *Policy* proces je proces odlučivanja o javnim pitanjima koji se sastoji od tri međusobno povezane i neodvojive dimenzije politike za koje na engleskom jeziku postoje zasebni izrazi, dok u hrvatskom jeziku ne postoje različiti termini kojima bi se opisale te dimenzije: (1) *Politics* – borba za moć, vlast i upravljanje institucijama političkog sustava koju obilježavaju interesi političkih aktera (političkih stranaka) u prikupljanju sljedbenika i konflikti s opozicijom; (2) *Polity* – institucionalni ustroj unutar kojeg se donose političke odluke, odnosno sustav pravila, procedura i institucija koje sačinjavaju politički sustav; (3) *Policy* (ili *public policy*) – sadržaj političkog odlučivanja (Petak, 2007). Treći pojam (*policy*) najteže je prevodiv na hrvatski jezik, a često se upotrebljava za označavanje društvene konstrukcije, odnosno javne politike (Howlett i Ramesh, 1995). Prema Pojmovniku javnih politika (Petek i Petković, 2014) *policy* se objašnjava kao izraz [koji se odnosi] na onaj aspekt politike kojemu je u središtu rješavanje problema, izbor alternativnih putova kojima se ti problemi mogu rješavati te racionalan pogled na politički život.



prava koji podrazumijeva zajedničko djelovanje aktera iz horizontalne i vertikalne dimenzije<sup>15</sup> s ciljem osnaživanja osoba s invaliditetom i pune realizacije njihovih prava. Na razini neposredne provedbe (razini pojedinca) implementacija se odvija u međuljudskim kontaktima koje karakterizira dominacija profesionalne ekspertize (liječnika, socijalnih radnika i sl.). Istovremeno se djelatnici izvan područja medicinske i socijalne skrbi, poput odgojno-obrazovnih djelatnika, počinju prepoznavati kao provoditelji politike, što otvara vrata prema socijalnom modelu. Patologiziranje korisnika te neuvažavanje korisničke perspektive ponašanja su koja ovu razinu implementacije čvrsto vežu s medicinskim modelom poimanja invaliditeta (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012).

## 1.2 Obrazovna politika za studente s invaliditetom u Hrvatskoj

Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo, ono izgrađuje temelje za „uspješno sudjelovanje u društvenom, gospodarskom, kulturnom i političkom životu zajednice“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2011, prema Kiš-Glavaš, 2012) te je moćan alat u borbi protiv socijalne isključenosti. Pravo na obrazovanje osnažujuće je pravo jer se putem njega usvajaju znanja, vještine, vrijednosti i stavovi koji doprinose intelektualnoj, duhovnoj i društvenoj samostalnosti pojedinca (Širanović, 2012). Autor Pennington (2008) naglašava kako obrazovanje ima jednu od najznačajnijih uloga u smanjenju predrasuda i diskriminacije. Ono je osnovni činitelj socijalne participacije za sve građane pri čemu visoko obrazovanje ima ključnu ulogu u promicanju ljudskih prava te jačanju demokracije i tolerancije (Kiš-Glavaš, 2012). Autorice Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš (2007) navode kako su visokoškolske institucije istovremeno i pokretači i refleksija društva jer uz pokretačku ulogu u ekonomskoj kompetitivnosti društva imaju i presudnu ulogu u socijalnoj inkluziji. No, postoje skupine mladih za koje obrazovanje nije otvoreno, a to su podzastupljene i/ili ranjive skupine<sup>16</sup> studenata. Podzastupljenost u visokom obrazovanju definirana je „kao niži udio određene skupine studenata koji se nalaze u sustavu visokog obrazovanja u odnosu na populacijske podatke, odnosno u odnosu na

---

<sup>15</sup> Razlikuje se okomita (vertikalna) i vodoravna (horizontalna) dimenzija javnih politika. Okomita dimenzija odnosi se na hijerarhijski sustav prijenosa odluka od vrha prema građanima, dok se vodoravna dimenzija odnosi na strukturiranu interakciju aktera oko rješavanja kolektivnih problema. Vodoravna dimenzija naglašava da se u proces oblikovanja rješenja kolektivnih problema i u njihovu provedbu uključuju i nedržavni akteri (oni izvan hijerarhije vlasti) pa je ona svojevrsni pandan participativne demokracije (Petek, 2012).

<sup>16</sup> Identificirane podzastupljene skupine studenata u Hrvatskoj jesu: studenti/ce čiji roditelji imaju nižu razinu obrazovanja, studentice u tehničkom području i studenti u humanističkom području, stariji/e studenti/ce, studenti/ce s djecom i studenti/ce pripadnici romske manjine. Identificirane ranjive skupine studenata jesu: stariji studenti/ce, studenti/ce s invaliditetom, studenti/ce s djecom, studenti/ce pripadnici romske manjine, studenti/ce iz obitelji nižeg ekonomskog statusa, iz strukovnih srednjih škola, koji rade uz studij u znatnom opterećenju, koji putuju na studij, pripadnici/ce LGBT orijentacije, studenti/ce iz alternativne skrbi, studenti/ce beskućnici, studenti/ce iz ruralnih područja, manjih mjesta i otoka te izbjeglice i tražitelji azila (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

situaciju u drugim europskim zemljama“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 3), dok je ranjiva skupina definirana kao ona koja ima „veći rizik izloženosti teškoćama u obliku akademske ili društvene integracije te koja ima manje mogućnosti za neke aspekte studiranja poput međunarodne mobilnosti“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 3). Studenti s invaliditetom identificirani su kao ranjiva skupina u visokom obrazovanju u Hrvatskoj (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018) te za njih obrazovanje može postati jedan od uzroka socijalne isključenosti. Kako je obrazovna struktura stanovništva pokazatelj kvalitete ljudskog, kulturnog i ekonomskog kapitala društva (Ilišin, Mendeš i Potočnik, 2003; Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš, 2007), obrazovni neuspjeh stvara pojedince koji generiraju veće troškove za državne potpore, zdravstvo i sustav socijalne skrbi, pri čemu sami nemaju vještina za doprinos društvenom i ekonomskoj razvoju države (OECD, 2008). Stoga je odgovornost države osigurati jednake prilike u obrazovanju za sve i na svim razinama, u skladu s individualnim potrebama učenika/studenata te mogućnošću osiguravanja potrebne podrške, kako bi obrazovna postignuća svakog pojedinca bila povezana s njegovim sposobnostima (Pavić i Vukelić, 2009), a ne s pripadnošću određenoj podzastupljenoj skupini mladih.

### **1.2.1 Visoko obrazovanje i studenti s invaliditetom**

Inkluzivno obrazovanje proširilo se hrvatskom obrazovnom politikom 1980-ih godina te se ono najčešće vezalo na osnovno i srednje obrazovanje. Nastojanjima za smanjenje nejednakosti pridružilo se i visoko obrazovanje prije 15-ak godina kada je na dnevni red postavilo pitanje jednakih prilika u obrazovanju, posebice kroz Bolonjski proces. U Bolonjskom procesu posebno je istaknuta potreba socijalne dimenzije visokog obrazovanja kao institucionalne mjere koja pridonosi i potiče jednake mogućnosti od upisa na studij do njegovog dovršavanja. Postavljanje prava na visoko obrazovanje na dnevni red obrazovne politike dovodi do jačanja građanskog znanja i sposobnosti čime se obrazovanju dodaje i perspektiva građanskoga prava (Tomaševski, 2001; Šalaj i i Žiljak, 2007). Prema Farnellu (2007), pravo na visoko obrazovanje nije samo ljudsko pravo, već i ključno *policy* pitanje pa je tako stvaranje jednakih prilika u obrazovanju jedno od prioritarnih područja hrvatske obrazovne politike. Pritome Hrvatska slijedi preporuke o proširivanju sudjelovanja podzastupljenih skupina u visokom obrazovanju koje su istaknute u svim politikama, deklaracijama i strategijama razvoja visokog obrazovanja na međunarodnoj razini. Upravo su načelo jednakih prilika i načelo proširivanja sudjelovanja postala ključna *policy* pitanja u zadnjih dvadesetak godina u Europskoj uniji i SAD-u (Farnell, 2007). Farnell i Kovač (2010) naglašavaju kako je za proširivanje sudjelovanja nužno imati fakultete koji su spremni prihvatiti sve studente, osigurati uključivanje i napredovanje pojedinca od

inicijalnog do potpunog sudjelovanja u akademskoj zajednici te snositi dio odgovornosti za njihov uspjeh. To za studente s invaliditetom predstavlja veće mogućnosti uključivanja u visokoškolske institucije koje bi trebale osigurati odgovarajuće prilagodbe i podršku za studente s invaliditetom. Načelo proširivanja sudjelovanja ne obuhvaća samo povećanje pristupa, nego i zadržavanje i dovršavanje studija te podrazumijeva aktivno uključivanje onih skupina studenata koji do sada nisu bili dovoljno zastupljeni u visokom obrazovanju. Objašnjavajući uzroke smanjenog pristupa obrazovanju, Farnell (2007) se oslanja na Bourdieuov koncept socijalnog kapitala i *habitusa*<sup>17</sup> (Bourdieu 1988, 1997) prema kojem na proširivanje sudjelovanja i osiguravanje jednakih prilika u visokom obrazovanju utječu prethodna obrazovna postignuća potencijalnih studenata (Farnell i Kovač, 2010). Prema Bourdieu (1988, 1997), osnovna je svrha obrazovanja kontinuirana društvena reprodukcija segregacije koja se temelji na odnosima moći i povlasticama pojedinih (etabliranih) članova društva, pri čemu visoko obrazovanje „igra značajnu ulogu u reproduciranju socijalnih nejednakosti“ (Farnell i Kovač, 2010, str. 260). Autorica Doolan (2009) nejednakosti u visokom obrazovanju objašnjava postojanjem tzv. „inkluzivnog i ekskluzivnog institucionalnog habitusa visokog obrazovanja“. Inkluzivni institucionalni habitus karakteriziraju institucionalne mjere koje doprinose osiguravanju jednakih obrazovnih mogućnosti, dok ekskluzivni institucionalni habitus još uvijek prikazuje socijalno neosjetljive institucionalne mjere. Kao moguće uzroke nejednakosti nekolicina autora navodi postignuća potencijalnih studenata u prijašnjem školovanju (Murphy i Fleming, 2003; Kiš-Glavaš, 2005; Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš, 2007; Farnell, 2015). Kiš-Glavaš i sur. (2010) posebno naglašavaju neprimjerenu pripremu učenika s teškoćama u razvoju za studij zbog zastarjelih i rigidnih programa srednjoškolskog obrazovanja (naročito posebnog obrazovanja). Spomenuto upućuje na potrebu redefiniranja osnovnoškolskog i srednjoškolskog sustava obrazovanja u cilju smanjenja društvenih nejednakosti i osiguravanja preduvjeta za povećani pristup visokom obrazovanju (Shevlin i O’Moore, 2000; Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš, 2007; Farnell, 2007, 2012, 2015).

Dok je pravo na obrazovanje okvir kojega treba ostvariti, nužno je razumjeti načela kojima se to pravo ostvaruje, a ona uključuju načelo jednakosti i načelo nediskriminacije. Načelo jednakosti u kontekstu obrazovanja podrazumijeva društvenu jednakost koja se može definirati kao „stanje u kojem

---

<sup>17</sup> Bourdieu (1988, 1997) koristi koncepte habitusa i polja da bi njima opisao odnos pojedinca i društva, individualnog i kolektivnog, svjesnog i nesvjesnog. Habitus je zajednički naziv za mnoštvo pojedinačnih iskustava koja su formirala određeni tip subjektivnosti, dok polje za Bourdieua predstavlja relativno trajne i objektivno važeće zakonitosti društva. Bourdieu (1990a, str. 63) opisuje habitus kao “društvo upisano u tijelo, u biološku individu...” Manifestira se u načinu djelovanja i u shvaćanju stvarnosti i prožima osnovicu svih aspekata društvene egzistencije. On je utjelovljen u pojedincu, a osobe s identičnim iskustvom posjeduju identičan habitus zbog kojeg i reaguju na identičan ili sličan način. Habitus je upravo taj „unutrašnji zakon, lex insita, upisan u tijela identičnim povijestima” (Bourdieu, 1990b, str. 59).

svi pojedinci imaju iste mogućnosti za razvijanje vlastitih sposobnosti, stjecanje znanja i zauzimanje određenog položaja na društvenoj ljestvici“ (Farnell, 2012, str. 22). U praksi, postoje tri vrste društvene jednakosti (formalna jednakost, jednakost ishoda i jednakost prilika) od kojih se pristup koji se temelji na jednakosti prilika sve češće primjenjuje u međunarodnom obrazovnom kontekstu (Farnell, 2012). Prema autoru Makkonenu (2007), pojam jednakosti prilika usmjerava se na mjere za kompenzaciju početne nejednakosti i za izjednačavanje prilika umjesto forsiranja jednakosti ishoda. Taylor i Singh (2005) navode kako razlike u shvaćanju jednakosti dovode do postavljanja različitih prioriteta u provedbi obrazovne politike što posljedično utječe na različite logike operativnog djelovanja u samoj praksi. Coates i Krause (2005) naglašavaju važnost uvažavanja tzv. „najtišeg indikatora“ jednakosti koji je često izostavljen iz koncepta jednakosti, a to su mišljenja, stavovi i vrijednosti studenata. Načelo nediskriminacije odnosi se na suzbijanje postupanja na štetu druge osobe ili grupe temeljem razlika u pogledu nacionalnosti, spola, rasnog ili etničkog podrijetla, religije ili vjerovanja, invaliditeta, dobi i/ili spolne orijentacije kao i drugih obilježja (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, prema Farnell, 2012).

Prva izaslanica Ujedinjenih naroda za pravo na obrazovanje Katarina Tomaševski (2001) predlaže koncept za procjenu poštivanja ovoga prava u visokom obrazovanju kroz tzv. „shemu 4A“, odnosno teorijski okvir u kojem se pravo na obrazovanje procjenjuje kroz ispunjenje četiri dimenzije:

1. Dostupnost (*Availability*): materijalnih i drugih sredstava za osiguravanje prava studenata s invaliditetom, primjerice, postoji li dovoljan broj opremljenih obrazovnih ustanova i jesu li one regionalno distribuirane te postoji li dovoljan broj educiranih i osposobljenih odgojno-obrazovnih djelatnika;
2. Pristupačnost (*Accessibility*): u pogledu uklanjanja pravnih, administrativnih, prostornih i svakodnevnih prepreka u obrazovanju, primjerice, jesu li zgrade fakulteta prostorno pristupačne te poduzimaju li se potrebne aktivnosti za odgojno-obrazovno uključivanje marginaliziranih skupina;
3. Prihvatljivost (*Acceptability*): minimalnih standarda u pogledu kvalitete obrazovne usluge, primjerice, omogućuju li obrazovni programi kvalitetno obrazovanje te je li obrazovno okruženje sigurno;
4. Prilagodljivost (*Adaptability*): politike i prakse u odnosu na djecu i mlade iz podzastupljenih skupina, primjerice, je li sustav fleksibilan i prilagodljiv potrebama studenata s invaliditetom, odnosno može li odgovoriti na promjenjive društvene potrebe?

Autorica Tomaševski (2007) u Izvješću o stanju prava na obrazovanje navodi kako se u praksi rijetko poštuju sve četiri dimenzije prava, pri čemu se posebno ističu zemlje Trećega svijeta, iako su

nejednakosti u pristupu obrazovanju primijećene i kod razvijenih zemalja. Na globalnoj razini, trećina djece koja ne pohađaju školu upravo su djeca s teškoćama u razvoju (Kiš-Glavaš, 2012). Istraživanja pristupa i uključenosti podzastupljenih i ranjivih skupina u visoko obrazovanje pokazuju kako je visokoobrazovna praksa u većini zemalja poprilično udaljena od postavljenih ciljeva i mjera europske politike (Clancy, 2010). Uspoređujući politiku za osobe s invaliditetom u Bugarskoj, Rumunjskoj, Makedoniji i Hrvatskoj, autorica Phillips (2012) navodi kako Hrvatska i dalje zaostaje za Europskom unijom zbog negativnih stavova društva, inertnosti sustava, nedostatnih financijskih ulaganja, neprimjerenih zakonskih mjera za sprečavanje obrazovne segregacije te, napose, nedostatka političke volje i javne podrške za stvaranje inkluzivnog obrazovanja. U odnosu na „shemu 4A“, Phillips (2012) zaključuje kako je sustav visokog obrazovanja u Hrvatskoj nedostupan, nepristupačan, neprihvatljiv i neprilagodljiv potrebama studenata s invaliditetom, dok, kao primjer dobre prakse, navodi osnivanje Ureda za studente s invaliditetom na Sveučilištu u Zagrebu. Sustavan pristup inkluzivnosti u visokom obrazovanju, s jasnim ciljevima, mjerama i odgovornostima, pomoći će podizanju kvalitete akademskog okruženja te smanjenju društvenih nejednakosti.

### **1.2.2 Zakonodavna regulativa visokog obrazovanja studenata s invaliditetom u Hrvatskoj**

Pravo na obrazovanje jedno je od temeljnih ljudskih prava koje je definirano u brojnim međunarodnim dokumentima poput Opće deklaracije o ljudskim pravima (UN, 1948), Povelje o temeljnim pravima Europske unije (Europska komisija, 2000), Europske strategije za osobe s invaliditetom 2010. – 2020. (Europska komisija, 2010b) i strategije Europa 2020: Strategija za pametan, održiv i uključiv rast (Europska komisija, 2010a). Osim što ovi dokumenti na općenitoj razini razrađuju obrazovanje i uključivanje osoba s invaliditetom, članak 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima (UN, 1948) naglašava da upravo visoko obrazovanje igra ključnu ulogu u promociji ljudskih prava, osnovnih sloboda, demokracije i tolerancije. Spomenuta deklaracija (UN, 1948) i Strategija Europa 2020 (Europska komisija, 2010a) posebno naglašavaju kako pristup visokom obrazovanju ima pozitivan učinak na individualnu i društvenu percepciju invaliditeta te traže od država potpisnica omogućavanje dostupnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom (kao jedne od podzastupljenih (ranjivih) skupina). Načelo jednakih prilika u obrazovanju ujedno se ističe i kao prioritet „Milenijskih ciljeva razvoja“ (*Millenium Development Goals*; UN, 2000) i globalne inicijative „Obrazovanje za sve“ (*Education for All*; UNESCO, 1990). Temeljni dokumenti Bolonjskog procesa (Praško priopćenje, 2001; Berlinsko priopćenje, 2003; Bergensko priopćenje, 2005; Londonsko

priopćenje, 2007; Priopćenje iz Leuvena/Louvain-la-Neuvea, 2009; Priopćenje iz Bukurešta, 2012<sup>18</sup>) potiču i naglašavaju ideju jednakih mogućnosti za sve na osnovi njihovih sposobnosti (Farnell i Kovač, 2010), što upućuje na važnost uključivanja podzastupljenih skupina u visoko obrazovanje. U Londonskom priopćenju (2007) navodi se kako visoko obrazovanje ima važnu ulogu u kreiranju inkluzivnog obrazovanja te da europska sveučilišta trebaju biti svjesna različitosti i individualnih potreba studenata kako bi oni bili u mogućnosti upisati studij, sudjelovati u njemu i završiti ga, bez prepreka povezanih sa socijalnim i ekonomskim predispozicijama studenata.

U hrvatskom zakonodavstvu osiguravanje jednakih prilika u visokom obrazovanju zajamčeno je nizom zakonskih i strateških dokumenata. Za razliku od osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, pristupačnost visokog obrazovanja studentima s invaliditetom nije regulirana posebnim (jedinstvenim) dokumentom, već čitavim nizom općih i posebnih akata od Ustava Republike Hrvatske (Sabor Republike Hrvatske, NN 31/90<sup>19</sup>) preko Deklaracije o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN, 47/05), Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) i Zakona o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, NN MU 6/07, 3/08, 5/08), Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Hrvatski sabor, NN 123/03<sup>20</sup>), Zakona o suzbijanju diskriminacije (Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12), Zakona o jedinstvenom tijelu vještačenja (Hrvatski sabor, NN 85/14, 95/15), Zakona o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj (Hrvatski sabor, NN 82/15), Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, NN 124/14) i dvije Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (Vlada Republike Hrvatske, NN 63/07) te Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Vlada Republike Hrvatske, NN 42/17) s pripadajućim akcijskim planovima do specifičnih pravilnika, statuta javnih sveučilišta i drugih javnih visokih učilišta, ali i brojnih njihovih drugih dokumenata i natječaja (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

---

<sup>18</sup> Dostupno na <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/bolonjski-proces>.

<sup>19</sup> NN 31/90-odluka, 49/90-odluka, 56/90, 56/90-odluka, 8/91, 8/91-odluka, 31/91, 31/91-odluka, 33/91-ispravak, 59/91, 27/92-odluka, 34/92, 62/93, 50/94, 105/95-odluka, 110/96, 126/97-odluka, 135/97, 8/98, 72/00, 101/00-odluka, 113/00, 124/00, 21/01-odluka, 24/01-odluka, 28/01, 55/01-ispravak, 56/10-odluka, 71/10- odluka, 76/10, 85/10, 121/10, 61/11, 70/11, 131/13-odluka, 150/13-odluka, 05/14.

<sup>20</sup> NN 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OUSRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15- OUSRH, 131/17-uredba.

Ustav Republike Hrvatske (Sabor Republike Hrvatske, NN 31/90<sup>21</sup>) jamči svakom građaninu dostupnost srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja u skladu s njegovim sposobnostima (čl. 65.) te zabranjuje bilo kakav oblik diskriminacije (čl. 14.) na bilo kojoj osnovi, uključujući i invaliditet. Prema Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), Republika Hrvatska kao država potpisnica, obvezala se da će osobama s invaliditetom osigurati pravo na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti (čl. 24.). Spomenuta Konvencija (UN, 2006) i Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015. (Vijeće Europe, 2006) bili su temelj donošenja Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (Vlada Republike Hrvatske, NN 63/07) pa potom i Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. (Vlada Republike Hrvatske, NN 42/17) koje, zajedno s Deklaracijom o pravima osoba s invaliditetom (NN 47/05), od obrazovne politike za studente s invaliditetom<sup>22</sup> traže prilagodbu visokog obrazovanja potrebama studenata s invaliditetom.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, NN 124/14) predstavlja prvi dokument koji uređuje inkluzivno obrazovanje studenata s invaliditetom. Strategija (Hrvatski sabor, NN 124/14) predviđa osiguravanje nacionalnog sustava financiranja visokog obrazovanja studenata s invaliditetom, reguliranje i prilagođavanje prijavne i upisne procedure za studente s invaliditetom, prilagođavanje nastavnog procesa i provjere znanja za studente s invaliditetom te provođenje potrebne edukacije za nastavno osoblje. U smislu osiguravanja sustava podrške za studente s invaliditetom, Strategijom (Hrvatski sabor, NN 124/14) se predviđa osiguravanje asistenata za studente s invaliditetom, pomoćne tehnologije i prijevoza, osnivanje i djelovanje ureda ili stručnih službi za studente s invaliditetom te postizanje prostorne pristupačnosti primjenom univerzalnog dizajna. S ciljem učinkovitog provođenja mjera iz Strategije (Hrvatski sabor, NN 124/14), Ministarstvo znanosti i obrazovanja osnovalo je 2015. godine Nacionalnu skupinu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja koja je tijekom 2016. i 2017. izradila prijedlog Nacionalnog akcijskog plana za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. koji je,

---

<sup>21</sup> NN 31/90-odluka, 49/90-odluka, 56/90, 56/90-odluka, 8/91, 8/91-odluka, 31/91, 31/91-odluka, 33/91-ispravak, 59/91, 27/92-odluka, 34/92, 62/93, 50/94, 105/95-odluka, 110/96, 126/97-odluka, 135/97, 8/98, 72/00, 101/00-odluka, 113/00, 124/00, 21/01-odluka, 24/01-odluka, 28/01, 55/01-ispravak, 56/10-odluka, 71/10- odluka, 76/10, 85/10, 121/10, 61/11, 70/11, 131/13-odluka, 150/13-odluka, 05/14.

<sup>22</sup> Radi lakše čitljivosti termin „obrazovna politika za studente s invaliditetom“ koristit će se u skraćenom obliku „obrazovna politika“. Oba termina označavaju poddisciplinu politike za osobe s invaliditetom.

nakon provedenog javnog savjetovanja, prihvaćen na sjednici Vlade RH 3. siječnja 2019. godine<sup>23</sup>. Izradi spomenutog Nacionalnog plana prethodila je izrada dvaju dokumenata koji čine prilog Nacionalnom planu: Smjernice za unaprjeđenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018) i Podzastupljene i ranjive skupine u visokom obrazovanju u Hrvatskoj (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Hrvatski sabor, NN 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OURRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15-OURRH, 131/17-uredba), kao temeljni dokument u sustavu visokog obrazovanja, svim studentima jamči pravo na kvalitetan studij i obrazovni proces (čl. 88.). To implicira obvezu visokih učilišta da svim studentima, pa tako i studentima s invaliditetom, osiguraju kvalitetno studiranje.

Zakon o suzbijanju diskriminacije<sup>24</sup> (Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12) definira propuštanje razumne prilagodbe<sup>25</sup> u obrazovanju kao jedan od oblika diskriminacije. Kako ni Zakon o suzbijanju diskriminacije (Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12) ni Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Hrvatski sabor, NN 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OURRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15-OURRH, 131/17-uredba) ne propisuju oblike ni način ostvarivanja razumne prilagodbe za studente s invaliditetom, to je prepušteno autonomiji sveučilišta. Stoga su sva hrvatska sveučilišta u svoje statute unijela ustavne odredbe o zabrani diskriminacije na

---

<sup>23</sup> Odluka o donošenju Nacionalnog akcijskog plana za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. - 2021. (Vlada Republike Hrvatske, NN 2/2019).

<sup>24</sup> Zakon o suzbijanju diskriminacije (Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12) u članku 1., stavcima 2. i 3., diskriminaciju definira kao stavljanje u nepovoljniji položaj bilo koje osobe na osnovi rase ili etničke pripadnosti ili boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog ili socijalnog podrijetla, imovnog stanja, članstva u sindikatu, obrazovanja, društvenog položaja, bračnog ili obiteljskog statusa, dobi, zdravstvenog stanja, invaliditeta, genetskog naslijeđa, rodnog identiteta, izražavanja ili spolne orijentacije, kao i osobe povezane s njom rodbinskim ili drugim vezama. Diskriminacijom se također smatra i stavljanje neke osobe u nepovoljniji položaj na temelju pogrešne predodžbe o postojanju osnove za diskriminaciju. Prema stavku 2. članka 4. diskriminacijom se smatra i propuštanje razumne prilagodbe.

<sup>25</sup> Direktiva 2000/78/EZ od 27. studenoga 2000. godine (Vijeće Europe, 2000) uvodi potrebu osiguravanja razumne prilagodbe za osobe s invaliditetom u području zapošljavanja i odabira zvanja. Članak 5. navodi kako su poslodavci dužni poduzeti odgovarajuće mjere, tamo gdje je to potrebno, kako bi omogućili osobi s invaliditetom pristup zapošljavanju, sudjelovanje ili napredovanje u poslu ili pohađanje izobrazbe ukoliko takve mjere ne bi za poslodavca predstavljale nerazmjern teret. Taj se teret neće smatrati nerazmjernim ukoliko se, u dovoljnoj mjeri, podupru mjere koje postoje u okviru politike za zaštitu osoba s invaliditetom dotične države članice. Ta je direktiva u procesu usklađivanja Hrvatske s pravnom stečevinom Europske unije transponirana u nacionalno zakonodavstvo stupanjem na snagu Zakona u suzbijanju diskriminacije koji širi područja u kojima se zabranjuje diskriminacija na sva područja života pa tako i obrazovanje osoba s invaliditetom (Vijeće Europe, 2000).



bilo kojoj osnovi, kao i spomenutu odredbu iz Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Hrvatski sabor, NN 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OURRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15-OURRH, 131/17-uredba) o pravu svih studenata na kvalitetan studij.

Sveučilište u Zagrebu, na kojem studira najveći broj studenata s invaliditetom, donijelo je Strategiju razvoja podrške studentima Sveučilišta u Zagrebu od 2013. do 2025. godine (Sveučilište u Zagrebu, 2014) kojom se obvezalo na osiguravanje kvalitetne i sustavne potpore studentima s invaliditetom, dok je 2011. godine usvojilo Smjernice za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom (Sveučilište u Zagrebu, 2011), a nekoliko godina kasnije i Smjernice postupanja za studente s psihičkim smetnjama i kroničnim bolestima u okviru akademskog okruženja (Sveučilište u Zagrebu, 2015). U okviru Tempus projekta „Education for Equal Opportunities at Croatian Universities – EduQuality“ (2010 – 2013)<sup>26</sup> izrađen je Prijedlog nacionalnog dokumenta Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja studentima s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (Sveučilište u Zagrebu, 2013a) kojeg su 2013. godine prihvatili Senat Sveučilišta u Zagrebu i Rektorski zbor. Četiri sveučilišta (Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Zadru, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku) i tri veleučilišta potpisala su s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta tzv. „Programske ugovore“ (2012) na tri godine te su, kao jedan od ciljeva za unaprjeđenje kvalitete upravljanja, odabrali cilj „Olakšanje pristupa studiju podzastupljenim skupinama studenata“ čime su se obvezala na realizaciju određenih mjera i aktivnosti u svrhu izjednačavanja mogućnosti i osiguravanja jednakog pristupa visokom obrazovanju za studente s invaliditetom. U 2015. godini Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta sa svim je javnim visokim učilištima potpisalo trogodišnji Ugovor o sufinanciranju troškova studiranja redovitih studenata i materijalnih troškova u akademskim godinama 2015./2016., 2016./2017. i 2017./2018., a jedan od obveznih općih ciljeva spomenutog ugovora odnosi se na osiguravanje jednakog pristupa visokom obrazovanju svim redovitim studentima, uključujući i olakšanje pristupa studiju studentima s invaliditetom.

---

<sup>26</sup> Nositelj ovog trogodišnjeg projekta bilo je Sveučilište u Zagrebu, a voditeljica projekta u ime Sveučilišta bila je prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš. Cilj je projekta bio usmjeren na izjednačavanje mogućnosti za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju što se nastojalo realizirati kroz unaprjeđenje postojećih i razvoj novih oblika podrške u izjednačavanju mogućnosti za studente s invaliditetom na hrvatskim sveučilištima, pokretanjem stvaranja nacionalnih standarda i smjernica za razvoj pristupačnosti visokog obrazovanja studentima s invaliditetom te osiguravanjem dostupnosti, održivosti i kvalitete sustava podrške za izjednačavanje mogućnosti studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Više o projektu na [www.eduquality-hr.com](http://www.eduquality-hr.com).

### 1.2.3 Studenti s invaliditetom – tko su i koliko ih ima?

U Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstvena definicija osoba s invaliditetom pa tako različiti sustavi koriste i različite termine (tjelesno ili mentalno oštećene osobe, djeca s teškoćama u razvoju, djeca s posebnim obrazovnim potrebama, osobe s posebnim potrebama, osobe s invaliditetom). Osobe s invaliditetom putem Sheratonske deklaracije (Zajednica saveza osoba s invaliditetom Hrvatske, 2003) apelirale su na užu i širu javnost da se uvriježi korištenje termina „osobe s invaliditetom“ ako se radi o odraslim osobama i „djeca s teškoćama u razvoju“ ako se radi o djeci.

Kao što ne postoji jedinstvena definicija osoba s invaliditetom tako ne postoji ni jedinstvena definicija studenata s invaliditetom. Ipak, u visokom se obrazovanju najčešće koristi definicija koju donosi prvi dokument u ovom području, Pravilnik o organizaciji i djelovanju Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2007), kao i Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o organizaciji i djelovanju Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2013b). Članak 3. spomenutog Pravilnika (Sveučilište u Zagrebu, 2013, str. 1) definira populaciju studenata s invaliditetom kao sve studente „...koji zbog bolesti, oštećenja ili poremećaja, bez obzira na rješenje o utvrđenom postotku tjelesnog oštećenja, imaju stalne, povremene ili privremene teškoće u realizaciji svakodnevnih akademskih aktivnosti (studenti s oštećenjima vida i sluha, motoričkim poremećajima, kroničnim bolestima, psihičkim bolestima i poremećajima<sup>27</sup> i specifičnim teškoćama učenja kao primjerice disleksijom, disgrafijom i ADHD-om, te ostalim zdravstvenim stanjima i teškoćama koje mogu utjecati na tijek studiranja)“. Ova je definicija idejno usklađena s definicijom osoba s invaliditetom u Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) kao što je i sukladna definiciji navedenoj u preporuci o Minimalnim standardima pristupačnosti za osobe s invaliditetom na sveučilištima članicama UNICA-e<sup>28</sup> (Minimum Standards for Disabled Persons for UNICA universities, Network of Universities from the Capitals of Europe, 2008).

Republika Hrvatska ne raspolaže podatkom o točnom broju studenata s invaliditetom. Različite institucije navode različite podatke o broju studenata s invaliditetom, ovisno o načinu, metodologiji i svrsi prikupljanja podataka. Tako, primjerice, Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2015) izvješćuje o 364 studenta s invaliditetom, Odsjek za istraživanje i razvoj područja invaliditeta s registrom osoba s invaliditetom daje projekciju od čak 6400 studenata s invaliditetom, a istraživanje

---

<sup>27</sup> Mentalna oštećenja prema Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006).

<sup>28</sup> Network of Universities from the Capitals of Europe.

EUROSTUDENT V<sup>29</sup> (Šćukanec i sur., 2015) navodi da je od ukupno 2551 studenta uključenog u istraživanje, njih 14 % procijenilo da ima određenu teškoću koja utječe na tijek studija, što je sličan udio kao i u istraživanju EUROSTUDENT IV (15 %; Farnell i sur., 2011). Prema podacima Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, broj pristupnika s prilagodbom ispitne tehnologije koji su pristupili barem jednom ispitu državne mature kreće se od 178 do 569 kandidata u periodu od školske godine 2009./2010. do 2014./2015. Pod pretpostavkom da su svi kandidati s invaliditetom koji su ostvarili upis na neki od studijskih programa u posljednjih pet godina upravo oni koji se u sustavu trenutno i nalaze, radi se o ukupno 1648 studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

Prema evidenciji institucionalnih službi potpore studentima s invaliditetom, na sedam hrvatskih sveučilišta evidentiran je ukupno 571 student s invaliditetom koji koristi neki od oblika potpore u sustavu visokog obrazovanja. Na 34 veleučilišta i visokih škola za koje postoje podaci, obrazuje se 110 studenata s invaliditetom. Stoga je moguće govoriti o oko 700 evidentiranih studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Salaj i Kiš-Glavaš, 2018). Iako se vodi evidencija o studentima s invaliditetom koji koriste neke od oblika potpore na pojedinim institucijama visokog obrazovanja, taj se broj ne može sa sigurnošću utvrditi jer se svi studenti s invaliditetom, a posebice oni s tzv. „nevidljivim oštećenjima“ (studenti s psihičkim bolestima i poremećajima, studenti sa specifičnim teškoćama učenja, kao i studenti s kroničnim bolestima poput npr. epilepsije, dijabetesa ili ulceroznog kolitisa), ne odlučuju prijaviti koordinatoru za studente s invaliditetom fakulteta ili akademije ili drugoj osobi zaduženoj za osiguravanje sustava potpore studentima s invaliditetom na razini sveučilišta ili njegovih sastavnica što ih ostavlja izvan evidencije studenata s invaliditetom.

Iako ne postoje pouzdani podaci o točnom broju studenata s invaliditetom, postojeći podaci upućuju na porast broja studenata s invaliditetom na javnim visokim učilištima u Republici Hrvatskoj (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Hrvatski sabor, NN 124/14). Veća zastupljenost osoba s invaliditetom u studentskoj populaciji rezultat je prije svega zakonski normirane inicijative za većim

---

<sup>29</sup> EUROSTUDENT je istraživanje o kvaliteti studentskog života s ciljem prikupljanja usporedivih podataka o socijalnoj dimenziji visokog obrazovanja u Europi. Republika Hrvatska uključila se u istraživanje EUROSTUDENT u njegovu četvrtom ciklusu (EUROSTUDENT IV) u sklopu TEMPUS projekta „ACCESS: Prema pravednom i transparentnom pristupu visokom obrazovanju u Hrvatskoj“ te je trenutno u tijeku šesti ciklus istraživanja (EUROSTUDENT VI). Jedan od ciljeva provedenih istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011) i EUROSTUDENT V (Šćukanec i sur., 2015) bio je „utvrditi u kojoj mjeri studenti na hrvatskim visokim učilištima imaju određene fizičke ili mentalne teškoće koje bi mogle utjecati na redoviti tijek studija“ (Farnell i sur., 2011, str. 24). Opis spomenutih fizičkih ili mentalnih teškoća detaljno je objašnjen u fusnoti br. 37 za EUROSTUDENT IV i fusnoti br. 38 za EUROSTUDENT V.

uključivanjem na razini Europske unije koju je pratio razvoj sustava institucionalnih službi potpore studentima s invaliditetom, studentski aktivizam i kvalitetni rad studentskih udruga u rješavanju svakodnevnih poteškoća studenata s invaliditetom. Ovdje svakako treba naglasiti snažan zamah u razvoju službi podrške i osiguravanju preduvjeta studentima s invaliditetom na visoko obrazovanje u okviru spomenutog Tempus projekta „EduQuality“ (2010 – 2013). Ujedno je to i rezultat bolje osviještenosti samih studenata s invaliditetom o svojim pravima i mogućnostima, kao i njihove veće motiviranosti za svladavanje izazova tijekom studija te snažnog razvoja sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju posljednjih nekoliko godina (Franjkić, Kiš-Glavaš i Novak Žižić, 2014).

#### **1.2.4 Položaj studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju**

Položaj i problematika studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju vrlo su kompleksni (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018), što je s jedne strane posljedica heterogenosti populacije studenata s invaliditetom dok je s druge strane posljedica ispreplitanja obrazovne politike za studente s invaliditetom s drugim sektorskim politikama. Studenti s invaliditetom međusobno se razlikuju po sposobnostima, osobinama i motivaciji, vrsti oštećenja, vremenu nastanka oštećenja, obiteljskoj pozadini i sl. Ta heterogenost utječe na različitost potreba i prilagodbe nastavnog procesa i akademskog okruženja studentima s invaliditetom što zahtijeva razvoj raznolikih, individualiziranih, promjenjivih i fleksibilnih usluga unutar sustava podrške za studente s invaliditetom. Stoga se jasno nameće potreba snažne međusektorske suradnje čitavog niza institucija i organizacija koje neposredno ili posredno utječu na ostvarivanje prava studenata s invaliditetom od samog upisa na studij do završavanja istog, poput prednosti pri upisu na studij, subvencioniranja troškova studija, stipendija, prilagodbe u nastavi, dostupne pomoćne tehnologije, pravodobnog informiranja, osiguravanja prilagođenih provjera stečenih kompetencija, vršnjačke potpore, ispomoći u studentskim domovima i menzama, osiguravanja prilagođenog smještaja i prijevoza te naknade dijela troškova prijevoza (Salaj i Kiš-Glavaš, 2018). Opseg potreba studenata s invaliditetom kreće se od potrebe za prostornom pristupačnošću (studenti s motoričkim poremećajima), potrebe za prilagođenim pristupom literaturi (studenti s oštećenjima vida), potrebe za osiguravanjem komunikacijskog posrednika (studenti s oštećenjima sluha), potrebe za fleksibilnosti u postavljenim rokovima ispunjavanja studentskih obveza i katkada dnevnom ritmu aktivnosti (studenti s kroničnim bolestima i psihičkim smetnjama) do prilagođenih nastavnih materijala i načina provjere znanja (studenti sa specifičnim teškoćama učenja, ali ponekad i studenti s motoričkim i senzoričkim oštećenjima) (Kiš-Glavaš, 2012).

Prilikom upisa na studij, kandidati s invaliditetom ostvaruju pravo na prednost pri upisu na studij<sup>30</sup>. Cilj je ove mjere omogućiti što većem broju osoba s invaliditetom nastavak obrazovanja u sustavu visokog obrazovanja te izjednačiti njihov nepovoljniji položaj u odnosu na kandidate bez invaliditeta. Jedan od čimbenika koji doprinosi njihovom nepovoljnijem položaju zacijelo je, već spomenuta, nedostatna kvaliteta osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (redovitog ili posebnog). Autorice Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš (2007) navode kako su studenti s invaliditetom slabije pripremljeni na ranijim razinama obrazovanja s nižim obrazovnim postignućima, nižim socioekonomskim statusom i slabijom podrškom obitelji. Također, studenti koji su završili određene strukovne škole pokazuju nezadovoljstvo načinom na koji ih je srednja škola pripremila za studij (Doolan, 2010, prema Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Ujedno, srednjoškolsko je obrazovanje „mjesto gdje se javlja prva društvena diferencijacija učenika kroz odabir vrste srednje škole o čemu ovisi mogućnost nastavka obrazovanja na visokoškolskoj razini“ (Baranović, 2015, str. 16). Zbog toga mnogi studenti s invaliditetom tijekom studija trebaju naučiti ne samo potrebne profesionalne kompetencije, već i nadoknaditi one kompetencije koje eventualno nisu stekli u prijašnjem obrazovanju. U fokusu izjednačavanja položaja kandidata s i bez invaliditeta treba biti podizanje kvalitete osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju, a ne povlašten upis koji uz moguću diskriminaciju kandidata bez invaliditeta pridonosi i produbljivanju predrasuda prema osobama s invaliditetom, dok ujedno ne djeluje motivirajuće na same studente s invaliditetom (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Autorica Kiš-Glavaš (2012) naglašava kako je obrazovna politika razvila više mjera pozitivne diskriminacije kroz povlašten način postupanja (primjerice, izravan upis na fakultet po prelaženju razredbenog praga ili dodjela državnih stipendija za studente s invaliditetom isključivo prema kriteriju invaliditeta), nego putem suvremeno koncipiranih kompenzacijskih mjera<sup>31</sup> (primjerice, pravo na individualizirano prilagođenu dodatnu procjenu znanja,

---

<sup>30</sup> „Sveučilišta u Zagrebu, Splitu, Rijeci, Osijeku, Zadru i Dubrovniku osiguravaju kandidatima s invaliditetom pravo na prednost pri upisu na studij tako da se u natječajima za upis studenata u prvu godinu sveučilišnog preddiplomskog, integriranog preddiplomskog i diplomskog te stručnog studija, koji raspisuju svake akademske godine, navodi da kandidati koji imaju utvrđen postotak tjelesnoga oštećenja 60% i više, studij mogu upisati pod uvjetom da prijeđu razredbeni prag i zadovolje na eventualnoj posebnoj provjeri dodatnih sposobnosti, koja također uključuje individualizirane prilagodbe. Ako nisu rangirani unutar odobrene kvote, upisuju se izvan kvote. Jednako tako prednost pri upisu imaju kandidati s invaliditetom i na nekim veleučilištima i visokim školama.“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 12).

<sup>31</sup> Kompenzacijske mjere podrazumijevaju kompenziranje za nepovoljniji položaj, omogućavanjem osobama s invaliditetom dostupnost svih resursa kroz razumnu prilagodbu, dakle osiguranjem pristupačnosti, pomagala, potpore i sl. U kontekstu visokog obrazovanja to bi se odnosilo „na osiguravanje prostorne pristupačnosti i dostupnosti prilagođenih informacija, prilagodbu nastavnog materijala i načina polaganja ispita, osiguravanje pomagala u nastavnom procesu i

vještina i sposobnosti kao dio razredbenog postupka) što može pasivizirati i demotivirati studente s invaliditetom. Događa se da „...zbog hiperprodukcije i visoke dostupnosti najrazličitijih kompenzacijskih, katkad i potpuno nepotrebnih mjera prema načelu „svima sve“ (oslobađanje od nastave Tjelesne i zdravstvene kulture studenata s invaliditetom, doslovno hvatanje bilježaka s predavanja za studente koji sve nastavne materijale dobivaju unaprijed, snimanje predavanja za gluhe studente), dolazi do situacije da neki studenti s invaliditetom zapravo i nisu motivirani za studij, već studirajući i realizirajući studentska (s invaliditetom) prava nastoje riješiti neke svoje socijalne probleme (financijske, stambene, kulturalne i dr.)...“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 25). Ponekad studenti s invaliditetom ove mjere shvaćaju kao izlaz iz nezadovoljavajuće situacije života s roditeljima u manjim i nepristupačnim sredinama (Urbanc i sur., 2014). Nužno je, stoga, veću pažnju usmjeriti na razvoj suvremeno koncipiranih kompenzacijskih mjera jer one „uključuju mogućnost donošenja odluka i odgovornost osoba s invaliditetom za vlastitu sudbinu, otvaraju mogućnosti njihova aktivnog djelovanja i kontrole, aktivni su oblici zaštite, podrazumijevaju da su osobe s invaliditetom aktivni sudionici rehabilitacijskih postupaka, spadaju u sustav zaštite ljudskih prava, dugoročno su učinkovite i financijski isplative...“ (Kiš-Glavaš, 2012, str. 56).

S ciljem osiguravanja minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja studentima s invaliditetom potrebna je fleksibilnost u izvođenju nastave kako bi se nastava učinila pristupačnom svim studentima (Sveučilište u Zagrebu, 2013a). Prilagodbe u nastavi i osiguravanje prilagođenih provjera stečenih kompetencija najvećim su dijelom u nadležnosti visokoobrazovne institucije. Za studente s invaliditetom koji imaju probleme u pohađanju ili praćenju nastave, odgovornost je nastavnika osigurati im određene prilagodbe i/ili pomoćnu tehnologiju vodeći računa da se pri odabiru alternativnih metoda, tehnika, oblika nastave i nastavnih materijala ne kompromitiraju akademski standardi (Kiš-Glavaš, 2012). No, rezultati mnogih hrvatskih istraživanja u području uključivanja studenata s invaliditetom u sustav visokog obrazovanja ukazuju na nedostatnu sustavnu prilagodbu obrazovnog procesa individualnim potrebama studenata s invaliditetom te nedostatak sustavne podrške za studente s invaliditetom za vrijeme studiranja (Fejzić, 2007; Farnell i sur., 2011; Haničar, 2012; Fajdetic, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2014; Krznarić, 2013; Bošković i Rinčić, 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom,

---

slično. Pri provedbi kompenzacijskih mjera treba voditi računa o tome da one vode ka većoj samostalnosti studenata s invaliditetom, a ne ka njihovoj većoj ovisnosti“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 14).

2015; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Meić, 2014; Slonjšak, 2014; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2016; Milić Babić i Dowling, 2015; Šćukanec i sur., 2015).

Teškoće u osiguravanju odgovarajućih prilagodbi akademskog okruženja najčešće su posljedica nedostatne senzibiliziranost i educiranosti nastavnog i nenastavnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom (Fejzić, 2007; Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013; Kiš-Glavaš, 2014; Korkut i Martinac Dorčić, 2014, Urbanc i sur., 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2014; Milić Babić i Dowling, 2015). U prilog potrebe osnaživanja i jačanja kompetencija nastavnika o mogućnostima i načinima prilagodbe akademskog okruženja studentima s invaliditetom govore i rezultati nekolicine istraživanja (Krnarić, 2013; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Slonjšak, 2014; Bošković i Rinčić, 2014; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014; Milić Babić i Dowling, 2015). Prvi oblik takve sustavne edukacije proveden je u okviru ranije spomenutog Tempus projekta EduQuality (2010 – 2013) organizacijom seta edukativnih radionica o radu sa studentima s invaliditetom te načinima prilagodbe akademskog okruženja za nastavno te stručno i administrativno osoblje. Također su tiskani edukativni priručnici sa smjernicama o radu sa studentima s invaliditetom<sup>32</sup> koji su distribuirani na sastavnice svih sveučilišta. Autorice Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak (2013) naglašavaju i važnost pravodobnog informiranja nastavnika o sudjelovanju studenata s invaliditetom u nastavnom procesu kako bi se na vrijeme mogli pripremiti za realizaciju prilagodbi u nastavi kao i potrebu supervizije<sup>33</sup> za nastavnike. Drugim riječima, potrebno je uspostaviti program za usavršavanje nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom te istodobno nastavnicima omogućiti superviziju što bi, zajedno s pravovremenim informiranjem nastavnika o upisu i sudjelovanju studenata s invaliditetom na studiju te postojanjem spremnosti, motiviranosti i posvećenosti nastavnika u svome

---

<sup>32</sup> Zbirka edukativnih priručnika nadnaslova „Studenti s invaliditetom“ sastoji se od osam priručnika različitih tema: (1) Opće smjernice; (2) Prostorna pristupačnost; (3) Pristup informacijama i uslugama; (4) Izvođenje nastave i ishodi učenja; (5) Mentorstvo i konzultacije; (6) Međunarodna mobilnost studenata; (7) Slobodno vrijeme; (8) Psihosocijalne potrebe studenata. Priručnici su dostupni na [https://www.eduquality-hr.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=107&Itemid=159&lang=hr](https://www.eduquality-hr.com/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=159&lang=hr).

<sup>33</sup> Supervizija u psihosocijalnom radu je „najsnažnije oružje za smanjivanje profesionalnog stresa i osjećaja profesionalne osamljenosti te najpoticajnije okruženje za učenje novih vještina i promišljanje pristupa u radu“ (Ajduković, Potočki i Sladović, 1999, str. 29). Supervizija „omogućava pomagačima da redovito razmatraju svoj rad s klijentima“ (Ajduković, Potočki i Sladović, 1999, str. 30) te je „usmjerena prema individualnim potrebama superviziranih i njihovih klijenata“ (Ajduković, Potočki i Sladović, 1999, str. 30). Svrha je supervizije „da osigura da se prepoznaju potrebe klijenta, da je pomagač usmjeren prema njima te da se prati djelotvornost poduzetih intervencija“ (Ajduković, Potočki i Sladović, 1999, str. 30).

radu, zasigurno povećalo kvalitetu visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom. Nadalje, određeni vid edukacije za razumijevanje potreba studenata s invaliditetom potrebno je omogućiti i za nenastavno osoblje visokih učilišta. U rješavanje pitanja (ne)jednakosti i (ne)dostupnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom, prema autoricama Divjak, Horvatek i Vidaček-Hainš (2007), potrebno je uključiti sve dionike kako bi se promijenila samopercepcija i aspiracija ranjivih i podzastupljenih skupina studenata, metodika poučavanja i dizajn studijskih programa.

„Prostorna pristupačnost institucija visokog obrazovanja osnovni je preduvjet za upis studenata s motoričkim poremećajima“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 20). Iako se u novije vrijeme može govoriti o unaprjeđenju prostorne pristupačnosti javnih institucija, stambenih zgrada pa sukladno tome i institucija visokog obrazovanja, ipak su samo na „Sveučilištu u Zadru u potpunosti uklonjene sve prostorne prepreke i osiguran je pristup za osobe s motoričkim oštećenjima u svim zgradama Sveučilišta“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 20). No, i mnoge „sastavnice sveučilišta u Zagrebu, Rijeci, Osijeku i Splitu poduzele su velike napore za osiguravanje prostorne pristupačnosti studentima s invaliditetom (izgradnja rampa, dizala, pokretnih traka, sanitarnih čvorova za studente s invaliditetom, taktilnih crta vođenja i oznaka na brajici)“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 20). U odnosu na prilagođeni smještaj za studente s invaliditetom u studentskom domu, „svi su novoizgrađeni studentski domovi većim dijelom osigurali pristupačnost studentima s invaliditetom, ali stariji domovi, nažalost, nisu“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 23). Povećani su kapaciteti prilagođenih soba za studente s invaliditetom, posebno zahvaljujući studentskom domu „Cvjetno naselje“ u Zagrebu, novom studentskom domu u Osijeku, studentskom domu u Varaždinu i studentskom domu u Zadru (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

Osim prostorne pristupačnosti za studente s invaliditetom koji imaju teškoće u kretanju, problem predstavlja i prijevoz. Oni se mogu koristiti javnim gradskim prijevozom koji „uglavnom nije prilagođen osobama s invaliditetom, a tamo gdje jest (primjerice u Zagrebu), nije potpuno prilagođen pristup vozilima javnoga gradskog prijevoza“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 21) ili mogu koristiti prilagođena kombi-vozila koja su najvećim djelom u vlasništvu udruga osoba s invaliditetom. Gradovi Zagreb, Rijeka, Osijek, Pula i Zadar ulažu dodatne napore za osiguravanje prilagođenog prijevoza za studente s invaliditetom (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Iako „neke sastavnice izravno iz programskih ugovora financiraju ovaj prijevoz za svoje studente, neke



su prekinule takvu praksu zbog nezadovoljstva kvalitetom usluge“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 21). Na ovaj je problem Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu odgovorio sklapanjem „ugovora o prilagođenom prijevozu s IBUS-om<sup>34</sup>“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 21) kako bi studentima s invaliditetom osigurao prijevoz od mjesta boravišta do fakulteta. Teškoće s prilagođenim prijevozom odnose se na premalen broj kombi-vozila te njihovu dotrajalost, kao i krut vremenski raspored vožnji kojim se ne uvažavaju promjene na koje student nema utjecaja kao što su „promjenjiv raspored, „rupe“ između predavanja, neplanirane konzultacije i ostale studentske obveze“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 21). Ukoliko studenti ne uspiju osigurati prijevoz prilagođenim kombi-vozilom putem javnoga gradskog prijevoza ili udruge osoba s invaliditetom, ostaje im mogućnost samostalnog organiziranja prijevoza taksijem, što predstavlja dodatno financijsko opterećenje<sup>35</sup> (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Studenti koji za vrijeme studiranja žive izvan svojih obitelji susreću se s problemom „nepostojanja sustavnog oblika pomoći u zadovoljavanju svakodnevnih životnih potreba studentima s težim tjelesnim invaliditetom koji su smješteni u studentskom domu (pomoć u održavanju higijene, hranjenju, kretanju, pospremanju, obavljanju administrativnih poslova i sl.)“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 23-24). Odgovor na ovaj problem ponudilo je samo Sveučilište u Zagrebu koje „od 2009. godine organizira i financira uslugu ispomoći studentima s invaliditetom koji su smješteni u studentskom domu“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 24). No, za sustavan odgovor na spomenuti problem potrebno je koordinirati aktivnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja i Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku kako bi se osigurala sredstva namijenjena za „studente s teškim i kompleksnim tjelesnim oštećenjima kojima je prijeko potrebna

---

<sup>34</sup> <http://www.ibus.hr/najam-vozila-za-prijevoz-osoba-sa-invaliditetom>

<sup>35</sup> „Ministarstvo znanosti i obrazovanja osigurava naknadu dijela troškova prijevoza za redovite studente s invaliditetom sveučilišnih i stručnih te poslijediplomskih studija prema Pravilniku o uvjetima i načinu ostvarivanja prava na novčanu potporu za podmirenje dijela troškova prijevoza za redovite studente s invaliditetom (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, NN 23/15). Jedan od kriterija za ostvarivanje ove naknade jest da student ima utvrđeni postotak tjelesnog oštećenja 60% i veći“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 22). Prema Odluci o visini iznosa novčane potpore za podmirenje dijela troškova prijevoza za redovite studente s invaliditetom za akademsku godinu 2018./2019. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018) naknada iznosi 1500 kuna što je „premalen iznos s obzirom na uvećane troškove prijevoza studenata s invaliditetom koji ne mogu koristiti javni gradski prijevoz“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 22) pa se najčešće koriste taxi prijevozom.

pomoć i njega druge osobe u obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti kako bi mogli realizirati svoje studijske obveze“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 24), poput usluge osobne asistencije ili usluge pomoći i njege u kući koja se u opisanom kontekstu transformira u uslugu pomoći i njege u studentskom domu.

#### **1.2.4.1 Institucionalne službe potpore**

Autorica Kiš-Glavaš (2018, str. 8) navodi da „većina sveučilišta putem institucionalnih služba potpore studentima s invaliditetom na razini sveučilišta i njihovih sastavnica nudi različite oblike potpore, iako ne i sve oblike na svim sveučilištima i svim njihovim sastavnicama“ te da su „i na nekim veleučilištima i visokim školama, posebice onima na kojima su registrirani studenti s invaliditetom, osnovane institucionalne službe potpore studentima s invaliditetom, najčešće putem savjetovališta, ali i ureda i pravobranitelja za studente, koji surađuju i s udrugama osoba s invaliditetom na lokalnoj razini“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8). Tako se kao najstariji i najrazvijeniji oblik potpore navodi Ured za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu koji je započeo s radom 2007. godine. „U okviru organizacije Ureda djeluje Povjerenstvo za studente s invaliditetom koje je stručno tijelo sa zadaćom kreiranja planova, prioriteta i aktivnosti Ureda, kao i davanja stručnih mišljenja i preporuka radi rješavanja teškoća s kojima se studenti s invaliditetom, ali i njihovi nastavnici i ostali sveučilišni djelatnici susreću tijekom studija. Važnu ulogu u radu Ureda imaju koordinatori za studente s invaliditetom – nastavnici te Koordinacija za studente s invaliditetom – studentski predstavnici, imenovani za svaku od sastavnica Sveučilišta“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8). Na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ured za studente s invaliditetom počeo je s radom 2009. godine, a na Sveučilištu u Rijeci sustav potpore studentima s invaliditetom razvija se u okviru Sveučilišnoga savjetovališnog centra, kao i na Sveučilištu u Zadru gdje se nudi kroz Studentsko savjetovalište. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli osnovalo je Povjerenstvo za studente s invaliditetom na razini Sveučilišta, a Sveučilište u Splitu na svim je svojim sastavnicama imenovalo povjerenike za poslove studenata s invaliditetom. Na dva posljednje spomenuta sveučilišta u tijeku je osnivanje Ureda. Sveučilište u Dubrovniku imenovalo je koordinatoricu za studente s invaliditetom (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

„Oblici potpore na sveučilištima i njihovim sastavnicama obuhvaćaju izravnu potporu studentima, budućim studentima, nastavnicima, administrativnom i stručnom osoblju na sveučilištima, također nude informacije, predavanja, radionice, savjetovanje i edukaciju, izradu vodiča o prostornoj

pristupačnosti sastavnica, osiguravaju individualizirane prilagodbe u nastavi i na ispitima, prilagodbe nastavnih materijala, izradu i prilagodbu audio snimki predavanja, video snimanje i titlovanje predavanja, digitalizaciju literature, pokretanje e-kolegija pristupačnih osobama s invaliditetom, posredovanje pri osiguravanju prilagođenog prijevoza, smještaj u dom u prilagođenim sobama i asistenciju u domovima, edukaciju osoblja u menzama, prostorne prilagodbe i nabavku pomoćne tehnologije, stipendije i nagrade najuspješnijim studentima s invaliditetom, vršnjačku potporu, obrazovnu asistenciju, usluge volontera, kontakte s udrugama i resornim institucijama“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8). Opseg potpore na veleučilištima i visokim školama sužen je i „uglavnom se odnosi na usmjeravanje studenata na e-učenje, savjetovanje i upute nastavnicima od strane stručnih osoba, alternativne načine polaganja ispita, korištenje računala pri provjeri znanja, aktivnosti koordinatora, studenata mentora ili studenata asistenata i slično“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8).

Izostanak jedinstvene regulacije kojom se specifično određuju standardi pristupačnosti visokog obrazovanja te način i vrsta podrške studentima s invaliditetom rezultira različitim praksama polaganja ispita i nejednakim pristupom različitim potpornim uslugama (poput osobnog asistenta i prijevoza). S druge strane, uvođenjem državne mature sustavno je prilagođen upisni postupak, a tijekom godina uspostavljen je nacionalni sustav pružanja različitih oblika financijske potpore (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

Posebno značajan projekt za razvoj različitih služba i usluga podrške bio je ranije spomenuti projekt EduQuality (2010 – 2013) nositelja Sveučilišta u Zagrebu tijekom kojega je „osigurana pomoćna tehnologija za studente s invaliditetom, razvijen i pokrenut sveučilišni kolegij „Vršnjačka potpora za studente s invaliditetom“, razvijena edukacija nastavnoga, stručnog i administrativnoga sveučilišnog osoblja o mogućnostima studenata s različitim oblicima invaliditeta te načinima prilagodbe akademskih sadržaja njihovim mogućnostima kojima se pritom ne kompromitiraju akademski standardi“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8).

#### **1.2.4.2 Vršnjačka potpora i/ili alternativni vid asistencije za studente s invaliditetom**

Spomenuti kolegij „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“ izborni je kolegij na svim razinama studija (preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj) na sveučilištima u Zagrebu, Rijeci i Puli. Ovaj kolegij omogućava studentima s invaliditetom osiguravanje potpore vršnjaka asistenta u akademskom okruženju pet sati tjedno (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne

dimenzije visokog obrazovanja, 2018), a potpora se odnosi na „potporu pri dolasku na fakultet i kretanju po prostoru, u predavaonice, kabinete, knjižnice, referade, studentske menze i sl.; potporu pri rješavanju nekih administrativnih procedura; potporu pri „hvatanju“ bilješki s predavanja; verbalni opisi vizualno prezentiranih sadržaja; potporu u različitim socijalnim situacijama poput posredovanja u komunikaciji, osobne potpore prema potrebi, poput potpore pri korištenju toaleta i slično“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 19) u vidu izjednačavanja mogućnosti te omogućavanja što samostalnijeg izvršavanja studijskih obveza. Studenti-asistenti prolaze edukaciju, njihov rad se prati i supervizira, a kolegij se evaluira (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Autorica Ferić Šlehan sa suradnicama (2013) navode pozitivne rezultate evaluacije kako za same studente-asistente tako i za studente s invaliditetom što upućuje na potrebu širenja ovoga modela i na druga visoka učilišta. Alternativni oblici asistencije (poput tzv. obrazovne asistencije<sup>36</sup>) mogu se razviti „kao nadopuna ovoga modela u situacijama kada ne postoji mogućnost uvođenja vršnjačke potpore ili kada je studentu s invaliditetom potreban veći broj sati neposredne potpore nego što se može pružiti kroz vršnjačku potporu“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 20).

### **1.2.5 Razlike u studiranju studenata s invaliditetom s obzirom na neke njihove karakteristike**

Istraživanja razlika u prilagodbi studenata s invaliditetom na studij i njihovog zadovoljstva studijem u odnosu na neka njihova obilježja (spol, dob, invaliditet i sl.) iznimno su rijetka.

Autorica Kiš-Glavaš (2014) u sklopu istraživanja „Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti studenata s invaliditetom u visokoškolskom obrazovanju“ analizirala je utjecaj vrste oštećenja na procjenu zadovoljstva studenata s invaliditetom sa sustavom potpore te ističe kako su studenti s oštećenjem sluha najmanje zadovoljni sustavom potpore, dok su najzadovoljniji studenti s motoričkim poremećajima koji se kreću uz pomoć invalidskih kolica. Farnell i suradnici

---

<sup>36</sup> „Kao alternativa kolegiju „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“ u posljednje se vrijeme sve više pojavljuje tzv. obrazovna asistencija, i to kao primarno rješenje za približavanje mogućnosti studentima s invaliditetom upravo na sveučilištima u Zagrebu, Rijeci i Puli, gdje se i nudi kolegij „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“. Nažalost, radi se o neprimjerenom obliku potpore budući da u visokom obrazovanju ne bi trebalo biti „obrazovne“ asistencije kao pomoći u učenju i ispunjavanju studijskih obveza jer postoji opasnost da će to onemogućiti studente s invaliditetom u primjerenom i potpunom stjecanju profesionalnih kompetencija“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 20).

(2011, str. 26) navode kako u istraživanju EUROSTUDENT IV<sup>37</sup> „studenti kao najčešću teškoću koja ih ometa tijekom njihovog studija navode kategoriju „ostali zdravstveni problemi“ (53 %), zatim psihičke poremećaje (26 %), 16 % studenata navodi kronične bolesti, a 5 % studenata navelo je tjelesni invaliditet“. U istraživanju EUROSTUDENT V<sup>38</sup> (Šćukanec i sur., 2015, str. 53) „među studentima koji imaju teškoća, najučestalije su kronične bolesti (5 %) te oštećenja vida ili sluha (5 %), a slijede ih poremećaji učenja (3 %) te druge dugotrajne fizičke i/ili zdravstvene teškoće“. Prema rezultatima ovog istraživanja (Šćukanec i sur., 2015, str. 150-151), studenti s invaliditetom „izražavaju manje zadovoljstvo specifičnim aspektima studija, posebice kvalitetom nastave, organizacijom studija i rasporedom predavanja, mogućnošću odabira kolegija te opremljenošću prostora“. Zbog različitih zdravstvenih stanja ili akutnih bolesti te vrsti i stupnju oštećenja studenata, oni se susreću s različitim preprekama poput izostanka s nastave zbog odlaska na terapije i/ili liječenja, otežanog cjelodnevnog sjedenja na predavanjima, otežanog dugotrajnog praćenja nastave bez mogućnosti dužeg odmora, otežanog dolaska do dislociranih fakultetskih zgrada i slično (Vulić-Prtorić i sur., 2012). Autorica Kiš-Glavaš (2016) posebno ističe potrebu razumijevanja potreba studenata s tzv. „nevidljivim oštećenjima“ jer se oni često, zbog straha od stigmatiziranja, ni ne deklariraju kao studenti s invaliditetom te studiraju bez ikakvih prilagodbi.

---

<sup>37</sup> Prema autorima istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011, str. 24), „fizičke ili mentalne teškoće koje bi mogle utjecati na redoviti tijek studija podijeljene su u četiri kategorije: (1) kronične bolesti, (2) tjelesni invaliditet, (3) psihički poremećaji i (4) ostali zdravstveni problemi“. Pritome valja napomenuti kako ovo istraživanje „ne uključuje kategoriju osoba sa specifičnim teškoćama učenja (disleksija, disgrafija i sl.)“ (Farnell i sur., 2011, str. 24) jer za vrijeme provođenja istraživanja „u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja još uvijek nisu detektirani studenti sa specifičnim teškoćama učenja, a njihove teškoće nisu prepoznate i priznate kao oštećenje/invaliditet“ (Farnell i sur., 2011, str. 24). Isto tako, kategorija „tjelesni invaliditet“ u ovom istraživanju „obuhvaća teškoće ne samo u motorici nego i senzoricima (npr. osobe s oštećenjima vida i/ili sluha“ (Farnell i sur., 2011, str. 24). Nadalje, kategorija zdravstvenih teškoća, odnosno „ostali zdravstveni problemi“, nije unaprijed definirana istraživanjem, već su „studenti sami odlučivali koji bi to problemi bili“ (Farnell i sur., 2011, str. 24). No, navodi se kako se ova kategorija najčešće odnosi na „različite privremene i povremene promjene fizičkog ili mentalnog stanja osobe uzrokovane akutnim bolestima, privremenim fizičkim/tjelesnim oštećenjima uslijed nezgoda ili bolesti, kao i psihičke teškoće, najčešće uzrokovane traumatičnim događajima“ (Farnell i sur., 2011, str. 24).

<sup>38</sup> U istraživanju EUROSTUDENT V (Šćukanec i sur., 2015, str. 51-52) „podaci o fizičkim ili psihičkim teškoćama koje bi mogle utjecati na redoviti tijek studija temeljeni su na samoprocjeni studenata: studenti su upitani imaju li neki oblik invaliditeta, dugotrajne zdravstvene teškoće ili funkcionalna ograničenja. Ako su odgovorili potvrdno, u nastavku odgovora specificirali su koji tip teškoća imaju od šest ponuđenih kategorija: (1) kronične bolesti, (2) oštećenja vida i sluha, (3) poremećaj učenja, (4) psihički poremećaji, (5) teškoće pri kretanju i (6) neke druge dugotrajne fizičke i/ili zdravstvene teškoće“ (Šćukanec i sur., 2015, str. 51-52) pri čemu se „poremećajima učenja smatraju npr. disleksija, disgrafija, ADHD i sl.“ (Šćukanec i sur., 2015, str. 51-52).

Autorice Bošković, Ilić-Stošović i Skočić-Mihić (2017) istraživale su prilagodbu (akademska, socijalna i emocionalna)<sup>39</sup> studenata s invaliditetom na studij te njihovi rezultati ukazuju kako između studenata s invaliditetom i onima bez invaliditeta ne postoje značajne razlike u akademskoj i socijalnoj prilagodbi na studij. Razlike su zamijećene u emocionalnoj prilagodbi pri čemu studenti s invaliditetom pokazuju nižu razinu emocionalne prilagodbe na studij zbog specifičnih implikacija invaliditeta na studiranje (doživljaj invaliditeta, samostalnost stanovanja izvan roditeljskog doma i neophodnost podrške obitelji u studiranju). Također, rezultati istraživanja ukazuju kako je (niža kronološka) dob studenata s invaliditetom značajni prediktor bolje akademske prilagodbe na studij. Prema rezultatima istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011) i EUROSTUDENT V (Šćukanec i sur., 2015), udio hrvatskih studenata koji privremeno prekidaju školovanje na najmanje godinu dana nije velik (18 % u EUROSTUDENT IV za 2010. godinu i 15 % u EUROSTUDENT V za 2014. godinu) „bilo da je riječ o prekidu između srednje škole i studija ili o prekidu za vrijeme studiranja“ (Farnell i sur., 2011, str. 40). Prema rezultatima istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011, str. 7), češće prekide u školovanju imaju „studenti stručnih studija u odnosu na sveučilišne, studenti sa statusom izvanrednog studenta u usporedbi s redovitim studentima te studenti čiji su roditelji nižeg obrazovnog statusa u usporedbi sa studentima čiji roditelji imaju srednju školu ili pak završeno tercijarno obrazovanje.“ Rezultati istraživanja EUROSTUDENT V (Šćukanec i sur., 2015, str. 12) upućuju kako „u većoj mjeri studij prekidaju i studenti koji društveni status svoje obitelji procjenjuju kao nizak, zatim studenti-roditelji te studenti s fizičkim teškoćama, mentalnim teškoćama ili poremećajima učenja<sup>40</sup>“. Obilježja studenata koji prekidaju započeti studij ukazuju na skupine studenata kod kojih postoje teškoće koje im onemogućavaju kontinuirano studiranje (Farnell i sur., 2011; Šćukanec i sur., 2015). Nacionalni akcijski plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019) identificirao je teškoće koje mogu biti razlog diskontinuiteta, prekida, promjene pa čak i odustajanja od studija za studente s invaliditetom. Tako Farnell i sur. (2014, prema Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 23) navode kako se „najveća stopa odustajanja od studija, kao i velik dio zaostajanja onih studenata koji

---

<sup>39</sup> Prilagodba na studij je „složen proces prilagođavanja na novonastalu situaciju“ (Bošković, Ilić-Stošović i Skočić-Mihić, 2017, str. 76) te uključuje različita ponašanja i doživljaje, a najčešće se ispituje kroz akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu. Akademska prilagodba odnosi se na udovoljavanje zahtjevima studija, emocionalna prilagodba uključuje (ne)prisutnost različitih znakova emocionalne nelagode i tjelesnih simptoma, dok socijalna prilagodba podrazumijeva snalaženje u fakultetskom okruženju te interakcije s kolegama na studiju i uključenost studenata u različite izvannastavne aktivnosti na fakultetu (Živčić-Bećirević i sur., 2007; Bošković, Ilić-Stošović i Skočić-Mihić, 2017).

<sup>40</sup> Kao što je objašnjeno u fusnoti br. 38, kategorija „poremećaji učenja“ odnosi se na specifične teškoće učenja.

ne odustanu od studija, događa na prvoj godini studija“ zbog nepostojanja programa nadoknade kompetencija te nedostatnog sustava prilagodbe za studente s invaliditetom. Ujedno, nedovoljna fleksibilnost studijskih programa, kao i već ranije spomenuta nedostatna osposobljenost i educiranost nastavnog i nenastavnog osoblja visokih učilišta o radu s ranjivim skupinama studenata, mogu predstavljati prepreke u studiranju studenata s invaliditetom. Studentima s invaliditetom tijekom studiranja nedostaje i razrađen sustav podrške u učenju, pri čemu se u spomenutom Nacionalnom planu navodi (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 24) „dostupnost resursa za učenje, prilagodba nastavnih materijala te uspostava i razvoj sustava mentoriranja studenata“ kao i nedovoljno razvijen sustav studentskog savjetovanja i sustav podrške za studente s invaliditetom, posebno za studente s invaliditetom na izvanrednom studiju (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019).

U kontekstu opće populacije studenata, Baker (2004) navodi kako većina istraživanja ne nalazi razlike između studenata i studentica u odnosu na njihovu prilagodbu na studij, odnosno kada se razlike utvrde, one su male i upućuju na nešto bolju emocionalnu prilagodbu mladića, odnosno bolju akademsku i socijalnu prilagodbu djevojaka. Istraživanje autorice Živčić-Bećirević sa suradnicama (2007) ukazuju kako spol, godina studija i promjena mjesta boravka utječu na prilagodbu studenata na studij. Studentice, u odnosu na studente, pokazuju bolju akademsku i socijalnu prilagodbu, dok studenti pokazuju veću emocionalnu prilagodbu na studij. Varijabla preseljenje prvotno ima negativan učinak na prilagodbu studenata koji zbog studiranja mijenjaju mjesto boravka, no na završnoj godini studija upravo ta varijabla pridonosi većoj emocionalnoj prilagodbi studenata na studij.

### **1.3 Kvaliteta usluge**

Kvaliteta usluge kao akademska disciplina pojačano se razvija kasnih 1970-ih (Zeithaml, Berry i Parasuraman, 1993) te se prvotno pojavljuje u Sjedinjenim Američkim Državama kao „odgovor na pad proizvodnog sektora i rast uslužnog sektora“ (Wisniewski i Wisniewski, 2005, str. 218). Širenjem uslužnog sektora, raste i značaj usluga u gospodarstvu (Abdullah, 2006) te paralelno s tim i interes menadžera, istraživača i znanstvenika za mjerenjem kvalitete usluge. Mjerenje kvalitete usluge u visokom obrazovanju još uvijek je nedovoljno istraženo područje. Otvaranje sve većeg broja privatnih škola i inozemnog obrazovnog tržišta Bolonjskim procesom te ekonomska kriza pred visokoškolske institucije postavlja nove izazove kroz, do sada, nedovoljno percipiranu konkurentsku dinamiku (Mihanović, 2007; Foropon, Seiple i Kerbache, 2013). U takvim uvjetima, kvaliteta obrazovanja sve više dobiva na važnosti. Brojna istraživanja upućuju na povezanost između kvalitete isporučenih proizvoda i usluga sa zadovoljstvom korisnika, a pružanje kvalitetnih usluga povezano je s povećanom

lojalnošću korisnika prema organizaciji/poduzeću (Abdullah, 2006; Nadiri, Kandampully i Hussain, 2009). S ciljem privlačenja i zadržavanja studenata, visokoškolske institucije trebaju razumjeti njihova očekivanja kao i njihove percepcije o tome što čini kvalitetnu obrazovnu uslugu. Upravo bi kvaliteta visokoobrazovne usluge trebala zainteresirati studenta, omogućiti prodaju usluge (zapošljivost), postići visoku razinu zadovoljstva (kako kod studenata tako i kod roditelja, poslodavaca i javnosti) i privrženosti studenata (Jurković Majić, 2007). Za ostvarenje zahtjeva kvalitete „potrebno je njome svjesno upravljati što se ogleda, ne samo u osiguravanju, već i poboljšanju kvalitete, putem upravljanja aktivnostima koje proizlaze iz utvrđene politike i planova, a ostvaruju se u okviru sustava kvalitete primjenom, uz ostalo, i odgovarajućeg praćenja kvalitete“ (Skoko, 2000, str. 10). Stoga upravljačka tijela visokoškolskih institucija trebaju „kontinuirano pratiti, analizirati, identificirati i strateški prilagođavati različite aspekte kvalitete obrazovne usluge da bi ona bila u stanju efikasno ostvarivati zadane ciljeve u ekonomiji znanja“ (Leko Šimić i Štimac, 2013, str. 250).

### **1.3.1 Koncept kvalitete usluge**

Za bolje razumijevanje koncepta kvalitete usluge potrebno je prvotno objasniti koncept usluge i koncept kvalitete. Usluge možemo promatrati kao aktivnosti, proces ili koristi koje jedna strana može ponuditi drugoj. Njima se obično pruža neopipljiv proizvod poput obrazovanja, zdravstvene skrbi, smještaja, osiguranja, prijevoza, trgovine, aktivnosti javne uprave, financijske aktivnosti i drugo (Heizer i Render, 1999). Usluga je, za razliku od proizvoda, neopipljiva, nedjeljiva, raznolika, ne može se uskladištiti i ne rezultira vlasništvom (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985). Neopipljivost je temeljno razlikovno obilježje usluga i proizvoda (Regan, 1963; Berry, 1980; Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985). Usluge su nematerijalne aktivnosti, nisu fizički objekti te se ne mogu vidjeti, isprobati ili osjetiti prije korištenja. Istovremeno pružanje i korištenje usluga karakterizira njihovu nedjeljivost (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985; Palmer, 2011). Usluge nisu jedinstvene te postoje varijacije u njihovom pružanju (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985). Na raznolikost usluga utječe ljudski faktor, ali isto tako usluge mogu varirati od „proizvođača do proizvođača, od kupca do kupca i iz dana u dan“ (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, str. 34). Usluga se može koristiti samo dok je dostupna (Palmer, 2011), ona se ne može pohraniti ili spremirati, odnosno ne može se vratiti ili preprodati. Nadalje, njezina neusklađenost povezana je i s nedostatkom vlasništva nad uslugama. Vlasništvo je privremeno i prenosi se od pružatelja na primatelja dajući mogućnost primatelju da sudjeluje u procesu isporuke usluga (Palmer, 2011). Usluge se „kupnjom ne mogu dobiti u trajno vlasništvo, kupuje se jedino pravo njihova korištenja“ (Ozretić Došen, Škare i Škare, 2010, str. 32). Upravo ova specifična obilježja usluga stvaraju teškoće u definiranju i mjerenju usluga (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988; Giese i Cote, 2000) kao i konceptualizaciji kvalitete usluga (Giese i Cote, 2000).



Jednu od prvih definicija kvalitete, u kontekstu proizvoda, dao je autor Crosby (1979, str. 15) definirajući kvalitetu kao „odgovaranje zahtjevima korisnika“, dok autori Lewis i Booms (1983, str. 100) daju jednu od prvih definicija kvalitete, u kontekstu usluga, definirajući je kao „mjeru koliko dobro pružena usluga odgovara očekivanjima korisnika“. Autori Parasuraman, Zeithaml i Berry (1988) kvalitetu usluge definiraju kao nedostižan i apstraktan konstrukt, što potvrđuju i Baron, Harris i Hilton (2009) navodeći da je kvaliteta usluga, za razliku od kvalitete proizvoda, mnogo apstraktniji pojam jer obilježja usluga nisu jasno vidljiva. Autor Kotler (2001, str. 55) kvalitetu definira kao „sveukupnost značajki i karakteristika proizvoda i usluge da uspije zadovoljiti naznačene potrebe“, Bajto i Kondić (2005) kao zadovoljavanje ili nadmašivanje potreba kupaca, Berry, Parasuraman i Zeithaml (1988) kao stav, odnosno ukupnu ocjenu, dok Crompton, MacKay i Fesenmaier (1991) smatraju da ono što korisnik vidi kao kvalitetu zapravo jest kvaliteta. Iz navedenog je vidljivo da ne postoji jedinstvena i opće prihvaćena definicija kvalitete usluga, no ipak se kvaliteta najčešće određuje kao sposobnost poduzeća da postigne ili nadmaši korisnikova očekivanja o usluzi (Ozretić Došen, Škare i Škare, 2010). Kvaliteta usluge stupanj je na kojem određena usluga zadovoljava želje ili očekivane zahtjeve korisnika, ona proizlazi iz usporedbe očekivanja korisnika od usluge i stvarne percepcije korisnika kada mu se usluga isporuči (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988). Stoga Parasuraman, Zeithaml i Berry (1985) navode da se kvaliteta usluga može definirati kao razlika između očekivane i percipirane usluge. Dakle, kvaliteta je određena očekivanjima korisnika i percepcijom korisnika o tome koliko je određena usluga ispunila njegove potrebe, a razina kvalitete ogleđa se u stupnju ispunjenja korisnikovih zahtjeva prilikom korištenja usluge (Mikulić, 2009). S obzirom da su percepcije subjektivne vrijednosti, kvaliteta je dinamičan koncept te podliježe promjenama kroz vrijeme, npr. promjenama u strukturi potreba korisnika i očekivanih koristi, tehnološkim promjenama ili promjenama u stupnju tržišne koncentracije (Legault, 1993, prema Mikulić, 2009). Stoga Bauer (1982, prema Mikulić, 2009) navodi kako ocjena kvalitete ovisi o osobi, situaciji i postojanju alternativa, te unatoč tome što djeluje postojano, ona nije konstanta. Suvremena literatura iz područja kvalitete uvodi koncept optimalne kvalitete kao „razinu kvalitete koja povećava zadovoljstvo korisnika i dobit poduzeća“ (Kara, 2005, str. 244), uvodeći uz perspektivu korisnika, perspektivu poduzeća i perspektivu konkurencije (Mikulić, 2009).

### **1.3.1.1 Percipirana kvaliteta usluge**

Marketinška literatura razlikuje kvalitetu i percipiranu kvalitetu. Dok se kvaliteta odnosi na objektivnu kvalitetu, odnosno kvalitetu iz perspektive proizvoda, percipirana kvaliteta odnosi se na subjektivnu kvalitetu, odnosno kvalitetu iz perspektive korisnika. Autori Parasuraman, Zeithaml i

Berry (1988) percipiranu kvalitetu<sup>41</sup> tumače kao usporedbu između očekivanja korisnika od usluge i stvarno isporučene usluge.

Kako je percipirana kvaliteta usluge subjektivna kategorija, ona ovisi o stvarnoj razini izvedbe pružene usluge, ali i o drugim čimbenicima psihološkog i situacijskog karaktera među kojima su najvažnija korisnikova očekivanja. Iako ne postoji jednoznačna definicija očekivanja, većina istraživača smatra da korisnici imaju neka očekivanja od uslužne organizacije te da ona predstavlja svojevrsan standard ili referentne vrijednosti s kojima se pružena usluga uspoređuje (Oliver, 1980.; Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, 1988, 1994; Parasuraman, Berry i Zeithaml, 1991). Autori Ozretić Došen, Škare i Škare (2010, str. 32) korisnikova očekivanja definiraju kao „ono što korisnici smatraju da davatelj usluge treba pružiti“, odnosno kao željenu razinu izvedbe, tj. kao razinu izvedbe pri kojoj bi korisnik (potrošač) u potpunosti bio zadovoljan (Prakash, 1984). Dok s jedne strane suvremena literatura ide korak dalje u poimanju očekivanja te se uz konceptualizaciju prethodno opisanog normativnog standarda pojavljuju i nove konceptualizacije prognostičkih i minimalnih očekivanja (Boulding i sur., 1993.), jedan dio autora smatra kako očekivanja treba u potpunosti zanemariti te se zalažu za mjerenje percipirane kvalitete samo na trenutnom iskustvu pružanja usluge (Cronin i Taylor, 1992; Oldfield i Baron, 2000; Abdullah, 2006). Koncept očekivanja nedovoljno je istražen u marketinškoj literaturi, što pomalo začuđuje s obzirom na njihov utjecaj na percipiranu kvalitetu i zadovoljstvo korisnika pruženom uslugom. Znati što korisnik očekuje od usluge i razumjeti njegova očekivanja, korak je bliže ostvarenju visoke kvalitete usluge, rasta zadovoljstva i izgradnje privrženosti korisnika prema određenom pružatelju.

### **1.3.1.2 Povezanost između kvalitete usluge i zadovoljstva**

Definiranje koncepta kvalitete usluge usko je povezano s definiranjem koncepta zadovoljstva. Iako se u nekim studijama ova dva koncepta poistovjećuju, važno je naglasiti da se ne radi o identičnim, već usko povezanim konceptima koji utječu jedan na drugoga (Oliver, 1980; Parasuraman, Zeithaml i Berry 1988; Cronin i Taylor, 1992; Palmer, 2011). Zeithaml, Berry i Parasuraman (1993) sugeriraju da je zadovoljstvo širi koncept od koncepta kvalitete te podrazumijevaju da je kvaliteta komponenta zadovoljstva. Najveće rasprave vodile su se upravo u pogledu uzročno-posljedičnog odnosa između kvalitete i zadovoljstva pa su se zbog toga razvile i dvije usporedne istraživačke struje,

---

<sup>41</sup> Iako u marketinškoj literaturi postoji terminološka neusklađenost oko ovoga koncepta, pregledom mjernih modela različitih studija Mikulić (2009) zaključuje da se različiti termini poput „percepcija korisnika o kvaliteti usluge“, „percepcija“ i „percipirana kvaliteta usluge“ odnose na identične koncepte. U ovoj disertaciji, najčešće se koristi terminologija „percipirana kvaliteta usluge“ ili skraćeno „percepcija“ što je u skladu s pristupom mjerenja kvalitete iz perspektive korisnika (Grönroos, 1984).

istraživači zadovoljstva korisnika i istraživači kvalitete usluge. Ova dva suprotstavljena znanstvena tabora drugačije poimaju kauzalni smjer odnosa kvalitete i zadovoljstva. Istraživači zadovoljstva sugeriraju da zadovoljstvo prethodi kvaliteti te da zadovoljstvo određenom uslugom s vremenom rezultira stavom o kvaliteti, odnosno da je smjer kauzalnosti od zadovoljstva prema kvaliteti (Oliver, 1977, 1980; Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988; Woodside, Frey i Daly, 1989). S druge strane, istraživači kvalitete usluge zastupaju suprotnu relaciju, odnosno da kvaliteta prethodi zadovoljstvu jer viša razina percipirane kvalitete usluga dovodi do većeg zadovoljstva korisnika (Cronin i Taylor, 1992). Suvremena marketinška literatura uvodi i koncept privrženosti, pri čemu privrženost smatra ključnim posrednikom između kvalitete usluge i zadovoljstva korisnika (Mikulić, 2009). U ovoj disertaciji polazi se od pretpostavke da kvaliteta usluge prethodi zadovoljstvu, priklanjajući se time stajalištu da kvaliteta usluge utječe na zadovoljstvo.

### **1.3.2 Mjerenje kvalitete usluge**

Na temelju opisane analize konceptualizacije kvalitete usluge, može se zaključiti kako među znanstvenicima i istraživačima, ove novije znanstvene grane, ne postoji dogovor o jedinstvenom i/ili najprimjerenijem pristupu mjerenju kvalitete usluge. No, nepostojanje dogovora nije manjkavost, već posljedica promatranja kvalitete u različitim kontekstima. Prema autorima Reeves i Bednar (1994), različiti konteksti u kojima se kvaliteta promatra, zahtijevaju različite pristupe konceptualizacije i analize kvalitete usluge, a koji će pristup biti dominantan u nekom konkretnom slučaju ovisiti će o postavljenim ciljevima istraživanja kvalitete usluge.

Interes istraživača, praktičara i znanstvenika za proučavanje mjerenja kvalitete usluge ogleda se u utvrđivanju metoda za povećanje kvalitete pružanja usluga što uslužnoj organizaciji donosi konkurentsku prednost i izgrađuje privrženost korisnika (Abdullah, 2006). Kako bi poduzeće ili organizacija mogle ispuniti očekivanja i zahtjeve svojih potrošača, odnosno korisnika, potrebno je moći izmjeriti njihova očekivanja i zadovoljstvo pruženim uslugama. Mjerenje kvalitete usluge pomaže identificirati slabe strane, odnosno elemente i obilježja usluge koje treba poboljšati, kako bi organizacije i poduzeća mogle što učinkovitije raspodijeliti i/ili preraspodijeliti resurse u one elemente i obilježja koji imaju značajan potencijal povećavanja razine zadovoljstva i profitabilnosti. Povećanje zadovoljstva korisnika imperativ je poduzeća i uslužnih organizacija, a poimanje kvalitete pomiče se s relativne na apsolutnu veličinu, odnosno s poimanja da „kvaliteta košta“ (kvaliteta troši novac) na poimanje da „kvaliteta stvara novac“ (Harrington, 1987). U nastojanju da se poveća korisnikovo zadovoljstvo, potrebno je povećati razinu percipirane kvalitete usluge.

Uzimajući u obzir multidimenzionalnost koncepta kvalitete usluge koji implicira mogućnost da pojedine komponente usluge mogu imati visoku, a druge nisku kvalitetu, za mjerenje kvalitete najprihvatljiviji su višedimenzionalni instrumenti. Multiatributivno mjerenje kvalitete usluge prikuplja podatke o većem broju obilježja (atributa) usluge, a kao rezultat individualnih percepcija pojedinih obilježja kvalitete usluge nastaje ukupna kvaliteta. Prvotno su istraživači tragali za ujednačenim mjernim instrumentom za mjerenje kvalitete usluge, no kako je kvalitetu usluge teško definirati i kako ne postoji njezina jednoznačna definicija, tako je u novije vrijeme sve raširenije gledište kako umjesto pokušaja uopćavanja i ujednačavanja mjernog instrumenta treba razvijati alate za mjerenje kvalitete usluge po područjima, u skladu s istraživačkim kontekstom (Seth, Deshmukh i Vrat, 2005; Sultan i Wong, 2010).

I područje mjerenja kvalitete usluge prati razvoj dva različita pristupa mjerenja kvalitete, ovisno o mišljenju trebaju li se očekivanja korisnika uključiti u mjerenje percipirane kvalitete i zadovoljstva – diskonfirmacijski model (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985; Zeithaml, Parasuraman i Berry, 1990) – ili su dovoljne samo percepcije – percepcijski model (Cronin i Taylor, 1992).

Diskonfirmacijska paradigma polazi od pretpostavke da je u mjerenju kvalitete usluge potrebno uključiti očekivanja korisnika kao zasebnu varijablu (Grönroos, 1984). Autori Parasuraman, Zeithaml i Berry (1985, 1988, 1994), kao glavni predstavnici ovoga pristupa, smatraju da se kvaliteta usluge može definirati kao razlika između očekivane usluge (očekivanja korisnika) i percipirane usluge (percepcija korisnika). S obzirom da se odvojeno mjere percepcije i očekivanja korisnika, Parasuraman, Zeithaml i Berry (1985, 1988, 1994) ističu da ovakvo mjerenje omogućava identificiranje jazova kroz jednostavnu usporedbu ova dva pokazatelja. Ako su očekivanja veća od ostvarenog, nastaje jaz jer je percipirana kvaliteta usluge ispod očekivanja korisnika. Ovakva konceptualizacija kvalitete usluge u literaturi se naziva model jaza (*gap model*). Diskonfirmacijska paradigma koristi se u procjeni zadovoljstva korisnika. Ako se percepcije korisnika o primljenoj usluzi podudaraju ili nadmašuju očekivanja korisnika, korisnik je zadovoljan. Nasuprot toga, nezadovoljstvo korisnika nastaje kada su percepcije korisnika o usluzi ispod njegovog očekivanja (negativna diskonfirmacija; Oliver, 1980). Najpoznatiji te općenito najčešće primjenjivan instrument za mjerenja kvalitete usluge putem diskonfirmacijske paradigme je SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml i Berry 1985, 1988, 1994).

Percepcijska paradigma nastaje kao kritika diskonfirmacijske paradigme te smatra da očekivanja korisnika nisu relevantna u mjerenju kvalitete usluge. Cronin i Taylor (1992), kao glavni zagovarači direktnog mjerenja kvalitete usluge samo putem jednog pokazatelja (percepcija), smatraju

da je indirektno (diskonfirmacijsko) mjerenje kvalitete usluge upitno jer se temelji na statističkoj obradi dva indirektna pokazatelja (očekivanja i percepcija). Stoga preporučuju korištenje modela koji mjeri samo perceptivnu kvalitetu pružene usluge, pretpostavljajući da se u misaonom procesu korisnika, prilikom procjenjivanja pružene usluge, događa kognitivna usporedba očekivanja s percepcijama zbog čega je u mjerenju kvalitete nepotrebno mjeriti očekivanja zasebnom ljestvicom (Cronin i Taylor, 1992.; Teas, 1993, 1994; Mittal i Lassar, 1996; Dagger, Sweeney i Johnson, 2007). Zagovornici percepcijske paradigme ističu kako je mjerenje kvalitete diskonfirmacijskim modelom nepraktično zbog opsežnosti upitnika što može negativno utjecati na sudjelovanje ispitanika u istraživanju (Brown, Churchill i Peter, 1993). Najpoznatiji instrument mjerenja kvalitete usluga putem percepcijske paradigme je SERVPERF (Cronin i Taylor, 1992).

### 1.3.2.1 SERVQUAL model

Od sredine 80-tih godina 20. stoljeća pa do danas razvijeni su brojni modeli mjerenja kvalitete usluge. Autori Parasuraman, Zeithaml i Berry (1985, 1988) kreirali su instrument SERVQUAL (složenica od *SERVICE* = usluga i *QUALITY* = kvaliteta) koji je postao najčešće primjenjivan instrument za mjerenje kvalitete usluge (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988, 1991). Instrument je prvotno razvijen 1985. pa je potom 1988. godine doraden i u manjoj mjeri izmijenjen.

SERVQUAL instrument je „koncizna ljestvica dobre pouzdanosti i valjanosti“ (Ozretić Došen, Škare i Škare, 2010, str. 33) koja se sastoji od 22 para tvrdnji na Likertovoj ljestvici strukturiranih oko pet dimenzija kvalitete usluge (Cronin i Taylor, 1992). Dimenzija kvalitete usluge može se definirati kao „skup atributa kojima se potrošači/korisnici koriste prilikom vrednovanja kvalitete usluge“ (Asubonteng, McCleary i Swan, 1996, str. 62). Prvim se setom tvrdnji mjere korisnikova očekivanja o usluzi, dok se drugim setom tvrdnji mjeri korisnikova percepcija usluge. Kvaliteta se mjeri kao razlika (jaz) između vrijednosti percepcija i očekivanja te određuje razinu kvalitete usluge iz perspektive korisnika. Kvalitetna usluga nastaje kada su očekivanja ispunjena ili nadmašena (pozitivan jaz), dok se negativan jaz pojavljuje kada očekivanja nisu ispunjena. Jazovi se mogu analizirati za svaku pojedinu tvrdnju, pojedinačno za svaku dimenziju ili zajedno za sve dimenzije te onda daju rezultat ukupne kvalitete usluge (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988).

SERVQUAL-ovih pet dimenzija kvalitete usluge (Zeithaml, Parasuraman i Berry, 1990), pod akronimom RATER, autorice Šimić i Štimac (2013, str. 251) opisuju na sljedeći način:

- pouzdanost (*Reliability*) kao „sposobnost realizacije obećane usluge odgovorno i točno“;
- povjerenje (*Assurance*) kao „znanje i ljubaznost zaposlenika i njihova sposobnost da ulijevaju povjerenje i pouzdanje“;

- opipljivost (*Tangibility*) je fizička dimenzija usluge koja se odnosi na „okruženje u kojem se usluga kreira i konzumira“;
- susretljivost (*Empathy*) kao „briga i individualizirana pažnja korisnicima“;
- odgovornost (*Responsibility*) kao „spremnost na pomoć i suradnju u procesu konzumiranja usluge“.

Glavna kritika ovoga modela usmjerena je na osporavanje univerzalne petokomponentne strukture upitnika (Babakus i Boller, 1992; Cronin i Taylor, 1992; Jabnoun i Khalifa, 2005). Navedeni autori ne slažu se da instrument može biti univerzalno primjenjiv (uz manje prilagodbe) za raznolike usluge, neovisno o karakteristikama usluga i njihovim pružateljima. Istraživanja su pokazala da kulturološke razlike (podrijetlo, nacionalnost te vrijednosti i uvjerenja korisnika) mogu generirati različite dimenzije kvalitete usluge (Anderson i Fornell, 1994).

### 1.3.3 Kvaliteta usluge u visokom obrazovanju

Autor Mihanović (2007) obrazovnu uslugu definira kao znanje koje se studentima nudi na studiju te kao skupinu studenata koji usvajaju to znanje i koriste ga u daljnjem životu. Slijedom toga, autorice Leko Šimić i Štimac (2013) navode dva bitna elementa obrazovne usluge – studente i njihovu valorizaciju na tržištu rada. Nadalje, autori Caruana, Ramaseshan i Ewing (1988, prema Mihanović, 2007, str. 116) navode da obrazovnu uslugu nije lako definirati jer je „industrija visokog obrazovanja ona u kojoj oni koji koriste njen proizvod – ne kupuju ga (jer većini studenata školovanje plaća država), oni koji ga proizvode – ne prodaju ga (jer se znanje, odnosno diploma, ne može kupiti novcem), a oni koji ga financiraju – ne kontroliraju ga (jer država i porezni obveznici nemaju kontrolu nad obrazovnom uslugom)“.

Obrazovne usluge uključuju direktne i indirektne usluge. Direktne usluge odnose se na znanje, nastavno osoblje i opremu (Barilović, Leko Šimić i Štimac, 2013), dok se indirektne usluge odnose na administraciju, troškove obrazovanja, kvalitetu studentske prehrane i smještaja te ponašanje nenastavnog osoblja (Lakhe i Mohanty, 1995). Specifična karakteristika obrazovnih usluga odnosi se na prirodu razmjene između pružatelja i primatelja usluga, u ovome slučaju nastavnika i studenata, jer pružanje obrazovne usluge podrazumijeva međusobne interakcije različitih dionika (nastavnika, administrativnog osoblja, tehničkog osoblja, studenata, osoblja zaduženog za studente s invaliditetom, dekana, prodekana i drugih). Zbog toga je pružanje obrazovne usluge teško kontrolirati, predvidjeti i standardizirati, a upravo ti čimbenici utječu na njezinu kvalitetu, odnosno zadovoljstvo studenata.

Obrazovna usluga, kao i svaka druga usluga, ima pet temeljnih obilježja: „neopipljivost, nedjeljivost proizvodnje (pružanja) od korištenja, neuskладиštivost, raznolikost i odsutnost vlasništva“

(Ozretić Došen, 2002, prema Ozretić Došen, Škare i Škare, 2010, str. 31-32). Obrazovna usluga neopipljiva je pa je jedan od glavnih marketinških zadataka pokušati nešto neopipljivo učiniti opipljivim. Posljedica neopipljivosti usluga očituje se u tome da ih korisnici mogu percipirati drugačije nego što su ih pružatelji zamislili. Stoga je nužno da visokoobrazovne institucije ulože dodatne napore kako bi obrazovnim uslugama dodale vidljive elemente i slikovite predodžbe (oprema, ljudi, simboli, komunikacijski materijali; Ozretić Došen i Škare, 2010). Primjerice, visokoškolske institucije mogu naglasiti opipljive znakove na način da studentima pošalju poruku da im je stalo do njih (npr. e-mail poruke koje će ih upućivati na način kako ostvariti određeno pravo ili poruke koje će studente informirati o procesu ostvarivanja prilagodbe za određeni kolegij ili procesu postupanja po žalbi studenata) ili mogu učiniti vidljivim ono što poduzimaju za studente s invaliditetom (obavijest o radionicama, nabavi nove opreme, načinu donošenja neke odluke) ili jednostavno mogu naglasiti fizičke (materijalne) elemente poput uređenja, opreme, izgleda nastavnog i nenastavnog osoblja (Van Ree, 2009). S obzirom da je usluga iskustvo (Palmer, 2011), korisnik prima uslugu u istom trenutku u kojem je pružatelj pruža. Zbog istovremenog pružanja i korištenja obrazovne usluge proizlazi da su nastavnik i student dijelovi usluge te oboje utječu na njezin ishod. Kvaliteta usluge javlja se za vrijeme pružanja usluge, u interakciji između pružatelja i korisnika. Obrazovna usluga ne može se uskladištiti, spremati ili pohraniti za buduću uporabu (Palmer, 2011), što pred visokoškolske institucije stavlja potrebu obraćanja više pažnje na upravljanje ponudom i potražnjom usluga kako se u trenucima osciliranja usluga (primjerice, neujednačenom broju studenata s invaliditetom) ne bi suočile s problemima. Na primjer, pri naglom porastu broja studenata s invaliditetom koji može biti posljedica npr. većeg broja novoupisanih studenata s invaliditetom zbog dobre reputacije fakulteta u osiguravanju prilagodbi i podrške za studente s invaliditetom, moguće je da visokoškolska institucija ne može pružiti očekivanu kvalitetu usluge zbog pomanjkanja osoblja zaduženog za studente s invaliditetom, nedostatnih kapaciteta nastavnog i nenastavnog osoblja, pomanjkanja asistenata te pomanjkanja ili neposjedovanja prilagođene opreme. Prema autoru Cuthbert (1996), visokoškolske institucije mogu prevladati neusklađivost usluge uz pomoć inovacija i tehnološkog napretka, primjerice e-učenja i video-tehnologija. Neusklađivost obrazovne usluge povezana je s nedostatkom vlasništva. Kada se obrazovna usluga izvodi, bez vlasništva se prenosi s nastavnog ili nenastavnog osoblja na studente s invaliditetom. Raznolikost obrazovnih usluga odnosi se na mogućnost visokih varijacija u procesima pružanja usluga. Raznolikost, prema Parasuraman, Zeithaml, i Berry (1985), nije samo posljedica ljudskog faktora, već, kako je ranije spomenuto, obrazovna usluga može varirati od fakulteta do fakulteta, od studenta s invaliditetom do studenta s invaliditetom, od jedne do druge situacije, iz dana u dan. Primjerice, ako usporedimo kvalitetu obrazovne usluge s uspjehom studenata s istom (sličnom) vrstom oštećenja, na fakultetima koji donekle u istoj mjeri zadovoljavaju uvjete pristupačnosti, njihov

će se uspjeh na studiju razlikovati ovisno o motivaciji i želji studenata za studiranjem, njihovim osobnim karakteristikama te pristupu osoblja (posebice nastavnika) prema studentima s invaliditetom. Studenti s invaliditetom svjesni su ove raznolikosti pa se prije upisa informiraju o pristupačnosti (posebice prostornoj) fakulteta, dostupnosti usluga te educiranosti, senzibiliziranosti, profesionalizmu i motiviranosti nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom te na temelju tih saznanja donose konačnu odluku o upisu. Ovi su čimbenici ponekad odlučujući za upis određenog studijskog programa unatoč namjerama i osobnim interesima studenata s invaliditetom koji ne moraju odgovarati ovoj odluci.

Iz svega opisanog, kvalitetu obrazovne usluge, baš poput kvalitete usluge, teško je definirati. Kvaliteta obrazovne usluge višeznačan je i kompleksan pojam te je različiti autori definiraju na različite načine. Prema Barilović, Leko Šimić i Štimac (2013, str. 373), kvaliteta obrazovne usluge „obuhvaća niz definicija od kojih su najraširenije „*fitness for purpose*“ (svrsishodnost) i „*value for money*“ (vrijednost za novac)“. Prema Agenciji za znanost i visoko obrazovanje (2018), ona je *spiritus movens* razvoja cjelokupnog društva, koga pokreće razvoj gospodarstva i predstavlja oslonac ostvarenja uspješne karijere pojedinca, dok Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, NN 124/14) naglašava kako mehanizmi osiguravanja kvalitete trebaju biti temeljna poluga razvoja visokog obrazovanja zbog čega je skrb o razvoju kulture postala prioritet obrazovne politike na nacionalnoj, institucijskoj i individualnoj razini.

Visokoškolske institucije mogu povećati kvalitetu obrazovne usluge ukoliko razumiju koji čimbenici i na koji način utječu na pružanje usluge. Prema Zeithaml, Parasuraman i Berry (1990), studenti su jedini sudci kvalitete usluge, a njihova očekivanja predstavljaju evaluacijski kriterij za donošenje mišljenja o kvaliteti pružene usluge. Kada su obrazovne usluge u pitanju, studenti s invaliditetom pouzdaju se u vlastita iskustva, ali i iskustva prijašnjih generacija. Pri procjeni ponude obrazovne usluge oslanjaju se na ponašanja nastavnog i nenastavnog osoblja, dojam o fizičkim svojstvima fakulteta (opremljenost i uređenost fakulteta, pristupačnost fakulteta, lokacija, nastavna tehnologija i sl.), kao i cijeni studiranja. Na njihova očekivanja utječu i njihove osobne potrebe (primjerice, da se fakultet nalazi u blizini mjesta stanovanja), kao i želja za studiranjem na odabranom fakultetu. Hill (1995) naglašava kako na očekivanja studenata s invaliditetom utječu i njihova iskustva iz srednjoškolskog obrazovanja, što može dovesti do mogućeg nesklada između očekivane i percipirane kvalitete visokoobrazovne usluge. Autori Zeithaml, Parasuraman i Berry (1990) tvrde kako su osobne potrebe studenata, usmena predaja, komunikacija s visokoškolskim institucijama, cijena studiranja i prijašnja iskustva u obrazovanju ključni čimbenici koji utječu na njihova očekivanja.



### **1.3.3.1 Mjerenje kvalitete usluge u visokom obrazovanju**

Mjerni instrumenti koji se najčešće primjenjuju za mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge jesu (osim SERVQUAL-a): HedPERF (Higher Education Performance scale; Firdaus, 2006) kao mjerni instrument kvalitete usluge isključivo za sustav visokog obrazovanja, EFQM model izvrsnosti (The European Foundation for Quality Management Excellence Model; Doherty, 2008), ESCI model (The European Customer Satisfaction Index; Ball, Coelho i Macha's, 2003), Demingov PDCA krug (Plan-Do-Check-Act; Deming, 1986) i dr. Prema autoru Cuthbert (1996), SERVQUAL instrument nije primjeren za mjerenje kvalitete usluge u visokom obrazovanju. Ovaj autor proveo je istraživanje o studentskim percepcijama kvalitete obrazovne usluge te zaključio da je potrebno prilagoditi SERVQUAL-ovu ljestvicu kontekstu visokog obrazovanja kako bi se dobio kvalitetniji uvid u studentska iskustva u obrazovanju. Autori Sultan i Wong (2010) testirali su primjenjivost SERVQUAL-a i SERVPERF-a u visokom obrazovanju te, poput Cuthberta, zaključili kako su za mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge potrebne daljnje dorade instrumenta.

Primjena SERVQUAL instrumenta za mjerenje iskustva osoba s invaliditetom u neprofitnom i volonterskom sektoru također je dovela u pitanje prenosivost njegovih pet dimenzija kvalitete usluge u sektor čije usluge nisu bliske onima u privatnom sektoru, kao i upitnu sposobnost mjerenja iskustva osoba s invaliditetom (Donnelly i sur., 1996; Shiu, Vaughan i Donnelly, 1997; Vaughan i Shiu, 2001). Usljedila su istraživanja s ciljem identificiranja specifičnih atributa kvalitete koji će biti primjereni za procjenu kvalitete usluge od strane osoba s invaliditetom. Autori Vaughan i Shiu (2001) zaključili su kako je potrebno nadopuniti SERVQUAL-ovu ljestvicu novim, specifičnim atributima, poput atributa koji se odnose na pristupačnost fizičkih objekata i dostupnost materijala za učenje. Stoga su proveli istraživanja u dvije škotske udruge osoba s invaliditetom te je kao rezultat istraživanja dobivena ljestvica od 40 atributa (izjava) raspoređenih u 12 dimenzija koja je nakon primjene faktorske analize reducirana na 26 atributa (izjava) raspoređenih u deset dimenzija kvalitete usluge (Vaughan i Shiu, 2001). Potom su autorice Vaughan i Woodruffe-Burton (2011) usporedno testirale primjenjivost modela ARCHSECRET i SERVQUAL u kontekstu visokog obrazovanja gdje je ARCHSECRET pokazao nadmoć nad SERVQUAL-om te se pokazao kao pouzdan i valjan instrument za mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge od strane studenata s invaliditetom.

#### **1.3.3.1.1 Komparativna studija: testiranje ARCHSECRET-a nasuprot SERVQUAL-a u kontekstu visokog obrazovanja**

Autorice Vaughan i Woodruffe-Burton (2011) željele su usporediti modele ARCHSECRET i SERVQUAL u kontekstu visokog obrazovanja studenata s invaliditetom te su proveli istraživanje na

jednom škotskom sveučilištu na način da su prvotno, u proljeće 2004., anketirali studente s invaliditetom (N = 158) pomoću ARCHSECRET-a te potom, u studenom i prosincu 2005., studente s invaliditetom (N = 188) pomoću modela SERVQUAL. Podaci su obrađeni faktorskom analizom. Za model ARCHSECRET dobivena su dva faktora: pristupačnost i personalizacija. Prvim su faktorom (pristupačnost) obuhvaćene sve značajke kvalitete usluge koje se odnose na sposobnost/mogućnost visokoškolske institucije da osigura fleksibilnu, pouzdanu i kompetentnu podršku za studente s invaliditetom kako bi ih osnažila i omogućila im ostvarenje akademskih i osobnih ciljeva. Drugi faktor (personalizacija) obuhvatio je sve značajke kvalitete usluge koje se odnose na osiguravanje personalizirane, individualizirane, pravedne i odgovarajuće usluge, odnosno podrške. Dobiveni faktori pružaju širi referentni okvir koji obuhvaća i pružanje individualne podrške studentima s invaliditetom i unaprjeđenje sustava podrške u cijelosti (Jacklin, 2011). Faktorska analiza također je pokazala kako SERVQUAL-ove dimenzije *Pouzdanost* i *Opipljivost* ne odgovaraju istraživanom kontekstu, dok su se preostale tri dimenzije (*Odgovornost*, *Povjerenje* i *Susretljivost*) spojile u jedan faktor – *Profesionalizam* (Vaughan i Woodruffe-Burton, 2011). Dakle, u kontekstu visokog obrazovanja, spomenute su autorice otkrile da se pet SERVQUAL-ovih dimenzija pregrupiralo, točnije spojilo u tri dimenzije, što potvrđuje Babakusov i Bollerov (1992) zaključak da su dimenzije kvalitete promjenjive i ovise o istraživanom kontekstu. Rezultati ove komparativne studije pokazuju da model ARCHSECRET s dva faktora objašnjava veći postotak varijance nego tri faktora modela SERVQUAL (72,5 % nasuprot 69 %). ARCHSECRET se također pokazao superiornijim u sposobnosti predviđanja varijacija ocjenjivanja kvalitete obrazovne usluge, s prediktivnom snagom od 84 % u odnosu na SERVQUAL-ovih 69 % (Vaughan i Woodruffe-Burton, 2011).

Rezultati istraživanja idu u prilog korištenja ARCHSECRET instrumenta za mjerenje kvalitete visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom. Autori Vaughan i Shiu (2001) preporučuju njegovu primjenu i u području socijalne skrbi te volonterskog i javnog sektora za procjenu kvalitete usluge od strane korisnika s invaliditetom. Ovdje svakako valja napomenuti i ograničenja spomenutog istraživanja koja se odnose na primjenjivost instrumenta samo u sektoru volonterstva i sektoru visokog obrazovanja, dok ju je u drugim sektorima potrebno testirati. Također, s obzirom na veličinu uzorka iz istraživanja, potrebno je provoditi daljnja istraživanja s većim uzorcima. U odnosu na heterogenost populacije studenata s invaliditetom, autori instrumenta objašnjavaju kako nije potrebno modificirati instrument za svaku vrstu oštećenja jer je svima zajedničko postojanje oštećenja koje, u nekoj točki, odvaja studente s invaliditetom od studenata bez invaliditeta (Jacklin, 2011).

### 1.3.3.2 Opis ARCHSECRET instrumenta

ARCHSECRET je instrument specijaliziran za mjerenje kvalitete usluge koja se pruža populaciji osoba s invaliditetom, a mjeri ju setom od 26 atributa (izjava) raspoređenih u deset dimenzija kvalitete, obuhvaćajući područja očekivanja i percepcija. Dimenzije su raspoređene pod akronimom ARCHSECRET (*Access, Responsiveness, Communication, Humaneness, Security, Empowerment, Competence, Reliability, Equity, Tangibles*), s time da poredak dimenzija ne pretpostavlja njihov slijed po važnosti (Vaughan i Shiu, 2001). Ovaj instrument koristi se u istraživanju kvalitete visokoobrazovne usluge u ovoj disertaciji.

Deset dimenzija kvalitete prema ARCHSECRET modelu jesu (Vaughan i Shiu, 2001):

A (Access)	Pristupačnost; tri atributa
R (Responsiveness)	Odgovornost; četiri atributa
C (Communication)	Komunikacija; četiri atributa
H (Humaneness)	Susretljivost; tri atributa
S (Security)	Sigurnost; dva atributa
E (Empowerment)	Osnaživanje; dva atributa
C (Competence)	Kompetencije; tri atributa
R (Reliability)	Pouzdanost; tri atributa
E (Equity)	Jednakost; jedan atribut
T (Tangibles)	Opipljivost; jedan atribut

ARCHSECRET upitnik visoko je strukturiran i izgleda ovako (Vaughan i Shiu, 2001):

- vrsta oštećenja;
- broj godina iskustva na fakultetu;
- ukupna razina zadovoljstva (CSAT – *Customer Satisfaction*) koristeći Likertovu ljestvicu od sedam stupnjeva (1 – „u potpunosti sam nezadovoljan“; 2 – „vrlo sam nezadovoljan“; 3 – „poprilično sam nezadovoljan“; 4 – „ne mogu se odlučiti“; 5 – „poprilično sam zadovoljan“; 6 – „vrlo sam zadovoljan“; 7 – „u potpunosti sam zadovoljan“);

- ukupna procjena kvalitete usluge (SQ – *Service Quality*) – koristeći Likertovu ljestvicu od sedam stupnjeva (1 – „izuzetno loša kvaliteta“; 2 – „vrlo loša kvaliteta“; 3 – „loša kvaliteta“; 4 – „ne mogu se odlučiti“; 5 – „dobra kvaliteta“; 6 – „vrlo dobra kvaliteta“; 7 – „izuzetno dobra kvaliteta“);
- očekivanja i percepcije: set od 26 izjava koristeći Likertovu ljestvicu od sedam stupnjeva (1 – „definitivno se ne slažem“; 2 – „u potpunosti se ne slažem“; 3 – „ne slažem se“; 4 – „ne mogu se odlučiti“; 5 – „slažem se“; 6 – „u potpunosti se slažem“; 7 – „definitivno se slažem“);
- procjena važnosti deset ARCHSECRET-ovih dimenzija, rangirajući ih prema važnosti od jedan do 100 (1 – najmanje važna; 100 – najviše važna);
- dodatni komentari: pitanja otvorenoga tipa o kvaliteti visokoobrazovne usluge.

Cjelokupan instrument, prilagođen za potrebe ovoga istraživanja, nalazi se u Prilogu 7.

U Tablici 2 prikazan je sažet opis deset dimenzija kvalitete modela ARCHSECRET (Vaughan i Shiu, 2001):

Tablica 2: Sažeti prikaz deset dimenzija kvalitete usluge u instrumentu ARCHSECRET

		<b>OPIS DIMENZIJE</b>	<b>SADRŽAJ DIMENZIJE</b>
<b>DIMENZIJE KVALITETE VISOKOOBRAZOVNE USLUGE</b>	Pristupačnost	Ova dimenzija obuhvaća pristupačnost i dostupnost usluga za osobe s invaliditetom te mogućnost savjetovanja. <i>Pristupačnost je jedna od tri najvažnije dimenzije za osobe s invaliditetom.</i>	Je li organizacija pristupačna za osobe s invaliditetom?  Stvara li uvjete za podršku?  Pruža li informacije o financijskim pravima?
	Odgovornost	Ova je dimenzija odgovorna za mjerenje responzivnosti djelatnika prema osobama s invaliditetom.	Jesu li djelatnici organizacije spremni pružiti podršku u skladu s potrebama osoba s invaliditetom?  Zalažu li se za prava osoba s invaliditetom?  Kako organizacija odgovara na pritužbe?

Komunikacija	<p>Ova dimenzija obuhvaća stručnost i ljubaznost djelatnika.</p> <p><i>Komunikacija je jedna od tri najvažnije dimenzije za osobe s invaliditetom.</i></p>	<p>Jesu li djelatnici organizacije informirani o pravima osoba s invaliditetom?</p> <p>Jesu li uljudni prema korisnicima, poštuju li njihovo mišljenje?</p> <p>Poznaju li različite načine komunikacije kojima se mogu služiti osobe s invaliditetom?</p>
Susretljivost	<p>Ova dimenzija obuhvaća sposobnost djelatnika da razumiju osjećaje drugih i stvaraju sigurno okruženje.</p>	<p>Jesu li djelatnici spremni pomoći, razumjeti tuđe osjećaje i potrebe?</p>
Sigurnost	<p>Ova dimenzija predstavlja sposobnost organizacije da štiti privatnost osoba s invaliditetom.</p>	<p>Poštuju li djelatnici privatnost osoba s invaliditetom, raspoložu li odgovorno njihovim podacima?</p> <p>Osjećaju li se korisnici sigurno uz njih?</p>
Oснаživanje	<p>Ova dimenzija predstavlja sposobnost organizacije poticanja osobnog i profesionalnog razvoja svojih korisnika.</p>	<p>Stvara li organizacija poticajno okruženje za razvoj osoba s invaliditetom?</p>
Kompetencije	<p>Ova dimenzija predstavlja sposobnost organizacije pružanja kvalitetne i primjerene usluge za osobe s invaliditetom</p> <p><i>Kompetentnost djelatnika (pružatelja usluge) jedna je od tri najvažnije dimenzije za osobe s invaliditetom.</i></p>	<p>Jesu li djelatnici organizacije obrazovani, kompetentni i pouzdani?</p> <p>Koje sve usluge organizacija pruža korisnicima?</p>
Pouzdanost	<p>Ova dimenzija odražava dosljednost i sigurnost organizacije u pružanju usluga.</p>	<p>Je li organizacija pouzdana?</p> <p>Pružila li usluge koje je obećala?</p>
Jednakost	<p>Ova dimenzija predstavlja sposobnost organizacije da djeluje pravedno i jednako prema svim osobama s invaliditetom.</p>	<p>Slijedi li organizacija načelo jednakosti pri pružanju usluga?</p>
Opipljivost	<p>Ova dimenzija obuhvaća fizičke, opipljive elemente.</p>	<p>Kakvom prilagođenom tehnologijom i opremom raspoložuje organizacija?</p>

Mjerenje kvalitete usluge od strane osoba s invaliditetom područje je slabog interesa u marketinškom poslovanju, stoga ovaj instrument nema široku uporabu. Pregledom literature, pronađena su dva istraživanja u kojima je korišten model ARCHSECRET; jedno u području visokog obrazovanja (Vaughan i Woodruffe-Burton, 2011), a drugo u području neprofitnog sektora (Verge, 2014).<sup>42</sup>

U Hrvatskoj nije provedena ni jedna studija instrumentom ARCHSECRET na temu mjerenja kvalitete usluge za osobe s invaliditetom, učenike s teškoćama u razvoju ili studente s invaliditetom. Istraživanje u ovoj disertaciji o kvaliteti visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom prvo je istraživanje u Hrvatskoj u kojem se mjeri kvaliteta usluge sa stajališta korisnika – studenata s invaliditetom putem instrumenta ARCHSECRET. Ovaj je instrument odabran kao najprimjereniji jer je specijaliziran za mjerenje kvalitete usluge za osobe s invaliditetom te, ne samo da mjeri kvalitetu visokoobrazovne usluge, već ujedno ukazuje i na zadovoljstvo studenata s invaliditetom s obrazovanjem, što predstavlja jedan od preduvjeta za jačanje njihove uloge u provedbi obrazovne politike na što je posebno usmjeren ovaj rad.

### **1.3.3.3 Utjecaj spola na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge**

Procjena kvalitete usluge proizlazi iz subjektivnih percepcija potrošača (primatelja usluga), a na ponašanje potrošača utječu njihove karakteristike poput dobi, spola, obrazovanja, socioekonomskog statusa, osobina, stavova, iskustva, osjećaja i drugo (Pham i sur., 2001; Joy i Sherry, 2003; Juwaheer, 2011; Mokhlis, 2012). Najveći interes istraživača usmjeren je na utvrđivanje razlika u procjeni kvalitete usluga prema spolu (Juwaheer, 2011; Mokhlis, 2012), pri čemu se postojanje razlika između muškaraca i žena objašnjava socijalizacijom rodnih uloga, različitim načinima primanja, obrade i vrednovanja informacija te razlikama u donošenju odluka između muškaraca i žena (Mattila, Gradey i Fisk, 2003; Dittmar, Long i Meek, 2004; Acedo i sur. 2007; Sanchez-Hernandez i sur., 2010; Balliet i sur., 2011; Karatepe, 2011; Porter, Donthu i Baker, 2012).

Razlike u spolovima mogu biti urođene i društveno uvjetovane. Hyde (1994, prema Sindik, 2008) navodi kako brojna istraživanja ukazuju na postojanje urođenih, bioloških razlika između muškaraca i žena. Zbog razlika u funkcioniranju mozga, kod žena su razvijeniji centri za govor i emocije (lijeva strana mozga) zbog čega one imaju izraženije interpersonalne vještine i sposobnost komunikacije te su osjetljivije za emocionalne potrebe drugih, dok muškarci, zbog bolje razvijenosti desne strane mozga, imaju bolje prostorne, logičke i percepcijske vještine (Kring i Gordon, 1998;

---

<sup>42</sup> Rezultati ovih istraživanja pobliže su opisani u poglavlju 4.1 ovoga rada (Kvaliteta obrazovne usluge u visokom obrazovanju).

Sindik, 2008). U pogledu društvenih, odnosno vrijednosno orijentiranih razlika između muškaraca i žena, istraživanja su pokazala da se „tipični muškarac smatra asertivnijim, aktivnijim, objektivnijim, racionalnijim i kompetentnijim od tipične žene, a tipična žena se smatra pasivnijom, emocionalnijom, submisivnijom, suosjećajnijom i osjetljivijom od tipičnog muškarca“ (Sindik, 2008, str. 49). Žene su u većoj mjeri orijentirane na međuljudske odnose te su sklone svoje ponašanje prilagoditi drugima (Brahnam i sur., 2005), dok su muškarci više orijentirani prema cilju te su se za ostvarenje vlastitog cilja, više od žena, spremni suprotstaviti i sukobiti s drugima (Haferkamp, 1991; Brahnam i sur., 2005).

Razlike s obzirom na spol prisutne su već u ranoj dječjoj dobi te se zadržavaju i kasnije u životu. Djevojčice, u odnosu na dječake, imaju razvijeniju emocionalnu i socijalnu osjetljivost, što je potvrđeno u istraživanju socijalnih vještina djece predškolske dobi (Sindik i Lukačić, 2012) i osnovnoškolaca u Hrvatskoj (Malkić Aličković, 2017). Kako i društvene prilike u kojima dijete odrasta utječu na njegovo ponašanje, tako se veća razvijenost emocionalne osjetljivosti kod djevojčica može pripisati odgojnim utjecajima jer se od najranije dobi kod djevojčica potiče razvoj ekspresivnih karakteristika (ljubaznost, osjećajnost, empatija i sl.), dok se kod dječaka potiče razvoj instrumentalnih karakteristika ličnosti (odlučnost, neovisnost, „hladna“ glava i sl.; Lennon i Eisenberg, 1987, prema Malkić Aličković, 2017). Autorice Bugarin i Bajs (2001) ispitivale su kauzalno atribuiranje školskog postignuća hrvatskih srednjoškolaca te su zaključile kako su učenice, za razliku od učenika, sklonije svoj uspjeh pripisati vlastitoj angažiranosti i samomotivaciji, što je u skladu s rezultatima inozemnih istraživanja (Deaux i Emswiller, 1974, prema Bugarin i Bajs, 2001; Kamenov, 1991, prema Bugarin i Bajs, 2001), a može se objasniti rodnim ulogama jer se „djevojčice od malena upućuju na marljivost kako bi uspjele u životu, dok se dječacima to manje naglašava“ (Bugarin i Bajs, 2001, str. 58).

Istraživanja spolnih razlika u kontekstu visokog obrazovanja ukazuju da studentice, u odnosu na studente, učinkovitije primjenjuju strategije učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; Pajares, 2002), imaju veće samopouzdanje u vlastitu sposobnost ispunjavanja obveza (Jakšić i Vizek Vidović, 2008), kao i veću sklonost samookrivljavanju za neuspjeh (Frydenberg i Lewis, 1993; Harackiewicz i sur., 1997; Živčić-Bečirević i sur., 2007) te izraženije doživljaju stres tijekom studiranja (Seiffge-Krenke, 1993; Rice i Whaley, 1994; Garton i Pratt, 1995; Lee, Keough i Sexton, 2002).

Utjecajem spola na kvalitetu usluge bavila su se mnoga istraživanja u različitim područjima (marketing, bankarski sustav, turizam i dr.) koja ukazuju na postojanje mješovitih rezultata. Tako nekoliko istraživanja ukazuje na postojanje razlike između spolova u percepciji kvalitete usluge (Buller i Buller, 1987; Meyers-Levy i Stenthal, 1991; Iacobucci i Ostrom, 1993; Eagly, Karau i Makhijani, 1995; Stafford, 1996; Babin i Boles, 1998; Lin, Chiu i Shieh, 2001; Tan i Kek, 2004;

Juwaheer, 2011; Karatepe, 2011; Mokhlis, 2012; Kwok, Jusoh i Khalifah, 2016), dok druga istraživanja nisu utvrdila značajne razlike između muškaraca i žena (Mattila, 2000; Leong i Sohail, 2006; Ganesan-Lim, Russell-Bennette i Dagger, 2008; Ramez, 2011). Rezultati istraživanja koja su utvrdila postojanje razlika između spolova ukazuju na tendenciju niže procjene kvalitete usluga od strane žena (Juwaheer, 2011), dok rezultati jednog istraživanja upućuju da su žene kvalitetu usluge procijenile višom nego muškarci (Buller i Buller, 1987).

U kontekstu visokog obrazovanja nedostaju istraživanja koja se bave utjecajem spola na percepciju kvalitete usluge i zadovoljstva korisnika, odnosno studenata. Rezultati malobrojnih postojećih istraživanja o utjecaju demografskih karakteristika studenata na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge, pri čemu je za ovaj rad relevantan utjecaj spola, također ukazuju na postojanje mješovitih rezultata (Palli i Mamilla, 2012; Sojkin i sur., 2012; Aida, Khalim i Maznah, 2013; Min i Khoon, 2013; Ansary, Jayashree i Nambi Malarvizhi, 2014; Dužević, Čeh Časni i Lazibat, 2015; Kumara i Wijenayake, 2016; Soni i Govender, 2017).

#### **1.4 Implementacija**

Jedna od najpopularnijih definicija javnih politika dolazi od autora Dyea (1972) koji javne politike definira kao sve ono što vlada odluči ili ne odluči učiniti. No, autori Howlett i Ramesh (1995) objašnjavaju da javne politike nisu statičke strukture ni gotovi proizvodi koje vlade naručuju, već skup odluka koje vode niz povezanih akcija u konkretnom području (Anderson i Fornell, 1984). Za Barrett (Barrett, 1981, prema Hill, 2010, str. 192) „javne politike znače kompromis između sukobljenih vrijednosti“ jer ne obuhvaćaju samo proces kojim se slijede zajednički ciljevi, već i kolektivno djelovanje različitih aktera zbog čega autor Petak (2008b, str. 23) naglašava viđenje „javne politike kao strukturirane interakcije“. Na složenost i sveobuhvatnost djelovanja javnih politika upućuje Colebatch (2004) koji objašnjava kako javne politike imaju tri lica koja se u stvarnosti međusobno isprepliću: javna politika kao produkt vlade u obliku zakona i drugih obvezujućih normativnih akata; javna politika kao rezultat interakcija različitih aktera i javna politika kao društvena konstrukcija problema važnih za razvoj zajednice.

Javna politika može se pojednostavljeno prikazati kao ciklus koji se sastoji od sljedećih faza: postavljanje dnevnog reda, formulacija politike, izbor i legitimacija odabranog rješenja, provedba (implementacija), vrednovanje (evaluacija) te donošenje odluke o nastavku, promjeni ili prekidu politike. Za ovu disertaciju od primarne je važnosti proces implementacije koji označava provođenje politike u području koje je ocijenjeno relevantnim za neku zajednicu. Upravo provedba politike ukazuje na „dvije stvari koje se očekuju od neke javne politike – kakva je vrsta vladine ili bilo koja



druga vrsta intervencije poduzeta te kakve će to posljedice imati na društvo odnosno na pojedine društvene skupine“ (Petak, 2009, str. 286).

#### 1.4.1 Pristupi u proučavanju implementacije

Povijesno gledajući, u proučavanju implementacije razlikuju se dva osnovna pristupa – pristup „od vrha ka dnu“ ili „odozgo prema dolje“ (*top-down* pristup) i pristup „od dna k vrhu“ ili „odozdo prema gore“ (*bottom-up* pristup; Howlett i Ramesh, 1995). Rasprave između navedenih pristupa pospješile su razvoj konceptualizacije implementacije, ali i razvoj implementacijskog istraživanja te su donijele novi, treći pristup koji je zapravo „pomirio“ oba pristupa kombinirajući elemente obje perspektive.

Pristup odozgo prema dolje objašnjava implementaciju kao fazu *policy* procesa u okviru koje se odvija realizacija sadržanih ciljeva i planova javne politike ili, kako je autori Howlett i Ramesh (1995) definiraju, nešto što se treba jednostavno iznijeti nakon što se donesu politike. Kako je faza implementacije odvojena od faze oblikovanja javne politike, analiza implementacije započinje odlukom vlasti i promatra se je li ju administracija uspješno provela. Ovakvo pojednostavljeno shvaćanje procesa implementacije bilo je prisutno do početka 1970-ih zbog čega se ona gotovo i nije proučavala. Američki znanstvenici Pressman i Wildavski, kao pristaše ovoga pristupa, 1973. godine izdaju prvo značajno djelo o implementaciji. Oni se usredotočuju na proučavanje procesa kroz koje se politike (ne) prenose te problema koji pri tome nastaju, odnosno implementacijskih deficita (Pressman i Wildavski, 1973, 1984). Na taj način ovaj pristup zanemaruje ulogu različitih dionika koji provode politiku (Menken i García, 2010; Shohamy, 2010). Do promjene u razumijevanju implementacije dolazi nakon što su istraživanja pokazala kako se programi vrlo često ne provode onako kako su to kreatori politika postavili, odnosno kako primjena ponuđenog rješenja ne dovodi do postavljenih ciljeva. Kritičari ovoga pristupa smatraju kako se ne smije zanemariti uloga ljudi, odnosno administracije i neposrednih provoditelja na sam proces implementacije. Važnost njihove uloge naglašava autor Lipsky (1980) koji stvara podlogu za razvoj pristupa odozdo prema gore.

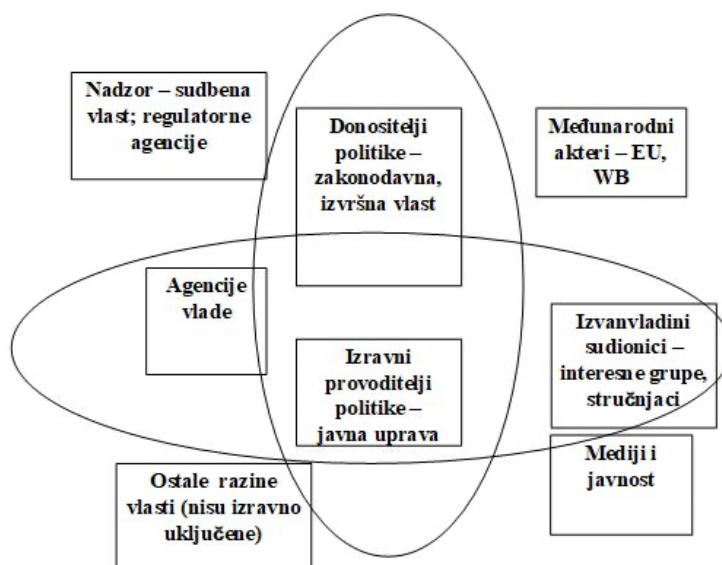
Pristup odozdo prema gore naglašava kako politike nisu samo diktirane i praćene, već ih oblikuju pojedinci, odnosno akteri uključeni u provedbu. Poseban naglasak u ovom pristupu daje se horizontalnoj dimenziji, odnosno Lipskyjevim (1980) provoditeljima, tzv. „šalterskim službenicima“, te samoj ciljnoj skupini na koju je politika usmjerena. Stoga implementaciju karakterizira kompleksnost odnosa između različitih aktera koji u proces implementacije ulaze s različitim ciljevima, interesima, strategijama i mrežama (Hill, 2010). Upravo njihovo razumijevanje politike oblikuje samu provedbu, a oni politiku tumače temeljem vlastitih stavova, vjerovanja,

iskustava i prethodnog znanja (Freeman, 1996; Spillane, Reiser i Reimer, 2002; Varghese, 2008; Dorner, 2011; Paciotto i Delany-Barmann, 2011). Zbog svega navedenog, autor Colebatch (2004) implementaciju opisuje kao svojevrsnu vježbu u kolektivnom pregovaranju između donositelja odluka i provoditelja politike, ali i između provoditelja i zainteresiranih aktera koji pružaju povratne informacije, što pridonosi usuglašavanju stajališta svih aktera. U duhu kolektivnog pregovaranja, autori Howlett i Ramesh (1995) implementaciju promatraju kao proces interakcije, nagodbe i kompromisa između formalnih i neformalnih aktera. Očekivanja koja akteri imaju od politike te napori koje ulažu da bi ideju proveli u praksu povezani su s osobinama samih aktera (stavovima, vjerovanjima, znanjem, motivacijom) te utjecajem sociokulturnih interakcija i sociopolitičkog konteksta u kojem se politika provodi (Spillane, Reiser i Reimer 2002; Dorner, 2011). Tako Honig (2006) navodi kako je implementacija proces koji je međusobno uvjetovan interakcijama između ljudi, pravila i okruženja (na makro- i mikrorazini), pri čemu Freeman (1996) posebno naglašava važnost specifičnog okruženja (mikrorazine) u kojem se implementacija događa. Na implementaciju se zato s pravom gleda kao na složen, višeslojan, interaktivan i dinamičan proces (Freeman, 1996; Ricento i Hornberger; 1996; Johnson, 2009; Menken i García, 2010; Dorner, 2011).

#### **1.4.1.1 Implementacija kao kolektivno djelovanje aktera**

Suvremeni pristup razumijevanja implementacije nastao je kao sinteza dva prethodno opisana pristupa. Prema ovom pristupu, implementacija se ne svodi samo na fazu koja slijedi nakon formulacije javne politike, već se uz razlikovanje formulacije i implementacije osvještava i njihova međusobna isprepletenost. Fazni model javnih politika nadomješta se otvorenijom konceptualizacijom implementacije kao procesa interakcija između aktera, što smanjuje rizik pojednostavljenja implementacije na konceptualizaciju uspjeha ili neuspjeha u ostvarenju zacrtanih ciljeva (Hill i Hupe, 2009). Ovakvo određenje implementacije naglašava kolektivno djelovanje aktera, istovremeno razmatrajući vertikalnu i horizontalnu dimenziju javnih politika (Slika 1). Dok vertikalna dimenzija usmjerava pažnju na „strukturirane i hijerarhizirane odnose u lancu nadređenosti i subordiniranosti u kojem se osigurava implementacija legitimnih odluka, horizontalna dimenzija usmjerava pažnju na strukturirane interakcije relevantnih aktera koji se nalaze izvan crte hijerarhijske vlasti kao i na tijek suradnje kreatora i provoditelja politike s ovim, tzv. horizontalnim akterima“ (Colebatch, 2004, prema Kekez Koštro, 2012, str. 6).

Slika 1: Horizontalna i vertikalna dimenzija javnih politika (prilagođeno prema Colebatch, 2004, str. 26)



Svaka skupina aktera pojedinačno pridonosi učinkovitosti provedbe programa ili politike, a kao što je prethodno spomenuto, na implementaciju utječu i njihovi stavovi, uvjerenja i znanja o programu/politici, ali i međusobne interakcije (Cloud, Genesee i Hamayan 2000; Clark, Flores i Riojas-Cortez, 2002; Spillane, Reiser i Reimer, 2002; Bressers, 2004, 2009; Freeman i sur., 2005; Honig, 2006; Dorner, 2011; Hunt, 2011). Potonjim se posebno bavio Hans Bresser (2004, 2009), utemeljitelj „kontekstualne teorije interakcija“<sup>43</sup> (*Contextual Interaction Theory*) koja se koristi u istraživanju uloge studenata s invaliditetom u provedbi politike u ovoj disertaciji. Istraživanja pokazuju da se provedba i održivost programa postižu većom lakoćom ako akteri međusobno surađuju tijekom donošenja provedbenih odluka. Također, odnosi i interakcije između aktera utječu na njihovu sposobnost rješavanja sukoba nastalih u implementaciji. Neuspješnost politike može biti rezultat opiranja, stopiranja i neprihvatanja politike, ali i pogrešnog tumačenja značenja politike i potrebnih radnji tijekom implementacije. Kada u provedbi akteri imaju dovoljno vremena za međusobnu komunikaciju i izgradnju odnosa, politika doživljava veći uspjeh, a okruženje u kojem se provodi postaje pozitivno i entuzijastično (Elmore, 1980; Cloud i sur., 2000; Hill, 2010; Spillane i sur., 2002; Bresser, 2004; Freeman i sur., 2005; Bresser, 2009; Hunt, 2011). Uključivanje korisnika u proces donošenja provedbenih odluka pridonosi njihovom osnaživanju, jača osjećaj građanskog samopouzdanja i političke odgovornosti za provedbu politike (Bronić, 2005; Poštić, Horvat i Đaković, 2017).

<sup>43</sup> Ovaj teorijski okvir pobliže je opisan u poglavlju 1.4.2 ovoga rada (1.4.2.1 Kontekstualna teorija interakcija).

### **1.4.1.2 Implementacija kao operativno upravljanje**

Hillov i Hupeov (2009) teorijski okvir višerazinskog upravljanja nastaje kao sinteza pristupa odozgo prema dolje i odozdo prema gore. Jačanjem horizontalne dimenzije javnih politika koju karakterizira multiplikacija aktera, u koncipiranju i proučavanju procesa implementacije postaje nužna kombinacija vertikalne i horizontalne orijentacije, kao i istovremeni fokus na akciju, a ne samo na institucije u tradicionalnom smislu riječi (Kekez Koštro, 2011). Koncept višerazinskog upravljanja pomaže u konceptualizaciji implementacije kao javnog upravljanja, odnosno „vladanja korištenjem upravljanja” (Kooiman, 2008) ili drugim riječima „vlasti u akciji“ (Hill i Hupe, 2009). Hill i Hupe (2009) razlikuju tri skupa aktivnosti koje čine sadržaj javnih politika – konstitutivno, usmjeravajuće i operativno upravljanje. Navedene tri razine aktivnosti djeluju kao tri razine upravljanja koje se odnose na stvaranje okvira, osiguranje smjernica te ostvarenje namjera javnih politika (Hupe, 2007 prema Hill i Hupe, 2009). S obzirom da se implementacija shvaća kao operativno upravljanje s ciljem ostvarenja kolektivno postavljenih namjera i ciljeva javne politike, u ovoj je disertaciji fokus upravo na operativnom upravljanju politikom za osobe s invaliditetom, točnije obrazovnom politikom za studente s invaliditetom. Implementacija kao operativno upravljanje uključuje aktivnosti na tri razine od kojih je prva usmjerena na strukturu (razina sustava), druga na sadržaj (razina organizacija), a treća na proces (razina pojedinca). Razina pojedinca, kojom se bavi i ova disertacija, odnosi se na interno i eksterno upravljanje međuljudskim kontaktima. Ključnu ulogu na ovoj razini imaju neposredni provoditelji, a „aktivnosti upravljanja internim kontaktima usmjeravaju se na pitanje motivacije provoditelja i internalizacije dominantne orijentacije te osiguravanje djelovanja u skladu s ključnim mehanizmima upravljanja, bilo da su to standardizirane operativne procedure, očekivani rezultati provedbe ili izgradnja odnosa povjerenja s korisnicima“ (Kekez Koštro, Salaj i Urbanc, 2012, str. 420).

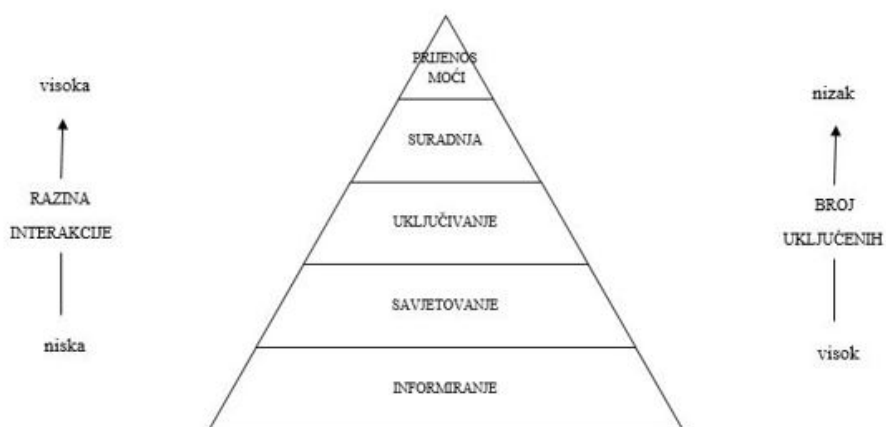
#### **1.4.1.2.1 Participativnost kao značajka implementacije: promicanje korisničke perspektive**

Participativnost ili uključivanje šireg kruga aktera bitna je značajka javnih politika u svim fazama razvoja. Ona omogućava kvalitetu, relevantnost i efektivnost politike te doprinosi koherentnosti i transparentnosti *policy* procesa. Pruža novi način pristupa osmišljavaju javnih usluga, ojačava legitimitet javnih politika te potiče kolektivan pristup rješavanja problema. Za veću uspješnost i učinkovitost politike izrazito je važno stvoriti uvjete za uključivanje mišljenja, stavova i iskustva korisnika te politike. Time se doprinosi zadovoljenju njihovih potreba, osnažuje ih se i povećava razina njihovog političkog angažmana. Na taj način korisnici postaju suradnici i partneri u provedbi politike (Bužinkić, 2009; Baltina i Merolla, 2014). U kontekstu politike za osobe s invaliditetom, participativan pristup predstavljen je kroz paradigmu korisničke perspektive (Preston-Shoot, 2005; Beresford, 2005;

Urbanc, 2005; Cree i Davis, 2007; Džombić i Urbanc, 2009; Urbanc, Kletečki Radović i Delale, 2009; Zaviršek i Videmšek, 2009) koja zagovara poticanje uloge korisnika kao iskustvenog eksperta koji sa svojim jedinstvenim i neponovljivim iskustvom invaliditeta ima pravo biti uključen u sve segmente odlučivanja o pitanjima koja se tiču osoba s invaliditetom. Iako je ta paradigma u anglosaksonskim zemljama prisutna već nekoliko desetljeća, kod nas je riječ o relativno novom načinu gledanja na uključivanje korisnika u oblikovanje i provedbu politike (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012).

Razine sudjelovanja aktera u provedbi politike prikazane su na Slici 2. Kako je polje interesa ove disertacije neposredna razina provedbe, participacija studenata s invaliditetom kao korisnika obrazovne politike povezuje se s Hartovim (1992) kontinuumom participacije.

Slika 2: Razine sudjelovanja aktera (preuzeto od: Bosanac i Benčić, 2003)



Slika 2 prikazuje pet razina koje simboliziraju način uključenosti korisnika, odnosno ciljne skupine, u proces donošenja provedbenih odluka. Piramida ilustrira različite razine sudjelovanja koje omogućuju različiti stupanj uključenosti korisnika u proces donošenja odluka, odnosno različiti broj uključenih aktera. Što je razina uključenosti viša, to je broj uključenih aktera manji. Prva, najniža razina sudjelovanja zapravo ne predstavlja uključivanje korisnika, već samo njihovo informiranje o već donesenim odlukama. U kontekstu implementacije to znači da su jasno i restriktivno određeni krajnji provoditelji koji donose odluke uz slijed gustih i standardiziranih procedura. Osobe s invaliditetom, odnosno studenti s invaliditetom u kontekstu ovoga rada, podređeni su diskrecijskoj primjeni propisa pa se među njima razvija pasivan i ovisnički odnos prema neposrednim provoditeljima/stručnjacima. Njihovo je uključivanje samo na manipulativnoj razini (Hart, 1992) jer korisnici nisu informirani i nemaju razumijevanje o smislu i tijeku onoga što se događa u procesu donošenja odluka te prvenstveno čine ili kažu ono što od njih očekuje stručnjak ili osoba na nekoj vodećoj poziciji. Ovakva razina uključenosti, kao što je pobliže opisano u poglavlju 1.1. ovoga rada,

karakterizira provedbu hrvatske politike za osobe s invaliditetom na razini pojedinca (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012). Druga razina uključenosti predstavlja savjetovanje s korisnicima te, iako korisnici mogu dati mišljenje i prijedloge o određenoj temi, često izostaje povratna informacija o prihvatljivosti prijedloga od strane drugih aktera te mogućim razlozima odbijanja. Prema Hartovom (1992) kontinuumu participacije, ova razina uključenosti odgovara tokenističkom sudjelovanju, a rezultati spomenutog istraživanja ukazuju da je to najviša razina sudjelovanja uočena na razini eksternih međuljudskih kontakata u provedbi politike za osobe s invaliditetom (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012). Treća razina uključenosti predstavlja zapravo prvu razinu dvosmjerne komunikacije između provoditelja i korisnika koja otvara dijalog za suradnju. Na ovoj su razini korisnici zamoljeni da sudjeluju u nekoj fazi donošenja odluke, a njihova se mišljenja smatraju važnima, stručnjaci se očituju o njima, ali ih ne moraju nužno uzeti u obzir prilikom donošenja odluka. Ova razina odgovara informiranom pristanku (Hart, 1992) te karakterizira prisutnost užeg socijalnog modela u implementaciji politike na razini pojedinca. Ponekad ovu razinu predstavlja samo deklarativno uključivanje glasa korisnika s ciljem jačanja dojma njihove uključenosti u politiku. Autorica Bužinkić (2009, str. 23) navodi opasnost „kooptacija - utapanja interesne skupine u vladinu politiku“, pri čemu korisnici „ne samo da gube svoj identitet i *image*, nego razina i kvaliteta njihovih zahtjeva opadaju proporcionalno sve intenzivnijem utapanju u politiku vlade ili u potpunosti odustaje od svojih zahtjeva“ (Bužinkić, 2009, str. 23). Posljednje dvije razine sudjelovanja (suradnja i prijenos moći) karakterizira visoka razina interakcije korisnika te odgovaraju postmodernoj paradigmi zajedničkog uključivanja korisnika u pripremu, planiranje i kreiranje programa, projekta ili neke druge aktivnosti (Hart, 1992). Dok razina suradnje predstavlja ravnopravni oblik sudjelovanja u procesu odlučivanja gdje su korisnici i provoditelji partneri koji međusobno uče jedni od drugih, razina prijenosa moći predstavlja najviši oblik sudjelovanja korisnika u provedbi politike. Korisnici iniciraju intervenciju, upravljaju njome i odgovorni su za nju, a drugi akteri pozvani su pridružiti se u suodlučivanje i realizaciju intervencije.

#### **1.4.2 Procjena učinkovitosti i jednakosti u implementaciji politike**

Praćenje javne politike obuhvaća sustavno prikupljanje podataka tijekom provedbe neke politike kako bi se na temelju prikupljenih dokaza pravovremeno uočili problemi i osmislila rješenja za buduće aktivnosti provedbe. Praćenje<sup>44</sup> je blisko povezano uz vrednovanja javne politike, a pojedini

---

<sup>44</sup> Dvije su osnovne vrste praćenja: „(1) praćenje zasnovano na provedbi ili procesno praćenje koje je usmjereno analizi ulaznih sredstava, provođenju instrumenata i izlaznim rezultatima i (2) praćenje učinaka koje je usmjereno na analizu učinaka javne politike u odnosu na operativne ciljeve svakog instrumenta“ (Širinić, 2016, str. 27). Ovaj se rad usmjerava na procesno praćenje.

autori praćenje smatraju elementom vrednovanja jer podaci prikupljeni praćenjem služe kao temelj za provedbu vrednovanja. Na temelju vrednovanja politike<sup>45</sup> donosi se odluka treba li s nekom politikom nastaviti u nepromijenjenom obliku, promijeniti je u određenim segmentima ili je u potpunosti prekinuti. Za potrebe vrednovanja politike koriste se različiti kriteriji poput učinkovitosti<sup>46</sup>, djelotvornosti, koherentnosti, jednakosti, primjerenosti, relevantnosti, održivosti javne politike i dr., a ovaj se rad usmjerava na učinkovitost i jednakost obrazovne politike za studente s invaliditetom. Procjena učinkovitosti politike odnosi se na stupanj postizanja željenih učinaka, odnosno u kolikoj su mjeri provedbom politike ostvareni zacrtani ciljevi te politike, bez obzira na utrošena sredstva i instrumente korištene za ispunjavanje ciljeva (Bužinkić, 2009; Manojlović, 2016; Širinić, 2016; Ljubanović, 2017), dok se procjena jednakosti odnosi na osiguravanje uvjeta da „svi korisnici javnih usluga imaju jednaku mogućnost pristupa uslugama koje su jednako kvalitetne za sve“ (Jurlina Alibegović i Slijepčević, 2014, str. 12).

Učinkovitost implementacije politike za osobe s invaliditetom posebno je izučavao autor Percy (1989, 1993) koji je identificirao čimbenike koji utječu na učinkovitost implementacije ove politike, a mogu se podijeliti u četiri skupine: (1) jasnoća politike; (2) troškovi i koristi programa; (3) vještine, predanost i iskustvo provoditelja politike i (4) okruženje u kojem se provodi politika).<sup>47</sup>

*Jasnoća politike* ima značajan utjecaj na učinkovitost provedbe politike (Percy, 1989; Van Meter i Van Horn, 1975; Mazmanian i Sabatier, 1983; Bullock i Lamb, 1983, prema Percy, 1993). Ako su ciljevi politike nejasni, provedba je otežana jer zakonski akti takve politike ne daju jasne smjernice provoditeljima što trebaju učiniti za ostvarenje željenog cilja politike. Tada provoditelji politike trebaju uložiti dodatan napor kako bi razjasnili ciljeve politike i na osnovu toga kreirali provedbene strategije, planove i mjere. Ako *policy* jezik nije dovoljno jasan, protivnici politike različitim tumačenjem istoga propisa mogu namjerno usporiti provedbu predloženih strategija,

---

<sup>45</sup> Vrednovanje politike, odnosno određene mjere može biti provedeno u tri faze: (1) tijekom oblikovanja mjere s ciljem osiguranja da ona u što većoj mjeri doprinosi svojoj svrsi; (2) tijekom provedbe s ciljem praćenja ostvarivanja planiranih rezultata i učinaka radi eventualne potrebe dopune i/ili izmjene kreirane mjere i/ili (3) nakon provedbe s ciljem ocjenjivanja utjecaja mjere, tj. njezine učinkovitosti i djelotvornosti na provedbu politike (Pravilnik o postupku i metodologiji vrednovanja politike regionalnoga razvoja, Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova Europske unije, NN 121/15).

<sup>46</sup> U hrvatskom jeziku izražena je nekonzistentnost u prijevodu pojmova „*efficiency*“ i „*effectiveness*“. U ovom radu korišten je prijevod koji podržava većina autora pri čemu se pojam „*efficiency*“ prevodi kao „djelotvornost“, a pojam „*effectiveness*“ kao „učinkovitost“ (Popović i Vitezić, 2009; Tintor, 2009; Sopek, 2011; Miošić, Berković i Horvat, 2014; Ljubanović, 2017).

<sup>47</sup> Utjecaj ova četiri čimbenika na učinkovitost implementacije obrazovne politike pobliže je opisan u poglavlju 6 ovoga rada (Zaključak I).

planova i mjera. Nadalje, autor Percy (1989, 1993) naglašava kako mnoga područja politike za osobe s invaliditetom karakterizira politička dvosmislenost zbog nejasnih zakonskih odredbi. Također, stalno preoblikovanje politike dodatno usporava implementaciju i dovodi do odgođenog djelovanja provoditelja koji, u iščekivanju jasnijih provedbenih smjernica, politiku provode fragmentirano i u skladu s vlastitim tumačenjem ciljeva politike. Kao velik izazov u provedbi politike za osobe s invaliditetom, autori Bell i Burgdorf (1983, prema Percy, 1993) navode potrebu fleksibilnosti u provedbi politike zbog heterogenosti populacije osoba s invaliditetom. Heterogenost populacije osoba s invaliditetom odnosi se na različite uzroke i vrste oštećenja te na, sukladno tomu, različite potrebe, probleme i sposobnosti osoba s invaliditetom. To zahtijeva razvoj različitih strategija, planova i mjera za osobe s invaliditetom, sukladno njihovim potrebama i okruženjem u kojem žive. Za Bella i Burgdorfa (1983, prema Percy, 1993) upravo je ta različitost iskustava, obilježja i potreba osoba s invaliditetom glavno obilježje, ali i dilema, u provedbi politike za osobe s invaliditetom. Stoga se u provedbi politike često događa da se na jednoj strani nalaze osobe s invaliditetom i zagovaratelji njihovih prava, a na drugoj strani provoditelji politike. Postizanje ravnoteže između jedne i druge strane dovodi do čestih promjena odluka donositelja politike. Autor Percy (1983, 1993) navodi primjer politike zapošljavanja osoba s invaliditetom u Sjedinjenim Američkim Državama gdje se prvotno tražilo da institucije u kojima se provode aktivnosti za nezaposlene osobe s invaliditetom (npr. programi prekvalifikacija, edukacije i sl.) budu pristupačne za osobe s invaliditetom da bi se poslije prihvatilo rješenje da pristupačan treba biti program, a ne nužno institucija, jer se program može provoditi u nekoj drugoj instituciji koja je pristupačna. Upravo je ta dvosmislenost uzrokovala sukobe i usporila početnu provedbu politike zapošljavanja osoba s invaliditetom prije i nakon donošenja ADA-e<sup>48</sup> (Percy, 1983, 1993). Ovakvo manevriranje između dvije strane obilježilo je provedbu politike za osobe s invaliditetom prije donošenja ADA-e, pri čemu Percy (1983, 1993) navodi kako se dobra strana uravnoteženja ogleda u većoj kreativnosti provoditelja za pronalazak najprimjerenijeg rješenja, dok se loša strana balansiranja odnosi na neujednačeno postupanje provoditelja (u kojem se obliku provodi određena mjera, do kojeg opsega, s kojim financijskim opterećenjem i sl.) zbog nejasne granice između djelovanja provoditelja i postojećeg zakonodavnog okvira politike. Stoga autor Percy (1983, 1993) naglašava potrebu jasnog definiranja zbunjujućih i dvosmislenih koncepata unutar politike za osobe s invaliditetom (npr. koncepta „pretjeranog financijskog opterećenja“ ili koncepta „razumne prilagodbe“) usvajanjem radnih definicija za te koncepte, što provoditeljima pomaže u usmjeravanju aktivnosti dok istovremeno uvažava njihovo diskrecijsko pravo u donošenju provedbenih odluka.

---

<sup>48</sup> ADA je kratica za „*The Americans with Disabilities Act*“ (u slobodnom prijevodu: Američki zakon o osobama s invaliditetom).



Analizirajući *utjecaj troškova* na učinkovitost provedbe politike za osobe s invaliditetom, autor Percy (1983, 1993) postavlja pitanje realnih i nerealnih troškova. Troškovi provedbe, odnosno financijska sredstva potrebna za provedbu politike mogu predstavljati ozbiljnu prepreku u provedbi politike. Dok potreba osiguravanja visokih financijskih sredstava (npr. za osiguravanje prilagođenog prijevoza, prostorne pristupačnosti objekata, informacijske, komunikacijske i pomoćne tehnologije za osobe s invaliditetom i sl.) uistinu može usporiti ili preoblikovati proces provedbe politike, autor Percy (1983, 1993) naglašava kako protivnici ove politike upravo uvjerenje o postojanju visokih provedbenih troškova koriste kao izgovor za blokiranje, odgađanje, usporavanje ili preoblikovanje određenih mjera ove politike, iako postoje aktivnosti, poput onih usmjerenih na senzibilizaciju javnosti o pravima i potrebama osoba s invaliditetom, čija provedba ne zahtijeva visoke financijske troškove te zaključuje kako pitanje troškova provedbe, realnih i nerealnih, ostaje aktualno pitanje i nakon donošenja ADA-e.

Glavni čimbenik koji utječe na učinkovitost provedbe politike za osobe s invaliditetom jest njezina *složenost (kompleksnost)*. Složenost politike odnosi se na umnožavanje ciljeva politike, uključenost velikog broja različitih aktera u provedbu, problem koordinacije između aktera (i vertikalne i horizontalne), velik broj programa, aktivnosti i mjera, raspršivanja resursa između višestrukih, ponekad čak i konkurentnih, provedbenih aktivnosti i sl. Kako politika za osobe s invaliditetom dotiče velik broj područja, pa se time i regulira kroz različite sustave, njezina je provedba podijeljena po sustavima. Uključenost velikog broja aktera, bez uspješne koordinacije, doprinosi fragmentaciji politike za osobe s invaliditetom što posljedično dovodi do raspršivanja usluga za osobe s invaliditetom, ponekad čak uzrokujući i nekonzistentnosti u zakonskim osnovama za ostvarivanje pojedinih prava osoba s invaliditetom (Percy, 1983, 1993).

*Predanost, vještine i iskustvo* provoditelja politike za osobe s invaliditetom također utječu na učinkovitost provedbe. Ukoliko u provedbi nedostaje podrška i predanost vodstva u institucijama i organizacijama koje imaju ulogu provoditelja politike, to negativno utječe na učinkovitost provedbe mjera za koje su oni zaduženi. Percy (1983, 1993) naglašava kako je provedbu politike za osobe s invaliditetom prije donošenja ADA-e obilježio nedostatak vodstva koje je imalo specifična znanja o potrebama osoba s invaliditetom. Jačanjem pokreta osoba s invaliditetom, pojavili su se osnaženi pojedinci i udruge osoba s invaliditetom koji su svojim znanjem i iskustvom pridonijeli učinkovitosti provedbe politike za osobe s invaliditetom nakon donošenja ADA-e.

Na provedbu politike za osobe s invaliditetom utječe i *okruženje u kojem se politika provodi*, odnosno razina javne podrške i interesa za programska područja politike. Ako je društvo ravnodušno i neosjetljivo na prava i potrebe korisnika neke politike, to otežava provedbu same politike. S druge

strane, aktivna podrška javnosti može biti korisna kao resurs za održavanje javnog financiranja i poticanja države na djelovanje. U provedbi politike za osobe s invaliditetom, autor Percy (1983, 1993) uočio je kako se stav javnosti prema osobama s invaliditetom kreće u rasponu od suosjećanja, žaljenja, paternalizma, ambivalencije pa sve do negativnih stavova i izolacije osoba s invaliditetom. Upravo su predrasude, stereotipi i negativni stavovi društva prema osobama s invaliditetom čimbenici koji su usporili razvoj zakonodavnog okvira za ostvarivanje prava osoba s invaliditetom, istovremeno ometajući i provedbu same politike. Stoga je promjena stavova okoline prema osobama s invaliditetom nužno potreban proces, no on zahtijeva vrijeme jer se stavovi uče i usvajaju tijekom mnogih godina.

Jednakost obrazovne politike podrazumijeva osiguravanje jednakih prilika i proširivanje sudjelovanja studenata s invaliditetom kao skupine studenata u nepovoljnom položaju.<sup>49</sup> Načelo jednakih mogućnosti ostvaruje se kroz socijalnu dimenziju visokog obrazovanja koju Farnell (2015, str. 238) definira kao „jednake mogućnosti za pristup kvalitetnom obrazovanju, kao i pravednost u postupanju, uključujući prilagodbu obrazovne ponude potrebama pojedinaca“. Model jednakosti prilika kombinacija je formalne i materijalne jednakosti. Temelji se na formalnom pristupu jednakosti, ali je usmjeren na prilagođavanje s obzirom na različitost. Priznanje formalne jednakosti nije dovoljno da bi se uklonile sve poteškoće s kojima se susreću pojedinci iz podzastupljenih (ranjivih) skupina (Grgurev, 2006; Bilić, 2007; Wladasch, 2009; Škarica, 2017). Stoga se, kao alat za ostvarivanje jednakosti, provode pozitivne mjere za ispravljanje strukturalnih nejednakosti koje autorica Kiš-Glavaš (2012, str. 54) definira kao „instrumente državne intervencije kojima se pokušava izjednačiti pristup pravima osoba s invaliditetom u odnosu na opću populaciju“. Pozitivne mjere ili tzv. „mjere pozitivne diskriminacije“ privremenog su karaktera te obuhvaćaju mjere povlaštenog načina postupanja i kompenzacijske mjere. Provode se radi prevencije i smanjenja nejednakosti u društvu s ciljem poboljšanja položaja određenih društvenih skupina koje su u nepovoljnijem položaju (Zakon o suzbijanju diskriminacije, Hrvatski sabor, NN 85/08, 112/12). Autorica Kiš-Glavaš sa suradnicama (2010) navodi kako je prednost ovih mjera u pokušaju izjednačavanja mogućnosti, dok je njihov nedostatak moguća diskriminacija. Sudska praksa Europske unije ukazuje na postojanje dva koncepta u pogledu provedbe pozitivnih mjera: koncept jednakih prilika i koncept jednakih rezultata. Prema konceptu jednakih rezultata dopušteno je davanje prednosti pojedincu koji pripada skupini u nepovoljnom položaju temeljem karakteristike koja ga svrstava u tu skupinu (Bilić, 2007). U kontekstu visokog obrazovanja, koncept jednakih rezultata odgovara mjerama povlaštenog načina postupanja

---

<sup>49</sup> Autor Makkonen (2007, str. 13-14) skupine u nepovoljnom položaju definira kao „skupine koje su zainteresirane za promicanje jednakosti i/ili koje su doživjele diskriminaciju ili nejednakost po osnovi rasnog ili etničkog podrijetla, vjere ili uvjerenja, dobi, invaliditeta ili spolne orijentacije“.

prema kojima studenti s invaliditetom imaju povlašten položaj u odnosu na druge studente isključivo temeljem invaliditeta (npr. izravan upis na fakultet po prelaženju razredbenog praga). S druge strane, prema konceptu jednakih prilika dopušteno je provođenje pozitivnih mjera koje unapređuju sposobnost pripadnika podzastupljenih (ranjivih) skupina. To su kompenzacijske mjere kojima se „nastoji nadoknaditi nedostatak koji je direktna posljedica invaliditeta osobe i na taj način u startu izjednačiti položaj osobe s invaliditetom s položajem opće populacije“ (npr. dodatna priprema za upis na fakultet za kandidate s invaliditetom; Kiš-Glavaš, 2012, str. 55).

### 1.4.3 Implementacijsko istraživanje

Kao što je već spomenuto, kasne 1960-e i rane 1970-e period su u kojem raste interes za proučavanjem implementacije. Usporedno s razvojem poimanja implementacije, mijenja se i razvoj implementacijskog istraživanja.

Prva generacija istraživanja usmjerena je na pristup odozgo prema dolje po kojem je implementacija jednostavan proces prijenosa politika i njezinih ciljeva (Birkland, 2001). Istraživanja implementacije, koja su započela sedamdesetih godina, usmjerena su na rad administracije i razmatranje faktora koji otežavaju ostvarenje definiranih ciljeva (McLaughlin, 1987; Birkland, 2001; Fowler, 2013). S obzirom na izraženi fazni model javnih politika, istraživanja se fokusiraju na objašnjenje implementacijskog deficita. Svrha je istraživanja, za pristalice ovoga pristupa, preskripcija onoga što bi se trebalo dogoditi u provedbi.

Kako debata između dva pristupa jača, tako su i istraživanja implementacijskog jaza počela naglašavati važnost provoditelja za uspješnu provedbu politike. Tako Fowler (2013) navodi kako provoditelji često nisu svjesni što trebaju učiniti da bi proveli neku politiku te kako im nedostaje znanja i vještina za provođenje određene mjere ili aktivnosti u sklopu politike. Na tom tragu, krajem 70-ih godina javlja se nova generacija istraživanja koja se veže na pristup odozdo prema gore. Implementacijska istraživanja usmjeravaju se na ponašanja na mikropolitčkoj razini provedbe pa, u skladu s time, pridaju važnost lokalnom tumačenju problema koje politika pokušava riješiti (McLaughlin, 1987; Barrett, 2004; Fowler, 2013.). Pojavljuju se longitudinalna istraživanja provedbe politike koja su usmjerena na ljude (provoditelje), mjesto (lokalnu sredinu u kojoj se politika provodi) i vrijeme (McLaughlin, 1987; Birkland, 2001; Honig, 2006; Fowler, 2013). Istražuju se strukture interesa i moći te vrsta i priroda interakcija između aktera. Svrha je istraživanja deskripcija, odnosno objašnjenje i razumijevanje onoga što se događa u samoj provedbi (Strauss, 1978; Elmore, 1980; Lipsky, 1980; Hjern i Porter, 1981). Najvažniji rezultat ovih istraživanja odnosi se na prepoznavanja ključnog utjecaja tzv. „šalterskih službenika“ (*street-level bureaucracy*; Lipsky, 1980) na provedbu

politike. Lipsky (2010) navodi kako šalterski službenici, odnosno neposredni provoditelji, svojim radom zapravo isporučuju usluge vlade na način da njihove pojedinačne odluke zapravo postaju politika. Drugim riječima, svakodnevna praksa na razini neposrednih provoditelja postaje politika koja ovisi o lokalnom kontekstu, uvjerenjima i znanjima provoditelja te dostupnim resursima (Lipsky, 1980, 2010; McLaughlin, 1987; Honig, 2006; Birkland, 2011). Ova istraživanja također su naglasila važnost uloge neposrednih provoditelja kao onih koji dolaze u izravni kontakt s ciljnom skupinom za koju je politika kreirana. Istraživanja druge generacije najvećim su djelom bila usmjerena na proučavanje obrazovnih sustava na razini odgojno-obrazovnih institucija (Birkland, 2001; Honig, 2006; Fowler, 2013).

Sredinom 1980-ih javlja se treća generacija istraživanja koja integrira „makro razinu donositelja odluka s mikro razinom neposrednih provoditelja“ (McLaughlin, 1987, str. 71). Tako se istraživanja usmjeravaju na političke mandate, inicijative, promjene sustava i izgradnju kapaciteta kako bi otkrila zašto su politike više ili manje uspješne (McLaughlin, 1987; Honig, 2006; Fowler, 2013). Ova razina naglašava višeslojnost (makro- i mikrorazina) i višestruku složenost procesa implementacije kojoj doprinosi uključenost velikog broja aktera iz vertikalne i horizontalne razine (McLaughlin, 1987). Stoga se istraživanja implementacije bave i onim što se događa u provedbi, i pravilima i ulogama, i dosezima i ograničenjima, kao i vrijednostima i interesima koja zastupaju akteri u implementaciji.

Suvremena istraživanja, koja se javljaju početkom 90-ih godina, više se dubinski usmjeravaju na proučavanje aktera, okruženja i organizacija u provedbi politike (Honig, 2006) te upućuju na važnost proučavanja točke na kojoj se politika posredstvom neposrednih provoditelja spaja s ciljnom skupinom (Fowler, 2013). Stoga bi, prema Barrett (2004, str. 272), cilj implementacijskog istraživanja trebao biti „i razumijevanje i objašnjavanje veze između politike i akcije“ jer implementacija, kao dio kontinuuma *policy* procesa, uključuje pregovaranje i prilagodbe između onih koji politiku provode i onih na koje se određena politika odnosi. Proces oblikovanja politike ne prekida se implementacijom, već se on u njoj nastavlja putem ponašanja, vrijednosti i interesa koje različiti akteri pokušavaju nametnuti u provedbi politike.

#### **1.4.3.1 Kontekstualna teorija interakcija**

U skladu s konceptom suvremenog implementacijskog istraživanja, na provedbu politike utječu osobine aktera i njihove međusobne interakcije, što otežava predviđanje na koji će se način i pod kojim uvjetima politika provesti (O'Toole, 2004). Nizozemski istraživač Hans Bressers (2004, 2009) tijekom kasnih 1990-ih razvio je *kontekstualnu teoriju interakcija* prema kojoj su osobine aktera (motivacija,

znanje i moć) i odnosi između aktera ključni čimbenici koji utječu na provedbu politike. Kako je implementacija proces interakcija različitih aktera, sve što utječe na međusobne odnose između aktera, uključujući pritom i utjecaj *policy* dokumenata, utječe preko ključnih karakteristika aktera (Bressers i Klok 1988; de Boer i Bressers 2011; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016). Stoga Bressers (2004, 2007, 2009) implementaciju definira kao interaktivni i samomotivirani proces aktera, pri čemu pod akterima podrazumijeva neposredne provoditelje i ciljne skupine određene politike.

Ova teorija analizira samu srž provedbe objašnjavajući dinamiku interakcija između aktera (Bressers, 2009) te pruža relativno jednostavan, empirijski testiran okvir za lakše identificiranje prepreka u procesu provedbe (Bressers, 2004; Spratt, 2009; Evers, 2014). Autori Owens i Bressers (2013) definiraju *kontekstualnu teoriju interakcija* kao deduktivan pristup koji omogućava učinkovitu analizu procesa provedbe politike. Na temelju različitih kombinacija nezavisnih varijabli (motivacije, znanja i moći) ova teorija pruža mogućnost predviđanja vrsta interakcija između aktera koje pomažu u boljem razumijevanju faktora koji utječu na aktere prilikom donošenja provedbenih odluka (Owens i Bressers, 2013). Bressers je teoriju razvio za politiku zaštite okoliša, a kasnije je primjenjivana u različitim sektorima (Owens 2008; Spratt 2009).

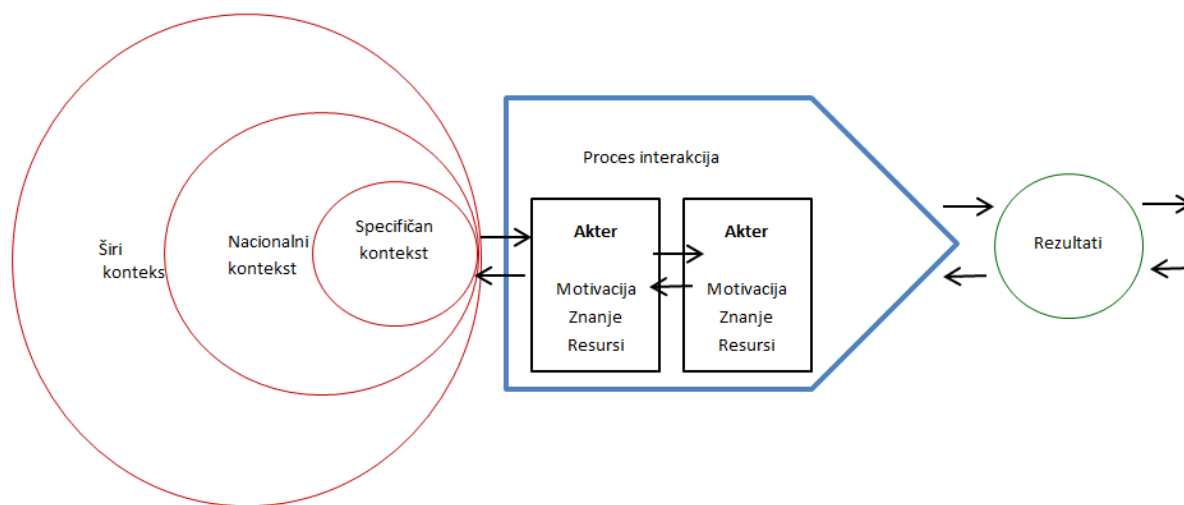
*Kontekstualna teorija interakcija* posebno naglašava međusobnu povezanost između interakcija i karakteristika aktera, kao i uzajamnu povezanost samih karakteristika aktera. Informacije i znanje koje akter ima utječu na njegovu percepciju problema, a to onda utječe na ono što akter želi (predložena rješenja) te može biti ograničeno njegovim kapacitetom. Istovremeno kapacitet, odnosno nedostatak resursa može utjecati na ono što akter želi jer akter procjenjuje svoje mogućnosti i rizike u odnosu na uočeni problem. Isto tako, na ono što neki akter želi, zna i može također mogu utjecati drugi akteri u procesu donošenja provedbenih odluka. Akter koji ima veću moć, svojom moći može utjecati da ono što on želi, žele i drugi akteri. Interakcije mogu promijeniti shvaćanja aktera o problemu i vrijednosti predloženih rješenja. Resursi se mogu dijeliti na način da akter s više resursa jača kapacitete „slabijih“ aktera (Bressers, 2007; de Boer i Bressers 2011; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016).

Spomenute tri karakteristike aktera (motivacija, znanje i moć) nisu proizvoljno odabrane kao najvažnije varijable, već su odabrane zbog njihove visoke moći objašnjavanja interakcija i zato što postoje u samoj srži interakcijskog procesa (Bressers i Klok 1988; Bressers, 2004; Owens, 2008). Autorica Ostrom (1999) karakteristike aktera definira kao pokretače procesa, one su nezavisne varijable koje utječu na zavisnu varijablu – vrstu interakcija između aktera tijekom procesa provedbe (suradnja, opozicija, opstrukcija i zajedničko učenje). I drugi su istraživači prepoznali motivaciju (Ball 1976; Nakamura i Smallwood, 1980), znanje (Baum 1976; Williams, 1982) i moć (Bunker, 1972;

Lipsky, 1980, 2010; Ackermann i Steinmann, 1982; Davies i Mason, 1982; Browne i Wildavsky, 1984; McLaughlin, 1987; Birkland, 2001; Honig, 2006) kao ključne varijable u procesu provedbe politike. Prema autorici Owens (2008) ove tri karakteristike aktera predstavljaju različite poglede aktera na proces interakcija za vrijeme provedbe i vrlo su korisne za objašnjavanje dinamike odnosa između aktera u provedbi politike.

Karakteristike aktera<sup>50</sup> uključenih u proces provedbe oblikuju proces dok su istovremeno i one same oblikovane pod utjecajem različitih interakcija koje se događaju za vrijeme provedbe. Isto tako, svaka promjena u jednoj karakteristici aktera utječe na promjenu u ostale dvije karakteristike (Spratt, 2009; Vinke-de Kruijf, Bressers i Augustijn, 2014; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016). Pritome Bresser (2004, 2009) ne osporava utjecaj drugih kontekstualnih faktora na provedbu politike (druge politike, vlada, kulturološko nasljeđe i sl.), već tvrdi da se njihov utjecaj najbolje može razumjeti kroz utjecaj na motivaciju, znanje i moć aktera (Slika 3).

Slika 3. Prikaz različitih utjecaja na interakcijski proces (Izvor: Bressers, 2007)



<sup>50</sup> Detaljan opis karakteristika studenata s invaliditetom kao aktera obrazovne politike poblje je opisan u interpretaciji rezultata istraživanja o pogledima studenata s invaliditetom u odnosu na njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike u poglavlju 9 ovoga rada (Rasprava II).

### 1.4.3.2 Istraživanje uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom – konceptualizacija istraživanja

U istraživanju uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, u ovoj se disertaciji implementacija konceptualizira kroz koncept javnoga upravljanja, koristeći Hillov i Hupeov (2009) teorijskog okvira višerazinskog upravljanja koji implementaciju shvaća kao operativno upravljanje. Rad se fokusira na razinu pojedinca<sup>51</sup>, što u kontekstu ovoga istraživanja predstavlja razinu studenata s invaliditetom, analizirajući provedbu obrazovne politike kroz dva aspekta: aspekt kvalitete visokoobrazovne usluge i aspekt uloge studenata s invaliditetom u provedbi politike. Rezultati ovoga rada ponudit će, s razine međuljudskih odnosa između uključenih aktera, odgovor na Hillovo i Hupeovo (2009, str. 124) pitanje „Tko djeluje gdje, čineći što, na kojoj razini i kako?“, pri čemu pod „tko i što“ Hill i Hupe podrazumijevaju ulogu aktera u provedbi politike, dok se „kako“ odnosi na kvalitetu ljudske djelatnosti.

U traženju odgovora na spomenuta pitanja, istraživački fokus usmjeren je na prvu implementacijsku stepenicu<sup>52</sup> (Saunders, 1986 prema Trowler, 2002), odnosno na studente s invaliditetom kao direktne korisnike istraživane politike. Spuštajući se na razinu pojedinca, istraživanja kvalitete visokoobrazovne usluge i uloge studenata u provedbi politike dotiču se onih koji su najbliže problemu pa prema Elmoreu (1980) imaju i najveću sposobnost utjecati na njegovo rješavanje. Autor Elmore (1980) pomoću koncepta mapiranja unatraske<sup>53</sup> (*backward mapping*) naglašava kako se implementacijska istraživanja trebaju usmjeriti na onu razinu gdje se isprepliću

---

<sup>51</sup> Na operativnu razinu upravljanja, koja označava proces implementacije, utječu aktivnosti s konstitutivne i usmjeravajuće razine, odnosno aktivnosti koje se odnose na stvaranje okvira obrazovne politike i osiguravanje smjernica za provedbu spomenute politike. Kako se rad usmjerava na interakcije između aktera, prvenstveno između neposrednih provoditelja obrazovne politike i studenata s invaliditetom, razina pojedinca proučava se uz pretpostavku implicite uključenosti i utjecaja drugih dviju razina operativnog upravljanja (razine sustava i razine organizacije). Tako na razinu pojedinca utječu aktivnosti s razine sustava (upravljanje procesom stvaranja okvira za djelovanje svih aktera uključenih u provedbu ove politike), kao i aktivnosti s razine organizacije (upravljanje međuorganizacijskim odnosima u vertikalnom i horizontalnom smislu) (Kekez-Koštro, Salaj i Urbanc, 2012).

<sup>52</sup> Saunders (1986 prema Trowler, 2002) uvodi koncept implementacijske stepenice (*implementation staircase*) u sustavu obrazovanja, pri čemu prva stepenica predstavlja učenike, druga razred, odnosno učitelje, treća lokalnu, četvrta regionalnu i posljednja, peta državnu razinu, odnosno vladu i ministarstvo zaduženo za obrazovanje.

<sup>53</sup> Mapiranje unatraske (*backward mapping*) metoda je za analizu implementacije koja ne počinje analizom namjera za činjenje, odnosno u vertikali, nego opisivanjem ponašanja aktera na razini pojedinca jer što se istražuje niža razina, to se dolazi bliže do problema. Ključna faza analize je pronaći točku koja predstavlja najveću razinu povezanosti između problema i najbliže točke kontakta s tim problemom. Implementacijsko istraživanje opisuje tu točku kao i ponašanja aktera s te točke posebno se fokusirajući na resurse, kao i mreže ili koalicije koje imaju najjači utjecaj na samu razinu isporuke usluga (*delivery level*). Dakle, logika koja se ovdje koristi jest pronaći one pojedince, u složenoj mreži interakcija na različitim razinama, koji su najbliži problemu i istražiti koji su im resursi potrebni da bi mogli odgovoriti na njih (Elmore, 1980).

akcije provoditelja s izborima pojedinaca – a to je upravo razina upravljanja međuljudskim kontaktima. Studenti s invaliditetom s osobnim iskustvom invaliditeta i iskustvom (ne)uključenosti u sustav visokog obrazovanja upravo su oni koji su najbliži problemu te se njihova iskustva, mišljenja, interesi i vrijednosti mogu promatrati kao točka na kojoj se događa djelovanje politike (Elmore, 1980). Uvažavajući utjecaj upravljanja međuorganizacijskim odnosima na razini organizacija (Hill i Hupe, 2009), odnosno utjecaju neposrednih provoditelja i pružatelja usluga, istraživanje kvalitete visokoobrazovne usluge promatra utjecaj visokoškolskih institucija na ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike.

Preslikavajući implementaciju kao „ono što se događa između očekivanja koja postoje u javnoj politici i (percipiranih) rezultata javne politike“ (Ferman 1990, prema Hill i Hupe, 2009, str. 2) na sustav visokoga obrazovanja, spomenuto istraživanje kvalitete visokoobrazovne usluge istražuje zadovoljstvo obrazovanjem studenata s invaliditetom, uz pretpostavku da obrazovanje osnažuje studente i doprinosi višoj razini njihovog sudjelovanja u procesima planiranja, donošenja odluka i evaluiranja provedbe obrazovne politike. Autorica Sočo (2011) analizirala je opseg društvenih i građanskih koristi od visokog obrazovanja te utvrdila pozitivnu povezanost između sudjelovanja u visokom obrazovanju i građanske uključenosti (npr. u volontiranje, glasovanje na izborima, dobrotvorne organizacije i sl.). Aktivno građanstvo podrazumijeva posjedovanje znanja, sustava vrijednosti i vještina neophodnih za život u demokratskom društvu, a visoko obrazovanje ima ključnu ulogu u stvaranju savjesnih, zainteresiranih, suosjećajnih, aktivnih, učinkovitih i odgovornih građana (Maleš, Milanović i Stričević 2003). Istraživanje uloge studenata s invaliditetom pomoću *kontekstualne teorije interakcija* (Bressers, 2004, 2009) izravno se usmjerava na mišljenja i poglede studenata s invaliditetom o njihovom utjecaju na učinkovitost i jednakost spomenute politike. Proučavanjem interakcija između studenata s invaliditetom s nastavnim osobljem i pružateljima usluga, u ovoj se disertaciji uzima u obzir i važnost diskrecijske moći, pregovaranja, zagovaranja, nagodbi i kompromisa za vrijeme provedbe kao faktora koji su stavljeni u suodnos s ciljanom istraživačkom skupinom.

Individualizirani pristup prema studentima s invaliditetom i uvažavanje njihovih individualnih iskustava vrijednosti su koje predstavljaju suštinu poštivanja korisničke perspektive u procesu donošenja provedbenih odluka, a upravo su te vrijednosti okosnica ove disertacije. Hill (2010) sugerira kako ne treba postavljati pitanje koji akter ima veću moć ili ulogu, onaj koji formulira ili onaj koji donosi odluku ili pak onaj koji je provodi. Jer, „čin formuliranja i odlučivanja može se dogoditi bilo gdje u procesu stvaranja politika i nema nužne pretpostavke da se kreatori uvijek nalaze na vrhu u političkom ili hijerarhijskom smislu“ (Hill, 2010, str. 189). Prema Elmoreu (1980), uspjeh u politici



predstavlja svaki utjecaj aktera s jedne razine na ponašanje aktera s druge razine. Ono što je važno, a što ovo implementacijsko istraživanje slijedi, jest potreba stalnoga ispitivanja i propitkivanja onoga što se događa i što utječe na ta događanja jer se utjecaji na proces implementacije „protežu od razmatranja o tome kako se javne politike formuliraju sve do čimbenika koji utječu na ponašanja neposrednih provoditelja“ (van Meter i van Horn, 2000, prema Hill, 2010, str. 204).

## 2 PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Uvažavajući spomenutu problematiku i konceptualna određenja visokog obrazovanja studenata s invaliditetom u Hrvatskoj, kvalitete visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom, implementacije obrazovne politike za studente s invaliditetom i uloge studenata s invaliditetom u provedbi te politike, definira se **znanstveni problem istraživanja**.

Inkluzivno obrazovanje proširilo se visokim obrazovanjem posljednjih 15-ak godina kada je na dnevni red obrazovne politike postavljeno pitanje jednakih prilika i proširivanja sudjelovanja u obrazovanju. Na tom tragu potrebno je ulagati u razvoj ustanova visokog obrazovanja kako bi mogle prihvatiti studente s invaliditetom, osigurati im odgovarajuće prilagodbe i podršku te odgovoriti na izazove u osiguravanju jednakosti i učinkovitosti provedbe obrazovne politike za studente s invaliditetom. U području mjerenja i razvoja kvalitete visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom postoji manjak znanstvenog interesa. Također su iznimno rijetka istraživanja koja se bave utjecajem studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike. Stoga je potrebno istražiti zadovoljstvo studenata s invaliditetom kvalitetom visokoobrazovne usluge, kao što je i potrebno istražiti mišljenja, stavove i iskustva studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. Svrha uključivanja studenata s invaliditetom (kao direktnih korisnika obrazovne politike) u procese praćenja i evaluacije spomenute politike ogleda se u identificiranju mogućih propusta i nedostatka u provedbi politike te pružanju svojevrsnih preporuka za njezin nastavak.

Imajući u vidu znanstveni problem, određen je **cilj istraživanja** s dva specifična cilja. Cilj je istraživanja steći uvid o pogledima studenata s invaliditetom o njihovom sudjelovanju u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom. Specifični ciljevi istraživanja jesu:

- **Specifični cilj br. 1:** istražiti iskustva studenata s invaliditetom o kvaliteti visokoobrazovne usluge;
- **Specifični cilj br. 2:** identificirati i analizirati poglede studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike te njihovom utjecaju na učinkovitost i jednakost spomenute politike.

Uz navedeni cilj istraživanja, s ciljem rješavanja postavljenog znanstvenog problema, potrebno je dati odgovore na **dva istraživačka pitanja**:

1. Na koji način studenti s invaliditetom definiraju i evaluiraju kvalitetu usluga unutar visokog obrazovanja?;
2. Koji su pogledi studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom te koliko postojeći proces participacije pridonosi učinkovitosti i jednakosti implementacije te politike?

### 3 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA KVALITETE VISOKOBRAZOVNE USLUGE (ISTRAŽIVANJE I)

#### 3.1 Hipoteze istraživanja

Prvo istraživačko pitanje: Na koji način studenti s invaliditetom definiraju i evaluiraju kvalitetu usluga unutar visokog obrazovanja?

Sukladno određenom i definiranom znanstvenom problemu istraživanja i prvom specifičnom cilju istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

- **H1:** studenti s invaliditetom nisu zadovoljni kvalitetom usluga u visokom obrazovanju;
- **H2:** postoji statistički značajna razlika između definiranja i evaluiranja, odnosno očekivanja i percepcije kvalitete usluga studenata s obzirom na vrstu oštećenja;
- **H3:** postoji statistički značajna razlika između definiranja i evaluiranja, odnosno očekivanja i percepcije kvalitete usluga studenata s obzirom na spol;
- **H4:** postoji statistički značajna razlika između definiranja i evaluiranja, odnosno očekivanja i percepcije kvalitete usluga studenata s obzirom na godine studiranja.

#### 3.2 Mjerni instrument

Za potrebe utvrđivanja kvalitete obrazovnih usluga za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju korišten je mrežni upitnik sastavljen prema ARCHSECRET-ovoj skali za mjerenje kvalitete obrazovne usluge (Vaughan i Shiu, 2001). Instrument ARCHSECRET u istraživanju je preveden na hrvatski jezik bez dodatnih modifikacija. Kao mjera za procjenu pouzdanosti cjelovitog upitnika korišten je Cronbachov alpha koeficijent. Dobivena vrijednost iznosi ,973 što ukazuje na visoku razinu pouzdanosti.

Upitnik je namijenjen studentima s invaliditetom, a sastoji se od dva dijela. Prvi dio upitnika kreiran je na temelju instrumenta ARCHSECRET koji se koristi za mjerenje jaza između očekivane i percipirane kvalitete usluga, a namijenjen je ispitivanju stavova i mišljenja osoba s invaliditetom. Očekivana kvaliteta usluga u visokom obrazovanju ispitana je putem 26 pozitivno orijentiranih tvrdnji, dok je stvarno doživljena kvaliteta (percepcija) obrazovnih usluga ispitana putem 29 pozitivno orijentiranih tvrdnji i jednog pitanja otvorenog tipa koje se odnosi na prijedloge studenata s invaliditetom za povećanje kvalitete obrazovne usluge na sveučilištima i fakultetima. Drugi dio upitnika sastoji se od elemenata bitnih za demografske i opće značajke istraživanog uzorka ispitanika (ukupno 13 pitanja).

U prvom dijelu upitnika, vezanim uz utvrđivanje stavova i mišljenja ispitanika o kvaliteti usluge u visokom obrazovanju, tražilo se da ispitanici ocijene određene tvrdnje na ordinalnoj ljestvici mjerenja (Likertovoj ljestvici). U ovom istraživanju korištena je Likertova ljestvica od pet stupnjeva umjesto sedam kako su predvidjeli tvorci instrumenta, autori Vaughan i Shiu (2001). Razlog smanjenju stupnjeva na Likertovoj ljestvici činjenica je da je za hrvatsko podneblje općeprihvaćeno ocjenjivanje od jedan do pet te se smatralo da će na taj način ispitanicima biti lakše ocjenjivati iskaze po dimenzijama. Skala je rangirana na način da je najjače slaganje kodirano s pet (5), a najslabije s jedan (1) (5 – „u potpunosti se slažem“; 4 – „slažem se“; 3 – „ne mogu se odlučiti“; 2 – „ne slažem se“; 1 – „u potpunosti se ne slažem“). U drugom dijelu upitnika veći je dio pitanja (10) bio otvorenog tipa, dok je za manji dio pitanja (3) korištena nominalna ljestvica gdje su ispitanici trebali zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora.

Uvodni dio upitnika sadrži instrukcije za popunjavanje i informacije o istraživačkom radu. Prvi dio upitnika („Očekivanja“) sadrži 26 tvrdnji koje se odnose na očekivanja studenata s invaliditetom od visokoškolskih institucija u odnosu na idealnu kvalitetu usluga koju očekuju od fakulteta. Drugi dio upitnika („Zadovoljstvo“) sadrži 29 tvrdnji koje se odnose na percipiranu kvalitetu obrazovnih usluga ili šire gledano – na zadovoljstvo pruženim uslugama. Tvrdnje su koncipirane na isti način kao i tvrdnje u dijelu „Očekivanja“, samo što se ovdje od ispitanika traži da iznesu svoj stav o kvaliteti primljenih usluga, odnosno zadovoljstvu uslugama koje im fakultet omogućava. Zatim slijede dvije tvrdnje koje se odnose na ukupnu procjenu zadovoljstva i kvalitetu usluga na fakultetu. Od ispitanika se traži da procjene razinu zadovoljstva ukupnim uslugama kao i kvalitetu ukupnih usluga na njihovom fakultetu. Ovdje je također korištena Likertova ljestvica od pet stupnjeva na način da je za procjenu razine zadovoljstva ukupnim uslugama bila kodirana od pet (5) („u potpunosti sam zadovoljan“) do jedan (1) („u potpunosti sam nezadovoljan“), a za procjenu kvalitete ukupnih usluga od pet (5) („vrlo dobra kvaliteta“) do jedan (1) („vrlo loša kvaliteta“). Posljednje pitanje odnosi se na važnost deset ARCHSECRET-ovih dimenzija. Ispitanici trebaju odrediti koliko im je svako od navedenih obilježja važno pri ocjenjivanju kvalitete usluga visokoškolskih institucija na skali od jedan (1) („najmanja važnost“) do deset (10) („najveća važnost“). U izvornom instrumentu upisuju se vrijednosti u rasponu od jedan (1) do sto (100) te je ljestvica prilagođena radi jednostavnijeg ispunjavanja. Na kraju ovog dijela ostavljena je mogućnost ispitanicima da iznesu svoje prijedloge za unaprjeđenje kvalitete usluga na fakultetima i sveučilištima. Treći dio upitnika odnosi se na demografske podatke ispitanika i sadrži sljedeće čestice: spol, dob, mjesto stanovanja/prebivališta, fakultet/akademiju, studijski program, razinu studija (preddiplomski, diplomski, integrirani, poslijediplomski), vrstu studija (redoviti,

izvanredni), godinu studija i semestar, godinu prvog upisa, premještaj na drugi fakultet/akademiju ili drugi studijski program; vrstu oštećenja, inicijale i dodatni komentar.

Sve su tvrdnje pozitivno orijentirane i predtestirane za jezično uređenje, razumijevanje, izgled i pristupačnost formata upitnika. U predtestiranju su sudjelovali studenti s invaliditetom i osobe s invaliditetom, korisnici Hrvatske udruge za promicanje i razvoj tiflotehnike (HUPRT). S troje studenata održan je dodatni savjetodavni sastanak na kojem im je predstavljena radna verzija upitnika. Temeljem iznijetih mišljenja studenata, upitnik je prepravljen u jezičnom smislu čime je dobio na razumljivosti. Također je nadodana jedna čestica (dodatni komentar) za koju su studenti smatrali da je važna. U pogledu prilagodbe formata upitnika nije se pokazala potreba za doradom kako u fazi predtestiranja tako i u fazi same provedbe *online* anketiranja. Naknadna analiza odgovora ispitanika na čestici „dodatni komentar“ pokazuje da ispitanici smatraju kako je na čestici „vrsta oštećenja“ potrebno uvesti padajući izbornik (umjesto otvorenog pitanja) te proširiti česticu s informacijama o stupnju invaliditeta i dijagnozi. Jedan ispitanik predložio je drugačije grupiranje tvrdnji unutar kategorija „Očekivanja“ i „Zadovoljstva“ slijedeći pritom princip da sve tvrdnje koje su povezane uz invaliditet čine jednu skupinu, a ostale drugu skupinu. Obradom podataka primijećeno je kako je troje ispitanika dalo djelomične odgovore u drugom dijelu upitnika (demografski podaci) štiteći pritom svoju privatnost. Ovi komentari mogu biti od pomoći istraživačima u budućim istraživanjima na temu kvalitete usluga u visokom obrazovanju i istraživanjima koja se tiču invaliditeta. Konačan je broj valjanih upitnika 116, s time da je kod tri upitnika nedostajao manji broj podataka koji se odnose na demografske podatke. S obzirom da je broj nepostojećih podataka zanemariv, analize su u većini slučajeva rađene na rezultatima svih 116 sudionika, osim kad je analiza obuhvaćala demografske podatke koji su izostavljeni od strane ispitanika.

### **3.3 Uzorak**

U svrhu istraživanja kvalitete usluga u visokom obrazovanju, istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku. Studenti s invaliditetom izabrani su namjernim izborom po osnovi dostupnosti (Marušić i Vranešević, 2001). Istraživanje je obuhvatilo 116 studenata s invaliditetom koji studiraju na osam sveučilišta (Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Zadru, Sveučilište u Rijeci, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Sveučilište u Dubrovniku i Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu), tri veleučilišta (Tehničko veleučilište u Zagrebu, Veleučilište Baltazar Zapešić i Zdravstveno veleučilište u Zagrebu) i jednoj visokoj školi (Visoka škola međunarodnih odnosa i diplomacije Dag Hammarskjöld u Zagrebu).

U Tablici 3 iznesen je sažet prikaz demografskih značajki ispitanika.

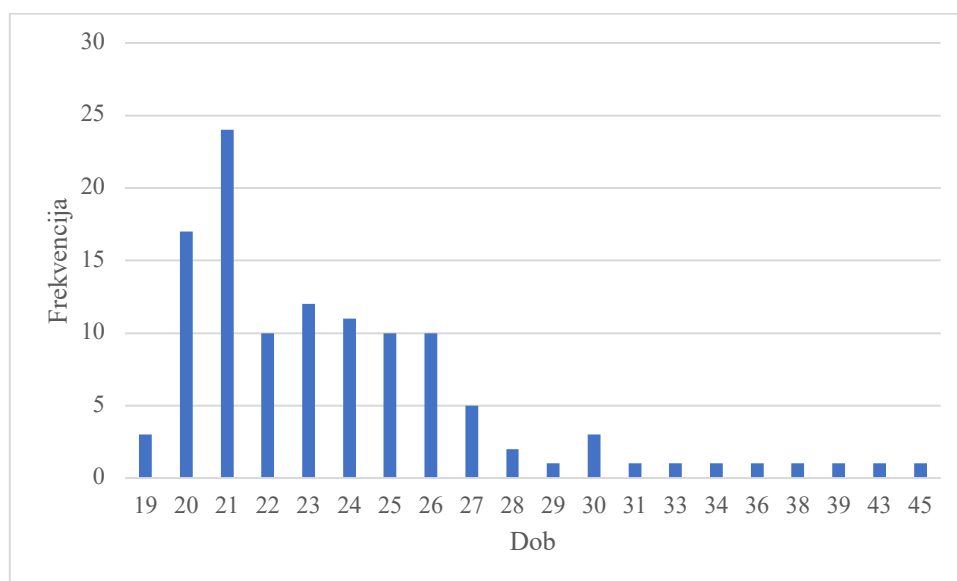
Tablica 3: Značajke uzorka ispitanika ( $N = 116$ )

Obilježja ispitanika			
Spol	%	Dob	Godine
muški	48,3	najniža vrijednost	19
ženski	51,7	najviša vrijednost	45
Vrsta oštećenja	%	Razina studija <sup>x</sup>	%
motorički poremećaji	47,4	prediplomski	62,1
oštećenja sluha	25,9	diplomski	21,6
oštećenja vida	14,7	integrirani	13,8
ostalo	12,1	poslijediplomski	1,7
Vrsta studija <sup>xx</sup>	%	Dužina studija <sup>xxxx</sup>	Godine
redoviti	83,6	najniža vrijednost	1 godina
izvanredni	15,5	najviša vrijednost	16 godina
Drugi fakultet <sup>xxx</sup>	%	Godina studija	%
da	13,8	1. godina	25
ne	84,5	2. godina	27,6
		3. godina	27,6
		4. godina	5,2
		5. godina	10,3
		6. godina	1,7

Legenda: <sup>x</sup>  $N = 115$ ; <sup>xx</sup>  $N = 115$ ; <sup>xxx</sup>  $N = 114$ ; <sup>xxxx</sup>  $N = 113$

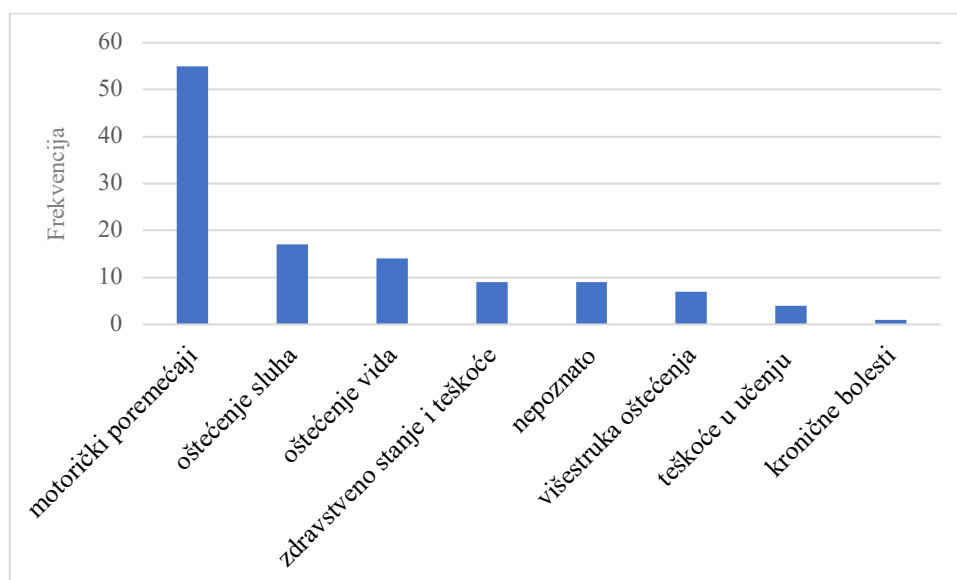
Uzorak ispitanika gotovo je izjednačen po spolu (48 % muškog spola i 52 % ženskog spola), kronološke dobi u rasponu od 19 do 45 godina (prosječna dob iznosi 24 godine). Najveći dio ispitanika kronološke je dobi između 20 i 26 godina (81 %), a najmanje ih je starijih od 31 godine (8 %; Slika 4).

Slika 4: Prikaz strukture ispitanika prema dobi ( $N = 116$ )



Na Slici 5 prikazana je struktura ispitanika prema vrsti oštećenja iz koje je vidljivo da najveći dio ispitanika ima motoričke poremećaje (47 %), zatim oštećenja sluha (15 %), oštećenja vida (12 %), zdravstveno stanje ili teškoće koje mogu utjecati na tijek studija (8 %), višestruke teškoće (6 %), teškoće u učenju (3 %) i kronične bolesti (1 %). Osam posto (8 %) ispitanika nije upisalo vrstu oštećenja (neki su naveli postotak tjelesnog oštećenja).

Slika 5: Prikaz strukture ispitanika prema vrsti oštećenja ( $N = 116$ )



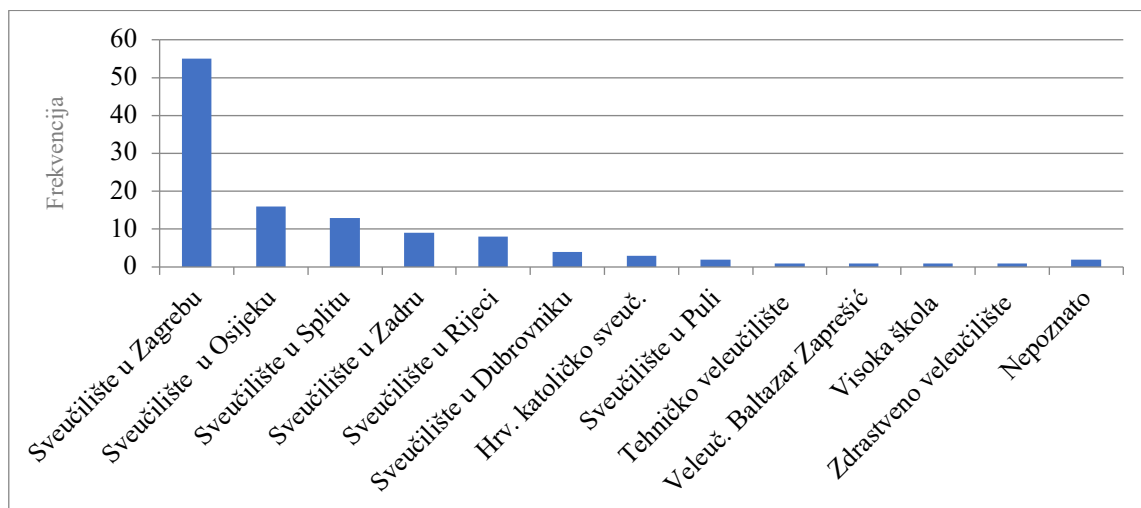
Većina ispitanika redoviti su studenti (84 %) na preddiplomskoj razini studija (62 %) koji tijekom studiranja nisu promijenili fakultet (85 %). Najveći udio ispitanika (81 %) studenti su prve, druge ili treće godine studija. Duljina studiranja nova je varijabla koja je sastavljena od varijable „godina prvog upisa“ i varijable „godina studija“. Varijabla „duljina studiranja“ razlika je kronološke



godine u kojoj je provedeno istraživanje (2016.) i kronološke godine u kojoj su ispitanici prvi put upisali fakultet (duljina studiranja = 2016 - kronološka godina godine prvog upisa). Najviša vrijednost na ovoj varijabli iznosi 16 godina studiranja, dok najveći dio ispitanika (72 %) studira u rasponu od jedne do četiri godine. Relativno je malen udio ispitanika koji studiraju deset i više godina (4 %; Tablica 3).

Uzorak ispitanika najvećim djelom čine studenti s invaliditetom sa Sveučilišta u Zagrebu (47 %), zatim sa Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku (14 %) te Sveučilišta u Splitu (11 %). Najmanji udio ispitanika studira na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (2 %) te Sveučilištu u Dubrovniku (3 %) i Hrvatskom katoličkom sveučilištu u Zagrebu (3 %). Na veleučilištima i visokoj školi studira 4 % ispitanika (Slika 6).

Slika 6: Prikaz strukture ispitanika prema pripadnosti sveučilištu/veleučilištu/visokoj školi (N = 116)



Gledajući prema sastavnicama sveučilišta i veleučilišta, ispitanici studiraju na 47 različitih fakulteta (uključujući i odjele na sveučilištima/učilištima koja nemaju formirane fakultete) te pohađaju 61 različiti studijski program. Prema fakultetima, najviše je ispitanika s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (9 %), potom Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (8 %) te Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (7 %; Prilog 1).

Čini se da uzorak prema strukturi dobro odražava stanje u populaciji studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj jer najviše ispitanika studira na Sveučilištu u Zagrebu na kojem studira više od polovice ukupnoga broja studenata s invaliditetom na hrvatskim javnim sveučilištima (Stančić, Kiš-Glavaš i Urbanc, 2014). S aspekta invaliditeta, u uzorku su zastupljeni studenti s različitim vrstama oštećenja uzrokovanog različitim oštećenjima, bolestima ili poremećajima, jednako kao u populaciji studenata s invaliditetom. Također, u uzorku ima najviše

studenata s invaliditetom na preddiplomskoj razini studija, što odgovara pretpostavkama procjene stručnjaka koji se bave ovim područjem da i u ukupnoj populaciji studenata s invaliditetom trenutno najviše njih pohađa preddiplomski studij (Kiš-Glavaš, 2012 prema Stančić, Kiš-Glavaš i Urbanc, 2014).

### 3.4 Način provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u periodu od svibnja do srpnja 2016. godine putem mrežnog upitnika koji se nalazi na linku <http://goo.gl/forms/oXaxmlSwvq>. U preliminarnoj fazi provedbe istraživanja obavljen je informativni razgovor s predsjednicom Povjerenstva za studente s invaliditetom i voditeljicom Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu kao kontakt točke za uspostavljanje suradnje sa sudionicima istraživanja. Dobiveni su relevantni podatci za opis uzorka i usmena suglasnost za provedbu predmetnog istraživanja. Rektori svih sveučilišta pisanim su putem obaviješteni o istraživačkom radu te zamoljeni za suradnju u provedbi istraživanja. Potom su pisanim i usmenim putem obaviješteni dekani i prodekani za nastavu sa sastavnica spomenutih sveučilišta. Dodatno su obaviješteni i pročelnici Odjela na sveučilištima koja nemaju ustrojene fakultete. Zamolba za suradnju istovremeno je upućena Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Rijeci, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Uredu za studente s posebnim potrebama Sveučilišta u Splitu, Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zadru. Zamolbom je zatražena pomoć i podrška ustanove visokog obrazovanja u smislu obavještavanja studenata s invaliditetom i prosljeđivanja informacije o istraživanju te motiviranju studenata za sudjelovanje u istraživanju. Ujedno je u popratnom pismu detaljno pojašnjena svrha istraživanja, temeljni pojmovi te uloga ispitanika u istraživanju. Na prijedlog studenata s invaliditetom koji su sudjelovali u fazi kreiranja upitnika, zamolba je upućena i studentskim centrima (Studentskom centru u Zagrebu, Studentskom centru u Osijeku, Studentskom centru u Splitu i Studentskom centru u Rijeci). Fakulteti i studentski centri također su pozvani da poziv za sudjelovanje objave na *web*-stranici, što je učinio Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu ([https://www.pravo.unizg.hr/studenti/studenti\\_s\\_invaliditetom?@=75nm#news\\_23542](https://www.pravo.unizg.hr/studenti/studenti_s_invaliditetom?@=75nm#news_23542)) i Studentski centar u Splitu (<http://www.scst.unist.hr/>). Najveći dio ustanova visokog obrazovanja dao je suglasnost za provedbu istraživanja u pisanoj komunikaciji putem elektroničke pošte ili u osobnom kontaktu s istraživačicom, dok su dva fakulteta to učinila posebnom odlukom Etičkog povjerenstva (Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku). Istraživačica je izravno stupila u kontakt s dijelom ispitanika (onima koji su sudjelovali u Q istraživanju) te ih zamolila da informaciju o istraživanju proslijede svojim prijateljima. Uspostavljen

je kontakt i s udrugama studenata s invaliditetom (Udruga za promicanje kvalitetnog obrazovanja mladih s invaliditetom „Zamisli“ i Hrvatski savez udruga za mlade i studente s invaliditetom „SUMSI“), kao i brojnim udrugama osoba s invaliditetom. S ciljem širenja informacije o istraživanju, ostvarena je suradnja s portalom IN – portalom za osobe s invaliditetom koji je objavio poziv za istraživanje na svojoj *web*-stranici (<http://www.in-portal.hr/in-portal-news/in-mreza/11102/ispunite-upitnik-kojim-se-mjeri-kvaliteta-usluga-studentima-s-invaliditetom>).

Metoda mrežnog anketiranja izabrana je kao najprimjerenija s obzirom da se istraživanjem želi obuhvatiti što veći broj studenata s invaliditetom koji studiraju na svim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Stoga je ova metoda procijenjena kao učinkovitija i efikasnija od pismenog ispunjavanja upitnika. Elektroničko ispunjavanje upitnika ujedno je jamčilo veću razinu zaštite privatnosti studenata s invaliditetom i povjerljivosti podataka s obzirom da za prijenos ispunjenih upitnika nije bila potrebna treća osoba (primjerice, koordinator za studente s invaliditetom ili nastavnik) ni e-mail ili poštanska adresa ispitanika. Ujedno, na ovaj je način omogućena i prilagodba formata upitnika za studente s oštećenjem vida i studente s disleksijom za koju nisu bila potrebna dodatna financijska sredstva ni dodatan trud od strane nastavnog osoblja koje je studente obavijestilo o istraživanju.

### **3.5 Etički aspekt istraživanja**

Istraživanje je provedeno prema načelu dobrovoljnog i anonimnog sudjelovanja te su ispitanici mogli odbiti sudjelovati ili odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Ispitanicima su pisanim putem objašnjeni cilj, svrha i način provođenja istraživanja te oblici njihovog sudjelovanja, a dobili su i kontakt istraživačice u slučaju potrebe dodatnih pitanja. Ispunjavanjem mrežnog upitnika ispitanici su dali suglasnost za voljno sudjelovanje u istraživanju kao i pristanak za korištenje podataka u istraživačke svrhe uz zajamčenu anonimnost.

Kako je anketa bila anonimna, ispitanicima je zajamčena povjerljivost glede identiteta i pohranjivanja podataka (privatnosti i tajnosti podataka, zaštite osobnih podataka i anonimnosti), odnosno identifikacijski podaci u ovom istraživanju ne postoje. Nadalje, prikupljeni podaci statistički su obrađeni u skupnom obliku te su tako i interpretirani.

Istraživanje je provedeno u skladu sa standardima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2003), Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006) i Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2009). Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu je 29.10.2012. godine uvidom u prijedlog teza ove

doktorske disertacije potvrdilo usklađenost prijedloga empirijskog istraživanja s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2009).

Nakon javne obrane ove disertacije, o općim rezultatima istraživanja pismeno će biti izvješteni svi dionici koji su sudjelovali u provedbi istraživanja (sveučilišta, fakulteti, uredi za studente s invaliditetom, povjerenstva za studente s invaliditetom, studentski centri, udruge osoba s invaliditetom i portal IN). Rezultati će biti poslani i ispitanicima ukoliko istraživačica posjeduje njihov kontakt.

### 3.6 Metode obrada podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su pomoću programskog paketa IBM SPSS Statistics 19 te su prikazani u tablicama i slikama. U obradi prikupljenih podataka korištena je deskriptivna statistika (izračunate su frekvencije i postoci, aritmetičke sredine i standardne devijacije). Kako bi se utvrdila struktura zadovoljstva i jazova, provedene su dvije faktorske analize pod komponentnim modelom, svaka na 26 varijabli zadovoljstva, odnosno izračunatih varijabli jazova. Predanalize su pokazale da su zadovoljeni uvjeti za provedbu ovih analiza (zadovoljstvo: KMO = 0,943; Bartlettov test = 2997,73; jazovi: KMO = 0,945; Bartlettov test = 2873,9; za sve  $df = 325, p < 0,001$ ). Inspekcija *scree* dijagrama i paralelne analize upućuju na postojanje jednog faktora u obje analize (Prilog 2). Tim jednim faktorom objašnjeno je 61,35% ukupne varijance pitanja koja ispituju zadovoljstvo i 60,77% ukupne varijance varijabli jazova. U obje su analize sve varijable visoko zasićene tim jednim faktorom (Prilog 3). Zato su za provjeru druge, treće i četvrte hipoteze daljnje obrade rađene na ukupnim rezultatima (varijablama *Ukupno zadovoljstvo* i *Ukupni jaz*). Za provjeru prve hipoteze, koja pretpostavlja usporedbu između očekivanja i percepcije studenata, jazovi su izračunati pojedinačno po varijablama (26) i skupno po dimenzijama (10) kvalitete obrazovne usluge. Varijabla *Ukupno zadovoljstvo* izračunata je kao prosjek odgovora na svih 26 varijabli kojima se procjenjivalo zadovoljstvo, a varijabla *Ukupni jaz* kao prosjek jazova na svih 26 varijabli. Ovako definirane skale bile su visoko pouzdane, kao što pokazuju vrijednosti Cronbach alfa koeficijenta koji iznosi 0,973 za zadovoljstvo i 0,973 za jaz. Ove visoke vrijednosti također idu u prilog pretpostavljene jednofaktorske strukture za svaku od skala. Prije provedbe daljnjih obrada ispitano je postojanje pretpostavki za korištenje parametrijske statistike. Distribucija *Ukupnog jaza* prema simetričnosti (-0,677, SE = 0,225) i kurtičnosti (0,347, SE = 0,446) ne odstupa značajno od normalne distribucije (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012) te je za provjeru druge hipoteze provedena jednosmjerna analiza varijance, dok su za provjeru treće i četvrte hipoteze provedeni t-testovi za nezavisne uzorke. Distribucija *Ukupnog zadovoljstva* pokazuje blaga odstupanja od normaliteta po simetričnosti (-0,983, SE = 0,225), ali ne i po kurtičnosti (0,478, SE = 0,446). Zbog toga su prilikom odgovaranja na drugu, treću i četvrtu hipotezu provedeni

i neparametrijski i parametrijski testovi. S obzirom da su davali sukladne rezultate, bit će prikazani rezultati parametrijskih analiza.

Osim spomenute analize kvantitativnih podataka, u interpretaciji rezultata usporedno je korištena i analiza kvalitativnih podataka koji detaljnije pojašnjavaju dobivene rezultate. Kao što je ranije opisano, prvi dio upitnika završava otvorenim pitanjem (neobaveznim) koje traži prijedloge ispitanika za unaprjeđenje kvalitete usluga na fakultetima i sveučilištima („Ako imaš prijedlog, napiši kako sveučilišta i fakulteti mogu povećati kvalitetu usluga koje pružaju studentima s invaliditetom.“). Prikupljena su 33 odgovora koji su opsegom varirali od nekoliko riječi do opsežnih iskaza. Iz svakog odgovora izdvojeni su pojedinačni podaci, a višestrukim pregledavanjem podataka uočene su i izdvojene glavne tematske kategorije<sup>54</sup> (Milas, 2005).

### **3.7 Analiza rezultata**

#### **3.7.1 Analiza kvalitete visokoobrazovne usluge (jazovi)**

**Prva hipoteza** pretpostavlja da studenti s invaliditetom nisu zadovoljni kvalitetom usluga u visokom obrazovanju, odnosno da postoje značajna odstupanja između doživljene i očekivane razine kvalitete obrazovne usluge. Da bi se omogućila jednostavnost unosa podataka, tvrdnje su unaprijed prekodirane. Uspoređene su tvrdnje na skali očekivanja i skali percepcija kako bi se utvrdilo postojanje jaza između očekivanja i percepcija. Rezultati su prikazani u obliku prosječnih ocjena, prema deset dimenzija kvalitete modela ARCHSECRET (Tablica 4). Pri usporedbi očekivanja i percepcija korišten je t-test za zavisne uzorke koji je pokazao da na svih 26 varijabli postoji statistički značajna razlika između ocjena na skali očekivanja i skali percepcija.

---

<sup>54</sup> Izdvojeno je devet tematskih kategorija: (1) zakonska regulativa sustava podrške; (2) diskriminacija; (3) prilagodba; (4) prostorna pristupačnost i opremljenost fakulteta; (5) informiranost studenata s invaliditetom; (6) edukacija i senzibilizacija nastavnog osoblja; (7) upravljačka struktura fakulteta; (8) kapaciteti studenata s invaliditetom; (9) odgovornost jedinica lokalne zajednice i Vlade.

Tablica 4: Razlike (jazovi) između očekivanja i percepcije studenata s invaliditetom o kvaliteti usluge ustanova visokoškolskog obrazovanja

Rb.	KOD	TVRDNJE	Očekivanja		Percepcije		Jaz (razlika)		t-test
			M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Pristupačnost</i>			4,73	0,44	4,73	0,44	3,64	0,97	4,73
1.	PRI1	Moj fakultet spremno pregovara o uvjetima za ostvarivanje prava SSI.	4,66	0,66	3,97	1,08	4,66	0,66	3,97
2.	PRI2	Moj je fakultet pristupačan za SSI (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).	4,87	0,36	3,63	1,18	4,87	0,36	3,63
3.	PRI3	SSI moj fakultet omogućuje informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga.	4,66	0,68	3,32	1,39	4,66	0,68	3,32
<i>Odgovornost</i>			4,60	0,56	4,60	0,56	3,75	1,03	4,60
4.	ODG1	Na mojem je fakultetu SSI osigurana brza i pravovremena podrška od strane nastavnika.	4,66	0,65	3,75	1,19	4,66	0,65	3,75
5.	ODG2	Pritužbe SSI na mojem fakultetu konstruktivno se rješavaju.	4,57	0,68	3,69	1,12	4,57	0,68	3,69
6.	ODG3	Moj fakultet zalaže se i brani prava svakog pojedinog SSI.	4,58	0,78	3,82	1,22	4,58	0,78	3,82
7.	ODG4	Moj fakultet SSI osigurava fleksibilnu podršku koja je u skladu s njihovim individualnim potrebama.	4,60	0,70	3,73	1,17	4,60	0,70	3,73
<i>Komunikacija</i>			4,51	0,58	4,51	0,58	3,67	0,88	4,51
8.	KOMU1	Nastavnici na mojem fakultetu pristojni su i uljudni prema SSI.	4,63	0,83	4,38	0,89	4,63	0,83	4,38
9.	KOMU2	Nastavnici na mojem fakultetu čuju što im svaki SSI želi reći.	4,71	0,60	4,01	1,09	4,71	0,60	4,01
10.	KOMU3	Nastavnici na mojem fakultetu poznaju različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti SSI.	3,98	1,12	2,64	1,22	3,98	1,12	2,64
11.	KOMU4	SSI pravovremeno primaju potpune i točne informacije od mojeg fakulteta.	4,73	0,62	3,66	1,27	4,73	0,62	3,66
<i>Susretljivost</i>			4,44	0,70	4,44	0,70	3,74	1,05	4,44

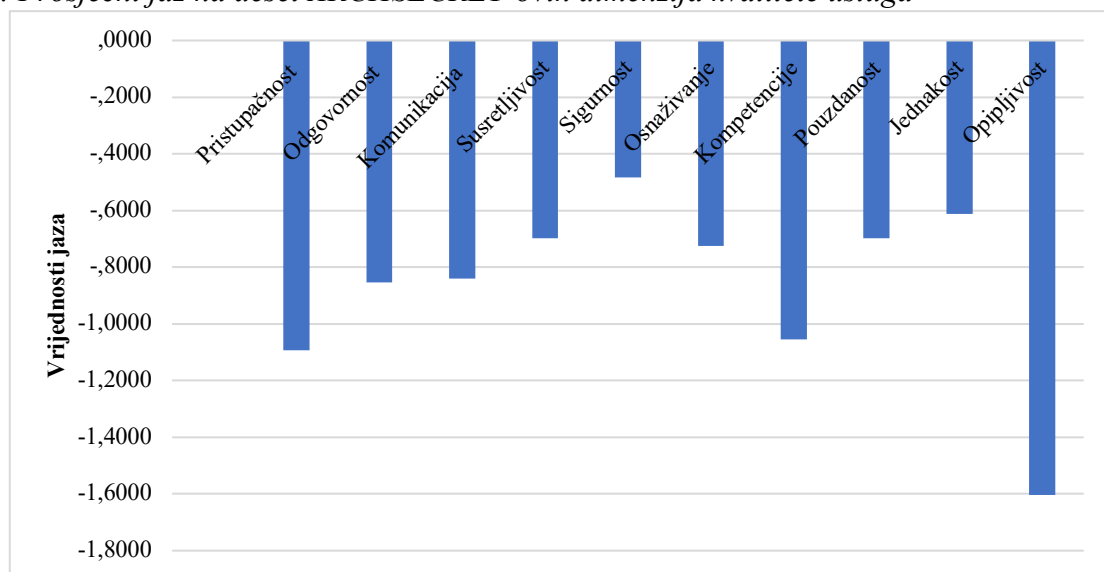
12.	SUS1	Ako SSI ima nekih briga i/ili strahova, pomažu mu nastavnici na mojem fakultetu.	4,27	0,94	3,41	1,22	4,27	0,94	3,41
13.	SUS2	Nastavnici na mojem fakultetu odgovorni su i suosjećajni prema SSI, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.	4,44	0,90	4,03	1,11	4,44	0,90	4,03
14.	SUS3	Nastavnici na mojem fakultetu stvaraju sigurno i poticajno okruženje za razvoj SSI.	4,62	0,65	3,79	1,15	4,62	0,65	3,79
<i>Sigurnost</i>			4,61	0,70	4,61	0,70	4,13	0,93	4,61
15.	SIG1	SSI se na mojem fakultetu osjećaju sigurno u prisustvu nastavnika.	4,55	0,86	4,09	1,11	4,55	0,86	4,09
16.	SIG2	Moj fakultet odgovorno čuva i raspolaze svim podacima o SSI.	4,67	0,77	4,17	1,03	4,67	0,77	4,17
<i>Oснаživanje</i>			4,58	0,68	4,58	0,68	3,86	1,11	4,58
17.	OSN1	Moj fakultet stvara poticajno okruženje za SSI kako bi oni mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.	4,59	0,75	3,94	1,17	4,59	0,75	3,94
18.	OSN2	Moj fakultet stvara mogućnosti i osigurava podršku za SSI kako bi oni mogli ostvariti osobne ciljeve.	4,58	0,74	3,78	1,15	4,58	0,74	3,78
<i>Kompetencije</i>			4,53	0,62	4,53	0,62	3,48	1,10	4,53
19.	KOMP1	Moj fakultet osigurava podršku za SSI pod jasno istaknutim uvjetima.	4,64	0,69	3,73	1,21	4,64	0,69	3,73
20.	KOMP2	Na mojem je fakultetu zaposlen dovoljan broj kompetentnih nastavnika.	4,59	0,68	3,47	1,25	4,59	0,68	3,47
21.	KOMP3	Kao odgovor na promjenjive potrebe SSI, moj fakultet osigurava širok spektar usluga za SSI.	4,37	0,90	3,23	1,27	4,37	0,90	3,23
<i>Pouzdanost</i>			4,58	0,64	4,58	0,64	3,88	1,08	4,58
22.	POU1	Nastavnici na mojem fakultetu osiguravaju podršku za SSI u skladu s dogovorenim uvjetima.	4,59	0,75	3,90	1,20	4,59	0,75	3,90
23.	POU2	Moj fakultet pruža pouzdanu i konstantnu podršku za SSI.	4,57	0,77	3,80	1,20	4,57	0,77	3,80

24.	POU3	Ponašanje nastavnika ulijeva mi osjećaj povjerenja i sigurnosti na mojem fakultetu.	4,58	0,74	3,95	1,14	4,58	0,74	3,95
<i>Jednakost</i>			4,67	0,73	4,67	0,73	4,06	1,13	4,67
25.	JED1	Moj fakultet pruža jednaku uslugu SSI bez obzira pruža li se ona jednom studentu ili skupini SSI.	4,67	0,73	4,06	1,13	4,67	0,73	4,06
<i>Opipljivost</i>			4,41	0,97	4,41	0,97	2,80	1,32	4,41
26.	OPI1	Moj fakultet prati trendove i raspolaže raznovrsnom opremom za SSI (npr. podesivi stol, brajev pisac i slično).	4,41	0,97	2,80	1,32	4,41	0,97	2,80

Legenda: *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Svih 26 tvrdnji (varijabli) na skali očekivanja izrazito su visoko procijenjene od strane ispitanika jer se prosječne ocjene kreću u rasponu od 3,98 do 4,87, što upućuje na vrlo visoka očekivanja ispitanika u odnosu na visokoškolske ustanove. Visoka usklađenost procjena na skali očekivanja zasigurno pojačava poruke koje proizlaze iz ovog istraživanja. Na skali percepcija, tj. doživljene usluge, mogu se primijetiti niže vrijednosti prosječnih ocjena te se kreću u rasponu od 2,64 do 4,38, iako su i one sve pozitivne. Postojanje razlika između očekivane i doživljene usluge ukazuje na prisutnost jazova. Da bi se odgovorilo na prvu hipotezu, provedena je analiza jazova. Kao što je vidljivo iz Tablice 4, jazovi su statistički značajno testirani na svih 26 varijabli te je dobiveno da su očekivanja na svim varijablama statistički značajno veća od percepcija temeljenih na doživljenoj usluzi (Tablica 4, Prilog 4) što upućuje da su svi jazovi negativni (Slika 7).

Slika 7: Prosječni jaz na deset ARCHSECRET-ovih dimenzija kvalitete usluga





Kao što je vidljivo sa Slike 7, jaz između očekivanja i percepcije studenata s invaliditetom najveći je za dimenziju *Opipljivost* (-1,60) iz čega se može zaključiti da pružena usluga ne ispunjava očekivanja ispitanika u pogledu opremljenosti fakulteta asistivnom tehnologijom za studente s invaliditetom. Statistički značajni i negativni jazovi obrazovne usluge razine -1 zamijećeni su na dimenzijama *Pristupačnost* (-1,09) i *Kompetencije* (-1,05), što, prema Vaughan i Shiu (2001), zahtijeva pažnju i dodatne aktivnosti od strane ustanova visokog obrazovanja. Najniži jaz zamijećen je na dimenziji *Sigurnost* (-0,48). Promatrajući zasebno varijable (Tablica 4), pristojnost i uljudnost nastavnika prema studentima s invaliditetom usluga je koja je po kvaliteti najbliža očekivanjima studenata s invaliditetom pa je stoga na varijabli KOMU1 zabilježen najmanji jaz na cjelokupnom instrumentu (-0,25).

Negativan jaz na svih deset ARCHSECRET dimenzija, s pripadajućim varijablama, ukazuje kako kvaliteta obrazovne usluge nije ispunila očekivanja studenata s invaliditetom. Prema tome, **hipoteza H1 u potpunosti se prihvaća.**

S obzirom da ustanove visokog obrazovanja nemaju beskonačne resurse, analiza jazova može pridonijeti ciljanom ulaganju u određena područja kvalitete. U nastavku će biti dan prikaz analize jazova, s naglaskom na tri dimenzije koje su postigle prosječnu razinu jaza iznad razine -1 (*Opipljivost*, *Pristupačnost* i *Kompetencije*). Uz analizu jazova (Tablica 4), na pojedinim su dimenzijama kvalitete na skali percepcije, uz prosječne ocjene za cijelu dimenziju, dodatno analizirane i ocjene po pojedinačnim varijablama (Tablica 5).

*Tablica 5: Postotci različitih odgovora po pojedinačnim tvrdnjama (varijablama) na skali percepcije studenata s invaliditetom o kvaliteti usluge ustanova visokoškolskog obrazovanja (N = 116)*

Rb.	KOD	TVRDNJE	1	2	3	4	5	M	SD
<i>Pristupačnost</i>								3,64	0,97
1.	PRI1	Moj fakultet spremno pregovara o uvjetima za ostvarivanje prava SSI.	3,45	6,03	20,69	29,31	40,52	3,97	6,03
2.	PRI2	Moj je fakultet pristupačan za SSI (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).	3,45	15,52	26,72	23,28	31,03	3,63	15,52
3.	PRI3	SSI moj fakultet omogućuje informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga.	14,66	13,79	23,28	21,55	26,72	3,32	13,79

<i>Odgovornost</i>								3,75	1,03
4.	ODG1	Na mojem je fakultetu SSI osigurana brza i pravovremena podrška od strane nastavnika.	4,31	11,21	25,86	22,41	36,21	3,75	1,19
5.	ODG2	Pritužbe SSI na mojem fakultetu konstruktivno se rješavaju.	4,31	8,62	31,03	25,86	30,17	3,69	1,12
6.	ODG3	Moj fakultet zalaže se i brani prava svakog pojedinog SSI.	6,90	8,62	17,24	30,17	37,07	3,82	1,22
7.	ODG4	Moj fakultet SSI osigurava fleksibilnu podršku koja je u skladu s njihovim individualnim potrebama.	5,17	11,21	20,69	31,03	31,90	3,73	1,17
<i>Komunikacija</i>								3,67	0,88
8.	KOMU1	Nastavnici na mojem fakultetu pristojni su i uljudni prema SSI.	1,72	2,59	9,48	28,45	57,76	4,38	0,89
9.	KOMU2	Nastavnici na mojem fakultetu čuju što im svaki SSI želi reći.	3,45	5,17	22,41	25,00	43,97	4,01	1,09
10.	KOMU3	Nastavnici na mojem fakultetu poznaju različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti SSI.	21,55	25,00	30,17	14,66	8,62	2,64	1,22
11.	KOMU4	SSI pravovremeno primaju potpune i točne informacije od mojeg fakulteta.	7,76	11,21	22,41	24,14	34,48	3,66	1,27
<i>Susretljivost</i>								3,74	1,05
12.	SUS1	Ako SSI ima nekih briga i/ili strahova, pomažu mu nastavnici na mojem fakultetu.	8,62	13,79	27,59	27,59	22,41	3,41	1,22
13.	SUS2	Nastavnici na mojem fakultetu odgovorni su i suosjećajni prema SSI, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.	5,17	5,17	13,79	33,62	42,24	4,03	1,11
14.	SUS3	Nastavnici na mojem fakultetu stvaraju sigurno i poticajno okruženje za razvoj SSI.	6,03	6,03	23,28	31,90	32,76	3,79	1,15
<i>Sigurnost</i>								4,13	0,93

15.	SIG1	SSI se na mojem fakultetu osjećaju sigurno u prisustvu nastavnika.	4,31	5,17	15,52	27,59	47,41	4,09	1,11
16.	SIG2	Moj fakultet odgovorno čuva i raspoložuje svim podacima o SSI.	2,59	4,31	17,24	25,00	50,86	4,17	1,03
<i>Oснаživanje</i>								3,86	1,11
17.	OSN1	Moj fakultet stvara poticajno okruženje za SSI kako bi oni mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.	6,03	5,17	19,83	26,72	42,24	3,94	1,17
18.	OSN2	Moj fakultet stvara mogućnosti i osigurava podršku za SSI kako bi oni mogli ostvariti osobne ciljeve.	6,90	5,17	22,41	34,48	31,03	3,78	1,15
<i>Kompetencije</i>								3,48	1,10
19.	KOMP1	Moj fakultet osigurava podršku za SSI pod jasno istaknutim uvjetima.	6,90	9,48	19,83	31,03	32,76	3,73	1,21
20.	KOMP2	Na mojem je fakultetu zaposlen dovoljan broj kompetentnih nastavnika.	11,21	7,76	26,72	31,03	23,28	3,47	1,25
21.	KOMP3	Kao odgovor na promjenjive potrebe SSI, moj fakultet osigurava širok spektar usluga za SSI.	12,07	14,66	31,90	20,69	20,69	3,23	1,27
<i>Pouzdanost</i>								3,88	1,08
22.	POU1	Nastavnici na mojem fakultetu osiguravaju podršku za SSI u skladu s dogovorenim uvjetima.	6,03	8,62	14,66	31,03	39,66	3,90	1,20
23.	POU2	Moj fakultet pruža pouzdanu i konstantnu podršku za SSI.	6,03	7,76	23,28	25,86	37,07	3,80	1,20
24.	POU3	Ponašanje nastavnika ulijeva mi osjećaj povjerenja i sigurnosti na mojem fakultetu.	6,03	4,31	18,10	31,90	39,66	3,95	1,14
<i>Jednakost</i>								4,06	1,13
25.	JED1	Moj fakultet pruža jednaku uslugu SSI bez obzira pruža li se ona jednom studentu ili skupini SSI.	5,17	3,45	18,97	25,00	47,41	4,06	1,13

Opipljivost								2,80	1,32
26.	OPI1	Moj fakultet prati trendove i raspolaže raznovrsnom opremom za SSI (npr. podesivi stol, brajev pisac i slično).	19,83	24,14	26,72	14,66	14,66	2,80	1,32

Legenda: *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

### Jaz 1: Dimenzija *Opipljivost* (-1,60)

Dimenziju *Opipljivost* opisuje jedna varijabla koja se odnosi na raspoloživost raznovrsne opreme za studente s invaliditetom te praćenje noviteta u razvoju asistivne tehnologije (OPI1). Rezultati analize percipirane usluge pokazuju kako je ova varijabla ocijenjena s uvjerljivo najnižom prosječnom ocjenom (2,80) na cijelom instrumentu te se s njom slaže svega 29 % ispitanika. U odnosu na cijeli instrument, na ovoj je varijabli zamjetan najviši udio ispitanika koji su izrazili neslaganje tvrdnjom (44 %), iako se na cjelokupnoj skali percepcija može uočiti visok postotak neodlučnih odgovora na većini varijabli (Tablica 5). Ujedno, na skali očekivanja može se primijetiti kako ispitanici nisu pokazali visoka očekivanja od ove varijable (4,41; Tablica 4).

S obzirom da se ova dimenzija odnosi na opremljenost fakulteta raznovrsnom opremom za studente s invaliditetom, uspoređen je jaz u odnosu na vrstu oštećenja (Slika 8).

Slika 8: Usporedba jazova na dimenziji *Opipljivost* (varijabla *OPI1*) prema vrsti oštećenja



Kao što je vidljivo sa Slike 8, ispitanici s oštećenjima vida procijenili su najmanji jaz obrazovne usluge na ovoj dimenziji ( $M = -0,50$ ), što odstupa od procjena jaza za ispitanike s oštećenjima sluha ( $M = -1,94$ ) i ispitanike s motoričkim poremećajima ( $M = -1,87$ ).

Tablica 6: Rezultati analize varijance na dimenziji Opipljivost (varijabla OPI1) prema vrsti oštećenja

PODSKUPINE ISPITANIKA	BROJ ISPITANIKA	ARITMETIČKA SREDINA	RASPRŠENOST REZULTATA	F-test	RAZINA ZNAČAJNOSTI
motorički poreme.	55	-1,8727	1,40178	4,990	0,009
oštećenja sluha	17	-1,9412	1,51948		
oštećenja vida	14	-0,5000	1,87083		
UKUPNO	86	-1,6628	1,57637		

Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) utvrđene su statistički značajne razlike u procjeni jaza obrazovne usluge na dimenziji *Opipljivost* ( $F(2,83) = 4,99$ ,  $p = 0,009$ ) između ispitanika s motoričkim poremećajima ( $M = -1,87$ ;  $SD = 1,40$ ), ispitanika s oštećenjima sluha ( $M = -1,94$ ;  $SD = 1,52$ ) i ispitanika s oštećenjima vida ( $M = -0,50$ ;  $SD = -1,87$ ) (Tablica 6). Scheffeovim testom ispitane su razlike između pojedinih skupina ispitanika te je dobiveno da se ispitanici s oštećenjima vida značajno razlikuju od ispitanika s oštećenjima sluha (razina značajnosti,  $p = 0,012$ ) i ispitanika s motoričkim poremećajima (razina značajnosti,  $p = 0,034$ ), dok se ispitanici s oštećenjima sluha i ispitanici s motoričkim poremećajima međusobno ne razlikuju (Prilog 5). Drugim riječima, ispitanici s oštećenjima vida pokazali su najveću razinu zadovoljstva opremljenošću visokoškolskih institucija i praćenjem novosti u razvoju tehnologije iz čega proizlazi da je obrazovna infrastruktura i oprema koju osiguravaju visokoškolske institucije za studente s oštećenjima vida najbliža njihovim očekivanjima.

## Jaz 2: Dimenzija *Pristupačnost* (-1,09)

Na dvije od tri varijable na dimenziji *Pristupačnost* (PRI2 i PRI3) postignut je relativno visok jaz (zbog čega cijelu dimenziju karakterizira jaz viši od -1). Na varijabli PRI3 koja se odnosi na sposobnost fakulteta da pruži informacije i savjete studentima s invaliditetom o potencijalnim izvorima financiranja postignut je visok jaz (-1,34) te predstavlja drugi najveći jaz na cjelokupnom instrumentu (Tablica 4). Ovaj jaz posljedica je niže prosječne ocjene na skali percepcija (3,32; Tablica 4). Gotovo polovica ispitanika (48 %) nije se složila s tvrdnjom da im fakultet omogućava informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga (Tablica 4). Na varijabli PRI2 koja se odnosi na pristupačnost fakulteta također je postignut visoki jaz (-1,24; Tablica 4). Očekivanja ispitanika na ovoj varijabli bila su najveća (4,87), a niska prosječna ocjena na skali percepcija (3,63) posljedica je

nezadovoljstva ispitanika (Tablica 4). Neznatno više od polovice ispitanika (54 %) smatra kako fakultet koji pohađaju zadovoljava kriterije pristupačnosti, dok njih 19 % smatra da je njihov fakultet nepristupačan u pogledu prostora, opreme, materijala, djelatnika i usluga (Tablica 5). Analiza kvalitativnih komentara objašnjava ove rezultate pa tako ispitanici navode prijedloge za veću pristupačnost fakulteta, poput „prilagodbe pristupa zgradi fakulteta, studentskoj referadi, predavaonicama, prilagođavanju prolaza kroz redove i vrata“ te boljoj opremljenosti fakulteta „prilagođenim stolovima i stolicama“. Prijedlog ispitanice s motoričkim poremećajem, za čije ostvarenje nisu potrebni veliki financijski izdatci, odnosi se na osiguravanje „prostora za odmor na fakultetu, s obzirom da su studenti nekad po cijeli dan u istom položaju“. Ispitanici su najviše zadovoljni (3,97) spremnošću fakulteta pregovarati o uvjetima za ostvarivanje prava studenata s invaliditetom (PRI1; Tablica 4).

### **Jaz 3: Dimenzija *Kompetencije* (-1,05)**

Na dimenziji *Kompetencije* zamijećeni su jazovi gotovo podjednake vrijednosti na varijablama KOMP 3 (-1,14) i KOMP2 (-1,12) te malo niži jaz na dimenziji KOMP 1 (-0,91) (Tablica 4). Analiza rezultata percepcija pokazuje kako je najviši postotak ispitanika (64 %) suglasan da im fakultet osigurava podršku pod jasnim uvjetima (KOMP1; Tablica 5), dok veće nezadovoljstvo pokazuju u odnosu na osiguravanje širokog spektra usluga na fakultetu (KOMP3) jer manje od polovice ispitanika (41 %; Tablica 5) smatra da fakultet može odgovoriti na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom. Nadalje, više od polovice ispitanika (54 %) smatra kako na fakultetu nema dovoljan broj kompetentnih nastavnika (KOMP2; Tablica 5). Komentari ispitanika pojačavaju ove rezultate jer se njihovi iskazi odnose na „potrebu većih kompetencija i bolje edukacije pojedinih nastavnika o potrebama studenata s invaliditetom“. Isto tako, ispitanici navode „potrebu veće senzibiliziranosti rukovodećeg kadra na fakultetima“ te ujedno navode „organizacije civilnog društva kao moguće partnere“ u postizanju tog cilja. Iz komentara ispitanika može se naslutiti kako su ispitanici kompetentnost nastavnika promatrali u smislu njihovog razumijevanja invaliditeta, poznavanja prilagodbi u nastavi za studente s invaliditetom i senzibiliziranosti prema potrebama studenata s invaliditetom.

### **Jaz 4: Dimenzija *Odgovornost* (-0,85)**

Vrijednost jaza na ovoj dimenziji niža je od vrijednosti -1, što upućuje da, prema percepciji studenata s invaliditetom, u ovom području postoje manji nedostaci u pružanju usluge nego u prethodno tri opisana područja. Od četiri varijable koje opisuju ovu dimenziju, jaz blizak vrijednosti -1 (-0,91) zamijećen je u odnosu na pružanje brze i pravovremene podrške studentima s invaliditetom od strane nastavnika (ODG1; Tablica 4). Rezultati analiza percepcije kvalitete usluga pokazuju kako

58 % ispitanika smatra da im nastavnici pružaju brzu i pravovremenu podršku, dok je njih 16 % nezadovoljno podrškom od strane nastavnika (Tablica 5). Komentar ispitanice može poslužiti kao ilustracija spomenutog nezadovoljstva zbog nedostatne prilagodbe akademskih sadržaja: „Treba se donijeti zakon koji govori da nam na fakultetu moraju pomoći. Neki profesori uopće ne mare za prilagođenu nastavu jer, citiram profesore: u planu i programu nigdje ne stoji da oni meni moraju pomoći. Pomoć je njihova dobra volja na kojoj bi trebala biti zahvalna. Ja ne smijem zahtijevati od njih ikakvu pomoć jer oni pomažu samo jer su dobre osobe koje žele pomoći.“ O sposobnosti fakulteta da studentima osigura fleksibilnu podršku u skladu s njihovim individualnim potrebama (ODG4) svjedoči 63 % ispitanika, dok se 67 % ispitanika slaže da fakultet promiče i štiti njihova prava (ODG3), a 13 % ispitanika smatra da se njihove pritužbe ne rješavaju konstruktivno na fakultetu (ODG2; Tablica 5). Jedna ispitanica navodi kako na fakultetu nije mogla dobiti odgovore na svoje zamolbe kroz cijelu akademsku godinu, iako je sve urudžbirala i nekoliko puta požurivala. Vrlo su zabrinjavajući navodi ispitanika da su „kažnjavani zbog invaliditeta i iznošenja mišljenja“. Tako jedan ispitanik navodi da je „važno da budu anonimni i da kažu gdje su problemi, ali da zbog toga ne budu kažnjeni“. Kao moguće rješenje, ispitanici navode potrebu nadziranja provedbe mjera namijenjenih studentima s invaliditetom jer će „kontrola utjecati da se napokon nešto napravi i spriječi stradavanje studenata“.

#### **Jaz 5: Dimenzija *Komunikacija* (-0,84)**

Gotovo podjednaka vrijednost jaza kao na prethodnoj dimenziji zamijećena je i na dimenziji *Komunikacija*. No, iako je sveukupni jaz niži, na dvije od četiri varijable koje opisuju ovu dimenziju postignut je jaz viši od -1 (KOMU3 i KOMU4), što upućuje na područja koja zahtijevaju dodatna ulaganja. Varijabla koja se odnosi na uljudnost i pristojnost nastavnika prema studentima s invaliditetom (KOMU1) postigla je najniži jaz na cijelom instrumentu (-0,25) te je zaslužna za nižu vrijednost jaza na ovoj dimenziji (Tablica 4). Upravo je ta varijabla ocijenjena najvišom ocjenom na skali percepcija (4,38) jer 86 % ispitanika svjedoči o ljubaznosti nastavnog kadra (Tablica 5). Najveći jaz (-1,34) prisutan je na varijabli koja se odnosi na upoznatost nastavnika s različitim načinima komuniciranja studenata s invaliditetom (KOMU3; Tablica 4). Iako su očekivanja ispitanika na ovoj varijabli najniža (3,98) na cijelom instrumentu, njihovo je zadovoljstvo bilo još niže (2,64), što predstavlja najnižu prosječnu ocjenu na skali percepcija na cjelokupnom instrumentu (Tablica 4). Rezultati na skali percepcija ukazuju kako se 24 % ispitanika slaže s tvrdnjom da nastavnici poznaju različite načine komuniciranja, poput primjerice pisanja na dlan, brajice, znakovnog jezika i slično (Tablica 5). Ujedno, valja imati na umu kako nešto više od četvrtine ispitanika čine ispitanici s oštećenjima sluha pa rezultate treba promatrati i u tom ozračju. Komentar jednog ispitanika „brani“ nastavnike te navodi kako se od „nastavnika ne može tražiti da se prilagođavaju studentima (op. načinu

komuniciranja) ukoliko to nije potrebno“, a primjerice, učenje Brailleova pisma smatra nepotrebnom prilagodbom. Međutim, valja istaknuti da se ovaj iskaz javlja više kao ilustracija izdvojenog mišljenja, a ne kao trend. Drugi jaz vrijednosti -1,07 odnosi se na područje razmjene informacija, pri čemu analiza percepcija ukazuje kako 58 % ispitanika smatra da na fakultetu prima pravovremene i točne informacije (KOMU4; Tablica 5). U komentarima na pitanje otvorenog tipa ispitanici navode da su im potrebne „detaljnije informacije o raznim mogućnostima koje su im dostupne na fakultetu putem razgovora sa svakim studentom s invaliditetom odmah pri upisu“ te da je potrebno „poraditi na vidljivosti i dostupnosti bitnih informacija i usluga za studente s invaliditetom“. Jedna ispitanica navodi vrlo jednostavan prijedlog koji se odnosi na „pravovremeno obavješćavanje studenata o promjenama u rasporedu kako bi se mogli organizirati za prijevoz, asistenta i slično“. Posljednja varijabla koja opisuje ovu dimenziju odnosi se na slušanje studenata s invaliditetom od strane nastavnika (KOMU2), pri čemu poprilično visok postotak slaganja (69 %) ide u prilog dobrog odnosa između nastavnika i studenata (Tablica 5).

#### **Jaz 6: dimenzija *Oснаživanje* (-0,72)**

U opisu ove dimenzije sudjeluju dvije varijable. Niža vrijednost jaza (-0,65) prisutna je na varijabli koja se odnosi na stvaranje poticajnog okruženja za osobni razvoj studenata s invaliditetom (OSN1), dok je nešto veći jaz (-0,80) prisutan na varijabli koja uključuje stvaranje mogućnosti i osiguravanje podrške za studente kako bi što uspješnije mogli ostvariti svoje ciljeve (OSN2; Tablica 4). Rezultati analize percepcije ukazuju kako 69 % ispitanika smatra da fakultet potiče razvoj studenata s invaliditetom (OSN1), dok njih 65 % smatra kako fakultet doprinosi i ostvarenju osobnih ciljeva studenata s invaliditetom (Tablica 5).

#### **Jaz 7: Dimenzija *Susretljivost* (-0,70)**

Dimenziju *Susretljivost* opisuju tri varijable. S obzirom na nisku vrijednost jaza (-0,41) na varijabli koja se odnosi na susretljivost, suosjećajnost i poštivanje privatnosti studenata s invaliditetom od strane nastavnika (SUS2; Tablica 4), rezultat upućuje na već spomenuto zadovoljstvo studenata s invaliditetom u odnosu s nastavnicima. Na varijabli SUS1 koja se odnosi na pomoć nastavnika u rješavanju studentskih briga i/ili strahova, postignut je jaz vrijednosti -0,85 (Tablica 4). Analiza rezultata ukazuje na niža očekivanja studenata na ovoj varijabli (4,27), kao i na nižu prosječnu ocjenu na skali percepcije (3,41) (Tablica 4). Svaki drugi ispitanik smatra da nastavnici pružaju studentima pomoć, dok se s tim ne može složiti 22 % ispitanika (Tablica 5). Ponovno viši postotak neodlučnih odgovora (28 %) može upućivati kako ispitanici do sada, u svom akademskom razvoju, nisu bili u situaciji koja im je uzrokovala brigu i/ili strah ili, s obzirom na niska očekivanja na ovoj varijabli,



ispitanici možda nastavnike ni ne percipiraju kao osobe od kojih bi tražili pomoć u takvim situacijama. Analiza rezultata percepcije ukazuje kako 65 % ispitanika smatra da nastavnici stvaraju sigurno i poticajno okruženje na fakultetu za razvoj studenata s invaliditetom (SUS3; Tablica 5).

#### **Jaz 8: Dimenzija *Pouzdanost* (-0,70)**

Vrijednost jaza na ovoj dimenziji zorno ocrta vrijednosti jazova na sve tri varijable koje sudjeluju u opisu dimenzije *Pouzdanost* (POU1: -0,70; POU2: -0,77; POU3: -0,63). Analiza percepcije donosi ohrabrujući rezultat za nastavnike jer 71 % ispitanika smatra kako nastavnici osiguravaju obećanu podršku (POU1) te 72 % ispitanika smatra kako ponašanje nastavnika ulijeva osjećaj povjerenja i sigurnosti studentima s invaliditetom (POU3; Tablica 5). Podršku od strane fakulteta pouzdanom i konstantnom (POU2) procijenilo je 63 % ispitanika (Tablica 5).

#### **Jaz 9: Dimenzija *Jednakost* (-0,61)**

Dimenziju *Jednakost* opisuje jedna varijabla (JED1) koja se odnosi na pružanje jednake usluge svim studentima s invaliditetom, s čime se slaže 72 % ispitanika (Tablica 5).

#### **Jaz 10: Dimenzija *Sigurnost* (-0,48)**

Na ovoj dimenziji zamijećen je najmanji jaz između očekivane i primljene usluge. Niska vrijednost jaza upućuje da se studenti s invaliditetom na fakultetu osjećaju sigurno. Najniži jaz ukazuje da je upravo ova dimenzija postigla najvišu prosječnu ocjenu na skali percepcije (4,13; Tablica 4). Visoki pozitivni rezultati mogu se primijetiti na obje varijable – 75 % ispitanika smatra da se osjeća sigurno u prisustvu nastavnika (SIG1) te gotovo identičan postotak ispitanika (76 %) smatra da fakultet odgovorno čuva i raspoložbe podacima o studentima s invaliditetom (SIG2) (Tablica 5). Upravo je na ovoj varijabli (SIG2), u odnosu na cjelokupan instrument, dosegnuta najviša prosječna ocjena na skali percepcije (4,17; Tablica 4).

Autori Vaughan i Shiu (2001) preporučaju da se jazovi promatraju zajedno sa skalom važnosti dimenzija kvalitete zbog čega je od ispitanika zatraženo da odrede koliko im je svaka od deset dimenzija važna pri ocjenjivanju kvalitete visokoobrazovne usluge na skali od jedan (1) (najmanja važnost) do deset (10) (najveća važnost). Ispitanici dimenzijama koje smatraju važnijim dodjeljuju više bodova (višu ocjenu), dok onim manje važnima dodjeljuju manje bodova. U Tablici 7 prikazane su prosječne vrijednosti za pojedine dimenzije kvalitete usluge prema modelu ARCHSECRET, poredane prema važnosti.

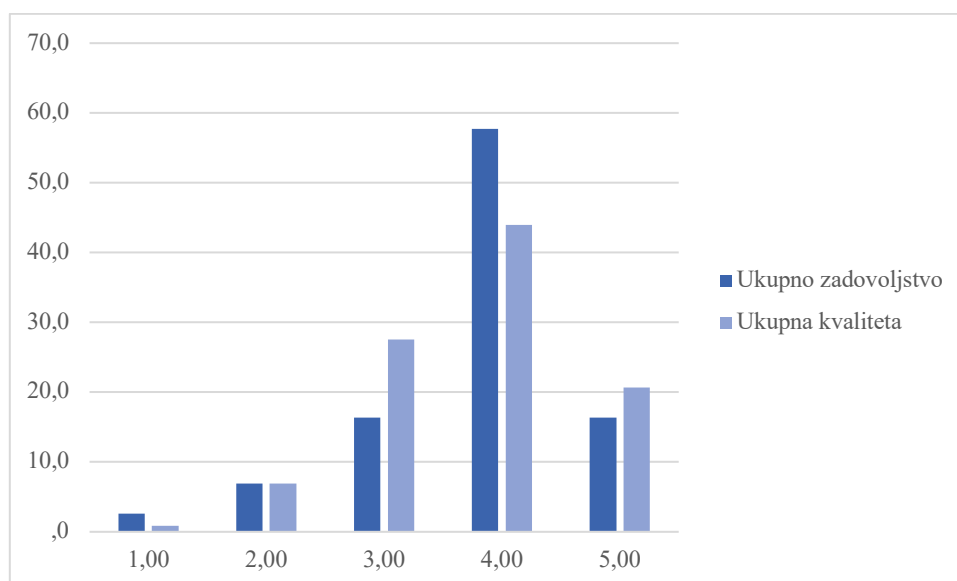
Tablica 7: Važnost pojedinih dimenzija kvalitete usluge za ispitanike (N = 116)

DIMENZIJE KVALITETE	ARITMETIČKA SREDINA	RASPRŠENOST REZULTATA
Susretljivost	8,99	1,86
Komunikacija	8,64	1,97
Sigurnost	8,59	2,12
Jednakost	8,49	2,13
Oснаživanje	8,43	2,16
Pouzdanost	8,36	2,01
Odgovornost	8,26	2,15
Pristupačnost	8,20	1,98
Kompetencije	8,15	2,23
Opipljivost	7,64	2,43

Prema podacima iz Tablice 7, tri najvažnije dimenzije za ispitanike jesu *Susretljivost* (8,99), *Komunikacija* (8,64) i *Sigurnost* (8,59). Preostalih sedam dimenzija također su ocijenjene visoko na ljestvici važnosti. Ovaj rezultat pojačava relevantnost deset dimenzija kvalitete usluga koje mjeri instrument ARCHSECRET. Za ustanove visokog obrazovanja ključno je osigurati da nema većih nedostataka u kvaliteti na tri najvažnije dimenzije. Tri najvažnije dimenzije imaju vrijednosti jaza ispod -1, pri čemu upravo treće rangirana dimenzija po važnosti (*Sigurnost*) ima najnižu prosječnu vrijednost jaza (-0,48). To je pohvalan rezultat za ustanove visokog obrazovanja jer je, prema percepciji studenata s invaliditetom, na dimenzijama koje su prepoznali kao najvažnije identificiran jaz kvalitete visokoobrazovne usluge niži od -1.

Dvije varijable upitnika ARCHSECRET (varijabla 27 i varijabla 28) mjere ukupno zadovoljstvo i ukupnu kvalitetu obrazovne usluge (Slika 9).

Slika 9: Usporedba rezultata između zadovoljstva ukupnim uslugama (Ukupno zadovoljstvo) i ukupne kvalitete usluga (Ukupna kvaliteta) (N = 116)



Analiza rezultata na varijablama *Ukupno zadovoljstvo* (varijabla 27) i *Ukupna kvaliteta* (varijabla 28) pokazuje da su ispitanici varijablu *Ukupna kvaliteta* niže procijenili od varijable *Ukupno zadovoljstvo*. Kao što je vidljivo sa Slike 9, rezultati istraživanja pokazuju kako je 74 % ispitanika izjavilo da su vrlo zadovoljni ukupnim uslugama, dok ih je 10 % izrazilo nezadovoljstvo ukupnim uslugama na fakultetu. Kvalitetu visokoobrazovne usluge 28 % ispitanika procijenilo je dobrom, dok je najveći dio ispitanika procijenio vrlo dobrom (44 %). Sedam posto ispitanika smatra da je kvaliteta ukupnih usluga na fakultetu loša, dok je gotovo neznatan postotak ispitanika smatra vrlo lošom (1 %).

### 3.7.2 Analiza kvalitete visokoobrazovne usluge s obzirom na karakteristike ispitanika

Druga, treća i četvrta hipoteza pretpostavljaju da postoje statistički značajne razlike između definiranja i evaluiranja, odnosno očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge između studenata s invaliditetom s obzirom na vrstu oštećenja (H2), spol (H3) i duljinu studiranja (H4).

**Za testiranje druge hipoteze** primijenjena je jednosmjerna analiza varijance kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge između tri skupine ispitanika prema vrsti teškoće (uzrokovane različitim oštećenjima, bolestima ili poremećajima). Prema podacima iz opisa uzorka, prvu skupinu čine ispitanici s motoričkim poremećajima (N = 55), drugu skupinu ispitanici s oštećenjima sluha (N = 17), treću skupinu ispitanici s oštećenjima vida (N = 14) i četvrtu skupinu „ostalo“ (N = 30) ispitanici s različitim vrstama oštećenja koja su bila zastupljena u manjem broju (zdravstvena stanja ili teškoće

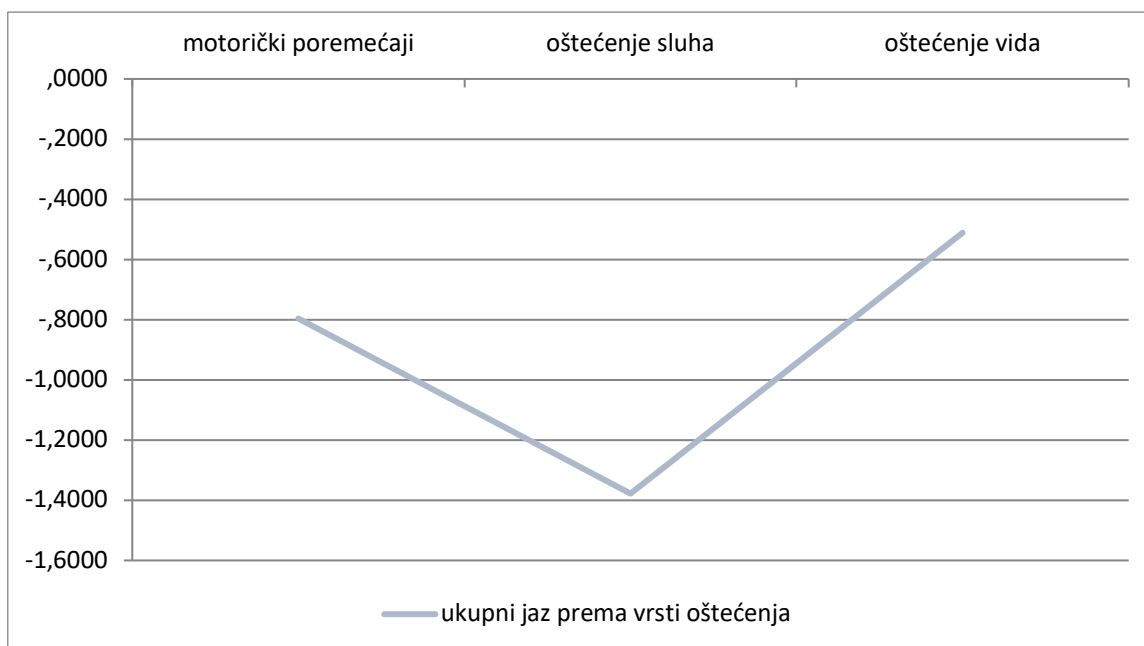
(9), višestruka oštećenja (7), teškoće u učenju (4), kronične bolesti (1), nepoznata vrsta oštećenja (9)). S obzirom da skupina „ostalo“ obuhvaća različite vrste oštećenja kao i ispitanike koji se nisu izjasnili o vrsti oštećenja, pa možda sadržava i neke studente iz ostale tri skupine, ova je skupina izuzeta iz daljnje analize. Iz Tablice 8 vidljivo je da nisu utvrđene statistički značajne razlike na varijabli *Ukupni jaz* ( $F(2,83) = 2,975$ ;  $p = 0,057$ ) između ispitanika s motoričkim poremećajima ( $M = -0,79$ ;  $SD = -0,99$ ), ispitanika s oštećenjima sluha ( $M = -1,37$ ;  $SD = -1,11$ ) i ispitanika s oštećenjima vida ( $M = -0,51$ ;  $SD = -1,15$ ).

Tablica 8: Rezultati analize varijance na varijablama Ukupni jaz i Ukupno zadovoljstvo prema vrsti oštećenja

	PODSKUPINE ISPITANIKA	ARITMETIČKA SREDINA	RASPRŠENOST REZULTATA	F- test	RAZINA ZNAČAJNOSTI
<b>UKUPNI JAZ</b>	motorički porem.	-0,7951	0,99478	2,975	0,057
	oštećenja sluha	-1,3778	1,11607		
	oštećenja vida	-0,5110	1,15122		
	UKUPNO	-0,8640	1,06876		
<b>UKUPNO ZADOV.</b>	motorički porem.	3,8210	0,85598	3,381	0,039
	oštećenja sluha	3,2036	0,91166		
	oštećenja vida	3,7912	0,86933		
	UKUPNO		0,89308		

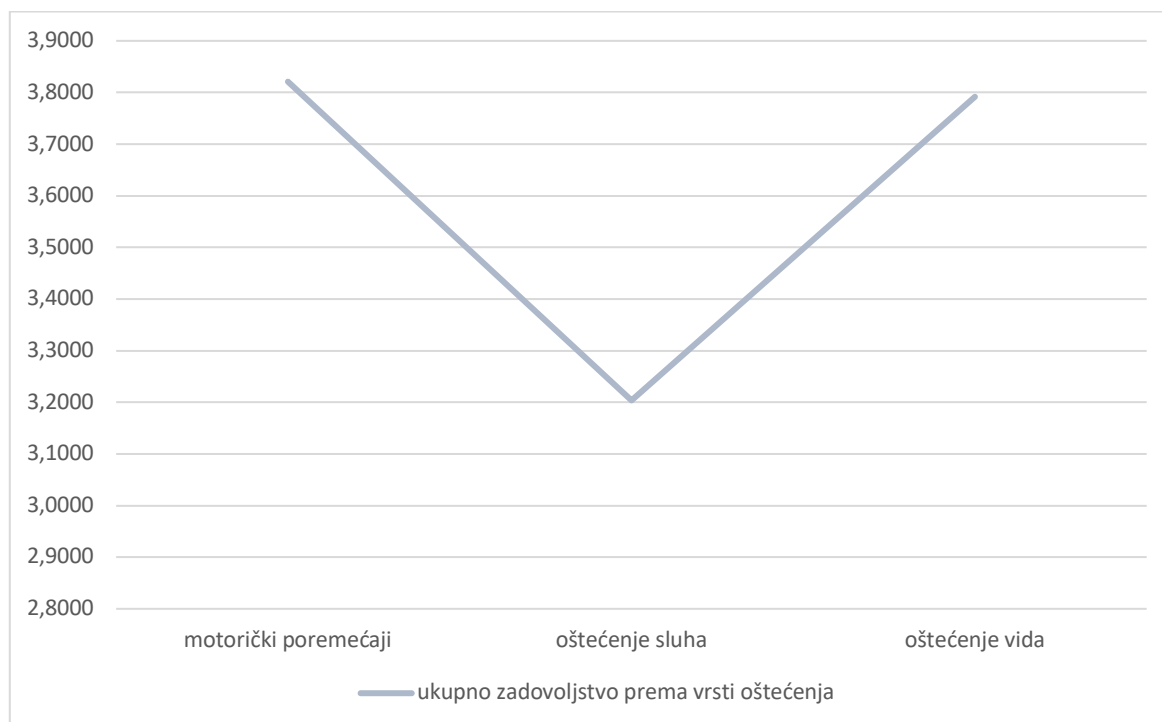
Iako nije utvrđena statistički značajna razlika između ove tri skupine ispitanika, može se primijetiti da je jaz najveći kod ispitanika s oštećenjima sluha (-1,38), dok ostala dva jaza imaju prosječnu vrijednost nižu od -1 (Slika 10). Stoga je trenutno moguće govoriti samo o trendu da fakulteti najslabije ispunjavaju očekivanja studenata s oštećenjima sluha.

Slika 10: Grafički prikaz varijable Ukupni jaz prema vrsti oštećenja



Ako se pogleda struktura varijable *Ukupno zadovoljstvo* prema invaliditetu, može se primijetiti da su ispitanici s oštećenjima sluha najmanje zadovoljni pruženim uslugama na fakultetu ( $M = 3,20$ ) (Slika 11).

Slika 11: Grafički prikaz varijable Ukupno zadovoljstvo prema vrsti oštećenja



Analizom varijance utvrđene su statistički značajne razlike na varijabli *Ukupno zadovoljstvo* ( $F(2,83) = 3,381$ ;  $p = 0,039$ ) između ispitanika s motoričkim poremećajima ( $M = 3,82$ ;  $SD = 0,86$ ), ispitanika s oštećenjima sluha ( $M = 3,20$ ;  $SD = 0,91$ ) i ispitanika s oštećenjem vida ( $M = -3,79$ ;  $SD = 0,87$ ) (Tablica 8). Scheffeov test pokazao je da su statistički značajne razlike u zadovoljstvu kvalitetom obrazovne usluge nađene samo između ispitanika s oštećenjima sluha u odnosu na ispitanike s motoričkim poremećajima (značajnost razlika,  $p = 0,043$ ) (Prilog 6). Ovi podaci ukazuju da su ispitanici s oštećenjima sluha najmanje zadovoljni kvalitetom obrazovnih usluga u visokom obrazovanju. No, kako nije utvrđena statistički značajna razlika između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge između studenata s invaliditetom u odnosu na vrstu oštećenja, **hipoteza H2 ne može se prihvatiti.**

**Za provjeru treće hipoteze** testirane su razlike između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge ispitanika prema spolu. Primjenom t-testa potvrđeno je postojanje statistički značajne razlike ( $t = -2,09$ ;  $df = 114$ ;  $p = 0,039$ ) između mladića ( $M = -0,62$ ;  $SD = -1,02$ ) i djevojaka ( $M = -1,05$ ;  $SD = 1,14$ ) na varijabli *Ukupni jaz* (Tablica 9). Razlika između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge veća je kod djevojaka nego kod mladića. Veličina efekata za spolnu razliku iznosi  $d = 0,392$  što se smatra malom veličinom učinka (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012). Na varijabli *Ukupno zadovoljstvo* nije utvrđena statistički značajna razlika ( $t = -1,89$ ;  $df = 114$ ;  $p = 0,061$ ) između mladića ( $M = 3,88$ ;  $SD = -0,81$ ) i djevojaka ( $M = 3,57$ ;  $SD = 0,97$ ) (Tablica 9).

Tablica 9: Rezultati t-testa na varijablama *Ukupni jaz* i *Ukupno zadovoljstvo* prema spolu

	PODSKUPINE ISPITANIKA	ARITMETIČKA SREDINA	RASPRŠENOST REZULTATA	t-test	RAZINA ZNAČAJNOSTI
UKUPNI JAZ	mladići	-0,6277	1,02914	-2,093	0,039
	djevojke	-1,0526	1,14855		
UKUPNO ZADOV.	mladići	3,8846	0,81213	-1,892	0,061
	djevojke	3,5692	0,96936		

Iako se studenti i studentice iz uzorka ispitanika statistički značajno ne razlikuju po ukupnom zadovoljstvu primljenih usluga na fakultetu, utvrđen je veći jaz obrazovne usluge kod studentica s invaliditetom. Temeljem dobivenih rezultata, **hipoteza H3 može se prihvatiti.**

**Za provjeru četvrte hipoteze** testirane su razlike između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge prema duljini studiranja ispitanika. Varijabla *duljina studiranja* predstavlja razliku između ispitanika koji, s obzirom na godinu prvog upisa, pohađaju godinu studija prema uvjetima koji vrijede za sve studente na određenom fakultetu (propisana duljina studiranja; N = 88) i ispitanika s invaliditetom koji, iz različitih razloga, studiraju dulje od propisanog (produljeno vrijeme studiranja<sup>55</sup>; N = 24). Rezultati iz Tablice 10 ukazuju kako ne postoji statistički značajna razlika ( $t = 1,20$ ;  $df = 110$ ;  $p = 0,232$ ) na varijabli *Ukupni jaz* između ispitanika koji imaju produljeno vrijeme studiranja ( $M = -1,08$ ;  $SD = 1,27$ ) i ispitanika koji studiraju unutar propisane duljine studiranja ( $M = -0,79$ ;  $SD = 1,03$ ), kao što statistički značajna razlika nije utvrđena ni na varijabli *Ukupno zadovoljstvo* ( $t = 1,24$ ;  $df = 110$ ;  $p = 0,218$ ) između ispitanika koji imaju produljeno vrijeme studiranja ( $M = -3,53$ ;  $SD = 1,03$ ) i ispitanika koji studiraju unutar propisane duljine studiranja ( $M = -3,79$ ;  $SD = 0,85$ ). Stoga se **hipoteza H4 ne može prihvatiti**.

Tablica 10: Rezultati t-testa na varijablama Ukupni jaz i Ukupno zadovoljstvo prema duljini studiranja (propisano studiranje – M1 i produljeno studiranje – M2)

Varijable	M1 (prop. stud.)	M2 (produlj. stud.)	Sig.	t-vrijednost	Sig. (2-tailed)
UKUPNI JAZ	-0,7858	-1,0865	0,149	1,201	0,232
UKUPNO ZADOVOLJSTVO	3,7858	3,5304	0,371	1,239	0,218

Legenda: M – aritmetička sredina; Sig. – razina značajnosti

<sup>55</sup> Produljeno vrijeme studiranja odnosi se na razdoblje od pristupa visokom obrazovanju do diplomiranja te obuhvaća prekide studija, odnosno diskontinuitet u studiranju nakon pristupa visokom obrazovanju. Razlozi koji onemogućuju kontinuirano studiranje studenata s invaliditetom mogu biti različiti (progresija zdravstvenog stanja, iznenadne nove zdravstvene teškoće, promjena fakulteta i/ili studijskog programa, nedostatak podrške u zajednici i na fakultetu, teškoće pri ispunjavanju studentskih obveza, nedovoljna odgovornost studenata u ispunjavanju studijskih obveza, gubitak motivacije za studijem i dr.).

## 4 RASPRAVA I

### 4.1 Kvaliteta obrazovne usluge u visokom obrazovanju

Rezultati istraživanja ukazuju na područja u kojima kvaliteta visokoobrazovne usluge nije ispunila očekivanja studenata te, u ovisnosti o veličini jaza, koliko je kvaliteta doživljene usluge odstupala od očekivanja ispitanika. Kako jaz predstavlja razliku između očekivanja i percepcije kvalitete obrazovne usluge, prosječni jaz vrijednosti nula (0) predstavlja izvrsnost u pružanju usluge. No, za očekivati je da će se kod većine organizacija u mjerenju kvalitete usluge od strane korisnika pokazati jaz u vrijednosti do -1. Kako se vrijednost jaza sve više pomiče od -1 prema -2 to je poruka organizaciji da postoje veći nedostaci u pružanju usluge te da je u tim područjima potrebno uložiti više napora s ciljem poboljšanja kvalitete. Kada jaz prelazi vrijednost -2, to za organizaciju predstavlja ozbiljan problem i zahtijeva brzu reakciju (Vaughan i Shiu, 2001).

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na postojanje tri područja u kojima jaz visokoobrazovne usluge prelazi razinu -1, što znači da je u tim područjima potrebno uložiti dodatne aktivnosti s ciljem povećanja kvalitete usluge. Spomenuta područja su *Opipljivost* s veličinom jaza -1,60, *Pristupačnost* s veličinom jaza -1,09 i *Kompetencije* s veličinom jaza -1,05. Drugim riječima, prema mišljenju ispitanika istraživanja, hrvatske ustanove visokog obrazovanja trebaju uložiti veće napore u povećanje dostupnosti asistivne tehnologije za studente s invaliditetom, povećanje pristupačnosti akademskog okruženja za studente s invaliditetom te u edukaciju nastavnog osoblja o mogućnostima i načinima prilagodbe akademskih sadržaja studentima s invaliditetom.

Pregledom literature u Hrvatskoj može se utvrditi da ne postoje komparabilna istraživanja u odnosu na zadovoljstvo studenata s invaliditetom pa će se rezultati ovoga istraživanja interpretirati u kontekstu domaćih i inozemnih istraživanja kvalitete obrazovne usluge. Jedino istraživanje kvalitete usluge za studente s invaliditetom proveli su autori Vaughan i Shiu (2001) na sveučilištu u Škotskoj gdje je utvrđen najveći jaz na dimenziji *Pristupačnost*. Ista dimenzija postigla je najveći jaz i u istraživanju kvalitete usluge stanovanja za osobe s teškoćama u učenju u Engleskoj (Verge, 2014), a i u ovome istraživanju je visoko rangirana. U istraživanjima kvalitete visokoobrazovne usluge na Fakultetu za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu u Opatiji (Marković, 2006), Pravnom fakultetu u Osijeku (Legčević, 2009), u poslovnom obrazovanju u Hrvatskoj (Arslanagić-Kalajdžić, Čičić i Kadić-Maglajić, 2014) te u istraživanju 93 visokih učilišta u Hrvatskoj (Dužević, Čeh Časni i Lazibat, 2015) definirane su sljedeće ključne dimenzije kvalitete: susretljivost nastavnog i administrativnog osoblja na Pravnom fakultetu, pouzdanost i sigurnost na Fakultetu za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu, povjerenje u poslovnom obrazovanju te dostupnost i neakademska i akademska dimenzija u



istraživanju 93 visokih učilišta u Hrvatskoj. Moguće razlike, u odnosu na rezultate ovoga istraživanja, mogle su proizaći zbog specifičnosti uzorka (studenta s invaliditetom) i upotrebe različitih instrumenata mjerenja kvalitete obrazovne usluge (ARCHSECRET nasuprot SERVQUAL i HEdPERF). Inozemna istraživanja kvalitete visokoobrazovne usluge potvrđuju neujednačenost rezultata, no ipak se može zamijetiti kako je kod najvećeg dijela utvrđeno povjerenje kao ključna dimenzija kvalitete (Kebriaei i Roudbari, 2005; Chua, 2007; Rahimi i sur., 2015) uz opipljive elemente i pouzdanost usluge (Kebriaei i Roudbari, 2005).

Prema rezultatima ovog istraživanja moguće je definirati glavne snage i jakosti ustanova visokog obrazovanja u odnosu na kvalitetu usluge za studente s invaliditetom (Tablica 11).

Tablica 11: Slabosti i jakosti fakulteta

Glavne snage i slabosti fakulteta			
<b>Glavne snage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>uljudnost nastavnika</b> (-0,25)</li> <li>• <b>suosjećajnost nastavnika</b> (-0,41)</li> <li>• <b>osjećaj sigurnosti</b> (-0,47)</li> <li>• <b>odgovorno raspolaganje podacima</b> (-0,50)</li> </ul>	<b>Glavne slabosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opremljenost fakulteta asistivnom tehnologijom (-1,60)</li> <li>• informiranje o financijskim pravima (-1,34)</li> <li>• <b>nastavnici koji znaju različite načine komuniciranja SSI</b> (-1,34)</li> <li>• pristupačnost fakulteta (-1,24)</li> <li>• širok spektar usluga za SSI (-1,14)</li> <li>• kompetentni nastavnici (-1,12)</li> <li>• <b>dobro informiranje SSI</b> (-1,07)</li> <li>• pravovremena podrška (-0,91)</li> <li>• jasni uvjeti za ostvarivanje podrške (-0,91)</li> <li>• konstruktivno rješavanje pritužbi (-0,88)</li> <li>• fleksibilna podrška (-0,87)</li> <li>• <b>nastavnici koji pomažu SSI</b> (-0,87)</li> </ul>

\*podebljane varijable pripadaju u tri najvažnije dimenzije kvalitete

Kod tri dimenzije kvalitete usluge zamijećena je vrijednost jaza viša od -1 (*Opipljivost*: -1,60; *Pristupačnost*: -1,09; *Kompetencije*: -1,05) te gotovo sve varijable koje čine spomenute dimenzije pripadaju slabim stranama fakulteta. Kako se dimenzije kvalitete visokoobrazovne usluge međusobno isprepliću, rasprava se fokusira na tri područja kvalitete koja su ispitanici ovoga istraživanja identificirali kao najslabija:

- (1) Opremljenost fakulteta
- (2) Pristupačnost i dostupnost akademskog okruženja
- (3) Kompetencije i znanja nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom

Prvo područje opisuje jedna dimenzija (*Opipljivost*), dok su drugo i treće područje opisani s više dimenzija kvalitete visokoobrazovne usluge. Tako je područje koje se odnosi na pristupačnost akademskog okruženja opisano s pet dimenzija kvalitete (*Pristupačnost, Komunikacija, Kompetencije, Odgovornost i Pouzdanost*), kao i područje koje se odnosi na kompetencije i znanja nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom (*Kompetencije, Komunikacija, Odgovornost, Pouzdanost i Susretljivost*).

**U prvom području (Opremljenost fakulteta)** postignut je uvjerljivo najslabiji rezultat jer je na varijabli koja se odnosi na raspoloživost raznovrsne opreme za studente s invaliditetom te praćenje noviteta u razvoju asistivne tehnologije postignut najveći jaz (OPI1, -1,60). Ovi rezultati sukladni su s rezultatima istraživanja o razini zadovoljstva studenata s invaliditetom sa sustavom potpore u visokom obrazovanju (Kiš-Glavaš, 2014) te istraživanjem o kvaliteti života studenata s invaliditetom (Franulović, 2009) koji su također identificirali nedostatak pomoćne tehnologije za studente s invaliditetom na fakultetima. Prema rezultatima ovoga istraživanja, ispitanici s oštećenjem vida pokazali su najveću razinu zadovoljstva opremljenošću visokoškolskih institucija i praćenjem novosti u razvoju tehnologije. Najveće nezadovoljstvo opremljenošću fakulteta iskazuju studenti s oštećenjima sluha, dok veliko nezadovoljstvo pokazuju i studenti s motoričkim poremećajima koji kao da „vode dvostruku bitku“, odnosno bore se i s prostornom nepristupačnosti fakulteta i s nedostatkom asistivne tehnologije (električni okretači stranica, držači knjiga, pomagala za pisanje, povećani kompjutorski zasloni, različiti kompjutorski programi, električna pomagala za pisanje, alternativne tipkovnice, miševi i drugi ulazni uređaji i sl.). Ovi podaci govore u prilog najvećeg napretka po pitanju pomoćne tehnologije i specijalizirane opreme u Hrvatskoj za studente s oštećenjima vida.

Najčešći problemi studenata s oštećenjima vida, prema rezultatima srodnih istraživanja, odnose se na prilagodbu literature i nepostojanje sustavno organizirane potpore pri kretanju (Krznarić, 2013; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Meić, 2014; Bošković i Rinčić, 2014; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014). Prije spomenuto istraživanje autorice Kiš-Glavaš (2014) sukladno je s rezultatima ovoga istraživanja jer rezultati upućuju da su sustavom potpore najzadovoljniji studenti s motoričkim poremećajima koji se kreću uz pomoć invalidskih kolica, studenti s oštećenjima vida i studenti s motoričkim poremećajima koji se samostalno kreću. Moguće objašnjenje manjeg jaza za studente s oštećenjima vida može se objasniti činjenicom da se potpora pri kretanju pokušava prevladati modelom vršnjačke potpore, dok se prilagodba literature ostvaruje putem ureda za studente s invaliditetom,

udruga osoba s invaliditetom, a na nekim visokim učilištima i samostalno, putem djelatnika u studentskoj knjižnici. Specijalizirana oprema za studente s oštećenjima vida (primjerice, elektroničko povećalo, računalo za slijepe s brajnim retkom, programi za uvećanje sadržaja na ekranu ili programi za čitanje zaslona koji sadrže glasovnu jedinicu) prenosiva je, a ponekad i sami studenti već posjeduju dio opreme pa je ne traže od fakulteta. Dio pomagala studenti s invaliditetom mogu ostvariti iz obveznog zdravstvenog osiguranja putem Pravilnika o ortopedskim i drugim pomagalima (Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje, NN 10/92<sup>56</sup>). Budući da spomenuti Pravilnik (Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje, NN 7/12, čl. 1. st. 1.) pomagala definira kao medicinske proizvode „koji su namijenjeni omogućavanju poboljšanja oštećenih funkcija, odnosno ublažavanju ili otklanjanju tjelesnog oštećenja ili nedostatka organa i sustava organa ili nadomještanju anatomskih ili fizioloških funkcija organa, koji su nastali kao posljedica bolesti ili ozljede“, jasno je da on ne može u potpunosti odgovoriti na potrebe studenata s invaliditetom za različitim pomagalima i specijaliziranom opremom za obrazovne svrhe (npr. različite vrste računalnih programa, različite vrste aplikacija, skeneri za tiskane dokumente, prilagođene tipkovnice i računalni miševi, audio knjige, različite vrste diktafona, električni okretači stranica, držači knjiga i sl.).

Najveće nezadovoljstvo opremljenošću fakulteta iskazuju studenti s oštećenjima sluha, što je očekivano, jer se tehnološka rješenja za gluhe, poput induktivne petlje, tek trebaju proširiti hrvatskom inkluzivnom praksom. Osiguravanje usluge prevoditelja znakovnog jezika i daktilografa za gluhe/nagluhe studente također su novije usluge koje se još nisu dovoljno raširile u praksi, što vjerojatno pojačava nezadovoljstvo studenata u odnosu na nedostatnu opremljenost fakulteta komunikacijskim pomagalima za gluhe/nagluhe studente. Dodatno, izmjenama ranije spomenutog Pravilnika o ortopedskim i drugim pomagalima iz 2014. godine (Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje, NN 54/14) studenti s oštećenjima sluha koji su izvanredni studenti stavljeni su u nepovoljniji položaj jer se pravo na baterije za slušni aparat ograničava na osigurane osobe do navršene 18. godine života, odnosno za osigurane osobe iznad 18. godine života na redovnom školovanju. Drugim riječima, studenti koji su iz bilo kojih razloga upisali izvanredni studij imaju pravo na slušni

---

<sup>56</sup> NN 10/92, 32/92-ispravak, 13/93, 17/93-ispravak, 17/93-ispravak, 26/93, 53/93, 26/94, 81/94, 108/96, 13/97, 92/98, 97/98-ispravak, 165/98, 34/99, 73/99, 114/99, 129/99, 18/00, 47/00, 52/99, 63/00, 77/00, 85/00-ispravak, 106/00, 131/00, 67/01, 71/01, 31/02, 76/02, 85/02, 117/02, 138/02, 73/03, 93/03, 158/03, 74/04, 7/12, 14/12, 23/12, 25/12, 45/12, 69/12, 85/12, 92/12-ispravak, 119/12, 147/12, 21/13, 38/13, 93/13, 119/13, 125/13-ispravak, 129/13, 136/13, 141/13-ispravak, 154/13, 11/14, 12/14-ispravak, 22/14-ispravak, 34/14, 45/14, 54/14, 59/14, 86/14, 92/14, 119/14, 129/14, 149/14, 17/15, 29/15, 41/15, 62/15, 77/15, 86/15, 124/15, 129/15, 139/15, 25/16, 30/16, 53/16, 94/16, 106/16, 108/16-ispravak, 36/17, 55/17, 102/17, 131/17, 10/18, 14/18- ispravak, 34/18, 42/18, 52/18, 57/18-ispravak, 74/18, 98/18, 102/18-ispravak, 15/19, 40/19, 62/19.

aparati, ali nemaju pravo na baterije, odnosno samostalno snose trošak baterija, što predstavlja dodatno opterećenje za njihov studentski budžet.

Upotreba asistivne tehnologije postala je važan segment visokog obrazovanja čime se potvrđuje međusobna povezanost invaliditeta i tehnologije (Lancaster, Mellard i Hoffman, 2001; Wall i Sarver, 2003). Imajući u vidu zajedničku odgovornost različitih aktera koji sudjeluju u provedbi obrazovne politike, nerealno je očekivati, a i za politike financiranja neisplativo težiti hiperprodukciji različitih tehnoloških dostignuća na ustanovama visokog obrazovanja. Tim više što, uzimajući u obzir heterogenost populacije studenata s invaliditetom, postoje situacije u kojima isto pomagalo neće odgovarati svim studentima s istom vrstom oštećenja (zbog potrebe prilagođavanja karakteristika pomagala individualnim potrebama studenata s invaliditetom). Stoga autorica Barić sa suradnicima (2012) naglašava kako svaka visokoškolska institucija treba procijeniti koja je oprema zaista potrebna, ili najpotrebnija studentima, kako bi se izbjegla nabava skupocjene opreme koju neće imati tko koristiti, dok će studenti s invaliditetom i dalje ostati zaknuti za nešto što im je doista potrebno. Shevlin i O'Moore (2000) naglašavaju kako je potrebno voditi računa o praktičnosti potrebnih prilagodbi te provoditi redovnu reviziju specijalizirane opreme dostupne za studente s invaliditetom. Autorica Coleman (2011) istraživala je implementaciju asistivnih tehnologija za promicanje pristupa nastavnom planu i programu za studente s invaliditetom te preporučila korištenje tzv. „*check* lista“ koje obuhvaćaju potrebna pomagala u odnosu na potrebe svakog pojedinog studenta te ujedno sadržavaju i asistivne tehnologije za specifične kurikulume. Jedno od mogućih rješenja, u slučajevima kada visokoškolska institucija nije u mogućnosti osigurati studentima potrebna pomagala, odnosi se na osiguravanje pristupačnog prostora za čuvanje privatnih pomagala studenata s invaliditetom kako ih ne bi trebali svakodnevno donositi na fakultet (Kiš-Glavaš, 2012). Također, ovdje ne treba zaboraviti ni na udruge osoba s invaliditetom koje djeluju u području invaliditeta i na mogućnost svojevrsnog „iznajmljivanja“ pomagala studentima s invaliditetom – članovima udruge. Jače uključivanje privatnog sektora u osiguravanje stipendija i financijskih potpora za studente s invaliditetom može otvoriti mogućnost samostalnog financiranja određenog tehnološkog pomagala.

Isto tako, ulaganje velikih financijskih sredstava u osiguravanje pomoćne tehnologije za studente s invaliditetom može dovesti do druge krajnosti, odnosno do zanemarivanja ulaganja u edukaciju nastavnog i nenastavnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom, što ima negativan učinak na kvalitetu visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom. Pravobraniteljica za osobe s

invaliditetom u svojim izvješćima o radu<sup>57</sup> uzastopno naglašava kako novac i pomagala ne mogu zamijeniti ljudski faktor u osiguravanju prilagodbe akademskog okruženja za studente s invaliditetom. Također, prema rezultatima istraživanja kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju koje je tema ove disertacije, dvije od tri najvažnije dimenzije kvalitete usluge za studente s invaliditetom jesu *Susretljivost* i *Komunikacija*, što govori u prilog važne uloge nastavnika u obrazovnom procesu studenata s invaliditetom. Stoga ne čudi da su u Nacionalnom planu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 24), kao temeljna pretpostavka dostupnosti i pristupačnosti visokog obrazovanja, prepoznati upravo „kvalitetno osposobljeni i obrazovani nastavnici i nenastavno osoblje visokih učilišta“.

**U drugom području (Pristupačnost akademskog okruženja)** velik je jaz zamijećen na varijablama koje se odnose na dostupnost informacija i usluga za studente s invaliditetom. Ispitanici su pokazali veliko nezadovoljstvo zbog nedostatnog informiranja o uvjetima i mogućnostima financiranja za studente s invaliditetom (PRI3, -1,34). U pogledu dostupnosti informacija, vidljivo je i nezadovoljstvo studenata u odnosu na primanje pravovremenih i točnih informacija od fakulteta (KOMU4, -1,07). Kako je dimenzija *Komunikacija* visoko rangirana po važnosti za ispitanike, pouzdanost, točnost, pravovremenost i transparentnost informacija predstavljaju izazove na koje visokoškolske institucije trebaju pronaći učinkovitiji odgovor.

Ostvarivanje prava financijske naravi važno je za studente s invaliditetom zbog većih životnih troškova (npr. troškovi prijevoza, smještaja, zdravstveni troškovi i sl.), čemu u prilog govore i rezultati ranije spomenutog istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011) prema kojem studenti sa zdravstvenim teškoćama imaju veće životne troškove nego studenti bez zdravstvenih teškoća. Na potrebu za dodatnom financijskom pomoći ukazuju i rezultati istraživanja iskustva podrške i prepreka u visokom obrazovanju u Hrvatskoj autorica Milić Babić i Dowling (2015) koje naglašavaju potrebu za povećanom financijskom pomoći za pokrivanje troškova školarine, potrebu za izjednačavanjem financijskih potpora diljem Hrvatske te važnost rješavanja pitanja financiranja asistenata za studente s invaliditetom. Analizirajući sadržaj dokumenata, politika i mjera usmjerenih povećanju sudjelovanja studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju, File i suradnici (2013, prema Bošković i Rinčić, 2014) potvrđuju veću financijsku opterećenost studenata s invaliditetom u odnosu na ostale studente

---

<sup>57</sup> Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2013. godinu (2014); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2014. godinu (2015); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2015. godinu (2016); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2016. godinu (2017); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2018. godinu (2019).

te navode primjer iz prakse austrijskih i njemačkih sveučilišta koja imaju službenike za studente s invaliditetom koji „pružaju savjetovanje, pomažu u slučaju diskriminacije, te nude informacije o dodatnim financijskim mjerama“ (Bošković i Rinčić, 2014, str. 493).

Studenti s invaliditetom mogu ostvariti različite oblike financijske pomoći tijekom studiranja. Veći dio financijskih potpora izravno je vezan uz obrazovanje i može se kretati od izravnih oblika pomoći u obliku stipendija do neizravnih financijskih potpora u obliku subvencija (npr. subvencija za prehranu i smještaj u studentskom domu). Dio potpora studenti s invaliditetom mogu ostvariti i iz drugih područja (npr. socijalna skrb, mirovinsko osiguranje i dr.), iako one nisu ciljano namijenjene za obrazovne potrebe studenata kao korisnika, no mogu pomoći u olakšavanju studiranja studenata s invaliditetom. Potreba unaprjeđenja sustava financijske pomoći studentima s invaliditetom prepoznata je i u Nacionalnom planu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 27) koji predlaže da se financijska pomoć iz javnih izvora za studente s invaliditetom temelji „primarno na izravnim oblicima pomoći u obliku stipendija, da se pomoć dodjeljuje primarno prema kriteriju potrebe te da se prilagodi mjesečni iznos stipendije stvarnim troškovima studiranja za studente s invaliditetom“. Također predlaže da se, u skladu s načelom pravednosti, razmotri „omjer javnih ulaganja u neizravne oblike pomoći studentima iz subvencija (koje su univerzalno dostupne svima) i u izravne oblike pomoći stipendijama (koje bi trebale biti namijenjene najpotrebitijima)“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 27) te da se, prema dobivenim podacima, razmotri mogućnost „smanjivanja ili postupnog ukidanja neizravnih financijskih potpora s ciljem preusmjerenja tih sredstava za stipendiranje studenata prema kriteriju potrebe“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 17).

Iako rezultati straživanja kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju u ovoj disertaciji upućuju na nedostatan informiranje o uvjetima i mogućnostima financiranja za studente s invaliditetom, valja naglasiti da se informacije o pravima financijske naravi mogu pronaći na različitim mjestima. Baš poput spomenutog primjera iz prakse austrijskih i njemačkih sveučilišta (File i suradnici, 2013, prema Bošković i Rinčić, 2014), prvi korak u traženju informacija studentima uvijek može biti razgovor s koordinatorom za studente s invaliditetom ili osobom zaduženom za studente s invaliditetom, odnosno obraćanje Uredu za studente s invaliditetom (ukoliko je ustrojen). U tom razgovoru studenti se informiraju, savjetuju i upućuju u mogućnosti ostvarivanja financijskih potpora ili bilo koje druge podrške tijekom studiranja. Također, sve informacije o mogućim izvorima financiranja (stipendije, subvencije, novčane potpore, natječaji i sl.) pravovremeno se objavljuju i na

mrežnim stranicama. Neke od mrežnih stranica koje mogu biti korisne u informiranju studenata s invaliditetom su stranica Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu (<http://www.unizg.hr/uredssi/>), stranice visokih učilišta i njihovih sastavnica, posebice poveznice na Urede za studente s invaliditetom i druge institucionalne službe potpore<sup>58</sup>, stranica Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (<https://drzavnestipendije.mzo.hr/>), stranica Instituta za razvoj obrazovanja ([www.iro.hr](http://www.iro.hr)), stranice udruga osoba s invaliditetom, posebice udruga koje djeluju u području visokog obrazovanja (npr. <https://www.savezsumsi.hr/>, <https://zamisli.hr/> i dr.), kao i posebno kreirana stranica za informiranje studenata o stipendijama (<http://www.stipendije.info>).

No, iako postoje dostupna sredstva informiranja, i Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2017) naglašava slabo snalaženje studenata s invaliditetom u propisima. Stoga bi bilo zanimljivo dublje analizirati što je točan uzrok postojećeg nezadovoljstva studenata (problem snalaženja među raznovrsnim informacijama, otežano pretraživanje mrežnih stranica, potreba ulaganja dodatnog aktiviteta, nezadovoljstvo uvjetima natječaja i/ili mogućnostima financiranja i dr.) te na koji je način moguće unaprijediti dostupnost informacija o uvjetima i mogućnostima financiranja za studente s invaliditetom. Ovdje se valja osvrnuti i na ulogu studenata s invaliditetom kao aktera u provedbi obrazovne politike te potrebu njihovog pojačanog aktiviteta, ne samo u realizaciji prava i usluga, već nadalje u sukreiranju usluga namijenjenih studentima s invaliditetom. S ciljem jačanja kapaciteta studenata s invaliditetom i njihovog većeg osamostaljenja, predviđeno je uvođenje edukacije o financijskoj pismenosti kao izbornog programa u završnim razredima srednjih škola te na visokim učilištima (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019).

Nedostatak informacija utječe na sve studente, no posebno na studente s invaliditetom jer su njihovi izbori i mogućnosti ograničeni (Madriaga, 2007). Nedostatnu dostupnost prilagođene nastavne literature i nedovoljno pridavanje pažnje prilagođavanju informacija u vezi obrazovanja u digitalne i druge alternativne formate potvrđuju i druga istraživanja (Fejzić, 2007; Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014). Autorica Kiš-Glavaš (2014) dodatno navodi i nedostupnost nastavnih sadržaja na internetu zbog nepoštivanja pravila e-pristupačnosti. Autori Harpur i Loudoun (2011) istraživali su dostupnost informacija na australskim sveučilištima za studente s teškoćama čitanja (slijepi studenti, studenti s disleksijom i poneki studenti s motoričkim poremećajima) te navode kako sveučilišta ne osiguravaju pravovremeno prilagođenu literaturu niti se dovoljno koriste tehnološkim dostignućima. Navedeni podaci upozoravaju visokoškolske institucije

---

<sup>58</sup> <http://www.unios.hr/studenti/studenti-s-invaliditetom/podrska/>; <http://www.ssc.uniri.hr/hr/ured-za-studente-s-invaliditetom>; [https://www.unipu.hr/studenti/podrska\\_studentima\\_s\\_invaliditetom](https://www.unipu.hr/studenti/podrska_studentima_s_invaliditetom); <https://www.unist.hr/studentska-savjetovalista/savjetovaliste-za-studente-s-invaliditetom>; <http://www.ffzg.unizg.hr/ssi/>.

kako trebaju više pažnje posvetiti prevladavanju nedostatnosti i nedostupnosti informacija za studente s invaliditetom. Sve informacije o visokom učilištu, studijskim programima, savjetovanju, postupcima upisa i tijeku studija, posebnim pravima studenata s invaliditetom, financiranju studija, zapošljavanju, kao i druge važne informacije, „poput informacija o radnom vremenu, dostupnosti i prilagođenosti studentskih referada, knjižnica i ostalih služba važnih studentima“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 11) trebaju se redovito objavljivati u tradicionalnim i alternativnim formatima (ovisno o potrebi studenata) preko lako dostupnih izvora, primjerice, „na oglasnim pločama, prilagođenim mrežnim stranicama izrađenim prema pravilima e-pristupačnosti<sup>59</sup>, društvenim mrežama i drugim sličnim servisima te sustavima za e-učenje“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 11), u skladu s pravilima odgovornog postupanja osobnim podacima studenata<sup>60</sup>. Dostupnost informacija osobito je važna u procesu upisa na fakultet jer je kandidatima za donošenje odluke o izboru studija „iznimno važno raspolagati svim relevantnim informacijama o samome studiju, uvjetima koje je za njegov upis potrebno ispuniti, ali i o mogućnostima koje se studentima nude u mjestu studiranja“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 11). S ciljem približavanja visokoobrazovnih institucija potencijalnim studentima, potrebno je sve informacije relevantne za donošenje odluka o nastavku školovanja, odnosno planiranja daljnjeg profesionalnog razvoja objediniti na jednom mjestu. Jedino uz pravodobno i potpuno informiranje studenti s invaliditetom mogu donijeti informiranu odluku o izboru studija (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018; Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019). Ova poruka je, osim visokoškolskima ustanovama, upućena i Vladi Republike Hrvatske za povećanje sredstava u području visokog obrazovanja kao i za veću podršku visokoškolskim ustanovama u traženju različitih izvora financiranja (primjerice, kroz europske fondove).

---

<sup>59</sup> S ciljem povećanja digitalne pristupačnosti za osobe s invaliditetom u Republici Hrvatskoj je 23. rujna 2019. stupio na snagu Zakon o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora (Hrvatski sabor, NN 17/2019) koji propisuje nužnost uporabe svjetskih standarda prilikom izrade mrežnih stranica, njihovog izgleda, načina navigacije kroz sadržaj, pretraživanja i strukture.

<sup>60</sup> U Republici Hrvatskoj od 25. svibnja 2018. godine primjenjuje se Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka te o stavljanju izvan snage Direktive 95/46/EZ ili kraće Opća uredba o zaštiti podataka – *General Data Protection Regulation* tj. GDPR. Detaljne informacije o spomenutoj Uredbi te njezinoj primjeni za RH mogu se pronaći na <https://azop.hr/info-servis/detaljnije/opca-uredba-o-zastiti-podataka-gdpr> (Agencija za zaštitu osobnih podataka, 2020).



U ostvarivanju prava i potreba studenata s invaliditetom, mnogi autori naglašavaju potrebu prijavljivanja studenata službi za studente s invaliditetom na fakultetu kako bi mogli artikulirati zahtjeve za odgovarajućom podrškom, što bi trebao biti dio upisnog procesa (Madriaga, 2007; Vickerman i Blundell, 2010; Jacklin, 2011; Mullins i Preyde, 2013). Spomenuti autori slažu se da je odluka o razotkrivanju invaliditeta osobna te navode strah od diskriminacije kao mogući razlog za prikrivanje invaliditeta. U Smjernicama za unaprjeđenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018) kao mogući razlozi navode se i uvjerenja studenata da mogu sami svladati studijske programe bez posebnih prilagodbi, nedovoljno poznavanje svojih prava, kao i nedostupnost prilagodbi i podrške na visokoobrazovnoj instituciji. Unutrašnja borba studenata oko otkrivanja invaliditeta posebno je primijećena kod studenata s „nevidljivim invaliditetom“ (Madriaga, 2007; Vickerman i Blundell, 2010; Jacklin, 2011; Mullins i Preyde, 2013; Kiš-Glavaš, 2016) čije potrebe ustanove visokog obrazovanja uspijevaju zadovoljiti u manjoj mjeri od potreba drugih studenata s invaliditetom (Jacklin, 2011; Mullins i Preyde, 2013). Rezultati istraživanja pokazuju da je kod nekih studenata neprijavljivanje invaliditeta bilo korisno, dok je kod nekih to dovelo do kompliciranog i stresnog studentskog života (Madriaga, 2007; Vickerman i Blundell, 2010). Studenti s invaliditetom u Hrvatskoj mogu se prijaviti koordinadoru za studente s invaliditetom ili osobi zaduženoj za studente s invaliditetom, odnosno Uredu za studente s invaliditetom ukoliko je ustrojen, kako bi bili kvalitetno informirani o potencijalnim preprekama na koje mogu naići tijekom pohađanja određenog studijskog programa. Kako bi se prevenirale moguće teškoće vezane uz „nemogućnost postizanja nekih ishoda učenja pojedinog obveznog kolegija ili studijskog programa (uzrokovane mogućim ograničenjem kao posljedicom oštećenja, bolesti ili poremećaja kod studenta) i kako bi se na vrijeme osigurale potrebne prilagodbe“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 11), potrebno je uvesti obvezno dodatno savjetovanje za kandidate s invaliditetom s koordinadorima za studente s invaliditetom, voditeljima studijskih programa i prodekanima za nastavu (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018; Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.). Uz obvezno savjetovanje i profesionalno usmjeravanje u procesu izbora studija, i ovdje valja naglasiti ulogu samih studenata s invaliditetom koja se ostvaruje kroz samoinformiranje, preuzimanje odgovornosti u borbi za vlastita prava, prihvaćanje invaliditeta te osvješćivanje vlastitih ograničenja u odnosu na zadovoljenje zahtjeva pojedinih studija (Urbanc i sur., 2014).

Pristupačnost fakulteta za studente s invaliditetom također je slaba strana fakulteta. Rezultati istraživanja ukazuju na veliko nezadovoljstvo ispitanika kako u pogledu prostorne pristupačnosti tako i u pogledu dostupnosti usluga i podrške (PRI 2, -1,24). Ispitanici su također pokazali nezadovoljstvo u odnosu na opseg usluga koje im fakultet osigurava (KOMP3, -1,14) te nešto manje nezadovoljstvo u pogledu fleksibilnosti podrške (ODG4, -0,87) i definiranja uvjeta za ostvarivanje podrške (KOMP1, -0,91). Šest varijabli na cjelokupnom instrumentu izravno se odnosi na osiguravanje podrške (ODG1, ODG4, KOMP1, KOMP3, POU1 i POU2), od čega je kod njih četvero zamijećen jaz viši od -0,87 (ODG1, ODG 4, KOMP1, KOMP3). Na preostale dvije varijable postignut je neznatno niži jaz, a odnose se na pouzdanost podrške.

Pristupačnost akademskog okruženja odnosi se na spremnost visokoškolskih institucija da kreiraju inkluzivno podučavanje i okruženje. Osim prostorne pristupačnosti, pristupačno akademsko okruženje odnosi se i na postojanje sustavne prilagodbe obrazovnog sustava individualnim potrebama studenata s invaliditetom (npr. postojanje jasnih okvira i uputa za prilagodbu nastave i ispita, prilagođena literatura i sl.), što je pobliže opisano u interpretaciji kompetencija nastavnog osoblja kao jednog od područja s kojim ispitanici nisu zadovoljni.

U pogledu same prostorne pristupačnosti visokoobrazovnih institucija, uvodno valja naglasiti kako ona obuhvaća širi koncept od opće slike građevina te nije povezana, iako se često poistovjećuje, samo sa studentima s motoričkim poremećajima. Prostorna pristupačnost građevina uređena je Zakonom o gradnji (Zastupnički dom Hrvatskoga državnog sabora, NN 52/99<sup>61</sup>) i Pravilnikom o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti (Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva, NN 151/05, 61/07, 78/13) koji propisuje obvezne elemente pristupačnosti za građevine javne i poslovne namjene te građevine stambene i stambeno-poslovne namjene, a to su: (1) elementi za svladavanje visinskih razlika (rampa, stubište, dizalo, vertikalno podizna platforma i koso podizna sklopiva platforma), (2) elementi pristupačnosti neovisnog življenja (ulazni prostor, komunikacije, WC, kupaonica, kuhinja, soba, učionica, radni prostor, stan, restoran, kabina za presvlačenje, tuš kabina, ulaz u vodu na plaži i na bazenu, mjesto u gledalištu, telefon, tekstofon, faks, bankomat, električne instalacije, kvake na vratima i prozorima, šalter, pult, induktivna petlja ili transmisijski obruč, oglasni pano, orijentacijski plan za kretanje u građevinama i sl.) te (3) elementi pristupačnosti javnog prometa (stajalište i peron, parkirališno mjesto, javna pješačka površina, semafor, pješački prijelaz, pješački otok i raskrižje). Nadalje, za građevinu koja se nalazi u urbanističkoj cjelini koja je upisana u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske,

---

<sup>61</sup> NN 52/99, 57/99-uredba, 75/99, 117/01, 47/03, 175/03, 100/04, 76/07, 152/08, 38/09, 69/09, 28/10, 49/11, 55/11, 90/11, 50/12, 136/12, 25/13, 76/13, 153/13, 56/14-naputak, 78/15, 20/17, 118/18, 39/19, 110/19, 125/19.

dopušteno je iznimno odstupiti od propisanih elemenata pristupačnosti ukoliko se rekonstrukcijom građevine narušava spomeničko svojstvo kulturnog dobra. Odstupanje je također dopušteno u dijelovima naselja i pojedinim građevinama za koje je utvrđena zaštita sukladno posebnim propisima iz područja zaštite prirode (Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti, Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva, NN 151/05, 61/07, 78/13). Visokoobrazovne institucije trebale bi zadovoljiti sljedeće obavezne elemente pristupačnosti (koji se trebaju promatrati u smislu minimalnih): „prilagođene ulaze, komunikacije, WC-e, predavaonice i oglasne panoe“ (Španić, 2012, str. 22) koji se primjenjuju odabirom najpovoljnijeg rješenja u odnosu na namjenu i druge značajke građevine. Autorica Haničar (2012, str. 42) navodi kako „prostorno pristupačno akademsko okruženje za studente s invaliditetom osim pristupa visokoškolskoj građevini čini: smještaj, menze, prijevoz, predavaonice, informatičke učionice, laboratorij i prostori za nastavne vježbe, knjižnice, administrativne službe, sportsko-rekreacijske dvorane, klubovi, savjetovališta i sl.“

Kao što je ranije spomenuto, iako se u posljednje vrijeme prilikom izgradnje visokoobrazovnih institucija pridaje više pažnje ispunjavanju elemenata pristupačnosti, veći problem predstavljaju stare zgrade fakulteta, sveučilišta i visokih učilišta koje je potrebno adaptirati kako bi njihovi prostori bili što pristupačniji studentima s invaliditetom. Autorica Šogorić sa suradnicama (2018) naglašava kako su „najskuplji naknadni popravci i rekonstrukcije na zgradi radi osiguranja pristupačnosti“ (Šogorić i sur., 2018, str. 203) koje treba spriječiti, kada god je to moguće, izgradnjom građevina koje zadovoljavaju zakonom propisane elemente pristupačnosti. Poseban problem predstavljaju zgrade koje su spomenici kulture jer su procedure za osiguravanje prostorne pristupačnosti vrlo dugotrajne. No, prostorna pristupačnost isto tako podrazumijeva i financijski manje zahtjevne adaptacije prostora, poput uvođenja taktilnih crta vođenja i upozorenja za lakšu orijentaciju i snalaženje studenata s oštećenjima vida, osiguravanja vizualno-svjetlosnih najava i komunikacijskih pomagala za studente s oštećenjima sluha ili ugradnje laganih zaobljenih kvaka na vratima i prozorima postavljenih u aktivnom doseg studenta koji se kreću uz pomoć invalidskih kolica. Također, prostorna pristupačnost fakulteta može se unaprijediti i uvođenjem malih detalja koji za fakultet ne predstavljaju nikakvo ili predstavljaju neznatno financijsko opterećenje. Neke od tih prilagodbi obuhvaćaju, primjerice, osiguravanje mjesta za psa vodiča te osiguravanje mjesta sjedenja za studenta s oštećenjem sluha i njegovog prevoditelja znakovnog jezika i/ili daktilografa, pri čemu treba voditi računa o osvjetljenosti pozicije sjedenja gluhog/nagluhog studenta kako bi mogao pratiti prevoditelja, kao i osvjetljenosti pozicije sjedenja prevoditelja/daktilografa. Također je potrebno voditi računa o rasporedu inventara predavaonice (raspored stolova i stolaca, osiguravanje prostora za manevriranje

kako bi se student mogao kretati, voditi računa o aktivnom doseg studentata koji se kreću uz pomoć invalidskih kolica i sl.; Barić i sur., 2012). Osim ovdje nabrojanih primjera, autorica Barić sa suradnicima (2012) naglašava i potrebu razmatranja novih područja pristupačnosti poput unaprjeđenja pristupačnosti za studente koji imaju alergije te potrebe izrade evakuacijskih planova i sustava evakuacije za studente s invaliditetom.

Induktivna petlja, kao jedan od oblika pristupačnosti, važan je segment pristupačnosti za studente s oštećenjima sluha koji su, kako je ranije istaknuto, pokazali najveće nezadovoljstvo u odnosu na opremljenost fakulteta posebnom tehnologijom i pomagalicama. Ugradnja induktivne petlje omogućava studentu s oštećenjem sluha sudjelovanje u grupnom radu, odnosno u situacijama kada mora podjednako dobro čuti govor predavača (najčešće nastavnika), ali i govor drugih sudionika, dok je manje važna u oblicima nastave „ex cathedra“ (ukoliko nastavnik nema mogućnost korištenja mikrofona za vrijeme predavanja; Heđever, 2012). Prema ranije spomenutom Pravilniku o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti (Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva, NN 151/05, 61/07, 78/13), građevine javne i poslovne namjene, među koje se ubrajaju i građevine odgojne i obrazovne namjene, imaju obvezu postavljanja komunikacijskih pomagala (induktivne petlje ili transmisijskog obruča). No, članak 33. spomenutog Pravilnika (Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva, NN 151/05, 61/07, 78/13) propisuje da se induktivna petlja ili transmisijski obruč ugrađuju u prostorije površine veće od 500 m<sup>2</sup>, odnosno u prostorije koje istovremeno može koristiti više od sto osoba i u kojima se govor reproducira putem zvučnika, što nije uvijek slučaj s predavaonicama i drugim prostorijama u kojima se provodi nastavni proces (kabineti, laboratoriji i sl.). Ukoliko visokoobrazovne institucije pripadaju građevinama koje su zaštićene kao nepokretna kulturna dobra, to može predstavljati dodatnu prepreku za ugradnju induktivne petlje jer, osim spomenutog dugotrajnog i kompliciranog postupka traženja suglasnosti ministarstva nadležnog za poslove graditeljstva, njezino postavljanje zahtijeva određene zahvate u prostoru (poput postavljanja elektrovođiča na/u pod, zidove ili strop; Heđever, 2012; Pribanić, 2018). S obzirom da instalacija induktivne petlje predstavlja određeni financijski trošak za ustanovu koja je uvodi, postoje i jeftinija rješenja pa se tako petljom ne mora nužno obuhvatiti cijela prostorija, već se može ograničiti samo na određeni dio prostorije, primjerice samo nekoliko redova ili dio sjedala (Heđever, 2012; Pribanić, 2018) ili je za studenta moguće osigurati prijenosnu induktivnu petlju, pojačalo za slanje zvučnih signala na pločicu induktivne petlje ili infracrveni sistem kao alternativu induktivnom sistemu (Hrvatski savez gluhih i nagluhih, 2019). No, ovdje ponovno treba naglasiti da skupa ili najskuplja rješenja nisu uvijek i najbolja rješenja te je nužno svaku prilagodbu raditi u skladu s individualnim potrebama studentata s invaliditetom. Nekim gluhim studentima

odgovarat će sistem induktivne petlje, dok će za druge biti primjerenija, već spomenuta, podrška prevoditelja znakovnog jezika ili podrška daktilografa te upotreba softvera za prepoznavanje govora hrvatskog jezika (npr. ListNote i HashchechVoice; Vidaček-Hainš i sur., 2018).

Prostornu nepristupačnost visokoškolskih institucija, nedostatak sustavne podrške te teškoće u prilagodbi nastavnog procesa potrebama studenata s invaliditetom potvrđuju mnoga istraživanja u Hrvatskoj (Fežić, 2007; Farnell i sur., 2011; Haničar, 2012; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2013; Krznarić, 2013; Bošković i Rinčić, 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2014; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Meić, 2014; Slonjšak, 2014; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2015; Milić Babić i Dowling, 2015). Mnoga inozemna istraživanja također su identificirala nedostatke u sustavu podrške za studente s invaliditetom tijekom obrazovanja na koje se nadovezuju teškoće sa smještajem, prostorne prepreke, negativni stavovi i nerazumijevanje njihovih potreba od strane ustanova visokog obrazovanja (Hougann, 1987; Borland i James, 1999; Holloway, 2001; Goode, 2007; Fuller i sur., 2009; Barnes, 2005; Konur, 2006; Madriaga, 2007; Matshedisho, 2007; Denhart, 2008; Alqaryouti, 2010; Lang, 2013).

U pogledu sustavne prilagodbe obrazovnog procesa individualnim potrebama studenata s invaliditetom, kao moguće rješenje Vijayadurai (2008) navodi važnost postojanja standardiziranih, strukturiranih i jednostavnih pravila postupanja za osiguravanje prilagodbe i podrške namijenjenih nastavnom, ali i nenastavnom osoblju koje je u izravnom kontaktu sa studentima s invaliditetom. Prema rezultatima istraživanja autorice Meić (2014) te podacima danim u Izvješću pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (2015) o uključenosti studenata s invaliditetom u visoko obrazovanje, pojedini nastavnici prilagodbu smatraju pravno neutemeljenom, njeno provođenje fakultativnim izborom nastavnika ili pak pogodovanjem studentima, što potvrđuju i druga hrvatska i inozemna istraživanja (Holloway, 2001; Shevlin, Kenny i McNeela, 2004; Brandt, 2011; Claiborne i sur., 2011; Kiš-Glavaš, 2014; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Urbanc i sur., 2014). Stavovi nastavnog osoblja o potrebi prilagodbe mogu odražavati uvjerenje da su prilagodbe stvar pojedinca, a ne potrebe za promjenom sustava na razini visokoškolske institucije. U nekim slučajevima to zahtijeva promjenu kulture institucije, dok u drugima uključuje povećanje znanja i razumijevanja potreba studenata s invaliditetom. Istraživanja pokazuju kako je razumijevanje invaliditeta i prihvaćanje studenata s invaliditetom zajednička odgovornost svih aktera – nastavnog i nenastavnog osoblja, državnih djelatnika zaduženih za područje obrazovanja, pružatelja usluga, lokalne zajednice, organizacija civilnog društva, roditelja i studenata (Armendáriz i Armendáriz, 2002; Dorner, 2011; Lang, 2013). Pouzdanost podrške može se jedino ostvariti ako postoje sustavna rješenja za potporu studentima s

invaliditetom te jasna pravila tko je odgovoran za podršku i na koji je način može osigurati studentima s invaliditetom. Također, nepostojanje unaprijed definiranih uvjeta i procedura za prilagodbu nastave i ispita posljedično dovodi do raznolikosti i neujednačenosti podrške i prilagodbe za studente s invaliditetom. Ukoliko visokoškolske institucije nemaju razvijanu inkluzivnu politiku te ukoliko se ona ne spušta s vrha na niže, odnosno na nastavno osoblje, onda je za očekivati da podrška za studente s invaliditetom neće biti sustavno riješena. Upravljačko tijelo visokoškolskih institucija treba preuzeti odgovornost za postizanje kvalitete. Ona mora biti sastavni dio misije, a osiguravanje kvalitete strateški je zadatak svake visokoškolske institucije (Predojević i Kolanović, 2015). Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom u svojim izvješćima o radu<sup>62</sup> upozorava na potrebu definiranja obveze osiguravanja razumne prilagodbe za studente s invaliditetom u Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Hrvatski sabor, NN 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OURRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15-OURRH, 131/17-uredba), s ciljem propisivanja minimalnih standarda podrške i prilagodbe koje visokoobrazovne ustanove trebaju osigurati studentima s invaliditetom. Također predlaže da visokoobrazovne institucije objave popise mogućih prilagodbi kako bi studenti znali što im pojedini fakulteti mogu osigurati (Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2015. godinu, 2016). Možda će takvo javno objavljivanje prilagodbi dovesti do osvješćivanja visokoobrazovnih institucija da i same proaktivno počinju poduzimati korake kako bi se otvorile studentima s invaliditetom. To bi za studente s invaliditetom značilo da bi odluku o nastavku obrazovanja u visokoobrazovnim institucijama mogli donijeti u skladu sa svojim interesima i sposobnostima, a ne, kao do sada, prema prostornoj dostupnosti i mogućnosti osiguravanja drugih oblika podrške i prilagodbe na fakultetu. Pri tome je potrebno paziti da se, zbog velike heterogenosti populacije studenata s invaliditetom te potrebe individualiziranog pristupa u osiguravanju prilagodbi, uzimajući u obzir i specifičnosti svakog pojedinog studijskog programa, prilikom sastavljanja spomenute liste ne upadne u zamku formalnosti od čega studenti neće imati velike koristi. Visokoškolske institucije trebale bi se odmaknuti od osiguravanja „individualnih razumnih prilagodbi“ prema stvaranju inkluzivnog okruženja za sve, studente s invaliditetom i one bez invaliditeta (Tinklin i Hall, 1999., prema Brandt, 2011; Redpath i sur., 2013).

Hrvatski sustav visokog obrazovanja na izazov razvijanja inkluzivne klime odgovorio je osnivanjem ureda za studente s invaliditetom te koordinatora, odnosno povjerenika za studente s

---

<sup>62</sup> Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2013. godinu (2014); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2014. godinu (2015); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2015. godinu (2016); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2016. godinu (2017); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2017. godinu (2018); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2018. godinu (2019); Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2019. godinu (2020).

invaliditetom na nekim visokoškolskim institucijama. Rezultati istraživanja autorica Milić Babić i Dowling (2015) ukazuju kako je njihov utjecaj na visokoškolskim institucijama ograničen te da koordinatori za studente s invaliditetom ne uspijevaju uvijek ispuniti očekivanja studenata s invaliditetom. Autorice naglašavaju da su potrebni dodatni naponi za daljnji razvoj u vidu treninga zainteresiranih dionika i osiguravanja dodatnih sredstava, ali i vremena za rad koordinatora koji ovaj posao rade paralelno sa svojim redovnim poslom na fakultetu. Rezultati ranije spomenutog Tempus projekta EduQuality (2010 – 2013) ističu da uredi za studente s invaliditetom i koordinatori za studente s invaliditetom na nekim visokim učilištima nemaju odgovarajuće resurse za rad. Nadalje, službe potpore na nekim sveučilištima djeluju samo na razini sveučilišta, a ne i na razini fakulteta ili drugih sastavnica sveučilišta, dok mnoga visoka učilišta u Hrvatskoj ni nemaju razvijen ovakav vid podrške za studente s invaliditetom. Stoga su nedostatni kapaciteti i neodgovarajući resursi za rad koordinatora/povjerenika za studente s invaliditetom prepreke za širenje ovog model na nacionalnoj razini.

**U trećem području (Kompetencije i znanja nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom)** nalazi se varijabla koja ima drugu po veličini vrijednost jaza, a odnosi se na upoznatost nastavnika s različitim načinima komuniciranja studenata s invaliditetom (KOMU3, -1,34). Iako su za ovu varijablu ispitanici imali najniža očekivanja (3,98), velik jaz pojavio se kao posljedica još nižih percepcija (2,64). Ispitanici su također pokazali zamjetno nezadovoljstvo u vezi kompetencija nastavnika (KOMP2, -1,12), što je dijelom vjerojatno i posljedica nezadovoljstva ispitanika podrškom koju dobivaju od nastavnika (ODG1, -0,91). Ispitanici su zadovoljniji pouzdanošću podrške od strane nastavnika (POU1, -0,70), nego njihovom odgovornošću da na vrijeme prepoznaju potrebu i osiguraju primjerenu podršku za studente s invaliditetom. Ispitanici također smatraju kako nastavnici nedovoljno pomažu studentima s invaliditetom u rješavanju briga i/ili strahova (SUS1, -0,85). Na važnost uloge nastavnika u obrazovanju studenata s invaliditetom ukazuje rangiranje dimenzije *Susretljivost*, kojoj pripada spomenuta varijabla, kao najvažnije za studente s invaliditetom. Fakulteti koji nastoje bolje razumjeti studente s invaliditetom imaju tendenciju veće uspješnosti svojih studenata (Lampton, 1993; Jensen i sur., 2004; Rao, 2004; Riddell, Tinklin i Wilson, 2005), a izgradnja odnosa između nastavnog osoblja i studenata potiče povećano zadržavanje studenata na fakultetu (Pompper, 2006).

Nezadovoljstvo ispitanika zbog nedovoljnog poznavanja različitih oblika komuniciranja (znakovnog jezika, taktilnog znakovnog jezika, pisanja na dlan, brajice i sl.) od strane nastavnika možda nije neočekivano, ali je pomalo nerealno. Manjim dijelom ono se može objasniti činjenicom da studenti ne znaju koja sve znanja nastavnici posjeduju, pogotovo ako se sami ne koriste alternativnim oblikom komunikacije. Neodrživost ovakvog zahtjeva može se objasniti na primjeru prevoditelja

znakovnog jezika. Za stjecanje potrebnih prevoditeljskih kompetencija za ovo zanimanje potrebna je višegodišnja edukacija. Teško je objašnjivo zašto bi i na koji način nastavnik mogao istovremeno činiti posao podučavanja i posao prevođenja na znakovni jezik. Poznavanje i/ili vladanje znakovnim jezikom od strane nastavnika ne može se smatrati kvalitetnijim vidom podrške za gluhe/nagluhe studente od stručne podrške prevoditelja znakovnog jezika. Eventualno usvajanje osnovnih znanja o alternativnim oblicima komunikacije, na razini poznavanja i mogućnosti pristupa studentima s invaliditetom, može biti poželjno, ali nikako obvezatno za sve nastavnike. Tim više što se stečena znanja, ako se kontinuirano ne koriste, zaboravljaju pa time zahtjev da nastavnik nauči spomenuti znakovni jezik može biti neodrživ ako nema (ili nema duži period) gluhih studenata ili ako gluhi student ne koristi znakovni jezik. Za nastavnike i koordinate/povjerenike za studente s invaliditetom koji žele ovladati određenim alternativnim oblikom komuniciranja (za osnovno ophođenje i komunikaciju sa studentima s invaliditetom), važno je naglasiti kako, nažalost, pružanje podrške studentima s invaliditetom nije prepoznato u sustavu vrednovanja njihovog rada. Oni podršku studentima pružaju „volonterski, to im nije navedeno u normi i ne računa se kao dio poslova koji se vrednuju za napredovanja te nisu za svoj dodatni angažman ni financijski niti ikako drugačije nagrađeni“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 8).

Teškoće u osiguravanju odgovarajućih prilagodbi i pružanju primjerene podrške za studente s invaliditetom najčešće se očituju u nepripremljenosti nastavnog i nenastavnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom (Fejzić, 2007; Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014; Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom, 2014), nepostojanju jasnih okvira i uputa za prilagodbu nastave i ispita (Korkut i Martinac Dorčić, 2014), nedovoljnoj senzibiliziranosti i educiranosti sveučilišnog osoblja za pružanje primjerene podrške i osiguravanje potrebnih prilagodbi u nastavnom procesu i polaganju ispita (Kiš-Glavaš, 2014; Milić Babić i Dowling, 2015) te nedovoljnom osiguravanju preduvjeta za prilagodbu u izvođenju nastavnog procesa, metoda i sadržaja kao i prilagodbu u oblicima vrednovanja studenata s invaliditetom (Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013). Prema Korkut i Martinac Dorčić (2014), prilagodba akademskih aktivnosti često izostaje zbog nefleksibilnosti nastavnog osoblja ili nedostatka znanja, vještina i kompetencija o načinima i metodama prilagodbe. Nedostatnu senzibiliziranost i educiranost nastavnog osoblja za rad u nastavi identificirala su sva prethodno navedena istraživanja, a rezultati istraživanja autorica Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak (2013) ukazuju kako na način postupanja nastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom utječu njihovi stavovi, iskustva i prethodna znanja o osobama s invaliditetom. Autorica Urbanc sa suradnicama (2014) identificirala je neosjetljivost nastavnika za specifične potrebe studenata s invaliditetom i neodgovarajuće metode poučavanja kao velike prepreke u obrazovanju.



Inozemna istraživanja također idu u prilog rezultatima o nedostatnom sustavu podrške za studente s invaliditetom (West i sur., 1993; Fuller i sur., 2009; Konur, 2006; Denhart, 2008, Claiborne i sur., 2011).

Rezultati istraživanja Percepcija visokoškolske nastave pristupačne studentima s invaliditetom provedenog na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu ukazuju na potrebu nastavnika za stjecanjem specifičnih kompetencija za rad u nastavi prema načelima univerzalnog dizajna za učenje, pri čemu bi mlađem nastavnom kadru pomogle sustavna briga i informiranje, supervizija te dodatne edukacije s ciljem usvajanja spomenutih kompetencija (Fajdetic, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013). Na potrebu sustavne edukacije o mogućnostima i načinima prilagodbe akademskog okruženja studentima s invaliditetom za sve nastavno osoblje, kroz različite oblike formalnog ili neformalnog obrazovanja, upućuju i rezultati drugih istraživanja (Shevlin, Kenny i McNeela, 2004; Claiborne i sur., 2011; Krznarić, 2013; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Slonjšak, 2014; Bošković i Rinčić, 2014; Kiš-Glavaš, 2014; Urbanc i sur., 2014; Milić Babić i Dowling, 2015). Prilikom odabira „alternativnih metoda, tehnika, oblika nastave i nastavnih materijala posebice treba paziti da se ne kompromitiraju akademski standardi, a to su ciljevi obrazovanja, odnosno određene razine obrazovanja“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 17). Odgovornost je nastavnika prilagoditi nastavni proces studentima s invaliditetom s ciljem ostvarivanja definiranih ishoda učenja, a da se pri tome „prilagodba“ ne očituje u snižavanju kriterija, odnosno popuštanju i „gledanju kroz prste“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Istraživanje autora Murray i Wren (2003) pokazuje kako su fakulteti na kojima je provedena edukacija nastavnog i nenastavnog osoblja o pravima i potrebama osoba s invaliditetom, otvoreniji i osjetljiviji na potrebe studenata s invaliditetom. Istraživanja koja su se bavila univerzalnim dizajnom, također potvrđuju kako se nakon edukacije nastavnici osjećaju bolje i sigurnije u radu sa studentima s invaliditetom (Izzo, Murray i Novak, 2008) te je povećana razina dostupnosti nastavnih planova i programa za studente s invaliditetom (Spooner i sur., 2007) bez visokih troškova (Ofiesh, Rojas i Ward, 2006). Upravo pristup „univerzalnog dizajna za učenje može pomoći nastavnicima u suočavanju s izazovima različitosti predlažući korištenje prilagodljivih materijala, tehnika i strategija koje mogu osnažiti nastavnike“ (Fajdetic, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013, str. 29). Istraživanja pokazuju kako edukacija o pravima, potrebama i razumijevanju invaliditeta treba obuhvatiti i nastavno i nenastavno osoblje te se može održati putem radionica, tečajeva, treninga, konferencija ili putem pisane riječi, odnosno knjiga, priručnika i članaka (Armendáriz i Armendáriz, 2002), što je pokazao i primjer više puta spomenutog projekta EduQuality. Opredjeljenje za pristup poučavanja koji je usmjeren na studenta omogućava

nastavnom osoblju da u većoj mjeri uspješno odgovori na edukacijske potrebe studenata s invaliditetom. O potrebi kontinuirane edukacije svih pružatelja javnih usluga o pravima i potrebama osoba s invaliditetom govore i rezultati istraživanja transformacije procesa implementacije politike prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012).

No, iako rezultati spomenutih istraživanja upućuju na potrebu dodatne edukacije za nastavno osoblje, kriteriji izbora nastavnika u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja ne zahtijevaju da nastavnici budu educirani o nastavnim metodama i postupcima, unapređenju kvalitete nastavnog procesa i realizaciji ciljeva obrazovanja i ishoda učenja (Kiš-Glavaš, 2012, prema Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013). Hrvatska spada „u red zemalja u kojima se postavljaju samo opći zahtjevi za rad u sustavu visokog obrazovanja kroz sustav izbora u znanstveno-nastavna zvanja, dok u nekim zemljama za ovu skupinu stručnjaka (*teachers educators*) vrijede dodatni zahtjevi kojima valja udovoljiti“ (Kovač i sur., 2014, str. 180). Ipak, pozitivne pomake donosi Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, NN 124/14) koja prepoznaje kvalitetnu kadrovsku strukturu visokih učilišta kao jedan od najvažnijih preduvjeta za kvalitetno visoko obrazovanje. Stoga predlaže uvođenje kontinuiranog obrazovanja nastavnika putem posebno osmišljenih kolegija (u formi izravne nastave ili putem e-učenja) koji bi bili preduvjet za preuzimanje nastavničkih obveza i uvjet za izbor u znanstveno-nastavno zvanje, kao i organiziranje kraćih tečajeva kojima bi se nadograđivale pedagoške i druge transverzalne kompetencije nastavnika kao što su korištenje informatičkih tehnologija ili načini pisanja i prijavljivanja projekata (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Hrvatski sabor, NN 124/14). Ovi rezultati upućuju na potrebu uključivanja edukacije iz područja razumijevanja potreba studenata s invaliditetom i prilagođavanja akademskih sadržaja za studente s invaliditetom kao dio kontinuiranog obrazovanja nastavnika, ali i stručnog i administrativnog osoblja.

Ispitanici istraživanja kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju kojim se bavi ova disertacija također su pokazali nezadovoljstvo načinom rješavanja pritužbi na fakultetu (ODG2, -0,88), što sadržajno ne pripada ni jednom od tri navedena prioritetna područja djelovanja, ali je ipak iskazano zbog veličine jaza. Osim zbog negativnog rješenja o pritužbi, spomenuto nezadovoljstvo može biti posljedica negativnih ishoda nakon podnesene pritužbe (prozivanje studenata, zakidanje nekog drugog prava zbog žalbe i sl.) i/ili neprimjerenih reakcija osoblja fakulteta na neispunjene zahtjeve studenata s invaliditetom. Ovaj rezultat upućuje na potrebu uspostavljanja učinkovitih mjera odgovora na pritužbe studenata s invaliditetom, ali istovremeno i na uklanjanje čimbenika koji uzrokuju greške. Učinkovite mjere odgovora na pritužbe studenata s invaliditetom kao što su, primjerice, primjereno obrazloženje i komunikacija te odgovarajuće objašnjenje o razlozima pogreške, mogu poboljšati narušeno zadovoljstvo studenata s invaliditetom. Prema autoru Davidow (2003), odgovor organizacije

na žalbu trebao bi biti pravodoban, odgovoran, uključivati naknadu, olakšavanje postupka i osobnu interakciju. Zbog prirode usluga, njihove neopipljivosti te istovremene isporuke i korištenja, grešku je gotovo nemoguće izbjeći ili, prema Crosbyjevoj (1996) konvencionalnoj mudrosti, greška je neizbježna. Stoga je poželjno da se studenti žale jer na taj način pružaju korisne informacije za poboljšanje kvalitete visokoobrazovne usluge. Ipak, autori McCollough, Berry i Yadav (2000) naglašavaju kako je zadovoljstvo korisnika nakon obnavljanja usluge niže nego kod usluge koja je dobro izvršena iz prvoga puta. Borland i James (1999) predlažu visokoškolskim ustanova da uspostave čvrste mehanizme praćenja provedbe politike i mjera namijenjenih studentima s invaliditetom. U te mehanizme svakako trebaju biti uključeni i sami studenti s invaliditetom. Njihov aktivni doprinos i upozoravanje nastavnika na učinjeni propust može biti brz i učinkovit mehanizam promjene. Postojeći mehanizmi poput studentskog pravobranitelja te koordinatora za studente s invaliditetom (nastavnika) i Koordinacije za studente s invaliditetom (studentskih predstavnika), mogu se nadopuniti prijedlozima temeljem rezultata inozemnih istraživanja, poput uspostave foruma za studente s invaliditetom pri fakultetima (Redpath i sur., 2013), studentskih timova ili drugih predstavničkih tijela koji će imati izravnu komunikaciju s upravljačkim tijelom fakulteta (Aida, Khalim i Maznah, 2013; Redpath i suradnici, 2013) ili, jednostavno, češćim susretima i razgovorima osoba zaduženih za vođenje fakulteta sa studentima, primjerice tijekom stanke za ručak (Brandt, 2011). Postojanje ovakvih (ili sličnih) mehanizama može pozitivno utjecati na razmjenu informacija između nastavnika i studenata s invaliditetom, veću responzivnost nastavnika (u slučaju problemskih situacija) te na jačanje osjećaja međusobnog povjerenja.

Iako je u istraživanju kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju jaz u kvaliteti obrazovne usluge prisutan na svih 26 varijabli, na četiri varijable zamijećen je jaz vrijednosti manji od -0,5 (KOMU1, SUS2, SIG1 i SIG2; Tablica 5), što upućuje da kvaliteta obrazovne usluge koju mjere spomenute varijable u manjem dijelu odstupa od očekivane kvalitete. Na varijabli povezanoj s ljubaznošću nastavnog osoblja zamijećen je najmanji jaz (-0,25), što upućuje da su nastavnici uljudni i pristojni prema studentima s invaliditetom, skoro do mjere izvrsnosti. Ispitanici su također njihovu susretljivost, suosjećajnost (-0,41) te osjećaj sigurnosti u kontaktu s nastavnicima (-0,47) procijenili relativno niskim jazom. Prema autorima Barger i Grandey (2006), na zadovoljstvo korisnika pozitivan utjecaj imaju nasmijani zaposlenici koje korisnici nesvjesno imitiraju, a izražavanjem topline zaposlenici utječu na emocije korisnika i time posredno na njihovu percepciju kvalitete (Lemmink i Mattsson, 2002; Kernbach i Schutte, 2005). Prema rezultatima istraživanja, osjećaj sigurnosti studentima ne ulijevaju samo nastavnici, već i odgovorno čuvanje i raspolaganje njihovim osobnim podacima od strane fakulteta (-0,50). Svi članovi sveučilišne zajednice dužni su štititi tajnost podataka

sa statusom povjerljivosti. Autorica Kiš-Glavaš (2012, str. 44) navodi kako su „koordinatori za studente s invaliditetom na sastavnicama sveučilišta ili druge osobe zadužene za osiguravanje potpore studentima s invaliditetom dužni čuvati povjerljivost podataka o prirodi oštećenja ili teškoće i ostalim relevantnim podacima o studentima s invaliditetom“. Ovi podaci upućuju kako ophođenje nastavnika prema studentima s invaliditetom i sigurnost u pogledu zaštite osobnih podataka predstavljaju glavne snage fakulteta.

Rezultati spomenutog istraživanja kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju u ovoj disertaciji naglašavaju kako je potrebno da upravljačka tijela visokoobrazovnih ustanova počinju težiti ostvarivanju standarda izvrsnosti, inovativnosti i stvaranja ugleda u široj zajednici, umjesto razvijanja i prihvaćanja statusa solidnih i dobrih obrazovnih ustanova (Crosby, 1996). Rezultati procjene ukupnog zadovoljstva i ukupne kvalitete obrazovne usluge ukazuju kako su studenti s invaliditetom bolje procijenili zadovoljstvo uslugom nego samu kvalitetu usluge. Odbor za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu (2015, str. 3) kvalitetu definira kao „iznimnost (kvaliteta se postiže nadmašivanjem zadanih standarda); dosljednost (kvaliteta se postiže postavljanjem ciljeva koji se namjeravaju dostići); svrsishodnost (kvaliteta se postiže ispunjenjem korisnikovih zahtjeva ili ostvarenjem misije institucije, odnosno ciljeva studija); vrijednost za novac (kvaliteta se postiže odgovornim pristupom javnih visokoobrazovnih institucija prema vlastitim financijama); te transformacija (kvaliteta se postiže unaprjeđenjem i osnaživanjem korisnika usluge, odnosno studenta)“. Kvaliteta usluge smatra se značajnim prediktorom zadovoljstva i privrženosti korisnika, doprinosi jačanju imidža fakulteta, ali i zadržavanju studenata na fakultetu te je jedan od najvažnijih elemenata za stjecanje konkurentne prednosti između ustanova visokog obrazovanja (Athiyaman, 1997; Sweeney, Soutar i Johnson, 1999; Cronin, Brady i Huit, 2000; McDougall i Levesque 2000; Teas i Agarwal, 2000; Ulaga i Chacoitr, 2001; Petrick, 2004; Vijayadurai, 2008; Temizer i Turkyilmaz, 2012). Prema autoru Mihanoviću (2007), visokoškolske institucije trebaju razvijati strategiju tzv. „očuvateljskog marketinga“ s ciljem povećanja zadovoljstva i odanosti već upisanih studenata.

#### **4.2 Važnost poznavanja dimenzija kvalitete obrazovne usluge u visokom obrazovanju**

S obzirom da ustanove visokog obrazovanja nemaju beskonačne resurse, poznavanje mišljenja studenata s invaliditetom o važnosti koju pridaju pojedinih dimenzija kvalitete visokoobrazovne usluge može pridonijeti ciljanom ulaganju u određena područja kvalitete.

Rezultati istraživanja pokazuju da su studentima s invaliditetom *Susretljivost*, *Komunikacija* i *Sigurnost* najznačajniji aspekti kvalitete visokoobrazovne usluge. Tri najvažnije dimenzije kvalitete

visokoobrazovne usluge upućuju na zaključak kako je studentima s invaliditetom važna kvaliteta odnosa koji uspostavljaju s nastavnicima. Kako je na dimenziji *Sigurnost* postignut najmanji jaz na cijelom instrumentu, visokoškolske ustanove posebnu pažnju trebaju usmjeriti na dimenzije *Susretljivost* i *Komunikacija*. Kao što je opisano u analizi jazova, dimenzija *Komunikacija*, koja je veličinom jaza bliža vrijednosti -1 nego dimenzija *Susretljivost*, sastoji se od dvije varijable (KOMU3 i KOMU4) na kojima je postignut jaz veličine viši od -1. S obzirom da je ovo dimenzija većinom usmjerena na nastavnike, odnosno njihov pristup prema studentima s invaliditetom, njena visoko procijenjena važnost od strane ispitanika upućuje na nužnost poduzimanja mjera za već spomenutu sustavnu edukaciju i senzibilizaciju nastavnog osoblja. U pogledu susretljivosti nastavnika koja je ispitanicima najvažnija, potrebno je nastaviti edukaciju i jačanje nastavnog osoblja kako bi studentima s invaliditetom mogli pružiti veću pomoć i podršku. Rezultati istraživanja pokazuju kako su ispitanici susretljivost, kompetentnost, senzibiliziranost i odgovornost nastavnog osoblja identificirali kao preduvjete za stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za njihov akademski razvoj i napredak. Tri dimenzije na kojima su zamijećeni najveći jazovi (*Opipljivost*, *Pristupačnost* i *Kompetencije*) nalaze se pri dnu ljestvice važnosti dimenzija za studente.

#### 4.3 Kvaliteta visokoobrazovne usluge s obzirom na karakteristike ispitanika

Demografske značajke pojedinca poput dobi, spola, obrazovanja i socioekonomskog statusa poznate su kao karakteristike kupaca, odnosno korisnika usluge koje, do određene mjere, utječu na njihovo ponašanje. U istraživanju su ispitane razlike u očekivanju i percepciji kvalitete visokoobrazovne usluge s obzirom na određene karakteristike studenata s invaliditetom (vrstu oštećenja, spol, duljinu studiranja) te je utvrđeno kako jedino **spol ispitanika** ima blagi utjecaj na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge. Analize su provedene na ukupnim rezultatima (varijablama *Ukupni jaz* i *Ukupno zadovoljstvo*) te je utvrđena veća razlika između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge kod studenata nego kod studentica s invaliditetom, što upućuje da studentice s invaliditetom lošije procjenjuju ukupnu kvalitetu visokoobrazovne usluge u odnosu na studente s invaliditetom. Razlike između studenata i studentica s invaliditetom nisu pronađene u odnosu na ukupno zadovoljstvo pruženim uslugama na fakultetu.

Kao što je ranije spomenuto, u domaćoj i inozemnoj literaturi nedostaju istraživanja na temu utjecaja spola na percepciju kvalitete visokoobrazovne usluge od strane studenata s invaliditetom. Rezultati ovoga istraživanja sukladni su rezultatima jedinog hrvatskog istraživanja o kvaliteti obrazovne usluge visokih učilišta u kojem je utvrđeno kako studentice, u odnosu na studente, lošije procjenjuju tri dimenzije kvalitete visokoobrazovne usluge (Dužević, Čeh Časni i Lazibat, 2015). U

navedenom je istraživanju korišten mjerni instrument HEdPERF (Firdaus, 2006), a dimenzije kvalitete u kojima je zamijećena razlika između studenata i studentica su dostupnost (pristupačnost, primjerenost i lakoću uspostavljanja kontakata s nastavnim osobljem), neakademska dimenzija (osiguravanje uvjeta da studenti ispunjavaju svoje obaveze od strane nenastavnog osoblja) i ugled (važnost visokog učilišta u projektiranju profesionalnog imidža) (Dužević, Čeh Časni i Lazibat, 2015).

Malobrojna inozemna istraživanja o utjecaju spola na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge ukazuju na postojanje mješovitih rezultata, iako prevladavaju istraživanja čiji rezultati ukazuju kako ne postoje razlike između studenata i studentica u procjeni kvalitete visokoobrazovne usluge (Aida, Khalim i Maznah, 2013; Ansary, Jayashree i Nambi Malarvizhi, 2014; Kumara i Wijenayake, 2016). Veće zadovoljstvo studentica ukupnom kvalitetom usluga u odnosu na studente utvrđeno je u istraživanju u Indiji (Palli i Mamilla, 2012), dok su suprotni rezultati dobiveni u istraživanju u Singapuru gdje su autori Min i Khoon (2013) utvrdili kako studentice pokazuju nižu razinu zadovoljstva obrazovnom uslugom u visokom obrazovanju. U istraživanju autora Sojkin sa suradnicima (2012) u Poljskoj utvrđeno je postojanje značajnih razlika između studenata i studentica s obzirom na dostupnost, programe i nastavno osoblje. Studentice su bolje procijenile dimenziju kvalitete usluge koja se odnosi na dostupnost akademskog okruženja (kantina, kafići, parkirna mjesta, subvencionirani smještaj i sl.), dok su studenti bolje procijenili kvalitetu i raznovrsnost programa te rad nastavnog osoblja. Autori Soni i Govender (2017) utvrdili su kako na zadovoljstvo studenata utječe jedino dimenzija opipljivosti kvalitete usluge, pri čemu su studenti, u odnosu na studentice, pridali veću važnost ovoj dimenziji u procjeni zadovoljstva primljenom visokoobrazovnom uslugom. Ovaj rezultat sukladan je rezultatima istraživanja u drugim područjima koja su također identificirala veću važnost dimenzije opipljivosti u procjeni zadovoljstva uslugom za muškarce u odnosu na žene (Radder i Han, 2009; Minh Tuan, 2012; Ahmed i Masud, 2014; Nell i Cant, 2014).

Prethodno opisane razlike između spolova<sup>63</sup> koje utječu na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge mogu biti posljedica drugačijeg načina promatranja okoliša, obrade informacija te donošenja odluke o kvaliteti primljene usluge između muškaraca i žena (Meyers-Levy i Sternthal, 1991; Iacobucci i Ostrom, 1993; Karau i Makhijani, 1995; Babin i Boles, 1998; Karatepe i sur., 2006). Strategija obrade informacija kod žena temelji se na dubinskom razmatranju i detaljnoj procjeni svakog pojedinog aspekta proizvoda i/ili usluga (Karatepe, 2011), dok muškarci procjenjuju sveukupni aspekt proizvoda i/ili usluga uz jednostavnu obradu informacija na temelju nekoliko detalja (Krugman, 1966; Meyers-Levy i Maheswaran, 1991; Meyers-Levy i Sternthal, 1991; Iacobucci i

---

<sup>63</sup> Razlike između spolova u percepciji kvalitete usluge pobliže su opisane u poglavlju 1.3 ovoga rada (1.3.3.3. Utjecaj spola na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge).

Ostrom, 1993; Babin i Boles, 1998; Putrevu, 2004; Karatepe i sur., 2006; Babakus i Yavas, 2008; Karatepe, 2011). Žene, za razliku od muškaraca, veću važnost pridaju komunikaciji sa zaposlenicima (pružateljima usluga) te osim što obraćaju pažnju na osobno relevantne informacije, važnim smatraju i informacije koje su relevantne za druge. Za razliku od njih, muškarci se usredotočuju samo na osobne informacije te teže ostvarenju osobnih ciljeva i zadataka (Parasuraman, Zeithaml i Berry 1985, 1988; Cronin i Taylor, 1992; Anderson i Sullivan, 1993; Iacobucci i Ostrom, 1993; Zeithaml, Berry i Parasuraman, 1996; Mittal i Kamakura, 2001; Karatepe i sur., 2006; Babakus i Yavas, 2008). Razlike između spolova također su prisutne u aktivnostima donošenja odluka pa tako rezultati istraživanja ukazuju da se pri donošenju odluka muškarci, više nego žene, koriste logikom te su fokusirani na samostalno rješavanje problema, dok se žene više vode emocijama, pri čemu pokazuju naglašenu usmjerenost na druge (Meyers, 1989; Laufer i Gillespie, 2004; Porter, Donthu i Baker, 2012).

Pretpostavka istraživačice da će spol studenata s invaliditetom utjecati na njihovu procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge, potvrđena je ovim istraživanjem. Iako je utjecaj spola zaslužan za utvrđene razlike između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge između studenata i studentica s invaliditetom, ne smije se zaboraviti njegova međusobna povezanost s osobnim i okolinskim faktorima pojedinca (poput dimenzija ličnosti, karakteristika obitelji, roditeljskog odgojnog stila, socijalne podrške i sl.). Rezultati istraživanja korisni su za provoditelje i pružatelje usluga u visokom obrazovanju jer ukazuju da su studentice s invaliditetom lošije procijenile ukupnu kvalitetu visokoobrazovne usluge u odnosu na studente s invaliditetom. No, s obzirom da je istraživanjem obuhvaćena samo dimenzija *Ukupnog jaza* visokoobrazovne usluge, koja se šire može tumačiti kao ukupna kvaliteta, za bolje razumijevanje spomenute razlike po spolu u procjeni ukupne kvalitete visokoobrazovne usluge, potrebno je ispitati koje su točno dimenzije kvalitete usluge utjecale na ovakav rezultat.

Druge dvije pretpostavke istraživačice o utjecaju vrste oštećenja i duljine studiranja studenata s invaliditetom na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge nisu potvrđene ovim istraživanjem.

U odnosu na **vrstu oštećenja** može se govoriti samo o trendu koji upućuje da su studenti s oštećenjima sluha najmanje zadovoljni kvalitetom obrazovnih usluga u visokom obrazovanju. Ovi rezultati u skladu su s već spomenutim rezultatima istraživanja autorice Kiš-Glavaš (2014) koji ukazuju kako su studenti s oštećenjima sluha manje zadovoljni sustavom potpore u odnosu na studente s oštećenjima vida, studente s motoričkim poremećajima koji se kreću uz pomoć invalidskih kolica i studente s motoričkim poremećajima koji se samostalno kreću. Najveće nezadovoljstvo kvalitetom obrazovne usluge za gluhe studente moguće je objasniti tek nedavnim donošenjem Zakona o

hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj (Hrvatski sabor, NN 82/15, čl. 1. st. 1.) kojim se propisuje „pravo gluhih i gluhoslijepih osoba te drugih osoba s komunikacijskim teškoćama na korištenje, informiranje i obrazovanje na hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije u skladu s njihovim individualnim potrebama“. Shodno tome, model podrške u vidu prevoditelja znakovnog jezika, odnosno stručnog komunikacijskog posrednika, novi je model koji se tek treba formalizirati i za čije provođenje treba osigurati potrebne preduvjete, prvenstveno educirati prevoditelje znakovnog jezika i stručne komunikacijske posrednike za rad u području visokog obrazovanja. Uz navedeno, autor Herega (2014) navodi širi opseg usluga koje je potrebno osigurati gluhim i nagluhim te studentima s ugrađenim kohlearnim implantatom, poput osiguravanja uvjeta za optimalno slušanje, „tehničku potporu, tehnologiju koja govor pretvara u tekst (računalne programe), hvatanje bilješki, pomoć u učenju“ (Herega, 2014, str. 41), individualizirani pristup u provjeri znanja kao i osiguravanje rehabilitacije slušanja i govora.

U odnosu na **duljinu studiranja studenata s invaliditetom**, odnosno (dis)kontinuitet studiranja studenata s invaliditetom, u hrvatskoj istraživačkoj praksi ne postoje relevantni podaci na ovu temu. Iako ne postoje podaci o utjecaju duljine studiranja kao čimbenika koji utječe na procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge, u istraživanju su ispitane razlike između očekivanja i percepcije studenata s invaliditetom s obzirom na (dis)kontinuitet njihovog studiranja. Pretpostavka istraživačice da su ponekad razlozi privremenog prekida studija povezani s nezadovoljstvom studenata s invaliditetom uslugama od strane fakulteta i/ili sveučilišta te na taj način posljedično utječu na njihovu procjenu kvalitete visokoobrazovne usluge, nije potvrđena ovim istraživanjem jer nisu utvrđene statistički značajne razlike između očekivanja i percepcije studenata s invaliditetom koji zbog diskontinuiteta u studiranju imaju produljeno vrijeme studiranja i studenata s invaliditetom koji studiraju u kontinuitetu te studij završavaju u propisanom vremenskom roku.



## **5 DOPRINOSI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I**

### **5.1 Doprinosi istraživanja**

Istraživanje kvalitete usluga za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju predstavlja prvo istraživanje utemeljeno na instrumentu ARCHSECRET. Znanstveni doprinos ovog istraživanja prvenstveno se ogleda u nedostatku hrvatskih znanstvenih istraživanja o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Istraživanje doprinosi preciznoj i fokusiranoj identifikaciji potreba studenata s invaliditetom jer prikuplja informacije od samih studenata te na taj način razvija sustav za prepoznavanje, uvažavanje i učinkovito reagiranje na očekivanja i potrebe studenata s invaliditetom. Rezultati istraživanja omogućuju donositeljima odluka identificiranje onih elemenata kvalitete visokoobrazovne usluge koje studenti s invaliditetom procjenjuju kao najlošije te, u skladu s time, planiranje aktivnosti za poboljšanje kvalitete.

Rezultati primjene instrumenta ARCHSECRET pokazuju da ovaj model može pružiti korisne informacije za procjenu očekivanja i percepcije studenata s invaliditetom od visokog obrazovanja. Model ARCHSECRET kao specijalizirani model za mjerenje kvalitete usluga za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju pomaže u otkrivanju potreba, želja i očekivanja studenata s invaliditetom u odnosu na kvalitetu visokoobrazovne usluge. Procjena kvalitete usluge od strane korisnika, odnosno studenata s invaliditetom, pridonosi jačanju njihove uloge u provedbi obrazovne politike. Analiza mišljenja i stavova studenata s invaliditetom doprinosi razvoju inkluzivne politike visokoškolske institucije temeljene na korisničkoj perspektivi.

### **5.2 Ograničenja istraživanja**

Kako u Hrvatskoj ne postoji registar ili službena baza podataka studenata s invaliditetom, uspostavljanje kontakata i pronalazak ispitanika bio je veliki izazov. Najvećim djelom kontakt je ostvaren putem koordinatora/povjerenika za studente s invaliditetom, odnosno osoblja zaduženog za studente s invaliditetom na visokoškolskim institucijama jer oni imaju najviše informacija o studentima koji su tražili prilagodbu. Ovakav način obavještanja ispitanika oslanja se na službe/osobe zadužene za studente s invaliditetom, no prosljeđujući informaciju o istraživanju koordinatori/povjerenici/osoblje zaduženo za studente s invaliditetom nije dodatno selektiralo ispitanike, već je informacija prosljeđena svim dostupnim studentima s invaliditetom. S obzirom da su u istraživanje bili uključeni ispitanici s 12 različitih visokoškolskih institucija te da ti poduzorcni nisu izjednačeni, nije bilo moguće uspoređivati razlike u pružanju obrazovne usluge za studente s invaliditetom između sveučilišta, veleučilišta ili sastavnica pojedinih sveučilišta.

### **5.3 Preporuke za buduća istraživanja**

Buduća istraživanja na temu mjerenja kvalitete obrazovne usluge mogu se usmjeriti na istraživanje razlika u kvaliteti obrazovne usluge s obzirom na različita sveučilišta te pojedine sastavnice istog sveučilišta. Također je moguće uspoređivati kvalitetu obrazovne usluge između sveučilišta i veleučilišta i visokih škola te između javnih i privatnih visokoškolskih ustanova. Moguće je uspoređivati kvalitetu obrazovne usluge u odnosu na različite karakteristike studenata s invaliditetom poput dobi, obrazovnog statusa (izvanredni ili redovni student), tipa studija (sveučilišni ili stručni), mjesta boravišta za vrijeme studiranja (obitelj ili izvan obitelji), završenog srednjoškolskog obrazovanja (redovito ili posebno; trogodišnji ili četverogodišnji program obrazovanja), članstva u udrugama te obrazovanju roditelja. Za bolje razumijevanje kvalitete visokoobrazovne usluge u procjenu kvalitete treba uključiti različite skupine dionika, poput nastavnog osoblja ili, primjerice, diplomiranih studenata s invaliditetom.

## 6 ZAKLJUČAK I

Cilj je ovoga istraživanja istražiti iskustva studenata s invaliditetom o kvaliteti visokoobrazovne usluge, odnosno ispitati na koji način studenti s invaliditetom definiraju i evaluiraju kvalitetu usluge u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja, tj. ispitati njihova očekivanja i percepcije u odnosu na kvalitetu visokoobrazovne usluge. Istraživanje ujedno ispituje postoje li razlike u percepciji kvalitete visokoobrazovne usluge s obzirom na karakteristike studenata s invaliditetom (vrstu oštećenja, spol i duljinu studiranja).

Postavljene su četiri hipoteze od kojih su prihvaćene dvije (prva i treća). Negativni jazovi na svim dimenzijama instrumenta ARCHSECRET potvrđuju nezadovoljstvo studenata s invaliditetom kvalitetom visokoobrazovne usluge (H1). Rezultati istraživanja pokazuju da je dimenzija *Opipljivost* najlošije ocijenjena dimenzija, dok je dimenzija *Susretljivost* prepoznata kao najvažniji aspekt kvalitete visokoobrazovne usluge iz perspektive studenata s invaliditetom. Razlike između očekivanja i percepcije kvalitete visokoobrazovne usluge utvrđene su jedino s obzirom na spol (H3), pri čemu studentice s invaliditetom lošije procjenjuju kvalitetu usluge nego studenti s invaliditetom. U odnosu na vrstu oštećenja uzrokovanog različitim oštećenjima, bolestima ili poremećajima (H2) kao i na duljinu studiranja (H4) nisu utvrđene razlike u procjeni kvalitete visokoobrazovne usluge između ispitanika, iako postojeći trend ukazuje kako studenti s oštećenjima sluha najlošije procjenjuju kvalitetu usluge u visokom obrazovanju.

Rezultati istraživanja ukazuju da, prema mišljenju studenata s invaliditetom, ustanove visokog obrazovanja primarno trebaju unaprijediti kvalitetu usluge u tri područja:

- (1) Opremljenost fakulteta (opremljenost visokoškolskih institucija raznovrsnom pomoćnom tehnologijom i opremom za studente s invaliditetom);
- (2) Pristupačnost i dostupnost akademskog okruženja (prostorna, informacijska i komunikacijska pristupačnost visokoobrazovnih institucija te ostvarivanje prilagodbi i podrške u nastavi);
- (3) Kompetencije i znanja nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom (posebice edukacija nastavnog osoblja na temu augmentativnih i alternativnih načina, sredstava i oblika komuniciranja).

Mjerenje kvalitete usluge ustanovama visokog obrazovanja može pomoći u definiranju elemenata kvalitete usluge koji ne ispunjavaju očekivanja studenata s invaliditetom. Tako prvo prioritetno područje stavlja pred visokoškolske institucije potrebu poboljšanja kvalitete usluge na dimenziji *Opipljivost*. U drugom prioritetnom području primarno se nalazi dimenzija *Pristupačnost*, dok je treće prioritetno područje usmjereno na dimenziju *Kompetencije*. Posebnu pažnju treba usmjeriti

i na dimenzije koje su studenti s invaliditetom procijenili kao najvažnije pa se tako treće prioritarno područje proširuje dimenzijama *Susretljivost* i *Komunikacija* nastavnog osoblja, s obzirom da je na dimenziji *Sigurnost*, koja je studentima najvažnija, zamijećen najmanji jaz pa ne pripada u prioritarno područje djelovanja. Iako rezultati istraživanja upućuju na to da su studenti s invaliditetom zadovoljni brižnošću, posvećivanjem pažnje i odnosom s nastavnicima, potrebno je i dalje podizati razinu kvalitete ove usluge, s obzirom da su studenti upravo susretljivost nastavnog osoblja procijenili kao njima najvažniju dimenziju kvalitete visokoobrazovne usluge. Također, rezultati istraživanja ukazuju na postojanje razlika između studenata i studentica s invaliditetom u procjeni kvalitete visokoobrazovne usluge, pri čemu je za bolje razumijevanje rezultata o lošijoj procjeni kvalitete visokoobrazovne usluge od strane studentica s invaliditetom potrebno dublje analizirati kvalitetu visokoobrazovne usluge u odnosu na pojedinačne varijable, odnosno dimenzije kvalitete usluge.

S ciljem povećanja jednakosti i učinkovitosti obrazovne politike za studente s invaliditetom, prema mišljenju samih studenata s invaliditetom, potrebno je preoblikovati mjere, strategije, programe i aktivnosti koje se odnose na tri identificirana prioritarna područja. Za studente s invaliditetom pristupačno i dostupno visoko obrazovanje podrazumijeva prilagodbu nastavnog procesa potrebama studenata s invaliditetom, osiguravanje potrebne pomoćne tehnologije i opreme za studente s invaliditetom te postojanje sustavne podrške tijekom obrazovanja. Prema navedenom, potrebna su dodatna ulaganja za osiguravanje pristupačnog akademskog okruženja i bolje opremljenosti fakulteta za studente s invaliditetom, kao i veća ulaganja u jačanje kompetencija nastavnika u području razumijevanja invaliditeta i načina prilagodbe akademskih sadržaja različitim mogućnostima studenata s invaliditetom. S obzirom da se tri prioritarna područja međusobno isprepliću, unaprjeđenje jednog područja može izravno utjecati na povećanje kvalitete drugog područja. Tako, primjerice, dodatna ulaganja za povećanje kompetentnosti nastavnog osoblja, kao trećeg prioritarnog područja, mogu ujedno utjecati na povećanje kvalitete prvog i drugog prioritarnog područja jer samo nastavnici koji su osviješteni, koji razumiju i znaju odgovoriti na potrebe studenata s invaliditetom mogu brinuti o potrebama studenata s invaliditetom, dostupnosti materijala i informacija za studente, prilagodbama koje mogu sami učiniti ili za čije se donošenje mogu zalagati, mogu biti nositelji proaktivnih rješenja za studente s invaliditetom te mogu širiti svoja znanja u području invaliditeta.

Rješavanje pitanja (ne)jednakosti i (ne)dostupnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom odgovornost je širokog kruga aktera – Vlade Republike Hrvatske, različitih ministarstava, nastavnog i nenastavnog osoblja, javnih ustanova, privatnog sektora, sindikata, lokalne zajednice, organizacija civilnog društva, roditelja i studenata s invaliditetom. Tijekom provedbe politike svaki akter ima važnu ulogu te može doprinijeti (ne)uspjehu u provedbi određene mjere

obrazovne politike (Dorner, 2011). Za unaprjeđenje pristupačnosti visokog obrazovanja potrebna je intersektorska suradnja te uključivanje različitih stručnjaka, kao i samih osoba s invaliditetom. Na primjer, pri uvođenju određenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija (npr. induktivne petlje), do izražaja dolazi uključivanje novih aktera, odnosno onih stručnjaka koji imaju posebnu ulogu u gradnji i postavljanju informacijsko-komunikacijske tehnologije (npr. investitora, projekatana, urbanista, revizora, izvođača, nadzornih inženjera, IT stručnjaka i dr.). Na tragu jačanja intersektorske suradnje u provedbi obrazovne politike, pozitivan primjer predstavlja poticanje interprofesionalnog obrazovanja studenata. Ovdje posebno treba istaknuti Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet na kojem se u akademskoj godini 2020./2021. uvodi kolegij „Interprofesionalna kolaborativna praksa“ za studente poslijediplomskog specijalističkog studija „Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji“. Uključivanje visokoobrazovnih institucija u provedbu projekata na temu društveno korisnog učenja<sup>64</sup> također predstavlja pozitivne pomake u ovom području. Udruge osoba s invaliditetom, osobito one koje djeluju u području visokog obrazovanja studenata s invaliditetom, neizostavni su partneri u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom. Spomenuti primjer uvođenja induktivne petlje u ustanove visokog obrazovanja jasno ukazuje na potrebu uključivanja osoba s invaliditetom u provedbu ove politike jer one imaju osobno iskustvo i specifična znanja, u spomenutom slučaju, o izvedivosti i primjeni specifičnih tehnoloških rješenja poput induktivne petlje. S obzirom da u Hrvatskoj trenutno djeluje svega nekoliko udruga koje su usmjerene na ostvarivanje prava studenata s invaliditetom, kao relevantni akteri pojavljuju se udruge osoba s invaliditetom. Stoga je u provedbi obrazovne politike, za postizanje zajedničkih ciljeva, potrebno međusobno uvažavanje, suradnja i koordinirano djelovanje udruga studenata s invaliditetom i udruga osoba s invaliditetom te njihovo povezivanje s drugim udrugama koje djeluju u području visokog obrazovanja i ljudskih prava.

Prva dva identificirana područja (Opremljenost fakulteta i Pristupačnost akademskog okruženja) odnose se na osiguravanje prostorne, informacijske i komunikacijske pristupačnosti ustanova visokog obrazovanja za studente s invaliditetom, što velikim dijelom ovisi o osiguranim financijskim sredstvima za prilagodbu nastavnog procesa studentima s invaliditetom. U tom pogledu,

---

<sup>64</sup> Projekt „EDUpolicy LAB – društveno korisnim učenjem do jednakih obrazovnih mogućnosti“ kojeg provodi Institut za razvoj obrazovanja u partnerstvu s Hrvatskim studijem Sveučilišta u Zagrebu, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Akademijom dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu, Rudarsko-geološko-naftnim fakultetom Sveučilište u Zagrebu i Volonterskim centrom SlavonSKI Brod (<http://iro.hr/2018/06/27/edupolicy-lab-drustveno-korisnim-ucenjem-do-jednakih-obrazovnih-mogucnosti/>) ili projekt „Kompetencijska mreža zasnovana na informacijsko-komunikacijskim tehnologijama za inovativne usluge namijenjene osobama sa složenim komunikacijskim potrebama“ koji je prerastao u Kompetencijsku mrežu ICT-AAC koju čini nekoliko sastavnica Sveučilišta u Zagrebu (Fakultet elektrotehnike i računarstva, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Grafički fakultet i Filozofski fakultet – Odsjek za psihologiju) i Fakultet elektrotehnike, računarstva i informacijskih tehnologija Sveučilišta J. J. Strossmayera iz Osijeka te roditeljske i stručne udruge, medicinski i poslovni sektor (<http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/kompetencijska-mreza>).

primarni je akter Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje osigurava mehanizme financiranja visokoobrazovnih institucija putem cjelovitih programskih ugovora. S obzirom da financiranje nije moguće samo sredstvima državnog proračuna, visokoobrazovne institucije dodatna financijska sredstva mogu osigurati putem projekata i/ili iz vlastitih sredstava. S ciljem povećanja dodatnih izvora financiranja, potrebno je i jače uključivanje gospodarskog sektora u sufinanciranje visokog obrazovanja. Za unaprjeđenje sustava financijske pomoći studentima s invaliditetom potreban je doprinos jedinica lokalne i regionalne (područne) samouprave (prijevoz, stipendije, smještaj, asistenti za studente s invaliditetom i sl.), kao što je i potrebno potaknuti tvrtke, zaklade i organizacije civilnog društva na aktivnije uključivanje u stipendiranje studenata. Drugo prioritarno područje djelovanja odnosi se i na osiguravanje prilagodbi i sustavne potpore studentima s invaliditetom. Prvi korak koji treba poduzeti visokoobrazovna institucija identificiranje je potreba studenata s invaliditetom. U tom je procesu izuzetno važan individualiziran pristup jer se prilagodbe trebaju vršiti individualizirano kako bi odgovarale stvarnim potrebama studenata s invaliditetom te se ne mogu automatizmom koristiti za sve studente s istim vrstama oštećenja. Drugi korak odnosi se na znanje i kompetencije nastavnika te postojanje jedinstvenih standarda pristupačnosti i smjernica za osiguravanje sustavne potpore za ostvarivanje jednakih mogućnosti za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju. Nezadovoljstvo studenata s invaliditetom, prema rezultatima ovog istraživanja, proizlazi iz nedostatnog razumijevanja invaliditeta i znanja o prilagodbama nastavnog procesa od strane nastavnika te, napose, zbog nepoznavanja različitih načina komuniciranja kojima se mogu služiti studenti s invaliditetom. Iako je ranije objašnjeno kako za nastavničko zvanje nije neophodno da nastavnici vješto vladaju augmentativnim i alternativnim načinima, sredstvima i oblicima komuniciranja, valja zamijetiti kako je studentima ipak važno da budu barem upoznati s osnovama različitih sustava komuniciranja, vjerojatno zbog mogućnosti ostvarivanja osnovnog (početnog) kontakta. Osim jačanja kapaciteta nastavnog osoblja, ovdje valja naglasiti i potrebu povećanja resursa za rad ureda za studente s invaliditetom i koordinatora za studente s invaliditetom, odnosno osoblja zaduženog za studente s invaliditetom. Oni mogu pomoći nastavnicima u kreiranju metoda i tehnika prilagodbe akademskih sadržaja, čime izravno doprinose povećanju kvalitete visokoobrazovne usluge u trećem prioritarnom području. Ujedno, njihovo znanje i iskustvo moguće je iskoristiti u kreiranju inkluzivne politike na razini visokoškolske institucije, odnosno sveučilišta, što će zasigurno doprinijeti povećanju kvalitete visokoobrazovne usluge u prva dva prioritarna područja.

Čimbenici koje je autor Percy (1989, 1993) identificirao značajnim za učinkovitost provedbe politike za osobe s invaliditetom (jasnoća politike, troškovi, vještine, predanost i iskustvo provoditelja politike te okruženje u kojem se provodi politika) utječu i na provedbu obrazovne politike za studente

s invaliditetom te se njihov utjecaj može vidjeti u sva tri prioriteta područja djelovanja za povećanje kvalitete visokoobrazovne usluge. Utjecaj nedovoljno jasnih smjernica te nepostojanje jedinstvenog dokumenta koji propisuje jedinstvene standarde prilagodbe nastavnog procesa za studente s invaliditetom jedan je od uzroka nezadovoljstva studenata s invaliditetom u području dostupnosti i pristupačnosti visokog obrazovanja. Nedovoljna jasnoća propisa te nedostatna fleksibilnost u provedbi politike vidljive su i u područjima u kojima se obrazovna politika isprepliće s drugim politikama (npr. osobna asistencija za studente s invaliditetom i prilagođen prijevoz). Iako ova područja nisu bila u središtu istraživanja kvalitete visokoobrazovne usluge, nužno ih je spomenuti jer utječu na kvalitetu studiranja studenata s invaliditetom. Primjerice, smještaj studenata s invaliditetom i prilagođen prijevoz važni su aspekti izjednačavanja prilika studenata s invaliditetom tijekom obrazovanja. Usluga asistencije (medicinske pomoći i zdravstvene njege) za teže pokretne studente u stambenom prostoru usluga je koja primarno pripada sustavu socijalne skrbi, ali problem nastaje kada se ona pruža za studente s invaliditetom za vrijeme studiranja pa ju se promatra kao uslugu iz sustava obrazovanja. Kao što je ranije istaknuto, ovaj problem nije sustavno riješen u Hrvatskoj te samo Sveučilište u Zagrebu osigurava ovu uslugu putem vanjskog pružatelja (privatne ustanove za pomoć i njegu). S ovim se problem susrelo i Sveučilište u Rijeci koje se zajedno sa županijama iz kojih dolaze studenti s invaliditetom koji trebaju ovu uslugu uključilo u financiranje prijelaznog razdoblja (do dobivanja asistenta preko projekta udruge) te financiranje prekovremenih sati (više od odobrenog opsega sati utvrđenog predispozicijama natječaja, rada vikendom i blagdanom te noćne smjene) kako bi studentima omogućili veću neovisnost i ravnopravno sudjelovanje u studentskom životu (Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2018. godinu, 2019). Navedeni primjer ukazuje kako fragmentirano, nekoordinirano i kruto djelovanje aktera (u opisanom slučaju Ministarstva znanosti i obrazovanja te Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku) dovodi do teškoća u provedbi jedne ovako složene politike. Nadalje, i neprilagođen prijevoz jedan je od preduvjeta izjednačavanja mogućnosti za studente s invaliditetom te, kao i usluga asistencije za teže pokretne studente, predstavlja uslugu koja ne pripada izravno sustavu visokog obrazovanja, ali utječe na veću samostalnost i fleksibilnost kretanja studenata, odnosno kvalitetu studiranja. Posebnu teškoću u provedbi predstavlja nedovoljno jasno definirana odrednica o korisnicima prava na prijevoz jer se ono osigurava svim studentima koji „imaju utvrđen postotak tjelesnoga oštećenja 60% i veći te se ne provjera može li se student samostalno koristiti sredstvima javnoga gradskog prijevoza ili ne, pa ga ostvaruju i mnogi kojima nije potrebno za tu namjenu (studenti s oštećenjima sluha, vida, s tjelesnim oštećenjima koja ne utječu na mogućnost samostalnog kretanja, a koji imaju utvrđeno 60% ili više tjelesnog oštećenja)“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 22), dok istovremeno „isključuje brojne skupine studenata koji se susreću s

nizom prepreka u visokom obrazovanju uzrokovanih njihovim oštećenjima, bolestima ili poremećajima, a koja nisu tjelesna oštećenja (studenti sa specifičnim teškoćama učenja, mentalnim oštećenjima i nekim kroničnim bolestima i poremećajima)“ (Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom, 2020, str. 122). Neusklađenost zakonskih i podzakonskih propisa u provedbi obrazovne politike ranije je objašnjena na primjeru ostvarivanja prava na slušni aparat za studente s oštećenjima sluha, a isto se može opisati na primjeru ostvarivanja prava prednosti pri upisu na fakultet. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2019, str. 146-147) navodi kako pojedina visoka učilišta kao dokaz o postojanju invaliditeta zahtijevaju rješenje o invaliditetu Hrvatskoga zavoda za mirovinsko osiguranje, iako „u hrvatskom pravnom prostoru ne postoji rješenje o invaliditetu pa niti rješenje o invaliditetu Hrvatskog zavoda za mirovinsko osiguranje“ jer „budući studenti, odnosno djeca s tek završenom srednjom školom, nisu osiguranici u sustavu mirovinskog osiguranja“ zbog čega „ne postoji pravna osnova za traženje prava na naknadu za tjelesno oštećenje samo kako bi dobili postotak oštećenja organizma“. Trošak, odnosno osiguravanje financijskih sredstava za provedbu ove politike čimbenik je koji utječe na njezinu učinkovitost i jednakost. Za osiguravanje dostupnog i pristupačnog visokog obrazovanja koje je „pravedno i priuštivo svima uz jednake šanse“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 3) potrebna je reforma financiranja javnih visokih učilišta na način da se uspostavi sustav alociranja javnih sredstava visokim učilištima putem cjelovitih programskih ugovora te da se javna sredstva alociraju na visoka učilišta putem različitih ministarstava, a ne samo Ministarstva znanost i obrazovanja. Također je potrebno unaprijediti i sustav financijskih potpora za studente s invaliditetom (studentski standard), što je pobliže opisano u poglavlju 4.1. ovoga rada. Predanost, vještine i iskustvo upravljačkog tijela visokoobrazovne institucije, kao čimbenik koji utječe na učinkovitost provedbe politike, u prvom se redu odnosi na znanje, iskustvo i senzibiliziranost nastavnika za rad sa studentima s invaliditetom, što je u skladu s drugim i trećim identificiranim područjem kvalitete visokoobrazovne usluge. Iako se u ovom dijelu istraživanja nije posebno analizirala uloga samih studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, stvaranje mogućnosti za njihovo veće sudjelovanje u procesima kreiranja uvjeta studiranja i sustava podrške pridonosi interpretaciji i reinterpetaciji obrazovne politike (Fitz, Halpin i Power, 1994; Fuller i sur., 2009; Tinklin, Riddell i Wilson, 2004). Iz navedenog proizlazi potreba većeg osvješćivanja te jačeg osnaživanja studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. Osim nacionalnih nositelja zakonskih odredbi i programskih mjera te njihovih direktnih provoditelja i pružatelja usluga, utjecaj na okruženje u kojem se provodi obrazovna politika imaju već spomenute jedinice područne (regionalne) i lokalne samouprave. Ova tijela javne vlasti imaju važnu ulogu u osiguravanju poticajnog lokalnog okruženja za studente s invaliditetom. U provedbi mjera lokalnih strategija i/ili Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od



2017. do 2020. godine (Vlada Republike Hrvatske, NN 42, 2017), jedinice područne (regionalne) i lokalne samouprave osnivaju vlastite ustanove (primjerice, odgojno-obrazovne ustanove u kojima se provodi obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, ustanove za rehabilitaciju osoba s invaliditetom, ustanove za njegu i skrb, učilišta za obrazovanje odraslih i dr.), potiču zapošljavanje osoba s invaliditetom te iz svojih proračuna financiraju projekte i aktivnosti udruga osoba s invaliditetom. U kontekstu visokog obrazovanja, podrška jedinica područne (regionalne) i lokalne samouprave odnosi se na ranije spomenuto osiguravanje prilagođenog prijevoza i stipendiranja studenata s invaliditetom kao i mogućnost njihovog potencijalnog zapošljavanja u lokalnoj sredini. Ujedno, njihova je uloga da provedbu mjera obrazovne politike prilagode lokalnom kontekstu. Primjerice, lokalna partnerstva za visoko obrazovanje, koja su prepoznata i u Nacionalnom planu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019), predstavljaju učinkovit koordinacijski mehanizam u provedbi politike. Ona se ogledaju kroz provedbu aktivnosti, poput organizacije ljetnih škola, dana karijera, dana otvorenih vrata, smotri sveučilišta, sajмова stipendija, festivala znanosti i drugih (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 9). Njihov je cilj također razvijanje suradnje između visokih učilišta i poslodavaca s ciljem osiguranja obvezne „studentske prakse za posebne podzastupljene/ranjive skupine“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 12) i/ili „osnivanja centara za potporu studentima (akademsko i psihološko savjetovanje, savjetovanje za razvoj karijere, studentske prakse) koji pomažu studentima u postizanju kompetencija potrebnih za završavanje studija i rani razvoj karijere“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019, str. 13), kao i praćenje zapošljavanja osoba s invaliditetom nakon završetka studija i uključivanje visokih učilišta u programe potpore zapošljavanju i obrazovanju preko EU fondova (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2019).

Za provedbu spomenutih aktivnosti potrebno je sinergijsko djelovanje različitih aktera iz državnog, javnog, poslovnog i neprofitnog sektora na lokalnoj razini (npr. jedinica lokalne samouprave, visokih učilišta, škola, centara za odgoj i obrazovanje, centara za rehabilitaciju, ustanova za obrazovanje odraslih, Agencije za odgoj i obrazovanje, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencije za znanost i visoko obrazovanje, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Hrvatske udruge poslodavaca, Hrvatske obrtničke komore, poslodavaca, udruga i drugih). Okruženju u kojem se provodi obrazovna politika pridonose i organizacije civilnog društva. One se, prema Colebatchu (2004) uključuju u proces na

temelju poretka<sup>65</sup> (potrebe da se formuliraju opći zajednički ciljevi koje prihvaćaju svi relevantni dionici s ciljem uspostave kolektivnog djelovanja) i ekspertize (specifičnog znanja o pojedinim područjima javnih politika). Organizacije civilnog društva imaju dvije osnovne uloge: zastupanje određenih interesa (općih ili partikularnih) i pružanje usluga koje ne pruža država, odnosno usluga čije je pružanje država prenijela na spomenute organizacije (Howlett i Ramesh, 1995; Parsons, 1995; Colebatch, 2004). Drugim riječima, one artikuliraju određene društvene probleme te ih stavljaju na dnevni red, predlažu moguća rješenja, utječu na procese odlučivanja, sudjeluju u kreiranju i provedbi određenih politika te prate i vrednuju provedbu istih (Kekez, 2010; Poštić, Horvat i Đaković, 2017). Autor Bežovan (2003, prema Stažnik, 2010, str. 129) navodi kako organizacije civilnog društva u Hrvatskoj „pružaju usluge za koje postoji potražnja, a koje ne pruža vlada; zagovaraju određene vrednote ili prioritet nekih skupina te tako utječu na socijalnu politiku vlade, a i na druge dionike; inoviraju socijalne programe, uvode nove tipove socijalnih usluga, i/ili na osnovi ugovora s vladom ili vladinim agencijama pružaju socijalne usluge“. Udruge koje djeluju u području obrazovanja studenata s invaliditetom, osim što pružaju usluge, imaju i važnu ulogu u zagovaranju prava i potreba studenata s invaliditetom. Poseban značaj udruga krije se u njihovom lokalnom karakteru, odnosno u načinu njihova nastanka kao prvog odgovora na primijećen društveni problem. One su po svojoj konstituciji bliže informacijama o potrebama studenata s invaliditetom jer imaju izravnu komunikaciju sa studentima te imaju mogućnost veće responzivnosti, odnosno uočavanja i reagiranja na novonastale društvene probleme (Smith i Lipsky, 1998). Ujedno, one mogu „pružiti iskustveno znanje te utjecati na oblikovanje realističnih očekivanja u rješavanju socijalnih problema“ (Bežovan, 2003, prema Stažnik, 2010, str. 130). U provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom sudjeluju i udruge osoba s invaliditetom koje se, između ostaloga, bave i pitanjem obrazovanja studenata s invaliditetom, kao i udruge koje djeluju u području mladih i/ili visokog obrazovanja, no, ipak, najznačajnija uloga pripada udrugama studenata s invaliditetom. One se međusobno razlikuju po načinu osnivanja i vodstva (od strane osoba s invaliditetom ili osoba bez invaliditeta), opsegu djelovanja (primarno na korist svojih članova ili šire djelovanje – na korist društva u cjelini), veličini (brojnost članova),

---

<sup>65</sup> Autor Colebatch (2004) navodi tri osnove za sudjelovanje različitih aktera u *policy* procesu: vlast, ekspertizu i poredak. Vlast je „najbolje mjesto za početak jer je najočitiji zahtjev za mjestom u *policy* procesu posjedovanje legitimne vlasti“ (Petak, 2008a, str. 16). Temeljem vlasti u *policy* proces su uključeni svi oni koji su ovlaštteni donositi odluke (npr. dužnosnici izvršne vlasti, nadležni službenici i dr.). S obzirom da se „*policy* ne odnosi isključivo na odlučivanje zasnovano na vlasti, nego se odnosi i na rješavanje problema, to stvara drugu osnovu sudjelovanja u *policy* procesu – ekspertizu“ (Petak, 2008a, str. 17). Ekspertiza se odnosi na specifično znanje o pojedinim *policy* pitanjima, a na ovoj se osnovi uključuju različiti stručnjaci koji se bave određenim područjem (npr. sveučilišta, agencije, zavodi, udruge i dr.). Kako je „*policy* zaokupljen time da organizirana aktivnost bude stabilna i predvidiva“ (Petak, 2008a, str. 17), autor Colebatch (2004) navodi potrebu uspostavljanja poretka između različitih aktera u *policy* procesu. Temeljem ove osnove stvaraju se *policy* kolektiviteti koje autor Petak (2008a, str. 17) definira kao „razmjerno stabilne skupine ljudi iz različitih organizacija koje su se zajedno našle na nekoj stalnoj osnovi postavljanja *policy* pitanja, usredotočenih na isti izvor problema“.

financijskim i ljudskim resursima, vrsti aktivnosti koje poduzimaju pri nastojanju da utječu na javne politike, duljini djelovanja i sl. Već je ranije spomenut problem iznimno malog broja postojećih udruga studenata s invaliditetom (Hrvatski savez udruga za mlade i studente s invaliditetom „SUMSI“, Udruga za promicanje kvalitetnog obrazovanja mladih s invaliditetom „Zamisli“ i Udruga za mlade i studente s invaliditetom Primorsko-goranske županije „Znam“), dok je njih još nekoliko djelovalo prije desetak godina, ali su zbog različitih razloga prestale s radom (Udruga studenata s tjelesnim invaliditetom „Korak“, Udruga slijepih i slabovidnih studenata „Šišmiš“, Udruga „Sizif“ i Udruga za promicanje prava, interesa i mogućnosti za mlade s invaliditetom u Slavoniji i Baranji „Preokret“). Upravo su udruge koje su osnovali sami studenti s invaliditetom udruge koje nisu opstale u civilnom društvu. Stoga se ovdje potrebno osvrnuti na moguće razloge zatvaranja udruga studenata s invaliditetom, odnosno postojanja malog broja udruga studenata s invaliditetom. Autorica Škrabalo (2010b, str. 18) proučavala je kvalitetu upravljanja u organizacijama civilnog društva u Hrvatskoj te navodi ključne kompetencije koje treba imati vodstvo udruge kako bi udruga bila svrsishodna, a to su „sposobnost donošenja strateških odluka; sposobnost učinkovitog donošenja izvršnih odluka; eksplicitna formalna organizacijska struktura s definiranim nadležnostima i odgovornostima; razvijenost procedura za unutarnju kontrolu, s naglaskom na jasno definirane odgovornosti; procedure i diobu nadležnosti; uključenost članstva u rad organizacije; te otvorenost organizacije spram svojih dionika“. Razvijenost upravljačkih praksi, prema spomenutoj autorici (Škrabalo, 2010b), ovisi o dugoročnosti djelovanja udruge, razini profesionalizacije i bogatstvu aktivističkog i organizacijskog iskustva. Da bi udruga mogla aktivno i odgovorno sudjelovati u procesima odlučivanja, kako na lokalnoj tako i na nacionalnoj i međunarodnoj razini, nužno je da vodeće osobe u udruzi posjeduju kompetencije za kvalitetno sudjelovanje u procesima donošenja i provođenja javnih politika, odnosno procesima kreiranja javnog mijenja (Kunac i Kekez, 2010). Potrebne kompetencije odnose se na njihovo znanje (npr. o ljudskim pravima, politici i političkim procesima, demokraciji, suvremenom društvu, političkoj i medijskoj pismenosti, načinu rada organizacija civilnog društva i dr.), vještine (npr. socijalne vještine, vještine timskog rada, dijaloga, društvenog angažmana i sl.) te vrijednosti koje zastupaju (npr. tolerancija, jednakost, nediskriminacija i sl.). Uz ove osnovne kompetencije potrebno je i stručno znanje (ekspertiza), posjedovanje specifičnih vještina (poput medijskog aktivizma, upravljačkih vještina i dr.) i, već ranije spomenuto, bogato aktivističko iskustvo vodstva udruge (Škrabalo, 2010b). Među čimbenike o kojima ovisi sposobnost udruga da utječu na *policy* proces ubrajaju se znanje, financijski, politički i organizacijski resursi, postojanje krovnih organizacija te stupanj unutarnje kohezije (npr. identifikacije članova s ciljevima udruge) (Howlett i Ramesh, 1995; Birkland, 2001). Autori Howlett i Ramesh (1995) upravo znanje smatraju najvažnijim resursom organizacija civilnog društva koje se bave zagovaranjem te preduvjetom za stjecanje kredibiliteta među donositeljima odluka. Pritome,

autor Berry (2001) posebno naglašava dvije aktivnosti na koje organizacije civilnoga društva trebaju usmjeriti više pažnje ukoliko žele povećati svoj utjecaj u *policy* procesu: a) specijalizaciju dijela osoblja udruge na određenom području na duži rok i b) veće usmjeravanje rada udruge u području istraživanja (s ciljem posjedovanja relevantnih i objektivnih informacija temeljem kojih mogu graditi komunikaciju s donositeljima odluka i provoditeljima politike). Iz svega navedenog, vidljivo je da udruge koje su osnovali sami studenti s invaliditetom nailaze na brojne izazove u svome radu. Studenti s invaliditetom (kao osnivači udruge) često preuzimaju i ulogu voditelja/predsjednika udruge, kao i druge uloge u udruzi: bave se organizacijom rada i djelovanja udruge, bore se s financijskom održivosti udruge, zagovaraju prava i potrebe svojih članova, rade na stvaranju ugleda i prepoznatljivosti udruge, traže kvalificirane zaposlenike, privlače volontere i slično. Ograničeni financijski i ljudski resursi, s čime se bore mnoge organizacije civilnog društva (Wyatt, 2004; Bronić, 2005; Škrabalo, 2010b), uz siromašno aktivističko i organizacijsko iskustvo studenata s invaliditetom, nedostatne vještine javnog zagovaranja<sup>66</sup>, manjak vremena te obavljanje dvije uloge istovremeno (studiranje i vođenje udruge) čimbenici su koji negativno utječu na održivost, dugoročnost i kvalitetu djelovanja udruge studenata s invaliditetom. Ukoliko su studenti s invaliditetom udruge osnovali primarno kao odgovor na problem na lokalnom nivou, na postojanost udruge mogu utjecati i institucionalne promjene na fakultetu (npr. sustavno pružanje modela podrške od strane fakulteta). Nadalje, ukoliko udruge tijekom svog djelovanja ne uspije afirmirati dovoljan broj ljudstva, može se dogoditi da po završetku studiranja studenta ili studenata pokretača udruge prestane s radom jer nema razrađen plan za nasljeđivanje dužnosti predsjednika. Tome pridonosi i otežano pronalaženje osoba koje znaju i žele preuzeti odgovornost vođenja i upravljanja udugom. S druge strane, autorica Bronić (2005, str. 120) upozorava kako želja vodećih osoba u udrugama za profesionalnim napredovanjem može također predstavljati problem u radu udruge, ukoliko se dogodi da „hijerarhijsko uzdizanje osoblja utječe na to da oni gube objektivnu sliku o stvarnosti“. Na gubitak objektivnosti u radu, ali ujedno i na gubitak identiteta udruge (u cjelini, ne samo udruge studenata/osoba s invaliditetom), može utjecati i njihova ovisnost o financijskim sredstvima (subvencijama) od strane države. Ujedno, ukoliko udruge u svom radu razvijaju veliku birokraciju (koju država pri tome subvencionira), postaje upitno jesu li one tada

---

<sup>66</sup> Autorica Reid (2000) pod zagovaranjem smatra utjecanje društvenih skupina na *policy* proces (posebice dnevni red). Iako navodi kako ne postoji dogovor o tome koje aktivnosti predstavljaju zagovaranje, ipak navodi aktivnosti koje pripadaju aktivnostima zagovaranja, a to su „edukacija javnosti i utjecanje na javno mnijenje; provođenje istraživanja kojima se interpretiraju društveni problemi i predlažu poželjna rješenja; građanske akcije i mobilizacija javnosti; aktivnosti stavljanja tema na dnevni red i kreiranje javnih politika; lobiranje; sudjelovanje u provedbi, praćenju i evaluaciji javnih politika; te aktivnosti koje se odnose na izborni proces“ (Reid, 2000, str. 1). Prema autoricama Kunac i Kekez (2010, str. 67), upravo je javno zagovaranje „najznačajnija aktivnost koju organizacije civilnog društva poduzimaju prilikom utjecanja na proces stavljanja određenih tema na dnevni red ili prilikom donošenja i provođenja političkih programa“.

učinkovitije, brže i inovativnije od državne birokracije te, u konačnici, bi li državi bilo jeftinije da sama pruža uslugu (Howlett i Ramesh, 1995; Parsons, 1995). Stoga je pri ulaganju u razvoj civilnog društva, prema autorici Bronić (2005, str. 123), potrebno uzeti u obzir „različiti položaj, drugačiju razinu koristi i nejednak pristup resursima, što sve ovisi o (ne)posjedovanju moći“ organizacija civilnog društva kao i njihovu „sposobnost artikuliranja vlastitih interesa i organiziranja na način da se oni ostvare“. Nadalje, za osnaživanje udruga koje djeluju u području obrazovanja studenata s invaliditetom potrebno je ulagati dodatne napore za „jačanje profesionalizma i kvalitete udruga, jačanje kapaciteta i podizanja nivoa obrazovanja u okviru civilnog sektora u skladu sa stvarnim potrebama udruga te razvijanje profita za rad u civilnom sektoru“ (Ibrahimagić, 2009, str. 51).

Autor Percy (1989, 1993) složenost je politike za osobe s invaliditetom identificirao kao glavni čimbenik koji utječe na učinkovitost njezine provedbe. I politika za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj, pa tako i obrazovna politika za studente s invaliditetom, kao dio spomenute politike, vrlo je složena politika koja se preklapa s različitim područjima drugih javnih politika, karakterizira ju kompleksna mreža regulative i strategija, postojanje kontradiktornih smjernica i dupliciranja u korištenju resursa te sudjelovanje velikog broja različitih aktera u provedbi politike (što posljedično dovodi do problema vertikalne i horizontalne koordinacije<sup>67</sup> mnogobrojnih aktera). Obrazovnu politiku za studente s

---

<sup>67</sup> Koordinacija „odražava ideje o efikasnoj interakciji različitih strana u nastojanju da rade jedni s drugima kako bi postigli zajednički cilj“ (Petak, 2013, str. 19). Stoga autor Peters (1998, prema Đurman i Musa, 2013, str. 112) navodi da se koordinacija, s aspekta rezultata, može shvatiti i kao „stanje u kojem su vladine politike i programi obilježeni minimalnim preklapanjima, propustima i nekoherentnošću“. Razlikuje se vertikalna i horizontalna koordinacija. Vertikalna koordinacija „obuhvaća smjernice nižim razinama vlasti odnosno podređenim upravnim tijelima s ciljem osiguranja konzistentnog provođenja ciljeva političkog centra“ (Petak, 2009, prema Đurman i Musa, 2013, str. 115). Vertikalna koordinacija obuhvaća nekoliko razina vlasti te se odnosi na „koordinaciju javnih politika s drugim razinama vlasti, sa nadnacionalnom vlašću Europske Unije, te na koordinaciju s politikama koje se provode na razini regionalnih i lokalnih samouprava“ (Petak, 2008b, str. 268). Ova dimenzija koordinacije „ističe instrumentalno djelovanje, racionalan izbor i snagu legitimnih vlasti (Petak, 2008a, str. 16). Horizontalna koordinacija „obuhvaća odnos policy sudionika u različitim organizacijama i sustavima“ (Petak, 2008a, str. 16) na istoj hijerarhijskoj razini vlasti te se „tiče objedinjavanja različitih sektora, programa i projekata unutar jedne razine vlasti“ (Peters, 2006, prema Petak, 2008b, str. 266). Stoga se horizontalna koordinacija „odnosi na organizacijsku suradnju i interakciju sektorskih upravnih tijela kako bi se reducirala dupliciranja i kontradikcije te se na taj način što racionalnije pristupilo stvaranju javnih politika“ (Đurman i Musa, 2013, str. 115). Autor Petak (2013, str. 19) navodi kako koordinacija „uključuje različite postupke i strukture, poput efikasnog sustava konzultiranja, ustrojavanja središnjih agencija, odjela za koordinaciju pri ministarstvima itd.“ s ciljem „uspostave smjernica o javnim politikama, iskazanih u različitim oblicima horizontalnih i vertikalnih naputaka o tome kako na što je moguće koherentniji način oblikovati pojedine politike“ (Petak, 2013, str. 19). Iz tog se razloga u literaturi iz područja javnih politika i javnog menadžmenta sve se više govori o horizontalnom i vertikalnom *policy* menadžmentu (Peters, 2006, prema Petak, 2013), pri čemu se „horizontalne smjernice odnose na organizacijsku suradnju i pomaganje u uklanjanju prepreka koje opterećuju efikasnu interakciju sektorskih tijela uprave, dok se vertikalne smjernice odnose na povezivanje ciljeva, struktura i resursa kako bi se dizajn politike i isporuka usluga doveli u vezu s osnovnim namjerama koje su se htjele postići tom politikom“ (Petak, 2013, str. 19). Važnost pitanja navedenih oblika koordinacije za suvremeno oblikovanje javnih politika posebno dolazi do izražaja u kontekstu rasprava o modernizaciji djelovanja vlasti, odnosno stvaranja koncepta „objedinjene vlade“ (*joined-up government*) koji pretpostavlja osiguranje veće učinkovitosti i djelotvornosti u pružanju usluga (Petak, 2008b).

invaliditetom suoblikuje više ministarstava<sup>68</sup>, što dodatno naglašava potrebu njihove međusobne povezanosti i koordinacije kako bi se spriječilo „rasplinjavanje“ vladine politike u ovom području (Petak, 2013). Prema autoru Matkoviću sa suradnicima (2010, str. 23), kvalitetna horizontalna koordinacija postiže se „ustrojavanjem odjela za koordinaciju pri nadležnim ministarstvima, uspostavljanjem mehanizama za kvalitetnu i redovitu višesmjernu komunikaciju aktera uključenih u provedbu te uspostavljanjem učinkovitog sustava konzultiranja s ostalim zainteresiranim formalnim i neformalnim akterima“, dok kvalitetna vertikalna koordinacija treba osigurati ujednačene i standardizirane smjernice provedbe prvenstveno za sve ustanove visokog obrazovanja koje predstavljaju „produžene ruke“ Ministarstva znanosti i obrazovanja, ali i za sve agencije, zavode, centre, udruženja i ustanove na nižim razinama vlasti koji sudjeluju u provedbi politike. Još jedan važan aspekt složenosti ove politike kojeg i sam autor Percy (1989, 1993) posebno naglašava, odnosi se na heterogenost populacije studenata s invaliditetom kao i na postojanje različitih situacija na različitim visokoobrazovnim institucijama, što je važno imati na umu i kod interpretacije rezultata ovoga istraživanja.

U kontekstu jednakosti obrazovne politike, odnosno osiguravanja jednakih mogućnosti, postupanja, prilagodbe i ishoda visokog obrazovanja za studente s invaliditetom, rezultati istraživanja ukazuju na postojanje nejednakosti u ostvarivanju uvjeta za uspješno studiranje i završavanje visokoškolskog obrazovanja studenata s invaliditetom. Nejednakosti na koje upućuju rezultati istraživanja, odnose se na nedovoljno osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom (nedostatno prilagođeno izvođenje nastave i provjera znanja, vještina i sposobnosti; nedovoljno razvijene institucionalne službe potpore i sustav savjetovališta za studente s invaliditetom; nedovoljna ulaganja u osiguravanje pomoćne tehnologije i opreme za studente s invaliditetom te nedostatno osiguravanje prostorne, informacijske i komunikacijske pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom). Promatrajući ove rezultate u kontekstu ranije spomenute tzv. „sheme 4A“ (Tomaševski, 2001), može se zaključiti kako u sustavu visokog obrazovanja studenata s invaliditetom (odnosno onih aspekata koji su mjereni ovim istraživanjem) postoje nedostaci i u dostupnosti i u pristupačnosti i u prihvatljivosti i u prilagodljivosti sustava visokog obrazovanja, što je sukladno rezultatima autorice Phillips (2012) i autora Farnell

---

<sup>68</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja; Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku; Ministarstvo zdravstva; Ministarstvo rada i mirovinskog sustava; Ministarstvo gospodarstva, poduzetništva i obrta; Ministarstvo hrvatskih branitelja; Ministarstvo graditeljstva i prostornog uređenja; Ministarstvo mora, prometa i infrastrukture; Ministarstvo financija; Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova Europske unije.

(2015) koji su se bavili proučavanjem jednakosti visokog obrazovanja za ranjive skupine studenata. Autor Farnell (2015, str. 242-243) navodi kako u sustavu visokog obrazovanja različiti aspekti poput „niske razine javnog financiranja obrazovanja, financijskih prepreka za pristup obrazovanju, regionalnih razlika u kvaliteti škola, stipendiranje na temelju izvrsnosti umjesto socijalnih kriterija te prioritiziranje djece zaposlenih roditelja (umjesto djece ranjivih skupina) pri upisivanju djece u jaslice i vrtiće“ pridonose nejednakostima u visokom obrazovanju studenata s invaliditetom. Nadalje, u pogledu načela jednakih mogućnosti i inkluzivnosti visokog obrazovanja, Farnell (2015, str. 243) ističe kako se mjere obrazovne politike provode sporadično i nekonzistentno, posebno naglašavajući „ignoriranje brojnih problema nejednakosti u predtercijarnom obrazovanju“. Iz toga je razvidna potreba jačanja institucionalnih (obrazovnih) mehanizama smanjivanja društvenih nejednakosti na nižim obrazovnim razinama, posebice u pristupu srednjoškolskom obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju. Za povećanje dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovnog sustava (Tomaševski, 2001), odnosno stvaranja sustava visokog obrazovanja koji prepoznaje, razumije i uspješno odgovara na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom, što posebno naglašava i autor Percy (1989, 1993), nužno je stvoriti uvjete za veće sudjelovanje studenata s invaliditetom u procesima praćenja i evaluacije obrazovne politike. Na taj je način moguće kreirati obrazovnu politiku koja je usmjerena na realne potrebe i probleme studenata s invaliditetom jer je utemeljena na dokazima, odnosno identificiranim nedostacima u provedbi politike od strane studenata s invaliditetom.

Stoga rezultati ovog istraživanja, u kojem su zastupljena mišljenja i iskustva samih studenata s invaliditetom, pridonose većoj objektivnosti u procjeni učinkovitosti i jednakosti obrazovne politike. Oni mogu biti od koristi pri planiranju budućih odluka i alokaciji raspoloživih sredstava u provedbi obrazovne politike jer, kako autor Drucker (1999) navodi, nema ničeg beskorisnijeg nego učinkovito činiti ono što uopće ne bi trebalo činiti.

## 7 METODOLOGIJA Q ISTRAŽIVANJA (ISTRAŽIVANJE II)

### 7.1 Hipoteze istraživanja

Drugo istraživačko pitanje: Koji su pogledi studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom te koliko postojeći proces participacije pridonosi učinkovitosti i jednakosti implementacije te politike?

Kod Q metodologije nije primjereno unaprijed postaviti hipotezu jer Q istraživači ne sugeriraju i ne nameću svoja mišljenja, već puštaju sudionicima da odrede što je njima značajno, važno i vrijedno (Ward, 2009).

### 7.2 Osvrt na Q metodologiju

Q metodologiju razvio je pedesetih godina 20. stoljeća britanski psiholog i fizičar William Stephenson (Stephenson, 1935, 1953). Ona se prvotno primjenjivala u psihologiji, a zatim u području novinarstva, političke znanosti, komunikacijskih studija i socijalne skrbi (Brown, 1994), dok se u novije vrijeme proširila i na područje ekonomije i javnog upravljanja (Addams, 2000). Najpoznatiji stručnjak današnjice u Q metodologiji je Steven Brown (1980, 1993), no osim njega za promicanje ove metodologije zaslužni su autori van Exel i de Graaf (2005), Watts i Stenner (2012) te Webler, Danielson i Tuler (2009) koji su napisali vodiče o korištenju Q metodologije.

Autor William Stephenson (1935, 1953), kao asistent Charlesa Spearmana, vjerovao je kako je moguće znanstveno proučavati ljudsku subjektivnost te je razvio Q metodologiju kao inovativnu prilagodbu tradicionalne faktorske analize. Budući da Q metodologiju zanimaju korelacije između osoba te da „subjektivnost ima mjerljivu unutarnju strukturu“ (Robbins i Krueger, 2000, str. 637), Stephenson (1935, 1953) je „izokrenuo“ faktorsku analizu čime je osmislio statističku metodu koja pruža strukturirani pristup istraživanju ljudske subjektivnosti. Autor Stephenson (1953., str. 5) subjektivnost definira kao „čovjekovo ponašanje, mišljenje, stavove, osobnost“, odnosno kao „stanje gledanja stvari isključivo kroz medij vlastitog stajališta ili situacije“ (Stephenson, 1981, str. 73) te, s obzirom da se odnosi na gledište pojedinca u određenom trenutku, ona je „svjesna, živi i ponaša se zajedno s osobom zbog čega je prikladna za istraživanje“ (Robbins i Krueger, 2000, str. 642). Prvi je predložio korištenje ovakve „izokrenute“ tradicionalne faktorske analize u kojoj sudionici (P skup<sup>69</sup>)

---

<sup>69</sup> Usljed nepostojanja hrvatskih inačica engleskih pojmova koji se koriste u Q metodologiji, u ovoj se doktorskoj disertaciji koriste slobodni prijevodi. U nastavku se navode engleski pojmovi i njihov slobodan prijevod: (1) *Q set* - Q skup; (2) *Q sort* - Q vrsta; (3) *Q sorting* - Q razvrstavanje; (4) *Concourse* - zbirka izjava; (5) *P set* - P skup; (6) *Q grid* - Q tablica i (7) *Q model sort* - Q pokazana vrsta.



koreliraju oko skupa izjava (Q skup) koje razvrstavaju (Q vrsta) prema svom osobnom mišljenju o istraživanoj tematici. Varijable u Q metodologiji nisu pitanja (testni zadaci), već subjektivna stajališta pojedinca (Watts i Stenner, 2012).

Q metodologija metoda je za istraživanje i objašnjavanje obrazaca subjektivnosti i životnoga iskustva pojedinaca (Stephenson, 1953; Brown 1980, 1993). Autor Brown sa suradnicima (1993, str. 722) smatra Q metodologiju najprimjerenijom metodom za istraživanje društvenih problema i dublje razumijevanje „mišljenja, uvjerenja, pogleda, odluka, okvira ili priča pojedinaca na bilo koju temu koja u sebi ima subjektivnu komponentu“. Drugim riječima, Q metodologija istraživačka je metoda koja nudi znanstvenu osnovu za proučavanje misli i ponašanja kroz proučavanje subjektivnosti (McKeown i Thomas, 1988; Brown, 1993). Prema autoru Brownu (1986, str. 58), „Q interesiraju samo subjektivna mišljenja i iako ih nije moguće dokazati ipak ih je moguće prikazati na način da dobiju svoju formu i strukturu, a zadatak je Q metodologije da učini tu formu jasnom za istraživanje“, odnosno da omogući da se subjektivnost „kvantificira i uspoređuje“ (Brown, 1997, str. 8). Na taj način, Q metodologija omogućava sustavnu analizu ljudske subjektivnosti (McKeown i Thomas, 2013), pomaže otkriti što pojedinci vjeruju i misle o nekoj temi (Sickler i sur., 2006) te pomaže u razumijevanju iskustva (McKeownu i Thomasu, 1988). Stoga autori Bang i Montgomery (2013) Q metodologiju opisuju kao prozor za učenje o subjektivnim reakcijama ili reakcijama na pitanja s kojima se svakodnevno suočavamo.

Dvije glavne faze u Q istraživanju odnose se na proces prikupljanja podataka koji se naziva Q razvrstavanje i proces Q analize (Watts i Stenner, 2012). Središnji istraživački alat Q metodologije postupak je Q razvrstavanja koji rezultira nastajanjem Q vrste. Za vrijeme razvrstavanja kartica s izjavama, sudionici rangiraju skup izjava iz Q skupa od najviše do najmanje značajnih, pri čemu projiciraju svoje osjećaje, uvjerenja i vrijednosti u odnosu na izjave. Na taj način unose subjektivnost u proces razvrstavanja čime odražavaju svoje mišljenje, stavove i ponašanje (Watts i Stenner, 2012). Q skup je mjerni instrument, a sastoji se od izjava koje nisu unaprijed definirane od strane istraživača. Značenje im daju sudionici u procesu Q razvrstavanja kada razvrstavaju izjave prema važnosti i tako nastaje Q vrsta (Previte, Pini i Haslam-McKenzie, 2007). Autor Brown (1978, str. 27) je Q vrstu usporedio s „fotografijom subjektivnosti u akciji“ koja je podložna faktorskoj analizi. Iz položaja izjava u Q vrsti može se iščitati kako pojedinac razumije i percipira istraživanu temu (Brown, 1980; McKeown i Thomas, 1988). Budući da Q vrsta pokazuje stajalište pojedinaca te je u njoj sadržana subjektivnost, Brown (1980) je naziva samoopredjeljujućom. Podaci iz različitih Q vrsta mogu se analizirati uz pomoć Q faktorske analize s ciljem identificiranja Q vrsta koje statistički značajno nalikuju jedna drugoj, odnosno kako bi se definirali faktori. Faktori predstavljaju zajedničke stavove,

uvjerenja i osjećaje sudionika (Smith, 2000; van Exel i de Graaf, 2005) pa ih autor Stephenson (1977, str. 11) naziva „*operantima* unutar uma sudionika“. Autori Watts i Stenner (2012, str. 26) *operante*, odnosno subjektivnost „uhvaćenu“ u umu sudionika, definiraju kao „skup aktivnosti i ponašanja koja predstavljaju trenutni pogled osobe“. Stoga interpretirani faktori predstavljaju zajedničke društvene poglede<sup>70</sup> sudionika o istraživanoj temi (Sickler i sur., 2006; Webler, Danielson i Tuler, 2009).

### 7.2.1 Razlika između Q metodologije i R metodologije

Faktorska analiza korištena u Q metodologiji temelji se na inverziji uobičajene primjene faktorske analize koju autor Stephenson (1936) naziva generičkim imenom R metodologija, podrazumijevajući pod time tradicionalnu faktorsku analizu u kojoj su sudionici "subjekti", a pitanja (testni rezultati) „varijable“ (Webler, Danielson i Tuler, 2009). Za razliku od R metodologije, u Q metodologiji izjave su u Q skupu „subjekti“, a stajališta su pojedinaca (Q vrste) „varijable“. Pojedinci koji razvrstavaju Q skup postaju jedinica analize (Brown, 1980; McKeown i Thomas, 1988). Autor Brown navodi (1980, str. 12-13) kako se Q faktorska analiza provodi putem „korelacije i faktorizacije redcima iste matrice koja se u R-analizi faktorizira pomoću stupaca“. Taj suprotni proces onda rezultira podatkovnom matricom u kojoj se svaki red sastoji od subjektivnih procjena jedne osobe (Stephenson, 1936; Brown, 1980), pri čemu se međusobno uspoređuju Q vrste kao varijable, primjerice vrijednost Q vrste sudionika 1 s vrijednosti Q vrste sudionika 2 (Webler, Danielson i Tuler 2009). Q metodologija fokusira se na pojedince koji razvrstavaju Q skup te sudionici postaju varijable koje pridonose definiranju faktora (Stephenson, 1953). Kako Q metodologiju zanimaju korelacije između osoba, a ne korelacije između testova ili varijabli, Stephenson (1936) slikovito R metodologiju naziva analizom između varijabli, odnosno analizom stupaca u faktorskoj matrici, dok Q metodologiju naziva analizom između osoba ili analizom redaka.

Razlika između Q i R metodologije ogleda se i u veličini uzorka. Dok R metodologija teži velikom broju sudionika, Q metodologija zainteresirana je samo za one sudionike koji imaju iskustva o istraživanoj temi. Iz Q perspektive bilo bi neprihvatljivo uključiti sudionike koji nemaju iskustva s istraživanom pojavom (Brown, 1980, 1994; McKeown i Thomas, 1988) pa je prema Brownu (1994) pitanje velikog uzorka relativno nevažno.

---

<sup>70</sup> S obzirom da faktor predstavlja društveni pogled, u ovoj se disertaciji koriste oba termina. U analizi i interpretaciji podataka, radi lakše čitljivosti, umjesto termina „društveni pogled“ uvijek se koristi termin „faktor“.

### 7.2.2 Prikladnost Q metodologije – zašto je odabrana Q metodologija?

Prilikom razmatranja istraživačkih pitanja, cilja i svrhe istraživanja, razmatrane su različite metodologije. Da bi se odgovorilo na istraživačko pitanje „Koji su pogledi studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u implementaciji obrazovne politike za studente s invaliditetom te koliko postojeći proces participacije pridonosi učinkovitosti i jednakosti implementacije te politike?“, primjenjena je metoda koja omogućava mjerenje, kvantificiranje i analizu mišljenja, vjerovanja i stavova studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. S obzirom da istraživačko pitanje artikulira potrebu identificiranja, opisivanja i dubljeg razumijevanja subjektivnih pogleda studenata s invaliditetom te se ne fokusira na istraživanje percepcije studenata kao aktera ove politike ni na pokušaje objašnjavanja uzročno-posljedičnih odnosa relevantnih dionika u procesu provedbe, izabrana je Q metodologija kao najprimjerenija metoda. Q metodologija omogućuje otkrivanje sličnosti i razlika između pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. Sposobnost je ove metodologije da uz otkrivanje zajedničkih stajališta studenata dopusti da se čuju i njihova individualna mišljenja čime omogućuje istraživačici stvaranje cjelovite slike o iskustvu studenata s invaliditetom u procesu provedbe obrazovne politike. Na taj se način, za razliku od drugih metodologija, Q metodologija fokusira na razumijevanje društvenih, a ne pojedinačnih pripovijesti (Stephenson, 1935, 1953).

Kvantitativne metode, poput upitnika, nisu bile primjerene za ovo istraživanje jer ne omogućavaju potrebnu analizu ljudske subjektivnosti i zajedničkih stavova. Nadalje, upitnici po svojoj prirodi ne pružaju puninu odgovora ispitanika, već su na neki način ograničavajući u odgovaranju na pitanja čime ujedno mogu utjecati na smanjenu razinu uključenosti i aktiviteta samih ispitanika, što nije bio cilj ovoga istraživanja. Q metodologija odabrana je nasuprot kvalitativnih metoda zato što se ne usmjerava samo na pojedinačne priče sudionika, već omogućava istraživačima uspoređivanje različitih pogleda sudionika te identificiranje u kojoj se mjeri i u kojim područjima pogledi mogu preklapati.

U duhu inkluzivne istraživačke paradigme kojoj se težilo u ovom istraživanju, Q metodologija omogućila je da se studente s invaliditetom, kao aktere čiji se glas često ne čuje, postavi u fokus istraživanja. Na taj im je način pružena prilika za predstavljanje vlastitih stajališta, mišljenja, vrijednosti i ciljeva u provedbi obrazovne politike (Kerlinger, 1972; Brown, 2006). Ujedno, studenti s invaliditetom, učenici s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom sudjelovali su u kreiranju samog instrumenta istraživanja kako bi on bio odraz njihovih stavova i mišljenja o relevantnim područjima istraživane teme. Autor Brown (2006) definira Q metodologiju kao najbolju strategiju za otkrivanje i

razumijevanje pogleda određene populacije, posebice one marginalizirane, jer su u Q metodologiji svi pogledi jednako važni. Središnji proces u Q metodologiji (Q razvrstavanje) omogućuje studentima s invaliditetom da samostalno odluče o značenju i važnosti izjava na karticama. Studenti su, u skladu sa svojim stajalištima, rangirali izjave po važnosti te su po završetku postupka Q razvrstavanja imali uvid i kontrolu nad „svojom“ (dobivenom) Q vrstom. Prednost ove metode ogleda se u aktivnoj i dinamičnoj ulozi sudionika u procesu Q razvrstavanja. Čitanje, razvrstavanje i premještanje kartica predstavlja inovativan, zanimljiv i ugodan doživljaj za sudionike nego, primjerice, ispunjavanje upitnika ili sudjelovanje u intervjuu (McKenzie i sur., 2011; Salaj i Kiš-Glavaš, 2018).

### 7.2.3 Dizajn Q istraživanja

Q metodologija u sebi spaja kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode koje se odvijaju paralelno te se međusobno isprepliću. To omogućuje holistički pristup u analizi podataka jer se podaci ne raspadaju u konstitutivne dijelove, već se interpretiraju kao cjelina (Watts i Stenner, 2005). Kvantitativne istraživačke metode odnose se na provođenje faktorske analize, dok su kvalitativne metode zastupljene u kreiranju mjernog instrumenta i interpretaciji faktora. Faktori se tumače zajedno s podupirućim kvalitativnim podacima i provođenim intervjuom za vrijeme Q razvrstavanja. Zbog toga se Q metodologija razlikuje od mješovitog istraživačkog pristupa, u kojem su ove dvije faze odvojene te je, prema autoru Creswellu (2009), zbog korištenja oba pristupa u paru Q metodologija jača od kvantitativnih ili kvalitativnih istraživanja zasebno te se njome mogu otkriti veze koje se drugim metodama mogu previdjeti (Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008).

Još jedna karakteristika koja Q čini različitom od ostalih istraživačkih metoda značenje je koncepta subjektivnosti i objektivnosti. Subjektivnost, kao osobno stajalište pojedinca o bilo kojem pitanju društvene i/ili osobne važnosti, predstavlja unutarnji referentni okvir pojedinca (McKeown i Thomas, 1988; Robbins i Krueger, 2000) koji je sadržan u procesu Q razvrstavanja, a Q metodologija „pruža istraživaču kvantitativno sredstvo za ispitivanje ljudske subjektivnosti“ (McKeown i Thomas, 1988, str. 7). Objektivnost se u Q metodologiji ogleda u procesu faktorske analize, a odnosi se na preklapanje između Q vrsta. U Q metodologiji smatra se da viši stupanj objektivnosti imaju Q vrste koje se jače preklapaju. Međusobnim uspoređivanjem Q vrsta mogu se otkriti njihove objektivne sličnosti i razlike (Stephenson, 1965; Watts, 2008). Prema autorima Stephenson (1935) te Watts i Stenner (2012), deskriptor „subjektivan“ može se primijeniti na Q vrste koje imaju niska faktorska opterećenja i manje toga zajedničkog sa zajedničkim stajalištima (Stephensonu, 1935; Watts i Stenner, 2012), dok se deskriptor „objektivan“ može primijeniti na Q vrste koje imaju visoka faktorska opterećenja te se pojavljuju kao društvene pripovijesti (Stephenson, 1965). Subjektivnost i

objektivnost prožimaju se i kroz ulogu istraživača. Utjecaj istraživača u Q metodologiji sveden je na minimum jer subjektivnost ovisi o subjektivnim percepcijama sudionika u procesu Q razvrstavanja, a ne o istraživaču (Brown, 1980). U postupku interpretacije podataka, tumačenje podatka od strane istraživača je „objektivno, iako je temeljeno na subjektivnim odgovorima, jer su zajednička stajališta, odnosno faktori, dobiveni matematičkim putem“ (McKenzie i sur., 2011, str. 1). No, budući da istraživač ne može biti potpuno objektivan u interpretaciji, subjektivnost je neizbježna i prihvaćena u Q metodologiji. Temeljna pretpostavka Q metodologije odnosi se na subjektivnost koju sudionik unosi u istraživanje pa, sukladno tome, ne postoji objektivan pogled jer, kako autorica Smith (2000, str. 323) navodi, „ono što je subjektivno iz moje točke gledišta, objektivno je iz vaše“. Međutim, istraživač može „objektivizirati“ rezultate na način da čitatelju pruži detaljan opis provođenja istraživanja te odluka koje je donosio za vrijeme provedbe, analize i interpretacije rezultata kako bi čitatelj mogao stvoriti vlastiti zaključak o prikladnosti dobivenih rezultata (Kitzinger, 1999).

S obzirom da se u Q metodologiji značenja ne nameću od istraživača, već se sudionike pita što im je važno, smisleno i vrijedno (Curt, 1994; Watts i Stenner, 2005; Watts i Stenner, 2012), Q metodologija koristi abduktivnu istraživačku strategiju. Abduktivna metoda omogućuje dublje razumijevanje istraživanih pojava, otkriva nove spoznaje te pruža mogućnost objašnjenja promatranog fenomena (Watts i Stenner, 2012).

U kontekstu ovoga istraživanja, abduktivna istraživačka strategija korištena je s ciljem razumijevanja različitih uloga studenata s invaliditetom te njihovog djelovanja i aktiviteta u provedbi obrazovne politike, kao i razloga zbog kojih se (ne) uključuju u proces donošenja provedbenih odluka. U Q metodologiji, abduktivni proces započinje u fazi analize rezultata prilikom izdvajanja faktora te se zatim nastavlja u procesu interpretacije podataka. Ovim se istraživanjem promišlja iskustvo studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju koje se, putem abdukcije, promatra kroz proces implementacije. U interpretaciji rezultata istraživač se, osim statističkim podacima, koristi i teorijskim spoznajama o istraživanom fenomenu te osobnim razumijevanjem teme (Watts i Stenner, 2012) pa autor Reichertz (2007) navodi kako su abduktivni zaključci mentalni konstrukti. Statistički i kvalitativni podaci kojima se vodi istraživač u opisivanju faktora nisu apsolutni (Stephenson, 1953, 1993), već predstavljaju „tragove koji pokazuju put prema potencijalnim objašnjenjima“ (Watts i Stenner, 2012, str. 39).

#### 7.2.4 Valjanost i pouzdanost u Q istraživanju

Uobičajene definicije pouzdanosti i valjanosti koje su prikladne za kvantitativne istraživačke metode ne mogu se primijeniti u Q metodologiji (Brown, 1980; McKeown i Thomas, 2013). Osnovna mjerna jedinica u Q metodologiji važnost je koju sudionik daje izjavi iz Q skupa u odnosu na sve ostale izjave o istraživanoj temi (Osterkiil, 2010). Tumačenje istraživača vođeno je Q vrstom koja ocrtava pogled sudionika (McKeown i Thomas, 2013). Stoga se teško pouzdati u konvencionalnu valjanost koja se oslanja na značenje, prikladnost i upotrebljivost rezultata (Patton, 1980) jer pogledi mogu biti različiti te ne postoji točan ili pogrešan pogled. Zbog toga u Q metodologiji ne postoji vanjski kriterij za procjenu Q vrsta pa Q vrsta predstavlja valjani izraz mišljenja pojedinca (Brown, 1980; Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008; Watts i Stenner, 2012). Autori Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley (2008, str. 766) navode da se valjanost u Q metodologiji „procjenjuje sadržajem, licem i vrijednošću Q razvrstavanja“. Nadalje, sadržaj se potvrđuje pregledom literature, istraživačkom praksom, pilot studijama ili terenskim istraživanjem (Brown, 1980; Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008). U odnosu na mjerni instrument, autor Stenner (2008, str. 61) navodi kako je opravdana pretpostavka „da izjave u Q skupu nikad prije nisu bile konfigurirane na identičan način“, što drugim riječima znači da ne postoje identični Q skupovi. Pitanje valjanosti postaje problem samo kada sudionik ne uspijeva složiti Q vrstu (Choi, 2010; Hathcoat i Montgomery, 2010).

Pouzdanost, kao mjera koja se odnosi na postojanost rezultata u Q istraživanju, povezana je s prirodom ljudskog ponašanja koje nikada nije statično (Merriam, 2009). Međutim, rezultati istraživanja iz Q metodologije smatraju se pouzdanim i stabilnim tijekom vremena, što znači da će pojedinci i u naknadnom razvrstavanju izjava pokazati iste ili slične poglede kao u prvotnom razvrstavanju (Stephenson, 1953, 1977, 2007; Brown, 1980; Wolf, 2008; Watts i Stenner, 2012). Autori Watts i Stenner (2012, str. 41) navode da su zajednička stajališta „postojana kroz vrijeme, mjesto i ponovljeno razvrstavanje“ te da „zajednički pogledi pokazuju određeni stupanj postojanosti tijekom vremena“ (Watts i Stenner, 2012, str. 86). Budući da Q metodologija „ne tvrdi da ima snagu identificirati stavove koji su postojani unutar pojedinca kroz vrijeme“ (Watts i Stenner, 2012, str. 86), pouzdanost se prvenstveno odnosi na zajednička stajališta, a ne na pojedinačne Q vrste (Stephenson, 1953; Brown, 1980; Watts i Stenner, 2012) jer bi bilo pogrešno pretpostaviti da pojedinac može izraziti samo jedan konkretan stav o nekoj temi te da ne može, tijekom vremena, promijeniti svoje mišljenje.

S obzirom da je Q metodologija još uvijek relativno nova metoda, postoji pojačan rizik od pogrešnog shvaćanja svrhe i primjene ove metodologije. Najveći broj kritika Q metodologije odnosi se upravo na pogrešno shvaćanje i tumačenje temeljnih pretpostavki Q metodologije te analizu i

interpretaciju rezultata (Watts i Stenner, 2005). Q metodologija najčešće je kritizirana zbog nedostatka valjanosti i pouzdanosti (Van Exel i de Graaf, 2005), no kritizirano je i kategoriziranje sudionika, konstantna potreba objašnjavanja odluka istraživača te provođenje istraživanja na malenom uzorku (Kitzinger, 1999). No, kako ističu autori Stenner i Stainton Rogers (2004, str. 102), o „Q metodologiji ne bi se trebalo prosuđivati na isti način kao o tradicionalnim kvantitativnim istraživanjima jer je ona nastala na različitom skupu pretpostavki od R metodoloških metoda“.

Kako bi se osigurala valjanost i pouzdanost u ovom istraživanju, istraživačica je detaljno opisala način prikupljanja podataka i način izdvajanja faktora kao zajedničkih pogleda sudionika te je za svaku odluku u provođenju istraživanja i analizi podataka pružila dodatno pojašnjenje (Merriam, 2009). Također je primijenjena triangulacija<sup>71</sup> koja obuhvaća: vodič za polustrukturirani fokus grupni intervju, transkripciju fokus grupa, analizu podataka iz fokus grupa, pregled i finaliziranje Q skupa od strane studenata s invaliditetom, transkripciju intervju za vrijeme procesa Q razvrstavanja, analizu podataka iz Q intervju, upute (instrukcije) za Q razvrstavanje, osobne bilješke te druge obrasce i informacije prikupljene od studenata s invaliditetom.

### **7.3 Koraci (faze) u Q metodologiji**

Provođenje Q istraživanja obuhvaća nekoliko koraka (McKeown i Thomas, 1988; Durning i Brown 2007; Previte, Pini i Haslam-McKenzie, 2007) koji su detaljno opisani u nastavku teksta:

- (1) stvaranje zbirke izjava
- (2) kreiranje Q skupa
- (3) odabir sudionika (P skupa)
- (4) Q razvrstavanje
- (5) analizu i interpretaciju rezultata.

---

<sup>71</sup> Prema autoru Hammersleyu (2008, prema Lončar i Šuljug Vučica, 2014, str. 358), pojam „triangulacije je još uvijek višeznačan: triangulacija kao provjera valjanosti (upotreba raznolikih vrsta podataka i metoda), neodređena triangulacija (koju primjenjuju postmodernisti, a odnosi se na uspoređivanja iskaza različitih sudionika nekog događaja s obzirom na shvaćanje da su stvarnosti višestruke), zatim triangulacija kao potraga za komplementarnim informacijama (proučavanje određenog fenomena s više perspektiva i upotrebom različitih metoda), triangulacija kao epistemološki dijalog (kombiniranje različitih izvora podataka vodi određenim epistemološkim raspravama s obzirom na shvaćanje da svaka metoda konstruira stvarnost na određeni način“.

### 7.3.1 Prvi korak: kreiranje zbirke izjava

Kreiranje *zbirke izjava* prvi je korak u provedbi Q istraživanja. Zbirka izjava skup je izjava značajnih za istraživani kontekst, a predstavlja materiju iz koje će se kreirati mjerni instrument, odnosno Q skup (Brown, 1993; van Exel i de Graaf, 2005; Watts i Stenner, 2012). Autor Brown (1993, str. 94-95) na vrlo slikovit način opisuje zbirku izjava kao „stvar života, od razigranih zabluda ljubavnika ili prijatelja preko razuzdanih rasprava filozofa i znanstvenika do skrivenih misli zapisanih u snovima i dnevnicima“. Broj izjava nije definiran, već ovisi o temi istraživanja. Važnije od samog broja izjava njihova je sveobuhvatnost i pokrivenost svih aspekata istraživane teme (Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008). Izjave za zbirku izjava mogu se prikupiti usmenim putem (npr. intervjuom, fokus grupnim intervjuom, neformalnim razgovorom, radio emisijom i sl.) i/ili putem pisanih materijala (znanstvene, stručne ili popularne literature, izvješća, novina, časopisa, *web*-stranica, foruma i sl.; Watts i Stenner, 2012). Istoimeni autori dodatno razrađuju način prikupljanja izjava te navode kako se mogu prikupiti i putem vizualnih, opipljivih i deskriptivnih podražaja koji mogu ponuditi odgovor na istraživačko pitanje. Odluka o načinu prikupljanja podataka za zbirku izjava ovisi o cilju i svrsi istraživanja te je donosi istraživač.

U ovom je istraživanju zbirka izjava kreirana putem dva izvora: (a) fokus grupa s učenicima s teškoćama, studentima i osobama s invaliditetom (primarni izvor) te (b) analizom znanstvene, stručne i moderne literature (sekundarni izvor).

#### a) Primarni izvor: Fokus grupe

S obzirom da istraživanje razmatra mišljenja i poglede studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike, važno je čuti glas studenata, njihove priče i objašnjenja onoga što se događa u obrazovanju. Stoga je kao glavni izvor za definiranje zbirke izjava izabran fokus grupni intervju. Preporuka je da se zbirka izjava kreira putem pisane ili usmene rasprave onih koji imaju izravno iskustvo s istraživanom temom (McKeown i Thomas, 1988; Morgan i Krueger, 1993; Kitzinger, 1995), što je u ovom istraživanju i učinjeno.

Sudionici fokus grupa učenici su s teškoćama u razvoju, studenti s invaliditetom i osobe s invaliditetom (diplomirani studenti) koji su, s obzirom na obrazovno iskustvo, podijeljeni u tri skupine: (1) učenici završnih razreda srednjih škola, (2) studenti s invaliditetom i (3) osobe s invaliditetom koje su završile, odnosno prekinule studij. Fokus grupe obuhvaćaju mlade s invaliditetom u rasponu od 18 do 38 godina. Od ukupno 45 sudionika, 30 je učenika s teškoćama u razvoju (Prilog 8), deset (10) je studenata i pet (5) je zaposlenih osoba s invaliditetom (jedan sudionik prekinuo je studij, dvoje sudionika završilo je studij, a dvoje je završilo četverogodišnji studij i nastavilo se dalje školovati na



specijalističkom, odnosno doktorskom studiju; Prilog 9). U odnosu na spol, 25 je sudionika muškog i 20 sudionika ženskog spola. Fokus grupe učenika s teškoćama u razvoju završnih razreda srednjih škola (trogodišnji i četverogodišnji program) obuhvaćaju od tri (3) do deset (10) sudionika<sup>72</sup>, a fokus grupe studenata s invaliditetom i onih koji su završili/prekinuli studij od četiri (4) do pet (5) sudionika. Među učenicima je više učenika (19) nego učenica (11) prosječne starosti 19 godina. U pogledu vrste oštećenja, kod učenika su najviše zastupljeni učenici s motoričkim poremećajima (30), zatim učenici s oštećenjima sluha (7) i učenici s oštećenjima vida (3). Učenici pohađaju tri centra za odgoj i obrazovanje u Zagrebu (COO Dubrava, COO Vinko Bek i COO Slava Raškaj). Među trenutnim i završenim studentima više je žena (9) nego muškaraca (6). Prosjek godina kod studenata s invaliditetom 23 je godine, a kod osoba koje su završile/prekinule studij 31 godina. Kod populacije studenata i osoba s invaliditetom podjednako su bili zastupljeni sudionici s motoričkim poremećajima i oštećenjima vida (6), zatim sudionici s oštećenjima sluha (2) i sudionik s disleksijom (1). Velika većina ih studira (ili je studirala) na Sveučilištu u Zagrebu (12).

Fokus grupe održane su u Zagrebu u periodu od siječnja 2014. do prosinca 2015. godine. Održano je osam fokus grupa, jedan individualni intervju te je dvoje sudionika odgovorilo putem elektroničke pošte (zbog objektivnih razloga nisu mogli sudjelovati u fokus grupi). Četiri fokus grupe učenika s teškoćama u razvoju održane su u njihovim školama, odnosno centrima za odgoj i obrazovanje (COO Dubrava: dvije grupe; COO Slava Raškaj: jedna grupa; COO Vinko Bek: jedna grupa). U jednoj fokus grupi sudjelovao je prevoditelj hrvatskog znakovnog jezika. Preostale četiri fokus grupe i jedan individualni intervju (tri fokus grupe i jedan individualni intervju sa studentima s invaliditetom te jedna fokus grupa s osobama s invaliditetom koje su završile/prekinule studij) održane su u Maloj kući dječjih prava Ureda pravobraniteljice za djecu, učionici Studentskog doma dr. Ante Starčević te u prostorijama udruga studenata s invaliditetom i udruga osoba s invaliditetom (Udruga za promicanje kvalitetnog obrazovanja mladih s invaliditetom „Zamisli“, Hrvatska udruga za promicanje i razvoj tiflotehnike i Društvo osoba s cerebralnom i dječjom paralizom „CeDePe“). Sve fokus grupe i intervju vodila je istraživačica.

Putem elektroničke pošte studentima i osobama s invaliditetom prije održavanja fokus grupe dostavljena je Suglasnost za sudjelovanje u fokus grupi (Prilog 10), zatim Suglasnost za snimanje na audio-vrpcu (Prilog 11), Upitnik o demografskim podacima (Prilog 12) te kratak opis istraživanja. Učenicima s teškoćama u razvoju paket o istraživanju s relevantnim informacijama upućen je na

---

<sup>72</sup> Ukupno su održane četiri fokus grupe jer su u jednom COO-u zbog velike zainteresiranosti učenika s teškoćama u razvoju održane dvije fokus grupe (svaka po deset sudionika).

ravnateljstvo škole. Suglasnost za sudjelovanje u fokus grupi i snimanje na audio-vrpcu (Prilog 13) za učenike s teškoćama u razvoju bila je na jeziku bliskom i razumljivom djeci. Na početku fokus grupa, sudionicima su ponovno objašnjeni ciljevi i svrha istraživanja te je posebno naglašeno kako je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da mogu odustati u bilo kojem trenutku. Također je objašnjeno da se fokus grupe snimaju na audio-vrpcu kako bi se naknadno mogle transkribirati. Sudionicima je zajamčena povjerljivost te je objašnjeno da se pri kreiranju mjernog instrumenta (Q skupa) neće koristiti osobna imena ni opisi koji bi se mogli povezati s njihovim osobnim identitetom. Svi su sudionici potpisali suglasnosti te nitko nije napustio fokus grupu. Fokus grupe trajale su između jednog i pol i dva sata. Individualni intervju trajao je oko jedan sat. Po završetku fokus grupa, svi su materijali transkribirani i analizirani te su izdvojene glavne tematske kategorije (Milas, 2005).

#### **b) Sekundarni izvor: pisani materijali**

Sekundarni izvori obuhvaćaju relevantne informacije dobivene proučavanjem znanstvene, stručne i moderne (*web*-stranice, forumi i sl.) literature.

#### **7.3.2 Drugi korak: kreiranje Q skupa**

Q skup predstavlja mjerni instrument u Q istraživanju. Sastoji se od tvrdnji ili nekog drugog oblika podražaja (slike, predmeta i sl.) koji sudionici razvrstavaju u procesu Q razvrstavanja (Watts i Stenner, 2012). Q skup predstavlja odabran podskup izjava izdvojenih iz zbirke izjava (Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008). Izjave se odabiru s ciljem prikupljanja različitosti i složenosti različitih pogleda dobivenih unutar zbirke izjava (Durning i Brown 2007), a trebaju biti „široko reprezentativne za domenu mišljenja“ (Watts i Stenner, 2012, str. 55). Autori Webler, Danielson i Tuler (2009) naglašavaju da izjave u Q skupu moraju biti raznolike kako bi izazvale i pozitivne i negativne reakcije, ali ih ne smije biti previše kako bi sudionici mogli uspješno završiti proces razvrstavanja (Curt, 1994). Q skup ponekad se naziva i Q uzorak upućujući na činjenicu da u Q metodologiji uzorak ne čine sudionici istraživanja već njihova stajališta dobivena u procesu Q razvrstavanja (Brown, 1980; McKeown i Thomas, 1988).

Prema načinu izdvajanja izjava iz zbirke izjava, Q skup može biti strukturirani ili nestrukturirani (McKeown i Thomas, 2013). Nestrukturirani Q skup oslanja se samo na istraživačev izbor izjava, dok se strukturirani Q skup oslanja na strateško uzorkovanje te se stoga i preporuča u Q metodologiji. Prema autorima Webler, Danielson i Tuler (2009), strateško uzorkovanje temelji se na indukciji jer se izjave iz zbirke izjava grupiraju u kategorije. Teorijske kategorije u strukturiranom uzorku sadrže jednak broj izjava, što pomaže u postizanju ravnoteže. Autor Stephenson (1953) te autori Webler, Danielson i Tuler (2009) navode da način uzorkovanja nije relevantan za rezultate, no ipak

Webler, Danielson i Tuler (2009) ističu kako primjena strateškog uzorkovanja i induktivne metode smanjuje pristranost istraživača u kreiranju Q skupa.

Iako ne postoji određeni broj izjava (ili podražaja neke druge vrste) koje bi trebao sadržavati Q skup, ipak se većina autora slaže da bi se njihov broj trebao kretati između 20 i 80 izjava. Tako, primjerice, autor Brown (1980) navodi od 40 do 50 izjava, Kerlinger (1986) od 60 do 90, autori Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley (2008) od 40 do 50, Webler, Danielson i Tuler (2009) od 20 do 60 te Watson i Stenner (2012) od 40 do 80 izjava. Broj izjava treba biti veći od broja sudionika (Webler, Danielson i Tuler, 2009) jer je cilj Q metodologije opisati različita stajališta, a „ne pronaći udio pojedinaca s određenim stajalištima“ (Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008, str. 763). Autori Webler, Danielson i Tuler (2009) navode kako se najčešće izjave i sudionici nalaze u omjeru 3:1. Autor Brown (1980) naglašava da je za definiranje svakog faktora potrebno najmanje četiri do pet sudionika, a autori Webler, Danielson i Tuler (2009) navode da tipične Q studije rezultiraju s dva do pet faktora, odnosno društvena pogleda.

U ovom se istraživanju Q skup sastoji od 35 pažljivo odabranih izjava (Prilog 14a). Pri kreiranju Q skupa korištena je metoda strateškog određivanja uzorka (Webler, Danielson i Tuler, 2009). Izjave iz zbirke izjava raspoređene su u sedam kategorija: (1) motivacija, (2) znanje, (3) moć, (4) interakcije aktera, (5) invaliditet, (6) jednakost prilika u visokom obrazovanju i (7) korisnička perspektiva. Prve četiri kategorije utemeljene su na *kontekstualnoj teoriji interakcija* (Bressers, 2004, 2009), dok su posljednje tri relevantne za temu istraživanja. Svaka kategorija zastupljena je s pet izjava (Prilog 14b). Kako bi izjave što vjernije ocrtavale duh fokus grupa, zadržan je sleng i rečenične formulacije koje su koristili sami sudionici. U fazi pilotiranja Q skupa sudjelovali su odabrani studenti iz fokus grupa (s obzirom da oni ne mogu sudjelovati u Q razvrstavanju). Oni su provjerili relevantnost, prikladnost i razumljivost Q skupa. Na osnovu prijedloga studenata, Q skup je doraden u smislu razumljivosti izjava. U odnosu na brojnost izjava, studenti su potvrdili kako je predložen broj izjava prikladan jer je razvrstavanje trajalo prihvatljivih 30 minuta te proces nije bio zamoran ni prezahtjevan. Izjave su potom tiskane na kartice te je svakoj izjavi dodijeljen slučajni broj na način da njihova izvorna kategorizacija nije bila očita. Broj na kartici korišten je za kodiranje podataka prilikom analize podataka u programu PQMethod (Schmolck i Atkinson, 2002). Izjave su tiskane na crnom tisku te uvećanom tisku i brajici.

### 7.3.3 Treći korak: odabir sudionika (P skup)

P (kao *participants*) skup predstavlja odabrane sudionike za sudjelovanje u istraživanju. Sudionici čine namjeren uzorak odabran po kriteriju posjedovanja iskustva o temi koja se istražuje (Brown, 1980; Watts i Stenner, 2012; McKeown i Thomas, 2013). Odabrani sudionici trebaju predstavljati osnovne karakteristike populacije koju predstavljaju. Budući da se Q istraživač usmjerava na raspon stajališta, a ne na reprezentativnost populacije, Q metodologija ne zahtijeva velik broj sudionika (Stephenson, 1953; Brown, 1991; Akhtar-Danesh, Baumann i Cordingley, 2008). Autor Brown (1980, 1993) navodi kako P skup ne treba imati više od 40 sudionika, autori McKeown i Thomas (1988) navode da se tipičan broj sudionika kreće se od 20 do 45, dok autori Watts i Stenner (2012) predlažu 40 do 60 sudionika.

Autori Webler, Danielson i Tuler (2009) opisuju dva pravila koja se obično primjenjuju pri donošenju odluke o veličini P skupa:

- (1) Broj pogleda koji definiraju faktor: Uz pretpostavku da Q istraživanje obično rezultira s dva do pet faktora te da je za svaki faktor potrebno da ga definira četiri do šest sudionika (iako mnoge Q studije uključuju i manji broj sudionika), onda je zadovoljavajući broj sudionika negdje između osam (2 faktora x 4 sudionika) i 30 (5 faktora x 6 sudionika).
- (2) Omjer između broja sudionika i broja izjava: Najčešće se koristi omjer 1:3, što znači da bi za Q skup sastavljen od 45 izjava idealan broj sudionika bio 15. Nije neuobičajeno da se omjer spusti i na 1:2, ispod čega se ne smije ići.

U ovome istraživanju P skup čini 27 sudionika. Radi se o prigodnom uzorku. Studenti s invaliditetom izabrani su namjernim izborom. Zamolba za suradnju istovremeno je upućena Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Rijeci, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Uredu za studente s posebnim potrebama Sveučilišta u Splitu, Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zadru, kao i udrugama osoba s invaliditetom. Cilj je osigurati zastupljenost studenata s obzirom na razinu studija, godinu studiranja i vrstu invaliditeta. U ovom je istraživanju sudjelovalo 12 studenata i 15 studentica s invaliditetom prosječne dobi 24 godine. Najveći broj sudionika (7) u dobi je od 21 godine. Više od polovice sudionika pohađa Sveučilište u Zagrebu (16), po dvoje Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Zadru, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, a po jedan sudionik pohađa Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku i Hrvatsko katoličko Sveučilište u Zagrebu. Kako na Sveučilištu u Zagrebu studira više od polovice svih studenata u Hrvatskoj (Agencija za znanost i

visoko obrazovanje, 2019), kao i „više od polovice registriranih studenata s invaliditetom na svih sedam hrvatskih sveučilišta“ (Kiš-Glavaš, 2012, str. 59), čini se da, s toga aspekta, ovaj uzorak dobro odražava stanje u populaciji studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Hrvatskoj. Gotovo su svi sudionici redoviti studenti (26) podjednako raspoređeni na preddiplomskom (14) i diplomskom (12) studiju, dok jedan sudionik pohađa specijalistički studij. Najviše je sudionika (8) na drugoj godini studija. Gotovo podjednak broj sudionika studira u mjestu prebivališta ili bližoj okolini (14) kao i izvan mjesta prebivališta (13). Skoro svi studenti koji studiraju izvan mjesta prebivališta (12), u Zagreb su se preselili zbog studija. U pogledu vrste oštećenja, najviše je sudionika s motoričkim poremećajima (15), zatim sudionika s oštećenjima vida (5) te, u podjednakom broju, sudionika s oštećenjima sluha (3) i sudionika s višestrukim oštećenjima (3) i jedan sudionik s teškoćama u učenju (1). S obzirom da su u uzorku zastupljeni studenti s različitim oštećenjima, poremećajima ili bolestima, čini se da uzorak dobro predstavlja populaciju studenata s invaliditetom.

U Tablici 12 dan je sažeti prikaz demografskih značajki sudionika, a u Prilogu 15 nalazi se cjeloviti prikaz.

Tablica 12: Značajke sudionika (N = 27)

Obilježja sudionika			
Spol	Frekvencija	Dob	Godine
muški	12	najniža vrijednost	20
ženski	15	najviša vrijednost	46
Vrsta oštećenja	Frekvencija	Razina studija	Frekvencija
motorički poremećaji	15	preddiplomski	14
oštećenja vida	5	diplomski	12
oštećenja sluha	3	poslijediplomski	1
višestruka oštećenja	3		
teškoće u učenju	1		
Vrsta studija	Frekvencija	Selidba zbog studija	Frekvencija
redoviti	26	da	13
izvanredni	1	ne	14

Godina studija	Frekvencija	Sveučilište	Frekvencija
1. godina	2	Zagreb	16
2. godina	5	Rijeka	2
3. godina	7	Split	2
4. godina	6	Pula	2
5. godina	6	Zadar	2
6. godina	1	Dubrovnik	1
		Osijek	1
		Hrv. katoličko sveuč.	1

#### 7.3.4 Četvrti korak: Q razvrstavanje

Postupak razvrstavanja izjava (Q razvrstavanje) središnji je proces Q metodologije i, prema Brownu (1993), ključni proces u Q istraživanju jer se upravo tada „lovi“ subjektivnost. Tijekom ovog postupka sudionici razvrstavaju kartice s izjavama u za to pripremljenu tablicu (Q tablicu). Rezultat Q razvrstavanja je Q vrsta, odnosno skup rangiranih izjava koje su odraz razmišljanja, procjene i interpretacije izjava od strane sudionika (Brown, 1980).

Za postupak Q razvrstavanja istraživač mora pripremiti kartice s izjavama (ili neki drugi materijal na osnovu kojeg će sudionici izraziti svoje mišljenje o interesu istraživanja), tablicu za razvrstavanje izjava (Q tablicu) te upute (instrukcije) za slaganje kartica. Razvrstavanje počinje na način da sudionici prvo pročitaju izjave te ih podijele u tri kategorije (slažem se; ne mogu se odlučiti; ne slažem se), a zatim ih gradiraju po jačini slaganja, tj. neslaganja. Tablica u koju se slažu izjave predstavlja kontinuum od „najviše do najviše“ (npr. od „najviše se slažem“ do „najviše se ne slažem“), a distribucija između ta dva ekstremna pola najčešće predstavlja normalnu ili kvazinormalnu distribuciju (van Exel i de Graaf, 2005). Prema Brownu (1980), najčešće se koristi 40-50 izjava smještenih na kontinuumu od -5 do +5. To znači da postoji deset različitih kategorija slaganja (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5) na Q distribuciji unutar koje sudionici mogu razvrstati izjave na način da ih je najmanje u rubnim kategorijama (vrijednosti -5 i 5), a najviše u sredini (nultoj kategoriji). Na lijevoj strani tablice nalaze se izjave s kojima se sudionici ne slažu, dok se na desnoj strani nalaze one s kojima se slažu. Stupanj (ne)slaganja s izjavama raste prema rubovima distribucije. Središnja pozicija, odnosno nulta kategorija, predstavlja točku neutralnog značenja. Izjave koje se nalaze u

središtu distribucije izjave su koje sudionicima nisu važne, a ne one o kojima nemaju svoje mišljenje (McKeown i Thomas, 1988; Addams, 2000).

U ovom postupku format Q tablice, odnosno distribucije unutar koje se slažu kartice s izjavama, može biti prisilan ili slobodan. Korištenjem prisilne metode izjave se razvrstavaju u normalnu distribuciju s unaprijed određenim kategorijama i brojem izjava po kategoriji. Nasuprot tome, slobodno razvrstavanje omogućuje sudionicima da samovoljno odrede koliko će izjava dodijeliti unutar pojedinih kategorija. Iako slobodno razvrstavanje sudionicima ne nameće ograničenja, prisilno razvrstavanje osigurava vrednovanje i uspoređivanje izjava (Brown, 2008). Prisilna distribucija pomaže sudionicima u razmišljanju o odnosima između ponuđenih izjava jer sudionik rangira izjave koje imaju pozitivnu ili negativnu važnost u odnosu na druge izjave u Q vrsti (McKeown i Thomas, 1988; Addams, 2000). Autor Brown (2002) to objašnjava na način da sudionici, kada su prisiljeni, moraju raditi izbore, a upravo kada to čine otkrivaju svoje vrijednosti, stavove, osjećaje, mišljenja i stajališta. Nasuprot tome, kada mogu izbjeći izbor i slobodno razvrstati kartice, prema Brownu (2002), njihove vrijednosti, stavovi, osjećaji, mišljenja i stajališta postaju nejasni. U slučaju da sudionici ne mogu složiti izjave prema zadanoj distribuciji, neki autori preporučuju da se u tom slučaju sudionici sami izjasne gdje bi oni povukli neutralnu liniju te da se ta napomena uključi u interpretaciju rezultata (McKeown i Thomas, 1988; Addams, 2000). Iako autor Brown (2008) tvrdi da sam izgled distribucije ne utječe na statističku obradu rezultata, jer statistički program PQMethod može obraditi i podatke izvan normalne distribucije, ipak preporuča korištenje prisilne distribucije.

U ovom istraživanju, proces Q razvrstavanja proveden je u periodu od ožujka 2016. do rujna 2017. godine. U proljeće 2016. provedena je pilot studija za testiranje prikladnosti Q metodologije. Pilot studija provedena je na uzorku od 15 studenata s invaliditetom koji pohađaju Sveučilište u Zagrebu. U provedbi pilot istraživanja, kao i u provedbi ovoga istraživanja, poštovani su isti koraci kao u istraživanju kvalitete visokoobrazovne usluge:

- obavljen je informativni razgovor s predsjednicom Povjerenstva za studente s invaliditetom i voditeljicom Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu kao kontakt točke za uspostavljanje suradnje sa sudionicima istraživanja prilikom čega su dobiveni relevantni podaci za opis uzorka i usmena suglasnost za provedbu predmetnog istraživanja;
- pisana obavijest o istraživačkom radu te zamolba za suradnju u provedbi istraživanja upućena je rektorima svih sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj, dekanima i prodekanima za nastavu sa sastavnica spomenutih sveučilišta te pročelnicima Odjela na sveučilištima koja nemaju ustrojene fakultete;

- pisana zamolba za suradnju upućena je Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Rijeci, Uredu za studente s invaliditetom Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Uredu za studente s posebnim potrebama Sveučilišta u Splitu, Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Povjerenstvu za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zadru;
- uspostavljen je kontakt s udrugama osoba s invaliditetom koje djeluju u području osiguravanja prava osoba s invaliditetom i obrazovanja studenata s invaliditetom, kao i s Veleposlanstvom SAD-a u Hrvatskoj (u sklopu dramske grupe studenata s invaliditetom);
- studenti su pismenim i usmenim putem informirani o svrsi i načinu provođenja istraživanja te su dali usmeni i pisani pristanak da dobrovoljno sudjeluju u istraživanju (Suglasnost za sudjelovanje u postupku Q razvrstavanju);
- sažetak o općim rezultatima istraživanja bit će dostavljen sudionicima te institucijama i organizacijama koje su sudjelovale u provedbi istraživanja (sveučilištima, fakultetima, uredima za studente s invaliditetom, povjerenstvima za studente s invaliditetom, centrima za odgoj i obrazovanje, udrugama osoba s invaliditetom i Veleposlanstvu SAD-a u Hrvatskoj).

Istraživanje se provodilo u prostoru Male kuće dječjih prava Ureda pravobraniteljice za djecu koji je prostorno pristupačan. Istraživanje je provodila istraživačica. Za Q razvrstavanje potreban je stol, po mogućnosti pomični, kako bi se za potrebe pojedinih studenata više stolova moglo spojiti u jedan. Q razvrstavanje provedeno je individualno putem intervjua na način da je pripremljena tablica za razvrstavanje i paket od 35 kartica. Prije samog postupka razvrstavanja sudionicima je objašnjen cilj i svrha istraživanja te je objašnjen postupak razvrstavanja. Ujedno su pripremljene i Suglasnosti za sudjelovanje u postupku Q razvrstavanja (Prilog 16) i Upitnik o demografskim podacima (Prilog 17). Sudjelovanje je bilo dobrovoljno te su u svakom trenutku sudionici mogli prekinuti proces. Niti jedan sudionik nije prekinuo sudjelovanje. Proces Q razvrstavanja trajao je od 20 do 60 minuta. Gluhim je sudionicima omogućena komunikacija na znakovnom jeziku (ako su izrazili potrebu) jer istraživačica dobro vlada hrvatskim znakovnim jezikom. Ostali sudionici nisu iskazali potrebu za dodatnim prilagodbama (istraživačica se savjetovala sa sudionicima u vezi prilagodbe prije njihovog dolaska). Dio sudionika (12) sudjelovao je u Q razvrstavanju putem elektroničkih medija (e-mail, Skype) ili telefonskim putem. Istraživačica je u tom kontaktu objasnila cilj i svrhu istraživanja te detaljno objasnila proces Q razvrstavanja. Potom su svi materijali poslani sudionicima putem elektroničke pošte (tablica za Q razvrstavanje, skup kartica i Suglasnost za sudjelovanje). Proces razvrstavanja najvećim je dijelom proveden putem telefona, dok je manji dio sudionika (2) izabrao elektroničku poštu ili Skype. U Q distribuciji ovoga istraživanja u najvišim stupnjevima (ne)slaganja



(-4 i +4) nalaze se dvije izjave, u stupnjevima -3 i +3 tri izjave, u 2 i +2 četiri izjave, u -1 i +1 pet izjava, a u središnjoj (nultoj) kategoriji sedam izjava s (Tablica 13).

*Tablica 13: Dizajn tablice za Q razvrstavanje (broj u zagradi označuje broj kartica koji se može rasporediti u određenu kategoriju)*

Najmanje se slažem				Neutralna pozicija				Najviše se slažem
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(5)	(4)	(3)	(2)

U procesu Q razvrstavanja, sudionici mogu premještati kartice po tablici dok sve izjave ne smjeste u tablicu. Svi sudionici uspješno su završili proces Q razvrstavanja. Dvoje sudionika zbunila je prisilna distribucija te su izrazili mišljenje kako bi im lakše bilo razvrstati kartice da se ne trebaju pridržavati zadane tablice. Kod nekoliko je sudionika u početku razvrstavanja primijećena nesigurnost i bojaznost jesu li „ispravno“ posložili kartice. U tim je situacijama istraživačica pojasnila način razvrstavanja te nepostojanje ispravnog ili neispravnog razvrstavanja. Proces Q razvrstavanja sniman je na audio-vrpču jer komentari sudionika tijekom razvrstavanja kartica mogu biti vrijedan izvor informacija pri interpretaciji podataka, posebice kod izjava koje se nalaze krajnje lijevo ili desno (-4 i +4) jer su na njih sudionici najviše emotivno osjetljivi (Brown, 2008). Po završetku razvrstavanja, istraživačica rezultate svakog sudionika bilježi u posebnoj tablici. Komentari sudionika pokazuju vrlo dobru prihvaćenost Q metodologije. Tako jedna sudionica navodi da je bilo „zahtjevno, ali vrlo zanimljivo“, drugi sudionik da „nikad nije tako nešto radio i da bi volio češće takve intervjuje jer nisu dosadni“ dok treća sudionica navodi „jako dobar osjećaj i pozitivnu energiju“ u procesu razvrstavanja kartica. Komentar jednog sudionika govori o promjenama na osobnom planu za vrijeme procesa Q razvrstavanja jer, kako navodi, „nije mogao vjerovati koliko to premještanje kartica natjera čovjeka na razmišljanje i stalno vaganje razloga za i protiv“. Napose, jedna sudionica svjedoči kako je „osvijestila neke stvari o kojima prije uopće nije razmišljala na taj način“, dok druga navodi „da sad ima punu glavu otvorenih pitanja“.

### 7.3.5 Peti korak: analiza i interpretacija rezultata

U Q faktorskoj analizi i interpretaciji rezultata primjenjuju se kvantitativne i kvalitativne metode. Autor Brown (1991, str. 13) navodi da statistički aspekt Q metodologije „prvenstveno služi za pripremu podataka kako bi se otkrila njihova struktura“ s ciljem pružanja objašnjenja faktora. Statističke metode uključuju izračunavanje korelacija između Q vrsta, izdvajanje faktora, rotaciju faktora i izračun faktorskih polja (Brown, 1980; McKeown i Thomas, 2013). Watts i Stenner (2012) opisuju tri procesa Q analize:

- (1) Pretvaranje podataka iz Q vrsta u faktore: Nakon što se podaci iz Q vrsta unesu u program PQMethod, on stvara korelacijsku matricu kako bi se odredila razina slaganja ili neslaganja između Q vrsta. Q zahtijeva od istraživača određeni stupanj procjene u pogledu izbora metode za analizu (faktorska analiza ili analiza glavnih komponenta), donošenja odluke o zadržavanju značajnih faktora i izbora metode za rotaciju faktora;
- (2) Prijelaz faktora u faktorska polja: Ovaj proces uključuje stvaranje faktorskog polja klasificiranjem svih Q vrsta koje imaju visoka faktorska opterećenja samo na jednom faktoru. Faktorsko polje može se zamisliti kao ogledni primjerak ili pokazna (model) Q vrsta koja je stopostotni predstavnik određenog faktora (Webler, Danielson i Tuler, 2009);
- (3) Prijelaz faktorskih polja u opis faktora: Ovaj proces uključuje interpretaciju faktora.

Interpretacija faktora posljednja je faza u procesu analize podataka u Q metodologiji. Interpretacija faktora temelji se na analizi faktorskih polja, pri čemu faktorsko polje djeluje kao fizički model razumijevanja faktora. Watts i Stenner (2012, str. 140) faktorsko polje definiraju kao „Q vrstu koja je tako napravljena da predstavlja stajalište određenog faktora“, odnosno da prikaže na koji je način određena skupina sudionika koja čini faktor razvrstala izjave u Q tablici (Brown, 2002; Watts i Stenner, 2012). Stoga ono predstavlja cjelokupnu točku gledišta određenog faktora (Brown, 2002). Faktorsko polje zapravo predstavlja „model idealizirane Q vrste koje se stopostotno slaže s faktorom“ (Watts i Stenner, 2012, str. 145) pa je cilj Q metodologije pružiti najbolju moguću procjenu ili ideju o tome kako bi izgledalo savršeno (optimalno) učitavanje Q vrste (Watts i Stenner, 2012). Tablica koju su sudionici koristili u procesu razvrstavanja izjava (Q tablica) može se koristiti za prikazivanje pojedinačnih faktorskih polja te se takav vizualni prikaz faktora naziva Q pokazna vrsta (McKeown i Thomas, 1988). Upotreba Q pokazne vrste pruža mogućnost za kvantitativne i kvalitativne usporedbe između faktora (McKeown i Thomas, 1988).

Izjave se interpretiraju holistički te ih se promatra unutar šireg konteksta faktorskog polja (Stephenson, 1953, 1967, 1993; Brown, 1980; Watts i Stenner, 2012) uzimajući u obzir važnost svake izjave i njenog položaja unutar polja, a ne samo onih postavljenih na krajnjim rubovima distribucije (Watts i Stenner, 2012). Istraživač analizira izjave koje razlikuju pojedinačne faktore (razlikovne izjave) kako bi saznao s čime se sudionici najviše, odnosno, najmanje mogu složiti (Brown, 1980, 1994; McKeown i Thomas, 1988; Stephenson, 1993). No, Q ne zanimaju samo razlike između faktora, već i razlike unutar samog faktora. Stoga je u interpretaciji rezultata potrebno objasniti bilo kakva odstupanja u razvrstavanju izjava, primjerice, ako položaj pojedine izjave nije u skladu s obrascem razvrstavanja. Kao pomoćni alat tada mogu poslužiti komentari sudionika. Također je potrebno naglasiti sličnosti koje su dobivene između faktora na što upućuju zajedničke izjave. Zajedničke izjave ukazuju na izjave koje su svi faktori razvrstali na vrlo sličan ili gotovo jednak način te pomažu istraživaču pri shvaćanju zajedničkih uvjerenja sudionika o istraživanoj temi (van Exel i de Graaf, 2005; Webler, Danielson i Tuler, 2009; Watts i Stenner, 2012). Na taj način istraživač oblikuje stajalište koje faktor predstavlja. U tom mu procesu može pomoći prethodno znanje, teorijske postavke i osobno iskustvo o istraživanoj temi. Stoga Brown (1980) tvrdi kako ne postoji točna strategija koja se koristi u interpretaciji faktora jer ovisi o tome što istraživač želi postići. Upravo taj trenutak u nastajanju zajedničkog pogleda kada se spoje statistički s kvalitativnim podacima predstavlja magični trenutak u Q metodologiji jer kvalitativni podaci ne samo da omogućuju relevantan narativni okvir za objašnjenje svakog faktora, već ujedno omogućuju i da se čuju glasovi sudionika (Watts i Stenner, 2012).

U sljedećem poglavlju detaljno su opisani postupci Q analize i interpretacije faktora u kontekstu ovoga istraživanja.

### **7.3.6 Etički aspekt istraživanja**

Istraživanje je provedeno prema načelu dobrovoljnog i anonimnog sudjelovanja te su sudionici mogli odbiti sudjelovati ili u bilo kojem trenutku odustati od sudjelovanja u fokus grupi i Q istraživanju. Sudionicima su pisanim i usmenim putem objašnjeni cilj, svrha i način provođenja istraživanja te oblici njihovog sudjelovanja. Isto je objašnjeno i za potrebe snimanja na audio-vrpu. Istraživačica je bila dostupna i prije i poslije istraživanja za sve sugestije, razmišljanja i dijeljenje iskustva sa sudionicima. Sudionicima je zajamčena povjerljivost glede identiteta i pohranjivanja podataka (privatnost i tajnost podataka, zaštita osobnih podataka i anonimnost). Dodatna privatnost osigurana je skupnom analizom rezultata.

Istraživanje je provedeno u skladu sa standardima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2003), Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006) i Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2009). Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu je 29.10.2012. godine uvidom u prijedlog teza ove doktorske disertacije potvrdilo usklađenost prijedloga empirijskog istraživanja s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2009).

## 8 ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA II

U ovom istraživanju primijenjena je faktorska analiza koja se primjenjuje u Q metodologiji (tzv. „Q faktorska analiza“) i ortogonalna rotacija faktora, točnije metoda Varimax rotacije. Za određivanje značajnih faktora korišteni su različiti matematički kriteriji i pravila: Kaiser-Guttmanov kriterij (Guttman, 1954; Kaiser, 1960), *scree* test (Catell, 1966), Humphreyjevo pravilo (Humphrey i Montanelli, 1975), kriterij postotka objašnjene varijance, pravilo o faktorskim opterećenjima te korelacije između faktora (Stephenson, 1953; Brown 1980, 1993; Watts i Stenner, 2012). Pomoću statističkih i kontekstualnih pokazatelja izdvojeno je pet faktora. Interpretacija faktora uključuje analizu faktorskih polja i analizu razlikovnih izjava, s obzirom da nisu dobivene statistički značajne zajedničke izjave. U interpretaciji faktora korišteni su i kvalitativni podaci iz analize intervjua za vrijeme procesa Q razvrstavanja.

### 8.1 Q faktorska analiza podataka

#### 8.1.1 Korelacije između Q vrsta

Analiza podataka u Q metodologiji započinje računanjem matrice korelacije (McKeown i Thomas, 1988) koja omogućuje sustavno ispitivanje povezanosti između Q vrsta. Prema Brownu (1980, str. 11), izračunavanje korelacija između pojedinih Q vrsta „nužna je stanica na kojoj se podaci prenose kako bi se mogla otkriti njihova faktorska struktura“ te „predstavlja stopostotna značenja i varijabilnosti prisutnih u studiji“ (Watts i Stenner, 2012, str. 98). Matrica korelacije pruža informacije o odnosima koji bi mogli postojati između sudionika, odnosno pokazuje koliko su sudionici na sličan ili različit način razvrstali izjave u Q tablici za vrijeme procesa Q razvrstavanja (Brown, 1980). Koeficijent korelacije kreće se u rasponu od -1,00 do +1,00, pri čemu vrijednost korelacije +1,00 upućuje na stopostotno podudaranje u načinu slaganja izjava između dva sudionika, dok negativna korelacija -1,00 upućuje na dijametralno suprotno pozicioniranje izjava u Q tablici. Korelacija vrijednosti 0,0 ukazuje na odsutnost povezanosti između dvije Q vrste. Autor Brown (1993, str. 110) navodi potrebu izračunavanja koeficijenta korelacije, koji se temelji na standardnoj pogrešci, prema predloženoj formuli: „ $SE = 1 / \sqrt{N}$ “, gdje je N ukupan broj izjava u Q skupu pri čemu je korelacija značajna na razini  $p < 0,01$  ako je 2,58 puta veća od standardne pogreške“. Međutim Brown (1993) navodi kako se korelacija može smatrati značajnom ako je približno 2 do 2,5 puta veća od standardne pogreške. Ovaj izračun primijenit će se u kasnijoj analizi za određivanje razine na kojoj se faktorsko opterećenje može smatrati značajnim.

U ovome istraživanju korelacijsku matricu (Prilog 18) čine interkorelacije između 27 Q vrsta (27 x 27), a koeficijent korelacije na razini  $p < 0,01$  iznosi  $\pm 0,4360$ , odnosno prema Brownu (1980,

1993) pravilu, statistički značajne korelacije u rasponu su od 0,3381 do 0,4226 ili više. Vizualni prikaz koeficijentata korelacija može doprinijeti boljem identificiranju, imenovanju i razlikovanju faktora (Hair i sur., 2010). Q vrste između kojih postoji visoka korelacija ukazuju na bliski odnos ili sličnost u pogledu (Brown, 1993), odnosno sudionici ovoga istraživanja čije su Q vrste visoko povezane imali su slična iskustva i mišljenja o svojoj ulozi u implementaciji obrazovne politike (*na primjer, Q vrsta 11 ima visoku korelaciju s Q vrstom 3 (0,56), što ukazuje na sličnost u razvrstavanju izjava kod ova dva sudionika te se očekuje da će se oba sudionika konformirati istom nadređenom faktoru, što su rezultati i pokazali. S druge strane, između Q vrsta 7 i 16 postoji vrlo niska korelacija (0,20), što ukazuje da u razvrstavanju izjava sudionika 7 i 16 ne postoji puno sličnosti, što je dovelo do toga da su se pogledi ova dva sudionika projicirali na različite faktore*).

### 8.1.2 Q faktorska analiza

Drugi korak u analizi podataka provedba je Q faktorske analize<sup>73</sup>. Q faktorska analiza koja se primjenjuje u Q metodologiji temelji se na postavkama tradicionalne faktorske analize s izokrenutom matricom podataka (R matrica rotira se za 90 °) pri čemu se sudionici (Q vrste) smatraju varijablama, a čestice instrumenta (izjave iz Q skupa) smatraju se subjektima istraživanja. Tradicionalna faktorska analiza (tzv. „R analiza“) uglavnom se koristi za ispitivanje povezanosti među varijablama, tj. stavkama instrumenta. Suprotno tome, Q faktorska analiza usmjerena je na povezanost i analizu sličnosti između pojedinaca (sudionika) kako bi se identificirale različite vrste sudionika koji su odgovorili na temu na sličan način. Na taj način, Q faktorska analiza omogućuje istraživaču grupirati ljude na temelju njihovog mišljenja, ponašanja ili odgovora na određenu temu (Brown, 1991). Pojednostavljeno, Q faktorska analiza grupira ljude, a ne čestice instrumenta (Newman i Ramlo, 2010) te ju se zato naziva i analizom osoba (*by-person analysis*; Akhtar-Danesh, 2016). Autor Brown (1980, str. 40) Q faktorsku analizu definira kao način određivanja „središta gravitacije ugrađenog u matricu korelacija“, pri čemu faktor definira kao „vrstu veličanstvenog prosjeka između svih Q vrsta predstavljenog koeficijentima korelacije“.

---

<sup>73</sup> Q faktorska analiza podrazumijeva statističku metodu koja se temelji na izokrenutoj faktorskoj analizi (Stephenson, 1935, 1953) te se koristi u analizi podataka ovoga istraživanja (kao i općenito u Q istraživanjima). Razlikuje se od Q faktorske analize kao zasebne statističke metode koja se razvila kao inačica izokrenute faktorske analize (Stephenson, 1935, 1953) te koristi samo jedan aspekt Stephensonove (1935, 1953) procedure – grupiranje sudionika pomoću Q faktorske analize. Razlikuje se od njegove faktorske analize (Stephenson, 1935, 1953) jer se sudionici ne grupiraju na temelju subjektivnih podataka (što znači da ne postoji proces Q razvrstavanja), već se podaci mogu prikupiti iz različitih izvora kao što su intervjui, ankete, zapažanja i slično (Newman i Ramlo, 2010).

No, ovdje valja još jednom naglasiti da iako se Q faktorska analiza, u tehničkom pogledu, temelji na faktorskoj analizi, ipak se filozofija Q istraživanja razlikuje od kvantitativnih istraživanja temeljenih na različitim multivarijantnim metodama jer je svrha Q metodologije ispitivanje subjektivnosti koja je predstavljena u različitim pogledima sudionika o nekoj temi, dok je svrha istraživanja povezanih s R metodologijom istražiti ili utvrditi odnos među varijablama predstavljenih objektivnim predmetima, primjerice testovima (Stephenson, 1953; Brown, 1980; McKeown i Thomas, 1988; Newman i Ramlo, 2010). Upravo je ta subjektivnost izražena i u ulozi istraživača jer pri donošenju odluka u postupku analize podataka (npr. o izboru metode za izdvajanje faktora, zadržavanju značajnih faktora, vrsti rotacije i sl.) istraživač daje prednost ispitivanju podataka temeljem teorijskih spoznaja naspram statističkih metoda i matematičkih rješenja (Stephenson, 1975; Brown, 1980).

U ovom istraživanju primijenjena je Q faktorska analiza kojom se pogledi studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u procesu implementacije obrazovne politike grupiraju u faktorsku strukturu koja predstavlja matematičku osnovu za identificiranje različitih, ali zajedničkih uzoraka između faktora (Stephenson, 1953; Brown, 1980, 1993; McKeown i Thomas, 1988; Watts i Stenner, 2012). Pomoću Q faktorske analize identificirat će se zajednički faktori koji odražavaju ono što je zajedničko u pogledima studenata o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike, što može ukazati na čimbenike koji utječu na njihovu razinu sudjelovanja. Kao što je osnovni je cilj faktorske analize sažeti informacije sadržane u velikom broju izvornih varijabli u manji broj latentnih varijabli, odnosno faktora, uz minimalan gubitak informacija (Fulgosi, 1984; Petz, 2004; Pallant, 2011), tako je osnovni cilj Q faktorske analize objasniti, u najvećoj mogućoj mjeri, odnose između Q vrsta na način da se odabranim faktorskim rješenjem objasni što je više moguće zajedničke varijance (Watts i Stenner, 2012). Q vrste koje imaju slične karakteristike grupiraju se u jedan faktor (Brown, 1993) predstavljajući pojedinačne poglede studenata koji dijele kolektivnu ili „obiteljsku sličnost“ (McKeown i Thomas, 1998). Faktori u Q metodologiji predstavljaju zajedničke poglede, odnosno stavove, vjerovanja i osjećaje koje izražavaju sudionici (Stephenson, 1977). Faktor u Q faktorskoj analizi predstavlja grupu pojedinaca koji imaju sličan obrazac ponašanja, odnosno onih koji su na sličan način reagirali na izjave u procesu Q razvrstavanja (Brown, 1980, 1993). Zbog toga ih, autori Watts i Stenner (2012, str. 114) definiraju „kao dimenzije zajedničkog značenja koje su definirane vrijednostima faktorskog opterećenja“. Faktorsko opterećenje korelacija je između Q vrste i faktora koja ukazuje na stupanj statističke povezanosti između Q vrste i faktora (McKeown i Thomas, 1998), a njegova vrijednost pokazuje koliko je svaka Q vrsta povezana s faktorom te na taj način doprinosi opisivanju faktora (McKeown i Thomas, 1998; Stricklin i Almeida, 2001).

Q metodologija koristi faktorsku analizu (metodu centroida<sup>74</sup>) kao središnju tehniku za izdvajanje faktora. Iako je analiza glavnih komponenata (Pearson, 1901; Hotelling, 1933) zamijenila (za statističare zastarjelu) metodu centroida, Q metodičari snažno zagovaraju korištenje ove metode jer ona ne nudi jedno (matematičko) najbolje rješenje, već je istraživač u mogućnosti istražiti više faktorskih rješenja prije donošenja konačne odluke o izdvajanju značajnih faktora (Stephenson, 1953; Brown, 1980; Watts i Stenner, 2012). Autor Stephenson (1953) navodi da upravo to pruža mogućnost istraživaču da, temeljem matematičkih kriterija te konceptualnih i kontekstualnih procjena, odabere koliko će faktora izdvojiti. Prema autoru Hair sa suradnicima (2010), empirijski rezultati upućuju na podudarnost rezultata analize glavnih komponenata i faktorske analize kada broj varijabli prelazi 30 ili kada su vrijednosti komunaliteta iznad 0,60 za većinu varijabli. Isto naglašavaju autori McKeown i Thomas (1988, str. 49) navodeći kako su uočene „vrlo male razlike u značajnim aspektima između dobivenih faktorskih struktura iz obiju analiza“.

Nakon donošenja odluke o izboru metode za provođenje Q faktorske analize, moguće je započeti proces izdvajanja inicijalnih nerotiranih faktora iz matrice korelacija. Bez obzira koja se metoda analize koristi za izdvajanje faktora, svaki faktor ima „potencijalno beskonačan broj prihvatljivih rješenja“ (Watts i Stenner, 2012, str. 92). Faktori se ekstrahiraju kako bi se izdvojili zajednički faktori ili faktori koji su od interesa za istraživanje. Softver za program PQMethod obično automatski ekstrahira sedam do osam faktora kako bi se osigurao veći postotak varijance u podacima (Schmolck i Atkinson, 2002). Nerotirana faktorska rješenja ostvaruju cilj redukcije podataka, no nemaju obilježja jednostavne strukture (Thurstone, 1947) i nisu interpretabilna, zbog čega ih je potrebno rotirati. Faktorska opterećenja u nerotiranoj faktorskoj matrici služe kao koordinate, odnosno kao sredstvo za konstruiranje relativnih položaja ili stajališta svih Q vrsta u istraživanju. Matrica faktorske strukture nakon provedene rotacije (Varimax ili kosokutne) omogućuje bolju interpretaciju faktora u odnosu na inicijalnu nerotiranu faktorsku matricu. U Q analizi, istraživač prije donošenja odluke o konačnom broju faktora koje će zadržati za analizu, ispituje, uspoređuje i suprotstavlja nekoliko probnih faktorskih rješenja izvedenih iz preliminarne indikacije broja faktora za ekstrakciju. Pri donošenju odluke o zadržavanju značajnih faktora, oslanja se na statističke pokazatelje, ali je u konačnici presudno određivanje konceptualnog i kontekstualnog značenja svakog faktora putem

---

<sup>74</sup> Metoda centroida rijedak je oblik faktorske analize koji se koristi isključivo u Q metodologiji (dio je programa PQMethod) čiji su rezultati slični, ali ne identični, tradicionalnoj faktorskoj analizi (Ramlo, 2016). Autor Thurstone (1947) prvi je predstavio faktorsku analizu metodom centroida, a autor Stephenson (1935) u Q metodologiji oslanja se na Thurstoneovu metodu centroida. Iako se u posljednje vrijeme među Q istraživačima pojačano primjenjuje analiza glavnih komponenata, Q metodičari, poput Stephensona (1935, 1953) i Browna (1980, 1986, 1991, 1993), priklanjaju se faktorskoj analizi, odnosno metodi centroida.



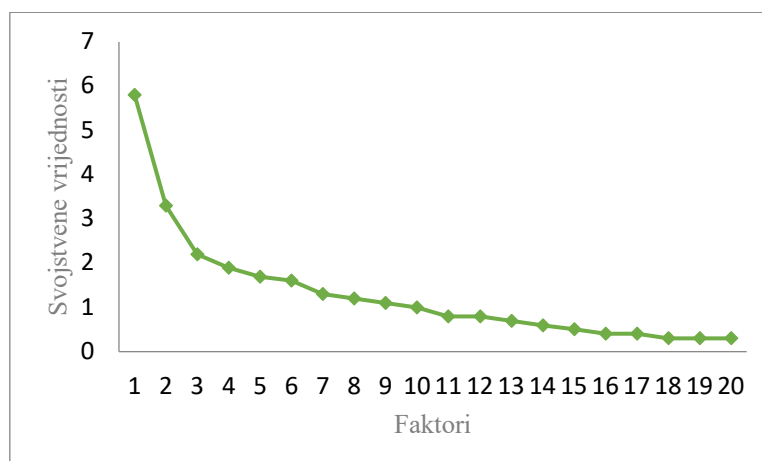
analize faktorskih polja. Stoga, konačni izbor faktorskih rješenja ovisi o istraživačevoj procjeni njihove interpretabilnosti i znanstvene primjenjivosti (Watts i Stenner, 2012).

U ovom istraživanju primijenjena je Q faktorska analiza i ortogonalna rotacija faktora, točnije metoda Varimax rotacije. Varimax rotacija odabrana je jer kreira faktorska rješenja koja objašnjavaju što je moguće veći postotak zajedničke varijance (Webler, Danielson i Tuler, 2009; Watts i Stenner, 2012). Ujedno je Varimax rotacija, u odnosu na druge metode rotacije, uspješnija u postizanju jednostavne strukture (Thurstone, 1947; Harman, 1976). Nadalje, autori Watts i Stenner (2012, str. 119) objašnjavaju kako „Varimax rotacija pokušava osigurati da svaka Q vrsta sudjeluje u saturiranju samo jednog faktora“ čime nastoji postići da što veći broj Q vrsta ima „čista“ (visoka) faktorska opterećenja (McKeown i Thomas, 1988), što doprinosi interpretabilnosti faktora. U ovom istraživanju, za donošenje odluke o zadržavanju značajnih faktora korišteni su različiti matematički kriteriji i pravila (Kaiser-Guttmanov kriterij (Guttman, 1954; Kaiser, 1960), *scree* test (Catell, 1966), Humphreyjevo pravilo (Humphrey i Montanelli, 1975), kriterij postotka objašnjenje varijance, pravilo o faktorskim opterećenju te korelacije između faktora (Stephenson, 1953; Brown 1980, 1993; Watts i Stenner, 2012) koji su pobliže objašnjeni u narednom tekstu.

Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju (Guttman, 1954; Kaiser, 1960) zadržano je pet faktora koji imaju svojstvenu vrijednost veću od 1,00 (Prilog 19).

*Scree* test (Catell, 1966) upućuje da bi rješenje s tri faktora moglo biti najbolje rješenje u ovom istraživanju. Prema Catellovom (1966) dijagramu vidljiv je oštar prijelaz između jednog i dva izdvojena faktora te zatim evidentan pad na spoju trećeg i četvrtog faktora nakon čega krivulja postaje relativno ravna. Uočljiv lom dijagrama (tzv. „lakat“) nakon tri izdvojena faktora sugerira zaključak da prva tri faktora objašnjavaju mnogo veći postotak varijance od preostalih faktora (Slika 12).

Slika 12: *Scree* plot



Pri tome valja imati na umu da je *scree* test (Catell, 1966) pouzdaniji i precizniji kada je uzorak velik, kada su vrijednosti komunaliteta visoke te kada svaki faktor ima nekoliko varijabli s visokim opterećenjem (Tabachnick i Fidell, 1996). S obzirom da u ovom istraživanju nisu zadovoljeni optimalni uvjeti jer je uzorak malen, prema spomenutim autoricama *scree* test (Catell, 1966) obično ima standardnu pogrešku od jednog do dva faktora (Tabachnick i Fidell, 1996).

Prema pravilu o faktorskim opterećenjima (Stephenson, 1953; Brown 1980, 1993; Watts i Stenner, 2012) mogu se zadržati faktori u kojima najmanje dvije Q vrste imaju značajno opterećenje na faktoru. Vrijednost značajnog faktorskog opterećenja „izračunava se pomoću formule:  $2,58 \times (1 \div \sqrt{\text{broj izjava u Q skupu}})$ “ (Brown, 1980, str. 222). Primjenom ove formule na postojeće podatke, značajno faktorsko opterećenje, na razini značajnosti  $p < 0,01$ , iznosi 0,4360 (0,44). Primjenom ovog pravila na nerotiranu faktorsku matricu, vidljivo je da tri faktora zadovoljava ovaj kriterij.

Humphreyjevo pravilo (Humphrey i Montanelli, 1975) još je jedan test koji se koristi za provjeru valjanosti i snage faktora. Prema autoru Brownu (1980, str. 223), Humphreyjevo pravilo određuje da je faktor značajan (i vrijedan zadržavanja) „ako je umnožak vrijednosti dvaju najviših faktorskih opterećenja, bez obzira na negativne i pozitivne vrijednosti, veći od dvostruke standardne pogreške“. Budući da standardna pogreška iznosi 0,169, prema ovom pravilu, zadržat će se faktori čija vrijednost umnožaka dvaju najviših faktorskih opterećenja premašuje vrijednost 0,338. Autori Watts i Stenner (2012, str. 108) pojednostavljaju ovo pravilo te ističu da je faktor potrebno zadržati „ako umnožak dvaju najviših faktorskih opterećenja premašuje vrijednost standardne pogreške“. Tablica 14 pokazuje kako je jedan faktor uspio udovoljiti Humphreyjevom pravilu (Humphrey i Montanelli, 1975) jer je umnožak dvaju najviših faktorskih opterećenja u Faktoru 1 viši od 0,34. Međutim, prema manje strogom tumačenju ovoga pravila (Watts i Stenner, 2012), svih pet faktora mogu se izdvojiti i zadržati za daljnju analizu (iako je Faktor 5 graničan).

Tablica 14: Humphreyjevo pravilo (Humphrey i Montanelli, 1975)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Umnožak dva najviša faktorska opterećenja	0,505	0,291	0,268	0,176	0,168
Standardna pogreška	0,169	0,169	0,169	0,169	0,169
Razlika	0,336	0,122	0,099	0,007	0,001
Standardna pogreška x 2	0,338	0,338	0,338	0,338	0,338

Legenda: Standardna pogreška  $< 0,01$

Prema gore navedenim kriterijima o izdvajanju faktora, preliminarna procjena ukazuje na zadržavanje jednog faktora prema strogom Humphreyjevom pravilu (Humphrey i Montanelli, 1975), tri faktora prema *scree* testu (Catell, 1966) i pravilu dva faktorska opterećenja (Stephenson, 1953; Brown 1980, 1993; Watts i Stenner, 2012), odnosno pet faktora prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju (Guttman, 1954; Kaiser, 1960). Imajući na umu smjernice u literaturi (Brown, 1980; van Exel i de Graaf, 2005; Watts i Stenner, 2012) koje zagovaraju zadržavanje većeg broja faktora u ranoj fazi analize, promatrane su matrice faktorske strukture za trofaktorski, četverofaktorski i peterofaktorski model. Vizualna ilustracija procesa identificiranja optimalnog faktorskog modela prikazana je u Tablici 15. Najbolje faktorsko rješenje ono je koje objašnjava što veći postotak zajedničke varijance te obuhvaća što veći broj sudionika. Q vrste koje „ne sudjeluju u opisivanju faktora su Q vrste koje imaju značajno opterećenje na više od jednog faktora (tzv. zbunjujuće vrste) ili one koje nemaju značajnog opterećenja na niti jednom faktoru (tzv. neznačajne vrste)“ (Watts i Stenner, 2012, str. 121).

Tablica 15: Matematički pokazatelji koji se koriste za donošenje odluke o zadržavanju faktora

Broj rotiranih faktora	Zajednička varijanca (% ZV)	Svojevne vrijednosti (Kaiser-Guttman)	Broj sudionika po faktoru (BS)	Korelacije između faktora	Odluka
3	32 %	1,7-5,1	19	0,23-0,36	Odbija se: niska ZV, nizak BS, ne obuhvaća 8 od 27 sudionika.
4	38 %	1,1-5,1	21	0,12-0,36	Odbija se: niska ZV, nizak BS, ne obuhvaća 6 od 27 sudionika, niske korelacije između faktora.
5	43 %	1,3-5,1	23	0,00-0,36	Odbija se: visoka ZV, nizak BS, ne obuhvaća 4 od 27 sudionika, niske korelacije između faktora.
5 <i>nakon 4 označavanja</i>	43 %	1,3-5,1	27	0,05-0,41	Prihvaća se: ručno označene Q vrste 1, 4, 5 i 8, obuhvaća sve sudionike, visoka ZV, najviše korelacije između faktora.

Kao što je vidljivo u Tablici 15, analiza probnih faktorskih rješenja pokazuje da sva četiri faktorska modela ispunjavaju Kaiser-Guttmanov kriterij (Guttman, 1954; Kaiser, 1960). S obzirom na postotak zajedničke varijance (model s tri faktora odbačen je jer objašnjava samo 32 % varijance). Prema autorima Watts i Stenner (2012), faktorsko je rješenje zadovoljavajuće ako objašnjava više od 35-40 % zajedničke varijance. Ujedno, u ovom rješenju skoro jedna trećina sudionika ne sudjeluje u kreiranju faktora, što nije prihvatljivo. Model s četiri faktora objašnjava veći postotak zajedničke varijance (38 %) te je time i povećan broj sudionika koji sudjeluju u kreiranju faktora (21). Sve korelacije između faktora ispod su statistički značajne razine korelacije. Modelom s pet faktora objašnjen je veći udio zajedničke varijance (43 %) te obuhvaća veći broj Q vrsta (23), a korelacije su između faktora niske (0,00-0,36). U ovom modelu, program PQMethod automatski je označio Q vrste koje smatra značajnima te su četiri Q vrste ostale kao neznčajne (Q1, Q4, Q5 i Q8). Ako istraživač smatra potrebnim, za bolje artikuliranje razlika između faktora može učiniti tzv. „ručno označavanje“ (*flagging*). Autori Watts i Stenner (2012) preporučuju da se u analizi podataka odmah koristi ručno označavanje. Stoga je model s pet faktora redefiniran na način da je istraživačica ručno označila četiri Q vrste s pretpostavkom da će se dovoljno povezati s jednim od faktora. Q vrsta 1 označena je Faktorom 1 (0,5870), Q vrsta 4 Faktorom 4 (0,4094), Q vrsta 5 Faktorom 2 (0,4414) i Q vrsta 8 Faktorom 3 (-0,541). Faktorska opterećenja za sve četiri Q vrste statistički su značajna prema prethodno izračunatoj razini statističke značajnosti od  $\pm 0,3381$  do  $\pm 0,4226$ . U ovako redefiniranom modelu, svi sudionici sudjeluju u kreiranju faktora, a korelacije između faktora ostale su niske (ispod spomenute razine statističke značajnosti).

Iz svega navedenog, vidljivo je da su faktorske strukture modela s pet faktora i modela s pet faktora s ručnim označavanjem vrlo slične te, samo putem matematičkih pokazatelja, nije uočena jasna diferencijacija između njih. Oba modela objašnjavaju isti postotak zajedničke varijance (43 %), obuhvaćaju velik broj sudionika (23 od 27 za model 5-faktora te 27 od 27 za redefinirani model 5-faktora), nemaju statistički značajne korelacije između faktora, s time da su korelacije kod modela s pet faktora s ručnim označavanjem nešto više nego kod modela s pet faktora (max. korelacija za model 5-faktora iznosi 0,36, a za redefinirani model 5-faktora 0,41). Model s pet faktora s ručnim označavanjem odabran je kao najbolji mogući zbog obuhvata svih sudionika, kao i zbog kontekstualnih razloga temeljenih na analizi faktorskih polja. Uspoređujući faktorska polja između ova dva potencijalna faktorska rješenja, redefinirani model 5-faktora pruža jasnije perspektive, osobito u segmentu izjava s kojima se studenti najviše slažu, odnosno izjavama koje su bile unutar kategorije +4 („najviše se slažem“).

Odabir modela s pet faktora s ručnim označavanjem podupire i tumačenje autora Watts i Stenner (2012) koji predlažu pravilo prema kojem bi se na svakih šest Q vrsta trebao ekstrahirati jedan faktor. Budući da je u istraživanje uključeno 27 Q vrsta, prikladno je usvojiti rješenje s pet faktora. Objektivni matematički kriteriji poslužili su kao pomoćni alat u procesu donošenja konačne odluke o najprihvatljivijem faktorskom rješenju. Q metodičari smatraju da najbolje matematičko rješenje ne mora uvijek biti najsmislenije i najinformativnije rješenje s teorijskog stajališta (Watts i Stenner, 2012). Stoga su odbačena faktorska rješenja s manjim brojem faktora, iako upravo njih sugeriraju *scree* test (Catell, 1966) i Humphreyjevo pravilo (Humphrey i Montanelli, 1975). Uzimajući u obzir inkluzivan pristup u istraživanju te ujedno, uvažavajući vrijeme, trud i aktivitet koji su studenti s invaliditetom uložili u procesu ovoga istraživanja, redefinirani 5-faktorski model odabran je kao najprihvatljivije faktorsko rješenje. Tablica 16 prikazuje više detalja o odabranom faktorskom rješenju, a Tablica 17 prikazuje faktorska opterećenja po faktorima.

Tablica 16: Prikaz Q vrsta po faktorima

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Q vrsta	3	2	8*	1*	4*
	6	5*	21	9	22
	7	12	24	17	23
	10	14	25		
	11	16	26		
	13				
	15				
	18				
	19				
	20				
	27				
Broj Q vrsta s visokim faktorskim opterećenjima**	11	5	5	3	3
Postotak sudionika koji definiraju faktor***	41 %	19 %	19 %	11 %	11 %

Legenda: \*ručno „označene“ Q vrste; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $N = 27$

Tablica 17: Faktorska opterećenja

Q vrsta	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
1	-0,1979	0,4427	0,2187	0,5870X	0,1845
2	0,2171	0,5158X	0,1050	0,0757	-0,0514
3	0,4403X	0,0778	0,0860	0,0361	-0,2962
4	0,2423	0,1527	0,2609	0,2200	0,4094X
5	0,2284	0,4414X	0,3790	0,2269	0,1449
6	0,6372X	0,2150	0,1085	0,5103	0,0739
7	0,6695X	0,0668	0,1304	0,1220	-0,1934
8	0,3122	0,4343	0,5411X	0,0514	-0,2240
9	0,0796	0,0406	-0,0467	0,4690X	-0,0549
10	0,5117X	-0,2191	0,2118	-0,2397	-0,0334
11	0,7591X	0,2524	0,1845	-0,1541	-0,1220
12	-0,1084	0,5071X	0,1349	-0,0064	0,3168
13	0,4504X	0,1523	-0,2113	-0,1316	0,2205
14	0,0474	0,5452X	0,0915	0,1953	0,1664
15	0,5927X	0,0751	-0,0505	0,2048	0,0027
16	0,3040	0,6490X	0,0338	-0,0187	-0,1794
17	0,0330	0,0591	0,3320	0,4688X	-0,0480
18	0,5446X	0,0359	0,2635	0,1981	0,3118
19	0,5182X	0,0308	0,3458	0,1625	0,1381
20	0,7589X	0,3211	0,0145	-0,1777	-0,1070
21	-0,0702	0,0677	0,5108X	0,1634	-0,0022
22	0,0383	0,1608	0,2307	-0,3180	0,4891X
23	-0,0603	0,0108	-0,0326	0,0055	0,5588X
24	0,0949	0,1670	0,5270X	0,1030	-0,0556

25	0,0389	0,2532	0,3381X	-0,1009	0,1768
26	0,2250	0,0661	0,6188X	-0,1434	0,0924
27	0,5771X	-0,0238	-0,2271	0,0682	0,2208
% zaj. Var.	16	8	8	6	5

Legenda: X označava Q vrstu koja ima značajno opterećenje na faktoru

### 8.1.2.1 Karakteristike faktora

Iako se u Q metodologiji ne zahtijeva strogo testiranje pouzdanosti, ipak se određena mjera stabilnosti podataka smatra prikladnom (Brown, 1980). Autor Brown (1980) objašnjava kako je Q metodologija osmišljena za ispitivanje razlika u subjektivnim pogledima te je potrebno istraživačima omogućiti jasno „čitanje“ stajališta koje taj faktor objašnjava, za što je potreban dovoljan broj pojedinaca koji se konformiraju nadređenom faktoru. Pouzdanost faktora, kao što je ranije opisano, definira se kao vjerojatnost da će isti sudionik u različito vrijeme na isti način razvrstati izjave u procesu Q razvrstavanja, pod istim uvjetima i s istim Q skupom (McKeown i Thomas, 1988; Watts i Stenner, 2012). Autor Brown (1980) navodi kako rezultati provedenih Q istraživanja pokazuju da za određenu temu postoji ograničen broj jedinstvenih stajališta, što omogućuje replikaciju istraživanja. Prema istom autoru upravo je replikacija ključni kriterij za dokazivanje pouzdanosti. Nadalje objašnjava kako pouzdanost faktora istraživaču može poslužiti kao svojevrsni znak povjerenja koje može pripisati faktoru kada objašnjava pogled koji predstavlja faktor (Brown, 2002).

U Tablici 18 prikazane su karakteristike faktora na standardiziranim faktorskim rezultatima (z-vrijednostima) koje ukazuju na pouzdanost faktora.

Tablica 18: Karakteristike faktora

	F a k t o r i				
	1	2	3	4	5
Broj varijabli koje sudjeluju u opisu faktora	11	5	5	3	3
Prosječni koeficijent pouzdanosti	0,800	0,800	0,800	0,800	0,800
Složena pouzdanost	0,978	0,952	0,952	0,923	0,923
Standardna pogreška (SE) faktorskih rezultata	0,149	0,218	0,218	0,277	0,277

Pouzdanost se sastoji od prosječnog koeficijenta pouzdanosti koji je standardiziran na 0,80 (McKeown i Thomas, 1988; Brown, 2002) i složene pouzdanosti (Hathcoat i Montgomery, 2010). Vrijednost složene pouzdanosti od 0,95 dovoljno je visoka za jasnu interpretaciju faktora te ovisi o broju sudionika čiji pogledi opisuju faktor (McKeown i Thomas, 1988; Brown, 2002). U ovom se istraživanju složena pouzdanost kreće u rasponu od 0,92 do 0,98. što ukazuje na visoku pouzdanost, odnosno stabilnost faktora. Kao što je vidljivo u Tablici 18, kako se povećava pouzdanost faktora, stupanj se pogreške povezan s faktorom smanjuje, što ulijeva veću sigurnost u stabilnost rezultata (McKeown i Thomas, 1988; Brown, 2002). Drugim riječima, za sudionike koji opisuju Faktor 1 postoji najveća vjerojatnost da će u ponovljenom razvrstavanju na isti način razvrstati izjave iz Q skupa pa je Faktor 1 s najvišom vrijednosti složene pouzdanosti (0,978) i najnižom vrijednosti standardne pogreške (0.149) najstabilniji faktor.

### 8.1.2.2 Korelacije između faktora

Matrica korelacije dobivenih faktora pokazuje razinu odnosa između faktora. Kao što je vidljivo u Tablici 19, sve su korelacije pozitivne, a njihove vrijednosti kreću se u rasponu od niskih do srednje visokih (od 0,05 do 0,41).

Tablica 19: Korelacije između faktora

Faktor	1	2	3	4	5
1	1,0000	0,3918	0,1037	0,0453	0,1068
2	0,3918	1,0000	0,1501	0,4098	0,1781
3	0,1037	0,1501	1,0000	0,2349	0,2794
4	0,0453	0,4098	0,2349	1,0000	0,0728
5	0,1068	0,1781	0,2794	0,0728	1,0000

Najveća korelacija prisutna je između Faktora 2 i Faktora 4 (0,41) te pokazuje da je pogled Faktora 2 bliži Faktoru 4 nego faktorima 1 (0,39), 3 (0,15) i 5 (0,18). Prema autoru Brownu (1999), značajna korelacija između faktora, koja u ovom istraživanju predstavlja vrijednost višu od 0,436 (prema vrijednosti koja predstavlja značajno faktorsko opterećenje), upućuje na postojanje značajne razine sličnosti između faktora. Iako u ovom istraživanju nema statistički značajnih korelacija, korelacije između Faktora 1 i Faktora 2 (0,39), kao i Faktora 2 i Faktora 4 (0,41) ukazuju na visoki stupanj zajedničke subjektivnosti. Iako je između ovih faktora uočena određena razina sličnosti, svaki



je od njih i dalje zadržao svoj vlastiti pogled, što je vidljivo iz analize faktorskih polja<sup>75</sup>. Preostale su korelacije vrlo niske, što pokazuje da su se Q vrste koje sudjeluju u opisu tih faktora najviše identificirale upravo s tim faktorom i nijednim drugim. Međusobno razlikovanje faktora pridonosi jasnoći pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

## 8.2 Interpretacija faktora

U ovom istraživanju faktori su opisani temeljem: (a) analize faktorskih polja, (b) demografskih podataka o sudionicima koji čine faktor, (c) razlikovnih izjava (s obzirom da nisu dobivene statistički značajne zajedničke izjave) i (d) kvalitativnih podataka iz intervjua za vrijeme Q razvrstavanja (McKeown i Thomas, 1988; Watts i Stenner, 2012).

Matrica faktorskih polja (Tablica 20) prikazuje na koji su način izjave razvrstane unutar svakog od pet dobivenih faktora. Faktorski rezultati izračunavaju se kao z-vrijednosti, ali ih program PQMethod radi praktičnosti prevodi u cijele brojeve poštujući istu distribuciju uzorka koju su sudionici koristili u procesu Q razvrstavanja (McKeown i Thomas, 1988).

Tablica 20: Prikaz faktorskih polja za pet faktora

IZJAVE	FAKTORI				
	1	2	3	4	5
1. Studenti s invaliditetom najčešće se uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	3	0	2	-1	-2
2. Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	-2	-2	1	1	3
3. Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	0	0	3	2	4
4. Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	3	-1	3	0	3
5. Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	4	3	-2	3	1
6. Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-1	-3	-2	-4	2
7. Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	2	1	-3	0	0
8. Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	4	1	4	0	0

<sup>75</sup> Način analiziranja faktorskih polja pobliže je opisan u poglavlju 8.2. ovoga rada (Interpretacija faktora).

9. Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	1	1	2	3	-2
10. Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	3	0	-4	-1	-2
11. Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	1	-2	0	2	-1
12. Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	1	0	0	0	2
13. Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	0	0	-2	-4	1
14. Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike vrlo je slaba.	-2	2	3	-1	-1
15. Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	2	3	2	-1	2
16. Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-1	-4	-1	-2	-3
17. Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	-4	2	0	-2	0
18. Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-4	-4	-1	-2	-3
19. Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	-3	1	-1	3	0
20. Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-1	-1	0	0	-1
21. Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	1	4	1	1	-4
22. Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, Facebook grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	-2	-1	1	1	3
23. Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	0	-1	-1	4	-1
24. Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim dijelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	0	4	-2	1	4
25. Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	-3	0	-3	4	-2
26. Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	0	2	4	1	1

27. Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	2	2	-4	-3	0
28. Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-1	-1	-3	-1	-3
29. Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	2	1	1	2	-1
30. Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	0	-2	0	0	0
31. Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	1	3	0	2	2
32. Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	-1	-3	-1	-2	0
33. Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	0	-2	0	-3	-4
34. Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	-2	-3	1	-3	1
35. Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	-3	0	2	0	1

Kao pomoćni alat za sustavnu i dosljednu analizu faktorskih polja korišten je *crib sheet* – alat koji je dizajnirao autor Watts (2010). Ovaj alat pomaže u analizi odnosa između izjava jer uzima u obzir važnost svake izjave i njenog položaja, promatra izjave koje obilježavaju faktor (razlikovne izjave), kao i one koje pokazuju određen stupanj slaganja među faktorima (zajedničke izjave). Na taj način upotreba ovog alata smanjuje subjektivnost interpretacije.

Opis svakog faktora započinje opisom statističkih karakteristika faktora te opisom demografskih značajki sudionika. Nakon toga slijedi analiza faktorskih polja. U sklopu opisa svakog pojedinog faktora opisane su i izjave koje ga najviše razlikuju od ostalih faktora (razlikovne izjave). Kako bi se upotpunio opis faktora, dodane su i pojedine izjave sudionika za vrijeme procesa Q razvrstavanja koje ocrtavaju pogled koji faktor predstavlja. Potom je svakom faktoru dodijeljeno ime koje ga поближе opisuje, a pri imenovanju faktora korištene su spomenute izjave sudionika. Ime faktora zapravo je citat jednog od sudionika koji je obilježio taj faktor. Za svaki je faktor, radi lakše preglednosti, napravljena vizualna percepcija faktorskog polja u obliku Q pokazne vrste. U opisivanju faktora koriste se brojevi u zagradama, pri čemu se prvi broj odnosi na broj izjave koja se objašnjava, a drugi broj na položaj te izjave unutar faktorskog polja, tj. Q pokazne vrste.

### 8.2.1 Faktor 1: Uspješni akteri - Mogu i znam kako i s kim ostvariti željeni cilj!

Od ukupno 43 % zajedničke varijance, najveće opterećenje leži u Faktoru 1 koji objašnjava 16 % zajedničke varijance (Tablica 16), a značajno opisuje mišljenja i stavove 11 od ukupno 27 sudionika istraživanja.

Kao što je vidljivo iz Tablice 21, od 11 studenata koji opisuju Faktor 1, sedmero su studentice i četiri su studenta prosječne dobi 25 godina. Prema vrsti oštećenja, prevladavaju studenti s motoričkim poremećajima (6), zatim podjednako studenti s oštećenjima vida (2) i studenti s oštećenjima sluha (2) te student s višestrukim teškoćama (1). U odnosu na sveučilište na kojem studiraju, najzastupljeniji su studenti sa Sveučilišta u Zagrebu (7), potom Sveučilišta u Puli (2) i Sveučilišta u Zadru (2) te Sveučilišta u Dubrovniku (1). Više se od polovine studenata (6) zbog nastavka školovanja preselilo iz mjesta stanovanja. Najvećim dijelom ovaj faktor opisuju studenti s preddiplomskog studija (8), dok su preostali na diplomskom studiju (3). Kao predstavnice ovoga faktora, čije su Q vrste postigle najveća faktorska opterećenja, identificirane su dvije studentice (sudionik 11 i sudionik 20) starosti 21 godine, obje s motoričkim poremećajima, koje studiraju na drugoj i trećoj godini preddiplomskog studija na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Puli.

Tablica 21: Demografske značajke sudionika za Faktor 1

Br.	Spol	God.	Sveučilište	Fakultet***	Razina**	God. studija	Vrsta oštećenja	Prebivalište/boravište	Faktorsko opterećenje*
3	Ž	23	Zagreb	EF	a	I.	oštećenje vida	Rab/ Zagreb	44
6	Ž	23	Zagreb	ERF	b	IV.	motorički poremećaj	Sisak	64
7	M	24	Zagreb	FF	a	III.	motorički poremećaj	Vinica/ Zagreb	67
10	M	22	Zagreb	KBF	a	II.	višestruka oštećenja	Zagreb	51
<b>11</b>	<b>Ž</b>	<b>21</b>	<b>Zagreb</b>	<b>ERF</b>	<b>a</b>	<b>II.</b>	<b>motorički poremećaj</b>	Brod na Kupi/ Zagreb	<b>76</b>
13	Ž	21	Zagreb	PF	b	IV.	oštećenje vida	Bilje/ Zagreb	45
15	Ž	25	Zagreb	FF	a	III.	oštećenje vida	Županja/ Zagreb	59
18	M	27	Dubrovnik	Odjel za komunikaciju	a	III.	motorički poremećaj	Cavtat	54

19	M	46	Pula	Fak. ekon. I tur. dr. M. Mirković	a	III.	motorički poremećaj	Pula	52
20	Ž	21	Pula	Odjel za inf.-kom. tehn.	a	III.	motorički poremećaj	Pula	76
27	Ž	20	Zadar	Odjel za predšk. odg.	b	IV.	oštećenje sluha	Zadar	58

Legenda: \*Faktorska opterećenja pomaknuta su za dva decimalna mjesta; najviša faktorska opterećenja ( $p < 0,01$ ) su podebljana; \*\*Razina studija: a – preddiplomski; b – diplomski; c – poslijediplomski; \*\*\*Puni naziv fakulteta: EF – Ekonomski fakultet, EFR – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, FF – Filozofski fakultet, KBF – Katolički bogoslovni fakultet, PF – Pravni fakultet.

Slika 13 predstavlja vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 1 i predstavlja ono što 16 % studenata misli o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

Slika 13: Vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 1 (Q pokazna vrsta)

*Najmanje važno*

*Najviše važno*

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
17	19	2	6	3	9	7	1	5
18	25	14	16	13	11	15	4	8
	35	22	20	23	12	27	10	
		34	28	24	21	29		
			32	26	31			
				30				
				33				

Tablica 22 sadrži pregled najviše i najmanje važnih izjava za Faktor 1 razvrstanih na krajnji desni (najpozitivniji) i krajnji lijevi (najnegativniji) rub distribucije, uključujući i njihove z-vrijednosti. Ove izjave nazvane su ekstremnim izjavama te ih se može zamisliti kao „vrh ledenog brijega“ (Watts i Stenner, 2012), a korisne su kao opći pokazatelji karakteristika koje obilježavaju faktor. Z-vrijednosti pokazuju koliko daleko i u kojem smjeru izjava odstupa od sredine distribucije, odnosno na kojim je izjavama postignut najviši rezultat (bilo u pozitivnom ili negativnom smjeru). U Prilogu 20 nalazi se prikaz svih izjava za Faktor 1 uključujući i z-vrijednosti.

Tablica 22: Faktor 1 – top četiri izjave

Broj izjave	Izjava	Pozicija u fak.polju	z-vrijednosti
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	+4	1,890
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	+4	1,604
17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	-4	-1,654*
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-4	-2,021

Legenda: \*razlikovne izjave na razini  $p < 0,01$

Faktor opisuju studenti kod kojih invaliditet ima važnu ulogu u formiranju njihovog identitetskog obrasca. Studenti koji pripadaju ovom faktoru **ne žele sažaljenje i popuštanje** okoline, već naprotiv, najvažnijim smatraju kako se studentima s invaliditetom ne treba, na temelju invaliditeta, „progledati kroz prste“ (18, -4; Slika 13) te se bune protiv „profesora koji nemaju srca srušit invalida“. Prema vrijednostima faktorskih rezultata za Faktor 1, upravo je na izjavi 18 zamijećen najviši rezultat (-2,021; Tablica 22, Prilog 20). Iako je stav da studenti ne žele da im se popušta na fakultetu povezan sa svim faktorima, u ovom faktoru, kao i u Faktoru 2, toj je izjavi dana najviša razina važnosti (Prilog 20, Prilog 21).

Isto tako, ovaj faktor opisuju studenti koji vrlo snažno naglašavaju **važnost osobnog iskustva invaliditeta** u zagovaranju prava i potreba (1,890; Prilog 20) jer „ako imaš invaliditet, onda sigurno ti najbolje znaš što ti je potrebno“. Na tom tragu, faktor opisuju studenti koji su visoku razinu važnosti pridali predstavništvu studenata s invaliditetom (8, +4; Slika 13) pritužujući se pritom na trenutnu situaciju „kako studente s invaliditetom predstavljaju ljudi koji mnoge stvari ne znaju (op. jer su bez invaliditeta)“.

Nadalje, faktor opisuju studenti koji naglašeno ističu **zadovoljstvo obrazovnom politikom**. Oni snažno artikuliraju svoje zadovoljstvo razumijevanjem njihovih problema i teškoća od strane sveučilišta i fakulteta (17, -4; Slika 13), što ih značajno razlikuje od studenata koji opisuju druge faktore (Tablica 23). No, iako su zadovoljni uslugama koje primaju na fakultetu te su pozitivno procijenili „to što se dozvoljavaju prilagodbe“, ipak snažno artikuliraju potrebu unaprjeđenja modela podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom (5, +4; Slika 13). Čini se da se radi o studentima koji dijele pozitivno

obrazovno iskustvo pa su tako zadovoljni srednjoškolskim obrazovanjem te škole ne povezuju sa životom pod „staklenim zvonima“ (19, -3; Slika 13), što ih također značajno razlikuje od studenata koji opisuju druge faktore (Tablica 23). U skladu s jasno izraženim stavom kako se studentima s invaliditetom ne treba popuštati zbog invaliditeta, izražavaju i stav kako ih se ni ne treba učiti da će netko drugi za njih nešto napraviti (25, -3; Slika 13). Dapače, oni smatraju kako je potrebno da ih profesori potiču na samostalnost, pri čemu naglašavaju kako „subjektivnost i sentiment profesora“ u tome ne pomažu. Studenti koji opisuju ovaj faktor, osim zadovoljstva provedbom obrazovne politike, ujedno ističu i dobru upoznatost studenata s invaliditetom obrazovnom politikom (35,-3; Slika 13), što je još jedno specifično obilježje ovoga faktora jer sve ostale faktore karakterizira slabo poznavanje obrazovne politike (Tablica 23, Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24).

Faktor opisuju studenti koji pridaju **visoku razinu važnosti udrugama**, što ovaj faktor čini jedinstvenim u odnosu na druge faktore. Visoka usmjerenost na potrebu uključivanja udruga u provedbu obrazovne politike proizlazi iz uvjerenja ove skupine studenata kako se udruge, u procesu implementacije, doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti (10, +3; Slika 13), zbog čega su prepoznate kao akteri koji im pomažu u ostvarivanju prava i interesa u obrazovanju (1, +3; Slika 13), što su razlikovna obilježja ovoga faktora (Tablica 23). Jedino su studenti koji opisuju ovaj faktor izjavu 10 smjestili u pozitivan dio distribucije i to kao vrlo važnu (+3) (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24, Tablica 23). Studenti dodatno pojašnjavaju kako udruge doživljavaju „kao neku višu distancu“ te smatraju da ih je „nužno uključiti jer se udruga doživljava ozbiljnije, službenije i obvezujuće“. Iako su i izjavu 1 ovi studenti najpozitivnije procijenili (+3), na sličan stupanj važnosti postavili su je i studenti koji opisuju Faktor 3 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Ovom stavu vjerojatno ide u prilog i mišljenje studenata kako pri udruživanju studenata ne dolazi do nametanja vlastitih interesa iznad interesa grupe (22, -2; Slika 13), što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 23). Jedan sudionik navodi kako se „suradnjom s udrugama postiže veća i kvalitetnija slika o tome što se treba mijenjati“ te kako partnerstvo u kojem su interesi zajednički i jednako važni, a koje ostvaruju s udrugama, „povećava njihovu moć koja je, s individualnog aspekta, malena“. No, iako studenti udruge smatraju važnim akterima u procesu provedbe obrazovne politike, čini se da ih ne smatraju poveznicom između donositelja odluka i njih samih (28, -1; Slika 13), kao ni izvorom informacija o obrazovnoj politici (20, -1; Slika 13). Tako kao moguće izvore informacija navode „web-stranice fakulteta, studentskog centra, razne forume, prijatelje, možda one prijatelje s invaliditetom ako su koju godinu stariji ili prijatelje bez invaliditeta koji mogu znati da li su vidjeli nekog studenta s invaliditetom na svom faksu i kako to funkcionira“.

Studenti koji opisuju ovaj faktor ne smatraju kako je njihova uloga u procjeni postignuća i evaluaciji provedbe obrazovne politike slaba (15, -2; Slika 13) ili bez učinka na provedbu (14, -2; Slika 13). Kao primjere navode „akciju brisanja knjiga iz knjižnica na fakultetima... osiguravanje sobe za odmor i računala za slijepe na fakultetu... osiguravanje asistenata u studentskom domu...“ Navedeni primjeri pokazuju kako faktor opisuju studenti koji imaju interes za mijenjanjem situacije kojom nisu zadovoljni (27, +2; Slika 13) te znaju jasno artikulirati svoje probleme i potrebe u obrazovanju (2, -2; Slika 13). Navode kako „studenti s invaliditetom imaju snagu za promjenu, ali nisu dovoljno moćni“ te kako je put koji prolaze da bi nešto promijenili prečesto „dugotrajan i mukotrpan“. Smatraju kako bi se manjak moći (6, -1; Slika 13, Tablica 23) mogao nadomjestiti većom zastupljenošću osoba s invaliditetom među donositeljima odluka (7, +2; Slika 13), ističući pritom potrebu postojanja „nekog svog zastupnika, znači nekog studenta s invaliditetom, koji je direktno u timu koji donosi odluke“, poput, primjerice, člana povjerenstva za studente s invaliditetom na Sveučilištu u Zagrebu. U usporedbi s drugim faktorima, ovaj faktor izjavi 7 pridaje najvišu važnost, po čemu je sličan jedino s Faktorom 2 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Manjak moći povezuju s manjkom resursa, odnosno nedostatkom vremena (12, +1; Slika 13) i nedovoljnom međusobnom povezanošću (21, +1; Slika 13). Faktor opisuju studenti koji vjeruju kako se za vrijeme studiranja suočavaju s više poteškoća nego studenti bez invaliditeta (12, +1; Slika 13) te upravo to „izgubljeno“ vrijeme negativno utječe na razinu njihovog aktiviteta u provedbi obrazovne politike (12, +1; Slika 13) jer se „najčešće time ne stignu baviti“.

Iako studenti koji opisuju ovaj faktor imaju visoko mišljenje o ulozi udruga u provedbi obrazovne politike, ipak ih ne smatraju najznačajnijim akterima u provedbi (33, 0), što se podudara s mišljenjem većine sudionika, izuzev onih koji opisuju Faktor 2 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Čini se kako se radi o studentima koji profesore, kao provoditelje politike, smatraju relevantnim akterima, što pokazuju svojim stavom o ulozi profesora u odnosu na ostvarivanje potrebne prilagodbe na fakultetu (29, +2; Slika 13). Pritom naglašavaju kako prilagodbu najvećim dijelom ostvaruju „ne s fakultetom, ne s upravom, već baš s profesorima“. Navode zadovoljstvo koordinatorima za studente s invaliditetom na fakultetu, kao i mogućnost izravnog obraćanja Uredu za studente s invaliditetom. Koordinate za studente s invaliditetom smatraju „generalno dobrom idejom“ jer „skraćuju put do prilagodbe i omogućuju rješavanje svega na jednom mjestu“. Isto tako navode kako je važno da je koordinator „osoba koja zna i koja ima dobru volju“, što smatraju važnim jer je potrebno smanjiti broj „koordinatora za koje nitko ni ne zna da postoje“. Ovdje valja istaknuti kako koordinatori za studente s invaliditetom podršku pružaju volonterski te im se to ne računa kao dio poslova koji se vrednuju za napredovanja. Drugim riječima, radi se o „entuzijastima koji su svoje



vrijeme odlučili posvetiti ovoj ranjivoj skupini studenata te vrlo često moraju provoditi aktivnosti koje uključuju i prijepore s kolegama kao i u pravilu snažan emocionalni angažman kroz empatiju za osobne probleme studenata“ (Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, str. 9). Od fakulteta traže da programski unaprijede svoj rad (31, +1; Slika 13), da se poduzmu aktivnosti s ciljem poboljšanja pristupa nastavnog i nenastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom (31, +1; Slika 13), da im se omogući istovremeno ostvarivanje više modela podrške, primjerice vršnjačke potpore i podrške asistenta (11, +1; Slika 13) te da sveučilišta počinju ulagati više truda u razvoj različitih modela podrške (16, -1; Slika 13). Iako svi sudionici pokazuju nezadovoljstvo ulogom sveučilišta u razvoju modela podrške, studenti koji su značajno povezani s ovim faktorom i Faktorom 3 izrazili su najmanju razinu nezadovoljstva (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Prethodno istaknuto zadovoljstvo studenata koji opisuju ovaj faktor u odnosu na provedbu obrazovne politike potvrđuje i pozicioniranje izjave koja se odnosi na prostornu nepristupačnost fakulteta u središnji dio distribucije (26, 0), što upućuje da studenti ovoj izjavi nisu pridali nikakvu važnost (iako u opisu faktora prevladavaju sudionici s motoričkim poremećajima te su predstavnici faktora upravo dvije studentice s motoričkim poremećajima). To može sugerirati na zaključak kako je na fakultetima na kojima studiraju studenti koji opisuju ovaj faktor dobro riješena prostorna pristupačnost fakulteta.

Razlikovne izjave, izračunate putem programa PQMethod, ukazuju na izjave koje su sudionici koji opisuju jedan faktor značajno različito razvrstali u odnosu na sudionike koji opisuju druge faktore (Watts i Stenner, 2012). One ukazuju na područja razilaženja i razlikovanja između faktora (van Exel i de Graaf, 2005) te time pomažu istraživaču da bolje razumije one izjave koje su jedinstvene za svaki faktor (Watts i Stenner, 2012).

Tablica 23: Razlikovne izjave za Faktor 1

Izjave	Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat
1	3	1,33*	0	-0,02	2	0,51	-1	-0,37	-2	-0,92
10	3	1,12*	0	-0,09	-4	2,22	-1	-0,46	-2	-0,76
6	-1	-0,33	-3	-1,59	-2	-0,88	-4	-1,75	2	0,87
22	-2	-1,07*	-1	-0,31	1	0,30	1	0,64	3	1,27
35	-3	-1,21*	0	-0,01	2	0,72	0	0,37	1	0,61

19	-3	-1,48*	1	0,44	-1	-0,58	3	1,47	0	-0,16
17	-4	-1,65*	2	0,62	0	0,16	-2	-0,83	0	-0,01

\*  $p < 0,01$

Prema pokazateljima u Tablici 23 sedam izjava statistički značajno razlikuje Faktor 1 od preostalih faktora (kod šest izjava razlika je statistički značajna na razini  $p < 0,01$ , a kod jedne na razini  $p < 0,05$ ). Izjave koje najviše razlikuju ovaj faktor, u odnosu na druge faktore, jesu izjava 17: „Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima“ (-1,65; Tablica 23) i izjava broj 19: „Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.“ (-1,48; Tablica 23). Kako je izjava 17 ujedno smještena i na krajnji lijevi rub distribucije (Tablica 23), ona je svakako dominantni čimbenik u opisivanju ovoga faktora. Faktor je određen pozitivnim stavom kako prema prijašnjem (srednjoškolskom) tako i prema sadašnjem (visokoškolskom) obrazovanju. Najviše vrijednosti razlikovnih izjava na pozitivnoj strani distribucije (izjava broj 1: „Studenti s invaliditetom najčešće se uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.“ (1,33; Tablica 23) i izjava broj 10: „Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.“ (1,12; Tablica 23) ukazuju na pozitivan odnos studenata prema udrugama kao prepoznatljiv aspekt ovoga faktora. Pozitivan stav prema udrugama podržavaju i pozitivna iskustva udruživanja studenata za ostvarenje zajedničkih interesa (izjava 22: „Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.“, -1,07; Tablica 23). Nadalje, za razliku od preostala četiri faktora, samo ovaj faktor opisuju studenti koji su dobro upoznati s obrazovnom politikom, procesom implementacije te načinima sudjelovanja (izjava 35: „Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.“, -1,21; Tablica 23), iz čega vjerojatno proizlazi i njihov aktivitet u provedbi.

Zaključno, Faktor 1 opisuju studenti koji ostvaruju interakcije s različitim akterima (udrugama, fakultetima, nastavnim i nenastavnim osobljem fakulteta i sl.) te im je izrazito važno da ih, kako u provedbi tako i u procesu kreiranja mjera obrazovne politike, predstavljaju studenti (osobe) s invaliditetom. Radi se o studentima koji su zadovoljni postojećom obrazovnom politikom, imaju znanja i kapaciteta za zagovaranje svojih prava i potreba te mogu promijeniti situacije s kojima nisu zadovoljni. U udrugama vide svoje partnere te partnerstvom nadomještaju identificiran nedostatak moći kako bi povećali utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike. Više od polovice studenata

koji opisuju ovaj faktor imaju motoričke poremećaje i studiraju na Sveučilištu u Zagrebu te su najvećim dijelom studenti preddiplomskog studija.

### 8.2.2 Faktor 2: Pasivni akteri – Očekujem da će drugi riješiti moj problem!

Faktor 2 objašnjava 8 % zajedničke varijance sustava i značajno opisuje stavove i mišljenja petero sudionika.

Kao što je vidljivo iz Tablice 24, od pet studenata koji opisuju Faktor 2, troje je studenata i dvije su studentice, prosječne dobi od 24 godine. Većinu sudionika čine studenti s motoričkim poremećajima (3) te po jedan student s oštećenjem sluha i višestrukim teškoćama. Svi studenti studiraju na Sveučilištu u Zagrebu (ali na različitim fakultetima), zbog čega se većina preselila iz mjesta stanovanja (4). Tri studenta pohađaju diplomski, a dva preddiplomski studij. Predstavnik ovoga faktora student je s višestrukim teškoćama starosti 21 godinu koji pohađa prvu godinu preddiplomskog studija na Sveučilištu u Zagrebu.

Tablica 24: Demografske značajke sudionika za Faktor 2

Br.	Spol	God.	Sveučilište	Fakultet***	Razina**	God. studija	Vrsta oštećenja	Prebivalište/boravište	Faktorsko opterećenje*
2	M	25	Zagreb	ALU	b	V.	motorički poremećaj	Zaprešić/ Zagreb	52
5	Ž	24	Zagreb	ERF	b	V.	motorički poremećaj	Karlovac/ Zagreb	44
12	M	27	Zagreb	FF	a	III.	oštećenje sluha	Sarajevo/ Zagreb	51
14	Ž	24	Zagreb	FPZ	b	IV.	motorički poremećaj	Zagreb	55
<b>16</b>	<b>M</b>	<b>21</b>	<b>Zagreb</b>	<b>PF</b>	<b>a</b>	<b>I.</b>	<b>višestruk oštećenja</b>	Križevci/ Zagreb	<b>65</b>

Legenda: \*Faktorska opterećenja pomaknuta su za dva decimalna mjesta; najviše faktorsko opterećenje ( $p < 0,01$ ) je podebljano; \*\*Razina studija: a – preddiplomski; b – diplomski; c – poslijediplomski; \*\*\*Puni naziv fakulteta: ALU – Akademija likovnih umjetnosti, ERF – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, FF – Filozofski fakultet, FPZ – Fakultet političkih znanosti, PF – Pravni fakultet.

Slika 14 predstavlja vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 2 i predstavlja ono što 8 % studenata misli o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

Slika 14: Vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 2 (Q pokazna vrsta)

Najmanje važno

Najviše važno

- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4
16	6	2	4	1	7	14	5	21
18	32	11	29	3	8	17	15	24
	34	30	22	10	9	26	31	
		33	23	12	19	27		
			28	13	29			
				25				
				35				

Analiza ovoga faktora pokazuje kako se faktor ne može interpretirati samo izjavama koje su sudionici procijenili kao najviše i najmanje važnim (Tablica 25), već ih je potrebno interpretirati u cjelini, s naglaskom na one izjave koje ga statistički značajno razlikuju od drugih faktora (Tablica 26). U Prilogu 21 nalazi se prikaz svih izjava za Faktor 2 uključujući i z-vrijednosti.

Tablica 25: Faktor 2 – top četiri izjave

Broj izjave	Izjava	Pozicija u fak. polju	z-vrijednosti
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	+4	2,127
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	+4	1,703*
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-4	-1,900
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-4	-2,300

Legenda: \*razlikovna izjava na razini  $p < 0,01$

Faktor opisuju studenti koji se bore s predrasudama društva. Oni naglašeno ističu **negativnu percepciju društva** prema studentima s invaliditetom jer smatraju da ih drugi „ne gledaju kao osobu, već kao invaliditet“ (24, +4; Slika 14), odnosno kao „nekoga sa strane“. Pokazuju izrazito **negativan stav prema pogodovanju i popuštanju** od strane profesora (-2,300; Tablica 25, Prilog 21) jer takvo ponašanje pogoduje nastanku i/ili učvršćivanju predrasuda prema studentima s invaliditetom protiv kojih se studenti koji opisuju ovaj faktor bore (18, -4; Slika 14). Kao **glavnog krivca** za percepciju studenata s invaliditetom kroz ono što ne mogu, smatraju **sveučilišta i fakultete** jer su studenti koji opisuju ovaj faktor izrazito nezadovoljni sveučilištima i fakultetima te snažno smatraju kako sveučilišta ne ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške (16, -4; Slika 14), što ih razlikuje od drugih sudionika (Tablica 26). U odnosu na sve druge faktore, ovaj je faktor definiran najjačim negativnim stavom studenata prema vrsti, kvaliteti i opsegu usluga koje im pružaju fakulteti i sveučilišta, što je vidljivo iz usporedbe položaja izjava koje se odnose na obrazovanje (izjave 5, +3; 16, -4; 17, +2; 31; +3; Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24).

**Međusobno povezivanje studenata s invaliditetom** smatraju najjačim mehanizmom za mogućnost mijenjanja situacije kojom nisu zadovoljni (21, +4; Slika 14), što je ujedno razlikovno obilježje ovog faktora (Tablica 26). Jedino su studenti koji opisuju ovaj faktor izjavi 21 pridali visoki stupanj važnosti (+4), što je u potpunosti suprotan stav od studenata koji opisuju Faktor 5 te su izjavu smjestili na krajnji lijevi rub distribucije (-4) (Tablica 26, Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Iako studenti koji opisuju ovaj faktor međusobnu suradnju smatraju važnom za jačanje uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, ipak izražavaju stav kako razvoju samostalnosti uopće ne pridaju važnost (25, 0; Slika 14) jer su jedino oni izjavu 25 smjestili u središnji dio distribucije, dok su joj studenti koji opisuju preostala četiri faktora pridali relativnu do visoku razinu važnosti (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Upravo izjava 25 statistički značajno razlikuje Faktor 2 od preostalih faktora te ukazuje na njegovu srž (Tablica 26). Stoga se razlikovno obilježje ovoga faktora odnosi na **nedostatak samoaktiviteta** studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike jer su, kako navode, „navikli da će im sve doći samo od sebe“ pa zato „ne razumiju zašto bi oni to morali... jer oni su osobe s invaliditetom?“ Čini se da se studenti koji opisuju ovaj faktor istovremeno bore i s predrasudama društva, ali i s vlastitim predrasudama, odnosno navikom čekanja da netko drugi napravi nešto za njih (npr. pozove ih na suradnju, inicira njihovo uključivanje u proces donošenja odluke i sl.) umjesto da se sami aktiviraju i pokušaju promijeniti nezadovoljavajuću situaciju.

Slijedom toga, faktor opisuju studenti koji vjeruju da mogu izraziti svoje mišljenje u situacijama kada „institucije smatraju da im je studentski glas bitan“, ali da ne mogu utjecati na

promjene (6, -3; Slika 14) jer se „rijetko uvaži njihovo mišljenje kod donošenja odluka“. Moguće je da u situacijama u kojima ih se pozove na suradnju i stvori pozitivno ozračje, oni mogu utjecati na promjene, dok u preostalim (većinskim) situacijama ne mogu. Primjer za to može se vidjeti u mišljenju ovih studenata kako mogu utjecati na određenu promjenu u provedbi obrazovne politike ukoliko imaju mogućnost evaluirati određene mjere obrazovne politike (34, -3; Slika 14), odnosno ukoliko im priliku za to omogući drugi (moćniji) akter, poput, primjerice, kada ih „koordinator za studente s invaliditetom pozove u vezi nekih stvari i pita“. Ovakvo ponašanje potvrda je ranije spomenutog pasivizma ovih studenata. Ipak, postojanje pozitivnih primjera sudjelovanja studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, koji su vjerojatno (najvećim djelom) inicirani od strane nastavnog osoblja, omogućuje veće uvažavanje njihovog mišljenja na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija (15, +3; Slika 14), što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 26).

Iako se studenti koji opisuju ovaj faktor bore s predrasudama društva, po čemu su slični studentima koji opisuju Faktor 5 (Prilog 21, Prilog 24), ipak smatraju kako predrasude ne umanjuju moć studenata s invaliditetom kao aktera u provedbi obrazovne politike (32, -3; Slika 14). Štoviše, studenti koji opisuju ovaj faktor ističu najveće neslaganje s izjavom 32, iako su svi faktori određeni stavom kako predrasude društva ne umanjuju moć studenata s invaliditetom kao aktera u provedbi obrazovne politike (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Moglo bi se reći da, iako svjesni predrasuda društva, studenti koji opisuju ovaj faktor smatraju kako su za jačanje njihove uloge u obrazovanju važniji drugi čimbenici (znanje, zagovaračke vještine, udruživanje i dr.), pri čemu samoaktivitet nisu prepoznali kao čimbenik koji utječe na njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike (25, 0; 3, 0; Slika 14). Iako se njihov pasivizam može objasniti u životnoj naučenosti oslanjanja na druge te teretu stigmatizacije, dio se razloga zasigurno krije i u nedostatku znanja o obrazovnoj politici, procesu implementacije i načinu sudjelovanja u implementaciji politike (35, 0; 4, -1; 20, -1; 9, +1; Slika 14).

Studenti koji opisuju ovaj faktor smatraju kako je uloga studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike slaba (14, +2; Slika 14), s čim se slažu jedino studenti koji opisuju Faktor 3 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Kao što je ranije spomenuto, studenti koji opisuju ovaj faktor vrlo su nezadovoljni sustavom visokog obrazovanja. Smatraju kako je za podizanje kvalitete studiranja vrlo važno programski unaprijediti rad fakulteta (31, +3; Slika 14) s ciljem „smanjenja teorijskog djela nastave kako bi se mogla povećati praktična primjena naučenog“. Isto tako smatraju kako je potrebno poboljšati pristup nastavnog i nenastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom (31, +3; Slika 14) jer „ako više znaju, bolje će moći razumjeti i pomoći osobi s invaliditetom“, ali i unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom (5, +3; Slika 14). Smatraju kako sveučilišta i

fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom (17, +2; Slika 14). Pri tome pojašnjavaju kako im je potrebna „gola podrška, nekakav program... i da nikog na fakultetu ne treba biti briga da li je student gluh ili u kolicima“. Relativno visoko procijenili su izjavu o prostornoj nepristupačnosti fakulteta kao najčešćem obliku diskriminacije prema studentima s invaliditetom (26, +2), što je bilo očekivano jer ovaj faktor pretežito opisuju studenti s motoričkim poremećajima (kao i studenti s oštećenjima vida i student s višestrukim teškoćama). Naglašeno nezadovoljstvo ovih studenata s visokim obrazovanjem (a djelomično i sa srednjoškolskim obrazovanjem (19, +1; Slika 14)) utječe na njihov negativan stav o postojećim mjerama obrazovne politike (30, -2; Slika 14) koji je, u usporedbi s drugim faktorima, prisutan samo kod studenata koji opisuju ovaj faktor (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24, Tablica 26). Nezadovoljstvo mjerama obrazovne politike opisuju na način da se „ne radi dovoljno da im se omogući adekvatno školovanje“ i jer „jako malo konkretne pomoći mogu dobiti kroz institucije države“. Upravo zbog toga navode konstantnu „borbu s istim problemima koji se rješavaju parcijalno kroz udruge, nečiju dobru volju, projekte, volonterizam... jer ništa nije riješeno sustavno“. Stoga predlažu osnivanje „ureda pravobranitelja/ice za studente s invaliditetom“, poput institucije Studenskog pravobranitelja u kojoj vjerojatno ne pronalaze svoje mjesto. Također naglašavaju kako „još uvijek ne postoji ključna institucija, organizacija ili udruga oko koje će se organizirati svi studenti s invaliditetom kako bi mogli bolje komunicirati i tražiti svoja prava“. Oni znaju čime nisu zadovoljni u provedbi obrazovne politike (2, -2; Slika 14) te iako imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, uz ranije spomenutu pasivnost, smatraju da im nedostaje i moć za utjecaj na željenu promjenu (27, +2; Slika 14). Izravan poziv jačeg aktera na suradnju način je kojim nadomještaju vlastitu pasivnost i manjak moći jer studenti koji opisuju ovaj faktor sami nemaju mehanizama za promjenu. Suradničkim akterom ne smatraju udruge. Njih ne smatraju ni najznačajnijim akterom u provedbi obrazovne politike (33, -2; Slika 14) ni poveznicom između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom (28, -1; Slika 14), kao ni izvorom informacija o obrazovnoj politici (20, -1; Slika 14). Zbog toga im vjerojatno ni uključivanje u udruge nije važno (1, 0; Slika 14), kao što im nije važno ni da se udruge uključe u provedbu obrazovne politike (10, 0; Slika 14). Čini se da studenti koji opisuju ovaj faktor znaju što žele promijeniti, ali im je potreban netko tko će ih povesti u borbu za njihova prava.

Tablica 26: Razlikovne izjave za Faktor 2

Izjave	Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat
21	1	0,54	4	1,70*	1	0,49	1	0,73	-4	-1,60
15	2	0,96	3	1,58	2	0,69	-1	-0,55	2	0,77
25	-3	-1,53	0	0,15*	-3	-1,03	4	1,47	-2	-1,09
30	0	-0,20	-2	-0,84	0	0,27	0	-0,09	0	0,05
16	-1	-0,53	-4	-0,84	-1	-0,58	-2	-1,01	-3	-1,10

\*  $p < 0,01$

Prema pokazateljima u Tablici 26, pet izjava statistički značajno razlikuje Faktor 2 od drugih faktora od kojih su kod dvije izjave razlike statistički značajne na razini  $p < 0,01$ , a preostale na razini  $p < 0,05$ . Izjava koja najviše razlikuje ovaj faktor izjava je broj 21: „Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike“ (1,70; Tablica 26). Faktor opisuju studenti koji imaju najpozitivniji stav u odnosu na udruživanje studenata, što smatraju važnim i potrebnim u postizanju moći i utjecaja na promjene u obrazovnoj politici. Iako se izjava 25: „Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti“ (0,15; Tablica 26) nalazi u središtu distribucije, ipak statistički značajno razlikuje Faktor 2 od preostalih faktora. Upravo ona definira ovaj faktor jer ukazuje kako naučena ovisnost o drugima predstavlja čimbenik koji dodatno pasivizira studente s invaliditetom.

Zaključno, Faktor 2 opisuju studenti koji pokazuju pasivno sudjelovanje u provedbi obrazovne politike. Glavne prepreke sudjelovanja studenti vide u okolini (društvu, fakultetu), a posebice su nezadovoljni fakultetima. Čini se da kod ovih studenata postoji interes i želja za promjenom, ali im je potrebno vodstvo. Možda ih je stalno oslanjanje na druge (moćnije) aktere uspavalo te ih je potrebno probuditi i naučiti kako da se pokrenu i zagovaraju svoje potrebe u obrazovanju. Pasivnost je uvjetovana njihovom ovisnošću o drugima (koja je posljedica društvenih predrasuda i (pre)zaštićivanja osoba s invaliditetom), ali i (ne)razumijevanjem procesa provedbe obrazovne politike te nedostatnim resursima (motivacijom, znanjem i moći). Svjesni su da bi udruživanje s drugim akterima (pri čemu preferiraju studente s invaliditetom) pridonijelo jačanju njihove uloge u provedbi obrazovne politike, no nedostatak samostalnog angažmana i unutarnja borba s predrasudama društva dodatno demotivira i pasivizira ove studente. Faktor opisuju studenti koji pohađaju Sveučilište u Zagrebu, gotovo



podjednako preddiplomski i diplomski studij, a prevladavaju studenti s motoričkim poremećajima. Skoro svi studenti koji opisuju ovaj faktor zbog studija su se preselili u Zagreb.

### 8.2.3 Faktor 3: Slabi akteri – Ne vidim partnere u udrugama!

Faktor 3 objašnjava 8 % zajedničke varijance sustava i značajno opisuje stavove i mišljenja petero sudionika.

Kao što je vidljivo iz Tablice 27, od pet studenata koji opisuju Faktor 3, četvero su studentice i jedan je student, prosječne dobi od 26 godina. Svi sudionici imaju motoričke poremećaje (kod jednog sudionika kao posljedica prometne nezgode u kasnijoj dobi) te, u gotovo jednakom omjeru, pohađaju četiri sveučilišta: Sveučilište u Rijeci (2) te po jedan sudionik Sveučilište u Zagrebu, Zadru i Splitu. Faktor opisuju studenti koji pohađaju diplomski studij (4), a jedan sudionik pohađa specijalistički studij. Jedan je sudionik zbog prometne nezgode pauzirao godinu dana. Većina sudionika studira u mjestu stanovanja (4), dok jedan sudionik studira izvan mjesta stanovanja. Predstavnik ovoga faktora studentica je s motoričkim poremećajem starosti 26 godina koja pohađa drugu godinu diplomskog studija na Sveučilištu u Rijeci.

Tablica 27: Demografske značajke sudionika za Faktor 3

Br.	Spol	God.	Sveučilište	Fakultet	Razina**	God. studija	Vrsta oštećenja	Prebivalište/boravište	Opterećenje*
8	M	25	Zagreb	UF	c	VI.	motorički poremećaj	Zagreb	-54
21	Ž	26	Rijeka	FF	b	IV.	motorički poremećaj	Opatija	51
24	Ž	27	Zadar	Odjel za anglistiku	b	V.	motorički poremećaj	Šibenik/ Zadar	53
25	Ž	24	Split	FESB	b	V.	motorički poremećaj	Split	34
26	Ž	27	<b>Rijeka</b>	<b>EF</b>	<b>b</b>	<b>V.</b>	<b>motorički poremećaj</b>	Rijeka	<b>62</b>

Legenda: \*Faktorska opterećenja pomaknuta su za dva decimalna mjesta; najviša faktorska opterećenja ( $p < 0,01$ ) su podebljana; \*\*Razina studija: a – preddiplomski; b – diplomski; c – poslijediplomski; \*\*\*Puni naziv fakulteta: UF – Učiteljski fakultet, FF – Filozofski fakultet, FESB – Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje, EF – Ekonomski fakultet.

Slika 15 predstavlja vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 3 i predstavlja ono što 8 % studenata misli o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

Slika 15: Vizualni prikaz faktorskog polja za Faktor 3 (Q pokazna vrsta)

Najmanje važno

Najviše važno

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
10	7	5	16	11	2	1	3	8
27	25	6	18	12	21	9	4	26
	28	13	19	17	22	15	14	
		24	23	20	29	35		
			32	30	34			
				31				
				33				

Tablica 28 prikazuje najviše i najmanje važne izjave koje najbolje ocrtavaju Faktor 3. U Prilogu 22 nalazi se prikaz svih izjava za Faktor 3 uključujući i z-vrijednosti.

Tablica 28: Faktor 3 – top četiri izjave

Broj izjave	Izjava	Pozicija u fak. polju	z-vrijednosti
26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	+4	2,086*
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	+4	2,061
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	-4	-1,542
10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	-4	-2,217*

Legenda: \*razlikovne izjave na razini  $p < 0,01$

Studenti koji opisuju Faktor 3 snažno artikuliraju svoj stav kako udruge nisu ozbiljniji i službeniji akteri od njih samih pa zbog toga ni ne smatraju da ih je potrebno uključiti u provedbu obrazovne politike (10, -4; Slika 15). Prema vrijednostima faktorskih rezultata za Faktor 3, upravo je na izjavi 10 zamijećen najviši rezultat (-2,217; Tablica 28, Prilog 22), a ova izjava ujedno i značajno razlikuje Faktor 3 od ostalih faktora (Tablica 29). Moguće razloge ovako velikog **nepovjerenja prema udrugama** povezuju s načinom vođenja udruga jer navode da „dok na čelu udruga sjede osobe koje nemaju invaliditet, mi ćemo imati malo moći“, kao i s načinom funkcioniranja udruga navodeći pritom kako je „problem politika udruge, a ne ljudi“. Na ovaj stav nadovezuje se naglašen stav studenata koji opisuju ovaj faktor o **važnosti osobnog iskustva invaliditeta** (8, +4; Slika 15) „jer osobno iskustvo je osobno iskustvo, netko ti može prepričati, ali to je samo subjektivno“. Studenti koji opisuju ovaj faktor snažno ističu međusobnu povezanost interesa i moći pa tako visoku važnost pridaju izjavi koja se odnosi na **nedostatak interesa i moći za utjecaj na promjene** (27, -4; Slika 15) jer smatraju kako je njihov „interes malen upravo radi slabe moći“. Također, studenti koji opisuju ovaj faktor percipiraju **prostornu nepristupačnost fakulteta** kao najčešći oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom (26, +4; Slika 15) po čemu se značajno razlikuju od studenata koji opisuju preostala četiri faktora (Tablica 29). Tako jedan sudionik navodi kako je prostorna pristupačnost fakulteta „bio jedini i prvi uvjet“ u procesu traženja fakulteta jer su „otpali svi fakulteti koji nisu bili prilagođeni“. S obzirom da ovaj faktor opisuju isključivo studenti s motoričkim poremećajima, ovaj rezultat nije neočekivan.

Ranije spomenuto nezadovoljstvo ulogom udruga u provedbi obrazovne politike potvrđuje i stav ovih studenata kako udruge ne vide kao poveznice između donositelja odluka obrazovne politike i njih samih (28, -3; Slika 15), ni kao izvor informacija o obrazovnoj politici (20, 0; Slika 15) ni kao najznačajnije aktere u provedbi politike (33, 0; Slika 15), a u njih se uključuju samo radi ostvarivanja vlastitih interesa (1, +2; Slika 15). Negativan stav prema udrugama koji izražavaju ovi studenti u potpunosti je suprotan stavu studenata koji opisuju Faktor 1 (Prilog 20, Prilog 22). Nezadovoljstvo ulogom udruga u provedbi obrazovne politike, iako u manjoj mjeri, prisutno je i kod studenata koji opisuju Faktore 4 i 5 (Prilog 23, Prilog 24).

Studenti koji opisuju ovaj faktor, kako je ranije spomenuto, naglašeno ističu da ih najbolje mogu predstavljati upravo studenti s invaliditetom (8, +4; Slika 15), točnije **studenti s istom vrstom oštećenja**. Pri tome navode kako „osoba s disleksijom ne može predstavljati nekog s motoričkim poremećajem“ jer studenti „s istom dijagnozom mogu drugačije vidjeti svijet“. Može biti kako je upravo ovo sužavanje predstavništva studenata (osoba) s invaliditetom na one s istovjetnim oštećenjima razlog zašto jedino ovi studenti ne smatraju kako bi veća zastupljenost osoba s

invaliditetom među donositeljima odluka pozitivno utjecala na uvažavanje mišljenja studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike (7, -3; Slika 15, Tablica 29), odnosno u promicanju uvažavanja korisničke perspektive. Važnost osobnog iskustva invaliditeta ističu i studenti koji opisuju Faktor 1, iako oni ne rade razlikovanje po uzroku invaliditeta. Snažno vrednovanje korisničke perspektive povezano je s pozitivnim stavom prema društvu jer jedino studenti koji opisuju Faktor 3 ne smatraju kako društvo najvećim djelom percipira studente s invaliditetom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom (24, -2; Slika 15), što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 29).

Studenti koji opisuju ovaj faktor smatraju da je uloga studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike vrlo slaba (14, +3; 34, +1; Slika 15), što povezuju s nedostatkom interesa za promjene koji je posljedica njihovog slabog utjecaja na proces donošenja provedbenih odluka (27, -4; 6, -2; Slika 15). Tako jedan sudionik navodi kako „nedostatak moći demotivira zbog čega diže ruke od svega“, dok drugi nedostatak interesa povezuje s „možda djelomičnom zadovoljenosti potreba“. Studenti koji opisuju ovaj faktor pokazuju najjače slaganjem s izjavom 14 (+3) po čemu su slični samo sa studentima koji opisuju Faktor 2, dok ostali sudionici ne dijele taj stav (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24, Tablica 29). Njihova slaba uloga u provedbi obrazovne politike povezana je sa stavom da češće idu „linijom manjeg otpora“ (3, +3; Slika 15) jer „stvari ne pokušavaju riješiti ili se nekome obratiti, već ih pokušavaju izbjeći“, iako ne smatraju da su naučeni da će netko drugi za njih nešto napraviti (25, -3; Slika 15). „Uzimanje trenutne situacije zdravo za gotovo“ potiče ravnodušnost te ih čini sve manje zainteresiranima za provedbu obrazovne politike jer „nemaju volje, želje, htijenja pa čak ni hrabrosti da se uhvate u koštac sa time“. Čini se da studenti koji opisuju ovaj faktor nemaju razvijenu svijest o provedbi obrazovne politike niti ih politika zanima (35, +2; Slika 15), što djelomično proizlazi iz njihove nezainteresiranosti i mirenja s postojećom situacijom. Prijatelje su identificirali kao vrlo važan izvor informacija (4, +3; Slika 15) te se doima kako studenti koji opisuju ovaj faktor surađuju s uskim krugom aktera u provedbi obrazovne politike (usmjereni su samo na populaciju studenata s invaliditetom, posebice onih koji imaju isti (sličan) uzrok invaliditeta, a u udruge nemaju povjerenja). Stoga, pomalo iznenađuje njihov stav da dobro surađuju s različitim akterima (13, -2; Slika 15). Za pretpostaviti je da je ovo samo deklarativan stav, možda i obrambeni mehanizam za propuštene interakcije, suradnju i partnerstva.

Faktor 3 određen je **zadovoljstvom studenata s fakultetima i sveučilištima**, odnosno obrazovnom politikom. Studenti koji opisuju ovaj faktor ne smatraju kako je potrebno unaprijediti modele podrške u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom (5, -2; Slika 15). U usporedbi s ostalim sudionicima, jedino su ovi studenti pokazali neslaganje s

izjavom 5, što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 29, Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Možda se razlog može pronaći u činjenici kako četvero od pet studenata koji opisuju ovaj faktor studiraju u mjestu stanovanja, pri čemu je moguće da obitelj na sebe preuzima organizaciju prijevoza od kuće do fakulteta ili da postoji prilagođen prijevoz za studente (osobe) s invaliditetom. Nadalje, faktor opisuju studenti koji izražavaju zadovoljstvo prilagodbom i podrškom koju dobivaju na sveučilištu i fakultetu, kao i individualnom podrškom od strane profesora (29, +1; Slika 15), no ipak vide prostor za napredak u razvijanju različitih modela podrške (16, -1; Slika 15). Kao pružatelje usluga navode udruge i Ured za studente s invaliditetom, pri čemu udruge koriste kao „alat“, odnosno „tehničku podršku“, primjerice, „u skeniranju da ne moraju puno vremena potrošiti na to“. Njihova pozitivna iskustva u obrazovanju vjerojatno su dovela do toga da su ovi studenti većinu izjava koje se odnose na sveučilišta i fakultete smjestili u središnji dio distribucije. Tako izjave koje se odnose na razumijevanje problema i teškoća studenata s invaliditetom od strane sveučilišta i fakulteta (17, 0; Slika 15), potrebu unaprjeđenja programskog rada fakulteta i pristupa nastavnog i nenastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom (31, 0; Slika 15), nemogućnost istovremenog ostvarivanja više modela podrške (11, 0; Slika 15) te manjak vremena zbog suočavanja s različitim teškoćama za vrijeme studiranja, nisu procijenili važnima.

Tablica 29: Razlikovne izjave za Faktor 3

Izjave	Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat
26	0	-0,15	2	0,83	4	2,09*	1	0,55	1	0,33
24	0	0,30	4	2,13	-2	-0,80*	1	0,46	4	1,82
5	4	1,60	3	1,26	-2	-0,85*	3	1,20	1	0,49
6	-1	-0,33	-3	-1,59	-2	-0,88	-4	-1,75	2	0,87
7	2	0,76	1	0,42	-3	-1,17	0	-0,37	0	-0,22
10	3	1,12	0	-0,09	-4	-2,22*	-1	-0,46	-2	-0,76

\*  $p < 0,01$

Prema pokazateljima u Tablici 29, šest izjava statistički značajno razlikuje ovaj faktor od drugih faktora (kod četiri izjave razlika je statistički značajna na razini  $p < 0,01$ , a kod dvije na razini  $p < 0,05$ ). Specifična obilježja Faktora 3 najviše su izražena u izjavama 10: „Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju

ozbiljnije i službenije nego sami studenti“ (-2,22; Tablica 29) i 26: „Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom“ (2,09; Tablica 29). Stoga je ovaj faktor određen velikim nepovjerenjem studenata u udruge i njihovim nezadovoljstvom zbog prostorne nepristupačnosti fakulteta. S obzirom da faktor opisuje samo studente s motoričkim poremećajima, ovakav je stav očekivan. Studenti koji opisuju faktor zadovoljni su obrazovanjem i fakultetima, osim u pogledu istaknute prostorne nepristupačnosti čemu u prilog ide i razlikovna izjava 5 s kojom se jedino ovi studenti ne slažu („Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.“; -0,85; Tablica 29). Također, faktor opisuju studenti koji ne svjedoče negativnoj percepciji društva prema osobama s invaliditetom (izjava 24: „Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.“; -0,80; Tablica 29).

Zaključno, Faktor 3 opisuju studenti koji pokazuju inertnost, pasivitet, ali i ravnodušnost u prihvaćanju mjera obrazovne politike. Nemaju povjerenja u druge aktere, posebice udruge, vjerojatno zbog loših prijašnjih iskustava udruživanja. Iste vrijednosti i interese dijele samo s onim studentima s invaliditetom koji imaju istu (sličnu) vrstu oštećenja kao i oni. Zbog velikog nepovjerenja prema drugima i izraženoj usmjerenosti na vlastito oštećenje, oni su se pretvorili u slabe i „nečujne“ aktere s vrlo suženom percepcijom obrazovne politike. Snažno izraženo nezadovoljstvo zbog prostorne nepristupačnosti fakulteta prisutno je samo kod studenata koji opisuju ovaj faktor, što je očekivano, jer jedino njega u cijelosti opisuju studenti s motoričkim poremećajima. Studenti koji opisuju ovaj faktor pohađaju četiri sveučilišta (Sveučilište u Rijeci, Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u Splitu), pretežno diplomski studij i skoro svi studiraju u istom mjestu gdje i žive. Specifičnost ovog faktora jest što ga opisuju sudionici koji se nalaze na višoj razini studija (diplomski i specijalistički) te ga opisuju većinski studentice samo s istovrsnim oštećenjem (motoričkim poremećajima).

#### **8.2.4 Faktor 4: Utjecajni akteri – Zagovaram svoje potrebe!**

Faktor 4 objašnjava 6 % zajedničke varijance sustava i značajno opisuje stavove i mišljenja tri sudionika.

Kao što je vidljivo iz Tablice 30, sva su tri sudionika koja opisuju ovaj faktor studenti (muškog roda), prosječne dobi 22 godine. Faktor opisuju studenti s različitim vrstama oštećenja: motorički poremećaji (1), teškoće u učenju (1) i višestruke teškoće (1). Sva tri studenta pohađaju preddiplomski studij (drugu i treću godinu) na različitim fakultetima Sveučilišta u Zagrebu. Jedan student studira u

mjestu stanovanja, a preostala dva preselila su se u Zagreb radi studija. Predstavnik ovoga faktora student je s motoričkim poremećajem starosti 22 godine koji pohađa drugu godinu preddiplomskog studija na Sveučilištu u Zagrebu.

Tablica 30: Demografske značajke sudionika za Faktor 4

Br.	Spol	God.	Sveučilište	Fakultet	Razina**	God. studija	Vrsta oštećenja	Prebivalište/ boravište	Opterećenje*
1	M	22	Zagreb	FPZ	a	II.	motorički poremećaj	Vodice/ Zagreb	59
9	M	21	Zagreb	HKS	a	II.	višestruka oštećenja	Našice/ Zagreb	47
17	M	24	Zagreb	FF	a	III.	teškoće u učenju	Zagreb	47

Legenda: \*Faktorska opterećenja pomaknuta su za dva decimalna mjesta; najviša faktorska opterećenja ( $p < 0,01$ ) su podebljana; \*\*Razina studija: a – preddiplomski; b – diplomski; c – poslijediplomski; \*\*\*Puni naziv fakulteta: FPZ – Fakultet političkih znanosti, HKS – Hrvatsko katoličko sveučilište, FF – Filozofski fakultet, KBF – Katolički bogoslovni fakultet, PF – Pravni fakultet.

Slika 16 predstavlja vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 4 i predstavlja ono što 6 % studenata misli o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

Slika 16: Vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 4 (Q pokazna vrsta)

Najmanje važno

Najviše važno

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
6	27	16	1	4	2	3	5	23
13	33	17	10	7	21	11	9	25
	34	18	14	8	22	29	19	
		32	15	12	24	31		
			28	20	26			
				30				
				35				

Tablica 31 prikazuje najviše i najmanje važne izjave koje najbolje ocrtavaju Faktor 4. U Prilogu 23 nalazi se prikaz svih izjava za Faktor 4 uključujući i z-vrijednosti.

Tablica 31: Faktor 4 – top četiri izjave

Broj izjave	Izjava	Pozicija u fak. polju	z-vrijednosti
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	+4	2,117*
25	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	+4	1,473*
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	-4	-1,567
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-4	-1,748

Legenda: \*razlikovne izjave na razini  $p < 0,01$

Faktor opisuju studenti koji smatraju da studenti s invaliditetom najveći interes imaju u **zagovaranju osobnih potreba** u obrazovanju (23, +4; Slika 16) jer „ovise prije svega sami o sebi“. Navode kako „moraju biti aktivni u smislu svojih individualnih potreba i stanja“ jer „ne mogu očekivat da će se bilo što promijeniti ako sami ne iniciraju tu promjenu“. Navode kako je razina samoaktiviteta razmjerna potrebi u danoj situaciji jer se „proporcionalno više aktiviraju u skladu s tim koliko je njihova veća potreba da bi ravnopravno studirali“. To je razlikovno obilježje ovoga faktora jer su studenti koji opisuju ostale faktore izjavu 23 smjestili prema središnjem dijelu distribucije (0 i -1; Tablica 32). Prema vrijednostima faktorskih rezultata za Faktor 4, upravo je na izjavi 23 zamijećen najviši rezultat (2,117; Tablica 32, Prilog 23). Drugo razlikovno obilježje ovoga faktora odnosi se na stav studenata koji opisuju Faktor 4 kako im **ponekad nedostaje samostalnosti** jer su naučeni da će netko drugi za njih nešto napraviti (25, +4; Tablica 32, Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Jedino su ovi studenti tu izjavu smjestili u pozitivni dio distribucije, štoviše na njezin najpozitivniji dio (+4). Čini se kako su ove studente kroz djetinjstvo i odrastanje učili na „ovisnost“ i oslanjanje na druge (19, +3; Slika 16), no, oni su se očito uspjeli izdići iz toga. Navode kako ih je „trebalo ohrabriti da zastupaju sami svoje interese“ i „probuditi tu silu i energiju koja je spavala u njima pod utjecajem okoline“ jer su na fakultetu „prepušteni sami sebi i moraju sami tražiti podršku“. Navode kako je „ključ da prvo sami sa sobom riješe što žele“. No, s druge strane, moguće je ovu izjavu interpretirati i u suodnosu na širinu potreba koje zagovaraju. S obzirom da studente koji opisuju ovaj faktor na djelovanje pokreće unutarnja (osobna) motivacija usmjerena na rješavanje vlastitih problema, moguće



je da se oslanjaju na druge (25, +4; Slika 16) ili priklanjaju „liniji manjeg otpora“ (3, +2; Slika 16) u situacijama koje nisu izravno povezane s ostvarivanjem njihovih prava i potreba poput, primjerice, pitanja koja se odnose na obrazovnu politiku u cjelini.

Faktor opisuju studenti koji smatraju kako studenti s invaliditetom u provedbi obrazovne politike mogu **izraziti svoje mišljenje i utjecati na željenu promjenu** (6, -4; 27, -3; Slika 16), barem onu usmjerenu na osobnu dobrobit. Oni **njeguju i vrednuju suradnju** kao mehanizam postizanja željenog cilja na individualnom planu (13, -4; Slika 16), što ih razlikuje od studenata koji opisuju druge faktore (Tablica 32). Suradnju smatraju važnom jer „na taj način mogu lakše ostvariti svoja prava i zadovoljiti neke svoje potrebe“, pri čemu naglašavaju „spremnost objiju strana za suradnjom“. Studenti koji opisuju ovaj faktor i Faktor 3, suradnju s drugim akterima okarakterizirali su dobrom (Prilog 22, Prilog 23). No, dok studenti koji opisuju Faktor 3 surađuju samo na deklarativnoj razini, ovi studenti grade aktivno konstruktivnu suradnju s akterima koji su im potrebni za ostvarivanje vlastitih ciljeva. Studenti koji opisuju ovaj faktor smatraju kako se mišljenje studenata s invaliditetom više uvažava na razini ministarstva, gradova i županija nego na razini fakulteta, što ih razlikuje od drugih sudionika (15, -1; Slika 16, Tablica 32) čemu vjerojatno doprinosi spomenuta suradnja s različitim akterima u provedbi obrazovne politike. Upravo to postojanje suradničkih odnosa s donositeljima odluka, odnosno predstavnicima, prvenstveno nadležnog Ministarstva znanosti i obrazovanja, te predstavnicima drugih ministarstava i jedinica lokalne i regionalne (područne) samouprave, predstavlja još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 32). Možda tome pridonosi i visoko razvijena svijest ovih studenata o zajedničkoj odgovornosti različitih aktera u provedbi obrazovne politike (9, +3; Slika 16) jer bi, prema njima, „politika kao takva trebala biti ono sveukupno i od samih studenata i od profesora, i nenastavnog osoblja, i od raznoraznih ministarstava i od organizacija i u konačnici trgovačkih društava, do zapravo svih...“ Stoga ne čudi da Faktor 4 opisuju studenti koji sebe, kao što je ranije spomenuto, smatraju moćnim akterima (6, -1; Slika 16) čije uključivanje u evaluaciju pojedinih mjera obrazovne politike ima učinka na promjene, dokidanje i/ili uvođenje novih mjera (34, -3; Slika 16), čime su suglasni sa studentima koji opisuju Faktore 1 i 2 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 23).

Kao što je prethodno spomenuto, iako Faktor 4 opisuju studenti koji njeguju suradnju s različitim akterima u provedbi obrazovne politike, udruge pritom ne procjenjuju kao aktere koje žele za svoje partnere. Ne smatraju ih najvažnijim akterima (33, -3; Slika 16) niti smatraju kako su studentima s invaliditetom potrebne udruge radi ostvarivanja vlastitih interesa (1, -1; Slika 16). S obzirom da samostalno uspijevaju postići što žele, udruge ne smatraju jačim i važnijim akterima od njih samih (33, -3; 28, -1; Slika 16).

Još jedno razlikovno obilježje Faktora 4 odnosi se na stav studenata s invaliditetom prema srednjoškolskom obrazovanju jer studenti koji opisuju ovaj faktor smatraju kako **nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje** (19, +3; Slika 16, Tablica 32). Studenti koji opisuju ovaj faktor škole slikovito uspoređuju sa „staklenom kupolom“, odnosno „zatvorenim sustavom gdje im se sve osiguravalo preko popuštanja, dobrih ljudi velikog srca, humanitarne akcije i slično“. Upravo zbog toga smatraju da sve do fakulteta „nisu bili suočeni s adekvatnim izazovom“ pa im je zato „šok kada se osoba prema njemu postavi kao prema svim drugima“. U okrilju toga, moguće je promatrati njihovu, ranije spomenutu, naučenu ovisnost (25, +4; Slika 16) kojoj su se uspjeli oduprijeti.

Za razliku od srednjoškolskog obrazovanja, pozitivniji stav pokazuju prema visokom obrazovanju jer smatraju kako sveučilišta i fakulteti, više nego srednje škole, razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom (17, -2; Slika 16), što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 32). Nadalje, smatraju kako sveučilišta i fakulteti trebaju unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom (5, +3; Slika 16), razviti različite modele podrške (16, -2; Slika 16) te programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog i nenastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom (31, +2; Slika 16). Iako nisu zadovoljni srednjoškolskim obrazovanjem, ne traže izlike u tome i ne žele da im se zbog toga popušta na fakultetu (18, -2; Slika 16). Uviđaju problem nemogućnosti istovremenog ostvarivanja više modela podrške (11, +2; Slika 16) te su, u odnosu na druge sudionike, izrazili najveće slaganje s izjavom 11 (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). No, za ono za što ne postoji sustavno rješenje, poput prilagodbe koja im je potrebna za vrijeme studiranja, rješenje pronalaze u suradnji s profesorima (29, +2; Slika 16), pri čemu je opisuju „na vrhunskoj razini, bez zamjerki“ ili se obraćaju drugim akterima (npr. gradu/županiji).

U odnosu na **pridavanje važnosti osobnom iskustvu invaliditeta** u zagovaranju prava i potreba studenata s invaliditetom, mišljenje studenata koji opisuju Faktore 4 i 5 razlikuju se od onih koji opisuju prva tri faktora (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Tako studenti koji opisuju ovaj faktor ne smatraju bitnim da osoba koja predstavlja studente s invaliditetom ima osobno iskustvo invaliditeta (8, 0; Slika 16) jer im je važnije da ima razvijene zagovaračke vještine i sposobnosti koje će dovesti do ostvarenja zajedničkog cilja. Pritom naglašavaju kako je za mogućnost utjecaja na promjene u provedbi obrazovne politike važniji faktor moći od faktora invaliditeta jer „što će ti invaliditet ako nemaš moć za promjenu“ te, u skladu s time, navode kako predstavnik studenata s invaliditetom treba biti osoba koja se „zna založit i riješiti problem“. Na tom tragu razmišljanja nalazi se i njihov stav prema predstavništvu osoba s invaliditetom među donositeljima odluka, čemu ne pridaju nikakvu važnost (7,0; Slika 16).

Tablica 32: Razlikovne izjave za Faktor 4

	Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
Izjave	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat
23	0	-0,28	-1	-0,12	-1	-0,58	4	2,12*	-1	-0,60
25	-3	-1,53	0	0,15	-3	-1,03	4	1,47*	-2	-1,09
19	-3	-1,48	1	0,44	-1	-0,58	3	1,47*	0	-0,16
15	2	0,96	3	1,58	2	0,69	-1	-0,55*	2	0,77
17	-4	-1,65	2	0,62	0	0,16	-2	-0,83	0	-0,01
13	0	0,02	0	-0,10	-2	-0,67	-4	-1,57	1	0,71

Legenda: \*  $p < 0,01$

Prema pokazateljima u Tablici 32, šest izjava statistički značajno razlikuje ovaj faktor od drugih faktora od kojih su kod četiri izjave razlike statistički značajne na razini  $p < 0,01$ , a preostale na razini  $p < 0,05$ . Izjava koja najviše razlikuje ovaj faktor od drugih faktora izjava je broj 23: „Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju“ (2,12; Tablica 32) čime je ovaj faktor definiran jakim samozagovaračkim pogledom studenata s invaliditetom. Izjave 25: „Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.“ (1,47; Tablica 32) i 19: „Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.“ (1,47; Tablica 32) pomažu u boljem razumijevanju ovog faktora jer, iako upućuju na nezadovoljstvo studenata s invaliditetom srednjoškolskim obrazovanjem koje povezuju s prevelikim zaštićivanjem od strane odgojno-obrazovnih djelatnika, što nije pridonijelo razvoju njihove samostalnosti, ipak su se uspjeli izdići iz te situacije te se nametnuti kao snažni akteri čije se mišljenje poštuje i uvažava (izjava 15: „Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.“; -0,55; Tablica 32).

Zaključno, ovaj faktor opisuju studenti koji su uspješni u pregovaranju i zagovaranju vlastitih interesa i potreba u obrazovanju. Imaju dovoljno znanja, kapaciteta i moći da utječu na željene promjene, doduše prvenstveno na individualnoj razini, te dobro razumiju odnose između aktera u procesu provedbe obrazovne politike. Razvijaju dobru suradnju i partnerske odnose s različitim akterima u provedbi obrazovne politike, izuzev udruga koje nisu prepoznali kao relevantne aktere. Karakterizira ih velika usmjerenost na osobnu dobrobit, pri čemu im nedostaje sagledavanje obrazovne

politike u cjelini i aktivitet u zagovaranju prava i potreba cjelokupne populacije studenata s invaliditetom. Sva tri studenta koji opisuju ovaj faktor muškog su roda te pohađaju preddiplomski studij na Sveučilištu u Zagrebu. U odnosu na vrstu oštećenja, faktor opisuju studenti s različitim oštećenjima (motoričkim poremećajima, teškoćama u učenju i višestrukim teškoćama).

### 8.2.5 Faktor 5: Ravnodušni akteri – Sad mi je svejedno, ionako nema smisla!

Faktor 5 objašnjava 5 % zajedničke varijance sustava i značajno opisuje stavove i mišljenja tri sudionika.

Kao što je vidljivo iz Tablice 33, od troje studenata koji opisuju Faktor 5, dvije su studentice i jedan je student, prosječne dobi od 22 godine. Svi studenti imaju senzorička oštećenja. Dvije studentice imaju oštećenja vida, dok student ima oštećenje sluha. Sudionici pohađaju tri različita sveučilišta: Sveučilište u Zagrebu (1), Sveučilište u Splitu (1) i Sveučilište u Osijeku (1), a jedan je sudionik zbog studiranja promijenio mjesto stanovanja. Jedan je sudionik promijenio sveučilište tijekom studiranja (sa Sveučilišta u Rijeci na Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku). Studentice pohađaju diplomski, a student preddiplomski studij. Sudionik koji predstavlja ovaj faktor studentica je s oštećenjem vida koja pohađa drugu godinu preddiplomskog studija na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku.

Tablica 33: Demografske značajke sudionika za Faktor 5

Br.	Spol	God.	Sveučilište	Fakultet	Razina**	God. studija	Vrsta oštećenja	Prebivalište/boravište	Opterećenje*
4	Ž	24	Zagreb	ERF	b	IV.	oštećenje vida	Popovača/Zagreb	41
22	Ž	21	Split	KBF	b	V.	oštećenje vida	Split	49
<b>23</b>	<b>M</b>	<b>21</b>	<b>Osijek</b>	<b>PF</b>	<b>a</b>	<b>II.</b>	<b>oštećenje sluha</b>	Vinkovci	<b>56</b>

Legenda: \*Faktorska opterećenja pomaknuta su za dva decimalna mjesta; najviša faktorska opterećenja ( $p < 0,01$ ) su podebljana; \*\*Razina studija: a – preddiplomski; b – diplomski; c – poslijediplomski; \*\*\*Puni naziv fakulteta: ERF – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, KBF – Katolički bogoslovni fakultet, PF – Pravni fakultet.

Slika 17 predstavlja vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 5 i predstavlja ono što 5 % studenata misli o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

Slika 17: Vizualni prikaz optimalnog faktorskog polja za Faktor 5 (Q pokazna vrsta)

Najmanje važno

Najviše važno

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
21	16	1	11	7	5	6	2	3
33	18	9	20	8	13	12	4	24
	28	10	23	17	26	15	22	
		25	29	19	34	31		
			14	27	35			
				30				
				32				

Najviše i najmanje važne izjave za Faktor 4 prikazane su u Tablici 34, a korisne su kao opći pokazatelji za opis ovoga faktora. Interpretacija faktora slijedi razlikovna obilježja faktora, koja se u potpunosti ne podudaraju s ekstremnim izjavama (+4 i -4). U Prilogu 24 nalazi se prikaz svih izjava za Faktor 4, uključujući i z-vrijednosti.

Tablica 34: Faktor 5 – top četiri izjave

Broj izjave	Izjava	Pozicija u fak. polju	z-vrijednosti
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	+4	2,086
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	+4	1,816
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	-4	-1,599*
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-4	-1,651

Legenda: \* razlikovna izjava na razini  $p < 0,01$

Faktor opisuju studenti koji se češće **priklanjaju postojećem stanju** (iako s njim nisu zadovoljni) nego što pokušavaju promijeniti situaciju (3, +4; Slika 17). Prema vrijednostima faktorskih rezultata za Faktor 5, upravo je na izjavi 3 zamijećen najviši rezultat (2,086; Tablica 34, Prilog 24).

Obrasce ovakvog ponašanja podržavaju i studenti koji opisuju Faktore 3 i 4 (Prilog 22, Prilog 23), no jedino su ovi studenti ponašanju tzv. „linijom manjeg otpora“ pridali vrlo visoku razinu važnosti.

Mogući razlog spomenute slabe motiviranosti za djelovanje u procesu provedbe obrazovne politike studenata koji opisuju ovaj faktor možda je povezan izraženim **osjećajem stigmatizacije** koji je zajednički sa studentima koji opisuju Faktor 2 (Prilog 21, Prilog 24). Ovaj faktor snažno obilježava osjećaj stigmatiziranosti jer faktor opisuju studenti koji smatraju kako ih društvo percipira najvećim dijelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom (24, +4; Slika 17) te vjerojatno da bi pokazali da to nije tako, ne žele da im se zbog invaliditeta popušta ili im se pogoduje na bilo koji način (18, -3; Slika 17). Studenti navode kako osjećaju da „drugi studenti (op. bez invaliditeta) misle da se studentima s invaliditetom više popušta ili da imaju niže kriterije“ pa to žele umanjiti dodatnim zalaganjem i ulaganjem više truda u izvršenje svojih obveza, primjerice u radu u grupi kako bi se „u grupama uspostavilo da ću ja uvijek napraviti svoje“.

Faktor opisuju studenti koji ne smatraju kako bi povezanost studenata s invaliditetom povećala njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike (21, -4; Slika 17). To je jedinstveno obilježje ovoga faktora (Tablica 35) jer su jedino ovi studenti izjavu 21 razvrstali na negativnu stranu distribucije, dapače na krajnje lijevi položaj (-4). Iskazano **nepovjerenje u partnerstva** s drugim akterima u potpunosti je suprotno stavu studenata koji opisuju Faktor 2 jer oni snažno vjeruju kako bi moć studenata s invaliditetom bila veća kada bi se povezali i zajednički zagovarali željene promjene (Prilog 21, Prilog 24). Čini se da postoji nekoliko razloga za ovakav stav. Jedan od njih je svakako povezan s njihovim visoko izraženim stavom da udruge ne doživljavaju kao najznačajnije aktere (33, -4; Slika 17) te, iako je njihov stav sličan stavu studenata koji opisuju Faktore 2 i 4, ovi su studenti izrazili najveće neslaganje s izjavom 33 (Prilog 21, Prilog 23, Prilog 24). Tako izrazito negativan stav prema udrugama može biti posljedica njihovog mišljenja kako udruge ne mogu zagovarati njihova prava i potrebe u procesu stvaranja politike, odnosno u kontaktima s donositeljima odluka (28, -3; Slika 17) zbog čega ih vjerojatno ne doživljavaju kao službenije i ozbiljnije aktere (10, -2; Slika 17) od njih samih (iako sami sebe smatraju slabim akterima) niti se u njih uključuju radi ostvarivanja svojih interesa (1, -2; Slika 17). Sve navedeno jasno upućuje na očito razočaranje studenata učinkovitošću udruga. Čini se kako loše iskustvo s udrugama proizlazi iz osjećaja nedovoljnog razumijevanja njihovih potreba od strane udruga, što je ujedno pogodovalo razvijanju mehanizma odustajanja jer kad vide „tko je tamo i kako ljudi razmišljaju, ne žele se s tim zamarati“. Isto je tako moguće da je iskazani stav posljedica straha studenata koji opisuju ovaj faktor da prilikom udruživanja i povezivanja s drugima (posebice udrugama) dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe (22, +3; Slika 17) jer su oni, u odnosu na studente koji opisuju preostale faktore, ovoj izjavi pridali najvišu

razinu važnosti (Prilog 20, Prilog 21, Prilog 22, Prilog 23, Prilog 24). Tako studenti navode kako se u udruge ne uključuju zbog „negativnih iskustava“, ali i straha da udruživanje „potencijalno može biti dobro, a ispadne loše ako ne naletiš na dobre ljude jer poslije svi počnu gledat svoje interese“.

Čini se kako pasivnost ovih studenata nije naučena, već je posljedica negativnih iskustva tijekom obrazovanja u kojima nisu uspjeli promijeniti željenu situaciju. Jedan od mogućih razloga neuspjeha u postizanju promjena u provedbi obrazovne politike, može se pronaći u njihovom stavu kako ne znaju dovoljno jasno artikulirati svoje probleme i potrebe u obrazovanju (2, +3; Slika 17) zbog čega ih „ljudi ponekad ne doživljavaju ozbiljno“, a koji je najprisutniji kod ovih studenata te ih razlikuje od studenata koji opisuju preostala četiri faktora (Tablica 35). Stoga ne čudi da se ovi studenti u prikupljanju informacija u vezi studija najviše oslanjaju na prijatelje i internet (4, +3; Slika 17), što im je zajedničko sa studentima koji opisuju Faktore 1 i 3 (Prilog 20, Prilog 22, Prilog 24). Razlikovno obilježje ovoga faktora odnosi se na stav studenata kako oni **ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju** (6, +2; Slika 17, Tablica 35) jer, kako jedan sudionik navodi, „nikad nismo mogli utjecati na odluku“. U kontekstu gluhih studenata navodi se kako je „manjak moći povezan s komunikacijskim preprekama“.

Faktor opisuju studenti koji smatraju kako provedba obrazovne politike nije zajednička odgovornost svih uključenih aktera (9, -2; Slika 17), što ih razlikuje od studenata koji opisuju sve druge faktore (Tablica 35). Tako Faktor 5 oslikava pogled kako je **provedba obrazovne politike odgovornost samo određenih (pojedinih) aktera**, a to su, čini se, za ove studente sami provoditelji, odnosno sveučilišta i fakulteti, točnije nastavno osoblje. Oni smatraju kako sveučilišta ne ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške, što im otežava studiranje i „troši“ vrijeme (16, -3; Slika 17). Također smatraju kako je potrebno programski unaprijediti rad fakulteta i poboljšati pristup nastavnog i nenastavnog osoblja (31, +2; Slika 17). Nastavnike nisu prepoznali kao osobe koje im pomažu u ostvarenju prilagodbi nastavnih sadržaja (29, -1; Slika 17), što je još jedno razlikovno obilježje ovoga faktora (Tablica 35). Zbog toga navode da „zbog tehničke organizacije života, imaju manje slobodnog vremena“ za druge stvari, poput zagovaranja, praćenje politike i slično, jer se za vrijeme studiranja suočavaju s više teškoća nego studenti bez invaliditeta (12, +2; Slika 17). Nedostatak vremena, kao i ranije spomenuta unutrašnja borba ovih studenata s osjećajem stigmatizacije, mogući su razlozi (ali možda i izlike) za njihov slab aktivitet u provedbi obrazovne politike. Pomalo je neobično da im je, uz visoko izražen stav o negativnoj percepciji društva prema studentima s invaliditetom (24, +4; Slika 17), nevažan utjecaj predrasuda na ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike (32, 0; Slika 17) po čemu se razlikuju od ostalih sudionika

(Tablica 35). Također, iako ne misle da ih se cijeli život učilo da će netko drugi za njih nešto napraviti (25, -2; Slika 17), njihovo ponašanje, ipak, ukazuje suprotno.

Na slab aktivitet ovih studenata u provedbi obrazovne politike upućuje i položaj izjava (prema središnjem dijelu distribucije) koje se odnose na ulogu studenata s invaliditetom u procjeni i evaluaciji mjera obrazovne politike (14, -1; 27, 0; 34, +1; Slika 17), kao i onih koje se odnose na poznavanje ove politike od strane studenata (35, +1; 30, 0; Slika 17). Izjava 27, koja ovaj faktor razlikuje od drugih (Tablica 35), upućuje ne samo na nedostatak moći i utjecaja ovih studenata na donošenje odluka u provedbi obrazovne politike, već i na ranije spomenuti nedostatak interesa za mijenjanje situacija kojima nisu zadovoljni. U odnosu na druge sudionike, jedino su studenti koji opisuju ovaj faktor nezadovoljni suradnjom s drugim akterima koju opisuju kao „utješnu nagradu“ (13, +1; Slika 17, Tablica 35), što, u odnosu na njihov slab aktivitet, manjak moći i nemogućnost utjecaja na provedbu obrazovne politike, nije neočekivano. Studenti koji opisuju ovaj faktor nisu pridali nikakvu važnost osobnom iskustvu invaliditeta i predstavištva studenata (osoba) s invaliditetom (7, 0; 8, 0; Slika 17), u čemu se u potpunosti slažu sa studentima koji opisuju Faktor 4.

Tablica 35: Razlikovne izjave za Faktor 5

Izjave	Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat	Rang	Rezultat
2	-2	-0,94	-2	-0,71	1	0,41	1	0,64	3	1,59
6	-1	-0,33	-3	-1,59	-2	-0,88	-4	-1,75	2	0,87*
13	0	0,02	0	-0,10	-2	-0,67	-4	-1,57	1	0,71
32	-1	-0,40	-3	-1,05	-1	-0,60	-2	-1,01	0	0,22
27	2	0,98	2	0,76	-4	-1,54	-3	-1,56	0	0,06
29	2	1,09	1	0,32	1	0,47	2	0,74	-1	-0,44
9	1	0,47	1	0,45	2	1,13	3	1,28	-2	-1,04*
21	1	0,54	4	1,70	1	0,49	1	0,73	-4	-1,60*

Legenda: \*  $p < 0,01$

Prema pokazateljima u Tablici 35, ovaj faktor razlikuje se od drugih u osam izjava (kod tri izjave razlika je statistički značajna na razini  $p < 0,01$ , a kod pet izjava na razini  $p < 0,05$ ). Izjava broj 21: „Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi



obrazovne politike.“ (-1,60; Tablica 35) najviše razlikuje ovaj faktor od preostalih te ukazuje na nepovjerenje studenata s invaliditetom prema njihovom međusobnom udruživanju. Razlikovna izjava 9: „Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.“ (-1,04; Tablica 35) pomaže u razumijevanju pogleda ovih studenata s invaliditetom o ulozi aktera u provedbi politike. Specifično je obilježje isključivo ovoga faktora kako odgovornost za provedbu nije podijeljena između različitih aktera, već pripada određenim akterima, a to su, za studente koji opisuju ovaj faktor, fakulteti. Slabost koju ovi akteri pokazuju odnosi se na nemogućnost utjecaja na promjenu (izjava 6: „Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.“; 0,87; Tablica 35) čemu dodatno pridonosi izolirano djelovanje ovih studenata u procesu provedbe obrazovne politike.

Zaključno, Faktor 5 opisuju studenti koje karakterizira nemoć u iniciranju promjena u obrazovanju te nepovjerenje prema partnerstvu s relevantnim akterima u provedbi politike, pa čak i sa samim studentima s invaliditetom. Sebe ne smatraju relevantnim akterima koji bi trebali mijenjati postojeće (nepovoljne) situacije, što ih je, uz spomenuto nepovjerenje prema povezivanju s drugim akterima, učinilo ravnodušnim i izoliranim akterima. Stoga Faktor 5 opisuju studenti s invaliditetom koji nisu usmjereni na zagovaranje ni na zajedničko djelovanje s drugim akterima, nemaju znanja, a ni želje za vlastiti angažman u mijenjaju postojećih mjera obrazovne politike. Njihova pasivnost nije naučena kao kod studenata koji opisuju Faktor 2, već je posljedica prijašnjih negativnih iskustva i neuspjeha u mijenjaju situacije. Najveću odgovornost u provedbi pridaju fakultetima, odnosno nastavnom osoblju, koje smatraju relevantnim akterima, ali ujedno i akterima koje „krive“ za njihov neaktivitet. S druge strane, udruge ne smatraju relevantnim akterima u provedbi obrazovne politike. Ovaj faktor karakterizira suženo polje interakcija studenata s invaliditetom s drugim akterima, što ujedno predstavlja rizik za mogućnost ostvarivanja njihovih prava i potreba u obrazovanju. Ovaj faktor opisuju isključivo studenti sa senzoričkim oštećenjima koji pohađaju preddiplomski i diplomski studij na tri različita sveučilišta.

## 9 RASPRAVA II

Budući da je Q skup oblikovan uz pomoć Bressersove (2004) *kontekstualne teorije interakcija* kojoj su nadodana tri područja relevantna za istraživanu temu (obrazovanje, invaliditet, korisnička perspektiva), u daljnjoj raspravi rezultati će biti prikazani po tim kategorijama. Prema *kontekstualnoj teoriji interakcija*, za utvrđivanje na koji način i utječu li uopće studenti s invaliditetom na provedbu politike, potrebno je razmotriti osobine s kojima ulaze u interakcije s drugim akterima (motivaciju, znanje i moć).

### Motivacija

Motivacija je pokretačka snaga aktera. Ona odražava njegovu spremnost na sudjelovanje u provedbi obrazovne politike. Stoga se motivacija može definirati kao stupanj važnosti koju akteri pridaju određenoj politici i kao stupanj pridonosenja politike ostvarenju njihovih ciljeva. Motivacija može biti unutarnja i vanjska. Unutarnja motivacija ukorijenjena je u osobnim ciljevima i vrijednostima, dok vanjska motivacija uključuje normativni, ekonomski i društveni utjecaj (Bressers, 2007; Spratt, 2009; Owens i Bressers, 2013; Vinke-de Kruijf, Bressers i Augustijn, 2014; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016). Potencijalni vanjski izvori motivacije mogu se odnositi na sudjelovanje aktera u *policy* procesu koje je u određenim situacijama građanska dužnost, djelovanje zbog financijskih razloga ili poduzimanje određenih aktivnosti zbog društvenog i političkog pritiska (Owens, 2008). Akter je motiviran za djelovanje ako su njegovi ciljevi u skladu s ciljevima politike i ako ima pozitivna uvjerenja o ciljevima implementacije. Na motivaciju također utječe i procjena aktera o vlastitoj učinkovitosti u provedbi politike koja se temelji na uvjerenju pojedinca (aktera) da ima dostatne vještine i sposobnosti za provedbu neke akcije (Bandura, 1986). Bolje poznavanje motivacije aktera doprinosi boljem razumijevanju sustava vjerovanja, vrijednosti, prioriteta i interesa koje akter pridaje specifičnim problemima i političkim rješenjima. Na taj se način često mogu otkriti uzroci prepreka za sudjelovanje pojedinih aktera u procesu provedbe javne politike (Sabatier, 1991; Kayaba i sur., 2005).

Studente s invaliditetom prvenstveno pokreće unutarnja motivacija. Vođeni su ostvarivanjem vlastitih interesa. Njihovi prioriteti u djelovanju usmjereni su na vlastitu dobrobit te svoje vrijeme i energiju usmjeravaju na rješavanje individualnih problema. Ne pokazuju interes za rješavanje kolektivnih problema u vezi obrazovanja studenata s invaliditetom ni na lokalnoj ni na nacionalnoj razini. Nisu usmjereni na djelovanje za širu populaciju studenata s invaliditetom pa čak ni na djelovanje za studente s invaliditetom na razini svog fakulteta. U traženju pomoći i podrške najviše se oslanjaju na prijatelje, težeći pripadnosti i poštovanju. Promjene koje žele u provedbi obrazovne politike

najčešće su povezane s prilagodbom akademskog okruženja. Vanjska motivacija (poput predrasuda, stigmatizacije i sl.) slab je pokretač za studente s invaliditetom. Popuštanje i pogodovanje profesora prema studentima s invaliditetom je, za studente koji opisuju Faktore 1, 2 i 5, nedopustivo te se tome snažno protive. I ovdje su njihove intervencije usmjerene jednosmjerno, samo na njih same, jer svojim primjerom žele pokazati da su iznad toga. O patologiziranju osoba s invaliditetom govore i rezultati istraživanja transformacije procesa implementacije politike prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj koji ukazuju na patronizirajući stav okoline prema osobama s invaliditetom te usmjerenost na patogenezu, odnosno ukazivanje na nemoć, sažalijevanje i nekompetentnost osoba s invaliditetom da zastupaju same sebe (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012).

Snažan motivacijski faktor može biti i osjećaj povjerenja između aktera (de Boer i Bressers 2011) koji na važnosti dobiva u situacijama kada akteri međusobno ovise jedni o drugima (Rousseau i sur., 1998; Bressers, 2009). Rezultati istraživanja upućuju kako su interakcije studenata s invaliditetom većinom obojane nepovjerenjem prema drugim akterima. Primjerice, Faktor 5 opisuju studenti koji pokazuju izrazito nepovjerenje prema udrugama. Za pretpostaviti je da su u interakcijama s udrugama imali negativna iskustva koja su dovela do gubitka povjerenja. U relativno novim odnosima, spremnost je aktera na povjerenje ograničena, budući da se povjerenje temelji samo na informacijama koje imaju o tim akterima. Takve su situacije, primjerice, kada se studenti upisuju na fakultet ili se po prvi puta obraćaju za podršku koordinatore za studente s invaliditetom, Uredu za studente s invaliditetom ili udrugama. Ako interakcija traje dulji vremenski period, studenti kroz interakciju stječu dodatne informacije o akterima koje su iskustveno ukorijenjene. Pozitivne interakcije dovode do povjerenja, a negativne pojačavaju nepovjerenje.

## **Znanje**

Znanje se odnosi na opće znanje o politici, dostupnost informacija i transparentnost procesa između provoditelja i ciljnih skupina (korisnika) u provedbi politike. Opće znanje o politici uključuje aspekte kao što su svijest aktera o politici, razumijevanje zahtjeva i prednosti politike te poznavanje drugih zainteresiranih aktera i njihovih uloga u procesu provedbe politike. O dostupnim informacijama ovisi način na koji akteri formuliraju problem i potencijalna rješenja problema (Bressers, 2007; Spratt, 2009; de Boer i i Bressers, 2011; Owens i Bressers, 2013; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016). Teškoće u pronalaženju i/ili korištenju informacija, kod aktera koji nemaju dostatne informacije, unosi nesigurnost u proces njihovog sudjelovanja. Ujedno, ukoliko akter nema određene informacije, upitno je na koji način interpretira i razumijeva informacije koje mu nedostaju (Vinke-de Kruijf, Bressers i Augustijn, 2014). Transparentnost informacija uključuje njihovu dostupnost, jednostavnost i korisnost

za sve sudionike procesa (Owens, 2008). Akteri koji imaju veće znanje o politici bolje razumiju kontekst u kojem se ona provodi te imaju veći utjecaj na provedbu.

Prema rezultatima istraživanja, studenti s invaliditetom nemaju dostatna znanja o obrazovnoj politici. Pokazuju parcijalno poznavanje određenih mjera obrazovne politike te nemaju razumijevanje složenosti problema s kojima se susreću u obrazovanju. Nedostaju im informacije o obrazovnoj politici u cjelini jer ne znaju gdje i kako doći do njih. Stoga se u prikupljanju informacija najvećim djelom oslanjaju na prijatelje i internet. Istraživanje autorica Jacklin i Robinson (2007) također navodi prijatelje kao najznačajniji izvor podrške za većinu studenata s invaliditetom u Ujedinjenom Kraljevstvu. No, oslanjanje studenata s invaliditetom na uži krug prijatelja predstavlja rizik za njihov smanjeni aktivitet u provedbi obrazovne politike. Autorice Madriaga (2007) i Lang (2013) navode kako veći rizik za neuspjeh u pokušaju mijenjanja nezadovoljavajuće situacije i, u konačnici, odustajanja od novih pokušaja postoji kod studenata sa slabijom mrežom prijatelja nego kod studenata koji imaju široku mrežu prijatelja. Uloga medija kao izvora informacija za studente s invaliditetom izrazito je slaba čemu možda pridonosi neprilagođenost medijskog sadržaja različitim potrebama studenata s invaliditetom. O nedostatnoj transparentnosti i dostupnosti informacija od strane visokoškolskih institucija govore i rezultati istraživanja o kvaliteti obrazovne usluge koji su pobliže opisani u poglavlju 4.1. ovoga rada. S obzirom da dio sudionika navodi i nepovjerenje prema udrugama, ali i drugim akterima, zabrinjava izrazito sužen opseg informacija kojima raspolažu studenti s invaliditetom. Studenti s invaliditetom koji imaju više znanja o obrazovnoj politici, pokazuju i veće razumijevanje procesa provedbe te načina na koji mogu utjecati na promjene. Ujedno, ti su studenti zadovoljni obrazovnom politikom te izražavaju zadovoljstvo uslugama koje im pružaju ustanove visokog obrazovanja. Ovaj pogled karakterizira Faktore 1 i 4 koje opisuju studenti s invaliditetom koji predstavljaju uspješne i utjecajne aktere u provedbi obrazovne politike. Nedostatno obrazovno iskustvo, manjak znanja i informacija o obrazovnoj politici te nedovoljno usvojena znanja i vještine političke pismenosti<sup>76</sup> utječu na način donošenja odluka studenata s invaliditetom u provedbi politike. Faktore 2, 3 i 5 opisuju studenti s invaliditetom koji predstavljaju slabe i nečujne aktere. Glavni razlog za to, studenti koji opisuju Faktor 2 povezuju s nezadovoljavajućim srednjoškolskim i visokoškolskim sustavom obrazovanja. Prvo Q istraživanje u Hrvatskoj o pogledima studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike provedeno je sa studentima s invaliditetom sa Sveučilišta u Zagrebu (Salaj i Kiš Glavaš, 2018). To je bilo Q pilot istraživanje za testiranje primjenjivosti Q

---

<sup>76</sup> Politička pismenost podrazumijeva usvojenost znanja i vještina o javnim politikama, političkim institucijama i političkim procesima te razvijanje političke kulture za aktivno sudjelovanje u oblikovanju političke zajednice kao i za uključivanje u procese donošenja odluka koje se tiču svakog člana političke zajednice (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017).

metodologije i Q skupa (mjernog instrumenta) koji se koristi i u ovoj disertaciji. Rezultati spomenutog istraživanja također ukazuju na manjak kapaciteta studenata s invaliditetom te potrebu edukacije za jačanje njihove uloge u provedbi obrazovne politike (Salaj i Kiš Glavaš, 2018). U prilog tome govore i rezultati istraživanja o ulozi učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike koji ukazuju kako se preduvjeti većeg sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike odnose na potrebu stjecanja znanja o demokraciji i građanstvu te potrebu dobrog poznavanja engleskog jezika i informatičke pismenosti tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (Salaj, 2017a, 2017b).

## **Moć**

Moć se odnosi na snagu utjecaja na druge aktere u procesu provedbe javne politike. Veća moć akterima omogućuje jači utjecaj na provedbu politike (Bressers, 2007; de Boer i Bressers, 2011; Bressers, Bressers i Laurrue, 2016). Može proizaći iz formalnih (poput pravnih ili regulatornih sustava) ili neformalnih izvora (poput uloge aktera, sposobnosti korištenja stručnog znanja, komunikacije s medijima i sl.; Owens, 2008; Spratt, 2009; Owens i Bressers, 2013). Moć aktera ovisi o njegovim resursima. Sredstva kojima akteri raspolažu, utječu na njihov kapacitet i njihovo djelovanje pa se resursi mogu promatrati kao sastavni dio moći (Vinke-de Kruijf, Bressers i Augustijn, 2014). Resursi uključuju vodstvo, profesionalno osoblje, znanje, vrijeme, novac, ovlasti, pristup znanstvenim i tehničkim podacima te sposobnost mobiliziranja istomišljenika (Sabatier i Weible, 2007; Owens, 2008). Akteri resurse koriste za utjecaj na javno mnijenje, privlačenje drugih aktera da podrže njihov politički cilj ili za prikupljanje dodatnih sredstava. Stoga, resursi utječu na položaj određenog aktera u *policy* prostoru.

Rezultati istraživanja ukazuju na manjak moći studenata s invaliditetom. Studenti s invaliditetom koji opisuju Faktore 1 i 4 te predstavljaju jake (ili jače) aktere navode manjak moći, dok studenti koji opisuju preostale faktore navode nedostatak moći. Moć studenata s invaliditetom može se opisati kao ograničena, povremena i lokalno usmjerena na osobnu dobrobit. Studenti s invaliditetom većinom mogu utjecati na druge studente s invaliditetom, u nešto manjoj mjeri na nastavno osoblje, još slabije na upravljačko tijelo fakulteta te najslabije na lokalnu i područnu (regionalnu) samoupravu te zakonodavnu vlast. Resursi s kojima studenti s invaliditetom ulaze u interakcije jesu oskudni. Prvenstveno im nedostaje znanje o obrazovnoj politici (i o javnim politikama općenito) te vjerovanje da ono što čine može promijeniti postojeću situaciju. Nemaju kontrolu nad novcem, informacijama, ljudima ili vremenom, nemaju razvijenu mrežu inozemnih studentskih ili sličnih organizacija te slabo sudjeluju u kreiranju obrazovne politike, kao i njezinih provedbenih strategija. Stoga, osim što nemaju

formalnu moć, slabo posjeduju i izvore neformalne moći. Studenti s invaliditetom ne ulaze u partnerstva s drugim akterima jer s njima većinom surađuju samo radi ostvarenja vlastitih interesa. Studenti s invaliditetom koji opisuju Faktore 2, 3 i 5 nemaju vjeru u partnerstva, dok studenti s invaliditetom koji opisuju Faktore 1 i 4 shvaćaju važnost suradnje i partnerstva kao mehanizama za povećanje njihovog utjecaja u provedbi obrazovne politike. Kao ograničavajući čimbenik za sklapanje partnerstva, studenti s invaliditetom koji opisuju Faktor 5 navode strah od nametanja interesa pojedinaca iznad interesa grupe. Studenti s invaliditetom ne pokazuju želju za pregovaranjem s drugim akterima kako bi im nametnuli svoje vrijednosti, stavove i/ili interese. S akterima s kojima dijele zajedničke interese grade suradničke odnose, dok s drugima ostvaruju minimalne interakcije ili uopće ne ulaze u interakcije. S udrugama ulaze u partnerstva samo kada ih procijene akterima vrijednih suradnje. Autori Lumby i Morrison (2006) navode kako na prirodu partnerstva utječu resursi onih koji ulaze u partnerstva te da oni koji imaju veću moć na neki način nameću i svoj sustav vrijednosti i interesa, usmjeravajući pritom djelovanje svih ostalih partnera. Nadalje, istražujući prirodu partnerstva navode kako u partnerstva ulaze više institucije (a to su u kontekstu istraživanja spomenutih autora škole i fakulteti) nego pojedinci, pri čemu su interesi institucija postavljeni ispred interesa pojedinaca (učenika i studenata). O nedostatku moći učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom za utjecaj na željene promjene u obrazovanju govore i rezultati prethodno spomenutih istraživanja koja se bave ulogama učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike (Salaj, 2017a, 2017b; Salaj i Kiš Glavaš, 2018), pri čemu učenici s teškoćama u razvoju posebno navode potrebu dijeljenja moći i odgovornosti između učenika i profesora (Salaj, 2017b). Rezultati istraživanja stavova članova predstavničkih tijela o uključivanju osoba s invaliditetom u politički život ukazuju kako je nedostatak političke moći primijećen i kod osoba s invaliditetom, navodeći pritom kako osobe s invaliditetom često predstavljaju samo simboličnu gestu u stranačkoj politici (Fakultet političkih znanosti, 2010).

Studenti s invaliditetom posebno ističu vrijeme kao resurs koji im nedostaje jer smatraju da za vrijeme studiranja gube previše vremena na prevladavanje teškoća nastalih zbog nedovoljno pristupačnog akademskog (ali i šireg) okruženja. Autori Freeman, Freeman i Mercuri (2005) navode vrijeme kao čimbenik koji utječe na aktivitet aktera u provedbi politike. Prema spomenutim autorima, kada akteri imaju dovoljno vremena za međusobnu komunikaciju i izgradnju odnosa, politika doživljava veći uspjeh, a okruženje postaje pozitivno i entuzijastično (Freeman, Freeman i Mercuri, 2005). Rezultati ranije spomenutog istraživanja EUROSTUDENT IV (Farnell i sur., 2011) upućuju kako studenti s invaliditetom smatraju da visokoškolske institucije ne vode dovoljno računa o njihovim teškoćama tijekom studija, navodeći pritom veće studijsko opterećenje studenata s invaliditetom u

odnosu na druge studente. To potvrđuju i rezultati nekolicine inozemnih istraživanja. Tako autori Riddell, Tinklin i Wilson (2005) navode kako studenti s invaliditetom, zbog češćeg suočavanja s preprekama tijekom obrazovanja, postižu slabiji obrazovni uspjeh i imaju veći rizik za odustajanje od studiranja. Njihovo je odustajanje često posljedica borbe s negativnim stavovima nastavnog i nenastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom, kao i borbe za osiguravanje potrebne podrške i primjernog smještaja tijekom studiranja (Borland i James, 1999; Riddell, Tinklin i Wilson, 2005; Fuller i sur., 2009; Bessant, 2012).

### **Interakcije**

Provedba politike predstavlja interaktivan i dinamičan proces u koji su uključeni različiti akteri te na nju utječu odnosi koji postoje između aktera i način na koji akteri međusobno komuniciraju (Cloud, Genesee i Hamayan, 2000; Bressers, 2004; Clark, Flores i Riojas-Cortez, 2002; Freeman, Freeman i Mercuri, 2005; Hill, 2010). Interakcije između aktera mogu biti različitih oblika, poput suradnje (aktivne, pasivne, prisilne), opozicije, opstrukcije ili zajedničkog učenja, a mogu se pojaviti i situacije u kojima između aktera uopće nema interakcija (Bresser, 2004). Poznavanje i razumijevanje interakcija između aktera može pridonijeti identifikaciji prepreka u provedbi politike.

Prema rezultatima istraživanja, studenti s invaliditetom u provedbi obrazovne politike najčešće ulaze u interakcije s dva aktera – nastavnim osobljem i udrugama. Samo Faktore 1 i 4 opisuju studenti s invaliditetom koji njeguju suradnju sa širim krugom aktera, dok preostala tri faktora opisuju studenti s invaliditetom koji imaju suženo polje suradnje.

Aktivna suradnja javlja se u situacijama kada obje strane dijele zajednički cilj te kada barem jedan akter ima dovoljno znanja i kapaciteta za iniciranje promjene. Aktivna suradnja uključuje međusobno učenje, a učenje donosi promjene u karakteristikama aktera (Bressers 2009). Te promjene mogu ostati na individualnoj razini, tj. mogu utjecati na promjene u motivaciji, znanju i moći pojedinih aktera ili mogu omogućiti promjene koje nadilaze individualnu razinu (što se nije dogodilo kod sudionika istraživanja). U tom slučaju nastaju konstruktivne interakcije koje dovode do razvoja zajedničkog cilja, dosljednog sustava vrijednosti, mobiliziranja resursa te stvaranja baze znanja koju studenti mogu koristiti u pregovaračkim procesima (Bressers 2009). Uspješna provedba politike događa se kada je podržavaju i donositelji odluka i provoditelji i ciljna skupina određene politike. U situacijama kada studenti s invaliditetom imaju mogućnost utjecaja na donošenje provedbenih odluka, oni ujedno postaju i dionici političkog rješenja (Elmore 1980; Honig, 2006). Ovakav tip suradnje prisutan je kod studenata s invaliditetom koji opisuju Faktor 1 (aktivni akteri) i studenata s invaliditetom koji opisuju Faktor 4 (uspješni akteri), pri čemu studenti suradničke odnose prvenstveno

razvijaju s nastavnim osobljem i udrugama (ako imaju povjerenja u njih) te potom s predstavnicima sveučilišta, Ministarstva znanosti i obrazovanja i lokalne zajednice. Proces zajedničkog učenja javlja se u situacijama kada studenti nemaju dovoljno informacija i znanja za pokretanje inicijative pa u drugim akterima traže partnere za zajedničko djelovanje. Važno je da studenti aktere s kojima ulaze u partnerstva smatraju pozitivnim, ili barem neutralnim, a proces zajedničkog učenja, prije ili kasnije, prerast će u neku drugu vrstu interakcija. Tako je, primjerice, kod studenata s invaliditetom koji opisuju Faktor 1, proces zajedničkog učenja prerastao u aktivnu suradnju s nastavnim osobljem i udrugama.

Preostala tri faktora opisuju studenti s invaliditetom koji se većim dijelom priklanjaju pasivnoj suradnji koju karakterizira pasivitet studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Faktor 3 opisuju studenti s invaliditetom koji imaju negativno iskustvo s udrugama. Vjerojatno su u prošlosti postojale situacije u kojima je došlo do razilaženja između ciljeva i uvjerenja koje zastupaju studenti i onih koje zastupa udruga zbog čega su studenti udruge prestali doživljavati kao relevantne aktere. Ukoliko su u takvom odnosu udruge bile dominantnije te od studenata s invaliditetom zahtijevale ili im nametale određene promjene s kojima oni nisu bili zadovoljni, to predstavlja veliki rizik za opstruiranje postojeće suradnje. Postoje situacije (iako manje zastupljene) u kojima studenti s invaliditetom opstruiraju suradnju s određenim akterom (poput studenata koji opisuju Faktor 5 u pogledu udruga), što može biti posljedica gubitka povjerenja u tog aktera, neslaganja s njegovim načinom djelovanja i/ili nedoživljavanja tog aktera kao jačeg i moćnijeg od njih samih. Strah od udruživanja, koji je izražen kod studenata s invaliditetom koji opisuju Faktor 5, može biti posljedica odnosa u kojima su ciljevi studenata bili subordinirani naspram ciljeva drugog aktera koji je dominirao procesom. Ukoliko jedan akter (onaj jači) dominira odnosom, javlja se prisilna suradnja. S obzirom da Faktore 2, 3 i 5 opisuju studenti kojima nedostaje znanje, volja i/ili želja za promjenom, jasno je da moć u takvim odnosima nije na njihovoj strani. Studenti s invaliditetom koji udruge ne smatraju značajnim akterima (poput onih koji opisuju Faktore 2, 3, 4 i 5), udrugama zamjeraju nedovoljnu učinkovitost u zagovaranju njihovih prava i potreba, način rada i/ili vodstvo od strane osoba bez invaliditeta. Na zanimljivu situaciju ukazuje Faktor 3 koji opisuju studenti s invaliditetom koji, iako ne žele surađivati s udrugama, ipak ih koriste kao „sredstvo“ za ostvarivanje svojih interesa. U Hrvatskoj postoji vrlo malen broj udruga koje djeluju u području obrazovanja studenata s invaliditetom, a nekoliko udruga studenata s invaliditetom (koje su osnovali sami studenti s invaliditetom) nije se uspjelo održati u civilnom društvu te već duži period ne postoje (što je poblizje opisano u poglavlju 6. ovoga rada).



Rezultati ranije spomenutog Q pilot istraživanja (Salaj i Kiš Glavaš, 2018) djelomično se poklapaju s rezultatima ovoga istraživanja jer ukazuju na postojanje tri faktora (pasivni, utjecajni i izolirani akteri). U oba istraživanja prevladavaju pogledi koji opisuju slabost i pasivnost studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Mišljenje studenata s invaliditetom nedostavno se uvažava u provedbi obrazovne politike jer se oni koji donose odluke na sveučilištima i fakultetima u prikupljanju relevantnih informacija u vezi obrazovanja studenata s invaliditetom više oslanjaju na informacije dobivene putem drugih izvora (Ureda za studente, povjerenika i/ili koordinatora za studente s invaliditetom), nego što ostvaruju izravne kontakte sa samim studentima s invaliditetom. Iako osobe zadužene za studente s invaliditetom mogu biti pomoć nastavnom osoblju u pronalaženju načina podrške za studente s invaliditetom, ipak sveučilišta i fakulteti trebaju ulagati dodatne napore i preuzeti veću odgovornost u rješavanju problema studenata s invaliditetom za vrijeme studiranja. Istraživanja o uključivanju studenata u obrazovnu politiku na području Ujedinjenog Kraljevstva (MacDonald i Stratta, 2001) te Europe i zemalja OECD-a<sup>77</sup> (Osborne, 2003) ukazuju kako su studenti slabo uključeni u razvoj ustanova visokog obrazovanja. Stoga, pred ustanovama visokog obrazovanja stoji izazov za osmišljavanje mehanizama za aktivno uključivanje studenata, pa tako i studenata s invaliditetom, u procese donošenja odluka koje ih se tiču (Holloway, 2001; Goode, 2007; Madriaga i sur., 2010; Brandt, 2011; Beauchamp-Pryor, 2012; Hutcheon i Wolbring, 2012). Pri tome je potrebno napustiti način rada koji autorica Beauchamp-Pryor (2012) slikovito opisuje kao, „čujemo, ali ne slušamo“. Autor Barnes (2007) politički (ne)aktivizam studenata s invaliditetom povezuje s povijesnim konzervativizmom sveučilišta jer su ustanove visokog obrazovanja tek nedavno postale mjesto promjene i većeg uvažavanja mišljenja studenata s invaliditetom<sup>78</sup>. Rezultati istraživanja o ulozi studenata u visokom obrazovanju u Hrvatskoj pokazuju da studenti sebe doživljavaju kao aktere koji imaju nisku važnost u obrazovnoj politici te da ih ustanove visokog obrazovanja ne doživljavaju kao svoje partnere (Mihanović, 2007). Također, rezultati istraživanja o stavovima učenika s teškoćama u razvoju o srednjoškolskom obrazovanju (Salaj, 2017b) pokazuju da učenici sebe ne vide kao ravnopravne partnere u donošenju odluka u vezi obrazovanja. Rezultati istraživanja o ulozi učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike (Salaj, 2017a) ukazuju

---

<sup>77</sup> Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (*Organization for Economic Cooperation and Development*).

<sup>78</sup> Pozitivni primjeri uvažavanja mišljenja studenata s invaliditetom ogledaju se kroz njihovo sudjelovanje u radu ureda ili stručnih službi za studente s invaliditetom pri sveučilištima, kroz Koordinaciju za studente s invaliditetom ili kroz sudjelovanje u Studentskom zboru (npr. pri Studentskom zboru Sveučilišta u Rijeci 2017. godine osnovan je Ured za potporu studentima s invaliditetom upravo s ciljem jačanja aktivizma studenata s invaliditetom; <http://sz-ri.com/ured-potporu-studentima-s-invaliditetom/>).

da se učenici i studenti često oslanjaju na udruge koje su se pozicionirale kao nezaobilazan partner u provedbi obrazovne politike. Rezultati istraživanja transformacije procesa implementacije politike prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012) ukazuju kako članovi predstavničkih tijela na svim razinama vlasti također smatraju da su udruge najbolji predstavnici i zastupnici osoba s invaliditetom.

### **Ostala područja:**

#### *Stigmatizacija*

Iako se studenti s invaliditetom koji opisuju većinu faktora ne bore s predrasudama društva, ipak Faktore 2 i 5 opisuju studenti koji smatraju kako ih društvo percipira najvećim dijelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom. Oni smatraju kako su stigma i diskriminacija prema studentima (osobama) s invaliditetom još uvijek vrlo prisutni kod donositelja odluka i provoditelja politika te pružatelja usluga, kao i društva u cjelini. Oni se bore protiv predrasuda što se, u kontekstu istraživanja, očituje u snažnoj reakciji protiv popuštanja profesora i „gledanja kroz prste“. Na ovaj izazov, dio sudionika istraživanja odgovara naglašenom samostalnošću i težnjom ka izvrsnosti u obrazovnim postignućima. Drugi dio sudionika, pod utjecajem stigmatizacije, priklanja se pasivizmu, odustajanju i prihvaćanju situacije s kojom nisu zadovoljni. Pogodovanje studentima s invaliditetom, odnosno stavljanje studenata s invaliditetom u povoljniji položaj (isključivo temeljem invaliditeta), najčešće rezultira njihovom dodatnom pasivnošću i gubljenjem motivacije te može imati negativan odjek na druge studente (npr. povećanje negativnih stavova prema studentima s invaliditetom zbog „dvostrukih mjerila“ i povećanje nepovjerenja u sposobnosti studenata s invaliditetom; Kiš-Glavaš, Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Upravo Faktori 2 i 5 koje opisuju studenti opterećeni osjećajem stigmatizacije predstavljaju pasivne i ravnodušne aktere. Stoga su razvoj i primjena suvremeno koncipiranih kompenzacijskih mjera izazov na koji hrvatski sustav visokog obrazovanja tek treba odgovoriti.

U prilog stigmatizaciji studenata s invaliditetom govore i rezultati spomenutog Q pilot istraživanja (Salaj i Kiš-Glavaš, 2018) koji upućuju kako su studenti s invaliditetom kao prioritet u kreiranju budućih aktivnosti i mjera obrazovne politike postavili promjenu stava nastavnika prema studentima s invaliditetom jer ne žele da im se popušta te da ih se neosnovano oslobađa studentskih obveza. Takva stereotipna ponašanja nastavnika vjerojatno su posljedica nedovoljne senzibiliziranosti i poznavanja prilagodbi nastavnog procesa i sadržaja, a mogu biti i odgovor na uvjete visokog pritiska rada (Salaj i Kiš Glavaš, 2018). Na negativan utjecaj stigmatizacije upućuju i rezultati drugih istraživanja. Tako rezultati istraživanja o sudjelovanju učenika u školskom životu u Hrvatskoj (u

sklopu evaluacije zakonodavstva, politika i prakse dječje participacije u Europskoj uniji; Day i sur., 2015) ukazuju na nisku razinu sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju u donošenju odluka u školi zbog, između ostalog, stava okoline prema kojem oni nisu sposobni sudjelovati u tom procesu. Rezultati istraživanja uloge učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike ukazuju kako su predrasude okoline identificirane kao jedna od prepreka njihovog aktivnog sudjelovanja u provedbi spomenute politike (Salaj, 2017b). Negativan utjecaj predrasuda društva na izjednačavanje prilika u obrazovanju potvrđen je u istraživanjima o obrazovanju studenata s invaliditetom (Morley, 2010; Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013; Milić Babić i Dowling, 2015) i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001; Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003; Leutar, 2003; Igrić, 2004). Autori Leathwood i O'Connell (2003) proučavali su konstrukciju tzv. „novih učenika/studenata“ u Ujedinjenom Kraljevstvu (pri čemu se pod pojmom „novi učenici/studenti“ podrazumijevaju oni „netradicionalni“ učenici/studenti među koje se ubrajaju i studenti s invaliditetom) te navode kako je njihovo uključivanje u obrazovni proces najvećim dijelom obojano borbom i nejednakostima. Negativan utjecaj predrasuda društva na sudjelovanje osoba s invaliditetom u društvenom životu i obrazovanju potvrđuju rezultati brojnih istraživanja (Dubrow, 1965; Florian i Kehat, 1987; Gething, 1991; Lee i Rodda, 1994; Rusch i sur., 1995; Fries, 1997; Chen i sur., 2002; Leutar, 2003; Nowicki, 2006; Rosenthal, Chan i Livenh, 2006; Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008; Brstilo i Haničar, 2011; Grbić, Bodul i Smokvina, 2012).

### *Odgojno-obrazovni sustav*

Faktore 1 i 3 opisuju studenti s invaliditetom koji imaju pozitivna obrazovna iskustva, dok Faktore 2, 4 i 5 opisuju studenti s invaliditetom koji ne dijele to mišljenje. Lošija obrazovna iskustva, odnosno nezadovoljstvo obrazovanjem kod studenata koji opisuju Faktore 2, 4 i 5 povezano je sa srednjoškolskim sustavom obrazovanja (Faktor 4), sustavom visokog obrazovanja (Faktor 5) i s oba spomenuta sustava obrazovanja (Faktor 2). U odnosu na srednjoškolsko obrazovanje, studenti s invaliditetom koji opisuju Faktor 4 posebno navode preveliku zaštićenost i nedostatno poticanje učenika s teškoćama u razvoju na samostalnost tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Autor Wray (2013) navodi kako su studenti koji imaju pozitivno iskustvo s podrškom u srednjoškolskom obrazovanju bolje pripremljeni za prijelaz u visoko obrazovanje. U odnosu na visoko obrazovanje, bez obzira na stupanj (ne)zadovoljstva kvalitetom visokog obrazovanja, svi sudionici istraživanja smatraju da je potrebno programski unaprijediti rad fakulteta. Potrebu revizije studijskih programa navodi i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, NN 124/14), naglašavajući pritom kako je potrebno da na svim visokim učilištima zaživi prijelaz s „prijenosa znanja“ na razvoj kompetencija studenata. Spomenuta Strategija (Hrvatski sabor, NN 124/14) također navodi potrebu uvođenja

inovativnih pristupa izvođenja studijskih programa za stjecanje transverzalnih kompetencija studenata (npr. razvoja vještina komunikacije i predstavljanja, upravljanja, poduzetnosti, stjecanja osnovne ekonomske, financijske i medijske pismenosti i dr.). O potrebi povećanja kvalitete visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom govore i rezultati istraživanja o kvaliteti usluge u visokom obrazovanju koji su pobliže opisani u poglavlju 4.1. ovoga rada.

Istraživači procesa implementacije naglašavaju važnost okruženja (geografski položaj, povijesni kontekst, sociopolitički i institucionalni kontekst i dr.) u kojem se događa provedba politike (Armendáriz i Armendáriz, 2002; Clark, Flores i Riojas-Cortez, 2002; Freeman, Freeman i Mercuri, 2005; Honig, 2006). U kontekstu ovoga istraživanja (uže) okruženje odnosi se na fakultet, odnosno na fizičku i psihološku atmosferu na fakultetu. Na fizičku atmosferu može utjecati prisutnost različitih plakata, slikovnih prikaza, izjava i drugih vizualnih elemenata kojima se promoviraju različitost, tolerancija, prihvaćanje i druge pozitivne poruke. Kada je fizičko okruženje sigurno i dobro organizirano, tada se i studenti i nastavno i nenastavno osoblje osjećaju sigurno i ponosno na svoj fakultet (Ford, 1996). Osim fizičkog okruženja, na provedbu i održivost određenih aktivnosti u sklopu obrazovne politike utječe i psihološko okruženje na fakultetu. Čimbenici koji doprinose pozitivnom psihološkom okruženju uključuju ponos i entuzijizam studenata i nastavnog osoblja, pozitivno obrazovno ozračje te djelatnike i studente posvećene pravednosti i multikulturalnosti unutar i izvan fakulteta. Na psihološko okruženje na fakultetu utječe raspoloživost resursa fakulteta i ulaganja upravljačkog tijela fakulteta (sveučilišta) u profesionalni razvoj svojih djelatnika (Armendáriz i Armendáriz, 2002; Clark, Flores i Riojas-Cortez, 2002; Freeman, Freeman i Mercuri, 2005). Nedostatni financijski resursi visokoškolskih institucija i nezadovoljavajući profesionalni razvoj nastavnog osoblja, čimbenici su koji mogu negativno utjecati na psihološko okruženje na fakultetu, a time i omesti provedbu obrazovne politike. Stoga autorice Warhol i Mayer (2012) naglašavaju kako prioritete obrazovne politike trebaju biti usmjereni na razvoj resursa, s posebnim naglaskom na osiguravanje uvjeta za profesionalni razvoj nastavnog osoblja.

U odnosu na sustav podrške za studente s invaliditetom za vrijeme studiranja, sve faktore opisuju studenti s invaliditetom koji smatraju kako postoji potreba za unaprjeđenjem, razvojem i širenjem sustava podrške za studente s invaliditetom. Studenti s invaliditetom razlikuju se u odnosu na razinu nezadovoljstva dobivenom podrškom pa tako Faktore 2 i 5 opisuju studenti koji su izrazito nezadovoljni ustanovama visokog obrazovanja zbog nerazumijevanja njihovih teškoća i zbog nedostatnih ulaganja u razvoj različitih modela podrške za studente s invaliditetom. Faktor 3 opisuju studenti koji su posebno nezadovoljni prostornom nepristupačnošću fakulteta. Najveće zadovoljstvo sustavom podrške primijećeno je kod studenata koji opisuju Faktor 1 jer oni pokazuju zadovoljstvo i

obrazovnim sustavom i podrškom koju dobivaju za vrijeme studiranja. Potrebu unaprjeđenja podrške za studente s invaliditetom potvrđuju i rezultati istraživanja o kvaliteti usluga u visokom obrazovanju koji su pobliže opisani u poglavlju 4.1. ovoga rada kao i rezultati Q pilot istraživanja o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike (Salaj, Kiš Glavaš, 2018). Nasuprot tome, rezultati istraživanja o stavovima učenika s teškoćama u razvoju o srednjoškolskom obrazovanju (Salaj, 2017b) ne govore o potrebi unaprjeđenja podrške za vrijeme školovanja (pri čemu je potrebno naglasiti da sudionici istraživanja pohađaju centre za odgoj za obrazovanje). Istraživanja autora Riddell, Tinklin i Wilson (2005) te Fullera sa suradnicima (2009) upućuju na zaključak da čak i kada visokoškolske ustanove pružaju primjerenu podršku studentima s invaliditetom, resursi s kojima raspolažu za tu svrhu manji su od postojećih potreba studenata s invaliditetom.

#### *Uvažavanje korisničke perspektive*

Uvažavanje korisničke perspektive u različitim fazama *policy* procesa omogućuje donositeljima odluka i provoditeljima politike da se, osim sa stručnjacima (profesionalnim ekspertima), konzultiraju i s korisnicima usluga (iskustvenim ekspertima) koji imaju neposredno iskustvo korištenja usluga javne politike. Studenti s invaliditetom smatraju kako oni, koji izravno doživljavaju problem kojim se bavi obrazovna politika, imaju drugačiji pogled na potrebe studenata s invaliditetom nego donositelji odluka i/ili provoditelji obrazovne politike. Faktore 1 i 4 opisuju studenti s invaliditetom koji predstavljaju aktivne i moćne aktere te dijele stav kako studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje i utjecati na promjene u provedbi obrazovne politike. S druge strane, studenti koji nemaju mogućnost utjecaja na promjene smatraju kako se njihovo mišljenje rijetko uvažava kod donošenja odluka, kako ga mogu izraziti samo u situacijama kada ih drugi (moćniji) akter pozove na suradnju ili kako ne mogu ni izraziti svoje mišljenje o odlukama koje ih se tiču. O slabom uvažavanju korisničke perspektive svjedoče studenti s invaliditetom koji opisuju Faktore 2, 3 i 5.

O nedovoljnom uvažavanju korisničke perspektive upućuju rezultati sva tri prethodno spomenuta istraživanja s učenicima s teškoćama u razvoju i studentima s invaliditetom (Salaj, 2017a, 2017b; Salaj i Kiš-Glavaš, 2018). U prilog tome govore i rezultati istraživanja transformacije procesa implementacije politike prema osobama s invaliditetom koji navode izostanak kontinuirane participacije korisnika u procesu donošenja provedbenih odluka (Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012). Autori Sinković i Sinković (2008) istraživali su ulogu studentske ankete u povećanju kvalitete nastave na visokim učilištima te zaključili kako ispitivanje mišljenja studenata može ukazati na slabe točke visokih učilišta te ih potaknuti na poduzimanje odgovarajućih aktivnosti. Autorica Thomas (2000)

zagovara vrednovanje politike od strane korisnika jer se na taj način donositeljima odluka i provoditeljima politike osigurava vrijedan izvor informacija (npr. o potencijalnim prednostima i/ili nedostacima u provedbi) koje mogu koristiti za razvijanje novih i/ili nadogradnju postojećih mjera, inicijativa i aktivnosti određene politike.

Ranije spomenuto istraživanje o stavovima članova predstavničkih tijela na svim razinama vlasti o uključivanju osoba s invaliditetom u politički život (Fakultet političkih znanosti, 2010) također se dotaklo predstavništva osoba s invaliditetom. Jedna od dilema koja se obrađuje u spomenutom istraživanju (za koju nije postignuta jednoglasnost) odnosi se na kriterij za odabir osobe koja će predstavljati osobe s invaliditetom u političkom životu – je li to osobno iskustvo invaliditeta, sposobnost i vještine predstavnika za zagovaranje prava i potreba osoba s invaliditetom ili njegova mogućnost utjecaja na druge aktere? Ta tema zastupljena je i u ovom istraživanju, a rezultati ukazuju kako studenti s invaliditetom različito razmišljaju o svojim predstavnicima. Faktore 1 i 3 opisuju studenti koji snažno zagovaraju osobno iskustvo invaliditeta. Studenti koji opisuju Faktor 3 već suženo predstavništvo kojeg čine isključivo osobe (studenti) s invaliditetom dodatno sužuju na predstavnike osoba (studenata) s invaliditetom po različitim vrstama oštećenja, pri čemu samo ona osoba koja i sama ima određeno oštećenje može zagovarati prava i potrebe skupine osoba (studenata) s invaliditetom s tim oštećenjem. Jedino Faktor 4 opisuju studenti kojima su moć utjecaja na druge i dobre zagovaračke vještine presudni kriteriji za odabir osobe koja ih predstavlja u provedbi obrazovne politike (i šire u političkom životu).

## 10 DOPRINOSI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA II

### 10.1 Doprinosi istraživanja

Ovo je prvo istraživanje o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike te je ujedno i prvo Q istraživanje u Hrvatskoj. Istraživanju je prethodilo Q pilot istraživanje o ulozi studenata s invaliditetom sa zagrebačkog sveučilišta u provedbi obrazovne politike. S obzirom da se studenti s invaliditetom, kao direktni korisnici obrazovne politike, nalaze najbliže istraživanom problemu, odnosno onoj nevidljivoj granici na kojoj se zacrtani ciljevi u zakonodavnom okviru ove politike susreću sa stvarnim teškoćama u njezinoj provedbi, upravo oni imaju najviše iskustva o prisutnim problemima u provedbi obrazovne politike.

Pregledom hrvatske literature povezane s implementacijom obrazovne politike i uključivanjem studenata s invaliditetom u pojedine faze *policy* procesa, uočeno je da nema dovoljno empirijskih podataka o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Stoga ovo istraživanje doprinosi boljem razumijevanju stavova i mišljenja studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. Na taj način, ovo istraživanje pokušava premostiti jaz između zacrtanih promjena u zakonodavnom okviru obrazovne politike i stvarnih potreba studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju.

Otkrivanje pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike pridonosi boljem razumijevanju drugih dionika obrazovnog procesa (donositelja odluka, provoditelja, pružatelja usluga) o identificiranim preprekama za sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike te načinima na koje je moguće povećati njihovo sudjelovanje u provedbi spomenute politike. Uz bolje razumijevanje studenata s invaliditetom i njihovih potreba u visokom obrazovanju, provoditelji (fakulteti i sveučilišta) mogu pregovarati s donositeljima odluka o rješavanju pitanja koja su studentima važna (Salaj i Kiš Glavaš, 2018). Isto tako, rezultati ovog istraživanja mogu biti korisni za donositelje odluka prilikom kreiranja novih ili redefiniranja postojećih mjera obrazovne politike. S obzirom na slabu zastupljenost studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, ovim istraživanjem autorica, poput facilitatora, pruža poticaj za otvaranje dijaloga, prvenstveno između studenata s invaliditetom i nastavnog osoblja, a potom i između studenata s invaliditetom i drugih aktera u provedbi spomenute politike. Ujedno, rezultati istraživanja naglašavaju važnost uključivanja studenata s invaliditetom u oblikovanje visokoobrazovnih usluga jer se na taj način pridonosi uravnoteživanju omjera moći između korisnika i stručnjaka, odnosno ciljne skupine i provoditelja obrazovne politike.

Značaj ovog istraživanja ogleda se i u poruci za kreatore nacionalnih kurikuluma osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja te kurikuluma za više i visoko obrazovanje. Iz svih identificiranih pogleda studenata s invaliditetom iščitava se potreba za uvrštavanjem programa građanskog odgoja i obrazovanja te političkog obrazovanja u nastavne planove i programe osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Ovdje se posebno ističu studenti koji su se na prijelazu iz zaštitničkog okruženja srednjoškolskih ustanova u visokoškolsko okruženje našli pred mnogim izazovima, uključujući i izazove samostalnosti, odlučivanja i preuzimanja odgovornosti. Edukacija bi učenicima s teškoćama u razvoju i studentima s invaliditetom (ali općenito i svim učenicima i studentima) pomogla da steknu potrebne vještine i znanja za uspješno uključivanje u provedbu obrazovne politike, odnosno šire, da budu snažniji akteri u političkom, obrazovnom, društvenom, kulturnom, gospodarskom i drugim područjima života. Drugim riječima, spomenuta edukacija pružila bi im mogućnost da postanu utjecajni čimbenici održivog razvoja na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Istraživanje je koncipirano na inkluzivnoj paradigmi te je studentima s invaliditetom pružena prilika da sami kreiraju mjerni instrument, što ih je dodatno osnažilo (Salaj i Kiš Glavaš, 2018). Za vrijeme procesa Q razvrstavanja, studenti su se otvorili te koristeći vlastita obrazovna i životna iskustva razradili što im je potrebno da postanu jači i utjecajniji akteri u provedbi obrazovne politike. Nekoliko sudionika izjavilo je kako su uživali u procesu Q razvrstavanja, čak štoviše, da su i nakon završenog razvrstavanja razmišljali o temama koje su se pojavile tijekom istraživanja. Nakon javne objave ovih rezultata, studenti će biti uključeni i u diseminaciju rezultata istraživanja. Na taj je način Q, kao participativna istraživačka metoda, dala važnost i legitimitet iskustvima i znanjima studenata s invaliditetom. Cilj je participativnih istraživanja omogućiti da se čuje glas marginaliziranih skupina u društvu jer njihova svakodnevna iskustva koja donose u istraživački proces doprinose stvaranju novih pogleda i uvida o istraživanoj temi (Chappell, 2000; Russo, 2012).

Poseban značaj ovoga istraživanja ogleda se u predstavljanju Q metodologije hrvatskoj akademskoj zajednici, s ciljem buđenja interesa za njezino korištenje u istraživačkom radu. Q metodologija pokazala se prikladnom metodom za istraživanje uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike jer je omogućila dublje razumijevanje njihovih pogleda o spomenutoj temi. Sudionici istraživanja iznijeli su pozitivna iskustva sudjelovanja u Q istraživanju, a svim je sudionicima ovo bio prvi kontakt s tom istraživačkom metodom. Stoga je u opisu ovog istraživanja velik dio posvećen razumijevanju ove metode, metodološkom opisu i analizi rezultata kako bi se ona što više približila hrvatskim istraživačima. Na neki način, ova disertacija predstavlja priručnik prvijenac u korištenju Q metodologije u Republici Hrvatskoj.



## 10.2 Ograničenja istraživanja

Ograničenje ovoga istraživanja može se odnositi na uzorak sudionika. Istraživačica je uz podršku koordinatora/povjerenika za studente s invaliditetom i udruga osoba s invaliditetom odabrala sudionike koji su bili voljni sudjelovati u istraživanju. Iako je uzorak sudionika bio malen (27 sudionika), obuhvatio je sudionike koji studiraju na svim sveučilištima u Hrvatskoj. Najveći broj sudionika pohađa Sveučilište u Zagrebu koje je ujedno i najveće sveučilište i sveučilište na kojem studira više od polovice ukupnog broja studenata s invaliditetom u Hrvatskoj. No, s obzirom da se Q pokazala vrlo uspješnom i s manjim bojem sudionika te uzimajući u obzir da su u uzorku bili zastupljeni studenti s različitim vrstama oštećenja, u omjeru sličnom kao i u općoj populaciji studenata s invaliditetom, može se sa sigurnošću tvrditi da u populaciji studenata s invaliditetom postoji barem pet pogleda o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike.

U procesu Q razvrstavanja, razvrstavanje složenih „dvostrukih“ izjava nekim je sudionicima predstavljalo problem te je ujedno otežalo interpretaciju rezultata. Teškoće koje su zamijećene odnose se na izjave koje u sebi sadrže „dvostruki“ sadržaj (izjave 6 i 27) jer je sudionike zbunjivalo koji sadržaj u izjavi trebaju procijeniti (prvi dio izjave, drugi dio izjave ili cjelokupni doživljaj izjave). U interpretaciji podataka takve izjave također stvaraju problem pa ih je potrebno interpretirati oslanjajući se na vođeni intervju za vrijeme Q razvrstavanja.

Moguće je razmatrati i dizajn istraživanja, odnosno dio koji se odnosi na način provedbe procesa Q razvrstavanja. Naime, za dio sudionika taj je proces proveden putem elektroničkih medija (e-mail, Skype) ili telefonskim putem (jer je to u danom trenutku bio najprimjereniji način kontakta). Na taj je način smanjena interakcija između istraživača i sudionika. Provođenje Q razvrstavanja uživo (licem u lice) više se preporuča jer omogućuje bogatiji dijalog sa sudionicima, što doprinosi dubljem razumijevanju njihovih stajališta.

Jedno od ograničenja može biti i vrijeme. Za provođenje Q istraživanja potrebna je značajna količina vremena (prikupljanje zbirke izjava, analiza fokus grupa te individualni intervjui u procesu Q razvrstavanja), što može biti otežavajući faktor.

Ograničavajući faktor može biti i nedostatno iskustvo istraživačice u provedbi Q istraživanja. Istraživačica je u svom dosadašnjem radu stekla iskustvo provođenja kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja. Kako Q metodologija nije zastupljena u hrvatskoj akademskoj zajednici, tako je uz Q pilot istraživanje (Salaj i Kiš-Glavaš, 2018) ovo drugo Q istraživanje za istraživačicu. Prvi kontakt istraživačice s Q metodologijom bio je na četverodnevnom treningu o Q metodologiji na temu *What are the ideas of NGO employees about fundraising?* u organizaciji Fakulteta političkih znanosti, u

ožujku 2012. godine. Treening je vodila prof. dr. sc. Margarita Jeliaskova s *University of Twente* (Nizozemska) koja je 2015. doktorirala upravo s Q istraživanjem na temu „*Social Science Teachers' Views in Three European Countries*“. Istraživačica je ostala u kontaktu sa prof. dr. sc. Margaritom Jeliaskova koja joj je bila velika podrška u kreiranju, provođenju i interpretaciji rezultata u okviru ovoga istraživanja.

Unatoč navedenim mogućim ograničenjima, spomenuta ograničenja ne umanjuju doprinos rezultata ovog istraživanja razmatranoj problematici.

### **10.3 Buduća istraživanja**

U odnosu na sam dizajn istraživanja, budući istraživači mogu povećati uzorak sudionika ili nadopuniti istraživanje dodatnim intervjuima (tzv. „post intervjuima“) sa sudionicima koji su, nakon obrade rezultata, identificirani kao predstavnici faktora (tzv. „postintervjui“), s ciljem detaljnijeg uvida u njihove poglede o istraživanoj temi.

Također je moguće ispitati razlikuju li se pogledi studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike u odnosu na demografska obilježja sudionika (vrstu oštećenja, godinu studija, razinu studija, pripadnost sveučilištu, vrstu srednjoškolskog obrazovanja, dob, spol i dr.). Moguće je provesti i longitudinalno istraživanje s istim Q skupom na način da u početnoj fazi istraživanja Q skup čine studenti s invaliditetom s prve godine studija, a u završnoj fazi studenti s invaliditetom po završetku dodiplomskog studija kako bi se testirao utjecaj obrazovanja na njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike.

Također je moguće uspoređivati rezultate, primjerice, između učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom ili između studenata s invaliditetom i studenata bez invaliditeta kako bi se istražilo razlikuju li se i na koji način njihove uloge u provedbi obrazovne politike. Ujedno je moguće analizirati i poglede provoditelja i/ili donositelja odluke obrazovne politike kako bi se stekao dublji uvid u njihova razmišljanja o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike.

## 11 ZAKLJUČAK II

Provedba politike pregovarački je proces u kojem se isprepliću interakcije različitih aktera. Kroz te interakcije istovremeno se događa i proces prijenosa i proces realizacije politike (Hill i Hupe, 2009). Autorica Salaj (2017a, str. 260) opisuje donošenje provedbenih odluka kao proces „balansiranja između motivacije, znanja, shvaćanja politike, moći i kapaciteta aktera“. Pomoću Q metodologije dobiven je dublji uvid u poglede studenata s invaliditetom kao neformalnih aktera o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike. U suvremenom poimanju javnih politika jača odgovornost neformalnih aktera u svim fazama *policy* procesa (Sabatier, 1991). Bolje razumijevanje ponašanja, namjera, interesa, utjecaja i resursa studenata s invaliditetom doprinosi učinkovitijoj provedbi politike (Salaj, 2017a; Evers, 2014). Otkrivanje subjektivnih mišljenja studenata s invaliditetom, bez obzira na njihovu moć u *policy* prostoru, važan je aspekt demokratizacije društva te doprinosi kreiranju, provedbi i evaluaciji ove politike (Salaj i Kiš-Glavaš, 2018).

Rezultati istraživanja otkrivaju pet različitih pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike: uspješni akteri (akteri koji znaju kako i s kim mogu ostvariti željeni cilj), pasivni akteri (akteri koji odgovornost za promjenu prebacuju na druge), slabi akteri (demotivirani akteri koji nemaju povjerenja u partnerstva), utjecajni akteri (akteri koji imaju znanje o obrazovnoj politici, zagovaračke vještine, motivaciju i određeni stupanj moći da utječu na druge) i ravnodušni akteri (akteri koje je potrebno pokrenuti, educirati i ojačati za djelovanje). Nije otkriveno nijedno zajedničko područje oko kojeg su mišljenja svih sudionika usklađena. Taj rezultat nije iznenađujući jer su studenti s invaliditetom izrazito heterogena skupina studenata, koja se uz individualne specifičnosti, razlikuje i po vrsti i po stupnju i po vremenu nastanka oštećenja kao i po prethodnim iskustvima i potrebama u procesu obrazovanja.

Rezultati istraživanja ukazuju kako je uključivanje studenata s invaliditetom u provedbu obrazovne politike vođeno isključivo njihovom željom za ostvarivanjem vlastitih potreba u obrazovanju. Pokreće ih unutarnja motivacija te su prvenstveno usmjereni na postizanje promjena na individualnoj razini. Pokazuju nedovoljno poznavanje obrazovne politike te slabo razvijenu političku pismenost. Rezultati istraživanja ukazuju na nedostatno razvijene zagovaračke vještine kod studenata s invaliditetom, što uz njihove prethodno spomenute karakteristike dodatno slabi njihov utjecaj u provedbi obrazovne politike. Njihov bi utjecaj zacijelo bio veći kada bi imali više znanja i informacija o obrazovnoj politici, kada bi bili uključeni u razvoj, planiranje, implementaciju i evaluaciju obrazovne politike te, slijedom toga, kada bi vidjeli da promjene koje su sami inicirali ili u čijem su iniciranju sudjelovali imaju utjecaj na provedbu spomenute politike. U jačanju uloge studenata s invaliditetom u

provedbi obrazovne politike, studentima može pomoći udruživanje s akterima koji imaju veći utjecaj na provedbu politike. U partnerskom odnosu slabiji akter može nadoknaditi nedostatak znanja, moći ili vještina te, uz podršku partnerskog aktera, razviti ona znanja i vještine koje mu nedostaju. Istraživanje je ujedno identificiralo prepreke za sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, što pred provoditelje (ali i donositelje odluka) ove politike stavlja odgovornost za njihovo rješavanje. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu razvijanja različitih mehanizama za veće uključivanje i učinkovitije sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike.

Prepreke sudjelovanja koje su identificirane u ovom istraživanju jesu:

*Ograničeno iskustvo sudjelovanja studenata s invaliditetom u procesima donošenja odluka koje ih se tiču:* Sudjelovanje studenata s invaliditetom, kao marginalizirane skupine studenata, u prošlosti je često bilo zanemareno. Studentima s invaliditetom, odnosno osobama s invaliditetom u cjelini, sudjelovanje u procesima planiranja, organiziranja i odlučivanja o pitanjima koja ih se tiču često nije bilo omogućeno ili je ono bilo samo na tokenističkoj razini. Odgojno-obrazovne institucije također nisu promicale, a ni u današnje vrijeme ne promiču u dovoljnoj mjeri, sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u donošenju odluka o obrazovanju. Ograničeno iskustvo sudjelovanja može uzrokovati osjećaj tjeskobe i neugode u participativnim procesima jer studenti s invaliditetom nemaju jasne predodžbe ni što se od njih očekuje ni koja je njihova uloga u tom procesu. Stoga, osjećaj isključivanja ili samo formalnog uključivanja studenata s invaliditetom u procese donošenja odluka koje ih se tiču, može dovesti do smanjene želje ili možda čak i njihovog odustajanja od sudjelovanja u budućim inicijativama. Također, studenti s invaliditetom mogu izbjegavati sudjelovanje jer nemaju iskustva s udruživanjem i zajedničkim provođenjem akcija.

*Stavovi provoditelja obrazovne politike:* Negativan stav provoditelja obrazovne politike prema uključivanju studenata s invaliditetom u proces donošenja provedbenih odluka i/ili proces evaluacije obrazovne politike može biti prepreka u stvaranju uvjeta za sudjelovanje studenata s invaliditetom. Previše zaštitnički ili podcjenjivački stav nastavnog osoblja te njihov prenatravan osjećaj sažaljenja i samilosti prema studentima s invaliditetom, stavovi su provoditelja ove politike koji mogu negativno djelovati na interakcije studenata s drugim akterima. Također, pesimističan stav provoditelja prema samoj provedbi i ciljevima obrazovne politike može negativno utjecati na stvaranje uvjeta za sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi ove politike.

*Nedovoljna komunikacija studenata s invaliditetom sa zajednicom:* Slaba zastupljenost organizacija koje se bave problematikom obrazovanja studenata s invaliditetom utječe na suženi izbor mogućnosti za uključivanje studenata s invaliditetom u njihove inicijative. Također, studenti s

invaliditetom slabo su upoznati s radom različitih organizacija koje se, izravno ili neizravno, bave obrazovnom politikom i pravima studenata (osoba) s invaliditetom (npr. različitim udrugama osoba s invaliditetom, uredom za studente s invaliditetom, studentskim udrugama, udrugama koje se bave obrazovanjem i/ili udrugama koje se bave ljudskim pravima i sl.).

*Nedostatak javnozagovaračkih vještina studenata s invaliditetom:* Nedovoljno razvijena politička pismenost, manjak iskustva sudjelovanja u javnopolitičkom procesu, nedostatna informiranost o obrazovnoj politici te nedostatak samoaktiviteta studenata s invaliditetom u traženju relevantnih informacija i stjecanju novih znanja i vještina, negativno utječu na razinu njihovog sudjelovanja u procesima planiranja, donošenja odluka i evaluiranja provedbe obrazovne politike. Studenti s invaliditetom često ne znaju gdje treba započeti, kome pristupiti i/ili kako postati utjecajan u procesu donošenja provedbenih odluka. Nedovoljna transparentnost obrazovne politike, kao i nepoštivanje načela pristupačnosti informacija za osobe s invaliditetom (npr. e-pristupačnost) od strane drugih aktera (posebice formalnih), negativno utječe na ionako manjkavo znanje studenata s invaliditetom o obrazovnoj politici.

*Oblik predstavništva studenata s invaliditetom u procesima zagovaranja njihovih prava i potreba:* U pogledu predstavništva studenata s invaliditetom, stavovi sudionika istraživanja dijametralno su suprotni. Jedan dio sudionika snažno se zalaže za uvažavanje osobnog iskustva invaliditeta te smatra da ih mogu predstavljati isključivo osobe (studenti) s invaliditetom. Drugi dio sudionika od svojih predstavnika očekuje da znaju i razumiju potrebe studenata s invaliditetom, pri čemu važnost ne pridaju osobnom iskustvu invaliditeta, već njihovoj zagovaračkoj snazi i mogućnosti utjecaja na željene promjene u provedbi obrazovne politike.

*Nedostatni modeli podrške za studente s invaliditetom za vrijeme studiranja:* Modeli podrške za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju često su nedostatni i ograničavajući, posebice za različite aktivnosti koje nisu izravno povezane s pohađanjem obaveznih predavanja i vježbi.

*Nedostatak vremena:* Studenti s invaliditetom navode nedostatak vremena kao razlog njihovog smanjenog aktiviteta u provedbi obrazovne politike jer se za vrijeme studiranja suočavaju s brojnim teškoćama (s kojima se ne susreću drugi studenti). Mnogo vremena ulažu u prilagodbu obrazovnih materijala i na svladavanje različitih teškoća zbog nedovoljno pristupačnog akademskog (ali i šireg) okruženja.

Kako jačati ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike?!

Bresserova (2004) *kontekstualna teorija interakcija* korištena je u ovom istraživanju kao pomoćni alat za razumijevanje uloge studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Primjena ove teorije pomogla je u pojašnjenju interakcija koje studenti s invaliditetom ostvaruju s drugim akterima u provedbi spomenute politike. Promjene na razini sustava i organizacija u operativnom upravljanju implementacijom (Hill i Hupe, 2009) utječu na promjene na razini pojedinca koja je u središtu interesa ovog istraživanja. Prema rezultatima istraživanja, procese na razini pojedinca u operativnom upravljanju implementacijom (Hill i Hupe, 2009) karakterizira prisutnost medicinskog modela invaliditeta jer faktore koje opisuju studenti s invaliditetom koji predstavljaju slabe aktere u provedbi obrazovne politike karakterizira tokenistička uključenost u procese donošenja provedbenih odluka ove politike. Također je vidljiva i prisutnost užeg socijalnog modela invaliditeta jer pojedine faktore opisuju studenti s invaliditetom čije se sudjelovanje u provedbi obrazovne politike proteže od „deklarativne“ participacije do razine suradnje i zajedničkog donošenja određenih provedbenih odluka (npr. uključivanje studenata u evaluaciju određenih aktivnosti, realizaciju prilagodbi, osiguravanje podrške i sl.). No, kako je i kod faktora koje opisuju studenti s većom razinom moći prisutan aktivitet samo na osobnoj razini, bez razvijanja dijaloga s neposrednim provoditeljima u cilju rješavanja kolektivnih problema studenata s invaliditetom te bez jačanja resursa i potencijala studenata s invaliditetom, implementacija obrazovne politike na razini pojedinca još je daleko od usvajanja modela ljudskih prava. Autorice McLaughlin (1987) i Honig (2006) naglašavaju kako na tijek i obilježja procesa provedbe politike utječu uloge koje su akteri imali u ranijim fazama. Stoga je, uz jačanje kapaciteta studenata s invaliditetom za aktivno sudjelovanje u provedbi obrazovne politike i jačanje kapaciteta nastavnog osoblja za stvaranje uvjeta za veće sudjelovanje studenata s invaliditetom, potrebno i prevladati distancu između onih koji imaju autoritet za donošenje odluka u obrazovanju (donositelja odluka i provoditelja) i studenata s invaliditetom kao krajnjih korisnika ove politike. Prakse zapadnoeuropskih zemalja ukazuju na potrebu stvaranja uvjeta za uključivanje glasa korisnika ne samo u proces provedbe, već i u proces oblikovanja obrazovne politike.

Kao što je prethodno spomenuto, nedostatak zagovaračkih vještina, znanja o obrazovnoj politici i manjak moći slabi ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Studentima s invaliditetom nedostaju iskustva koja se odnose na pokretanje određenih inicijativa, povezivanja s drugim akterima oko neke ideje, planiranja provedbe projekata i slično. Stoga je potrebno zainteresirati utjecajnije aktere, koji imaju veće zagovaračko iskustvo, da osiguraju studentima s invaliditetom relevantne informacije, edukaciju, trening ili neki drugi oblik podrške koji im je potreban da budu (i ostanu) uključeni. Studentima s invaliditetom također bi od pomoći bila i podrška iskusnog aktera

zagovarača (mentora) koji bi im pomogao u njihovom zagovaračkom djelovanju. Osim što je studente s invaliditetom potrebno ojačati, one pasivne i ravnodušne potrebno je pokrenuti i zainteresirati ih za uključivanje u rješavanje problema. Kod studenata s invaliditetom potrebno je osvijestiti koje promjene mogu ostvariti uključivanjem u provedbu obrazovne politike. S tim ciljem potrebno je osmisliti modele za edukaciju i/ili informiranje studenata s invaliditetom o javnim politikama te o sudjelovanju u javnopolitičkom procesu i javnom zagovaranju.

Iz navedenog proizlazi potreba stvaranja institucionalnih mehanizama za jačanje sudjelovanja studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Stvaranje uvjeta za aktivno sudjelovanje ponajviše ovisi o spremnosti provoditelja obrazovne politike da učine dostupnim komunikacijske kanale i razviju institucionalne mehanizme za suodlučivanje i sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi politike (Salaj, 2017a). Zato je važno da provoditelji obrazovne politike preuzmu odgovornost za stvaranje uvjeta za sudjelovanje studenata s invaliditetom u procesima planiranja, kreiranja, provedbe i procjene učinka određene provedbene odluke. Provoditelji (ali i donositelji odluka) ove politike trebaju pronaći načine da čuju i uvažavaju što studenti s invaliditetom, kao oni na koje obrazovna politika direktno utječe, misle o postojećim problemima u provedbi politike, uzrocima tih problema i mogućim načinima za njihovo rješavanje. Više zajedničkih interakcija između nastavnog osoblja i studenata s invaliditetom može doprinijeti promjeni stavova, boljem razumijevanju problema te usvajanju novih spoznaja i vještina za korištenje stečenog znanja (Bierly, Kessler i Christensen, 2000; de Laat i Simons 2002; Muro i Jeffrey, 2008), kako kod studenata s invaliditetom tako i kod nastavnog osoblja. Isto tako, u sudioničkom procesu studenti s invaliditetom mogu bolje upoznati uloge drugih aktera i razumjeti njihovo viđenje problema, mogu više naučiti o različitim odnosima između aktera i svojoj poziciji u mreži, mogu bolje razumjeti zajedničke akcije te ujedno postaviti temelje za razvijanje buduće suradnje s pojedinim akterima u provedbi obrazovne politike. Drugim riječima, zajedničko učenje može pridonijeti razvoju pozitivnih promjena kod studenata s invaliditetom (u smislu povećanja motivacije, znanja i moći studenata s invaliditetom), ali može i doprinijeti razvoju kolektivnih promjena u odnosu na položaj i ulogu studenata s invaliditetom (a i osoba s invaliditetom u cjelini) kako u društvenom tako i u političkom životu (Muro i Jeffrey, 2008; Huitema, Cornelisse i Ottow, 2010; Reed i sur., 2010).

## 12 ZAKLJUČAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanjem se želio steći bolji uvid u poglede studenata s invaliditetom o njihovom sudjelovanju u provedbi obrazovne politike. Istraživanje se, sukladno postavljenim istraživačkim pitanjima, usmjerilo na dva područja provedbe: kvalitetu visokoobrazovne usluge i ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Stoga se prvi specifični istraživački cilj odnosi na iskustva studenata s invaliditetom o kvaliteti visokoobrazovne usluge, a drugi na njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike. Provedena su dva istraživanja. U istraživanju kvalitete visokoobrazovne usluge primijenjen je mrežni upitnik ARCHSECRET (Vaughan i Shiu, 2001), dok je u istraživanju o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike primijenjena Q metodologija. Oba istraživanja temelje se na pretpostavci da provedba obrazovne politike direktno utječe na studente s invaliditetom i da se oni, kao direktni korisnici ove politike, nalaze najbliže istraživanom problemu zbog čega o njemu i imaju najviše saznanja.

U odnosu na kvalitetu visokoobrazovne usluge, postavljene su i testirane četiri hipoteze. Prema rezultatima istraživanja prihvaćene su dvije hipoteze (H1 i H3) koje ukazuju na nezadovoljstvo studenata s invaliditetom kvalitetom usluga u visokom obrazovanju (H1), pri čemu su studentice nezadovoljnije nego studenti s invaliditetom (H3). To znači da su studenti s invaliditetom kao populacija studenata te posebice studentice s invaliditetom unutar te populacije pokazali da su njihova očekivanja kvalitete visokoobrazovne usluge veća nego kvaliteta dobivenih usluga od strane visokoškolskih institucija. U odnosu na vrstu oštećenja uzrokovanog različitim oštećenjima, bolestima ili poremećajima (H2), kao i na duljinu studiranja (H4), nisu utvrđene razlike u procjeni kvalitete visokoobrazovne usluge između ispitanika, iako postojeći trend ukazuje kako studenti s oštećenjima sluha najlošije procjenjuju kvalitetu usluge u visokom obrazovanju.

U odnosu na ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, rezultati istraživanja otkrivaju pet različitih pogleda studenata s invaliditetom o njihovoj ulozi u provedbi obrazovne politike: uspješni akteri (akteri koji znaju kako i s kim mogu ostvariti željeni cilj), pasivni akteri (akteri koji odgovornost za promjenu prebacuju na druge), slabi akteri (demotivirani akteri koji nemaju povjerenja u partnerstva), utjecajni akteri (akteri koji imaju znanje o obrazovnoj politici, zagovaračke vještine, motivaciju i određeni stupanj moći da utječu na druge) i ravnodušni akteri (akteri koje je potrebno pokrenuti, educirati i ojačati za djelovanje). Prema rezultatima istraživanja, u provedbi obrazovne politike ne promiče se u dovoljnoj mjeri sudjelovanje studenata s invaliditetom u procesima planiranja, organiziranja i odlučivanja o pitanjima koja ih se tiču. Nositelji ove politike nemaju razvijenu svijest o potrebi većeg uključivanja i konzultiranja studenata s invaliditetom u donošenju



provedbenih odluka obrazovne politike. Zamjetan je nedostatak institucionalnih mehanizama za poticanje sudjelovanja studenata s invaliditetom u kreiranju, provedbi i evaluaciji provedbenih strategija i mjera obrazovne politike, što rezultira nedovoljnim uvažavanjem korisničke perspektive u provedbi ove politike. Rezultati istraživanja upućuju na smanjene resurse studenata s invaliditetom za sudjelovanje u javnopolitičkom procesu, što dodatno slabi njihovu ulogu u provedbi obrazovne politike (nedostatak motivacije i samoaktiviteta, nedostatno znanje o javnim politikama, slaba politička pismenost, manjak iskustva sudjelovanja u procesima donošenja odluka koje ih se tiču, slabo razvijene vještine javnog zagovaranja, slaba moć utjecaja na druge, nedostatak vremena za vrijeme studiranja, teškoće u pronalaženju relevantnih informacija, nedostatni modeli podrške za studente s invaliditetom za vrijeme studiranja). Studenti s invaliditetom nedovoljno njeguju suradnju i umrežavanje s drugim akterima, kao i mogućnosti međusobnog udruživanja. Stoga je u sektoru mladih/studenata s invaliditetom zamjetan izrazit manjak udruga mladih/studenata s invaliditetom. Zbog usmjerenosti na osobnu dobrobit u procesu javnog zagovaranja prava i potreba studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju, studenti s invaliditetom nisu izgradili svoj „politički“ identitet te su na političkoj sceni njihovi glasovi neprepoznatljivi i tihi, a zahtjevi prema donositeljima odluka, provoditeljima i pružateljima usluga ove politike nedovoljno jasno definirani.

Rezultati istraživanja upućuju na to da studenti s invaliditetom, iako imaju ista formalna prava kao i drugi studenti, imaju manje mogućnosti u izboru fakulteta (zbog prepreka u fizičkom okruženju) te se za vrijeme studiranja suočavaju s više teškoća nego drugi studenti. Prema rezultatima istraživanja kvalitete visokoobrazovne usluge studenti s invaliditetom se, na individualnoj razini, suočavaju s preprekama u brojnim područjima, poput fizičkog okruženja, pristupa informacijama, ulaska u visoko obrazovanje te sustava podrške. Visoko na popisu nezadovoljstva studenata s invaliditetom nalazi se nedovoljna pristupačnost i opremljenost visokoškolskih institucija raznovrsnom pomoćnom tehnologijom i opremom za studente s invaliditetom te nedostatna edukacija nastavnog osoblja o poznavanju i razumijevanju invaliditeta, različitim potrebama studenata s invaliditetom te načinima prilagodbe nastavnog sadržaja. Na postojanje prepreka i na široj (društvenoj) razini upućuju rezultati istraživanja o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike koji ukazuju na još uvijek prisutnu stigmatizaciju studenata (osoba) s invaliditetom u društvu te negativne stavove nastavnog osoblja prema studentima s invaliditetom. Stoga rezultati istraživanja jasno upućuju na potrebu stvaranja kvalitetnijeg socio-psihološkog okruženja u visokom obrazovanju koje je jednako važno kao i prilagodba fizičkog okruženja. Osiguravanje kvalitetnog akademskog okruženja ovisi o točnoj identifikaciji potreba studenata s invaliditetom, konzistentnosti i stručnosti u razvijanju usluga, jednakosti u pristupu resursima te postojanju inkluzivne kulture i politike na visokoškolskim

ustanovama (Vogel, 2004.). Rezultati upućuju na to kako je fokus obrazovne politike, kako na razini visokoškolskih institucija tako i na nacionalnoj razini, potrebno prebaciti s invaliditeta na jednakost. Cilj koji ustanove visokog obrazovanja trebaju ostvariti odnosi se na razvoj i osiguravanje učinkovitog sustava podrške za studente s invaliditetom u svim fazama obrazovanja, od upisa na fakultet do završavanja fakulteta i zapošljavanja. Proces transformacije iz medicinskog modela invaliditeta prema socijalnom modelu invaliditeta i modelu ljudskih prava koji prolazi politika za osobe s invaliditetom u Hrvatskoj (Petek, 2010; Kekez Koštro, Urbanc i Salaj, 2012), vidljiv je i u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom. Visokoškolske institucije kao da su zarobljene između socijalnog modela invaliditeta na koji se oslanja zakonodavni okvir obrazovne politike i medicinskog modela invaliditeta koji je duboko ukorijenjen u svakodnevnom životnom i obrazovnom iskustvu studenata s invaliditetom. U provedbi obrazovne politike visokoškolske institucije se, s jedne strane, suočavaju sa zahtjevima studenata s invaliditetom za veće približavanje visokog obrazovanja ka socijalnom modelu invaliditeta i modelu ljudskih prava, dok, s druge strane, ekonomska politika, politika uređenja okoliša i ograničeno financiranje visokoškolskih institucija sputavaju širenje socijalnog modela invaliditeta u sustav visokog obrazovanja. Upravo se zbog toga razvoj visokoobrazovne usluge za studente s invaliditetom u velikoj mjeri temelji na dijagnozama i hijerarhijalizaciji invaliditeta čime se visokoškolske institucije priklanjaju medicinskom modelu invaliditeta te se odmiču od željenog, socijalnog modela invaliditeta. Da bi visokoškolske institucije mogle ostvariti uspješan prijelaz s medicinskog na socijalni model invaliditeta i model ljudskih prava, potrebno je na nacionalnoj razini kreirati obrazovnu politiku za studente s invaliditetom (ali i obrazovnu politiku za djecu s teškoćama u razvoju) kao dio politike jednakih prilika, a ne kao zasebnu politiku koja se oslanja na socijalnu politiku.

Rezultati istraživanja o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike i istraživanja kvalitete visokoobrazovne usluge ukazuju na potrebu većeg ulaganja u razvoj mehanizama za sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike s ciljem stvaranja uvjeta da se njihovi glasovi čuju, prepoznaju i uvažavaju. Pri kreiranju i razvoju institucionalnih mehanizama za sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, nužno je ostvariti kontinuitet njihovog sudjelovanja putem savjetovanja, dijeljenja informacija, suradnje i osnaživanja studenata s invaliditetom. Studenti s invaliditetom u provedbi obrazovne politike mogu biti uključeni u različite aktivnosti, poput identificiranja određenih problema u obrazovanju, razvijanja i implementiranja novih strategija, prikupljanja povratnih informacija o implementiranim aktivnostima, vođenja rasprava o relevantnim temama za visoko obrazovanje, analiziranja podataka i informacija u vezi obrazovanja te prezentiranja dobivenih rezultata užoj i široj javnosti te drugim sličnim aktivnostima.

Povratne informacije od korisnika nisu samo „ispravne, već pametne stvari za učiniti“ (Twersky, Buchanan i Threlfall, 2013, str. 45) jer otkrivaju nedostatke u provedbi politike. Upravo iskustva studenata s invaliditetom i teškoće na koje nailaze u obrazovanju mogu biti indikatori za donositelje odluka, provoditelje i pružatelje usluga u kojem smjeru trebaju mijenjati postojeću politiku tijekom samog procesa provedbe umjesto da naknadno ispravljaju negativne ishode. Aktivan doprinos onih na koje se politika odnosi u procesima praćenja i evaluacije obrazovne politike omogućava veću objektivnost i temeljitost u procjeni učinkovitosti i jednakosti ove politike. S druge strane, sudjelovanje studenata s invaliditetom u provedbi i vrednovanju obrazovne politike doprinosi njihovom povjerenju u krajnji ishod ove politike, a osjećaj (su)vlasništva doprinosi preuzimanju odgovornosti za provedbu odluka u čijem su donošenju i sami sudjelovali.

Da bi studenti s invaliditetom mogli postati aktivni, odgovorni i informirani akteri u provedbi obrazovne politike, prema rezultatima provedenih istraživanja, potrebno je jačati njihove kapacitete za uključivanje u procese donošenja odluka koje ih se tiču, odnosno za aktivno i odgovorno javno zagovaranje prava i potreba osoba (studenata) s invaliditetom u životu lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice. S tim je ciljem potrebno razvijati formalne i neformalne obrazovne programe koji uključuju učenje o demokraciji, politici i javnim politikama te oblicima građanskog političkog sudjelovanja u rješavanju sadašnjih i budućih društveno-ekonomskih problema u zajednici.

Jedan od načina poticanja sudjelovanja studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike ogleda se i u provođenju istraživanja sa studentima s invaliditetom (posebice participativnog inkluzivnog istraživanja), poput Q istraživanja opisanog u ovoj disertaciji. Rezultati takvih istraživanja doprinose primjerenosti, pravovremenosti i učinkovitosti donošenja odluka kojima se želi revidirati postojeća politika te ujedno omogućuju donositeljima odluka da saznaju i bolje razumiju s kojim aspektima visokog obrazovanja studenti s invaliditetom nisu zadovoljni. Istovremeno, uvažavanje mišljenja studenata s invaliditetom od strane donositelja odluka, provoditelja i pružatelja usluga ove politike otvara vrata za kreiranje ove politike kao politike koja dolazi od studenata s invaliditetom, koju oni posjeduju, kojoj oni vjeruju i kojoj pružaju podršku.

## 13 LITERATURA

1. Abdullah, F. (2006). *Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF*. Marketing Intelligence & Planning, 24, 1, 31-47.
2. Acedo, M. L. S. D., Acedo, M. T. S. D. i Cardelle-Elawar, M. (2007). *Factors that affect decision making: gender and age differences*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 7, 3, 381–391.
3. Ackermann, C. i Steinmann, W. (1982). *Privatized policy-making: Administrative and consociational types of implementation in regional economic policy in Switzerland*. European Journal of Political Research, 11, 173–185.
4. Addams, H. (2000). Q methodology, u: *Social Discourse and Environmental Policy: an Application of Q Methodology* (Addams, H. i Proops, J., Eds.). Cheltenham: Elgar, 14-40.
5. Agencija za zaštitu osobnih podataka (2020). *Opća uredba o zaštiti podataka (GDPR)*. Preuzeto 6. lipnja 2020. s <https://azop.hr/info-servis/detaljnije/opca-uredba-o-zastiti-podataka-gdpr>.
6. Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2019). *Broj studenata po raznim kriterijima*. Preuzeto 17. srpnja 2020. s <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/statistike/2113-broj-studenata-prema-ustanovi-izvodaca-sveucilista-u-zagrebu-splitu-osijeku-i-rijeci-2013-14-2017-18>.
7. Aghamollaei, T., Zare, S. i Abedini, S. (2006). *The quality gap of educational services from the point of view of students in Hormozgan University of Medical Sciences*. Strides in Development of Medical Education, 3, 2, 78-85.
8. Ahmed, S. i Masud, M. (2014). *Measuring Service Quality of a Higher Educational Institute towards Student Satisfaction*. American Journal of Educational Research, 2, 7, 447-455.
9. Aida, K., Khalim, Z. i Maznah, I. (2013). *An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education*. International Education Studies, 6, 2, 33-48.
10. Ajduković, M., Potočki, Ž., Sladović, B. (1999). *Supervizija u Hrvatskoj: Preliminarno ispitivanje stavova i očekivanja socijalnih radnika*. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 6, 29-38.
11. Akhtar-Danesh, N. (2016). *An Overview of the Statistical Techniques in Q Methodology: Is There a Better Way of Doing Q Analysis?* Operant Subjectivity, 38, 3-4, 29-36.
12. Akhtar-Danesh, N., Baumann, A. i Cordingley, L. (2008). *Q methodology in nursing research: A promising method for the study of subjectivity*. Western Journal of Nursing Research, 30, 6, 759-773.

13. Alqaryouti, I. (2010). *Inclusion the Disabled Students in Higher Education in Oman*. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 1, 4, 216-222.
14. Anderson, E. W. i Fornell, C. (1994). A Customer Satisfaction Research Prospectus, u: *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* (Rust, R. T. i Oliver, R. L., Eds.). Cambridge: Sage, 13-43.
15. Anderson, E. W. i Sullivan, M. (1993). *The Antecedents and Consequences of Customer Satisfaction for Firms'*. Marketing Science, 12, 2, 125-143.
16. Ansary, A., Jayashree, S. i Nambi Malarvizhi, C. A. (2014). *The effect of gender and nationality on service quality in Malaysian higher education*. The Journal of Developing Areas, 48, 4, 97-118.
17. Armendáriz, A. L. i Armendáriz, E. J. (2002). *An administrative perspective of a two-way bilingual immersion program*. Bilingual Research Journal, 26, 1, 169-179.
18. Arslanagić-Kalajdžić M., Čičić M. i Kadić-Maglajić, S. (2014). *Percepcija studenata o ulozima nastavnog i administrativnog osoblja pri procjeni kvalitete usluga poslovnog obrazovanja*. Tržište, 26, 1, 93-108.
19. Asubonteng, P., McCleary, K. J. i Swan, J. E. (1996). *Servqual Revisited: A Critical Review of Service Quality*. The Journal of Services Marketing, 10, 66, 22-45.
20. Athiyaman, A. (1997). *Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education*. European Journal of Marketing, 31, 7, 528-540.
21. Babakus, E. i Boller, G. W. (1992). *An empirical assessment of the SERVQUAL scale*. Journal of Business Research, 24, 253-68.
22. Babakus, E. i Yavas, U. (2008). *Does customer sex influence the relationship between perceived quality and share of wallet?* Journal of Business Research, 61, 9, 974-981.
23. Babin, B. J. i Boles, J. S. (1998). *Employee behavior in a service environment: a model and test of potential differences between men and women*. Journal of Marketing 62, 2, 77-91.
24. Bajto, M. i Kondić, Ž. (2005). *Mjerenje zadovoljstva korisnika usluga SERVQUAL modelom na primjeru opće bolnice*, u: *Zbornik radova 6. hrvatske konferencije o kvaliteti*. Preuzeto 16. travnja 2017. s [https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/bajto\\_m\\_rad](https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/bajto_m_rad).
25. Baker, R. W. (2004). *Research using The Student adaptation to College Questionnaire (SACQ)*. Preuzeto 26. lipnja 2018. s <https://www.mtholyoke.edu/courses/shilkret/baker/BakerSACQ.MS.doc>.
26. Ball, B. P. (1976). *Water pollution and compliance decision making*, u: *Public Policy Making in the Federal System* (Jones, C. i Thomas, R., Eds). CA: Sage, 169–187.

27. Ball, D., Coelho, P. S. i Macha's, A. (2003). *The role of communication and trust in explaining customer loyalty, an extension to the ECSI model*. European Journal of Marketing, 38, 9-10, 1272-1293.
28. Balliet, D., Li, N. P., Macfarlan, S. J. i Van Vugt, M. (2011). *Sex differences in cooperation: A meta-analytic review of social dilemmas*. Psychological Bulletin, 137, 6, 881–909.
29. Baltina, L. i Merolla, A. (2014). *Građani i građanke imaju moć: održivi modeli za participaciju građana/ki i organizacija civilnoga društva u donošenju odluka na lokalnom i regionalnom nivou*. Zagreb: CESI - Centar za edukaciju, savjetovanje i istraživanje.
30. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. USA: Prentice Hall.
31. Bang, H. i Montgomery, D. (2013). *Understanding International Graduate Students' Acculturation Using Q Methodology*. Journal of College Student Development, 54, 4, 343-360.
32. Baranović, B. (2015). Razvoj i socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Hrvatskoj, u: *Koji srednjoškcolci namjeravaju studirati? - pristup visokom obrazovanju i odabir studija (Baranović, B., ur.)*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 15-39.
33. Barrett, S. (2004). *Implementation studies: time for a revival? Personal reflection on 20 years of implementation studies*. Public Administration, 82, 2, 249-262.
34. Barger, P. B. i Grandey, A. A. (2006). *Service with a smile and encounter satisfaction: Emotional contagion and appraisal mechanisms*. Academy of Management Journal, 49, 6, 1229-1238.
35. Barić, A., Dolanc, I., Haničar, E., Pavlović, N., Španić, D. i Udiljak-Bugarinovski, Z. (2012). *Prostorne prepreke - prilagodbe i rješenja*, u: *Prostorna pristupačnost (Haničar, E., ur.)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 43-157.
36. Barilović, Z., Leko Šimić, M. i Štimac, H. (2013). *Istraživanje kvalitete obrazovne usluge s područja projektnog menadžmenta*. Ekonomski vjesnik. 26, 2, 371-381.
37. Barnes, C. (2007). *Disability activism and the struggle for change: disability, policy and politics in the UK*. Education, Citizenship and Social Justice, 2, 3, 203-221.
38. Barnes, C. (2005). *Independent living: Politics and policy in the United Kingdom: A social model account*. Journal of Learning Disability Studies, 36, 3, 248-58.
39. Barnes, C. i Oliver, M. (1995). *Disability rights: rhetoric and reality in the UK*. Disability and Society, 10, 1, 111-16.
40. Baron, S., Harris, K. i Hilton, T. (2009). *Services marketing: text and cases. 3rd ed.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

41. Baum, L. (1976). *Implementation of judicial decisions: An organizational analysis*. American Politics Quarterly, 4, 86-114.
42. Beauchamp-Pryor, K. (2012). *Changes in the political and policy response towards disabled students in the British higher education system: a journey towards inclusion*. Scandinavian Journal of Disability Research, 14, 3, 254-269.
43. Beresford, P. (2005). Participation in social policy and social work learning, u: *Effective learning and teaching in social policy and social work* (Burgess, H. i Taylor, I., Eds.). London: Routledge, 27-41.
44. Berry, J. M. (2001). Effective Advocacy for Nonprofits, u: *Exploring Organizations and Advocacy* (Reid, E. J. i Montilla, M. D., Eds.). Washington D. C: The Urban Institute, 1-8.
45. Berry, L. L. (1980). *Service marketing is different*. Business, 30, 3, 24-29.
46. Berry, L. L., Parasuraman, A. i Zeithaml, V. A. (1988). *The Service-Quality Puzzle*. Business Horizons, 31, 5, 35-43.
47. Bessant, J. (2012). *Measuring Up? Assessment and students with disabilities in the modern university*. International Journal of Inclusive Education, 16, 3, 265-281.
48. Bežovan, G. i Ivanović, M. (2014). *Izvešće Programa Ujedinjenih naroda za razvoj u Hrvatskoj: Razvoj civilnog društva u Hrvatskoj*. Zagreb: Program UN-a za razvoj (UNDP).
49. Bierly, P. E., Kessler, E. H. i Christensen, E. W. (2000). *Organizational learning, knowledge and wisdom*. Journal of Organizational Change Management, 13, 6, 595-618.
50. Bilić, A. (2007). *Diskriminacija u Europskom radnom pravu*. Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu, 44, 3-4, 557-572.
51. Birkland T. A. (2001). *An Introduction to the Policy Process. Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. Armonk, New York: M. E. Shape.
52. Borland, J. i James, S. (1999). *The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university*. Disability & Society, 14, 85-101.
53. Bosanac, G. i Benčić, S. (2003). *Javne politike i diskriminacija*. HILLS Trening. Preuzeto 25. srpnja 2017. s <https://www.slideserve.com/lok/hils-trening-javne-politike-i-diskriminacija>.
54. Bošković, S. i Rinčić, I. (2014). *Visoko obrazovanje studenata s invaliditetom Hrvatskoj*. Ljetopis socijalnog rada, 21, 3, 485-509.
55. Bošković, S., Ilić-Stošović, D. i Skočić-Mihić, S. (2017). *Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom*. Revija za socijalnu politiku, 24, 1, 73-91.
56. Bošnjak, V. i Stubbs, P. (2007). *Towards a New Welfare Mix for the Most Vulnerable: reforming social services in Bosnia-Herzegovina, Croatia and Serbia'*, u: *Social Policy and*

- Regional Development: proceedings (Lovrinčević, Ž. i sur., Eds.)*. Zagreb: The Institute of Economics and Friedrich Ebert Stiftung, 139-165.
57. Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R. i Zeithaml, V. A. (1993). *A dynamic process model of service quality: From expectations to behavioral intention*. *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.
  58. Bourdieu, P. (1997). *The forms of capital*. Oxford: University Press.
  59. Bourdieu, P. (1990a). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
  60. Bourdieu, P. (1990b). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
  61. Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity.
  62. Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B. i Chin, J. M. (2005). *A bender-based categorization for conflict resolution*. *Journal of Management Development*, 24, 3, 197-208.
  63. Brandt, S. (2011). *From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled student sin Norway*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 2, 107-120.
  64. Bratković, D. (2002). *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
  65. Bressers, H. (2009). From public administration to policy networks: contextual interaction analysis, u: *Rediscovering public law and public administration in comparative policy analysis: tribute to Peter Knoepfel (Nahrath, S. i Varone, F., Eds.)*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, 123-142.
  66. Bressers, H. (2007). *Contextual Interaction Theory and the issue of boundary definition: Governance and the motivation, cognitions and resources of actors: contribution to theoretical framework* ISBP. Preuzeto 10. siječnja 2017. s [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5148053/Bressers\\_2007\\_Contextual+Interaction+Theory+and+the+issue+of+boundary+definition.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5148053/Bressers_2007_Contextual+Interaction+Theory+and+the+issue+of+boundary+definition.pdf).
  67. Bressers, H. (2004). Implementing Sustainable Development: How to Know What Works, Where, When and How, u: *Governance for Sustainable Development: The Challenge of Adapting Form to Function (Lafferty, W. M. i Eldgar, E., Eds.)*. Cheltenham: CSTM, 284–318.
  68. Bressers, H. i Klok P. J. (1988). *Fundamental for a theory of policy instruments*. *International Journal of Social Economics*, 15, 3-4, 22–41.



69. Bressers, H., Bressers, N. i Larrue, C. (2016). *Governance for Drought Resilience: Land and Water Drought Management in Europe*. Preuzeto 10. siječnja 2017. s <http://www.springer.com/us/book/9783319296692>.
70. Bronić, M. (2005). *Uloga nevladinih neprofitnih organizacija u pružanju socijalnih usluga i ublažavanju siromaštva*. *Financijska teorija i praksa*, 29, 1, 119-134.
71. Brown, S. R. (2008). Q methodology, u: *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Given, L., M., Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 699-702.
72. Brown, S. R. (2006). *A match made in heaven: A marginalized methodology for studying the marginalized*. *Quality & Quantity*, 40, 361-382.
73. Brown, S. R. (2002). *Structural and functional information*. *Policy Sciences*, 35, 3, 285-304.
74. Brown, S. R. (1997). *The history and principles of Q methodology in psychology and the social sciences*. Preuzeto 27. kolovoza 2017. s <http://facstaff.uww.edu/cottlec/Qarchive/Bps.htm>.
75. Brown, S. R. (1994). *Q methodology as the foundation for a science of subjectivity*. *Operant Subjectivity*, 18, 1-16.
76. Brown, S. R. (1993). *A primer on Q methodology*. *Operant Subjectivity*, 16, 91-138.
77. Brown, S. R. (1991). *A Q-methodological tutorial*. Preuzeto 5. lipnja 2011. s <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Primer1.html>.
78. Brown, S. R. (1986). Q technique and method: Principles and procedures, u: *New tools for social scientists* (Berry, W. D. i Lewis-Beck, M. S., Eds.). Beverly Hills, CA: Sage, 55-76.
79. Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
80. Brown, S. R. (1978). *Foreword*. *Operant subjectivity*, 1, 2, 27-37.
81. Brown, T. J., Churchill, G. A. i Peter, J. P. (1993). *Improving the measurement of service quality*. *Journal of Retailing*, 69, 1, 127-139.
82. Browne, A. i Wildavsky, A. B. (1984). Implementation as mutual adaptation, u: *Implementation* (Pressman, J. L. i Wildavsky, A. B., Eds.). CA: University of California Press, 206–231.
83. Brstilo, I. i Haničar, E. (2011). *Trostruka diskriminacija žena s invaliditetom na tržištu rada*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 1, 87-97.
84. Bucharest Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Preuzeto 18. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/67/3/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf).

85. Bagan, A. i Bajcs, M. (2001). *Kauzalno atribuiranje školskog postignuća srednjoškolaca s obzirom na spol i izraženost motiva za postignućem*. Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke teme, 2, 4, 51-62.
86. Buller, M. K. i Buller, D. B. (1987). *Physicians' Communication Style and Patient Satisfaction*. Journal of Health and Social Behavior, 28, 4, 375–388.
87. Bunker, D. R. (1972). *Policy sciences perspectives on implementation processes*. Policy Sciences, 3, 71–80.
88. Bužinkić, E. (2009). Politika za mlade na hrvatski način, u: *Politika za mlade – hrvatska i europska praksa (Bužinkić, E., ur.)*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske, 9-45.
89. Cattell, R. B. (1966). *The scree test for the number of factors*. Multivariate Behavioral Research, 1, 2, 245-276.
90. Chappell, A. L. (2000). *Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context*. British Journal of Learning Disabilities, 28, 1, 38-43.
91. Chen, R. K., Brodwin, M. G., Cardoso, E. i Chan, F. (2002). *Attitudes towards people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of American, Taiwanese and Singaporean college students*. The Journal of Rehabilitation, 68, 5-11.
92. Choi, Y. J. (2010). *The ideal female body image: A Q approach to the third - person effect*. Operant Subjectivity, 33, 129-148.
93. Chua, C. (2007). *Perception of Quality in Higher Education*. Preuzeto 10. lipnja 2016. s <http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>.
94. Claiborne, L. Cornforth, S. Gibson, A. i Smith, A. (2011). *Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort*. International Journal of Inclusive Education, 15, 5, 513-527.
95. Clancy, P. (2010). Measuring access and equity from a comparative perspective, u: *Access and equity. Comparative perspectives (Eggins, H., ed.)*. Rotterdam: Sense Publishers, 69-102.
96. Clark, E. R., Flores, B. B. i Riojas-Cortez, M. (2002). *You can't have a rainbow without a tormenta: A description of an IHE's response to a community need for a dual-language school*. Bilingual Research Journal, 26, 1, 123-147.
97. Cloud, N., Genesee, F. i Hamayan, E. V. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
98. Coates, H. i Krause, K. (2005). *Investigation Ten Years of Equity Policy in Australian Higher Education*. Journal of Higher Education Policy and Management, 27, 1, 35-47.
99. Colebatch, H. K. (2004). *Policy*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

100. Coleman, B. (2011). *Successful Implementation of Assistive Technology to Promote Access to Curriculum and Instruction for Students with Physical Disabilities*. *Disability & Society*, 29, 3, 68-73.
101. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for higher Education (2009). *The Bologna Process 2020 - The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Preuzeto 18. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf).
102. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Preuzeto 5. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf).
103. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Preuzeto 5. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf).
104. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Preuzeto 5. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/44/2/2001\\_Prague\\_Communique\\_English\\_553442.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf).
105. Cree, V. E. i Davis, A. (2007). *Voices from the inside*. London: Routledge.
106. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. CA: Sage.
107. Crompton, J. L., MacKay K., L. i Fesenmaier, D. R. (1991). *Identifying Dimension of Service Quality in Public Recreation*. *Journal of Park and Recreation Administration*, 9, 3, 15-27.
108. Cronin, J. J. i Taylor, S. A. (1992). *Measuring service quality: a re-examination and extension*. *Journal of Marketing*, 56, 3, 55-68.
109. Cronin, J. J., Brady, M. K. i Huit, G. T. (2000). *Assessing the effects of quality, value and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments*. *Journal of retailing*, 76, 2, 193-218.
110. Crosby, P. B. (1996). *Kvaliteta je besplatna: umijeće osiguravanja kvalitete*. Zagreb: Privredni vjesnik-Binoza press.
111. Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill New York.

112. Curt, B. (1994). *Textuality and Tectonics: Troubling Social and Psychological Science*. Buckingham: Open University Press.
113. Cuthbert, P. F. (1996). *Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1*. *Managing Service Quality*, 6, 2, 11-16.
114. Dagger, T., Sweeney, J. i Johnson, L. (2007). *A hierarchical model of health service quality*. *Journal of Service Research*, 10, 2, 123-142.
115. Davidow, M. (2003). *Organizational Responses to Customer Complaints: What Works and What Doesn't*. *Journal of Service Research*, 5, 3, 225-250.
116. Davies, T. i Mason, C. (1982). *Gazing up at the bottoms: Problems of minimal response in the implementation of manpower policy*. *European Journal of Political Research*, 10, 145-157.
117. Day, L., Smith, B. P., Ruxton, S., McKenna, K., Redgrave, K., Ronicle, J. i Young, T. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union*. Brussels: European Union.
118. De Boer, C. i Bressers, H. (2011). *Complex and Dynamic Implementation Processes: the renaturalization of the Dutch Regge River*. Netherlands: University of Twente. Preuzeto 15. siječnja 2017. s <http://purl.utwente.nl/publications/77862>.
119. De Laat, M. F. i Simons, P. R. J. (2002). *Collective learning: theoretical perspectives and ways to support networked learning*. *European Journal for Vocational Training*, 27, 3, 13-24.
120. Degener, T. (2016). *Disability in a Human Rights Context*. *Laws*, 5, 35, 1-24.
121. Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Boston: MIT press.
122. Denhart, H. (2008). *Deconstructing barriers: perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education*. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 6, 483-497.
123. Dittmar, H., Long, K. i Meek, R. (2004). *Buying on the internet: Gender differences in online and conventional buying motivations*, *Sex Roles*, 50, 5-6, 423-444.
124. Divjak, B., Horvatek, R., Vidaček-Hainš, V. (2007). *Politike jednakog pristupa visokom obrazovanju i njihova implementacija u suradnji svih dionika društva*. *Političko obrazovanje*, 3, 3-4, 128-141.
125. Doherty, G. (2008). *On quality in education*. *Quality Assurance in Education*, 16, 3, 255-265.
126. Donnelly, M., Shiu, E., Dalrymple, J. F. i Wisniewski, M. (1996). *Adapting the SERVQUAL Scale and Approach to Meet the Needs of Local Authority Services*, u: *Total Quality Management in Action* (Kanji, G. K., Ed.). Chapman Hall, 263-266.
127. Doolan, K. (2009). *Kolumna Javne politike visokog obrazovanja: Socijalno neosjetljive prakse – primjeri iz hrvatskog visokog obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. Preuzeto 12. kolovoza 2015. s <http://iro.hr/hr/o-nama/kolumna/socijalno-neosjetljive-prakse/>.

128. Dorner, L. (2011). *Contested communities in a debate over dual-language education: The import of "public" values on public policies*. *Educational Policy*, 25, 4, 577-613.
129. Drucker, P. F. (1999). *Management challenge for the 21st century*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
130. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
131. Dube, A. (2005). *Participation of disabled people in the PRSP/PEAP process in Uganda*. *Disability Knowledge and Research*. Preuzeto 15. ožujka 2019. s <https://gsdrc.org/document-library/participation-of-disabled-people-in-the-prsppcap-process-in-uganda/>.
132. Dubrow, A. L. (1965). *Attitudes towards disability*. *Journal of Rehabilitation*, 31, 4, 25-26.
133. Durning, D. W. i Brown, S. R. (2007). Q methodology and decision making, u: *Handbook of decision making* (Göktug, M., Ed.). Boca Raton, FL: CRC Press, 537-563.
134. Dužević, I., Čeh Časni, A. i Lazibat, T. (2015). *Students' Perceptions of the Higher Education Service Quality*. *Croatian journal of Education*, 17, 4, 37-67.
135. Dye, T. R. (1972). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
136. Džombić, A. i Urbanc, K. (2009). *Uključenost osoba s invaliditetom u nastavu socijalnog rada*. *Ljetopis socijalnog rada*, 16, 2, 355-374.
137. Đurman, P. i Musa, A. (2013). *Problem koordinacije u javnoj upravi: natrag prema hijerarhiji?* *Anali hrvatskog politološkog društva*, 10, 1, 111-138.
138. Eagly, A. H., Karau, S. J. i Makhijani, M. G. (1995). *Gender and the effectiveness of leaders: a meta-analysis*. *Psychological Bulletin* 117, 1, 125-145.
139. EduQuality-Tempus Project Education for Equal Opportunities at Croatian Universities (2013). *Edukativni materijali*. Preuzeto 23. studenoga 2016. s [https://www.eduquality-hr.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=107&Itemid=48&lang=hr](https://www.eduquality-hr.com/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=48&lang=hr)
140. Elmore, F. E. (1980). *Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions*. *Political Science Quarterly*, 94, 4, 601-616.
141. Europska komisija (2010a). *Europa 2020: Strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Preuzeto 1. svibnja 2017. s [http://publications.europa.eu/resource/celellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0004.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/celellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0004.02/DOC_1).
142. Europska komisija (2010b). *Europska strategija za osobe s invaliditetom 2010. – 2020*. Preuzeto 24. svibnja 2018. s [http://publications.europa.eu/resource/celellar/128ac87c-34a0-464f-9ec5-23a719c71179.0016.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/celellar/128ac87c-34a0-464f-9ec5-23a719c71179.0016.02/DOC_1).
143. Europska komisija (2000). *Povelja o temeljnim pravima Europske unije*. Preuzeto 6. prosinca 2017. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex%3A12007P>.

144. Evers, A. (2011). European perspective and future challenges of welfare services, u: *Nordic Civic Society Organisations and Future of Welfare Services - a Model for Europe?* (Mattheis, A. L., Ed.). Copenhagen: Norden, 255-276.
145. Evers, J. (2014). *Strategic Choices for River Basin Planning at ARA-Centro, Mozambique*. Netherlands: UNESCO-IHE Preuzeto 25. srpnja 2018. s <http://www.futurewater.nl/wp-content/uploads/2014/10/Final-Report-UNESCO.pdf>
146. Fajdetić, A., Kiš-Glavaš, L. i Lisak, N. (2013). *Percepcija visokoškolske nastave pristupačne studentima s invaliditetom*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 2, 28-41.
147. Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu (2010). *Završni izvještaj o provođenju projekta „Istraživanje stavova članova predstavničkih tijela o političkim dimenzijama invaliditeta i uključivanju osoba s različitim vrstama oštećenja u politički život“ (2010)*. Preuzeto 12. ožujka 2012. s <https://mdomsp.gov.hr/istaknute-teme/osobe-s-invaliditetom-i-starije-i-nemocne-osobe/osobe-s-invaliditetom-1740/zakonodavni-okvir-medjunarodni-i-nacionalni-dokumenti/217>
148. Farnell, T. (2015). Od empirijskih istraživanja do obrazovne politike: okvir za formuliranje preporuka za socijalnu dimenziju visokog obrazovanja, u: *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? - pristup visokom obrazovanju i odabir studija* (Baranović, B., ur.). Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 235-259.
149. Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi, u: *Opće smjernice* (Kiš-Glavaš, L. ur.), priručnik za nastavno, administrativno i stručno osoblje sveučilišta. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 35-69.
150. Farnell, T. (2007). *Ljudsko pravo na visoko obrazovanje u Hrvatskoj*. Političko obrazovanje, 3, 3-4, 103-110.
151. Farnell, T. i Kovač, V. (2010). *Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici „proširivanja sudjelovanja“ u Hrvatskoj*. Revija za socijalnu politiku, 17, 2, 257-275.
152. Farnell, T., Doolan, K., Matković, T. i Cvitan, M. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno izvješće EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
153. Fejzić, E. (2007). *Osobe umjerenih tjelesnih sposobnosti i arhitektonske barijere*. Kotor: Ekxpeditio.
154. Ferić Šlehan, M., Kranželić, V. i Kiš-Glavaš, L. (2013). Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju: Iskustva studenata, u: *Knjiga rezimea, VII. međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“*, Beograd, 27. i 29. rujna, 149-150.
155. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2019). *Ured za studente s invaliditetom*. Preuzeto 15. ožujka 2019. s <http://www.ffzg.unizg.hr/ssi/>.



156. Firdaus, A. (2006). *Measuring service quality in higher education: three instruments compared*. International Journal of Research & Method in Education, 29, 1, 71-89.
157. Fitz, J., Halpin, D. i Power, S. (1994). *Implementation Research and Education Policy: practice and prospects*. British Journal of Educational Studies, 42, 1, 53-69.
158. Florian, V., Kehat, D. (1987). *Changing High School Students' Attitudes towards disabled people*. Health and Social Work, 12, 1, 57-63.
159. Ford, D. Y. (1996). *Multicultural gifted education: A wake up call to the profession*. Roeper Review, 19, 2, 72-78.
160. Foropon C., Seiple R. i Kerbache, L. (2013). *Using Servqual to examine service quality in the classroom: analyses of undergraduate and executive education operations management courses*. International Journal of Business and Management, 8, 20, 105-116.
161. Fowler, F. J. (2013). *Survey Research Methods. Fifth Edition*. USA: SAGE Publications Inc.
162. Franulović, M. (2009). *Neki aspekti kvalitete života studenata s invaliditetom (diplomski rad)*. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilište u Zagrebu.
163. Franjkić, L., Kiš-Glavaš, L. i Novak Žižić, V. (2014). *Percepcija studenata o mogućnostima osoba s invaliditetom da udovolje zahtjevima studijskih programa*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50, 1, 70-80.
164. Freeman, R. D. (1996). *Dual-language planning at Oyster Bilingual School: It's much more than language*. TESOL Quarterly, 30, 557-582.
165. Freeman, Y. S., Freeman, D. E. i Mercuri, S. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
166. Fries, K. (1997). Introduction, u: *Staring Back: The Disability Experience from the Inside Out*. (Fries, K., Ed.). New York: Penguin Books, 1-13.
167. Frydenberg, E. i Lewis, R. (1993). *Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping*. Journal of Adolescence, 16, 253-266.
168. Fulgosi, A. (1984). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
169. Fuller, M., Georgeson, J., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., Riddell, S., Roberts, H. i Weedon, E. (2009). *Improving Disabled Students' Learning Experiences and Outcomes*. London: Routledge.
170. Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. i Hall, T. (2004). *Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University*. Studies in Higher Education, 29, 3, 303-318.
171. Ganesan-Lim, C., Russell-Bennett, R. i Dagger, T. (2008). *The impact of service contact type and demographic characteristics on service quality perceptions*. Journal of Services Marketing, 22, 7, 550-561.

172. Garton, A. F. i Pratt, C. (1995). *Stress and self-concept in 10 to 15 year-old school students*. Journal of Adolescence, 18, 625-640.
173. Gething, L. (1991). *Generality versus specificity of attitudes towards people with disabilities*. British Journal of Medical Psychology, 64, 55-64.
174. Giese, J. L. i Cote, J. A. (2000). *Defining consumer satisfaction*. Academy of marketing science review. Preuzeto 14. srpnja 2017. s <http://www.amsreview.org/amsrev/theory/giese00-01.html>
175. Goode, J. (2007). *Managing disability: early experiences of university students with disabilities*. Disability & Society, 22, 1, 35-48.
176. Gradska skupština Grada Zagreba (2016). *Zagrebačka strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom u razdoblju od 2016. do 2020*. Službeni glasnik Grada Zagreba, brojevi 4/16 i 10/18.
177. Grbić, S., Bodul, D. i Smokvina, V. (2012). *Diskriminacija osoba s invaliditetom i njihova uključenost u društvo s naglaskom na pravo pristupa sudu*. Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, 33, 2, 667-693.
178. Grgurev, I. (2006). *Zabrana diskriminacije u radnom pravu*. Doktorska disertacija. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
179. Grönroos, C. (1984). *An applied service marketing theory*. European Journal of Marketing, 16, 17, 30-41.
180. Guttman, L. (1954) *Some necessary conditions for common-factor analysis*. Psychometrika, 19, 149-161.
181. Haferkamp, C. J. (1991). *Orientations to conflict: gender, attributions, resolution strategies, and selfmonitoring*. Current Psychology, 10, 4, 227-240.
182. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. i Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis – A Global Perspective*. New Jersey: Pearsib.
183. Haničar, E. (2012). *Prostorno pristupačno akademsko okruženje za studente s invaliditetom, u: Prostorna pristupačnost (Haničar, E., ur.)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 35-43.
184. Harackiewicz, J. M., Elliot, A. J., Barron, K. E., Carter, S. M. i Lehto, A. T. (1997). *Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade*. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 6, 1284-1295.
185. Harman, H. H. (1976). *Modern Factor Analysis (3rd edn)*. Chicago: University of Chicago Press.
186. Harpur, P. i Loudoun, R. (2011). *The barrier of the written word: analysing universities' policies to students with print disabilities*. Journal of Higher Education Policy and Management, 33, 2, 153-167.



187. Harrington, D. W. (1987). *An Evaluation fo the Clariflow Process for Sewage Treatment*. Water and Environment Journal, 1, 3, 325-338.
188. Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. New York: UNICEF.
189. Hathcoat, J. D. i Montgomery, D. (2010). *Second-order structure of academic and religious personal epistemologies*. Operant Subjectivity, 33, 26-50.
190. Heđever, M. (2012). *Osnove fiziološke i govorne akustike*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
191. Heizer, J. i Render, B. (1999). *Operations Management*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
192. Herega, D. (2014). *Različiti pristupi u sustavu potpore u visokom obrazovanju za gluhe i nagluhe studente*. JAHR, 5, 9, 35-42.
193. Hill, F. M. (1995). *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer*. Quality Assurance in Education, 3, 3, 10-21.
194. Hill, M. (2010). *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Biblioteka Politička misao.
195. Hill, M. i Hupe, P. (2009). *Implementing Public Policy (2nd Edition)*. London: Sage.
196. Hjern, B. i Porter, D. O. (1981). *Implementation Structures: a New Unit of Administrative Analysis*. Organisational Studies, 2, 211-227.
197. Holloway, S. (2001). *The experience of higher education from the perspective of disabled students*. Disability & Society, 16, 597-615.
198. Honig, M. I. (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. New York: The State University of New York Press.
199. Hotelling, H. (1933). *Analysis of a complex of statistical variables into principal components*. Journal of Educational Psychology, 24, 6, 417-441.
200. Hougann, E. (1987). *Visually impaired students in higher education in Norway*. Journal of visual Impairment and Blindness, 92, 4, 235 -250.
201. Howlett, M. i Ramesh, M. (1995). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford: Oxford University Press.
202. Hrvatski sabor (2019). *Zakon o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora*. Narodne novine, broj 17/19.
203. Hrvatski sabor (2015). *Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj*. Narodne novine, broj 82/15.
204. Hrvatski sabor (2014a). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Narodne novine, broj 124/14.
205. Hrvatski sabor (2014b). *Zakon o jedinstvenom tijelu vještačenja*. Narodne novine, brojevi 85/14, 95/15-uredba.

206. Hrvatski sabor (2008). *Zakon o suzbijanju diskriminacije*. Narodne novine, brojevi 85/08, 112/12.
207. Hrvatski sabor (2007a). *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*. Narodne novine, Međunarodni ugovori, brojevi 6/07, 3/08, 5/08.
208. Hrvatski sabor (2007b). *Zakon o pravobranitelju za osobe s invaliditetom*. Narodne novine, broj 107/07.
209. Hrvatski sabor (2005). *Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom*. Narodne novine, broj 47/05.
210. Hrvatski sabor (2003). *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. Narodne novine, brojevi 123/03, 198/03-uredba, 105/04, 174/04, 2/07-OURRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14-O, RUSRH, 60/15-OURRH, 131/17-uredba.
211. Hrvatski sabor (2002). *Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom*. Narodne novine, brojevi 143/02, 33/05, 157/13, 152/14, 39/18.
212. Hrvatski sabor (2001). *Zakon o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom*. Narodne novine, broj 64/01.
213. Hrvatski sabor (1997). *Zakon o udrugama*. Narodne novine, brojevi 70/97, 106/97, 19/99, 14/00, 88/01, 11/02, 74/14, 93/14, 26/15, 70/17, 98/19.
214. Hrvatski savez gluhih i nagluhih (2019). *An Inclusive Society – Being accessible to hard of hearing people*. Preuzeto 19. veljače 2019. s <http://www.hsgn.hr/wp-content/uploads/2016/12/Smjernice-Europske-Generacije-Nagluhih-Osoba.pdf>.
215. Hrvatski savez udruga za mlade i studente s invaliditetom (2017). Preuzeto 19. lipnja 2017. s <https://www.savezsumsi.hr/>.
216. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2020). *Podaci Hrvatskog registra o osobama s invaliditetom, interni materijal*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
217. Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje (1992). *Pravilnik o ortopedskim i drugim pomagalima*. Narodne novine, brojevi 10/92, 32/92-ispravak, 13/93, 17/93-ispravak, 17/93-ispravak, 26/93, 53/93, 26/94, 81/94, 108/96, 13/97, 92/98, 97/98-ispravak, 165/98, 34/99, 73/99, 114/99, 129/99, 18/00, 47/00, 52/99, 63/00, 77/00, 85/00-ispravak, 106/00, 131/00, 67/01, 71/01, 31/02, 76/02, 85/02, 117/02, 138/02, 73/03, 93/03, 158/03, 74/04, 7/12, 14/12, 23/12, 25/12, 45/12, 69/12, 85/12, 92/12-ispravak, 119/12, 147/12, 21/13, 38/13, 93/13, 119/13, 125/13-ispravak, 129/13, 136/13, 141/13-ispravak, 154/13, 11/14, 12/14-ispravak, 22/14-ispravak, 34/14, 45/14, 54/14, 59/14, 86/14, 92/14, 119/14, 129/14, 149/14, 17/15, 29/15, 41/15, 62/15, 77/15, 86/15, 124/15, 129/15, 139/15, 25/16, 30/16, 53/16, 94/16, 106/16, 108/16-ispravak, 36/17, 55/17, 102/17,

- 131/17, 10/18, 14/18- ispravak, 34/18, 42/18, 52/18, 57/18-ispravak, 74/18, 98/18, 102/18-ispravak, 15/19, 40/19, 62/19.
218. Huitema, D., Cornelisse, C. i Ottow, B. (2010). *Is the jury still out? Toward greater insight in policy learning in participatory decision processes – the case of Dutch citizens' juries on water management in the Rhine Basin*. *Ecology and Society*, 15, 1, 16.
219. Humphreys, L. G. i Montanelli, R. G. (1975). *An examination of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors*. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 193-206.
220. Hunt, P. (1966). A critical condition, u: *Stigma: The Experience of Disability* (Hunt, P., Ed.). London-Dublin-Melbourne: Geoffrey Chapman, 145-159.
221. Hunt, V. (2011). *Learning from success stories: Leadership structures that support dual language programs over time in New York City*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 2, 187-206.
222. Hutcheon, E. i Wolbring, G. (2012). *Voices of „Disabled“ Post-Secondary Students: Examining Higher Education „Disability“ Policy Using an Ableism Lens*. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5, 1, 39-49.
223. Iacobucci, D. i Ostrom, A. (1993). *Gender differences in the impact of core and relational aspects of services on the evaluation of service encounters*. *Journal of Consumer Psychology*, 2, 3, 257-286.
224. Ibrahimagić, M. (2009). *Analiza NVO sektora iz perspektive socijalnog uključivanja*. Sarajevo: Independent Bureau for Humanitarian Issues – IBHI.
225. ICT-AAC. *Kompetencijska mreža*. Preuzeto 12. lipnja 2019. s <http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/kompetencijska-mreza>.
226. Igrić, Lj. (2004). *Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40, 2, 151-165.
227. Ilišin, V., Mendeš, I. i Potočnik, D. (2003). *Politike prema mladima u obrazovanju i zapošljavanju (2003)*. *Politička misao*, 11, 3, 58-89.
228. Institut za razvoj obrazovanja (2019). *EDUpolicy LAB – društveno korisnim učenjem do jednakih obrazovnih mogućnosti*. Prezeto 23. svibnja 2019. s <http://iro.hr/2018/06/27/edupolicy-lab-drustveno-korisnim-ucenjem-do-jednakih-obrazovnih-mogucnosti/>.
229. Institut za razvoj obrazovanja (2018). *Obrazovno informiranje i savjetovanje*. Preuzeto 19. ožujka 2018. s <http://iro.hr/>.
230. Izzo, M. V., Murray, A. i Novak, J. (2008). *The Faculty Perspective on Universal Design for Learning*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 2, 60-72.

231. Jabnoun, N. i Khalife, A. (2005). *A Customized Measure of Service Quality in the UAE*. *Managing Service Quality*, 15, 4, 374-388.
232. Jacklin, A. (2011). *To be or not to be „a disabled student“ in higher education: the case of a postgraduate „non-declaring“ (disabled) student*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 2, 99-106.
233. Jacklin, A. i Robinson, C. (2007). *What is meant by support in higher education? Towards a model of academic and welfare support*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 2, 114–123.
234. Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). *Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu*. *Suvremena psihologija*, 11, 1, 7-24.
235. Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, C. i Cooper, J. (2004). *Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17, 81-90.
236. Johnson, D. C. (2009). *The relationship between applied linguistic research and language policy for bilingual education*. *Applied Linguistics*, 31, 1, 72-93.
237. Joy, A. i Sherry, J. F., Jr. (2003). *Speaking of Art as Embodied Imagination: A Multisensory Approach to Understanding Aesthetic Experience*. *Journal of Consumer Research*, 30, 2, 259-282.
238. Jurković Majić, O. (2007). *Istraživanje zadovoljstva učenika kvalitetom usluge srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. *Market-Tržište*, 19, 2, 231-239.
239. Jurlina Alibegović, D. i Slijepčević, S. (2014). *Ocjena učinkovitosti javnih rashoda u području suzbijanja zlouporabe droga u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ekonomski institut.
240. Juwaheer, T. D. (2011). *Gender Bias in Hotel Guests' Perceptions of Service Quality: An Empirical Investigation of Hotels in Mauritius*. *E-Review of Tourism Research*, 9, 5, 164-189.
241. Kaiser, H. F. (1960). *The application of electronic computers to factor analysis*. *Eduactional of Psychological Measurement*, 20, 141-151.
242. Kara, A. (2005). *A concept of optimal quality and an application*. *Total Quality Management and Business Excellence*, 16, 2, 243-255.
243. Karatepe, O. M. (2011). *Service Quality, Customer Satisfaction and Loyalty: The Moderating Role of Gender*. *Journal of Business Economics and Management*, 12, 2, 278-300.
244. Karatepe, O. M., Yavas, U., Babakus, E. i Avci, T. (2006). *Does gender moderate the effects of role stress in frontline service jobs?* *Journal of Business Research* 59, 10-11, 1087-1093.
245. Katsui, H. (2008). *Downside of the Human Rights-Based Approach to Disability in Development*. *Working Paper*. Preuzeto 21. veljače 2019. s [https://www.sylff.org/wp-content/uploads/2008/12/downside\\_of\\_hrba\\_katsui\\_hisayo.pdf](https://www.sylff.org/wp-content/uploads/2008/12/downside_of_hrba_katsui_hisayo.pdf).

246. Katsui, H. i Kumpuvuori, J. (2008). Human Rights Based Approach to Disability in Development in *Uganda: A Way to Fill the Gap between Political and Social Spaces?* Scandinavian Journal of Disability Research, 10, 4, 227-236.
247. Kayaba, K., Wakabayashi, C., Kunisawa, N., Shinmura, H. i Yanagawa, H. (2005). *Implementation of a Smoke-free Policy on School Premises and Tobacco Control as a Priority among Municipal Health Promotion Activities: Nationwide Survey in Japan.* American Journal of Public Health, 95, 420-422.
248. Kebriaei, A. i Roudbari, M. (2005). *Quality gap in educational services at Zahedan university of medical sciences: students viewpoints about current and optimal condition.* Iranian Journal of Medical Education, 5, 53-60.
249. Kekez, A. (2010). Uloga NVO-a u različitim policy fazama zakona o pravu na pristup informacijama - studija slučaja 1, u: *Vrednote u praksi - upravljanje i aktivizam civilnog društva za demokratizaciju i ljudska prava (Kunac, S., ur.)*. Zagreb: DIM-Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj, 70-80.
250. Kekez Koštro, A. (2011). *Implementacija javnih politika kao višerazinsko upravljanje, interni materijal.* Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
251. Kekez Koštro, A., Urbanc, K., Salaj, I. (2012). *Implementacija javnih politika kao operativno upravljanje: analiza transformacije hrvatske politike prema osobama s invaliditetom.* Anali Hrvatskog politološkog društva, 9, 1, 413-439.
252. Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioural Research (3rd edition)*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
253. Kerlinger, F. N. (1972). Q methodology in behavioral research, u: *Science, psychology, and communication (Brown, S. R. i Brenner, D. J., Eds.)*. NY: Teachers College Press.
254. Kernbach, S. i Schutte, N. S. (2005). *The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction.* Journal of Services Marketing, 19, 7, 438-444.
255. Kiš-Glavaš, L. (2016). *Intervju.* Preuzeto 16. lipnja 2017. s <https://voxfeminae.net/pravednost/lelia-kis-glavas-u-rh-se-nedovoljno-radi-na-kvaliteti-obrazovanja-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-smislu-pripreme-za-visokoskolsko-obrazovanje/>.
256. Kiš-Glavaš, L. (2014). Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti studenata s invaliditetom u visokoškolskom obrazovanju – kvantitativno istraživanje, u: *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu, Izvješće o istraživanju (Uzun, T., ur.)*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, 36-49.

257. Kiš-Glavaš, L. (2012). Studenti s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, u: *Opće smjernice (Kiš-Glavaš, L., ur.)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 35-69.
258. Kiš-Glavaš, L. (2005). Teškoće pri zapošljavanju i radu osoba s oštećenjima sluha percipirane od strane poslodavaca, u: *Zbornik radova sa stručnih skupova 9. studenoga 2001. Surdopedagogija danas i sutra i 4. ožujka 2004. Komunikacijske potrebe – interdisciplinarnim pristupom do cjelovitih programa: zdravstvenih, edukacijskih i socijalnih*. Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj, Zagreb, 219-224.
259. Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M. i Jelić, S. (2003). *Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39,2, 137-146.
260. Kiš-Glavaš, L., Majsec Sobota, V., Sućec, J., Zećirević, M. (2010). Profesionalna rehabilitacija osoba s invaliditetom – vrata za ponovni ulazak u svijet rada u Republici Hrvatskoj, u: *Profesionalna rehabilitacija osoba s invaliditetom – vrata za ponovni ulazak u svijet rada, Zbornik radova 6. međunarodnog stručnog skupa o profesionalnoj rehabilitaciji osoba s invaliditetom*. Zadar, 27. i 28. svibnja, 119-130.
261. Kiš-Glavaš, L., Nacionalna skupina za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja (2018). *Smjernice za unapređenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 12. svibnja 2018. s [https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/smjernice\\_za\\_unapredenje\\_sustava\\_potpore\\_studentima\\_s\\_invaliditetom\\_u\\_visokom\\_obrazovanju\\_u\\_rh.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/smjernice_za_unapredenje_sustava_potpore_studentima_s_invaliditetom_u_visokom_obrazovanju_u_rh.pdf).
262. Kitzinger, C. (1999). *Researching subjectivity and diversity: Q methodology in feminist psychology*. Psychology of Women Quarterly, 23, 267-276.
263. Kitzinger, C. (1995). *Introducing focus groups*. British Medical Journal, 311, 299-302.
264. Konur, O. (2006). *Teaching disabled students in higher education*. Teaching in Higher Education, 11, 3, 351-363.
265. Kooiman, J. (2008). *Exploring the Concept of Governability*. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 10, 2, 171-190.
266. Korkut, S. i Martinac Dorčić, T. (2014). *Izjednačavanje mogućnosti studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju: iskustvo ureda za studente s invaliditetom sveučilišnog savjetovanišnog centra*. JAHR, 5, 9, 43-58.
267. Kotler, P. (2001). *Upravljanje marketingom – analiza, planiranje, primjena i kontrola*. Zagreb: Mate.
268. Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). *Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika*. Napredak, 155, 3, 161-184.



269. Kring, A. M. i Gordon, A. H. (1998). *Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 686-703.
270. Krugman, H. E. (1966). *The Measurement of Advertising Involvement*. *Public Opinion Quarterly*, 30, 4, 583-596.
271. Krznarić, S. (2013). *Sustav podrške za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu iz perspektive koordinatora (diplomski rad)*. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilište u Zagrebu.
272. Kumara, W. i Wijenayake, S. I. (2016). *Gender Differences in Service Quality: A Case of Higher Educational Lecturers in Sri Lanka*. *Sri Lanka Journal of Marketing*, 2, 2, 18-39.
273. Kunac, S. i Kekez, A. (2010). Organizacije civilnog društva kao akteri policy procesa, u: *Vrednote u praksi – upravljanje i aktivizam civilnog društva za demokratizaciju i ljudska prava (Kunac, S., ur.)*. Zagreb: DIM-Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj, 63-70.
274. Kwok, S. J., Jusoh, A. i Khalifah, Z. (2016). *The influence of Service Quality on Satisfaction: Does gender really matter?* *Intangible Capital*, 12, 2, 444-461.
275. Lakhe, R. i Mohanty, R. P. (1995). *Understanding TQM in service systems*. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 12, 9, 139-153.
276. Lamport, M. A. (1993). *Student-faculty informal interaction and the effect of college student outcomes: A review of the literature*. *Adolescence*, 28, 112, 971-991.
277. Lancaster, S., Mellard, D. i Hoffman, L. (2001). *Experiences of students with disabilities in selected community and technical colleges – the individual accommodations model: accommodating students with disabilities in post-secondary settings*. University of Kansas, Preuzeto 05. veljače 2012. s <http://das.kucrl.org/iam/reports.html>.
278. Lang, L. (2013). *Responsibility and participation in transition to university – voices of young people with disabilities*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17, 2, 130-143.
279. Laufer, D. i Gillespie, K. (2004). *Differences in Consumer Attributions of Blame between Men and Women: The Role of Perceived Vulnerability and Empathetic Concern*. *Psychology and Marketing*, 21, 2, 141-157.
280. Lawson, A. (2005). *The EU Rights Based Approach to Disability – Strategies for Shaping an Inclusive Society*. *International Journal of Discrimination and the Law*, 6, 4, 269-287.
281. LCO-CDO.ORG (Law Commission of Ontario-Commission du droit de l'Ontario). Preuzeto 4. travnja 2019. s <https://www.lco-cdo.org/en/>.
282. Leathwood, C. i O'Connell, P. (2003). *It's a struggle: the construction of the „new student“ in higher education*. *Journal of Education Policy*, 18, 6, 597-615.

283. Lee, R. M., Keough, K. i Sexton, J. D. (2002). *Social connectedness, social appraisal and perceived stress in college women and men*. Journal of Counseling and Development, 80, 355-361.
284. Lee, T. i Rodda, M. (1994). *Modification of attitudes toward people with disabilities*. Canadian Journal of Rehabilitation, 7, 4, 229-238.
285. Legčević, J. (2009). *Quality gap of Educational Services in Viewpoints of Students*. Ekonomska misao i praksa, 28, 2, 279-298.
286. Leko Šimić, M. i Štimac, H. (2013). Kvaliteta obrazovne usluge – slučaj Ekonomskog fakulteta u Osijeku, u: *Ekonomsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj – jučer, danas, sutra* (Čavrak, V. i Gelo, T., ur.). Zagreb: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 249-262.
287. Lemmink, J. i Mattsson, J. (2002). *Employee behavior, feelings of warmth and customer perception in service encounters*. International Journal of Retail and Distribution Management, 30, 1, 29-30.
288. Leong, L. H. i Sohail, S. (2006). *An Insight into Perceptions of Career Influences on Private Academic Staff in Malaysia*. International Journal of Management, 23, 2, 222-233.
289. Leutar, Z. (2003). *Odnos vršnjaka prema djeci s invaliditetom*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39, 2, 233-244.
290. Lewis, R. C. i Booms, B. H. (1983). The marketing aspects of service quality, u: *Emerging Perspectives on Services Marketing* (Berry L., Shostack G. i Upah, G., Eds.). Chicago: AMA, 99-107.
291. Lin, N. P., Chiu, H. C. i Hsieh, Y. C. (2001). *Investigating the relationship between service providers' personality and customers' perceptions of service quality across gender*. Total Quality Management, 12, 1, 57-67.
292. Lipsky, M. (2010). *Dilemmas of the Individual in Public Service. Street-Level Bureaucracy*. New York: Rusell Sage Foundation.
293. Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy*. New York: Rusell Sage.
294. Lončar, M. i Šuljug Vučica, Z. (2014.) *Prednosti kvalitativne metodologije*. God Titius, 6-7, 351-366.
295. London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Preuzeto 18. lipnja 2018. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/69/7/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf).
296. Lumby, J. i Morrison, M. (2006). *Partnership, conflict and gaming*. Journal of Education Policy, 21, 3, 323-341.



297. Ljubanović, D. (2017). *Praćenje javnih politika*. Zagreb: B.a.B.e./Budi aktivna. Budi emancipiran.
298. MacDonald, C. i Stratta, E. (2001). *From access to widening participation: Responses to the changing population in higher education in the UK*. *Journal of Further and Higher Education*, 25, 2, 249-258.
299. Madriaga, M. (2007). *Enduring Disablism: Students with Dyslexia and their Pathways into UK Higher Education and Beyond*. *Disability & Society*, 22, 4, 399-412.
300. Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S. i Walker, A. (2010). *Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences*. *Studies in Higher Education*, 35, 6, 647-658.
301. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area (2012). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Bukureško priopćenje, Bukurešt, 26.-27. travnja 2012)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/67/3/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf).
302. Makkonen, T. (2007). *European handbook on equality data*. Luxembourg: European Commission.
303. Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava: odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
304. Malkić Aličković, A. (2017). *Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol*. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66, 3, 379-401.
305. Manojlović, R. (2016). *Pravno uređenje mjerenja učinka u hrvatskoj državnoj upravi i lokalnoj i područnoj (regionalnoj) samoupravi*. *Pravni vjesnik*, 32, 1, 7-28.
306. Marković, S. (2006). *Student's Expectations and Perception in Croatian Tourism and Hospitality Higher Education: SERVQUAL versus UNIQUAL*. *South East Journal of Business and Economics*, 1, 2, 78-96.
307. Marušić, M. i Vranešević, T. (2001). *Istraživanje tržišta*. Zagreb: Adeco.
308. Matković, A., Kekez Koštro, A., Načinović, L., Leroy, J. D. i Sokač, K. (2010). *Poticanje intenzivnijeg uključivanja osoba s invaliditetom na tržište rada – studija*. Zagreb: Human Dynamics.
309. Matshedisho, K. R. (2007). *Access to higher education for disabled students in South Africa: a contradictory conjuncture of benevolence, rights and the social model of disability*. *Disability & Society*, 22, 7, 685-699.

310. Mattila, A. S. (2000). *The role of narratives in advertising of experiential services*. Journal of Service Research, 3, 1, 35-45.
311. Mattila, A. S., Grady, A. A. i Fisk, G. M. (2003). *The interplay of gender and affective tone in service encounter satisfaction*. Journal of Service Research, 6, 2, 136-143.
312. McCollough, M. A., Berry, L. L. i Yadav, M. S. (2000). *An Empirical Investigation of Customer Satisfaction After Service Failure and Recovery*. Journal of Service Research, 3, 2, 121-137.
313. McDougall, G. H. G. i Levesque, T. (2000). *Customer satisfaction with services: Putting perceived value into equation*. Journal of Services Marketing, 14, 5, 392-410.
314. McKenzie, J., Braswell, B., Jelsma, J. i Naidoo, N. (2011). *A case for the use of Q-methodology in disability research: lessons learned from a training workshop*. Disability and Rehabilitation, 33, 21-22, 1234-2141.
315. McKeown, B. i Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
316. McLaughlin, M. W. (1987). *Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 9, 2, 171-178.
317. Meić, B. (2014). *Položaj osoba s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja - perspektiva ureda pravobraniteljice za osobe s invaliditetom*. JAHR, 5, 9, 23-34.
318. Menken, K. i García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York, NY: Routledge.
319. Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
320. Meyers-Levy, J. i Maheswaran, D. (1991). *Exploring Differences in Males' and Females' Processing Strategies'*. Journal of Consumer Research, 18, 1, 63-70.
321. Meyers-Levy, J. i Stemthal, B. (1991). *Gender differences in the use of message cues and judgments*. Journal of Marketing Research 28, 1, 84-96.
322. Mihanović, V. (2011). *Invaliditet u kontekstu socijalnog modela*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47, 1, 72-86.
323. Mihanović, Z. (2007). *Uloga korisnika u visokom obrazovanju: Jesu li studenti aktivni dionici?* Tržište, 19, 1, 115-132.
324. Mikulić, J. (2009). *Mjerenje kvalitete usluge zračnog prijevoza primjenom indeksa zadovoljstva korisnika*. Doktorska disertacija. Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
325. Milić Babić, M. i Dowling, M. (2015). *Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia*. Disability & Society, 30, 4, 614-629.

326. Min, S. i Khoon, C. C. (2013). *Demographic Factors in the Evaluation of Service Quality in Higher Education: International Students' Perspective*. *International Review of Management and Business Research*, 2, 4, 994-1010.
327. Minh Tuan, N. (2012). *Effects of Service Quality and Price Fairness on Student Satisfaction*. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 19, 132-150.
328. Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova Europske unije (2015). *Pravilnik o postupku i metodologiji vrednovanja politike regionalnoga razvoja*. Narodne novine, broj 121/15.
329. Ministarstvo zaštite okoliša, prostornog uređenja i graditeljstva (2005). *Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti*. Narodne novine, brojevi 151/05, 61/07, 78/13.
330. Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi i Europska Komisija (2007). *Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske*. Zagreb: Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi i Europska Komisija.
331. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Državne stipendije u sustavu visokog obrazovanja*. Preuzeto 5. veljače 2019. s <https://drzavnestipendije.mzo.hr/>.
332. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Odluka o visini iznosa novčane potpore za podmirenje dijela troškova prijevoza za redovite studente s invaliditetom za akademsku godinu 2018./2019.* Preuzeto 19. rujna 2019. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/PotporeStudentima/Prijevoz//Odluka%20o%20visini%20iznosa%20novčane%20potpore%20dijela%20troškova%20prijevoza%20za%20redovite%20studente%20s%20invaliditetom%20za%202018-2019.pdf>.
333. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Prijedlog nacionalnog kurikuluma za nastavni predmet Politika i gospodarstvo*. Preuzeto 5. srpnja 2019. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/PredmetniKurikulumi//Politika%20i%20gospodarstvo,%20prosinac%202017..pdf>
334. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Pravilnik o uvjetima i načinu ostvarivanja prava na novčanu potporu za podmirenje dijela troškova prijevoza za redovite studente s invaliditetom*. Narodne novine, broj 23/15.
335. Miošić, N., Berković, J. i Horvat, M. (2014). *Analiza i zagovaranje javnih politika*. Zagreb: GONG i Centar za cjeloživotno obrazovanje Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu.
336. Mittal, B. i Lassar, W. M. (1996). *The role of personalization in service encounters*. *Journal of Retailing*, 72, 1, 95-109.

337. Mittal, V. i Kamakura, W. A. (2001). *Satisfaction, repurchase intent, and repurchase behavior: investigating the moderating effect of customer characteristics*. *Journal of Marketing Research*, 38, 1, 131-142.
338. Mokhlis, S. (2012). *The Influence of Service Quality on Satisfaction: A Gender Comparison*. *Public Administration Research*, 1, 1, 103-112.
339. Morgan, D. L., i Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why, u: *Successful focus groups: Advancing the state of the art (Morgan, D., L., Ed.)*. Newbury Park, CA: Sage, 3-19.
340. Morley, L. (2010). *Disabled Students in Higher Education in Ghana and Tanzania: Towards Equity and Participation*. Report for World Bank Global Review of Tertiary Education. UK: University of Sussex.
341. Mullins, L. i Preyde, M. (2013). *The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university*. *Disability & Society*, 28, 2, 147-160.
342. Muro, M. i Jeffrey, P. (2008). *A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes*. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51, 3, 325-344.
343. Murphy, M. i Fleming, T. (2003). *Taking Aim at the Heart of Education and Democracy*. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 8, 2011, 901-903.
344. Murray, C. i Wren, C. T. (2003). *Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 5, 407-415.
345. Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja (2019). *Nacionalni akcijski plan za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.* Preuzeto 23. siječnja 2019. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja/Nacionalni%20plan%20za%20unaprjeđenje%20socijalne%20dimenzije%20visokog%20obrazovanja%20u%20Republici%20Hrvatskoj%202019.%20-%202021..pdf>.
346. Nacionalna skupina za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja (2018). *Podzastupljene i ranjive skupine u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 21. travnja 2018. s [https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/podzastupljene\\_i\\_ranjive\\_skupine\\_u\\_visokom\\_obrazovanju\\_u\\_rh.pdf](https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/podzastupljene_i_ranjive_skupine_u_visokom_obrazovanju_u_rh.pdf).
347. Nadiri, H., Kandampully, J. i Hussain, K. (2009). *Students' perceptions of service quality in higher education*. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20, 5, 523-535.

348. Najman Hižman, E., Leutar, Z. i Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 17, 1, 71-93.
349. Nakamura, R. T. i Smallwood, F. (1980). *The Politics of Policy Implementation*. New York: St. Martin's Press.
350. Nell, C. i Cant, M. (2014). *Determining Student Perceptions Regarding The Most Important Service Features And Overall Satisfaction With The Service Quality Of A Higher Education Institution*. *Management*, 19, 2, 63-87.
351. Network of Universities from the Capitals of Europe (2008). *Minimum Standards for Disabled Persons for UNICA Universities*. Preuzeto 18. srpnja 2018. s [http://www.unica-network.eu/sites/default/files/ga\\_recommendations-for-unica-universities-1.pdf](http://www.unica-network.eu/sites/default/files/ga_recommendations-for-unica-universities-1.pdf).
352. Newman, I. i Ramlo, S. E. (2010). The use of two multivariate techniques, Q methodology and Q factor analysis, to facilitate interpretation of mixed methods research, u: *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (Teddlie, C. i Tashakkori, A., Eds.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 505-530.
353. Nowicki, E. A. (2006). *A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disability*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
354. O'Toole, L. (2004). *The Theory-Practice Issue in Policy Implementation Research*. *Public Administration*, 82, 2, 309-329.
355. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). *Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju*. Preuzeto 12. travnja 2016. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/StrucnaTijela/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20odbora%20za%20etiku%20u%20znanosti%20i%20visokom%20obrazovanju.pdf>.
356. Odbor za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu (2015). *Pojmovnik osnovnih termina i definicija u području osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju*. Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 12. ožujka 2015. s [https://vojni.unizg.hr/download/repository/Pojmovnik\\_osnovnih\\_termina\\_i\\_definicija.pdf](https://vojni.unizg.hr/download/repository/Pojmovnik_osnovnih_termina_i_definicija.pdf).
357. Odorjan, M., Balabanić, I. i Štefan, T. (2018). *Proces deinstitucionalizacije klinika za psihijatriju u Hrvatskoj*. *Obnovljeni život: časopis za religioznu kulturu*, 73, 1, 25-36.
358. OECD (2008). *Policy Brief: Ten Steps to Equity in Education*. Preuzeto 7. studenoga 2015. s [www.oecd.org/data\\_oecd/21/45/39989494.pdf](http://www.oecd.org/data_oecd/21/45/39989494.pdf).
359. Ofiesh, N. S., Rojas, C. M. i Ward, R. A. (2006). *Universal Design and the Assessment of Student Learning in Higher Education: Promoting Thoughtful Assessment*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, 2, 173-181.

360. Oldfield, B. M. i Baron, S. (2000). *Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty*. *Quality Assurance in Education*, 8, 2, 85-95.
361. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: Macmillan.
362. Oliver, R. L. (1980). *A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions*. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
363. Oliver, R. L. (1977). *Effect of expectation and disconfirmation on postexposure product evaluations: an alternative interpretation*. *Journal of Applied Psychology*, 62, 480-486.
364. Osborne, M. (2003). *Increasing or widening participation in higher education? - A European overview*. *European Journal of Education*, 38, 1, 5-24.
365. Osterkiil, C. (2010). *Second-order structure of academic and religious personal epistemologies*. *Operant Subjectivity*, 33, 51-67.
366. Ostojić Baus, J. (2018). *Kombinirana socijalna politika prema osobama s invaliditetom – podrška socijalnom modelu invaliditeta*. *Revija za socijalnu politiku*, 25, 1, 49-66.
367. Ostrom, E. (1999). *Institutional Rational Choice. An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework*, u: *Theories of the Policy Process (Sabatier, P., Ed.)*. Boulder: Westview Press, 35-71.
368. Owens, K. A. (2008). *Understanding how actors influence policy implementation: a comparative study of wetland restorations in New Jersey, Oregon, The Netherlands and Finland*. *Doctoral dissertation*. Netherlands: University of Twente.
369. Owens, K. A. i Bressers, H. (2013). *A Comparative Analysis of How Actors Implement: Testing the Contextual Interaction Theory in 48 Cases of Wetland Restoration*. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 15, 3, 203-219.
370. Ozretić Došen, Đ., Škare, V. i Škare, T. (2010). *Mjerenje kvalitete usluge primarne zdravstvene zaštite SERVQUAL instrumentom*. *Revija za socijalnu politiku*, 17, 1, 27-44.
371. Paciotto, C. i Delany-Barmann, G. (2011). *Planning micro-level language education reform in new diaspora sites: Two-way immersion education in the rural Midwest*. *Language Policy*, 10, 3, 221-243.
372. Pajares, F. (2002). *Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning*. *Theory Into Practice*, 41, 116-125.
373. Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual (4th edition)*. Crows Nest: Allen & Unwin.
374. Palli, J. G. i Mamilla, R. (2012). *Students Opinions of Service Quality in the Field of Higher Education*. *Creative Education*, 3, 4, 430-438.
375. Palmer, A. (2011). *Principles of services marketing. 6th ed.* Maidenhead: McGraw-Hill Education.

376. Parasuraman, A., Berry, L. L. i Zeithaml, V. A. (1991). *Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale*. Journal of Retailing, 67, 4, 420-450.
377. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. i Berry, L. L. (1994). *Reassessment of expectations as a comparison standard on measuring service quality: implications for further research*. Journal of Marketing, 58, 1, 111-124.
378. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. i Berry, L. L. (1988). *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. Journal of Retailing, 64, 1, 12-37.
379. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. i Berry, L. L. (1985). *A conceptual model of service quality and its implications for future research*. Journal of Marketing, 49, 41-50.
380. Parsons, W. (1995). *Public policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Aldershot: Edward Elgar Publishing Ltd.
381. Patton, M. Q. (1980). *Qualitative research evaluation methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
382. Pavić, Ž. i Vukelić, K. (2009). *Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca*. Revija za sociologiju, 40, 1-2, 53-70.
383. Pearson, K. (1901). *On lines and planes of closest fit to system of points in space*. Philosophical Magazine, 2, 559-572.
384. Percy, S. L. (1993). *Challenges and Dilemmas in Implementing Disability Rights Policies*. Journal of Disability Policy Studies, 4, 1, 41-63.
385. Percy, S. L. (1989). *Disability, Civil Rights, and Public Policy: The Politics of Implementation*. Tuscaloosa and London: University of Alabama Press.
386. Pestoff, V. (2009). *Towards a paradigm of democratic participation: Citizen participation and co-production of personal social services in Sweden*. Annals of Public and Cooperative Economics, 80, 2, 197-224.
387. Petak, Z. (2013). Policy pristup u hrvatskoj javnoj upravi, u: *4. forum za javnu upravu (Musa, A., ur.)*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert, Institut za javnu upravu, 9-25.
388. Petak, Z. (2009). *Pojmovnik*. Hrvatska javna uprava, 9, 1, 283-295.
389. Petak, Z. (2008a). *Dimenzije javnih politika i javno upravljanje*. Politička misao, 45, 2, 9-26.
390. Petak, Z. (2008b). *Oblikovanje javnih politika u Hrvatskoj i problem policy koordinacije*. Anali Hrvatskog politološkog društva, 5, 1, 263-273.
391. Petak, Z. (2007). Javne politike: razvoj discipline u Hrvatskoj i svijetu, u: *Izlazak iz množine? Stanje hrvatske političke znanosti (Kasapović, M., ur.)*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti, 187-215.
392. Petek, A. (2012). *Pojmovnik*. Croatian and Comparative Public Administration, 12, 1, 301-312.



393. Petek, A. (2010). *Transformacija politike prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj: analiza ciljeva*. Anali hrvatskog politološkog društva, 7, 1, 2010, 101-121.
394. Petek, A. i Petković, K. (2014). *Pojmovnik javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
395. Petrick, J. F. (2004). *The Roles of Quality, Value, and Satisfaciton in Predicting Cruise Passengers' Behavioral Intentions*. Journal of travel Research, 42, 397-407.
396. Petz, B. (2004.). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
397. Petz, B., Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika. Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
398. Pham, M., Cohen, J. B., Pracejus, J. W. i Hughes, G. D. (2001). *Affect Monitoring and the Primacy of Feeling*. Journal of Consumer Research, 28, 2, 167-88.
399. Phillips, S. D. (2012). *Implications of EU Accession for Disability Rights Legislation and Housing in Bulgaria, Romania, Croatia, and the Former Yugoslav Republic of Macedonia*. Journal of Disability Policy Studies 23, 1, 26-38.
400. Pompper, D. (2006). *Toward a relationship-centered approach to student retention in higher education*. Public Relations Quarterly, 51, 2, 29-36.
401. Popović, Ž. i Vitezić, N. (2009). *Revizija i analiza – instrumenti uspješnog donošenja poslovnih odluka*. Zagreb: Hrvatska zajednica računovođa i financijskih djelatnika.
402. Portal Stipendije info (2018). Preuzeto 9. listopada 2018. s <http://www.stipendije.info/>
403. Porter, C. E., Donthu, N. i Baker, A. (2012). *Gender Differences in Trust Formation in Virtual Communities*. The Journal of Marketing Theory and Practice, 20, 1, 39-58.
404. Poštić, J., Horvat, M. i Đaković, T. (2017). *Građani za društveni razvoj i solidarnost*. Zagreb: Kuća ljudskih prava Zagreb.
405. Prakash, V. (1984). *Validity and reliability of the confirmation of expectations paradigm as a determinant of consumer satisfaction*. Journal of the Academy of Marketing Science, 12, 63-76.
406. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2020). *Izješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2019. godinu*. Preuzeto 13. travnja 2020. s <https://posi.hr/wp-content/uploads/2020/04/Izješće-o-radu-POSI-za-2019.pdf>.
407. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2019). *Izješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2018. godinu*. Preuzeto 19. svibnja 2019. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2019/04/Izješće-o-radu-Pravobraniteljja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2018.-godinu.pdf>.
408. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2018). *Izješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2017. godinu*. Preuzeto 1. lipnja 2018. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/06/Izješće-o-radu-Pravobraniteljja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2017.-godinu.pdf>.



[content/uploads/2018/04/Izvješće-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2017.-godinu.pdf](http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/04/Izvješće-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2017.-godinu.pdf).

409. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2017). *Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2016. godinu*. Preuzeto 25. travnja 2018. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/01/Izvjescje-o-radu-pravobraniteljice-za-osobe-s-invaliditetom-za-2016.pdf>.
410. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2016). *Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2015. godinu*. Preuzeto 11. rujna 2016. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/01/IZVJESCE-O-RADU-UREDA-PRAVOBRANITELJICE-ZA-OSOBE-S-INVALIDITETOM-ZA-2015.pdf>.
411. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2015). *Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2014. godinu*. Preuzeto 10. srpnja 2016. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/01/IZVJESCE-O-RADU-POSI-2014..pdf>.
412. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2014). *Izvješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2013. godinu*. Preuzeto 15. lipnja 2016. s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/01/Sa%C5%BEetak-izvje%C5%A1%C4%87a-o-radu-Pravobraniteljice-za-osobe-s-invaliditetom-za-2013.-godinu.pdf>.
413. Predojević, Z. i Kolanović, I. (2015). *Osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj*. Pomorski zbornik, 49, 50, 319-332.
414. Pressman, J. L. i Wildavsky, A. B. (1984). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland*. London: University of California Press.
415. Pressman, J. L. i Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
416. Preston-Shoot, M. (2005). *Editorial*. Social Work Education, 24, 6, 601-602.
417. Previte, J., Pini, B. i Haslam-McKenzie, F. (2007). *Q methodology and rural research*. Sociologia ruralis, 47, 2, 135-147.
418. Pribanić, Lj. (2018). *Mogu sve, osim čuti – uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja*, u: *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu (Jelić, S., ur.)*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj, 19-62.
419. Puljiz, V., Bežovan, G., Šućur, Z., Zrinščak, S., Žganec, N. i Balaband, A. (2003). *Decentralizacija socijalnih službi: nacrt modela*. Revija za socijalnu politiku, 10, 1, 69-83.
420. Putrevu, S. (2004). *Communicating with the Sexes: Male and Female Responses to Print Advertisements*. Journal of Advertising, 33, 3, 51-62.

421. Quinn, G. i Degener, T. (2002). *Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. New York-Geneva: United Nations.
422. Radder, L. i Han, X. (2009). *Service Quality of On-Campus Student Housing: A South African Experience*. *International Business & Economics Research Journal*, 8, 11, 107-120.
423. Rahimi, H., Kavosi, Z., Qanbari, P. i Heidary, L. (2015). *Determinants of Educational Service Quality in Shiraz University of Medical Sciences using Servqual and Kano Models*. *Educational Service Quality*, 2, 3, 74-81.
424. Ramez, W. S. (2011). *Customers' Socio-economic Characteristics and The Perception of Service Quality of Bahrain's Commercial Banks*. *International Journal of Business and Management*, 6, 8, 113-126.
425. Ramlo, S. (2015). *Mixed Method Lessons Learned From 80 Years of Q Methodology*. *Journal of Mixed Methods Research*, 10, 1, 28-45.
426. Rao, S. (2004). *Faculty attitudes and students with disabilities in higher education – a literature review*. *College Student Journal*, 38, 2, 191-198.
427. Realising the European Higher Education Area (2003). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Berlinsko priopćenje, Berlin, 19. rujna 2003)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf).
428. Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J. i Martin, S. (2013). *A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland*. *Studies in Higher Education*, 38, 9, 1334-1350.
429. Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. i Stringer, L. C. (2010). *What is social learning?* *Ecology and Society*, 15, 4, 1.
430. Reid, E. J. (2000). Understanding the Word "Advocacy": Context and Use, u: *Structuring the Inquiry into Advocacy (Reid, E. J., Ed.)*. Washington D. C: The Urban Institute, 1-7.
431. Reeves, C. A. i Bednar, D. A. (1994). *Defining quality: alternatives and implications*. *Academy of Management Review*, 19, 3, 419-445.
432. Regan, W. J. (1963). *The service revolution*. *Journal of Marketing*, 27, 3, 57-62.
433. Reichertz, J. (2007). *Abduction: The logic of discovery of Grounded Theory*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11, 1.

434. Rice, K. G. i Whaley, T. J. (1994). *A short-term longitudinal study of within-semester stability and change in attachment and college student adjustment and college student adjustment*. Journal of College Student Development, 35, 324-330.
435. Ricento, T. i Hornberger, N. H. (1996). *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. TESOL Quarterly, 30, 3, 401-427.
436. Riddell, S., Tinklin, T. i Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education*, London: Routledge.
437. Rioux, M. i Carbert, A. (2003). *Human Rights and Disability: The International Context*. Journal on Developmental Disabilities, 10, 2, 1-14.
438. Robbins, P. i Krueger, R. (2000). *Beyond bias? The promise and limits of Q method in human geography*. The Professional Geographer, 52, 4, 636-648.
439. Rosenthal, D. A., Chan, F. i Livenh, H. (2006). *Rehabilitation students' attitudes toward persons with disabilities in high – and low – stakes social contexts: A conjoint analysis*. Disability and Rehabilitation, 28, 24, 1517-1527.
440. Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. i Camerer, C. (1998). *Not so different after all: a cross-discipline view of trust*. Academy of Management Review, 23, 3, 393-404.
441. Rusch, F. R., Wilson, P. G., Hughes, C. i Heal, L. W. (1995). *Interaction of persons with severe mental retardation and their non-disabled co-workers in integrated work settings*. Behaviour Modification, 19, 1, 59-77.
442. Russo, J. (2012). *Survivor-controlled research: A new foundation for thinking about psychiatry and mental health*. Forum: Qualitative Social Research, 13, 1.
443. Ryan, D., Goldbaum, G., Parker, T. R., Hagan, H., Marks, R., Hanrahan, M. i Thiede, H. (2006). *Increased Access to Unrestricted Pharmacy Sales of Syringes in Seattle-King County, Washington: Structural and Individual-level Changes, 1996 versus 2003*. American Journal of Public Health, 96, 6, 1347-1353.
444. Sabatier, P. A. (1991). *Towards Better Theories of the Policy Process*. Political Science and Politics, 147-156.
445. Sabatier, P. A. i Weible, C. M. (2007). *The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications*, u: *Theories of the Policy Process (Sabatier, P. A., Ed.)*. Boulder: Westview Press, 189-222.
446. Sabor Republike Hrvatske (1990). *Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine, brojevi 31/90-odluka, 49/90-odluka, 56/90, 56/90-odluka, 8/91, 8/91-odluka, 31/91, 31/91-odluka, 33/91-ispravak, 59/91, 27/92-odluka, 34/92, 62/93, 50/94, 105/95-odluka, 110/96, 126/97-odluka, 135/97, 8/98, 72/00, 101/00-odluka, 113/00, 124/00, 21/01-odluka, 24/01-odluka, 28/01, 55/01-ispravak,

- 56/10-odluka, 71/10- odluka, 76/10, 85/10, 121/10, 61/11, 70/11, 131/13-odluka, 150/13-odluka, 05/14.
447. Salaj, I. (2017a). *Education Policy Implementation from the Perspective of Pupils and Students with Disabilities*. Croatian Journal of Education, 19, 3, 255-272.
448. Salaj, I. (2017b). Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje, u: *Zbornik radova „Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje“* (Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A., ur.). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 166-172.
449. Salaj, I. i Kiš-Glavaš, L. (2018). *Perceptions of Students with Disabilities regarding their Role in the Implementation of Education Policy: a Q method study*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53, Supplement, 47-62.
450. Sanchez-Hernandez, R. M., Martinez-Tur, V., Peiro, J. M. i Moliner, C. (2010). *Linking Functional and Relational Service Quality to Customer Satisfaction and Loyalty: Differences between Men and Women*. Psychological Reports, 106, 2, 598-610.
451. Schmolck, P. i Atkinson, J. (2002). PQMethod Version 2.11: *Computer software and manual*. Preuzeto 19. rujna 2015 s <http://www.lrz-muenchen.de/~schmolck/qmethod/downpqx.htm>.
452. Seiffge-Krenke, I. (1993). *Coping behavior in normal and clinical samples: more similarities than differences?* Journal of Adolescence, 16, 285-303.
453. Seth, N., Deshmukh, S. i Vrat, P. (2005). *Service quality models: a review*. International Journal of Quality & Reliability Management, 22, 9, 913-949.
454. Shevlin, M. i O'Moore, A. (2000). *Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties*. British Journal of Special Education, 27, 1, 29-34.
455. Shevlin, M., Kenny, M. i McNeela, E. (2004). *Participation in higher education for students with disabilities: An Irish experience*. Disability & Society, 19, 1, 15-31.
456. Shiu, E., Vaughan, L. i Donnelly, M. (1997). *Service Quality: New Horizons beyond SERVQUAL: An Investigation of the Portability of SERVQUAL into the Voluntary and Local Government Sectors*. Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing, 2, 4, 324-331.
457. Shohamy, E. (2010). Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system, u: *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (Menken, K. i García, O., Eds.). New York, NY: Routledge, 182-197.
458. Sickler, J., Fraser, J., Webler, T., Reiss, D., Boyle, P., Lyn, H., Lemcke, K. i Gruber, S. (2006). *Social narratives surrounding dolphins: Q method study*. Society & Animals, 14, 351-382.
459. Sindik, J. (2008). *Kako bivši studenti i studentice procjenjuju razlike između profesora i profesorica?* Metodički ogledi, 15, 2, 47-69.

460. Sindik, J. i Lukačić, L. (2012). *Razvijanje socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi – primjena skale procjene*. Naša škola, 59, 29-50.
461. Sinković, G. i Sinković, E. (2008). *Uloga studentske ankete u povećanju kvalitete nastave na visokim učilištima*. Ekonomska istraživanja, 21, 2, 34-46.
462. Skoko, H. (2000.) *Upravljanje kvalitetom*. Zagreb: Sinergija.
463. Slonjšak, A. (2014). *Pravni okvir za uključivanje osoba s invaliditetom u visoko obrazovanje*. JAHR, 5, 9, 17-22.
464. Smith, D. E. (2000). *Schooling for inequality*. Signs, 25, 4, 1147-1151.
465. Smith, S. R. i Lipsky, M. (1998). *Nonprofits for Hire: The Welfare State in the Age of Contracting*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
466. Sočo, A. (2011). *Mladi: Priprema, pozor, sudjelujte!* Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
467. Sojkin, B., Bartkowiak, P. i Skuza, A. (2012). *Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland*. Higher Education, 63, 565-581.
468. Soni, S. i Govender, K. (2017). *Key Service Quality Determinants of Higher Education Student Satisfaction Based on Gender*. Dirasat, Educational Sciences, 44, 4, Supplement, 369-382.
469. Sopek, P. (2011). *Efikasnost javne potrošnje za obrazovanje u Hrvatskoj*. Povremeno glasilo instituta za javne financije, 61, 1-12.
470. Spillane, J., Reiser, B. i Reimer, T. (2002). *Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research*. Review of Educational Research, 72, 3, 387-431.
471. Spooner, F., Harris, A., A., Baker, J. N. i Ahigrim-Delzell, L. A. (2007). *Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development*. Remedial and Special Education, 28, 2, 108-116.
472. Spratt, K. (2009). *Policy Implementation Barriers Analysis: Conceptual Framework and Pilot Test in Three Countries*. Washington, D. C.: USAID.
473. Stafford, M. R. (1996). *Demographic discriminators of service quality in the banking industry*. Journal of Services Marketing, 10, 4, 6-22.
474. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, LJ. (2001). *Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno usavršavanje*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 37, 2, 143-152.
475. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Urbanc, K. (2014). *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu, Izvješće o istraživanju (Uzun, T., ur.)*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir.
476. Stažnik, M. (2010). *Organizacije civilnog društva, izvaninstitucionalno obrazovanje i direktna zaštita ljudskih prava, u: Vrednote u praksi - upravljanje i aktivizam civilnog društva za*

- demokratizaciju i ljudska prava (Kunac, S., ur.).* Zagreb: DIM-Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj, 129-133.
477. Stenner, P. (2008). *Q methodology as a constructivist method.* Operant Subjectivity, 32, 46-49.
478. Stenner, P. i Stainton Rogers, R. (2004). *Jelaousy as a manifold of divergent understandings: A Q Methodological investigation.* European Journal of Psychology, 28, 1, 71-94.
479. Stephenson, W. (2007). *Consciring: A general theory for subjective communicability.* Operant Subjectivity, 30, 3-4, 89-136.
480. Stephenson, W. (1993). *Intentionality or how to buy a loaf of bread.* Operant Subjectivity, 16, 69-90.
481. Stephenson, W. (1981). *Principles for the study of subjectivity.* Operant Subjectivity, 4, 37-53.
482. Stephenson, W. (1977). *Factors as operant subjectivity.* Operant Subjectivity, 1, 1, 1-26.
483. Stephenson, W. (1967). *The play theory of mass communication.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
484. Stephenson, W. (1965). *Definition of opinion, attitude, and belief.* Psychological Record, 15, 281-288.
485. Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q technique and its methodology.* Chicago: University of Chicago Press.
486. Stephenson, W. (1936). *The inverted factor technique.* British Journal of Psychology. 26, 4, 344-361.
487. Stephenson, W. (1935). *Technique of factor analysis.* Nature, 136-297.
488. Strauss, A. (1978). *Negotiations Varieties, context, Processes and social Order.* San Francisco CA: Jossey Bass.
489. Stricklin, M. i Almeida, J. (2001). *PCQ: analysis Software for Q-technique.* Preuzeto 13. listopada 2015. s [www.pcqsoft.com](http://www.pcqsoft.com).
490. Studentski zbor Sveučilišta u Rijeci (2019). *Ured za potporu studentima s invaliditetom.* Preuzeto 15. svibnja 2020. s <http://sz-ri.com/ured-potporu-studentima-s-invaliditetom/>.
491. Sultan, P. i Wong, H. Y. (2010). *Service quality in higher education – a review and research agenda.* International Journal of Quality and Service Sciences, 2, 2, 259-272.
492. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2017). *Studenti s invaliditetom.* Preuzeto 19. lipnja 2017. s <http://www.unios.hr/studenti/studenti-s-invaliditetom/podrska/>.
493. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (2017). *Podrška studentima s invaliditetom.* Preuzeto 5. ožujka 2017. s [https://www.unipu.hr/studenti/podrska\\_studentima\\_s\\_invaliditetom](https://www.unipu.hr/studenti/podrska_studentima_s_invaliditetom).
494. Sveučilište u Rijeci (2017). *Sveučilišni Savjetodavni Centar – Ured za studente s invaliditetom.* Preuzeto 29. svibnja 2017. s <http://www.ssc.uniri.hr/hr/ured-za-studente-s-invaliditetom>.

495. Sveučilište u Splitu (2019). *Savjetovališta za studente s invaliditetom*. Preuzeto 12. travnja 2019. s <https://www.unist.hr/studentska-savjetovalista/savjetovaliste-za-studente-s-invaliditetom>.
496. Sveučilište u Zagrebu (2015). *Smjernice postupanja za studente sa psihičkim smetnjama i kroničnim bolestima u okviru akademskog okruženja*. Preuzeto 14. srpnja 2016. s [http://www.ssc.uniri.hr/files/Smjernice\\_postupanja\\_za\\_studente\\_sa\\_psihikim\\_smetnjama\\_i\\_kronim\\_bolestima\\_u\\_okviru\\_akademskog\\_okruenja.pdf](http://www.ssc.uniri.hr/files/Smjernice_postupanja_za_studente_sa_psihikim_smetnjama_i_kronim_bolestima_u_okviru_akademskog_okruenja.pdf).
497. Sveučilište u Zagrebu (2014). *Strategija razvoja podrške studentima Sveučilišta u Zagrebu od 2013. do 2025. godine*. Preuzeto 3. travnja 2018. s [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O\\_Sveucilistu/Dokumenti\\_javnost/Dokumenti/Javne\\_rasp\\_rave/Pet\\_strateskih\\_dokumenata\\_01.2014/2\\_PRIJEDLOG\\_Strategije\\_razvoja\\_sustava\\_podrske\\_s\\_tudentima.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Javne_rasp_rave/Pet_strateskih_dokumenata_01.2014/2_PRIJEDLOG_Strategije_razvoja_sustava_podrske_s_tudentima.pdf).
498. Sveučilište u Zagrebu (2013a). *Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja studentima s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 14. srpnja 2016. s [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji\\_studiranje/Podrska/SSI/nacionalni\\_dokument.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Podrska/SSI/nacionalni_dokument.pdf).
499. Sveučilište u Zagrebu (2013b). *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o organizaciji i djelovanju Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu*. Preuzeto 24. svibnja 2018. s [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O\\_Sveucilistu/Dokumenti\\_javnost/Propisi/Pravilnici/USSI\\_Pravilnik\\_o\\_izmjenama\\_i\\_dopunama\\_Pravinika\\_Ovjereno.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/Pravilnici/USSI_Pravilnik_o_izmjenama_i_dopunama_Pravinika_Ovjereno.pdf).
500. Sveučilište u Zagrebu (2011). *Smjernice za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom*. Preuzeto 7. kolovoza 2015. s [http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/centar-za-savjetovanje-i-podrsku-studentima/podrska-sveucilisnom\\_osoblju/?jumpurl=uploads%2Fmedia%2Fsmjernice\\_disleksija.pdf&juSecure=1&mimeType=application%2Fpdf&locationData=766%3Att\\_content%3A1111&juHash=42389476b06b09a0e9320ce414e68f731cf99484](http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/centar-za-savjetovanje-i-podrsku-studentima/podrska-sveucilisnom_osoblju/?jumpurl=uploads%2Fmedia%2Fsmjernice_disleksija.pdf&juSecure=1&mimeType=application%2Fpdf&locationData=766%3Att_content%3A1111&juHash=42389476b06b09a0e9320ce414e68f731cf99484).
501. Sveučilište u Zagrebu (2009). *Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
502. Sveučilište u Zagrebu (2007). *Pravilnik o organizaciji i djelovanju Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu*. Preuzeto 24. svibnja 2018. s [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O\\_Sveucilistu/Dokumenti\\_javnost/Propisi/Pravilnici/Pravilnik\\_Ured\\_za\\_studente\\_s\\_invaliditetom.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/Pravilnici/Pravilnik_Ured_za_studente_s_invaliditetom.pdf).
503. Sweeney, J., Soutar, G. i Johnson, L. (1999). *The Role of Perceived Risk in the Quality-Value Relationship: A study in a Retail Environment*. *Journal of Retailing*, 75, 1, 77-105.
504. Šalaj, B. i Žiljak, T. (2007). *Pravo na obrazovanje*. *Političko obrazovanje*, 3, 3-4, 101-102.



505. Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K., Cvitan, M. (2015). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
506. Širanović, A. (2012). Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse, u: *Unapređenje kvalitete života djece i mladih (Nikolić, M., ur.)*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 63-73.
507. Širinić, D. (2016). *Priručnik za praćenje javnih politika*. Osijek: Angel Čabarkapa.
508. Škarica, M. (2017). *Rodna ravnopravnost u Europskoj uniji – između formalne i stvarne jednakosti. Diplomski rad*. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
509. Škrabalo, M. (2010a). *Priručnik za razvoj javnih politika za državnike u BiH*. Sarajevo: Razvojni program Ujedinjenih nacija (UNDP) u Bosni i Hercegovini.
510. Škrabalo, M. (2010b). Procedure aktivizma: Pregled upravljačkih praksi organizacija civilnog društva posvećenih zaštiti ljudskih prava i demokratizaciji hrvatskog društva, u: *Vrednote u praksi – upravljanje i aktivizam civilnog društva za demokratizaciju i ljudska prava (Kunac, S., ur.)*. Zagreb: DIM-Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj, 13-63.
511. Šogorić, S., Sanković, M., Štefančić, V. i Vitale, K. (2018). *Osobe s invaliditetom – test pristupačnosti sustava zdravstva*. Acta Med Croatica, 72, 199-205.
512. Španić, D. (2012). Zakonska regulativa i propisi, u: *Prostorna pristupačnost (Haničar, E., ur.)*, priručnik za nastavno, administrativno i stručno osoblje sveučilišta. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 16-24.
513. Štefančić, V., Benjak, T., Ivanić, M. (2018). *Izjednačavanje mogućnosti i razvoj Registra osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Acta medica Croatica, 72, 2, 189-197.
514. Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd Edition)*. New York: Harper Collins.
515. Tan, K. C. i Kek, S. W. (2004). *Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach*. Quality in Higher Education, 10, 1, 17-24.
516. Taylor, S. i Singh, P. (2005). *The logic of equity in Queensland state education*. Journal of Education Policy, 20, 6, 725-740.
517. Teas, R. K. (1994). *Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: an Assesment of a Reassessment*. Journal of Marketing, 58, 132-139.
518. Teas, R. K. (1993). *Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality*. Journal of Marketing, 57, 18-34.



519. Teas, R. K. i Agarwal, S. (2000). *The Effect of Extrinsic Product Cues on Consumers' Perception of Quality, Sacrifice, and Value*. Journal of the Academy of Marketing Science, 28, 2, 278-290.
520. Temizer, L. i Turkyilmazb, A. (2012). *Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46, 3802-3806.
521. Tempus projekt: EDU Quality – Education for Equal Opportunities at Croatian Universities (2010). Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 13. svibnja 2011. s <https://www.eduquality-hr.com/>.
522. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade (2009). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Leuvensko priopćenje, Leuvena, 28.-29. travnja 2009)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf).
523. The European Higher Education Area – Achieving the Goals (2005). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Bergensko priopćenje, Bergen, 19.-20. svibnja 2005)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf).
524. Thomas, L. (2000). *Bums on Seats or Listening to Voices: evaluating widening participation initiatives using participatory action research*. Studies in Continuing Education, 22, 1, 95-113.
525. Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
526. Tinklin, T., Riddell, S. i Wilson, A. (2004). *Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play*. Studies in Higher Education, 29, 5, 637-657.
527. Tintor, J. (2009). *Poslovna analiza*. Zagreb: Masmedia.
528. Tomaševski, K. (2007). *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*. Journal of Educational Planning and Administration, 21, 4, 373-396.
529. Tomaševski, K. (2001). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
530. Towards the European Higher Education Area (2001). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Praško priopćenje, Prag, 19. svibnja 2001)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/44/2/2001\\_Prague\\_Communique\\_English\\_553442.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf).

531. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (2007). *Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Londonsko priopćenje, London, 18. svibnja 2007)*. Preuzeto 12. ožujka 2016. s [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf).
532. Trowler, P. (2002). *Education Policy*. London: Routledge.
533. Twersky, F., Buchanan, P. i Threlfall, V. (2013). *Listening to those who matter most, the beneficiaries*. Stanford Social Innovation Review, 11, 2, 40-45.
534. Udruga za promicanje kvalitetnog obrazovanja mladih s invaliditetom ZAMISLI (2017). Preuzeto 19. lipnja 2017. s <https://zamisli.hr/>.
535. Ulaga, W. i Chacoitr S. (2001). *Measuring Customer-Perceived Value in Business Markets*. Industrial Marketing Management, 30, 525-540.
536. UNESCO (1990). *Education for All*. Preuzeto 24. ožujka 2018. s <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all>.
537. United Nations (2006). *Convention on the Rights of People with Disabilities*. General Assembly of United Nations. New York: United Nations.
538. United Nations (2000). *Millenium Development Goals*. Preuzeto 5. travnja 2018. s [http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg\\_goals.html](http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals.html).
539. United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Preuzeto 5. rujna 2017. s <http://www.amnesty.hr/>.
540. Urbanc, K. (2005). *Medicinski, socijalni ili «neomedicinski» pristup skrbi za osobe s invaliditetom*. Ljetopis studijskog centra socijalnog rada, 12, 2, 321-332.
541. Urbanc, K. (2002). *Neki aspekti procesa osnaživanja u radu s osobama s invaliditetom*. Zbornik radova Simpozija o značaju interdisciplinarnog pristupa tretmanu cerebralne paralize. Lovran, 4.-6. studenog, 149-157.
542. Urbanc, K., Kletečki Radović, M. i Delale, A. (2009). *Uključivanje i osnaživanje korisnika tijekom terenske prakse studenata socijalnog rada*. Ljetopis socijalnog rada, 16, 2, 395-424.
543. Urbanc, K., Laklija, M., Milić Babić, M. i Branica, V. (2014). Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti studenata s invaliditetom u visokoškolskom obrazovanju – kvalitativno istraživanje, u: *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu, Izvješće o istraživanju (Uzun, T., ur.)*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, 21-35.
544. Ured za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu (2016). Preuzeto 9. studenoga 2016. s <http://www.unizg.hr/uredssi/>.

545. Uvin, P. (2007). *From the right to development to the rights-based approach: how „human rights“ entered development*. *Development in Practice*, 17, 4–5, 597-606.
546. Van Exel, J. i de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. Preuzeto 8. svibnja 2016. s <http://qmethod.org/articles/vanExel.pdf>
547. Van Ree, J. H. (2009). *Service quality indicators for business support services. Doctoral dissertation*. Preuzeto 5. lipnja 2016. s <http://discovery.ucl.ac.uk/19902/>.
548. Varghese, M. M. (2008). *Using cultural models to unravel how bilingual teachers enact language policies*. *Language and Education*, 22, 5, 289-306.
549. Vaughan, E. i Woodruffe-Burton, H. (2011). *The disabled student experience: does the SERVQUAL scale measure up?* *Quality Assurance in Education*, 19, 1, 28-49.
550. Vaughan, L. i Shiu, E. (2001). *ARCHSECRET: a multi-item scale to measure service quality within the voluntary sector*. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 6, 2, 131-144.
551. Verge, J. (2014). *Service quality report for people with a learning disability and wider stakeholders*. Manchester: Golden Lane Housing.
552. Vidaček-Hainš, V., Kiš-Glavaš, L., Bukvić, Z., Hajdin, G., Ciglar, V., Begičević Ređep, N., Tomičić-Pupek, K., Klačmer Čalopa, M. i Bađari, J. (2018). *Smjernice za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u radu s učenicima s posebnim odgojno obrazovnim potrebama*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET.
553. Vijayadurai, J. (2008). *Service quality, customer satisfaction and behavioral intention in hotel industry*. *Journal of Marketing and Communication*, 3, 3, 14-26.
554. Vijeće Europe (2006). *Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015*. Preuzeto 24. svibnja 2017. s [https://www.uir-zagreb.hr/images/\\_old/dokumenti/akcijskiplanvijecaeurope\\_hr.pdf](https://www.uir-zagreb.hr/images/_old/dokumenti/akcijskiplanvijecaeurope_hr.pdf).
555. Vijeće Europe (2000). *Direktiva 2000/78/EZ od 27. studenoga 2000. o uspostavi općeg okvira za jednako postupanje pri zapošljavanju i obavljanju zanimanja*. Preuzeto 12. lipnja 2018 s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078&from=EN>.
556. Vinke-de Kruijf, J., Bressers, H. i Augustijn, D. C. M. (2014). *How social learning influences further collaboration: experiences from an international collaborative water project*. *Ecology and Society*, 19, 2, 61-70.
557. Vogel, E. K. (2004). *Neural activity predicts individual differences in visual working memory capacity*. *Nature*, 15, 428, 748-51.

558. Vlada Republike Hrvatske (2019). *Odluka o donošenju Nacionalnog akcijskog plana za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.* Narodne novine, broj 2/19.
559. Vlada Republike Hrvatske (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine.* Narodne novine, broj 42/17.
560. Vlada Republike Hrvatske (2007). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine.* Narodne novine, broj 63/07.
561. Vulić-Prtorić, A., Fajdetić, A., Lončar-Vicković, S., Ćirić, J., Czerny, S., Barić, A. i Romstein, K. (2012). Oblici, metode i tehnike izvođenja nastave, u: *Izvođenje nastave i ishodi učenja (Vulić-Prtorić, A., Kranželić, V. i Fajdetić, A., urs.)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 77-159.
562. Wall, P. i Sarver, L. (2003). *Disabled student access in an era of technology.* Internet and Higher Education, 6, 277-284.
563. Warhol, L. i Mayer, A. (2012). *Misinterpreting school reform: The dissolution of a dual-immersion bilingual program in an Urban New England elementary school.* Bilingual Research Journal, 35, 145-163.
564. Watts, S. (2010). How psychology became a science, u: *Essential Psychology: A Concise Introduction (Banyard, P. i sur., Eds.)*. London: Sage. 23-42.
565. Watts, S. (2008). *Social Constructionism redefined: human selectionism and objective reality of Q methodology.* Operant Subjectivity, 32, 29-45.
566. Watts, S. i Stenner, P. (2012). *Doing Q methodology research: Theory, method, and interpretation.* Thousand Oaks, CA: Sage.
567. Watts, S. i Stenner, P. (2005). *Doing Q methodology: Theory, method and interpretation.* Qualitative Research in Psychology, 2, 1, 67-91.
568. Webler, T., Danielson, S. i Tuler, S. (2009). *Using Q method to reveal social perspectives in environmental research.* Preuzeto 21. travnja 2015. s [www.serius.org/pubs/Qprimer.pdf](http://www.serius.org/pubs/Qprimer.pdf).
569. West, M., Kregel, J., Getzel, E. E., Zhu, M., Ispen, S. M. i Martin, E. D. (1993). *Beyond section 504: Satisfaction and employment of students with disabilities in higher education.* Exceptional Children, 456-467.
570. Williams, W. (1982). The study of implementation: An overview, u: *Studying Implementation: Methodological and Administrative Issues (Williams, W., Ed.)*. NY: Chatham House Publishers, 1–17.
571. Wladasch, K. (2009). *Praktični alati za suzbijanje diskriminacije i upravljanje raznolikošću.* Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.

572. Wolf, A. (2008). *Subjectivity, the researcher, and the researched*. *Operant Subjectivity*, 32, 6-28.
573. Woodside, A. G., Frey, L. L. i Daly, R. T. (1989). *Linking Service Quality, Customer Satisfaction, and Behavioral Intention*. *Journal of Health Care Marketing*, 9, 5-17.
574. Wray, M. (2013). *Comparing disabled students' entry to higher education with their nondisabled peers – barriers and enablers to success*, *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 3, 87-101.
575. Wyatt, M. (2004). *The Central and Eastern European Working Group on Nonprofit Governance, A Handbook of NGO Governance*. Budimpešta: European Center for Not-for-Profit Law.
576. Zajednica saveza osoba s invaliditetom Hrvatske (2003). *Sheratonska deklaracija*. Preuzeto 8. rujna 2015. s <http://srce-cp-split.hr/novosti/clanci/sheratonska-deklaracija/>.
577. Zastupnički dom Hrvatskoga državnog sabora (1999). *Zakon o gradnji*. Narodne novine, brojevi 52/99, 57/99-uredba, 75/99, 117/01, 47/03, 175/03, 100/04, 76/07, 152/08, 38/09, 69/09, 28/10, 49/11, 55/11, 90/11, 50/12, 136/12, 25/13, 76/13, 153/13, 56/14-naputak, 78/15, 20/17, 118/18, 39/19, 110/19, 125/19.
578. Zaviršek, D. i Videmšek, P. (2009). *Uključivanje korisnika usluga u istraživanje i poučavanje: ima li tome mjesta u istočnoeuropskom socijalnom radu*. *Ljetopis socijalnog rada* 16, 2, 207-222.
579. Zeithaml, V. A., Berry, L. i Parasuraman, A. (1996). *The Behavioral Consequences of Service Quality*. *Journal of Marketing*, 60, 2, 31-46.
580. Zeithaml, V. A., Berry, L. L. i Parasuraman, A. (1993). *The nature and determinants of customer expectations of service*. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21, 1, 1-12.
581. Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. i Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service – Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: The Free Press.
582. Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
583. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). *Akadska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka*. *Psihologijske teme*, 16, 1, 121-140.

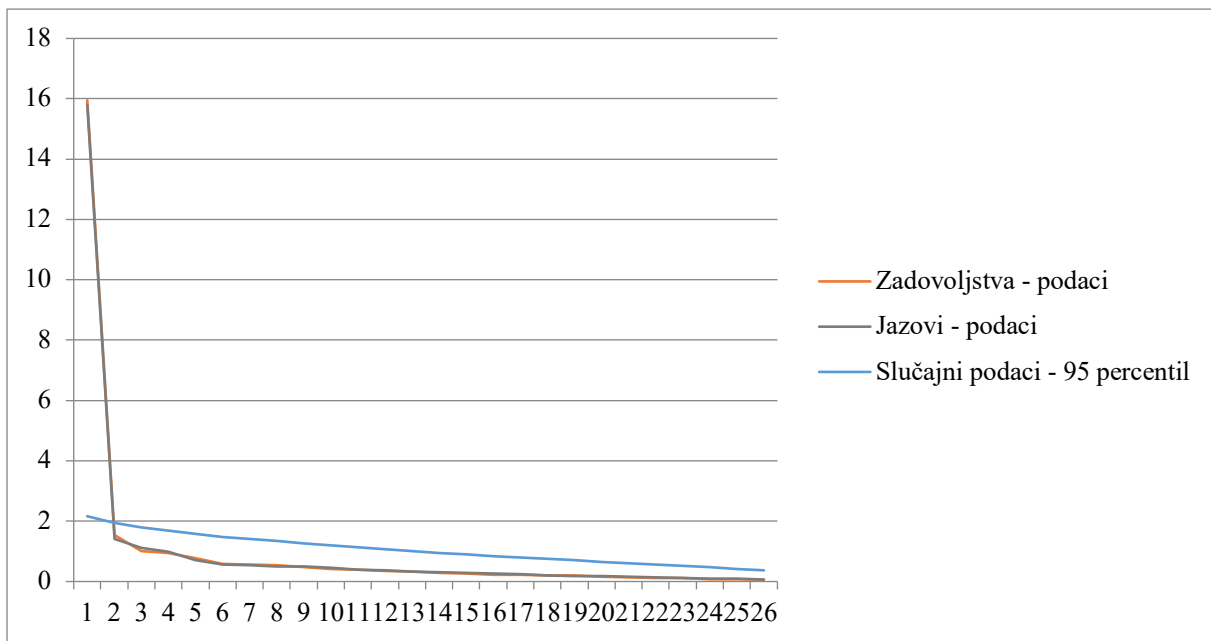
## 14 PRILOZI

**PRILOG 1:** Tablični prikaz strukture ispitanika prema fakultetima i sveučilištima / visokim učilištima / visokim školama

SVEUČILIŠTE/ VISOKO UČILIŠTE/ VISOKA ŠKOLA	SASTAVNICE/ODJELI	BROJ ISPITANIKA
Sveučilište u Zagrebu	Filozofski fakultet	10
	Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet	9
	Pravni fakultet	8
	Ekonomski fakultet	4
	Prirodoslovno matematički fakultet	4
	Učiteljski fakultet	4
	Fakultet političkih znanosti	3
	Grafički fakultet	2
	Hrvatski studiji	2
	Katolički bogoslovni fakultet	2
	Akademija likovnih umjetnost	2
	Arhitektonski fakultet	2
	Fakultet prometnih znanosti	1
	Farmaceutsko biokemijski fakultet	1
Prehrambeno biotehnoški fakultet	1	
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku	Ekonomski fakultet	4
	Filozofski fakultet	4
	Katolički bogoslovni fakultet	4
	Pravni fakultet	3
	Umjetnička akademija	1
Sveučilište u Rijeci	Ekonomski fakultet	3
	Filozofski fakultet	2
	Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu	1
	Fakultet zdravstvenih studija	1
	Građevinski fakultet	1
Sveučilište u Splitu	Ekonomski fakultet	3
	Filozofski fakultet	2

	Katolički bogoslovni fakultet	2
	Kemijsko tehnološki fakultet	2
	Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje	1
	Pravni fakultet	1
	Prirodoslovno matematički fakultet	1
	Stručni studij računovodstva i financije	1
Sveučilište u Zadru	Odjel za anglistiku	2
	Odjel za turizam i komunikacijske znanosti	2
	Odjel za arheologiju	1
	Odjel za informacijske znanosti	1
	Odjel za povijest umjetnosti	1
	Odjel za psihologiju	1
	Odjel za sociologiju	1
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli	Fakultet ekonomije i turizma dr. Mijo Mirković	1
	Odjel za informacijsko komunikacijske tehnologije	1
Sveučilište u Dubrovniku	Odjel za komunikologiju	4
Hrvatsko katoličko sveučilište u Zagrebu	Odjel za povijest	2
	Odjel za sociologiju	1
Zdravstveno veleučilište u Zagrebu	Studij radne terapije	1
Tehničko veleučilište u Zagrebu	Studij informatike	1
Veleučilište Baltazar Zaprešić	Stručni studij Poslovna ekonomija i financije	1
Visoka škola međunarodnih odnosa i diplomacije		1
Nepoznato		2

**PRILOG 2: Scree dijagram**





**PRILOG 3:** Tablični prikaz faktorskih zasićenja na varijablama *Zadovoljstvo, Očekivanja i Jaz*

Redni broj čestica u skali	Zasićenja		
	Zadovoljstvo	Očekivanja	Jaz
1	0,753	0,553	0,753
2	0,638	0,437	0,660
3	0,585	0,542	0,639
4	0,859	0,691	0,828
5	0,785	0,673	0,822
6	0,806	0,606	0,834
7	0,877	0,694	0,852
8	0,679	0,636	0,684
9	0,844	0,561	0,810
10	0,489	0,446	0,564
11	0,797	0,602	0,781
12	0,800	0,591	0,790
13	0,827	0,752	0,830
14	0,880	0,685	0,865
15	0,782	0,807	0,815
16	0,668	0,621	0,634
17	0,883	0,742	0,868
18	0,888	0,723	0,863
19	0,866	0,731	0,851
20	0,721	0,514	0,694
21	0,791	0,796	0,818
22	0,908	0,690	0,848
23	0,901	0,828	0,867
24	0,796	0,817	0,828
25	0,837	0,507	0,720
26	0,475	0,578	0,614

**PRILOG 4:** Tablični prikaz T-testa za zavisne uzorke (očekivanja i percepcija) – značajnost korelacija

Parovi varijabli	Tvrđnje	M	SD	Korelacija	Sig.	t-vrijednost	Sig. (2-tailed)
Par 1	1. Fakultet bi trebao biti spreman pregovarati o uvjetima za ostvarivanje prava studenata s invaliditetom.	4,6637	0,6586	-0,123	0,192	5,565	0,000
	1. Moj fakultet spremno pregovara o uvjetima za ostvarivanje prava studenata s invaliditetom.	3,9741	1,0831				
Par 2	2. Fakultet bi trebao biti pristupačan za studente s invaliditetom (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).	4,8706	0,3618	-0,134	0,151	10,478	0,000
	2. Moj je fakultet pristupačan za studente s invaliditetom (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).	3,6293	1,1760				
Par 3	3. Studentima s invaliditetom fakultet bi trebao omogućiti informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga (prilagodba literature, prijevoz i slično).	4,6637	0,6845	-0,170	0,068	8,791	0,000
	3. Studentima s invaliditetom moj fakultet omogućuje informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga (prilagodba literature, prijevoz i slično).	3,3189	1,3868				
Par 4	4. Studenti s invaliditetom trebali bi dobiti brzu i pravovremenu podršku od nastavnika na fakultetu.	4,6551	0,6474	-0,101	0,276	6,924	0,000
	4. Na mojem je fakultetu studentima s invaliditetom osigurana brza i pravovremena podrška od strane nastavnika.	3,7500	1,1859				
Par 5	5. Pritužbe studenata s invaliditetom fakultet bi trebao konstruktivno rješavati.	4,5689	0,6753	-0,086	0,357	6,970	0,000
	5. Pritužbe studenata s invaliditetom na mojem fakultetu konstruktivno se rješavaju.	3,6896	1,1222				
Par 6	6. Fakultet bi se trebao zalagati i braniti prava svakog pojedinog studenta s invaliditetom.	4,5775	0,7818	0,128	0,168	6,000	0,000
	6. Moj fakultet zalaže se i brani prava svakog pojedinog studenta s invaliditetom.	3,8189	1,2201				
Par 7	7. Fakultet bi trebao studentima s invaliditetom osigurati fleksibilnu podršku, u skladu s individualnim potrebama studenata.	4,6034	0,6963	-0,130	0,162	6,504	0,000
	7. Moj fakultet studentima s invaliditetom osigurava fleksibilnu podršku koja je u skladu s njihovim individualnim potrebama.	3,7327	1,1747				
Par 8	8. Nastavnici na fakultetu trebali bi biti pristojni i uljudni prema studentima s invaliditetom.	4,6293	0,8291	-0,032	0,736	2,178	0,031
	8. Nastavnici na mojem fakultetu pristojni su i uljudni prema studentima s invaliditetom.	4,3793	0,8910				
Par 9	9. Nastavnici na fakultetu trebali bi biti spremni poslušati mišljenje svakog studenta s invaliditetom.	4,7068	0,6045	0,057	0,546	6,178	0,000

	9. Nastavnici na mojem fakultetu čuju što im svaki student s invaliditetom želi reći.	4,0086	1,0914				
Par 10	10. Nastavnici na fakultetu trebali bi poznavati različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti studenti s invaliditetom (pisanje na dlan, brajica, znakovni jezik i sl.).	3,9827	1,1188	0,027	0,771	8,876	0,000
	10. Nastavnici na mojem fakultetu poznaju različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti studenti s invaliditetom (pisanje na dlan, brajica, znakovni jezik i sl.).	2,6379	1,2186				
Par 11	11. Studenti s invaliditetom trebali bi pravovremeno primiti potpune i točne informacije od fakulteta.	4,7327	0,6235	-0,125	0,180	7,755	0,000
	11. Studenti s invaliditetom pravovremeno primaju potpune i točne informacije od mojeg fakulteta.	3,6637	1,2713				
Par 12	12. Ako student s invaliditetom ima nekih briga i/ili strahova, nastavnici na fakultetu trebali bi biti spremni pružiti pomoć.	4,6206	0,9358	-0,052	0,580	5,824	0,000
	12. Ako student s invaliditetom ima nekih briga i/ili strahova, pomažu mu nastavnici na mojem fakultetu.	3,4137	1,2234				
Par 13	13. Nastavnici na fakultetu trebali bi se odgovorno i suosjećajno odnositi prema studentima s invaliditetom, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.	4,4396	0,8972	-0,098	0,293	2,975	0,004
	13. Nastavnici na mojem fakultetu odgovorni su i suosjećajni prema studentima s invaliditetom, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.	4,0258	1,1148				
Par 14	14. Nastavnici na fakultetu trebali bi stvarati sigurno i poticajno okruženje za razvoj studenata s invaliditetom.	4,6206	0,6548	-0,071	0,451	6,556	0,000
	14. Nastavnici na mojem fakultetu stvaraju sigurno i poticajno okruženje za razvoj studenata s invaliditetom.	3,7931	1,1460				
Par 15	15. Studenti s invaliditetom trebali bi se na fakultetu osjećati sigurno u prisustvu nastavnika.	4,5517	0,8581	0,142	0,129	3,852	0,000
	15. Studenti s invaliditetom se na mojem fakultetu osjećaju sigurno u prisustvu nastavnika.	4,0862	1,1078				
Par 16	16. Fakultet bi trebao na odgovoran način čuvati i raspolagati svim podacima o studentu s invaliditetom	4,6724	0,7664	-0,071	0,450	4,053	0,000
	16. Moj fakultet odgovorno čuva i raspoložuje svim podacima o studentu s invaliditetom.	4,1724	1,0323				
Par 17	17. Fakultet bi trebao stvarati poticajno okruženje za studente s invaliditetom kako bi studenti mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.	4,5862	0,7468	-0,058	0,533	4,876	0,000
	17. Moj fakultet stvara poticajno okruženje za studente s invaliditetom kako bi oni mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.	3,9396	1,1742				

Par 18	18. Fakultet bi trebao stvarati mogućnosti i osigurati podršku za studente s invaliditetom kako bi studenti mogli ostvariti osobne ciljeve.	4,5775	0,7360	-0,246	0,008	5,716	0,000
	18. Moj fakultet stvara mogućnosti i osigurava podršku za studente s invaliditetom kako bi oni mogli ostvariti osobne ciljeve.	3,7758	1,1503				
Par 19	19. Podrška za studente s invaliditetom trebala bi biti osigurana od strane fakulteta s jasno istaknutim uvjetima.	4,6379	0,6902	-0,004	0,640	6,864	0,000
	19. Moj fakultet osigurava podršku za studente s invaliditetom, pod jasno istaknutim uvjetima.	3,7327	1,2112				
Par 20	20. Fakultet bi trebao zapošljavati dovoljan broj kompetentnih nastavnika	4,5948	0,6849	-0,028	0,768	8,385	0,000
	20. Na mojem je fakultetu zaposlen dovoljan broj kompetentnih nastavnika	3,4741	1,2473				
Par 21	21. Kao odgovor na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom, fakultet bi trebao osigurati širok spektar usluga za studente s invaliditetom.	4,3706	0,8995	-0,121	0,194	7,443	0,000
	21. Kao odgovor na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom, moj fakultet osigurava širok spektar usluga za studente s invaliditetom.	3,2327	1,2742				
Par 22	22. Nastavnici na fakultetu trebali bi osigurati podršku za studente s invaliditetom, u skladu s dogovorenim uvjetima.	4,5948	0,7457	-0,67	0,476	5,180	0,000
	22. Nastavnici na mojem fakultetu osiguravaju podršku za studente s invaliditetom, u skladu s dogovorenim uvjetima.	3,8965	1,1969				
Par 23	23. Fakultet bi trebao pružiti pouzdanu i konstantnu podršku za studente s invaliditetom.	4,5689	0,7714	-0,084	0,370	5,559	0,000
	23. Moj fakultet pruža pouzdanu i konstantnu podršku za studente s invaliditetom.	3,8017	1,1957				
Par 24	24. Ponašanje nastavnika na fakultetu trebalo bi ti ulijevati osjećaj povjerenja i sigurnosti.	4,5775	0,7360	-0,099	0,292	4,782	0,000
	24. Ponašanje nastavnika ulijeva mi osjećaj povjerenja i sigurnosti na mojem fakultetu.	3,9482	1,1408				
Par 25	25. Fakultet bi trebao pružiti jednaku uslugu studentima s invaliditetom, bez obzira da li se ona pruža jednom studentu ili skupini studenata s invaliditetom.	4,6724	0,7315	-0,050	0,597	4,793	0,000
	25. Moj fakultet pruža jednaku uslugu studentima s invaliditetom, bez obzira da li se ona pruža jednom studentu ili skupini studenata s invaliditetom.	4,0603	1,1289				
Par 26	26. Fakultet bi trebao pratiti trendove i raspolagati raznovrsnom opremom za studente s invaliditetom (npr. podesivi stol, brajev pisac i slično)	4,4051	0,9688	0,016	0,867	10,626	0,000

	26. Moj fakultet prati trendove i raspolaže raznovrsnom opremom za studente s invaliditetom (npr. podesivi stol, brajev pisac i slično).	2,8017	1,3202				
--	--	--------	--------	--	--	--	--

*Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Sig. – razina značajnosti*

**PRILOG 5:** Tablični prikaz aritmetičkih sredina rezultata pojedinih skupina ispitanika: ispitanika s motoričkim poremećajima (N = 55), ispitanika s oštećenjima sluha (N = 17) i ispitanika s oštećenjima vida (N = 14) i značajnost razlika među njima na varijabli *Opipljivost* (Scheffeov test)

USPOREDBA IZMEĐU SKUPINA		M	Sig.
motorički poremećaji	oštećenja sluha	0,06845	0,987
	oštećenja vida	1,37273	0,012
oštećenja sluha	motorički poremećaji	0,06845	0,987
	oštećenja vida	-1,44118	0,034
oštećenja vida	motorički poremećaji	1,37273	0,012
	oštećenja sluha	1,44118	0,034

*Legenda: M – aritmetička sredina; Sig. – razina značajnosti*

**PRILOG 6:** Usporedba između pojedinih skupina ispitanika: ispitanika s motoričkim poremećajima (N = 55), ispitanika s oštećenjima sluha (N = 17) i ispitanika s oštećenjima vida (N = 14) i značajnost razlika među njima na varijabli *Ukupno zadovoljstvo* (Scheffeov test)

USPOREDBA IZMEĐU SKUPINA		Sig.
motorički poremećaji	oštećenja sluha	0,043
	oštećenja vida	0,993
oštećenja sluha	motorički poremećaji	0,043
	oštećenja vida	0,179
oštećenja vida	motorički poremećaji	0,993
	oštećenja sluha	0,179

*Legenda: Sig. – razina značajnosti*

## **PRILOG 7: Upitnik ARSCHSECRET**

Dragi studenti i studentice,

Ovaj online upitnik izrađen je u sklopu doktorskog rada „Uloga korisnika u učinkovitosti i jednakosti implementacije politike prema osobama s invaliditetom“ studentice Ivone Salaj s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu. Cilj je istraživanja dobiti uvid u poglede studenata s invaliditetom o procesu uključenosti (participacije) samih studenata u implementaciju obrazovne politike. Prikupljanje podataka u istraživanju bit će provedeno sukladno načelima Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu.

UPITNIK MJERI KVALITETU USLUGA KOJE FAKULTET PRUŽA STUDENTIMA S INVALIDITETOM.

Tvrdnje su podijeljene u dvije skupine: 1. Očekivanja (26 pitanja) i 2. Zadovoljstvo (29 pitanja). U području „Očekivanja“ procijenit ćete vaša očekivanja od fakulteta (prije upisa), dok ćete u području „Zadovoljstvo“ procijeniti vaše trenutno zadovoljstvo fakultetom koji pohađate. U obje skupine ponavljaju se potpuno ista pitanja, samo će se vaši odgovori razlikovati u odnosu na ono što ste očekivali („Očekivanja“) i ono što ste dobili na fakultetu („Zadovoljstvo“). Na početku Upitnika nalazi se 12 kratkih pitanja koja se odnose na demografske podatke.

Upitnik se sastoji od 55 tvrdnje, a ISPUNJAVANJE TRAJE PRIBLIŽNO 15 MINUTA.

Istraživanje se provodi prema načelu dobrovoljnog sudjelovanja te možete odbiti sudjelovati ili odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Ispunjavanjem Upitnika pristajete da se podaci koriste u istraživačke svrhe, pri čemu vam se jamči potpuna anonimnost. Ispunjavanjem upitnika potvrđujete da ste informirani o istraživanju, da ste imali mogućnost postaviti pitanja te da ste voljni sudjelovati.

Za sve informacije, pitanja ili primjedbe možete mi se obratiti na email: [ivona.salaj@gmail.com](mailto:ivona.salaj@gmail.com).

Hvala vam na odvojenom vremenu i trudu!

## Demografski podaci

*Ispunjavanje demografskih podataka jest anonimno i koristit će se isključivo u istraživačke svrhe.*

1. Spol (M/Ž):
2. Dob:
3. Mjesto stanovanja/prebivalište (samo naziv grada/mjesta, nije potrebno upisati adresu):
4. Tvoj fakultet/akademija:
5. Studijski program/programi:
6. Razina studija (preddiplomski/diplomski/integrirani/poslijediplomski):
7. Vrsta studija (redoviti/izvanredni):
8. Godina studija (i semestar):
9. Godina prvog upisa:
10. Jesi li prije upisa na ovaj fakultet pohađao/la neki drugi fakultet pa se prebacio/la ili odustao/la? Ako da, napiši koji i kada?
11. Vrsta invaliditeta/teškoće/poremećaja:
12. Ako imaš dodatnih komentara, sugestija ili prijedloga molim te da ih navedeš (nije obavezno pitanje)

Na ljestvici od 0 do 5 procijenite u kojoj se mjeri slažete s ponuđenim tvrdnjama (1 = „u potpunosti se slažem“; 2 = „ne slažem se“; 3 = „ne mogu se odlučiti“; 4 = „slažem se“; 5 = „u potpunosti se slažem“):

u potpunosti se ne slažem    ○   ○   ○   ○   ○   ○    u potpunosti se slažem

## Očekivanja

*Procijeni svoja OČEKIVANJA od fakulteta u odnosu na ono što misliš da bi fakulteti trebali osigurati i omogućiti studentima s invaliditetom.*

1. Fakultet bi trebao biti spreman pregovarati o uvjetima za ostvarivanje prava studenata s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem    ○   ○   ○   ○   ○    u potpunosti se slažem



2. Fakultet bi trebao biti pristupačan za studente s invaliditetom (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

3. Studentima s invaliditetom fakultet bi trebao omogućiti informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga (prilagodba literature, prijevoz i slično).

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

4. Studenti s invaliditetom trebali bi dobiti brzu i pravovremenu podršku od nastavnika na fakultetu.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

5. Pritužbe studenata s invaliditetom fakultet bi trebao konstruktivno rješavati.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

6. Fakultet bi se trebao zalagati i braniti prava svakog pojedinog studenta s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

7. Fakultet bi trebao studentima s invaliditetom osigurati fleksibilnu podršku, u skladu s individualnim potrebama studenata.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

8. Nastavnici na fakultetu trebali bi biti pristojni i uljudni prema studentima s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

9. Nastavnici na fakultetu trebali bi biti spremni poslušati mišljenje svakog studenta s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

10. Nastavnici na fakultetu trebali bi poznavati različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti studenti s invaliditetom (pisanje na dlan, brajica, znakovni jezik i sl.).

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

11. Studenti s invaliditetom trebali bi pravovremeno primiti potpune i točne informacije od fakulteta.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

12. Ako student s invaliditetom ima nekih briga i/ili strahova, nastavnici na fakultetu trebali bi biti spremni pružiti pomoć.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

13. Nastavnici na fakultetu trebali bi se odgovorno i suosjećajno odnositi prema studentima s invaliditetom, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

14. Nastavnici na fakultetu trebali bi stvarati sigurno i poticajno okruženje za razvoj studenata s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

15. Studenti s invaliditetom trebali bi se na fakultetu osjećati sigurno u prisustvu nastavnika.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

16. Fakultet bi trebao na odgovoran način čuvati i raspolagati podacima o studentu s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

17. Fakultet bi trebao stvarati poticajno okruženje za studente s invaliditetom kako bi studenti mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

18. Fakultet bi trebao stvarati mogućnosti i osigurati podršku za studente s invaliditetom kako bi studenti mogli ostvariti svoje ciljeve.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

19. Podrška za studente s invaliditetom trebala bi biti osigurana od strane fakulteta s jasno istaknutim uvjetima.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

20. Fakultet bi trebao zapošljavati dovoljan broj kompetentnih nastavnika.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

21. Kao odgovor na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom, fakultet bi trebao osigurati širok spektar usluga za studente s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

22. Nastavnici na fakultetu trebali bi osigurati podršku za studente s invaliditetom, u skladu s dogovorenim uvjetima.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

23. Fakultet bi trebao pružati pouzdanu i konstantnu podršku za studente s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

24. Ponašanje nastavnika na fakultetu trebalo bi ti ulijevati osjećaj povjerenja i sigurnosti.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

25. Fakultet bi trebao pružiti jednaku uslugu studentima s invaliditetom, bez obzira pruža li se ona jednom studentu ili skupini studenata s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

26. Fakultet bi trebao pratiti trendove i raspolagati raznovrsnom opremom za studente s invaliditetom (npr. podesivi stol, Brailleov pisac i slično).

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

### Zadovoljstvo

*Procijeni svoje ZADOVOLJSTVO fakultetom na kojem studiraš u odnosu na kvalitetu usluga za studente s invaliditetom na tvom fakultetu.*

1. Moj fakultet spremno pregovara o uvjetima za ostvarivanje prava studenata s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

2. Moj je fakultet pristupačan za studente s invaliditetom. (prostor, oprema, materijali, djelatnici, usluge).

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

3. Studentima s invaliditetom moj fakultet omogućuje informacije i savjete o potencijalnim izvorima financiranja određenih usluga.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

4. Na mojem je fakultetu studentima s invaliditetom osigurana brza i pravovremena podrška od strane nastavnika.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

5. Pritužbe studenata s invaliditetom na mojem fakultetu konstruktivno se rješavaju.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

6. Moj fakultet zalaže se i brani prava svakog pojedinog studenta s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

7. Moj fakultet studentima s invaliditetom osigurava fleksibilnu podršku koja je u skladu s njihovim individualnim potrebama.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

8. Nastavnici na mojem fakultetu pristojni su i uljudni prema studentima s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

9. Nastavnici na mojem fakultetu čuju što im svaki student s invaliditetom želi reći.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

10. Nastavnici na mojem fakultetu poznaju različite načine komuniciranja kojima se mogu služiti studenti s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

11. Studenti s invaliditetom pravovremeno primaju potpune i točne informacije od mojeg fakulteta.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

12. Ako student s invaliditetom ima nekih briga i/ili strahova, pomažu mu nastavnici na mojem fakultetu.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

13. Nastavnici na mojem fakultetu odgovorni su i suosjećajni prema studentima s invaliditetom, u skladu s potrebama studenata, poštujući pritom njihovu privatnost.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

14. Nastavnici na mojem fakultetu stvaraju sigurno i poticajno okruženje za razvoj studenata s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

15. Studenti s invaliditetom se na mojem fakultetu osjećaju sigurno u prisustvu nastavnika.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

16. Moj fakultet odgovorno čuva i raspoložuje svim podacima o studentima s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

17. Moj fakultet stvara poticajno okruženje za studente s invaliditetom kako bi oni mogli preuzeti odgovornost za osobni razvoj.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

18. Moj fakultet stvara mogućnosti i osigurava podršku za studente s invaliditetom kako bi oni mogli ostvariti osobne ciljeve.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

19. Moj fakultet osigurava podršku za studente s invaliditetom, pod jasno istaknutim uvjetima.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

20. Na mojem je fakultetu zaposlen dovoljan broj kompetentnih nastavnika.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

21. Kao odgovor na promjenjive potrebe studenata s invaliditetom, moj fakultet osigurava širok spektar usluga za studente s invaliditetom.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem

22. Nastavnici na mojem fakultetu osiguravaju podršku za studente s invaliditetom, u skladu s dogovorenim uvjetima.

u potpunosti se ne slažem      u potpunosti se slažem



Ljudskost u ophođenju s tobom	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvoja sigurnost na fakultetu	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oснаživanje tebe i tvog razvoja	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetencije nastavnika u pružanju usluga	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouzdanost cjelokupnog pružanja usluga	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pravednost cjelokupnog pružanja usluga	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opremljenost fakulteta (oprema, pristupačnost...)	1	2	<u>3</u>	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	<u>9</u>	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Ako imaš prijedlog, napiši kako sveučilišta i fakulteti mogu povećati kvalitetu usluga koje pružaju studentima s invaliditetom (nije obavezno pitanje).

**PRILOG 8:** Tablični prikaz demografskih značajka sudionika fokus grupa – učenici s teškoćama u razvoju (N = 30)

BR.	SPOL	STATUS	SREDNJA ŠKOLA (COO)	RAZRED	VRSTA OŠTEĆENJA	GODINE	MJESTO ROĐENJA/ BORA VIŠTA
1.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
2.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
3.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
4.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
5.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
6.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
7.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
8.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	21	Đakovo / Učenički dom Zg
9.	M	UČ.	COO Dubrava	3.	motorički poremećaj	19	Zagreb
10.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Zagreb
11.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
12.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
13.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Varaždin / Učenički dom Zg
14.	M	UČ.	COO Dubrava	3.	motorički poremećaj	18	Zagreb
15.	M	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
16.	Ž	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Velika Gorica
17.	Ž	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Zagreb
18.	Ž	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	18	Virovitica / Učenički dom Zg
19.	Ž	UČ.	COO Dubrava	3.	motorički poremećaj	18	Zagreb



20.	Ž	UČ.	COO Dubrava	4.	motorički poremećaj	19	Varaždin / Učenički dom Zg
21.	Ž	UČ.	COO Vinko Bek	4.	Oštećenje vida	18	Zagreb
22.	Ž	UČ.	COO Vinko Bek	4.	Oštećenje vida	18	Zagreb
23.	Ž	UČ.	COO Vinko Bek	3.	Oštećenje vida	18	Zagreb
24.	M	UČ.	COO Slava Raškaj	3.	Oštećenje sluha	20	Zagreb
25.	M	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	19	Zagreb
26.	M	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	20	Zagreb
27.	M	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	20	Zagreb
28.	Ž	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	20	Zagreb
29.	Ž	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	19	Čakovec / Učenički dom Zg
30.	Ž	UČ.	COO Slava Raškaj	4.	Oštećenje sluha	21	Varaždin / Učenički dom Zg

Legenda: COO – Centar za odgoj i obrazovanje

**PRILOG 9:** Tablični prikaz demografskih značajki sudionika fokus grupa – studenti i osobe s invaliditetom (N = 15)

BR.	SPOL	STATUS	FAKULTET	GODINA STUDIRANJA	VRSTA OŠTEĆENJA	GODINE	MJESTO STANOVANJA/ PREBIVALIŠTA
1.	Ž	S	ERF	II.	motorički poremećaj	21	Sv. Martin na Muri / Stud.dom
2.	Ž	S	ERF	II.	motorički poremećaj	20	Zadar / Stud. dom
3.	Ž	S	HKS	I.	motorički poremećaj	19	Bjelovar / Stud. dom
4.	Ž	S	ERF	IV.	Oštećenje vida	22	Sl. Brod / Stud. dom
5.	Ž	Z	FPZ	---	Oštećenje vida	36	Zagreb
6.	Ž	S	FF	IV.	Oštećenje vida	25	Dubrovnik/Zagreb
7.	Ž	Z + S	ERF + EF (specijalist.)	V.	Oštećenje sluha	25	Zagreb
8.	Ž	Z	GF	---	Oštećenje sluha	25	Zadar
9.	Ž	S	FPZ + Veleučilište Baltazar	III.	Disleksija	22	Samobor
10.	M	S	Zdravstveno veleučilište	II.	motorički poremećaj	20	Donji Kraljevac / Zagreb
11.	M	Z + S	EF (doktorski studij)	V.	motorički poremećaj	30	Zagreb
12.	M	Z	Odustao	---	motorički poremećaj	38	Zagreb
13.	M	S	ERF	IV.	Oštećenje vida	21	Novi Marof / Stud. dom
14.	M	S	FF	II.	Oštećenje vida	36	Zagreb
15.	M	S	ERF	III.	Oštećenje vida	24	Ludbreg / Stud. dom

*Legenda: Status: S – student (preddiplomski, dodiplomski ili postdiplomski studij), Z – završeni studij (preddiplomski ili dodiplomski studij); puni naziv fakulteta: HKS – Hrvatsko katoličko sveučilište, ERF – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, FPZ – Fakultet političkih znanosti, FF – Filozofski fakultet, GF – Grafički fakultet, EF – Ekonomski fakultet.*

## **PRILOG 10: Suglasnosti za sudjelovanje u fokus grupi (za studente s invaliditetom)**

### **SUGLASNOST: FOKUS GRUPA**

#### ***Pogledi studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj***

Dragi sudionici,

Ja sam Ivona Salaj i studentica sam poslijediplomskog doktorskog studija „Prevenzijska znanost i studij invaliditeta“ na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Sretna sam što ću vas upoznati i ujedno vam se zahvaljujem što ste pristali sudjelovati u ovom istraživanju. Istraživanje je dio mog doktorata, a odnosi se na ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom u Hrvatskoj.

Ovo istraživanje koristi Q metodologiju, novu metodu za hrvatski istraživački prostor. Cilj je Q metodologije dobiti bolji uvid u poglede, mišljenja i iskustva sudionika kako bi se na osnovi dobivenih mišljenja kreirale kartice s izjavama koje čine mjerni instrument. Vi, kao sudionici fokus grupa, pružit ćete okvir za kreiranje izjava (tvrdnji) koje će postati mjerni instrument. S obzirom da istražujem ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike, zanimaju me pogledi, mišljenja, iskustva i stavovi mladih s invaliditetom. Stoga ću provesti četiri fokus grupe s različitim sudionicima. Tako će u jednoj fokus grupi sudjelovati studenti s invaliditetom koji studiraju (N1), u drugoj mladi s invaliditetom koji su prekinuli studiranje (N2), u trećoj studenti s invaliditetom koji su diplomirali (N3) i u četvrtoj mladi s invaliditetom koji nisu upisali fakultet.

Fokus grupe snimat će se na audio-vrpcu kako bih mogla naknadno preslušati cijelu raspravu i zabilježiti sva pitanja (teme) o kojima ste raspravljali. Također će se tražiti da ispunite i Upitnik o demografskim podacima (spol, dob, stupanj obrazovanja). No, u prezentiranju rezultata istraživanja neće se spominjati pojedinačna imena ni bilo koji podatak koji bi se mogao povezati s vašim osobnim identitetom. Rezultati će se obrađivati skupno, povjerljivost je osigurana. Vaše sudjelovanje potpuno je dobrovoljno te u bilo kojem trenutku možete odustati ako za to osjetite potrebu.

Ovo istraživanje odobrilo je Sveučilište u Zagrebu u sklopu izrade doktorske disertacije. Moji su mentori prof. dr. sc. Zdravko Petak s Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu i prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ako imate bilo kakva dodatna pitanja, možete se slobodno obratiti meni (email: [ivona.salaj@gmail.com](mailto:ivona.salaj@gmail.com); mob. 098 882 909) ili kontaktirati moje mentore.

***Ako ste zainteresirani sudjelovati u istraživanju, molim vas da potpišete ovu Suglasnost kojom potvrđujete da ste upoznati s ciljem istraživanja te da je Vaše sudjelovanje dobrovoljno.***

***Potpis*** \_\_\_\_\_

***Datum*** \_\_\_\_\_

Zahvaljujem Vam se na iskazanoj želji i volji za sudjelovanjem u istraživanju. Veselim se raditi s vama!

**PRILOG 11:** Suglasnost za snimanje na audio-vrpcu u fokus grupi (za studente s invaliditetom)

**SUGLASNOST: SNIMANJE NA AUDIO-VRPCU**

*Pogledi studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj*

Ja, kao sudionik/ca fokus grupe o ulozi mladih/studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom u Hrvatskoj, suglasan/a sam sa snimanjem fokus grupe na audio-vrpcu. Odlučilo/la sam da

\_\_\_ želim preslušati cjelokupan audio-zapis    \_\_\_ ne želim preslušati cjelokupan audio-zapis

---

**(potpis sudionika)**

**(datum)**

Izjave s fokus grupa bit će korištene samo u svrhu kreiranja mjernog instrumenta (kartica s izjavama) za provedbu Q metodologije. Budite uvjereni da se pri kreiranju mjernog instrumenta neće koristiti osobna imena ni opisi koji bi se mogli povezati s vašim osobnim identitetom.

Zahvaljujem sa na vašoj želji i volji da sudjelujete u istraživanju. Veselim se raditi s vama!

Srdačan pozdrav,

Ivona Salaj

**PRILOG 12:** Upitnik o demografskim podacima – fokus grupa (za studente s invaliditetom)

**UPITNIK O DEMOGRAFSKIM PODACIMA: FOKUS GRUPA**

*Pogledi studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj*

1. Koji je tvoj spol?
  - a. Muški
  - b. Ženski
  
2. Koliko imaš godina?
  
3. Gdje živiš?
  
4. Koji fakultet pohađaš ili koji si fakultet završio/la? U kojem gradu?
  
5. Koji je tvoj trenutni obrazovni status?
  - a. Studiram
  - b. Završio/la sam studij (diplomirao/a sam)
  - c. Nisam uopće pohađao/la fakultet
  - d. Upisao/la sam studij, ali sam odustao/la od studiranja
  - e. Nešto drugo: \_\_\_\_\_
  
6. Ako studiraš – koja si godina studija?
  
7. Čime se trenutno baviš?
  - a. Studiram
  - b. Zaposlen/a sam
  - c. Nezaposlen/a sam
  - d. Nešto drugo (navedi):

**PRILOG 13:** Suglasnost za sudjelovanje u fokus grupi i snimanje na audio-vrpceu (za učenike s teškoćama u razvoju)

**SUGLASNOST:**

***Pogledi mladih/studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj***

Ja, kao sudionik/ca fokus grupe o ulozi mladih/studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom u Hrvatskoj, suglasan/a sam sa sudjelovanjem u fokus grupi i sa snimanjem fokus grupe na audio-vrpceu. Ne želim preslušati cjelokupan audio-zapis.

Upoznat/a sam s ciljem istraživanja i sudjelujem dobrovoljno.

Izjave s fokus grupa bit će korištene samo u svrhu inicijativa Ureda pravobraniteljice za djecu i u svrhu kreiranja mjernog instrumenta (kartica s izjavama) za provedbu Q metodologije. Prije početka istraživanja savjetnica pravobraniteljice za djecu detaljno nas je upoznala sa spomenutim istraživanjem, a opis istraživanja nalazi se u prilogu.

---

**(potpis sudionika)**

**(datum)**

Zahvaljujem sa na vašoj želji i volji da sudjelujete u istraživanju. Veselim se raditi s vama!

**PRILOG 14a: Q set**

<b>Q SET (N = 35)</b>	
Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).
Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.
Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.
Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.
Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.
Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.
Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.
Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.
Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.
Najviše informacija o obrazovnoj politici dobivaju putem udruga i medija.	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.

<p>Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom bore se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.</p>	<p>Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.</p>
<p>Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.</p>	<p>Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.</p>
<p>Predrasude prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.</p>	<p>Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.</p>
<p>Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.</p>	<p>Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.</p>
<p>Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.</p>	<p>Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.</p>
<p>Suradnja studenata s invaliditetom sa različitim akterima postoji samo na formalnoj razini (utječna je kao utječna nagrada).</p>	<p>Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati samo studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.</p>
<p>Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.</p>	<p>Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).</p>
<p>Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.</p>	



**PRILOG 14b.** Prikaz izjava (Q skupa) prema kategorijama

<b>MOTIVACIJA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Studenti s invaliditetom najčešće se uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.</li><li>• Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.</li><li>• Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.</li><li>• Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.</li><li>• Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistentata, prijevoz).</li></ul>
<b>ZNANJE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.</li><li>• Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.</li><li>• Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.</li><li>• Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.</li><li>• Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.</li></ul>
<b>MOĆ</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.</li><li>• Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.</li><li>• Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.</li><li>• Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.</li><li>• Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.</li></ul>
<b>INTERAKCIJE AKTERA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).</li><li>• Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.</li><li>• Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).</li><li>• Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.</li><li>• Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.</li></ul>

<b>INVALIDITET</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.</li> <li>• Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.</li> <li>• Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.</li> <li>• Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.</li> </ul>
<b>VISOKO OBRAZOVANJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.</li> <li>• Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.</li> <li>• Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.</li> <li>• Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.</li> <li>• Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.</li> </ul>
<b>KORISNIČKA PERSPEKTIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.</li> <li>• Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.</li> <li>• Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.</li> <li>• Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.</li> <li>• Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).</li> </ul>

**PRIOLOG 15:** Tablični prikaz demografskih značajka sudionika u Q istraživanju (N = 27)

Br.	Spol	God.	Prebivalište/ Boravište	Sveučilište	Fakultet	Stud. prog.	Razina*	God. stud.	Prvi upis	Vrsta oštećenja
1	M	22	Tribunj/ Zagreb	Zagreb	FPZ	politologija	a	II.	2014.	motorički poremećaj
2	M	25	Zaprešić/ SD Zagreb	Zagreb	ALU	AFNM-novi mediji	b	V.	2010.	motorički poremećaj
3	Ž	23	Rab/ SD Zagreb	Zagreb	EK	Poslovna ekonom.	a	I.	2015.	oštećenje vida
4	Ž	24	Popovača/ SD Zagreb	Zagreb	ERF	Eduk. rehabilit.	b	IV.	2011.	oštećenje vida
5	Ž	24	Karlovac Ludb./ SD Zagreb	Zagreb	ERF	Eduk. rehabilit.	b	V.	2011.	motorički poremećaj
6	Ž	23	Sisak	Zagreb	ERF	Eduk. rehabilit.	b	IV.	2012.	motorički poremećaj
7	M	24	Vinica/ SD Zagreb	Zagreb	FF	Psihologija	a	III.	2013.	motorički poremećaj
8	M	25	Zagreb	Zagreb	UF	PPO	c	VI.	2015.	motorički poremećaj
9	M	21	Našice/ Zagreb	HKS	HKS	Povijest	a	II.	2014.	višestruka oštećenja
10	M	22	Zagreb	Zagreb	KBF	ITK	a	II.	2014.	višestruka oštećenja
11	Ž	21	Brod na Kupa/ Zagreb	Zagreb	ERF	Eduk. rehabilit.	a	II.	2014.	motorički poremećaj
12	M	27	Sarajevo/ Zagreb	Zagreb	FF	Arheologija	a	III.	2012.	oštećenje sluha
13	Ž	21	Bilje/ Zagreb	Zagreb	PF	Pravni studij	b	IV.	2011.	oštećenje vida
14	Ž	24	Zagreb	Zagreb	FPZ	Novinarstvo	b	IV.	2010.	motorički poremećaj
15	Ž	25	Županja/ SD Zagreb	Zagreb	FF	Pedagogija	a	III.	2011.	oštećenje vida
16	M	21	Križevci/ SD Zagreb	Zagreb	PF	Pravni studij	a	I.	2015.	višestruka oštećenja
17	M	24	Zagreb	Zagreb	FF	Filozof. i kult.antrop.	a	III.	2011.	teškoće u učenju
18	M	27	Cavtat	Dubrovnik	Odjel za komunik.	Studij medija i kult.društva	a	III.	2013.	motorički poremećaj
19	M	46	Pula	Pula	Fak.ekon.i tur. dr.M.M.	Marketinško upravljanje	a	III.	2013.	motorički poremećaj
20	Ž	21	Pula	Pula	Odjela za inf.-kom. tehn.	Informatika	a	III.	2013.	motorički poremećaj
21	Ž	26	Matulji	Rijeka	FF	Eng.j.i knjiž. i pedagog.	b	IV.	2009.	motorički poremećaj
22	Ž	21	Split	Split	KBF	Filozofsko teološki	b	V.	2011.	oštećenje vida
23	M	21	Vinkovci	Osijek	PF	Studij prava	a	II.	2014.	oštećenje sluha
24	Ž	27	Šibenik/ Zadar	Zadar	Odjel za anglistiku	Anglistika i Sociolog.	b	V.	2006.	motorički poremećaj
25	Ž	24	Split	Split	FESB	Industrijsko inženjerstvo	b	V.	2010.	motorički poremećaj
26	Ž	27	Rijeka	Rijeka	EF	Poslovna ekonomija	b	V	2009	motorički poremećaj
27	Ž	20	Zadar	Zadar	Odjel za pred.odg.	Rani i predšk. odg. i obraz.	b	IV.	2012.	oštećenje sluha

Legenda: \*Razina studija: a - preddiplomski; b - diplomski; c – poslijediplomski; puni naziv fakulteta: HKS - Hrvatsko katoličko sveučilište, ALU - Akademija likovnih umjetnosti, ERF - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, FPZ - Fakultet političkih znanosti, FF - Filozofski fakultet, GF - Grafički fakultet, EF - Ekonomski fakultet, UF - Učiteljski fakultet, FESB - Fakultet elektrotehnike, KBF - Katolički bogoslovni fakultet, PF - Pravni fakultet.

## PRILOG 16: Suglasnosti za sudjelovanje u Q istraživanju

### SUGLASNOST: POSTUPAK Q RAZVRSTAVANJA

#### *Pogledi studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj*

Dragi sudionici,

Ja sam Ivona Salaj i studentica sam poslijediplomskog doktorskog studija „Prevenzijska znanost i studij invaliditeta“ na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Sretna sam što ću vas upoznati i ujedno vam se zahvaljujem što ste pristali sudjelovati u ovom istraživanju. Istraživanje je dio mog doktorata, a odnosi se na ulogu studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike prema djeci s teškoćama i studentima s invaliditetom u Hrvatskoj.

Ovo istraživanje koristi Q metodologiju, novu metodu za hrvatski istraživački prostor. Cilj je Q metodologije dobiti bolji uvid u poglede, mišljenja i iskustva sudionika kako bi se na osnovi dobivenih mišljenja kreirale kartice s izjavama koje čine mjerni instrument.

Vas, kao sudionike ovog istraživanja, zamolit ću da razvrstate izjave o ulozi studenata s invaliditetom u provedbi obrazovne politike. Izjave su proizašle kao produkt fokus grupa sa studentima s invaliditetom, mladima s invaliditetom i učenicima s teškoćama u razvoju. Drugim riječima, kartice s izjavama mjerni su instrument u čijem su kreiranju sudjelovali gore navedeni sudionici fokus grupa. Vaš je zadatak izjave razvrstati prema stupnju slaganja, odnosno ne slaganja s njima (od onih s kojima se najviše slažete (+4) do onih s kojima se najviše ne slažete (-4)). Tijekom razvrstavanja izjava, mogu vas pitati zašto se slažete ili ne slažete s pojedinim izjavama. Stoga će postupak razvrstavanja biti sniman na audio-vrpcu kako bi se analiza rezultata eventualno mogla nadopuniti vašim objašnjenjima. Također će se tražiti da ispunite i Upitnik o demografskim podacima (spol, dob, stupanj obrazovanja). No, u prezentiranju rezultata istraživanja neće se spominjati pojedinačna imena niti bilo koji podatak koji bi se mogao povezati s vašim osobnim identitetom. Rezultati će se obrađivati skupno, povjerljivost je osigurana. Vaše sudjelovanje potpuno je dobrovoljno te u bilo kojem trenutku možete odustati ako za to osjetite potrebu.

Ovo istraživanje odobrilo je Sveučilište u Zagrebu u sklopu izrade doktorske disertacije. Moji su mentori prof. dr. sc. Zdravko Petak s Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu i prof. dr. sc. Lelija Kiš-Glavaš s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ako imate bilo kakva dodatna pitanja, možete se slobodno obratiti meni (email: [ivona.salaj@gmail.com](mailto:ivona.salaj@gmail.com); mob. 098 882 909) ili kontaktirati moje mentore.

***Ako ste zainteresirani sudjelovati u istraživanju, molim vas da potpišete ovu Suglasnost kojom potvrđujete da ste upoznati s ciljem istraživanja, da je Vaše sudjelovanje dobrovoljno te da ste suglasni sa snimanjem na audio vrpcu.***

***Potpis*** \_\_\_\_\_

***Datum*** \_\_\_\_\_

Zahvaljujem Vam se na iskazanoj želji i volji za sudjelovanjem u istraživanju. Veselim se raditi s vama!

**PRILOG 17:** Upitnik o demografskim podacima – Q istraživanje

**UPITNIK O DEMOGRAFSKIM PODACIMA: POSTUPAK Q RAZVRSTAVANJA  
(SORTIRANJA)**

*Pogledi studenata o njihovoj ulozi u obrazovnoj politici u Hrvatskoj*

1. Spol:
2. Godina rođenja:
3. Mjesto prebivališta/boravišta:
4. Tvoj fakultet:
5. Studijski program:
6. Razina:
  - a. preddiplomski
  - b. diplomski
  - c. poslijediplomski
7. Godina studija (i semestar):
8. Godina prvog upisa:
9. Vrsta invaliditeta:

**PRILOG 18: Matrica korelacija između Q vrsta**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	100	25	-13	39	41	33	1	-13	18	-31	-21	44	1	43	14	19	29	18	8	-14	14	-4	19	32	21	-18	
2	25	100	6	32	30	19	30	31	-3	19	25	12	38	16	43	14	12	24	34	11	8	-6	18	-2	20	16	
3	-13	6	100	-13	27	21	36	17	7	17	56	-8	-1	8	33	32	16	29	28	36	-11	-5	-16	17	-2	12	24
4	39	32	-13	100	27	41	33	-36	-5	6	1	12	22	19	11	10	28	39	51	14	15	19	13	8	32	32	18
5	41	30	27	27	100	41	20	-3	26	-2	46	28	1	35	10	36	18	36	29	9	19	11	18	47	22	22	24
6	33	19	21	41	41	100	47	19	37	22	41	16	28	17	50	38	26	46	54	48	11	-18	-6	21	23	18	40
7	1	30	36	33	20	47	100	27	-6	21	51	-19	29	12	45	20	14	32	50	57	8	-8	-21	18	-1	21	37
8	-13	31	17	-26	-3	19	27	100	-4	4	29	7	40	12	34	34	4	-7	-12	43	-12	-14	-15	-9	-22	-31	31
9	18	-3	7	-1	26	37	-6	-4	100	-15	8	9	-22	12	21	8	30	4	22	4	-5	-10	0	12	-6	-8	12
10	-31	-3	17	6	-2	22	21	4	-15	100	47	-16	31	-21	28	12	-11	26	21	39	23	17	-19	21	10	14	15
11	-21	19	56	1	46	41	51	29	8	47	100	6	32	17	39	47	-7	33	40	62	-1	14	3	37	17	18	39
12	44	25	-8	12	28	16	-19	7	9	-16	6	100	-1	14	-13	28	17	9	6	10	17	31	23	-4	37	4	-5
13	1	12	-5	22	1	28	29	40	-22	31	32	-1	100	15	31	19	-8	24	2	31	-10	14	11	-12	13	-9	39
14	43	38	-8	19	35	17	12	12	12	-21	17	14	15	100	25	40	15	23	11	11	10	12	10	24	17	17	3
15	14	16	33	11	10	50	45	34	21	28	39	-13	31	25	100	12	5	44	25	44	-3	-1	-6	-1	-10	18	28
16	19	43	32	10	36	38	20	34	8	12	47	28	19	40	12	100	3	10	22	56	-14	-7	-19	8	25	12	12
17	29	14	16	28	18	28	14	4	30	-11	-7	17	-8	15	5	3	100	14	19	3	45	-4	1	14	-6	0	-14
18	18	12	29	39	36	46	32	-7	4	26	33	9	24	23	44	10	14	100	39	34	21	19	25	21	-2	34	32
19	8	24	28	51	29	54	50	-12	22	21	40	6	2	11	25	22	19	39	100	44	6	1	13	14	15	30	28
20	-14	34	36	14	9	48	57	43	4	39	62	10	31	11	44	56	3	34	44	100	3	8	-15	-4	9	40	34
21	14	11	-11	15	19	11	8	-12	-5	23	-1	17	-10	10	-3	-14	45	21	6	3	100	0	1	31	17	28	-12
22	-4	8	-5	19	11	-18	-8	-14	-10	17	14	31	14	12	-1	-7	-4	19	1	8	0	100	30	22	17	31	8
23	-4	-6	-16	13	18	-6	-21	-15	0	-19	3	23	11	10	-6	-19	1	25	13	-15	1	30	100	-8	15	-6	12
24	19	18	17	8	47	21	18	-9	12	21	37	-4	-12	24	-1	8	14	21	14	-4	31	22	-8	100	24	27	-6
25	32	-2	-2	32	22	23	-1	-22	-6	10	17	37	13	17	-10	25	-6	-2	15	9	17	17	15	24	100	34	-15
26	21	20	12	32	22	18	21	-31	-8	14	18	4	-9	17	18	12	0	34	30	40	28	31	-6	27	34	100	0
27	-18	-16	24	18	24	40	37	31	12	15	39	-5	39	3	28	12	-14	32	28	34	-22	8	12	-6	-15	0	100

**PRILOG 19:** Nerotirana faktorska matrica

Q VRSTA	FAKTORI						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0,2931	-0,5693	0,4416	0,2802	0,1804	0,0408	0,0229
2	0,4637	-0,0336	0,2067	0,0189	-0,1537	0,2211	0,0489
3	0,3294	0,3492	-0,0534	0,0553	0,1295	0,2267	0,0470
4	0,4786	-0,2780	-0,0500	0,0419	0,0520	-0,2783	0,0477
5	0,6165	-0,3014	0,0603	0,0484	0,0107	0,0859	0,0058
6	0,7441	0,1197	0,1843	0,0196	0,3416	-0,1497	0,0905
7	0,5510	0,3930	-0,0936	0,0742	0,2049	0,0843	0,0328
8	0,1578	0,5118	0,5614	0,2961	-0,2378	0,1094	0,0450
9	0,1451	-0,0208	0,2895	0,0371	0,3452	-0,0335	0,0792
10	0,2503	0,3452	-0,4681	0,1708	0,0288	-0,0309	0,0008
11	0,6788	0,4155	-0,2008	0,1004	-0,1039	0,1379	0,0203
12	0,2670	-0,3900	0,1708	0,0914	-0,3495	0,0096	0,0789
13	0,3238	0,3029	0,0310	0,0395	-0,2549	-0,2586	0,0819
14	0,4156	-0,2749	0,3119	0,0840	-0,1614	0,0521	0,0183
15	0,4954	0,3229	0,0651	0,0465	0,1606	-0,1458	0,0283
16	0,5000	0,1352	0,2607	0,0363	-0,2747	0,3786	0,1545
17	0,2571	-0,2561	0,0682	0,0358	0,4135	0,1241	0,1287
18	0,6185	-0,0124	-0,1769	0,0168	0,1550	-0,2932	0,0678
19	0,5879	0,0155	-0,2274	0,0266	0,1979	-0,1135	0,0320
20	0,6418	0,4955	-0,0723	0,1172	-0,2033	0,0979	0,0330
21	0,1913	-0,3659	-0,1821	0,0877	0,1933	0,2134	0,0568
22	0,1834	-0,2573	-0,2864	0,0778	-0,4245	-0,1896	0,1431
23	0,0325	-0,2631	-0,0151	0,0364	-0,1859	-0,4353	0,1459
24	0,3496	-0,2564	-0,2014	0,0562	0,1322	0,2763	0,0648
25	0,2863	-0,2708	-0,1557	0,0516	-0,1825	0,0797	0,0255
26	0,3913	-0,2080	-0,4780	0,1432	-0,0153	0,1557	0,0173
27	0,3628	0,3797	0,0312	0,0640	-0,0029	-0,3863	0,0930
<i>% zaj. Var.</i>	<i>19</i>	<i>10</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>1</i>

**PRILOG 20:** Tablični prikaz normaliziranih faktorskih rezultata ( z-vrijednosti) za Faktor 1

Broj izjave	Izjava	z-vrijednosti
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	1,890
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	1,604
4	Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	1,429
1	Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	1,326
10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	1,119
29	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	1,092
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	0,977
15	Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	0,962
7	Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	0,962
11	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	0,962
31	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	0,596
12	Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	0,561
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	0,536
9	Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	0,473
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	0,303
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	0,094
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	0,025
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-0,146



26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	-0,152
30	Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	-0,201
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	-0,281
28	Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-0,282
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-0,333
32	Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	-0,396
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-0,531
20	Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-0,603
34	Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	-0,793
14	Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.	-0,854
2	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	-0,937
22	Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	-1,068
35	Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	-1,205
19	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	-1,484
25	Studenata s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	-1,531
17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	-1,654
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-2,021

**PRILOG 21:** Tablični prikaz normaliziranih faktorskih rezultata (z-vrijednosti) za Faktor 2

Broj izjave	Izjava	z-vrijednosti
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	2,127
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	1,703
15	Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	1,577
31	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	1,349
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	1,259
14	Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.	0,880
26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	0,827
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	0,759
17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	0,619
9	Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	0,449
19	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	0,440
7	Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	0,420
29	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	0,321
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	0,175
25	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	0,152
12	Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	0,057
35	Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	-0,011
1	Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	-0,018

10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	-0,085
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	-0,100
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	-0,104
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	-0,104
28	Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-0,212
22	Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	-0,308
4	Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	-0,432
20	Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-0,528
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-0,582
11	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	-0,704
2	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	-0,712
30	Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	-0,837
32	Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	-1,048
34	Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	-1,526
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-1,587
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-1,900
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-2,300

**PRILOG 22:** Tablični prikaz normaliziranih faktorskih rezultata ( z-vrijednosti) za Faktor 3

<b>Broj izjave</b>	<b>Izjava</b>	<b>z-vrijednosti</b>
26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	2,086
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	2,061
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	1,648
14	Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.	1,295
4	Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	1,295
9	Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	1,132
35	Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	0,725
15	Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	0,688
1	Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	0,510
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	0,492
29	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	0,471
34	Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	0,437
2	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	0,410
22	Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	0,295
30	Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistentata, prijevoz).	0,274
12	Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	0,233
31	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	0,203

17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	0,163
20	Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-0,414
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-0,428
11	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	-0,433
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-0,570
19	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	-0,579
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	-0,585
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-0,585
32	Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	-0,602
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utječna je kao utječna nagrada).	-0,674
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	-0,795
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	-0,854
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-0,881
25	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	-1,032
28	Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-1,057
7	Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	-1,169
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	-1,542
10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	-2,217

**PRILOG 23:** Tablični prikaz normaliziranih faktorskih rezultata (z-vrijednosti) za Faktor 4

Broj izjave	Izjava	z-vrijednosti
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	2,117
25	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	1,473
19	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	1,469
9	Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	1,284
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	1,198
31	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	1,104
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	1,009
11	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	0,923
29	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	0,738
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	0,735
22	Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	0,644
2	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	0,641
26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	0,550
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	0,460
35	Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	0,373
4	Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	0,094
30	Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	-0,090

20	Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-0,094
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	-0,184
12	Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	-0,362
7	Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	-0,365
14	Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.	-0,369
1	Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	-0,369
10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	-0,460
15	Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	-0,554
28	Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-0,738
17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	-0,833
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-1,009
32	Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	-1,013
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-1,100
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-1,104
34	Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	-1,289
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	-1,564
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	-1,567
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	-1,748

**PRILOG 24:** Tablični prikaz normaliziranih faktorskih rezultata (z-vrijednosti) za Faktor 5

Broj izjave	Izjava	z-vrijednosti
3	Studenti s invaliditetom češće idu „linijom manjeg otpora“ nego što pokušavaju promijeniti postojeću situaciju.	2,086
24	Društvo percipira studente s invaliditetom najvećim djelom kroz invaliditet i nemogućnosti koje invaliditet donosi sa sobom.	1,816
2	Studenti s invaliditetom nedovoljno jasno artikuliraju svoje probleme i potrebe u obrazovanju.	1,593
22	Pri udruživanju studenata s invaliditetom (udruge, FB grupe i sl.) često dolazi do nametanja privatnih interesa iznad interesa grupe.	1,266
4	Najviše informacija u vezi studija studenti s invaliditetom dobivaju putem interneta ili od prijatelja.	1,152
12	Za vrijeme studiranja studenti s invaliditetom suočavaju se s više poteškoća nego drugi studenti pa zbog toga imaju manjak vremena za druge stvari.	0,978
6	Studenti s invaliditetom mogu izraziti svoje mišljenje o obrazovanju, ali ne mogu utjecati na promjene u obrazovanju.	0,869
15	Mišljenje i iskustvo studenata s invaliditetom više se uvažava na razini fakulteta nego na razini ministarstva, gradova i županija.	0,768
31	Za veću kvalitetu studiranja, fakulteti trebaju programski unaprijediti svoj rad i poboljšati pristup nastavnog (profesori) i nenastavnog osoblja (npr. referada, knjižnica, porta) prema studentima s invaliditetom.	0,767
13	Suradnja studenata s invaliditetom s različitim akterima u provedbi obrazovne politike postoji samo na formalnoj razini (utješna je kao utješna nagrada).	0,710
35	Studenti s invaliditetom slabo su upoznati s ciljevima obrazovne politike jer je ne prate.	0,607
34	Evaluacija provedbe obrazovne politike od strane studenata s invaliditetom nema učinka na budućnost obrazovne politike (promjene, dokidanje mjera i/ili uvođenje novih).	0,543
5	Potrebno je unaprijediti modele podrške za studente s invaliditetom, posebno u odnosu na prijevoz i dostupnost specijaliziranih službi za studente s invaliditetom.	0,485
26	Prostorna nepristupačnost fakulteta najčešći je oblik diskriminacije prema studentima s invaliditetom.	0,333
32	Predrasude okoline prema studentima s invaliditetom umanjuju njihovu moć.	0,223
8	Studente s invaliditetom najbolje mogu predstavljati studenti s invaliditetom jer je osobno iskustvo najvažnije u zagovaranju prava i potreba.	0,115
27	Studenti s invaliditetom imaju interes za promjene u provedbi obrazovne politike, ali nemaju dovoljnu moć.	0,058
30	Studenti s invaliditetom pozitivno procjenjuju mjere obrazovne politike (upis na studij, stipendije, smještaj u studentskom domu, vršnjačka potpora, podrška asistenata, prijevoz).	0,051



17	Sveučilišta i fakulteti ne razumiju probleme i teškoće studenata s invaliditetom pa se studenti stalno bore s istim problemima.	-0,006
19	Studenti s invaliditetom nisu dobili primjereno srednjoškolsko obrazovanje jer su živjeli pod „staklenim zvonima“ i zato se na studiju teže nose s izazovima.	-0,160
7	Za veći utjecaj studenata s invaliditetom na provedbu obrazovne politike potrebno je osobe s invaliditetom postaviti na „više“ pozicije koje imaju moć odlučivanja.	-0,217
29	Studenti s invaliditetom potrebnu prilagodbu ostvaruju kroz individualne kontakte između studenata i profesora.	-0,441
23	Najveći interes studenti s invaliditetom imaju u zagovaranju osobnih potreba u obrazovanju.	-0,601
14	Uloga studenata s invaliditetom u procjeni postignuća obrazovne politike i procesa provedbe obrazovne politike je vrlo slaba.	-0,608
20	Najviše informacija o obrazovnoj politici studenti s invaliditetom dobivaju putem udruga i medija.	-0,608
11	Ponekad studenti s invaliditetom ne mogu istovremeno ostvariti više modela podrške (npr. vršnjačka potpora i asistent).	-0,652
10	Studenti s invaliditetom smatraju da je u provedbu obrazovne politike potrebno uključiti udruge jer se one doživljavaju ozbiljnije i službenije nego sami studenti.	-0,762
1	Studenti s invaliditetom se najčešće uključuju u udruge za ostvarivanje svojih interesa.	-0,920
9	Za provedbu obrazovne politike odgovorni su studenti s invaliditetom, nastavno i nenastavno osoblje fakulteta, ministarstva, institucije zadužene za visoko obrazovanje, lokalna zajednica i udruge.	-1,036
25	Studente s invaliditetom cijeli život uče da će netko drugi za njih nešto napraviti pa zato ponekad zaborave da neke stvari trebaju i sami napraviti.	-1,093
16	Sveučilišta ulažu dovoljno truda u razvoj različitih modela podrške kojima se studentima s invaliditetom olakšava studiranje i povećava njihov aktivitet za vrijeme studiranja.	-1,100
28	Udruge su poveznica između donositelja odluka obrazovne politike i studenata s invaliditetom.	-1,375
18	Studenti s invaliditetom smatraju da im se ponekad treba „progledati kroz prste“ i pogodovati im jer im to pravo daje invaliditet.	-1,593
21	Bolja povezanost studenata s invaliditetom povećala bi njihov utjecaj na promjene u provedbi obrazovne politike.	-1,599
33	Najznačajniji akter u provedbi obrazovne politike za studente s invaliditetom su udruge.	-1,651

## ŽIVOTOPIS AUTORICE

Ivona Makvić Salaj rođena je 22. listopada 1977. godine u Zagrebu gdje je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu 2002. godine i stekla stručni naziv Profesor defektolog – smjer Logopedija. Na istom fakultetu upisala je 2008. godine i Poslijediplomski doktorski studij „Prevenzijska znanost i studij invaliditeta“.

Dodatno se educirala u području prava djece s teškoćama u razvoju te je završila Advanced International Training Programme on Child Rights Situation Analysis pri švedskoj organizaciji Human Rights Education Associates (HREA) 2014. godine.

Od 2003. do 2012. godine bila je voditeljica programa i projekata u Hrvatskoj udruzi gluhoslijepih osoba Dodir. Fokus rada posebno je usmjerila na prevođenje na znakovni jezik pa je tako od 2007. do 2012. godine bila mentorica prevoditeljima znakovnog jezika u nastavi u Centru za prevođenje hrvatskog znakovnog jezika. Od 2005. do 2007. godine vodila je Logopedski centar u sklopu Pedijatrijske ordinacije dr. Sonje Mihalec u Zaprešiću. Od 2013. do danas zaposlena je na mjestu savjetnice pravobraniteljice za djecu za stručne poslove - područje zaštite prava djece s teškoćama u razvoju i djece pripadnika nacionalnih manjina te područje diskriminacije. U ovoj ulozi posebno se još bavila područjem participacije djece i projektnim menadžmentom.

Od 2012. do 2017. godine bila je gost predavač u okviru predmeta „Gluhosljepoća“ i „Klinički praktikum u surdologiji“ na preddiplomskom sveučilišnom studiju Logopedija pri Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Sudjelovala je u mnogim međunarodnim projektima, a kao mladi istraživač sudjelovala je u projektu „Fostering Effective Inclusion of Persons with Disabilities into the Labour Market“ (Human Dynamics Consortium, Austrija; 2010.-2011.) i projektu „Access to education by students with disabilities“ (S.I.C.I Dominus, Bugarska; 2011.). Bila je suradnica na znanstvenom projektu „Istraživanje stavova članova predstavničkih tijela o političkim dimenzijama invaliditeta i uključivanju osoba s različitim vrstama oštećenja u politički život“ Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu (2009.-2010.). U 2016. godini bila je konzultantica za Ministarstvo znanosti i obrazovanja u izradi kurikularnog dokumenta „Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća učenika s teškoćama u razvoju“. Od 2019. godine do danas članica je Povjerenstva za ranu intervenciju u djetinjstvu Vlade Republike Hrvatske, dok je od 2016.

godine članica Programskog odbora za primjenu potpomognute komunikacije Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta.

Znanstveni interes autorice usmjeren je na istraživanje javnih politika za osobe s invaliditetom, ostvarivanje prava djece s teškoćama u razvoju i mladih s invaliditetom u sustavu odgoja i obrazovanja te na proučavanje istraživačkih pristupa i metodoloških okvira u istraživanjima u društvenim znanostima.

Ivona Makvić Salaj sudjelovala je i izlagala na brojnim domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima. Autorica je i koautorica većeg broja stručnih i znanstvenih radova na području zaštite i promicanja prava djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.

### **Popis objavljenih radova:**

1. Salaj, I. (2018). *Zaštita najboljeg interesa djeteta u rehabilitaciji, edukaciji i inkluziji djece s oštećenjem sluha*, u: Znanstveno-stručna monografija IX. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema (Bakota, K. i sur., ur.). Zagreb: Poliklinika SUVAG Zagreb, 230-245.
2. Salaj, I. (2018). *Podrška za učenike s teškoćama u razvoju – analiza inkluzivne obrazovne prakse u Hrvatskoj*. Knjiga sažetaka Znanstvene konferencije „4. Dani obrazovnih znanosti: Odgojno-obrazovni sustav: ograničavajuće i/ili poticajno okruženje“ (Puzić, S., ur.). Zagreb, 25.-26.10.2018. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu-Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, 90.
3. Salaj, I. (2018). *Rani razvoj djeteta s teškoćama u razvoju: pravo djeteta i obveza države*. Knjiga sažetaka IV. hrvatskog simpozija o ranoj intervenciji u djetinjstvu pod nazivom „Rana intervencija u djetinjstvu: sveobuhvatnost, pravednost i kvaliteta sustava podrške“ (Carović, I., ur.). Čakovec, 1.-3-10.2015. Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu, 66.
4. Salaj, I. (2018). *Stigmatizacija djece s teškoćama u razvoju kao okidač za izloženost vršnjačkom nasilju*. Knjiga sažetaka 2. hrvatskog kongresa o mentalnom zdravlju djece i mladih s međunarodnim sudjelovanjem „Mentalno zdravlje djece i mladih – bogatstvo naroda“ (Boričević Maršanić, V., ur.). Zagreb, 18.-19.5.2018. Zagreb: Hrvatska udruga za dojenačku, dječju i adolescentnu psihijatriju, Psihijatrijska bolnica za djecu i mladež i Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, 35.

5. Salaj, I. (2017). *Education Policy Implementation from the Perspectives of Pupils and Students with Disabilities*. Croatian Journal of Education, 19, 3, 255-272.
6. Salaj, I. (2017). *Odgojno-obrazovno uključivanje i najbolji interes djeteta s teškoćama u razvoju: jesu li međusobno komplementarni ili suprotstavljeni?!*. Knjiga sažetaka Međunarodno znanstveno-stručnog skupa "Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja-mogućnosti i izazovi" (Kokanović T., Opić, S. i Jurčević Lozančić, A., ur.). Sisak, 20.-21.4.2017. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Dječji vrtić Sisak Stari, 230-231.
7. Salaj, I. (2017). *Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje*, u: Zbornik radova Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse (Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A., ur.). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 166-172.
8. Salaj, I. (2016). *Provedba obrazovne politike iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom*. Knjiga sažetaka 11. međunarodne balkanske konferencije obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“ (Prskalo, I. i Cvikić, L., ur.). Poreč, 12.-14.10.2016. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 124-125.
9. Salaj, I. (2015). *Dječja prava i logoped u školi: pregled i preporuke za budućnost*. Knjiga sažetaka 5. kongresa hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem „Multidisciplinarnost u području logopedске znanosti i prakse“ (Cepanec, M., ur.). Osijek, 24.-26. 09. 2018. Zagreb: Hrvatsko logopedsko društvo, 91.
10. Salaj, I. (2015). *Obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u okviru reforme hrvatskog obrazovnog sustava*, u: VI. međunarodna naučno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih – tematski zbornik (Vantić-Tanjić M. i Nikolić, M., ur.). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 357-373.
11. Salaj, I. (2014). *Inkluzivna odgojno obrazovna praksa u Hrvatskoj*, u: V. međunarodna naučno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih – tematski zbornik (Nikolić, M., ur.). Tuzla : OFF-SET, 655-662.
12. Salaj, I. i Kiš Glavaš, L. (2017). *Students with disabilities perceptions on their role in the implementation of education policy: a Q method study*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53, Supplement, 47-62.

13. Osmančević Katkić, L., Salaj, I. i Kovačić, E. (2017). *Run, Forest, Run!-The Assessment of Inclusiveness of a Literary Work*. Book of Abstracts 9.th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb (Hržica, G. i Jeđud Borić, I., ur.). Zagreb, 17.-19.5.2017. Zagreb: ERF, 196.
14. Osmančević Katkić L., Salaj, I. i Baftiri Đ. (2017). *Diagnosis of ADHD Disorder- Perception of Parents*. Book of Abstracts 9.th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb (Hržica, G. i Jeđud Borić, I., ur.). Zagreb, 17.-19.5.2017. Zagreb: ERF, 155.
15. Kekez Koštro A., Urbanc K., Salaj I. (2013). *Implementacija javnih politika kao operativno upravljanje: analiza transformacije hrvatske politike prema osobama s invaliditetom*. Anali Hrvatskog politološkog društva, 9, 1, 413-439.
16. Salaj, I., Opačak, T., Osmančević Katkić, L. (2013). *Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj*, u: IV. međunarodna naučno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih – tematski zbornik (Nikolić, M., ur.). Tuzla: OFF-SET, 673-685.
17. Salaj, I., Bratković, D., Nikolić, B. (2012). *Kvaliteta života gluhoslijepih, gluhih i slijepih osoba*. Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa „Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima“ (Milković, M. i sur., ur.). Zagreb, 27.-29.9.2012. Zagreb: ERF, 248-249.
18. Tarczay, S. i Salaj, I. (2012). *Znamo li zaista sve o komunikaciji gluhoslijepih osoba?*. Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa „Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima“ (Milković, M. i sur., ur.). Zagreb, 27.-29.9.2012. Zagreb: ERF, 198-199.
19. Osmančević Katkić, L. i Salaj, I. (2010). *Načini utjecaja dječje književnosti i animiranog filma na oblikovanje stavova prema osobama s invaliditetom*, u: I. međunarodna naučno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih – tematski zbornik (Nikolić, M., ur.). Tuzla: OFF-SET, 333-341.
20. Salaj, I. i Osmančević Katkić, L. (2010). *Obrazovna politika kao objektivni indikator kvalitete života djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom*. Knjiga sažetaka I. međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (Vantić Tanjić, M., ur.). Tuzla, 26.-28.11.2010. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 499-500.

21. Salaj, I. i Osmančević Katkić, L. (2010). *Utjecaj jezika na stvaranje koncepta drugog u dječjoj književnosti*. Knjiga sažetaka 4. kongresa hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem „Logopedija i izazovi novog vremena“ (Bonetti, L. i Blaži, D., ur.). Zagreb, 22.-25.9.2010. Zagreb: ERF i Hrvatsko logopedsko društvo, 114.
22. Salaj, I. i Pribanić, Lj. (2010). *Model podrške za starije gluhoslijepo osobe - put prema kvalitetnijoj starosti*, u: Uključivanje i podrška u zajednici, Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem (Đurek, V., ur.). Zagreb: Školska knjiga, 299-310.
23. Tarczay, S. i Salaj, I. (2010). *Prevoditelj u nastavi - temelj učinkovite komunikacije u obrazovanju gluhih, nagluhih i gluhoslijepih učenika*. Knjiga sažetaka 4. kongresa hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem „Logopedija i izazovi novog vremena“ (Bonetti, L. i Blaži, D., ur.). Zagreb, 22.-25.9.2010. Zagreb: ERF i Hrvatsko logopedsko društvo, 64-65.
24. Tarczay, S. i Salaj, I. (2010). *Učenje bez granica - prva interaktivna bajka na hrvatskome znakovnom jeziku*. Knjiga sažetaka 4. kongresa hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem „Logopedija i izazovi novog vremena“ (Bonetti, L. i Blaži, D., ur.). Zagreb, 22.-25.9.2010. Zagreb: ERF i Hrvatsko logopedsko društvo, 52-53.
25. Tarczay, S. i Salaj, I. (2010). *Prevoditelj u nastavi – komunikacijska podrška nagluhom, gluhom i gluhoslijepom učeniku/studentu*, u: Uključivanje i podrška u zajednici, Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem (Đurek, V., ur.). Zagreb: Školska knjiga, 359-362.
26. Tarczay, S. i Salaj, I. (2010). *Realne potrebe i mogućnosti integracije nagluhih, gluhih i gluhoslijepih učenika u redovnome obrazovnom sustavu*, u: Uključivanje i podrška u zajednici, Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem (Đurek, V., ur.). Zagreb: Školska knjiga, 69-73.
27. Tarczay, S. i Salaj, I. (2008). *Pravo na stručnog prevoditelja- san ili stvarnost u izjednačavanju mogućnosti za gluhe/gluhoslijepo osobe?*. Zbornik sažetaka III. konferencije socijalnih radnika „Socijalni rad u promicanju ljudskih prava“ (Katkić Stanić, T., ur.). Pula, 6.-8.10.2008. Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih radnika, 44.