

Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama

Noll, Daniela

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:055582>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**POTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA S
OŠTEĆENJEM VIDA U REDOVITIM OSNOVNIM
ŠKOLAMA**

Diplomski rad

Daniela Noll

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**POTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA S OŠTEĆENJEM VIDA
U REDOVITIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**

Diplomski rad

Daniela Noll

Mentorica: doc. dr.sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Oštećenja vida	2
3. Djeca s oštećenjem vida	3
3.1. Senzomotorički razvoj.....	5
3.2. Intelektualni razvoj.....	6
3.3. Razvoj komunikacije.....	6
3.4. Socijalni i emocionalni razvoj.....	8
4. Inkluzija učenika s oštećenjem vida u redoviti sustav obrazovanja	9
4.1. Zakonska regulativa	11
4.2. Obrazovanje učenika s oštećenjem vida.....	12
5. Socijalna interakcija učenika s oštećenjem vida	14
5.1. Što je socijalna interakcija?.....	14
5.2. Važnost vršnjačke socijalne interakcije	15
5.3. Učenici s teškoćama u vršnjačkim odnosima.....	17
5.4. Specifičnosti socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida	19
5.5. Strategije poticanja socijalne interakcije učenika s teškoćama	22
5.6. Uloga stručnog suradnika pedagoga u inkluzivnom obrazovanju.....	24
6. Empirijsko istraživanje	26
6.1. Problem i cilj istraživanja.....	26
6.2. Istraživačka pitanja.....	28
6.3. Postupci i instrumenti istraživanja	28
6.4. Uzorak	29
6.5. Način provođenja istraživanja.....	29
6.6. Obrada podataka.....	30
6.7. Analiza rezultata i rasprava	30
6.7.1. Kako nastavnici opisuju socijalni položaj učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu?	30
6.7.2. Koja su zapažanja nastavnika o vršnjačkoj interakciji učenika tipičnog razvoja i učenika s oštećenjem vida?	35
6.7.3. Načini na koje nastavnici potiču socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida i vršnjaka	41
6.7.4. Mogućnosti unapređenja socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida iz perspektive nastavnika	44
7. Zaključak	49
8. Literatura	52
9. Prilozi	61

Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je *Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama*. U teorijskom dijelu rada definirana su oštećenja vida te je razrađen njihov mogući utjecaj na razvoj djeteta. Zatim je pojašnjen pojam inkluzije te je analizirana važnost socijalne interakcije u procesu inkluzije učenika s teškoćama u redoviti sustav obrazovanja, s naglaskom na specifičnosti socijalizacije slijepih i slabovidnih učenika. S obzirom na usmjerenost rada na mogućnosti poticanja socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida, cilj istraživanja bio je *utvrditi u kakvom su socijalnom položaju učenici s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama, odnosno dobiti uvid u socijalne interakcije, ali i mogućnosti njihovog unapređenja kod učenika s oštećenjem vida, iz perspektive učitelja i nastavnika*. Analiza podataka prikupljenih metodom intervjua, odnosno pisanog upitnika, na uzorku od osam sudionica pokazala je kako nastavnice, iako smatraju da je socijalna interakcije između učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja kvalitetna, primjećuju rjeđe iniciranje interakcije od strane učenika s oštećenjem vida te upozoravaju na problematiku vršnjačkog nasilja od strane učenika drugih razrednih odjela. Smatraju da su u postizanju uspješne socijalne inkluzije učenika s oštećenjem vida izrazito važni grupni radovi odnosno suradničke aktivnosti na nastavi, ali i različite radionice i aktivnosti namijenjene stvaranju pozitivne razredne klime. U osmišljavanju takvih aktivnosti i općenitom radu s učenicima s oštećenjem vida, nastavnice ističu rijetku suradnju sa stručnim suradnicima, ali složne su u stavu da su stručna usavršavanja u ovom području izrazito potrebna. Na kraju rada razrađena su zaključna promišljanja o rezultatima te su istaknuta ograničenja rada i njegov doprinos pedagojskoj znanosti.

Ključne riječi: učenici s oštećenjem vida, inkluzija, socijalna interakcija

Encouraging social interaction of students with visual impairment in regular primary schools

Abstract

The topic of this thesis is *Encouraging social interaction of students with visual impairment in regular primary schools*. The theoretical part of the paper defines visual impairments and elaborates their possible impact on the child's development. Afterwards, the concept of inclusion is clarified and the importance of social interaction in the process of inclusion of students with disabilities in the regular education system is analyzed, with the emphasis on the specifics of socialization of blind and visually impaired students. Given the focus of the thesis on the possibility of encouraging social interaction of students with visual impairment, the aim of the research was to *determine the social position of students with visual impairment in regular primary schools, that is to gain insight into social interactions and opportunities for their improvement, from the perspective of teachers*. Analysis of the data collected through the interview method, i.e. written questionnaire, on a sample of eight participants showed that teachers, although they believe that social interactions between students with visual impairments and their peers with typical development are positive, notice less frequent initiation of interaction by students with visual impairments and they bring to the attention the issue of bullying by students in other classes. They consider that, in achieving successful social inclusion of students with visual impairment, group work or collaborative activities are extremely important, as well as various workshops and activities intended to create a positive classroom climate. In preparing such activities and working with students with visually impaired students in general, teachers emphasize rare collaboration with professional associates, but agree that professional development in this area is extremely needed. At the end of the paper, concluding remarks on the results are presented, as well as the limitations of the work its contribution to pedagogical science.

Key words: students with visual impairments, inclusion, social interaction

1. Uvod

Posljednjih se godina u Hrvatskoj i svijetu sve više aktivno radi na kvalitetnijem uključivanju, odnosno poticanju inkluzije učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Do ideje integriranog odgoja djece i mladih s teškoćama došlo se zato što se smatralo da djeca u posebnim ustanovama nisu stjecala kvalitetno socijalno i emocionalno iskustvo, koje bi im kasnije olakšalo uključivanje u sve aspekte društvenog života (Sekulić-Majurec, 1997). Pojam integracije s vremenom je zamijenjen pojmom inkluzije, koja ne predstavlja samo uključivanje učenika s teškoćama kroz prilagodbu programa, kurikulumu i metoda, već stavlja naglasak i na kvalitetu obrazovanja (Vislie, 2003). Iako škole ulažu trud u stvaranje pozitivne i poticajne okoline u kojoj će se ohrabriti i podržati razvoj učenika s teškoćama, nisu uvijek u potpunosti uspješne u tome. Inkluzija učenika s teškoćama često ostaje na pasivnom uključivanju učenika s teškoćama, te postaje samo vrijeme i mjesto koje će učenik provesti s vršnjacima tipičnog razvoja (Božić, 2016). Dakle, glavni cilj inkluzije je što kvalitetnija socijalizacija djece s teškoćama, odnosno njihova „obuhvaćenost“ u svim društvenim aktivnostima. Utjecaj na socijalnu interakciju učenika s teškoćama svakako imaju i različiti stavovi koji se o njima stvaraju u društvu, a oni su još uvijek često obilježeni stereotipima kao što su: „ograničeni“, „socijalno neadekvatni“, „loše adaptirani“ i slično (Zrilić, 2012). Za uspješnu integraciju stoga su potrebne i promjene stavova i mišljenja društva, odnosno preobrazba cijele društvene zajednice.

Učenici s oštećenjem vida čine skupinu djece s teškoćama koja se najčešće obrazuje u redovitim ustanovama, osim u slučajevima postojanja dodatnih teškoća. Kako bi inkluzija bila uspješna, veliki se naglasak stavlja na razne funkcionalne preduvjete obrazovanja učenika s oštećenjem vida, kao što su materijalni, prostorni i tehnički uvjeti. Osiguravanje navedenih uvjeta neophodno je za ostvarivanje uspješne inkluzije učenika s oštećenjem vida, međutim fokusiranjem isključivo na njih, socijalni aspekt obrazovanja često ostaje zanemaren. Oštećenja vida mogu imati utjecaj na cjelokupni razvoj djeteta, pa tako i na socijalni. Nedostatak vida, vidnih stimulacija te nemogućnost imitacije ponašanja znatno otežava razvoj socijalnih vještina, koje čine temelj razvoju socijalne kompetencije (Zečević i sur., 2018). Nakon obitelji, koja čini primarni oblik socijalizacije, vršnjački odnosi imaju najvažniju ulogu u stjecanju socijalnih vještina. Iz tog je razloga socijalna

interakcija učenika s oštećenjem vida jedno od najvažnijih područja njihove inkluzije, te joj se mora pridonijeti dodatna pažnja kako bi inkluzija bila uspješna.

Motivacija za izbor teme svakako je osobni interes za područje inkluzivne pedagogije te obrazovanja djece s teškoćama. Presudnu ulogu u odabiru područja oštećenja vida imalo je višegodišnje iskustvo rada sa slijepim i slabovidnim učenicima u Centru za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“. Rad s djecom s oštećenjem vida potaknuo je želju za daljnjim istraživanjem njihove inkluzije u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da je uloga stručnog suradnika pedagoga neizostavna u procesu inkluzije učenika s teškoćama, a socijalna interakcija je općenito najizazovniji i često najproblematičniji aspekt inkluzije, odabrana je baš tematika poticanja iste. Rad će doprinijeti pedagoškoj struci jer će pokazati koji su aspekti socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida najproblematičniji te kojim postupcima i aktivnostima pedagog u tom području može intervenirati.

2. Oštećenja vida

Osjetilo vida jedno je od najvažnijih ljudskih osjetila. Više od 80% informacija iz okoline primamo baš putem vida. Pomoću njegova organa oka primjećujemo i razaznajemo svjetlo, boje, oblike i udaljenosti. Do poremećaja odnosno oštećenja vida dolazi uslijed različitih oštećenja struktura oka ili vidnih puteva (Benjek i sur., 2013). Osobe oštećena vida primaju manje vizualnih informacija te iste primaju na drugačiji način od osoba neoštećena vida. Oštećenja vida mogu biti *endogena* i *egzogena*. Endogenim oštećenjima smatraju se sve nasljedne anomalije, koje se manifestiraju kasnije, te teža oštećenja vida koja se javljaju pri porodu. Egzogena oštećenja nastaju djelovanjem štetnih tvari u intrauterinome razdoblju ili kao kasnija oštećenja zbog bolesti, trauma oka, tumora, virusnih infekcija i sličnog. (Zrilić, 2011; Zuckerman, 2016).

Među osobama s oštećenjem vida razlikujemo slijepu i slabovidnu. *Slijepoća* najčešće zahvaća jedno ili oba oka, te se može javiti kod rođenja ili u kasnijem razdoblju života. Slijepu osobu ne razlikuju svjetlo od tame ili posjeduju osjet svjetla uz minimalan ostatak vida. *Slabovidnost* je znatno oslabljenje osjeta vida zbog raznih uzroka te može zahvatiti jedno ili oba oka, ali nije praćena anatomskim promjenama na očnim jabučicama (Zuckerman, 2016). Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i*

obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 152/14), sljepoća se prema stupnju oštećenja vida dijeli na:

- potpuni gubitak osjeta svjetla ili na osjet svjetla bez ili s projekcijom svjetla,
- ostatak vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,02 ili manje,
- ostatak oštine vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 9,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva,
- koncentrično suženje vidnog polja oba oka s vidnim poljem širine 5 stupnjeva do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke.

Slabovidnost se dijeli na:

- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,1 do 0,3 i manje,
- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,3 do 0,4 (NN 152/14).

Uz pomoć ovih medicinskih informacija može se zaključiti da i osobe koje su kategorizirane kao slijepe, imaju određen postotak ostatka vida. Taj je podatak izrazito bitan jer bilo kakva mogućnost percepcije svjetla ili sjene predstavlja vizualnu informaciju koja pomaže u svakodnevnom funkcioniranju (Fajdetić, 2007).

3. Djeca s oštećenjem vida

Kao što je i navedeno u prethodnom poglavlju, postoji više kategorija slabovidnosti i sljepoće, stoga se može zaključiti da je svako dijete s oštećenjem vida različito, odnosno, da ne postoji dvoje djece oštećena vida koje na jednak način gledaju i vide. Na vizualno funkcioniranje djeteta utječe nekoliko faktora. To su za početak *vizualne sposobnosti*, odnosno, oštrina vida, vidno polje, pokretnost oka, funkcije mozga te percepcija svjetla i boje. *Osobitosti okoline* koju dijete gleda također utječu na njegovo vizualno funkcioniranje. Pod osobitostima okoline najčešće se spominju boja teksta, kontrast, razmak u tekstu, osvjetljenje u prostoriji te vrijeme koje dijete ima na raspolaganju. Posljednji faktor su svakako *individualne karakteristike* djeteta, kao što su intelektualne

sposobnosti, sposobnosti kompenzacije oštećenja vida, pomoć informacija dobivenih drugim osjetilima te dodatne teškoće (Fajdetić, 2007).

Dodatne teškoće u razvoju koje se javljaju uz oštećenja vida mogu se kategorizirati u tri skupine:

1. Djeca oštećenog vida s *blaže izraženim teškoćama u razvoju* su slabovidna djeca koja na boljem oku, uz korekciju, imaju 10 do 40% normalne oštine vida, zatim djeca s ostatkom vida većim od 40% te djeca koja na boljem oku uz korekciju imaju ostatak vida 5 do 10 posto, ali se njime uspješno služe. U ovu skupinu ubrajaju se i praktično slijepa djeca s ostatkom vida od 5% ili suženim vidnim poljem do 20 stupnjeva, uz ostatak vida do 25% te potpuno slijepa djeca koja uz oštećenje vida nemaju nikakvu drugu teškoću.
2. Djeca oštećenog vida s *jače izraženim teškoćama u razvoju* su slijepa i slabovidna djeca koja imaju dodatne teškoće u drugim razvojnim područjima, kao što su motoričke smetnje, teškoće držanja tijela, sporiji intelektualni razvoj, lakši gubitak sluha itd.
3. Djeca oštećenog vida s *izrazitim teškoćama u razvoju* su ona djeca koja uz oštećenje vida imaju i teškoće u socijalnom i emocionalnom području, umjerene do teške intelektualne teškoće, teškoće iz spektra autizma, teži stupanj cerebralne paralize i/ili umjereni ili teži gubitak sluha i slično (Alimović, 2011, prema Stančić, 1991).

Čovjek je primarno vizualno biće te djeca koriste vid kako bi istražila svoju okolinu i prije nego što se po njoj počnu kretati. Stoga se može zaključiti kako će oštećenja vida kod djece ostaviti određene posljedice. Istraživanja su pokazala da oštećenja vida mogu imati vrlo kompleksan utjecaj na razvoj osobe, odnosno rani razvoj djeteta. Oštećenja vida mogu imati utjecaj na interpretaciju podataka ostalih osjetila, razvoj privrženosti, osobnosti, vještina interakcije, zvučne i taktilne lokalizacije, fine motorike te na formaciju jezika i drugih kognitivnih koncepata (Sonksen i Dale, 2002).

3.1. Senzomotorički razvoj

Vid ima važnu ulogu u ranom senzomotoričkom razvoju djeteta. Dijete upoznaje svijet istraživanjem svoje okoline, odnosno kretanjem, opipom, pokretima ruku i slično. Iako se razvoj djece s oštećenjem vida i djece tipičnog razvoja u prvih nekoliko mjeseci značajno ne razlikuje, kod slijepe i slabovidne djece ipak se mogu primijetiti određena zaostajanja. Dojenčad u dobi od nekoliko mjeseci počinje podizati glavu kako bi vidjeli što se oko njih događa. Međutim kod djece s oštećenjem vida taj proces kasni jer bez vizualnih podražaja nemaju motivaciju za podizanjem glave. Kod slijepe i slabovidne djece to može rezultirati slabijim razvojem vratnih mišića, što se kasnije odražava na posturu osobe (Wiener i sur., 2010). Također je uočeno da faze puzanja na trbuhu i „na sve četiri“ kod slijepe djece izostaju, a prohodaju u dobi od 18 mjeseci do dvije godine. Istraživanje okoline djece s oštećenjem vida je odgođeno zato što ne shvaćaju da u okolini postoje objekti koje bi mogli istražiti. Tek nakon što postanu svjesna zvukova koji ih motiviraju na istraživanje okoline, slijepa i slabovidna djeca počinju puzati, hodati te istraživati svijet oko sebe (Wiener i sur., 2010). Sve te motoričke radnje izrazito su važne jer predstavljaju način na koji djeca ulaze u interakciju sa svojom okolinom, odnosno njihov motorički razvoj čini temelj socijalnom i kognitivnom razvoju (Šegvić, 2019).

Vještina kretanja sastoji se od dvije povezane funkcije, senzoričkog primanja određene informacije i motoričke reakcije na informaciju. Informacije se mogu primati preko različitih osjetila, dok se motoričke reakcije vrše preko mišićnih tonusa i motoričkih refleksa. S obzirom na to da slijepa i slabovidna djeca nisu u mogućnosti primati informacije preko osjetila vida, u početku svoju okolinu upoznaju samo preko zvučnih podražaja, koji zbog izostajanja vizualnom podražaja za dijete neće imati značenje (Šegvić, 2019). Zvuk nije tako poticajan motivator kao vid te iz tog razloga cjelokupni senzomotorički razvoj djece s oštećenjem vida kasni. Tek s 12 mjeseci, slijepa i slabovidna djeca će moći zvuku dati neko značenje. Kod slijepe djece često se može primijetiti ponavljanje nesvrhovitih pokreta tijela kao što je njihanje, trljanje očiju, mahanje i slično (Poljan, 2007). Takva ponašanja nazivaju se stereotipije te se smatra da služe kao zamjena za nedostatak senzoričkih informacija. Iako takva ponašanja imaju svoju svrhu, trebala bi se pokušati zamijeniti društveno prihvatljivim ponašanjima, jer u protivnom mogu biti smetnja učenju i socijalizaciji (Šegvić, 2019). S obzirom na to da slijepa i slabovidna djeca ne mogu na isti način, jednako brzo i svestrano kao djeca

tipičnog razvoja opažati situaciju, ona se fokusiraju na sporije osjetilne modalitete kao što su sluh, opip i kretanje, što utječe na intelektualni razvoj, odnosno dovodi do smanjene sposobnosti pojmovnog mišljenja (Poljan, 2007).

3.2. Intelektualni razvoj

Djeca tipičnog razvoja puno toga nauče putem vizualne imitacije i identifikacije, najčešće uz svoje roditelje, skrbnike, učitelje ili slično. Međutim, oštećenja vida slijepu djecu onemogućavaju, a slabovidnu ograničavaju u takvom načinu učenja. Zbog svoje teškoće, djeci s oštećenjem vida otežano je usvajanje modela ponašanja, ophođenja s drugima, usvajanje svakodnevnih vještina te stvaranje realne slike o svijetu. Na intelektualni razvoj svakako utječe i vrijeme nastanka bolesti odnosno oštećenja vida. Djeca koja nemaju oštećenja vida od rođenja već su usvojila neke pojmove, što čini dobar temelj za daljnji razvoj. Ono što također olakšava učenje i daljnje razvijanje jest slušno pamćenje, koje je kod djece s oštećenjem vida često dobro razvijeno (Poljan, 2007).

Slabovidna djeca primaju određenu količinu vizualnih informacija, međutim one su upotpunjene podacima iz ostalih osjetila, te samim time nisu u potpunosti pouzdane. Kod slijepe djece u početku ne postoji svijest stalnosti nekog objekta (svjesnost o postojanju objekta iako ga u tom trenutku ne može opipati ili čuti), te se ono razvija tek kada dijete stekne sposobnost da predmete doživljava konstantnima samo na temelju zvuka. Osim toga, kod djece s oštećenjem vida kasnije se razvija uspostavljanje uzročno-posljedičnih veza, zato što ne vide posljedice svojeg djelovanja. Sve to rezultira manjom motiviranošću za akcijom, radi koje dijete rjeđe ulazi u interakciju sa svojom okolinom (Poljan, 2007).

3.3. Razvoj komunikacije

Razvoj i proces komunikacije otežan je kod djece i osoba s oštećenjem vida, posebno kod osoba koje su slijepe od rođenja. Razlike u govoru djece s oštećenjem vida i djece s neoštećenim vidom javljaju se već u ranoj dobi. Slijepa i slabovidna djeca koriste riječi kako bi opisala vlastite radnje i potrebe, međutim ne komentiraju tuđe radnje, odnosno one u kojima nisu sudjelovali (Bigelow, 1990). Rezultati jednog istraživanja također su

pokazala da slijepa djeca najčešće ne komentiraju lokaciju aktivnosti odnosno objekta o kojem govore, te se u njihovom govoru pojavljivalo puno ponavljanja izraza, imitacije i formulaičnog govora (Dunlea, 1989, prema Šegvić, 2019).

Fajdetić (2007) navodi dvije česte nepravilnosti u govoru djece oštećena vida, *eholaliju* i *verbalizme*. Eholalija definira kao ponavljanje riječi van konteksta te bez razumijevanja. Naglašava da je takve radnje potrebno zaustaviti te dijete potaknuti na neku drugu aktivnost. Druga nepravilnost koja se primjećuje u govoru djece s oštećenjem vida su verbalizmi, odnosno sklonost korištenja riječi koje korisnik zapravo ne razumije. Iako je verbalizme potrebno osvijestiti, te povezivati nove pojmove sa stvarnim iskustvima kako bi se oni izbjegli, njihovo korištenje može biti i pozitivno te se često može primijetiti i kod djece koja nemaju oštećenja vida. Istraživanja su pokazala da se s obzirom na korištenje verbalizama, komunikacija djece sa i bez oštećenja vida ne razlikuje značajno (Rosel i sur., 2005). Na verbalizme se u tom smislu ne treba nužno gledati kao na nešto negativno jer predstavljaju sposobnost osobe s oštećenjem vida za prilagodbu komunikaciji društva u kojem živi (Rosel i sur., 2005).

Osim samog govora, kod djece s oštećenjem vida važno je spomenuti i neverbalnu komunikaciju, koja je gotovo jednako važna kao i verbalna. Pogledi, pokreti ruku, ekspresije lica i slično, imaju veliku ulogu u socijalnim i emocionalnim odnosima. (Vučinić i sur., 2015). U interakciji s vršnjacima, djeca s oštećenjem vida se često oslanjaju na kvalitetu i intenzitet glasa sugovornika, međutim radi teškoća u primanju i obradi neverbalnih poruka, informacija koju dobivaju nije potpuna te može doći do krive procjene namjere sugovornika. Npr. slijepo ili slabovidno dijete može krivo protumačiti da je osoba koja se šali, zapravo ozbiljna, i slično. Navedene barijere u komunikaciji mogu predstavljati problem u odnosima s vršnjacima tijekom odrastanja (Vučinić i sur., 2015). Odsustvo vizualnih podražaja u komunikaciji jedan je od čimbenika koji negativno utječe na odnose s vršnjacima, odnosno na djetetov socijalni razvoj. Oštećenja vida ograničavaju mogućnost opažanja i obrađivanja neverbalnih poruka, stoga je izrazito važno prvenstveno pružati potporu slijepom ili slabovidnom djetetu, te poticati razvoj njegovih komunikacijskih vještina (Yildiz i Duy, 2013).

3.4. *Socijalni i emocionalni razvoj*

Socijalne vještine kod većine se djece razvijaju kroz proces imitacije i promatranja te je gotovo 85% usvojenih socijalnih vještina naučeno putem vida. Stoga se može zaključiti da gubitak vida izrazito otežava socijalni razvoj, odnosno primanje informacija o okolini, shvaćanje konteksta aktivnosti te interpretaciju događaja. Kako bi osobe oštećena vida bile u mogućnosti jasno interpretirati socijalne informacije, moraju se osloniti na ostala osjetila, ali i na informacije koje dobivaju od drugih (Bilić-Prčić i sur., 2015). Osim karakteristika povezanih sa samim oštećenjem vida, kao što su nedostatak kontakta očima, nemogućnost vizualnog praćenja reakcija i slično, nemogućnost imitacije ponašanja te rijetka interakcija s vršnjacima tipičnog razvoja također dovode do težeg razvijanja socijalnih vještina. Posljedica nerazvijenosti socijalnih vještina može biti neuspješno funkcioniranje u socijalnom okruženju, negativne odnose s vršnjacima, ali i niska razinu samopoštovanja i samopouzdanja (Zečević i sur., 2018).

Najvažniji i najraniji utjecaj na djetetov socijalni i emocionalni razvoj ima obitelj. Kroz socijalizaciju dijete usvaja oblike ponašanja te je iz tog razloga on izrazito bitan. Rani socijalni i emocionalni razvoj djeteta započinje već u interakciji majke i bebe. Kod djece koja su od rođenja slijepa ili slabovidna, taj je razvoj otežan. Bebe s oštećenjem vida ne ulaze u dijalog sa svojom majkom jer ju ne vide, a majke se iz tog razloga bebama rjeđe obraćaju (Vučinić i sur., 2013). Osim socijalnog razvoja, od najranijih dana započinje i emocionalni razvoj, koji je jednako bitan jer utječe na sve aspekte djetetovog života (Vučinić i sur., 2013). Stavovi i ponašanja roditelja prema djetetu s oštećenjem vida različito će utjecati na njegov socijalni i emocionalni razvoj. Pavković (2007) navela je pet različitih roditeljskih stavova prema svome slijepom ili slabovidnom djetetu:

1. Prihvaćanje slijepog djeteta i njegovih posebnih potreba,
2. Odbijanje oštećenja vida i posebnih potreba djeteta,
3. Prezaštićenost djeteta, ne izlaganje djeteta poticajima i situacijama primjerenim njegovoj dobi, izvođenje radnji umjesto djeteta, pretjerano pomaganje djetetu,
4. Skriveno odbijanje djetetove teškoće,
5. Otvoreno odbijanje djetetove teškoće (Pavković, 2007).

Prezaštitnički odnos roditelja prema djetetu s oštećenjem vida, ili odbijanje njegove teškoće, može negativno utjecati na njegov socijalni i emocionalni razvoj, te može rezultirati teškoćama uključivanja i funkcioniranja u društvenoj zajednici. Najpoželjniji stav roditelja, odnosno onaj koji će najpozitivnije utjecati na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s oštećenjem vida je svakako prihvaćanje njegove teškoće (Pavković, 2007). Utjecaj stavova roditelja na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s oštećenjem vida može se povezati i s fenomenom „samoostvarujućeg proročanstva“. Roditelji često mogu imati niska očekivanja od djeteta s teškoćama, odnosno podcjenjuju njegove mogućnosti. Takav odnos će kod djeteta rezultirati razvojem negativnih emocija i negativnog stava prema samome sebi, te će na kraju dovesti do ostvarivanja onih očekivanja koje su roditelji od djeteta imali (Vučinić i sur., 2013). Nažalost, većina roditelja učenika s oštećenjem vida, a i učenika s teškoćama općenito, još uvijek najveći naglasak stavljaju na obrazovna postignuća, a razvoj socijalnih vještina stavljaju u drugi plan. Kada se radi o učenju socijalnih vještina, djeca s oštećenjem vida se u većoj mjeri oslanjaju na svoje roditelje, nego na vršnjake, stoga su stavovi roditelja o socijalnoj uključenosti i socijalnim vještinama djeteta s oštećenjem vida izrazito važni (Bilić-Prčić i sur., 2015).

Međutim, osim stavova postoje još neki čimbenici koji su važni u socijalnom razvoju djeteta, kao što je nedostatak vizualnog kontakta djeteta i majke, fizičko odvajanje djeteta od majke (radi česte hospitalizacije djeteta), osjećaj zabrinutosti roditelja, nedovoljna informiranost roditelja o djetetovoj teškoći. Osim roditelja, svi članovi obitelji, kao što su braća, sestre, bake, djedovi, rođaci i slično, imaju svoju ulogu u socijalnom razvoju djeteta s oštećenjem vida. Svi društveni odnosi, komunikacija i aktivnosti koji se događaju unutar obitelji predstavljaju preduvjet inkluziji djeteta u ostale društvene grupe tijekom svog života, stoga je vrlo važno djetetu s oštećenjem vida osigurati pozitivno iskustvo u prvim društvenim odnosima s članovima obitelji (Pavković, 2007).

4. Inkluzija učenika s oštećenjem vida u redoviti sustav obrazovanja

Prije detaljnijeg ulaska u temu inkluzije učenika s oštećenjem vida, važno je naglasiti razliku pojmova *inkluzija* i *integracija*. Dok mnogo autora smatra da ta dva pojma objašnjavaju vrlo slične procese i ishode, te da se širi pojam integracije približava

konceptu inkluzije, autorica Vislie (2003) naglašava da integracija i inkluzija imaju potpuno različita „središnja žarišta“ odnosno različite temelje.

Vislie (2003) navodi da se pojam integracije pojavio 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća, kao pokušaj reforme obrazovnog sustava. Tadašnja integracija nije bila fokusirana na procese učenja i poučavanja, odnosno kvalitetu samog obrazovanja, već se temeljila isključivo na reformi specijalnog obrazovanja, odnosno preoblikovanju redovitog obrazovanja (Vislie, 2003). Integracija uključivanje učenika s teškoćama tumači na funkcionalnoj razini. Učenike s teškoćama smješta se u redovite razredne odjele gdje, uz određene prilagodbe, trebaju pratiti nastavu. Integracija „normalizira“ teškoće učenika te ga izjednačava s njegovim vršnjacima tipičnog razvoja, međutim ne podrazumijeva mijenjanje pristupa, metoda te stavova prema učenicima s teškoćama (Božić, 2016). Učenici s teškoćama često su integrirani u redovite razredne odjele bez adekvatne socijalne podrške, što može rezultirati socijalnom izolacijom i stvaranjem vrlo restriktivnog okruženja (Celeste i Kobal Grum, 2010). Osnovni problem integracije je nedovoljna usmjerenost na sveobuhvatno uključivanje djece s teškoćama u život u društvenoj zajednici, a ne samo u odgojno-obrazovni sustav (Bratković i Teodorović, 2003).

Pojam inkluzije predstavljen je 90-ih godina prošlog stoljeća te je pojavom tog pojma veći naglasak stavljen na kvalitetu obrazovanja učenika s teškoćama u integriranom okruženju. (Farrell, 2000, prema Vislie, 2003). Za razliku od integracije, koja se temeljila većinom na reformi obrazovnog sustava, inkluzija se ne temelji samo na prilagodbi kurikuluma, osiguravanju pomoćnika te asimiliranju učenika s utvrđenim posebnim potrebama u postojeći odgojno-obrazovni sustav. Inkluzija predstavlja proces pokušaja odgovaranja škole na potrebe svih učenika kao pojedinaca, naglašava rekonstrukciju kurikularnih odredbi kako bi se obuhvatili svi učenici, usmjerena je na djelotvornost škole te je relevantna za sve odgojno-obrazovne ustanove, pa tako i specijalne i redovite škole (Vislie, 2003).

Inkluzija naglašava i važnost prilagodbe okoline, odnosno suradnju i komunikaciju svih članova društva te prihvaćanje činjenice da svatko ima drugačije potrebe te zaslužuje jednake mogućnosti za učenje. Ona nadilazi razinu odgojno-obrazovnih ustanova, te se odnosi na preobrazbu cijele društvene zajednice. Njome se postiže obogaćivanje svih, od

učenika s teškoćama, do njihovih vršnjaka učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, roditelja, te na kraju cijele društvene zajednice (Božić, 2016). Inkluzija podrazumijeva da dijete s teškoćama ne mora svoje potrebe prilagoditi sustavu, već društvo treba prilagoditi okolinu i aktivnosti kako bi zadovoljili potrebe svih članova (Bratković i Teodorović, 2003). Uvjeti u inkluzivnom odgoju i obrazovanju moraju odgovarati individualnim snagama, interesima i potrebama svakog učenika, a ne biti oblikovani na temelju teškoće koju učenik ima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). Inkluziju ne mogu propisati zakoni i dokumenti, ona se postiže promjenom stavova društva, kreativnošću, fleksibilnošću i empatijom. Zakonodavstvo treba regulirati pravo na obrazovanje svih učenika, te postaviti temelj za suradnju i poduzimanje aktivnih mjera za ostvarenje inkluzije.

4.1. Zakonska regulativa

Od međunarodnih dokumenata koji su vezani uz odgoj i obrazovanje djece s teškoćama, a koji su potpisani od strane Republike Hrvatske, važno je naglasiti *Konvenciju o pravima djeteta*, koja člankom 23. propisuje priznavanje posebnih potreba djeteta s teškoćama, besplatno pružanje pomoći uz uvažavanje njegovih mogućnosti te osiguravanje djelotvornog pristupa obrazovanju, stručnoj izobrazbi i slično. Također, člankom 28. priznaje svakom djetetu pravo na obrazovanje, te poduzimanje određenih mjera u svrhu osiguravanja tog prava. *Izjava iz Salamanke i okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe* izrazito je važan dokument o obrazovanju učenika s teškoćama. Donesena je 1994. godine na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama. Njome se priznaju sva prava djece, s privremenim ili stalnim edukacijskim potrebama te pravo na pohađanje škole u svojoj zajednici u inkluzivnom razredu.

U Republici Hrvatskoj, obrazovanje učenika s teškoćama propisano je *Zakonom u odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 152/14). Članak 62. ovog zakona navodi da su učenici s posebnim potrebama daroviti učenici i učenici s teškoćama, te da se njihovo obrazovanje provodi u skladu sa Zakonom, dok su u članku 65. definirani sami učenici s teškoćama.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 152/15) je dokument koji najdetaljnije definira učenike s

teškoćama, odnosno prilaže orijentacijsku listu samih teškoća, te određuje oblike programske potpore koji predstavljaju temelj postizanju inkluzije učenika s teškoćama.

Oblici primjerenih programa za učenike s teškoćama su:

1. *Redoviti program uz individualizirane postupke* namijenjen učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladati redoviti nastavni plan bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Ovaj se program provodi u redovitome razredu, a provode ga učitelji/nastavnici koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu.
2. *Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke* pohađaju učenici koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati nastavni plan bez sadržajnog ograničavanja, te im je potreban individualizirani pristup i sadržajna prilagodba. Ovaj se program također provodi u redovitome razrednom odjelu te ga provode učitelji/nastavnici.
3. *Posebni program uz individualizirane postupke* namijenjen je učenicima koji s obzirom na svoju teškoću, ne mogu svladati prethodna dva programa. On se može provoditi iz svih ili iz pojedinih predmeta te se provodi u posebnim razrednim odjelima škole. Provodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik.
4. *Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke* je program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje, a za cilj ima osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada. Provodi se od 6. do 21. godine života, a izvodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik.

4.2. *Obrazovanje učenika s oštećenjem vida*

Integracija učenika s oštećenjem vida u redoviti sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj započela je 1993. godine, kada je u Centru za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ u Zagrebu osnovana Služba za integraciju (Fajdetić, 2012). Danas se većina slijepe i

slabovidne djece obrazuje u redovitim obrazovnim ustanovama. Učenici koji imaju samo oštećenje vida, odnosno nisu prisutne dodatne teškoće, najčešće pohađaju program predviđen za njihovu kronološku dob u redovitoj ustanovi. Kada se uz oštećenje vida javljaju dodatne teškoće u razvoju, kao što su intelektualne teškoće, oštećenja organa i organskih sustava, oštećenja sluha te jezično-govorno-glasovne teškoće, učenici najčešće pohađaju poseban program u redovitim ustanovama, ili se školuju u specijaliziranim ustanovama (Matok, 2007).

Svake se godine sve više učenika s oštećenjem vida uključuje u redovite osnovne škole. Ipak, redovite osnovne škole još uvijek iskazuju određeni otpor prema uključivanju ponajviše slijepih učenika. Uzrok tomu svakako je strah od nepoznavanja situacije koje se javljaju kod učitelja, nastavnika te stručnog tima (Matok, 2007.) Učitelji koji se prvi puta susreću s učenikom s oštećenjem vida često ne znaju kako se prema tom učeniku postaviti, kako s njime raditi te kako mu pomoći da se osjeća dijelom razredne zajednice (Zrilić, 2011). Iz tog je razloga izrazito važno osigurati edukacije i seminare za učitelje i stručni tim škole u koje su uključeni učenici s oštećenjem vida. Također, važno je uspostaviti suradnju sa stručnjacima koji se bave problematikom slijepe i slabovidne djece, odnosno suradnju s Centrom za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ (Matok, 2007).

Učitelji su ponekad skloni reduciranju gradiva te snižavanju kriterija za slijepe i/ili slabovidne učenike, kako bi im olakšali te ih oslobodili napora. Iako učenici s oštećenjem vida imaju specifičnosti koje je važno osvijestiti, oni na nastavi funkcioniraju vrlo slično učenicima tipičnog razvoja. Učeniku s oštećenjem vida, pogotovo na početku njegova školovanja, važno je jasno, glasno i detaljno objasniti što se oko njega događa. Upute koje mu učitelj daje moraju biti razumljive te mu se uvijek mora obraćati imenom (Zrilić, 2011). Osim toga, vrlo je važno osigurati i tehničke uvjete kao što su Brailleov pisaći stroj, geometrijski pribor za slijepe i slično (Matok, 2007). Prostorno uređenje učionice također je izrazito bitno kada je u razred uključen učenik s oštećenjem vida. Svi materijali i pomagala trebaju biti na svome mjestu kako bi ih slijepi ili slabovidan učenik s lakoćom pronašao. Prostor treba učeniku omogućiti mirno i neometano kretanje po razredu, te poticati ostale učenike na povećanu pažnju i pružanje pomoći u kretanju u situacijama kada je ona potrebna (Zrilić, 2011).

Već spomenuti strah učitelja koji se javlja kod uključivanja učenika s oštećenjem vida u razredni odjel, može izrazito utjecati na ozračje u razrednom odjelu, a samim time i na kvalitetu integracije, odnosno inkluziju. Socijalna interakcija učenika s teškoćama s njegovim vršnjacima gotovo je jednako bitna kao i obrazovni zadaci i ishodi. Sve učenike u razredu važno je poticati na prihvaćanje svakog pojedinca, uvažavanje razlika te pružanje pomoći onima kojima je to potrebno. Takvo pozitivno ozračje neće kod učenika s oštećenjem vida izazvati negativne osjećaje različitosti (Zrilić, 2011). Veliki problem inkluzije učenika s oštećenjem vida još uvijek je neprihvaćenost od strane vršnjaka, stoga je vrlo važno staviti naglasak na socijalni aspekt obrazovanja, poticati razvoj socijalnih vještina i kompetencija, kako kod učenika s teškoćama, tako i kod učenika tipičnog razvoja.

5. Socijalna interakcija učenika s oštećenjem vida

5.1. Što je socijalna interakcija?

Čovjek je socijalno biće i većinu svojeg života provodi u interakciji sa svojom okolinom. Proces socijalizacije započinje odmah nakon rođenja te kvaliteta odnosa u obitelji djeteta čini temelj stjecanju socijalnih vještina te stvaranju socijalne kompetencije. Socijalna interakcija može se definirati kao proces dinamičnog ostvarivanja veze između osobe i okoline. Ona ima ključnu ulogu u razvoju emocija, socijalnih vještina i socijalne kompetencije (Vučinić i sur., 2013).

Iako se pojmovi socijalnih vještina i socijalne kompetencije često smatraju istoznačnicama, vrlo je važno razlikovati ta dva povezana, ali različita pojma. Socijalne vještine osobi olakšavaju funkcioniranje u društvenoj sredini. Definirane su kao „socijalno prihvatljiva, naučena ponašanja koja omogućuju pojedincu da ostvaruje interakciju s drugima na način koji dovodi do pozitivnih i izbjegavanje negativnih reakcija“ (Gresham 1986, prema Zečević i sur., 2018, 25). Osoba s razvijenim socijalnim vještinama zna što treba reći, kako se u socijalnim situacijama ponašati, kako se nositi s izazovnim situacijama te kako da, na njima prihvatljiv način, ispune društvena očekivanja. Dok socijalne vještine predstavljaju određene aktivnosti koje osobi u socijalnoj interakciji omogućuju uspješno funkcioniranje, socijalna kompetencija nešto je širi pojam. Ona predstavlja ponašanje koje je temeljeno na razumijevanju vlastitih, ali

i tuđih misli, osjećaja i ponašanja. Socijalno kompetentna osoba ima mogućnost istovremenog ostvarivanja vlastitih ciljeva uz poštivanje pravila grupe i razumijevanja perspektive drugih (Zečević i sur., 2018).

Sva djeca nemaju jednako razvijene socijalne vještine te sva nisu socijalno kompetentna. Vrlo je važno identificirati nepoželjna ponašanja i negativne odnose s vršnjacima koji ukazuju na smanjenu socijalnu kompetenciju. Poticanje razvoja socijalnih vještina i socijalne kompetencije temelj je stvaranju kvalitetnih vršnjačkih odnosa u školi, ali i kasnijih odnosa u odrasloj dobi. Poticanjem razvoja socijalne kompetencije kod djece smanjuje se učestalost pojave nepoželjnih ponašanja, postižu se kvalitetniji odnosi s vršnjacima i odraslima, a postoji i određena povezanost pozitivnih socijalnih odnosa s akademskim postignućem u školi (Zečević i sur., 2018).

5.2. Važnost vršnjačke socijalne interakcije

Uz obitelj, u kojoj djeca započinju razvoj socijalnih vještina i kompetencija, škola je jedno od najvažnijih mjesta gdje se stvaraju i razvijaju međuljudski odnosi. Iako je u školama često veći naglasak na stjecanju znanja, vrlo je važno ne zanemariti socijalni aspekt školskog okruženja. Kvaliteta socijalnih odnosa učenika utječe na njihovo zadovoljstvo i samopoštovanje, ali i na ponašanje i motivaciju za učenje, odnosno na obrazovne ishode. Koliko su vršnjački odnosi važni za učenje i razvoj djece, autorica Buljubašić-Kuzmanović (2010) objasnila je teorijama Vygotskog, Sullivana, Maslowa i Bandure.

Vygotsky smatra da pojedinac ne može učiti sam, odnosno ne može ostvariti sve svoje potencijale bez pomoći okoline. Spominje važnost poticanja vršnjačkih odnosa kroz zonu proksimalnog razvoja, koja predstavlja „jaz“ između onoga što učenik može učiniti sam i onoga što bi mogao postići uz pomoć drugih (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Sullivan vršnjačke odnose tumači kroz razvojne promjene. Dok učenici nižih razreda osnovne škole ulaze u interakciju s većim skupinama vršnjaka, najčešće cijelom razrednom zajednicom u kojoj je učenik svaki dan, kasnije ograničavaju broj društvenih odnosa te se posvećuju onima koji predstavljaju pravo prijateljstvo i zadovoljavaju potrebe za intimnošću (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Maslow u teoriji motivacije objašnjava povezanost svakog ponašanja sa zadovoljavanjem određenih potreba (fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za ljubavi i pripadanjem, potrebe za poštovanjem, potrebe za samoostvarenjem). Kroz druženje s vršnjacima, ostvarivanjem i održavanjem prijateljskih veza, dijete dobiva osjećaj pripadnosti određenoj grupi. Kada postoje teškoće u ostvarivanju društvenih odnosa, dolazi do lošije prilagodbe i nemogućnosti samoostvarenja. Osim toga, poštovanje dobiveno od drugih od velike je važnosti jer pridonosi razvoju samopoštovanja i dobrom odnosu prema drugima. Bandura u teoriji socijalnog učenja govori o interakciji, odnosno naglašava da se veliki dio učenja odvija upravo u interakciji s okolinom. Promatranjem i modeliranjem razvijaju se kompetencije, vjerovanja i očekivanja, ciljevi i standardi ponašanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Iz prikazanih teorija može zaključiti da vršnjački odnosi imaju veliku ulogu u razvoju djeteta. Dijete kroz vršnjačke odnose uči poštivati pravila, ponašati se, prihvaćati poraze, ali i zadovoljava potrebe za intimnošću, stvara sliku o sebi te se uči pomagati, prihvaćati razlike i slično (Kolak, 2010). Dok mlađa djeca kroz socijalnu interakciju s vršnjacima, najčešće igru, razvijaju mnoge vještine i sposobnosti te usvajaju oblike društveno prihvatljivog ponašanja, polaskom u školu vršnjačka grupa postaje važan faktor u samovrednovanju pojedinca. Vršnjački odnosi mogu imati pozitivan i negativan utjecaj na samopoimanje djeteta te imaju važnu ulogu u socijalnom i emocionalnom razvoju (Vučinić i sur., 2013).

Vršnjački odnosi u školskom kontekstu najčešće se definiraju kroz dva oblika socijalne interakcije: popularnost i prijateljstvo. Dok popularnost predstavlja odnos vršnjaka prema pojedincu, odnosno mjeru sviđanja ili ne sviđanja, prijateljstvo je specifičan i trajan odnos između pojedinaca, te se temelji na poštovanju, odanosti, i uzajamnoj privlačnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Iako se pojmovi prijateljstva i popularnosti razlikuju, istraživanja pokazuju da su oni međusobno povezani. Popularni učenici ne moraju nužno imati prijatelje, ali se pokazalo da ih ipak imaju češće od učenika koji nisu popularni. Kako bi učenici bili prihvaćeni u razredu, trebaju se vršnjacima sviđati, te upravo sviđanje uvjetuje prijateljstvo (Kolak, 2010).

Djeca koja od strane vršnjaka nisu prihvaćena i/ili nemaju prijatelje često nemaju želju sudjelovati u razrednim aktivnostima, što može rezultirati lošijim uspjehom. Prihvaćena

i djeca koja su općenito zadovoljna kvalitetom socijalnih interakcija u razrednom odjelu, motiviranija su za školske aktivnosti, što naravno utječe i na njihov akademski uspjeh. Iako se velik broj djece s lakoćom snalazi u vršnjačkim odnosima, istraživanja su pokazala da između 6 i 11% djece u osnovnim školama nema prijatelja (Zarevski 1995, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Uzroci neprihvaćenosti pojedinaca u razrednom odjelu mogu biti raznoliki. Najčešće su to učenici koji nemaju dovoljno znanja o uspostavljanju interakcije, učenici koji su odgojeni u različitoj kulturi, učenici s obiteljskim problemima kao što su nasilje, alkoholizam i slično, te učenici koji se po nekim karakteristikama razlikuju od svojih vršnjaka (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

5.3. Učenici s teškoćama u vršnjačkim odnosima

S obzirom na to da su neprihvaćeni učenici u razrednom odjelu vrlo često oni koji se od svojih vršnjaka po nečemu razlikuju, očekivano je da će djeca s teškoćama također u većoj mjeri imati poteškoće u ostvarivanju socijalne interakcije. Od kada je započeo proces uključivanja učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, veliki se naglasak stavljao na akademsko postignuće i stjecanje znanja, a nedovoljno se pažnje posvećivalo društvenom i emocionalnom životu djeteta s teškoćama. Rezultat tog nedovoljnog poticanja socijalne interakcije pokazala su brojna istraživanja koja govore kako učenici s teškoćama često nisu u mogućnosti ostvariti pozitivne odnose sa svojim vršnjacima, te ostaju neprihvaćeni (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Učenici s teškoćama koji pohađaju redovite razredne odjele češće su neprihvaćeni među vršnjacima, teže formiraju prijateljstva te ih teško zadržavaju. Razlog tomu mogu biti: čimbenici vezani uz razred, odnosno razredna klima, tolerancija, međusobno uvažavanje i slično; čimbenici vezani uz način rada u razrednom odjelu kao što je poticanje interakcije među učenicima, rad u malim skupinama i rad u paru; čimbenici vezani uz dijete s teškoćama, što mogu biti nedovoljno razvijene socijalne vještine i vještine komunikacije; čimbenici vezani uz djecu bez teškoća u razvoju. Također, veliku ulogu prihvaćenosti ili neprihvaćenosti učenika s teškoćama u redovitom razrednom odjelu može imati i stav učitelja, odnosno percepcija učenika s teškoćama od strane učitelja (Žic Ralić i Šifner, 2014). Način i ton kojim se učitelj odnosi prema učeniku s teškoćama, utječe na vršnjake u razredu te oni na temelju interakcije učitelja i učenika s teškoćama

mogu odabrati je li im taj učenik simpatičan ili antipatičan. Osim toga, odnos učitelj-učenik s teškoćama ne će utjecati samo na prihvaćenost u razrednom odjelu, već i na njegovo samopoimanje (Žic Ralić, 2014).

Kada se govori o socijalnoj interakciji djece s teškoćama, važno je i ne zanemariti stajališta njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. I u situacijama kada se djeca s teškoćama osnaže u socijalnim interakcijama, postoji mogućnost da ga dijete bez teškoća neće prihvatiti. Razlog tomu može biti činjenica da djeca tipičnog razvoja često nemaju dovoljno informacija, ne prepoznaju iniciranje komunikacije, ne shvaćaju što znače određena ponašanja djeteta s teškoćama te se mogu osjećati nesigurno i nervozno u toj interakciji (Bašić, 2017). Istraživanja koja su se bavila osobinama učenika tipičnog razvoja koje utječu na prihvaćenost, odnosno neprihvaćenost učenika s teškoćama u redovitim razrednim odjelima pokazala su razlike u razini empatije i sociometrijskom statusu. Naime, kod učenika tipičnog razvoja koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama utvrđena je niža razina empatijske brige, dok je kod učenika tipičnog razvoja koji se druže s učenicima s teškoćama utvrđen niži sociometrijski status. Iz tog se razloga ističe potreba za uvođenjem programa razvoja empatije i poticanja uvažavanja razlika u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama, ali i dodatnih edukacija učitelja u svrhu stjecanja kompetencija za rad s djecom s teškoćama (Žic Ralić, 2014).

Kao čimbenike koji utječu na razinu prihvaćenosti, a vezani su uz osobine samog djeteta s teškoćama, Sekulić-Majurec (1997) kao najčešće razloge neprihvaćenosti učenika s teškoćama u redovitom sustavu obrazovanja navodi njihovu siromašniju komunikaciju, koja je često i posljedica, ali i uzrok slabijeg socijalnog iskustva. Osim toga, kao razlog navodi i fizičke osobine, odnosno fizički izgled te često prisustvo nepoželjnih ponašanja, kao što su neodgovorna, nepristojna i agresivna ponašanja (Sekulić-Majurec, 1997). Na prihvaćenost od strane vršnjaka može utjecati i to koliko sami učenici s teškoćama prihvaćaju vlastitu teškoću. Djeca s teškoćama često imaju negativnu sliku o sebi, što rezultira niskom motivacijom te negativno utječe na samopoimanje. Uspjesi u životu dovode do jačanja samopoimanja dok neuspjeh i nezadovoljstvo negativno utječu na odnos prema samome sebi. Djeca s teškoćama često su svjesna da je njihov razvoj sporiji u odnosu na djecu tipičnog razvoja, te razvijaju negativne misli i osjećaje prema samome sebi (Halder i Datta, 2012). Čimbenici vezani uz osobine djeteta s teškoćama znatno se

razlikuju s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, pa će se u nastavku detaljnije analizirati socijalna interakcija djece s oštećenjem vida.

5.4. Specifičnosti socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida

Već je spomenuto kako djeca s oštećenjem vida često imaju slabije razvijene socijalne vještine, odnosno socijalnu kompetenciju, od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. Nedostaci u razvoju socijalnih vještina očituju se za početak u komunikaciji. Djeca s oštećenjem vida mogu imati teškoće u neverbalnoj komunikaciji. Osim što su nesvjesni signala koje im sugovornik šalje (klimanje glavom, kolutanje očima, mrštenje i slično), imaju teškoće i u kontroliranju vlastitih ekspresija lica, te često imaju bezizražajan izraz lica što njihovim vršnjacima odnosno sugovornicima, može otežati komunikaciju (Vučinić i sur., 2013).

Spomenute nepravilnosti u govoru, eholalija i verbalizmi, kao i stereotipije, također mogu biti uzroci otežane komunikacije i interakcije s okolinom. Također, slijepa i slabovidna djeca često ne znaju kako inicirati i održati interakciju s vršnjacima, kojima njihova inicijativa često izgleda čudno te izbjegavaju socijalni kontakt s njima. Osim komunikacije, na količinu socijalne interakcije može utjecati i razina fizičke aktivnosti djeteta. Sposobnost samostalnosti kretanja u velikoj mjeri može pozitivno utjecati na socijalizaciju djeteta s oštećenjem vida s vršnjacima tipičnog razvoja. Fizički izgled također je jedan od čimbenika koji utječu na kvalitetu i količinu socijalne interakcije. Deformacija očiju, neobično držanje glave ili cijelog tijela, smanjena brzina i neusklađenost tjelesnih kretnji može dovesti do verbalnog zlostavljanja od strane vršnjaka, a posljedično i do sniženog vrednovanja vlastitog fizičkog izgleda (Vučinić i sur., 2013). Kada se govori u socijalnim vještinama dječaka i djevojčica s oštećenjem vida, istraživanja su utvrdila postojanje razlika. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj 2007 godine testiralo je samoprocjenu razvijenosti socijalnih vještina, te je pokazalo da djevojčice imaju razvijenije vještine kooperativnosti, empatije i samokontrole, dok su dječaci bolje rezultate postigli na području asertivnosti (Bilić-Prčić, 2007 prema Šegvić, 2019).

Iako su istraživanja inkluzije učenika s oštećenjem vida pokazala da učenici bez teškoća imaju pozitivan stav prema pružanju pomoći slijepim i slabovidnim učenicima, te da se

djeca s oštećenjem vida bolje snalaze te su prilagođenija svojoj društvenoj sredini od djece s drugim teškoćama, ipak kao najveći problem još uvijek navode neprihvatanje vršnjaka te emocionalno i fizičko zlostavljanje (Fajdetić, 2007). Osim toga, učenici s oštećenjem vida često osjećaju nelagodu te ne znaju kako i kada zatražiti pomoć svojih vršnjaka ili odraslih, te kako istu odbiti (Fajdetić, 2007).

Slijepi i slabovidni učenici, u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, imaju manje prijatelja te općenito rjeđe imaju potrebu za širenjem svojeg društvenog okruženja (Vučinić i sur., 2013). Često su skloni vezanju za dodijeljene školske pomagače ili pomoćnike u nastavi, odnosno te odnose smatraju pravim prijateljstvima (Salleh i Zainal, 2010; Celeste i Kobal Grum, 2010). Istraživanje autorice Jessup i sur. (2018) pokazalo je da su adolescenti s oštećenjem vida dobivali gotovo pet puta više pomoći od strane vršnjaka nego što su oni davali. Djeca s oštećenjem vida, i općenito djeca s teškoćama, često su prikazana kao osobe koje trebaju, a rijetko kao osobe koje pružaju pomoć. Tijekom adolescencije, uzajamnost postaje izrazito važan čimbenik za uspostavljanje prijateljstva. Adolescenti s oštećenjem vida često nisu svjesni da njihovi vršnjaci primaju manje pomoći nego oni, što može dovesti od pretjeranog naglašavanja pomoći kao uvjeta za prijateljstvo (Jessup i sur., 2018).

Djeca s oštećenjem vida također rijetko iskazuju zainteresiranost za pozivanje vršnjaka na zajedničko druženje, odnosno nemaju razvijene vještine suradnje te više vremena provode u samostalnoj igri ili interakciji s odraslima, stoga su često suočeni s ignoriranjem od strane vršnjaka (Salleh i Zainal, 2010; Celeste i Kobal Grum, 2010). Osim toga, češće su izložena riziku odbacivanja te se moraju više „potruditi“ kako bi održali postojeća prijateljstva (Vučinić i sur., 2013). Razlozi češćeg odbacivanja od strane vršnjaka mogu se pronaći u nepoželjnim ponašanjima, koja se javljaju kao izravna ili neizravna posljedica oštećenja vida. Ta se nepoželjna ponašanja javljaju u različitim oblicima kao što su plašljivost, uznemirenost, povučенost, agresivnost, hiperaktivnost te depresivnost. Uzroci takvih ponašanja najčešće su nemogućnost ostvarivanja adekvatnog kontakta s okolinom, ali i nesigurnost i strah od odbacivanja (Zečević i sur., 2018).

Učenici s oštećenjem vida često mogu imati i određene dodatne teškoće, što također može utjecati na razinu prihvaćenosti od strane vršnjaka u školskom okruženju. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj 1983. godine, pokazalo je da su učenici koji uz oštećenje vida

imaju i oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije manje popularni te su češće odbačeni od strane vršnjaka, nego učenici koji imaju samo oštećenja vida (Zovko i Oberman, 1983). Iako se rezultati navedenog istraživanja trebaju uzeti s dozom opreza, s obzirom na to da su ispitanici pohađali specijalnu školu za slijepu i slabovidnu, i novija istraživanja pokazuju slične rezultate. Rezultati istraživanja autorice Jessup i sur. (2018) pokazali su da se učenici s dodatnim teškoćama često osjećaju usamljeno u školskom okruženju, rjeđe ulaze u interakciju s vršnjacima, te općenito imaju negativniji stav prema školi od učenika koji imaju samo oštećenja vida. Ta je činjenica zabrinjavajuća s obzirom na činjenicu da većina osoba s oštećenjem vida ima i dodatne teškoće (Jessup i sur., 2018).

Kod adolescenata s oštećenjem vida često se ističe i osjećaj usamljenosti i nedostatka sudjelovanja radi manjka aktivnosti u kojima mogu sudjelovati u školi. Naime, pokazalo se da su učenici s oštećenjem vida često prisiljeni ne raditi ništa, jer su brojne školske aktivnosti u raznim nastavnim predmetima za njih nepristupačne (Jessup i sur., 2017). Nemogućnost sudjelovanja u takvim aktivnostima ne će samo utjecati na obrazovni uspjeh i postignuća učenika s oštećenjem vida, već i na njegov socijalni razvoj. Taj podatak ukazuje na potrebu osvješćivanja odgojno-obrazovnih radnika o omogućivanju pristupa učenicima s oštećenjem vida svim aspektima kurikuluma.

Uzrok težeg uspostavljanja socijalne interakcije može biti i niže samopouzdanje osoba s oštećenjem vida. Istraživanje autora Halder i Datta (2012) pokazalo je da adolescenti s oštećenjem vida imaju negativniji odnos prema samome sebi te su postigli niže rezultate od svojih vršnjaka tipičnog razvoja u tri od šest ispitanih domena: fizički izgled, popularnost te sreća i zadovoljstvo (Halder i Datta, 2012). Niže samopouzdanje učenika s oštećenjem vida može biti rezultat socijalne izolacije, ali manjka neovisnosti u obavljanju svakodnevnih aktivnosti te predrasuda o osobama s oštećenjem vida koje vladaju u društvu. Predrasudna uvjerenja slijepu i slabovidnu osobu često vide kao „inferiorne“, „bespomoćne“ i „nepristupačne“ (Papuda-Dolińska, 2017).

Međutim, pokazalo se da se učenici s oštećenjem vida uključeni u redovite osnovne škole ipak bolje snalaze u socijalnim interakcijama, odnosno pokazuju višu razvijenost socijalnih vještina i značajno manje problema u ponašanju, u odnosu na one koji pohađaju posebne škole (Zečević i sur., 2018). U redovitim školama učenici s oštećenjem vida često stvaraju pozitivniju sliku o sebi, i rjeđe iskazuju nepoželjna ponašanja kao što su

otpor autoritetu, agresivnost ili odsutnost samokontrole (Zečević i sur., 2018). Obrazovanje u redovitim školama, za razliku od posebnih škola, u većoj mjeri učenike s oštećenjem vida priprema za aktivno sudjelovanje u društvu. Međutim, spomenute različitosti u ponašanju, izgledu i načinu učenja, mogu biti uzrok nastanku stigmatizacije. Učenicima s oštećenjem vida često su dodijeljeni i pomoćnici u nastavi, što također može potaknuti reakcije vršnjaka iz razrednog odjela, odnosno stigmatizaciju (Papuda-Dolińska, 2017). Također, učenicima s oštećenjem vida u obrazovanju potrebna su različita pomagala kao što su audio materijali, Brailleov pisajući stroj i slično, te su često manje fluentna u čitanju i pisanju od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. Iz tih razloga se kod učenika tipičnog razvoja ponekad razvija lažna percepcija da su učenici s oštećenjem vida manje inteligentni (George i Duquette, 2006). U kojoj će mjeri slijepi i slabovidni učenici biti stigmatizirani i diskriminirani od strane vršnjaka, uvelike ovisi o školskoj klimi odnosno stavu učitelja prema inkluziji. Pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama, te trud u poticanju suradnje i komunikacije među svim učenicima, rezultirat će rjeđom pojavom stigmatizacije (Papuda-Dolińska, 2017).

Razvoj socijalnih vještina i kompetencije za djecu s oštećenjem vida jednako je važan kao razvoj ostalih vještina. Cilj inkluzivnog obrazovanja nije samo osnažiti postojeće kompetencije, već i spriječiti psihološke i socijalne teškoće. Učenicima s oštećenjem vida kroz obrazovanje treba pružiti različita iskustva, u svrhu jačanja socijalnih vještina te poticanja socijalne interakcije (Yildiz i Duy, 2013). Odbacivanje i neprihvaćenost od strane vršnjaka u razrednom odjelu može rezultirati socijalnom izolacijom i segregacijom što se često odražava na adolescentske i odrasle godine. Stoga je izrazito važno osvijestiti čimbenike i ponašanja slijepih i slabovidnih učenika koja mogu dovesti do problema u socijalizaciji te raditi na kreiranju i provođenju programa intervencija s ciljem prevencije teškoća u razvoju socijalnih vještina i kompetencija (Zečević i sur., 2018).

5.5. Strategije poticanja socijalne interakcije učenika s teškoćama

Temelj inkluzivnog obrazovanja čini pravo svih učenika da, prema vlastitim sposobnostima, interesima i mogućnostima, ravnopravno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s drugom djecom. Da bi se učenicima s teškoćama omogućilo zadovoljavanje različitih odgojno-obrazovnih potreba potrebno je stvoriti sustav koji je

organiziran i spreman na prilagodbu svim učenicima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). Razni čimbenici kao što su uvjeti rada, opremljenost, ali i stavovi prema osobama s teškoćama te (ne)tolerantnost prema različitosti onemogućuju ostvarivanje inkluzije, odnosno uzrokuju loš socijalni položaj djece s teškoćama, te integracija postaje još jedan čimbenik koji uzrokuje izoliranje, nerazumijevanje i neprihvaćenost djece s teškoćama (Sekulić-Majurec, 1997). Iako su pozitivne strane uključivanja djece s teškoćama u redovite škole vrlo jasne, ono ne rezultira automatski povećanjem i pozitivnom socijalnom interakcijom djece s teškoćama s vršnjacima tipičnog razvoja. Stoga je važno usmjeriti se na organiziranje programa intervencija usmjerenih prema povećanju kvalitete socijalne interakcije te dvije skupine. Takve intervencije trebaju za početak biti usmjerene na razvoj socijalnih vještina te povećanje socijalne kompetencije djece s teškoćama. Socijalne vještine najčešće se razvijaju kroz: aktivnosti igre, ojačavanje odgovarajućih ponašanja, modeliranje posebnih socijalnih vještina, pripovijedanje, oponašanje prikladnih ponašanja i slično. Za povećanje učestalosti željenih ponašanja često se uključuje sustavno nagrađivanje djeteta, koje služi kao motivacija za češće iskazivanje ciljnog ponašanja (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Osim razvoja socijalnih vještina i kompetencija djeteta s teškoćama, intervencije trebaju biti usmjerene i kreiranju socijalno pozitivnog okruženja u kojem će socijalna interakcija biti potaknuta. Uvjet za kvalitetnu socijalnu interakciju svakako je pozitivno razredno ozračje koje je obilježeno razumijevanjem, prihvaćanjem različitosti, međusobnom povezanošću i osjećajem sigurnosti. Za postizanje takvog ozračja važno je povećati svjesnost i senzibilitet učenika tipičnog razvoja za njihove vršnjake s teškoćama. U istraživanju Chadsey i Han (2005) učenici tipičnog razvoja predložili su vlastite ideje za poboljšanje strategija poticanja socijalne interakcije te su između ostalog naveli: više informacija o sličnostima i razlikama između učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja, omogućavanje dodatne podrške za učenike s teškoćama u redovitom razredu, ne dopuštanje ismijavanja učenika s teškoćama, isticanje njihovog uspjeha, kreiranje zabavnih programa u kojima sudjeluju učenici s teškoćama i slično. Osim toga, naveli su i potrebu da učenici s teškoćama sami preuzmu dio odgovornosti za proces socijalne interakcije (Chadsey i Han 2005., prema Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Kada je riječ o učenicima s oštećenjem vida, izrazito je važno uključiti ih u rani proces rehabilitacije i edukacije u kojem će im se pomoći da steknu vještine i sposobnosti

komunikacije te uspostavljanja uspješne socijalne interakcije. Potrebno ih je potaknuti da razviju svijest o vlastitim ekspresijama lica i gestama, odnosno, da nauče da lice okrenu prema sugovorniku, poštuju svoj i tuđi osobni prostor, koriste se primjerenim rječnikom i slično. Sukladno tome, vršnjake tipičnog razvoja treba naučiti zašto učenik s oštećenjem vida naginje glavu, predmete istražuje taktilno i slično (Vučinić i sur., 2013). Istraživanje psihosocijalnog iskustva učenika s oštećenjem vida pokazalo je važnost suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, te pozitivan utjecaj takve suradnje na osobni razvoj, ali i socijalnu prihvaćenost (George i Duquette, 2006). Roditelji učenika s oštećenjem vida trebaju pružati poticaj i podršku djetetu u sudjelovanju u raznim aktivnostima. Takav odnos predstavlja temelj za stvaranje poticajnog okruženja koje je potrebno za razvoj svih, ali posebno socijalnih vještina i kompetencija. U školskom okruženju slijepe i slabovidne učenike potrebno je uključiti u što više obrazovnih ili aktivnosti slobodnog vremena s vršnjacima tipičnog razvoja. U nastavi je poželjno koristiti grupne radove i poticati suradničko učenje, odnosno metode koje doprinose razvoju pozitivnog ozračja. Prijedlog učiteljima i nastavnicima je i povremeno organiziranje školskih putovanja, predstava, igara i slično, gdje se svi učenici mogu družiti, komunicirati i razmjenjivati iskustva (George i Duquette, 2006). Kako bi navedene aktivnosti bile uspješne i učinkovite, izrazito je važna suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, od učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, do roditelja i stručnjaka za rad s djecom s oštećenjem vida.

5.6. Uloga stručnog suradnika pedagoga u inkluzivnom obrazovanju

Uspješna inkluzija učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni proces podrazumijeva dodatnu podršku koju pružaju stručni suradnici škole: edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, pedagog i/ili psiholog. Specifične stručne kompetencije stečene tijekom inicijalnog obrazovanja, ali i profesionalnog djelovanja i stručnog usavršavanja čine temelj međusobnoj suradnji stručnih suradnika, te doprinose ostvarenju uspješne inkluzije učenika s teškoćama. Neke od zajedničkih uloga stručnih suradnika u procesu inkluzije su: pružanje podrške u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, učiteljima i nastavnicima te roditeljima; provođenje akcijskih istraživanja i sudjelovanje u procesu samovrednovanja škole u svrhu unapređenja inkluzije; planiranje, provođenje i evaluacija preventivnih programa; osmišljavanje i provođenje programa intervencije;

suradnja s pružateljima usluga van ustanove i slično (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020).

S obzirom na usmjerenost rada na perspektivu profesionalnoga djelovanja stručnoga suradnika pedagoga, važno je istaknuti njegovu ulogu u inkluzivnom odgoju i obrazovanju i poticanju socijalne interakcije učenika s teškoćama. Stručni suradnici pedagozi imaju važnu i neizostavnu ulogu radu s djecom s teškoćama. Njihov posao obuhvaća savjetovanje i pružanje pomoći u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, identificiranje i praćenje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađivanje i provođenje preventivnih programa te suradnja s brojnim drugim ustanovama (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2014). Kroz analizu pedagoške i ostale dokumentacije, pedagog provodi procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama, te pronalazi nova metodička rješenja. Za kvalitetnu inkluziju učenika s teškoćama potrebno je cjeloživotno obrazovanje odnosno kontinuirana stručna usavršavanja učitelja i nastavnika, ali i stručnih suradnika. Uloga pedagoga je i koordiniranje i praćenje takvih stručnih usavršavanja vezanih za rad s učenicima s teškoćama (Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama, 2020).

Osim toga, pedagozi kroz pedagoške radionice u razrednim odjelima, susrete, druženja te roditeljske sastanke, mogu osmisliti razne aktivnosti koje dovode do stvaranja pozitivnog ozračja i prihvaćanja različitosti. Kroz takve aktivnosti učenici s teškoćama jačaju svoje socijalne vještine te se pripremaju za društveni život izvan školskog okruženja. Na taj se način uspostavlja otvorena komunikacija te se stvara slobodnije ozračje u kojem su učenici u mogućnosti izraziti svoja mišljenja bez straha od neuspjeha i loših ocjena. Na kvalitetu ozračja u razrednom odjelu i socijalni status učenika s teškoćama svakako utječu i stavovi učitelja. U razredima učitelja koji ne iskazuju negativne stavove prema učenicima s teškoćama i njihovoj inkluziji veće su mogućnosti uspješne i kvalitetne socijalne interakcije učenika s teškoćama i vršnjaka tipičnog razvoja. Zadaća pedagoga stoga je također rad s učiteljima na otklanjanju potencijalnih negativnih stavova te organiziranju kreativnih aktivnosti u svrhu poticanja socijalizacije u razrednom odjelu (Zrilić, 2012).

6. Empirijsko istraživanje

6.1. Problem i cilj istraživanja

S obzirom na to da se posljednjih godina sve intenzivnije radi na poticanju inkluzije učenika s teškoćama u redoviti sustav obrazovanja, sve je veća i potreba za istraživanjem i razumijevanjem njihovog socijalnog položaja i socijalne interakcije s vršnjacima s i bez teškoća. Brojna istraživanja provedena u tom području ukazala su na nepovoljan socijalni položaj djece s teškoćama u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Učenici s teškoćama često nisu u mogućnosti uspostaviti pozitivne odnose s vršnjacima (Guralnick i sur., 2007; Miller i sur., 2003), otežano sklapaju prijateljstva te ih teško zadržavaju (Guralnick i sur., 2007) te češće postaju žrtvama vršnjačkog nasilja (Kaukiainen i sur., 2002; Mishna, 2003). Slične rezultate pokazuju i istraživanja u Hrvatskoj, gdje rezultati ukazuju na smanjenu učestalost i kvalitetu socijalne interakcije učenika s teškoćama (Krampač-Grljušić i Kolak, 2018) te često odbijanje od strane vršnjaka tipičnog razvoja (Žic, 2000).

S obzirom na to da se osobine i karakteristike djece s teškoćama u razvoju razlikuju ovisno o vrsti i stupnju njihove teškoće, detaljniji uvid u kvalitetu i učestalost njihove socijalne interakcije s vršnjacima tipičnog razvoja mogu dati istraživanja usmjerena na djecu s određenom teškoćom. U području socijalizacije učenika s oštećenjem vida, većina rezultata takvih istraživanja pokazuje da su učenici s oštećenjem vida često socijalno izolirani (George i Duquette, 2006; Kef, 2002). Brojna istraživanja bavila su se socijalnim vještinama slijepih i slabovidnih učenika, te njihovi rezultati ukazuju na slabije razvijene socijalne vještine i socijalnu kompetenciju kod učenika s oštećenjem vida koji pohađaju redovite odgojno-obrazovne ustanove (Stockley i Brooks, 1995; Sacks i Silberman, 2000; Grbović, 2011; Zečević i sur., 2018). Autorice Zečević i sur. (2018) istraživale su povezanost razvijenosti socijalne kompetencije i prisutnosti antisocijalnog ponašanja kod slijepih i slabovidnih učenika. Iako su rezultati pokazali značajno slabije razvijenu socijalnu kompetenciju kod učenika s oštećenjem vida, u području antisocijalnih ponašanja nisu utvrđene značajne razlike (Zečević i sur., 2018). U istraživanju autora Nikolarazi i De Reybekiel (2001), učenici s oštećenjem vida školu su opisali kao neprijateljsko mjesto te su često bili ignorirani i zlostavljani od strane vršnjaka. Autori Bilić-Prečić i Runjić (2009) došli su do zaključka da učitelji u redovitim osnovnim školama često imaju niža socijalna očekivanja prema učenicima oštećenog vida te pred njih

postavljaju manje socijalne zahtjeve, što dovodi do negativnih posljedica. Kada se govori o razlikama među spolovima, istraživanja su pokazala kontradiktorne rezultate. Sharma i sur. (2002) nisu uvidjeli razlike u problemima u ponašanju među spolovima, dok su istraživanja autora Buhrow i sur. (1998) i Grbović (2011) pokazala bolje razvijene socijalne vještine kod djevojčica, te češće javljanje problema u ponašanju kod dječaka oštećenog vida.

Istraživanja provedena među adolescentima s oštećenjem vida pokazala su da slijepi i slabovidni adolescenti trebaju uložiti puno više truda i vremena kako bi ostvarili i zadržali prijateljstvo s vršnjacima, te se često osjećaju usamljeno i ne vide sebe kao dio grupe (Sacks i Wollfe, 1998; Rosenblum, 2000; Hadidi i Al Khateeb, 2013). Brojna starija, ali i novija istraživanja ukazala su na često pasivno provođenje slobodnog vremena kod adolescenata s oštećenjem vida, odnosno da veliki postotak slobodnog vremena provode sami ili s obitelji (Sacks i Wollfe, 1998; Gold i sur., 2010; Jessup i sur., 2018). Ipak, pozitivnima su se pokazale izvannastavne aktivnosti, u koje su se adolescenti s oštećenjem vida često uključivali, te su izrazili osjećaj zadovoljstva tijekom sudjelovanja u takvim aktivnostima (Rosenblum, 2000; Jessup i sur., 2018). Veća socijalna isključenost primijećena je kod učenika s oštećenjem vida koji imaju i dodatne teškoće, te se pokazalo da takvi učenici rijetko stupaju u interakciju s vršnjacima, često provode vrijeme sami i imaju općenito negativnije školsko iskustvo od njihovih vršnjaka koji osim oštećenja vida nemaju dodatne teškoće (de Verdier, 2016; Jessup i sur., 2017; Jessup i sur., 2018).

Prikazani rezultati prethodnih istraživanja pokazuju da je tema socijalizacije učenika s oštećenjem vida na svjetskoj razini često istraživana, dok u nacionalnom kontekstu sličnih istraživanja ima znatno manje. Osim toga, prethodna istraživanja većinom su se fokusirala na perspektivu samih učenika s oštećenjem vida, odnosno na njihova viđenja, osjećaje i doživljaje vezane uz socijalizaciju s vršnjacima u razrednom odjelu. Kvaliteta socijalne interakcije između učenika s i bez teškoća u razrednom odjelu, i općenito njihova prihvaćenost, uvelike može ovisiti o stavu samog učitelja ili nastavnika prema inkluziji, stoga je fokus ovog rada na istraživanju njihove perspektive. S obzirom na usmjerenost rada na mogućnosti poticanja socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama, cilj istraživanja je *utvrditi u kakvom su socijalnom položaju učenici s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama, odnosno dobiti uvid u*

socijalne interakcije, ali i mogućnosti njihovog unapređenja kod učenika s oštećenjem vida, iz perspektive učitelja i nastavnika.

6.2. Istraživačka pitanja

U skladu s ciljem istraživanja postavljena su i sljedeća istraživačka pitanja:

- Kako učitelji/nastavnici opisuju socijalni položaj učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu?
- Koja su zapažanja učitelja/nastavnika o vršnjačkoj interakciji učenika tipičnog razvoja i učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu?
- Na koji način učitelji/nastavnici potiču socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja?
- Gdje i kako učitelji/nastavnici vide mogućnosti unapređenja socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja?

6.3. Postupci i instrumenti istraživanja

Cilj istraživanja odgovara pretpostavkama kvalitativne paradigme. Njome se subjekti proučavaju u socijalnom i povijesnom kontekstu, te se nastoji razumjeti i interpretirati smisao njihovih radnji, doživljaja i iskustava (Halmi i Crnoja, 2003). Za prikupljanje podataka u ovome istraživanju koristio se polustrukturirani intervju. Intervju je odabran zato što sudionicima omogućuje da izraze svoje mišljenje i rasprave o vlastitom viđenju problema istraživanja (Cohen i sur., 2007). Istraživaču s druge strane, omogućuje da dobije uvid u znanja, informacije, vrijednosti, preferencije, stavove i uvjerenja ispitanika (Cohen i sur., 2007, prema Tuckman, 1972). Prema tome, instrument ovog istraživanja je protokol intervjua, odnosno pisani upitnik (Prilog 1) u kojem se nalaze pitanja otvorenog tipa. Prilikom sastavljanja pitanja vodila se briga o tome da pitanja budu nesugestivna i jasna.

6.4. Uzorak

Kvalitativna istraživanja najčešće se provode na manjem uzorku što omogućuje dublju analizu koja je neophodna za ovu metodu istraživanja (Vasileiou i sur., 2018). U skladu s time, ovo istraživanje provedeno je na prigodnom (neprobabilističkom) uzorku učitelja razredne i nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama. Prigodni uzorak ne zahtjeva generalizaciju na širu populaciju, već predstavlja samo jednu određenu skupinu (Cohen i sur., 2007). Do učitelja/nastavnika došlo se slanjem molbe za provođenje istraživanja na adrese elektroničke pošte ravnatelja ili pedagoga osnovnih škola Grada Zagreba, koji su molbu prosljedili učiteljima i nastavnicima koji su razrednici nižih i viših razreda osnovne škole. Razrednici su odabrani zato što su najintenzivnije uključeni u rad s učenicima te su u mogućnosti najbolje procijeniti kvalitetu socijalne interakcije u razrednom odjelu. Osim toga, u razrede učitelja i nastavnika, odnosno ispitanika, morali su biti uključeni učenici kod kojih je prema orijentacijskoj listi teškoća utvrđen određeni stupanj oštećenja vida. Konačni uzorak stoga čini sedam razrednih učiteljica te jedna predmetna nastavnica.

6.5. Način provođenja istraživanja

Prije provođenja samog istraživanja, nacrt je predan *Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima* Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je provedeno tijekom lipnja, srpnja, rujna i listopada 2021. godine putem internetskih mreža. S obzirom na aktualnu epidemiološku situaciju izazvanu COVID-19 virusom, intervjuiranje je provedeno u pismenom obliku, odnosno, putem pisanih upitnika. Prije provođenja istraživanja, stručnim suradnicima svih redovitih osnovnih škola u Gradu Zagrebu elektroničkom poštom poslan je Poziv na sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2) uz izjavu Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima (Prilog 3). Stručni suradnici zatim su prosljedili Poziv učiteljima i nastavnicima koji u svojim razredima imaju uključene učenike s oštećenjem vida. Nakon što su se sudionici javili, prosljeđena im je Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 4) te Informativno pismo u kojemu su bile obaviještene o cilju i metodi istraživanja, anonimnosti, mogućnosti odustajanja te mogućnosti uvida u rezultate. Nakon potpisane suglasnosti, sudionicima je prosljeđen Upitnik. Nakon poslanog ispunjenog upitnika sudionici su informirani o načinu na koji se mogu javiti ako žele zatražiti uvid u

rezultate istraživanja te im je izražena zahvala na pomoći i vremenu koje su izdvojili za sudjelovanje u istraživanju.

6.6. Obrada podataka

Nakon što su svi sudionici istraživanja ispunili upitnike, odgovori su za početak detaljno iščitani, a zatim je započela obrada podataka u tri etape kvalitativne analize: redukcija podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka (Miles i Huberman, 1994). U fazi redukcije podataka istaknulo se ono što je najvažnije, odnosno u skladu s temom istraživanja. Zatim su u fazi sređivanja podaci kategorizirani prema temama koje su proizašle iz unaprijed postavljenih istraživačkih pitanja. Iako je prvobitno planirana zasebna analiza odgovora učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave, s obzirom na to da je u istraživanju sudjelovala samo jedna nastavnica razredne nastave, svi su podaci analizirani zajedno. U radu su odgovori prikazani prema spomenutim temama, te su navedeni odgovori sudionika koji najbolje predstavljaju njihovo mišljenje, a posebno su istaknuti odgovori koji se razlikuju od većine. Nakon razrade i usporedbe odgovora, dobiveni podaci povezani su s konceptima tematiziranim u teorijskom dijelu, na temelju čega su doneseni konačni zaključci.

6.7. Analiza rezultata i rasprava

6.7.1. Kako nastavnici opisuju socijalni položaj učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu?

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na socijalni položaj učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu. S obzirom na to da je preduvjet za stvaranje razrednog okruženja u kojem se različitosti prihvaćaju upoznavanje i informiranje djece tipičnog razvoja o karakteristikama i ponašanjima učenika s teškoćama (Bašić, 2017), za početak su sudionice upitane jesu li učenici u njihovom razredu upoznati s teškoćom učenika s oštećenjem vida te njegovim specifičnim potrebama. Sve nastavnice na to su pitanje odgovorile potvrdno te je većina izrazila da su učenici upoznati sa specifičnim potrebama učenika s oštećenjem vida kao što su: sjedenje bliže ploči, sporije hodanje u grupi, dodavanje lopte s više obzira, prilagođavanje veličine i fonta slova (S2, S5). Neke od njih (S1, S4 i S6) navele su kako učenici jesu upoznati s teškoćom učenika, međutim s obzirom

na to da se radi o učenicima prvog i drugog razreda osnovne škole, nisu u potpunosti svjesni svih njegovih specifičnih potreba.

Sljedeće pitanje odnosilo se na prihvaćenost učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu, odnosno uzrok njegove potencijalne neprihvaćenosti. Dobiveni podaci pokazali su da su učenici s oštećenjem vida češće vrlo dobro prihvaćeni među vršnjacima. Šest nastavnica (S2, S4, S5, S6, S7, S8) navelo je da je učenik odlično prihvaćen u svom razredu, a neke od njih navode da je razlog tomu karakter, odnosno osobnost učenika s oštećenjem vida:

Učenik je dobro prihvaćen u razrednom odjelu. Vrlo je drag, vedre je i vesele naravi te se lako sprijatelji. (S5)

Učenik s oštećenjem vida u razrednom je odjelu iznimno dobro prihvaćen. Najveći uzrok tomu vjerojatno je sam učenikov karakter, jer radi se o učeniku koji je uvijek dobro raspoložen, spreman za šalu, lako preuzima inicijativu i vrlo je topla osoba. Učenik je samouvjeren te traži pomoć kada za to osjeti potrebu te ga njegovo oštećenje vida ne definira kao osobu s teškoćama. (S6)

Iako Vučinić i sur. (2013) spominju da djeca s oštećenjem vida često imaju slabije razvijene socijalne vještine, odnosno socijalnu kompetenciju, odgovori nastavnica pokazuju kako to nije uvijek slučaj. Osim razvijene socijalne kompetencije i vještina komunikacije nastavnice ističu i spremnost za preuzimanje inicijative u socijalizaciji s vršnjacima, što je također jedan od razloga njihove prihvaćenosti u razrednom odjelu. Često se spominje kako slijepa i slabovidna djeca zbog nedostatka socijalnih vještina izbjegavaju kontakt s vršnjacima jer ne znaju kako inicirati i održati interakciju (Vučinić i sur., 2013). Iako se većina nastavnica složila kako učenici nemaju problema s iniciranjem komunikacije, jedna je nastavnica baš to istaknula kao razlog učenikove slabije prihvaćenosti:

Učenik je slabije prihvaćen zbog toga što sam, ni uz poticaj, ne ulazi spontano u interakciju i igru s drugim učenicima. Ne uspijeva druge učenike pratiti u igri ili nije zainteresiran za to. (S3)

Osim toga, jedna je nastavnica kao razlog slabije kvalitete socijalne interakcije navela fizički izgled učenice s oštećenjem vida, ali i njezino ponašanje:

Učenica nema pigmenta, odnosno ima sindrom albinizma, zbog čega je i slabovidna, te izgleda drukčije. U početku je zbog toga bila slabije prihvaćena, međutim, kako je vrijeme prolazilo tako su se i ostali učenici na to priviknuli. Zbog vida nema većih poteškoća u prihvaćenosti od strane ostalih učenika u svom razredu. Probleme u prihvaćanju često zna uzrokovati njeno ponašanje - voli biti glavna, uvijek mora biti po njenom, tvrdoglava je, a ostalima to baš i ne paše. Definitivno ne bih rekla da je neprihvaćena, ali bi mogla imati bolje odnose s vršnjacima kada ne bi morala stalno biti u centru pažnje. (S1)

Fizički izgled kao razlog slabije prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida navode i autori Vučinić i sur. (2013), te ističu da deformacija očiju, neusklađenost fizičkih kretnji i neobično držanje glave kod učenika s oštećenjem vida može dovesti do verbalnog zlostavljanja od strane vršnjaka, sniženog samopouzdanja učenika s oštećenjem vida te posljedično njegove socijalne neprihvaćenosti unutar razrednog odjela. Osim toga, nastavnica je spomenula i nepoželjna ponašanja koja se javljaju kod učenice s oštećenjem vida. Iako nastavnica nije istaknula da su navedena ponašanja povezana s teškoćama učenice, pojava nepoželjnih ponašanja kod učenika s oštećenjem vida, i učenika s teškoćama općenito, nije rijetkost. Različiti oblici nepoželjnih ponašanja kod slijepih i slabovidnih učenika često su uzrokovana nemogućnošću ostvarivanja željenog kontakta s okolinom i/ili straha od odbacivanja (Zečević i sur., 2018).

Jedna nastavnica navela je važnost vlastitog pristupa, odnosno važnost različitih oblika prevencije i intervencije koje je primijenila kako bi potaknula prihvaćanje različitosti i povećala atmosferu empatije u razrednom odjelu.

Učenik je od početka odlično prihvaćen u razredu bez obzira na tjelesnu poteškoću. Od početka smo u razredu vodili razgovor u smjeru da je svatko u upoznavanju naveo i svoje strane s kojima se nosi u životu i na taj način smo stvarali toleranciju na različitost. (S2)

To potvrđuju i autorice Žic Ralić i Šifner (2014) govoreći da stav učitelja prema učenicima s teškoćama za početak uvelike utječe na razrednu klimu, a samim time i na interakciju učenika tipičnog razvoja s učenicima s teškoćama. Učenici s oštećenjem vida razlikuju se od svojih vršnjaka u raznim aspektima, koriste različita pomagala, ponekad im je potrebno više vremena za rješavanje zadataka, često su im dodijeljeni pomoćnici u

nastavi ili se razlikuju u fizičkom izgledu. Iz tih je razloga potrebno pripremiti ostale učenike u razrednom odjelu, odnosno upoznati ih s različitostima tog učenika i razvijati ozračje empatije i tolerancije (Papuda-Dolińska, 2017).

Posljednje pitanje kojim se pokušao steći uvid u socijalni položaj učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu, bilo je vezano uz pomoćnika u nastavi. Nastavnicama je postavljeno pitanje ima li učenik s oštećenjem vida pomoćnika u nastavi, te ako ima, smatraju li da to utječe na njegovu interakciju s vršnjacima i na koji način. Većina sudionica navela je da učenik nema pomoćnika u nastavi (S1, S2, S4, S6, S7, S8), dok su nastavnice čiji učenici imaju pomoćnika u nastavi imale različite odgovore vezane uz utjecaj pomoćnika na socijalnu interakciju. Jedna nastavnica (S5) istaknula je da učenik osim oštećenja vida ima i druge teškoće te iz tog razloga ima pomoćnika u nastavi, ali da učenici u razredu prihvaćaju tu činjenicu te učenik zbog toga nije slabije prihvaćen:

Učenik ima pomoćnika u nastavi, ali ne isključivo zbog oštećenja vida jer je preporuka da se dijete uči osamostaljavati kroz školovanje, već zbog drugih teškoća kojih ima uz tu teškoću pa je potrebno smanjiti i opseg sadržaja. To ostali učenici u razrednom odjelu također razumiju i prihvaćaju kao normalno. (S5)

Druga nastavnica ipak je izrazila kako smatra da pomoćnik u nastavi utječe na količinu i kvalitetu interakcije učenika s njegovim vršnjacima:

Učenik ima pomoćnika u nastavi. Smatram da učenik najčešće ostaje na svome mjestu i komunicira s asistentom. Vrlo rijetko ulazi u interakciju s ostalim učenicima. (S3)

Iako pomoćnici u nastavi učenicima s teškoćama pomažu u praćenju nastave i rješavanju zadataka, često mogu negativno utjecati na njihovu interakciju s vršnjacima. Slijepi i slabovidni učenici često su skloni vezanju za pomoćnike u nastavi te takve odnosno shvaćaju prijateljstvima, stoga rjeđe ulaze u interakciju s vršnjacima (Salleh i Zainal, 2010). Osim toga, kada ostali učenici u razredu nisu adekvatno pripremljeni na pomoćnika u nastavi, odnosno kada im nije objašnjena njegova uloga, često može doći do negativnih reakcija (Papuda-Dolińska, 2017).

Jedna nastavnica navela je da, iako učenik nema pomoćnika u nastavi, pomoć mu je često potrebna te mu ju najčešće pružaju učiteljice ili ostali učenici. Istaknula je da je na taj

način također potaknuta interakcija s vršnjacima te je učenik odlično prihvaćen u svom razredu:

Naš učenik s oštećenjem vida nema pomoćnika u nastavi, pomoć u snalaženju mu pružaju učiteljice i učenici koji su mu najbliži. Učenicima koji ga okružuju je ušlo u naviku obratiti pozornost na to treba li mu pomoć. (S6)

Premda je nastavnica vršnjačko pružanje pomoći učeniku s oštećenjem vida opisala kao vrlo pozitivno, takav se odnos ipak treba uzeti s dozom opreza. Osobe s teškoćama su općenito često prikazane kao osobe koje trebaju pomoć, te rijetko imaju priliku sami bilo kakvu pomoć pružati. Pretjerano pružanje pomoći može dovesti do shvaćanja pomoći kao uvjeta za prijateljstvo, te samim time negativno utjecati na interakciju s vršnjacima i stjecanje pravih prijateljstava (Jessup i sur. 2018).

Prvim istraživačkim pitanjem nastojao se dobiti uvid u socijalni položaj učenika s oštećenjem vida, odnosno viđenje tog položaja iz perspektive nastavnika. Nastavnice su navele da su učenici tipičnog razvoja većinom dobro upoznati s teškoćom učenika s oštećenjem vida te shvaćaju koje su njegove specifične potrebe. Većina učenika nema pomoćnika u nastavi stoga se ne mogu donositi zaključci o njegovom potencijalnom utjecaju na kvalitetu i količinu socijalne interakcije. Ipak, odgovor jedne nastavnice učenika koji ima pomoćnika u nastavi ukazuje na potencijalni negativan učinak pomoćnika u nastavi na socijalnu interakciju s vršnjacima. Iako je važnost uključenosti pomoćnika u nastavi neupitna, njegova uloga ponekad može dovesti do izolacije učenika s teškoćama od njihovih vršnjaka (Tews i Lupart, 2008). Pomoćnici u nastavi imaju izrazito važnu ulogu u komunikaciji i socijalnoj uključenosti učenika s teškoćama te njihov posao uključuje poticanje učenika s teškoćama na suradnju s vršnjacima i davanje potpore u socijalnoj interakciji (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018). Stoga je, radi prevencije i intervencije u slučajevima izoliranosti svakako potrebna dobra suradnja pomoćnika s učiteljima, stručnim suradnicima te roditeljima učenika s teškoćom (Igrić i Fuček, 2011). Većina se nastavnica složila da su učenici s oštećenjem vida vrlo dobro prihvaćeni od strane svojih vršnjaka, što donekle pokazuju i rezultati istraživanja autorice Fajdetić (2007), koja navodi da su učenici s oštećenjem vida ipak bolje prihvaćeni u svojoj okolini od učenika s drugim teškoćama. Nastavnice smatraju kako učenici s oštećenjem vida nemaju

problema u komunikaciji i interakciji s vršnjacima, što se razlikuje od rezultata prijašnjih istraživanja koja su pokazala da slijepi i slabovidni učenici imaju slabije razvijene socijalne vještine te se teže snalaze u društvu (Vučinić i sur., 2013). Kao razloge potencijalne neprihvaćenosti navode fizički izgled, nepoželjna ponašanja te rijetko iniciranje interakcije od strane učenika s oštećenjem vida.

6.7.2. *Koja su zapažanja nastavnika o vršnjačkoj interakciji učenika tipičnog razvoja i učenika s oštećenjem vida?*

Sljedeće istraživačko pitanje bilo je vezano uz samu interakciju učenika s oštećenjem vida i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, odnosno načinu na koji učitelji vide tu interakciju. Nastavnice se prvo tražilo da opišu vršnjačku interakciju u razrednom odjelu, odnosno da prokomentiraju na koji se način ona odvija te je li češće inicirana od strane učenika s oštećenjem vida, ili ostalih učenika u razredu. Četiri nastavnice (S2, S4, S5, S6) navele su da je vršnjačka interakcija s učenikom s oštećenjem vida vrlo pozitivna, odnosno da se ne razlikuje od međusobne interakcije ostalih učenika. Osim toga, izrazile su da je interakcija podjednako inicirana s obje strane:

Učenik odlično komunicira s prijateljima u razredu. Učenik ima iste interese kao i njegovi vršnjaci, izvrtan vokabular i odličnu socijalizaciju. (S2)

Učenici s oštećenjima vida su stvorili prijateljstva koja su rezultat normalnog vršnjačkog druženja te zbog toga ne mogu odrediti koja je strana više inzistirala na interakciji. (S4)

Vršnjačke interakcije su inicirane u podjednakoj mjeri. Ovisno o aktivnosti i trenutnom raspoloženju učenika. (S5)

Vršnjačke interakcije inicirane su podjednako s obje strane, učenici prilaze učeniku s oštećenjem vida kao i svakom drugom učeniku te ga pozivaju na igru što on rado prihvaća. Također, često i sam taj učenik preuzima inicijativu te bira aktivnosti kojima se želi baviti, u čemu mu se uvijek netko pridruži. (S6)

Autorica Zečević i sur. (2018) u svome su istraživanju ukazale na slabije razvijene socijalne vještine kod slijepih i slabovidnih učenika te brojne teškoće u komunikaciji, interakciji i preuzimanju inicijative za iste. Navodi nastavnica pokazuju suprotne te vrlo

pozitivne rezultate. Učenici nemaju problema s iniciranjem komunikacije, a u vršnjačkoj interakciji pokazuju visoko razvijene socijalne vještine te se u njoj odlično snalaze. Osim toga, nastavnice su istaknule da ostali učenici također vrlo rado iniciraju interakciju s učenicima s oštećenjem vida dok brojna prijašnja istraživanja govore da su učenici s oštećenjem vida često ignorirani od strane svojih vršnjaka (Salleh i Zainal, 2010).

Dvije nastavnice (S3, S7) ipak su navele da je interakcija rijetko inicirana od strane učenika s oštećenjem vida, te komunikaciju najčešće započinju ostali učenici, učiteljice ili pomoćnik u nastavi. Navedeno se može pripisati već spomenutim slabije razvijenim socijalnim vještinama kod učenika s oštećenjem vida, nižim samopouzdanjem, nesigurnosti i/ili strahu od odbacivanja (Halder i Datta, 2012; Zečević i sur., 2018). Preostale dvije nastavnice (S1, S8) izrazile su kako učenici s oštećenjem vida češće sami iniciraju komunikaciju s vršnjacima. Dok je jedna tu činjenicu naglasila kao pozitivnu, te navela kako je učenica s oštećenjem vida vrlo otvorena i često raspoložena za komunikaciju s vršnjacima, druga nastavnica istaknula je kako interakcija koju učenica s oštećenjem vida započne s vršnjacima često zna dovesti do konflikta:

Kao što sam ranije navela, problem u interakciji javlja se kada počne zapovijedati i nametati svoju volju drugima. (S1)

Sljedeće pitanje odnosilo se na suradnju učenika s oštećenjem vida i ostalih učenika za vrijeme različitih nastavnih aktivnosti, kao što su grupni rad, rad u paru i slično. Uključenost učenika s oštećenjem vida u takve nastavne aktivnosti izrazito je važna. Kod učenika koji nisu u mogućnosti ravnopravno sudjelovati u aktivnostima može se javiti osjećaj usamljenosti, ali i negativniji odnos prema samome sebi, odnosno niže samopouzdanje (Jessup i sur., 2017; Halder i Datta, 2012). Pet nastavnica (S2, S4, S5, S6, S7) navelo je da u nastavnim aktivnostima učenik s oštećenjem vida sudjeluje jednako kao i ostali učenici:

Učenici s oštećenjima vida u grupnim aktivnostima jednako sudjeluju kao i drugi učenici. Zajedno u grupi ili u paru rješavaju zadatak koji su dobili. (S4)

Suradnja učenika s oštećenjem vida i ostalih učenika je kvalitetna i produktivna. Učenik s oštećenjem vida je sposobno, pametno i marljivo dijete te svojim znanjem i kreativnošću pridonosi jednako, ako ne i više u radu svoje skupine ili para. Vrlo

odgovorno prihvaća i izvršava svaku ulogu koju dobije u grupnom radu ili radu u paru. (S6)

Jedna nastavnica posebno je izrazila važnost rada u skupinama kako za učenika s oštećenjem vida, tako i za ostale učenike u razredu. Navela je kako grupni rad koristi kako bi učenicima naglasila važnost suradnje i zajedničkog rada:

Svi učenici u razredu su od početka školovanja upućivani na važnost zajedničkog rada, suradničko učenje te se u grupnim radovima uvijek polazilo za time da je svaki učenik dobio različit zadatak kako bi na posljeticu kada se spoje radovi uvidjeli da je svačiji zadatak važan za cilj grupe. (S2)

U slučaju jedne nastavnice učenik s oštećenjem vida u grupnim radovima ipak ne surađuje u jednakoj mjeri kao i ostali učenici. Naglasila je da ga u grupne radove najčešće uključuju njegovi vršnjaci, međutim zbog svoje teškoće on često nije u mogućnosti izvršiti svoj dio zadatka te nije ravnopravan s ostalim učenicima:

Tijekom suradničkog rada ostali učenici se trude uključiti slabovidnog učenika u rad u skladu s njihovom procjenom što slabovidni učenik može raditi. Smatram da slabovidni učenik tijekom grupnog rada napravi manji dio posla zbog toga što je spor te ostali učenici često ubrzaju ili mu daju lakši dio posla. (S3)

Samo jedna nastavnica (S1) istaknula je kako u suradničkim aktivnostima učenice s oštećenjem vida i ostalih učenika ponekad zna doći i do konflikata:

U većini slučajeva učenica s oštećenjem vida voli preuzeti glavnu riječ i određivati drugima što da rade. Zbog toga često nastaju konflikti, a povremeno moram intervenirati i rješavati sukobe. (S1)

Osim interakcije učenika kroz nastavne aktivnosti, nastavnice su upitane i o druženju učenika s oštećenjem vida s vršnjacima za vrijeme školskih odmora. Većina ih je navela da se učenici s oštećenjem vida redovito druže s vršnjacima za vrijeme odmora kroz razne aktivnosti. Neke od aktivnosti koje su navele su: razmjena sličica, razgovori, igranje igara (S2, S5, S6); čitanje knjiga, rješavanje zadataka (S4); pričanje viceva (S5). Jedna nastavnica navela je da učenica s oštećenjem vida više voli razgovarati s učiteljicama ili drugim odraslim osobama, te češće njima prilazi nego drugoj djeci:

Učenica s oštećenjem vida često pod odmorima prilazi meni (učiteljici) ili drugim odraslim osobama s kojima više voli komunicirati nego s drugom djecom. S vršnjakinjama se često igra s igračkama koje su trenutno popularne, pleše, crta i slično. (S1)

Neke od nastavnica ipak su navele da je druženje pod odmorom rjeđe, odnosno da učenici s oštećenjem vida za vrijeme školskih odmora češće ostaju na svome mjestu te odmor koriste za neke druge aktivnosti:

Učenici se s učenikom oštećena vida druže samo ako oni to iniciraju ili učiteljica. Učenik oštećena vida veći dio odmora iskoristi za pripremanje školskog pribora i knjiga za sljedeći nastavni sat. (S3)

Za vrijeme školskih odmora učenica najčešće preferira ostati na svom mjestu umjesto hodanja po razredu. (S8)

U pitanju koje se odnosilo na pomoć koju učenici tipičnog razvoja pružaju učeniku s oštećenjem vida većina je nastavnica (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8) navela da ostali učenici u razredu rado pomažu učeniku s oštećenjem vida u različitim nastavnim i nenastavnim aktivnostima. Pružanje pomoći od strane vršnjaka često je čak i u slučajevima učenika koji imaju pomoćnika u nastavi (S3, S5). Pomoć se u najviše slučajeva odnosi na kretanje u prostoru, spremanje školskog pribora te prepisivanje zadataka s ploče. Nastavnice su naglasile da iako često pružaju pomoć, učenici iz razreda pri tom ne iskazuju sažaljenje prema učeniku s oštećenjem vida:

Većinom joj pomaže nekoliko djevojčica (spremanje stvari u školsku torbu, pronalazak predmeta koji su joj pali na pod, prepisivanje zadataka koje nije stigla riješiti na satu i slično). (S1)

Ostali učenici pomažu slabovidnom učeniku posebice u aktivnostima koje iziskuju brzo snalaženje u prostoru npr. tijekom igre vani ili u dvorani te u nekim oblicima igra i rada u učionici. (S3)

Ostali učenici rado pomažu učeniku s oštećenjem vida u obavljanju svih aktivnosti. Pričekaju ga da pospremi stvari u torbu, da se odjene, da opere ruke, pomognu mu spustiti torbu prilikom izlaska s autobusa, dozvole mu da izađe prvi,

kod igre također pokazuju razumijevanje, ali ne iskazuju sažaljenje prema njemu.
(S5)

Samo jedna nastavnica (S4) navela je da je pomoć učeniku s oštećenjem vida vrlo rijetka te mu samo u pojedinim trenucima pomaže prijatelj iz školske klupe:

Pomoć je vidljiva samo u trenucima ako učenici s teškoćama vida ne mogu pročitati neku riječ s ploče te im tada prijatelj iz klupe pročita što piše, ali i ova situacija je jako rijetka. (S4)

Kao što je ranije spomenuto, vršnjačko pružanje pomoći učeniku s teškoćama nije negativan oblik suradnje te se svakako učenike tipičnog razvoja treba potaknuti da pružaju pomoć u slučajevima kada je to potrebno. Pružanje pomoći učenicima s teškoćama kod učenika tipičnog razvoja podiže svjesnost i senzibilitet za njihove vršnjake s teškoćama te pozitivno utječe na razrednu klimu i stvara atmosferu međusobnog prihvaćanja i osjećaja sigurnosti (Chadsey i Han, 2005). Međutim, pretjerano pružanje pomoći može negativno utjecati na učenikovo samopouzdanje, stoga treba pažljivo promatrati interakciju u razrednom odjelu te intervenirati u slučajevima kada se ona svodi isključivo na pružanje pomoći učeniku s oštećenjem vida.

Sljedeće pitanje bilo je posvećeno vršnjačkom nasilju u odnosu s učenikom s oštećenjem vida te načinu na koje se ono manifestira, ako je prisutno. Sve nastavnice izrazile su da u razrednom odjelu trenutno nije prisutno vršnjačko nasilje, ali u slučaju nekih, ono je bilo prisutno u prijašnjim razredima.

U svojem razredu ne trpi vršnjačko nasilje. U prvom razredu su učenici ostalih razreda znali imati neprihvatljive komentare na račun njenog drugačijeg izgleda. Povremeno se znala požaliti na verbalno nasilje. (S1)

Nije manifestirano vršnjačko nasilje prema slabovidnom učeniku. Tijekom prvog razreda manifestirano je neprimjereno ponašanje i postupci (ozljeđivanje) učenika s oštećenjem vida prema drugim učenicima što je uzrokovalo slabiju interakciju i druženje između njega i ostalih učenika. (S3)

U prethodnim razredima bilo je pojedinaca koji su željeli svojim ponašanjem istaknuti važnost u razredu i nisu poštivali različitost i time su dovodili učenika u neugodnosti – guranje, omalovažavanje riječima... Takvoj interakciji pristupa se

individualno i grupno, razgovara se s tim pojedincima i stvara se u razredu atmosfera povećane empatije. (S2)

Brojna prethodna istraživanja pokazala su da učenici s oštećenjem vida u svojim razrednim odjelima često trpe verbalno ili fizičko nasilje (Nikolarazi i De Reybekiel, 2001; Kaukiainen i sur., 2002; Mishna, 2003). Međutim odgovori nastavnica pokazali su da se vršnjačko nasilje vrlo rijetko događa. U situacijama koje su opisale, u kojima se vršnjačko nasilje ipak manifestiralo, najčešće se spominje verbalno nasilje koje je proizašlo iz nepoštivanja i nerazumijevanja različitosti. U takvim situacijama potrebno je reagirati upravo onako kako je jedna od nastavnica (S2) opisala. Sve učenike treba pravovremeno upoznati s teškoćom njihovog vršnjaka te u razredu uspostaviti atmosferu prihvaćanja različitosti. Osim toga, jedna od nastavnica (S1) navela je da je primijetila situacije verbalnog nasilja od strane učenika iz drugih razrednih odjela. U tim je situacijama potrebna suradnja učitelja i stručne službe, te učitelja međusobno, kako bi se i učenike ostalih razreda upoznalo s teškoćama učenika u školi. Također, spominje se i fizičko nasilje koje je slabovidni učenik vršio prema svojim vršnjacima. Takve situacije istaknule su i autorice Zečević i sur., (2018) koje navode da se slična nepoželjna ponašanja kod učenika s oštećenjem vida javljaju radi nedovoljno razvijenih socijalnih vještina i nemogućnosti ostvarivanja kvalitetnog kontakta s okolinom.

Navedeni podaci ukazali su na pretežito pozitivnu vršnjačku interakciju između učenika s oštećenjem vida u učenika tipičnog razvoja, odnosno, većina nastavnica ne uviđa razliku između te interakcije i interakcije učenika tipičnog razvoja međusobno. Ipak, manji broj nastavnica navelo je kako učenici s oštećenjem vida vrlo rijetko iniciraju komunikaciju te češće komuniciraju s odraslim osobama, odnosno učiteljima i/ili pomoćnicima u nastavi. U izvršavanju nastavnih aktivnosti nastavnice također nisu istaknule razliku u odnosu na učenike tipičnog razvoja te su navele da učenici jednako i ravnopravno sudjeluju i izvršavaju svoje zadatke. Također, grupne radove i ostale suradničke aktivnosti smatraju vrlo korisnom metodom poticanja suradnje s učenikom s teškoćama, ali i važnim korakom u stvaranju atmosfere u kojoj se različitosti prihvaćaju. Jednako tako, učenici s oštećenjem vida često se družu sa svojim vršnjacima za vrijeme školskih odmora, ali neke su nastavnice ipak navele svoje odmore češće provode spremajući pribor, ili u komunikaciji s učiteljima/pomoćnicima u nastavi.

Većina učenika s oštećenjem vida često prima pomoć od svojih vršnjaka, ali nastavnice dijele mišljenje da ta pomoć ne proizlazi iz sažaljenja već stvarne želje za pružanjem pomoći. Kada je riječ o vršnjačkom nasilju, dobiveni rezultati pokazali su da je ono manifestirano u rijetkim slučajevima u kojima se najčešće radilo o verbalnom nasilju. U takvim situacijama nastavnice su intervenirale kroz individualne razgovore s učenicima uključenim u nasilje, ali i kroz aktivnosti koje su uključivale čitavi razred. U odgovorima nastavnica istaknuo se komentar da je vršnjačko nasilje primijećeno od strane učenika ostalih razrednih odjela, što kroz pregled prijašnjih istraživanja nije spomenuto. Socijalna interakcija među učenicima ne odvija se samo unutar razrednog odjela te je jednako tako moguće i da se vršnjačko nasilje odvija izvan njega. Stoga treba imati na umu da se učenike cijele škole upozna s različitim teškoćama te da se kroz suradnju učitelja, nastavnika i stručnog tima potiče razvoj empatije i razumijevanja kod svih učenika u školi.

6.7.3. Načini na koje nastavnici potiču socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida i vršnjaka

Treće istraživačko pitanje bavilo se samim poticanjem socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i učenika tipičnog razvoja od strane njihovih nastavnika. Prvo pitanje odnosilo se na metode poticanja socijalne interakcije koje učitelji koriste, ukoliko su uvidjeli nedostatke u konkretnoj socijalizaciji učenika s oštećenjem vida s ostalim učenicima. Tri nastavnice (S4, S7, S8) odgovorile su kako u toj socijalnoj interakciji nisu uvidjele nedostatke te stoga nemaju potrebu istu poticati.

Načini poticanja socijalne interakcije razlikovali su se u odgovorima učiteljica. Odgovori nekoliko nastavnica većinom su se temeljili na oblicima rada kojima se potiče suradnja učenika u određenim aktivnostima:

Potičem usmjeravanje na zajedničko izvršavanje nekog zadatka. Povezivanjem slabovidnog učenika s ostalim učenicima tijekom rada. (S3)

U svom razrednom odjelu nisam uvidjela nedostatke u socijalnoj interakciji. Kroz rad spontano potičem uključivanje svih učenika u sve aktivnosti sukladno njihovim sposobnostima i mogućnostima. (S5)

Dvije nastavnice navele su različite aktivnosti kojima potiču socijalnu interakciju i razvijaju atmosferu empatije, a jedna je istaknula da u njezinom slučaju socijalnu interakciju ne treba poticati, već samo usmjeravati na prihvatljivije načine komuniciranja:

Pri poticanju socijalne interakcije nastojala sam pristupati individualno i grupno, razgovarati s pojedincima koji su vršili verbalno nasilje, a u razredu stvoriti atmosferu povećane empatije. Koristim metode kao što su igranje uloga, forum teatar, objašnjavanje postupaka... (S2)

Nema nedostataka u socijalnoj interakciji, a istu potičemo različitim aktivnostima, radionicama, kroz društvene igre i heuristički razgovor, formiranjem interesnih skupina. (S6)

Socijalne interakcije ne nedostaje već pokušavam njeno ponašanje usmjeriti na slušanje potreba drugih. Nema problem s komunikacijom već s uvažavanjem tuđeg mišljenja. (S1)

Slične metode navode i Žic Ralić i Ljubas (2013) koje smatraju da aktivnosti kojima se potiče socijalne interakcije trebaju prvenstveno biti usmjerene razvoju socijalnih vještina kod učenika s teškoćama. Socijalne vještine učenika s teškoćama u školskom se okruženju najčešće potiču aktivnostima igre, razgovora, pripovijedanja, oponašanja prikladnih ponašanja i slično. Učenike s oštećenjem vida kroz takve se aktivnosti može naučiti neke osnove pravilne komunikacije kao što je okretanje lica prema sugovorniku, poštivanje svojeg i tuđeg prostora, korištenje primjerenim rječnikom i slično, dok se ostali učenici uče razumijevanju i prihvaćanju teškoće slijepog ili slabovidnog učenika (Vučinić i sur., 2013).

Drugo pitanje vezano uz načine poticanja socijalne interakcije bavilo se suradnjom učitelja sa stručnim suradnicima u osmišljavanju i planiranju metoda poticanja socijalne interakcije i socijalne prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida. Većina nastavnica izrazila je da u osmišljavanju metoda poticanja te konkretne socijalne interakcije najčešće surađuju sa stručnom službom škole. Međutim, dvije nastavnice (S4, S8) navele su da, s obzirom na to da ne uviđaju konkretne probleme u socijalnoj interakciji, ne surađuju ni s

kime, dok su ostale nastavnice navele da potrebu za tom suradnjom osjećaju samo kada se radi o konkretnom problemu, te češće surađuju s ostalim učiteljima.

Suradujem s pedagoginjom samo kada ocijenim da trebam pomoć ili savjet, odnosno kada uočim neki problem. (S5)

U osmišljavanju i planiranju načina poticanja socijalne interakcije i socijalne prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida ne surađujemo sa stručnom službom, takve aktivnosti oslanjanju se najviše na razrednicu i učiteljicu u produženom boravku. (S6)

Osim stručne službe, tri nastavnice (S1, S3, S7) navele su i važnost suradnje s edukacijskom rehabilitatoricom Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“. Jedna je istaknula važnost svakodnevne suradnje sa stručnom službom, ali spomenula i još neke aktivnosti koje su joj pomogle u osmišljavanju metoda poticanja socijalne interakcije:

U samome početku veliku pomoć bile su radionice i seminari koje učiteljice imaju prilike polaziti. Svakako je tu i svakodnevna komunikacija sa stručnom službom u školi (školska logopedinja, psihologinja, pedagoginja...), ali najviše iskustvo koje se stječe radom. (S2)

Podaci dobiveni u trećem istraživačkom pitanju prikazali su različite načine na koje nastavnice potiču interakciju i suradnju između učenika s oštećenjem vida i učenika tipičnog razvoja. Iz odgovora se može primijetiti da neke nastavnice smatraju kako socijalnu interakciju u kojoj nisu primijećeni problemi nije potrebno dodatno poticati, dok su ostale nastavnice istaknule da što kvalitetniju socijalnu interakciju kroz rad nastoje svakodnevno poticati, bez obzira na odsusvo potencijalnih nedostataka. Vidljivo je kako nastavnice imaju različite perspektive kada se radi o načinima poticanja socijalne interakcije. Dio njih usmjeren je najviše na oblike rada, odnosno nastavne aktivnosti kroz koje nastoje povezati učenike u grupnim radovima i drugim suradničkim aktivnostima. Takve aktivnosti svakako mogu pozitivno djelovati na socijalnu interakciju učenika u razredu, te osim što učenicima s oštećenjem vida omogućuju ravnopravno sudjelovanje u nastavnim aktivnostima, učenike tipičnog razvoja uče razumijevanju i strpljenju kada je riječ o suradnji s osobom s teškoćama. Ostale nastavnice navodile su različite igre i radionice koje su namijenjene povećavanju senzibiliteta i uspostavljanju pozitivnog

razrednog ozračja. Osim toga, takvim zabavnim aktivnostima potiče se i razvoj socijalnih vještina kod učenika s oštećenjem vida. Nastavnice su spomenule zanimljive aktivnosti kao što su igranje uloga, forum teatar i slično, koje mogu služiti kao izvrsne mjere intervencije, ali i prevencije nepoželjnih ponašanja i/ili sukoba u razrednom odjelu. U razredima u kojima su uključeni učenici s teškoćama poželjno je koristiti sve spomenute aktivnosti, kako one koje se tiču rada na nastavi, tako i onih koje su usmjerene na igru i razgovor.

Kada je riječ o osmišljavanju i planiranju različitih metoda poticanja socijalne interakcije, većina nastavnika najviše surađuje sa stručnim suradnicima, dok dio njih navodi i potrebu za suradnjom sa stručnjacima edukacijsko rehabilitacijskog profila, odnosno edukacijskim rehabilitatorima Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“. Kako bi inkluzija učenika s teškoćama općenito, pa tako i učenika s oštećenjem vida bila kvalitetna i uspješna, potrebna je suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U istraživanju Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) nastavnici su izrazili izrazitu potrebu za suradnjom sa stručnim timom škole u izradi programa i planiranju načina rada s učenicima s teškoćama. Učitelji i nastavnici često imaju nedovoljna znanja o određenoj teškoći te se ne osjećaju dovoljno stručno u tom području (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Suradnja sa stručnim suradnicima u planiranju načina poticanja socijalne prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida stoga je neophodna. Osim toga, stručni timovi škola često su nepotpuni, odnosno, škole nemaju uvijek stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pa je iz tog razloga potrebna i poželjna suradnja i sa stručnjacima drugih, specijaliziranih ustanova.

6.7.4. Mogućnosti unapređenja socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida iz perspektive nastavnika

Posljednje istraživačko pitanje bilo je usmjereno unapređenju socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja, odnosno što je potrebno za to unapređenje iz perspektive nastavnika. U prvom pitanju nastavnice su navele što smatraju neophodnim za uspješniju inkluziju i socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida. Njih četiri (S1, S3, S4 S8) istaknulo je važnost radionica za učenike, odnosno približavanje teškoće oštećenja vida učenicima tipičnog razvoja kako bi imali više

razumijevanja za slijepog ili slabovidnog učenika. Potreba za takvim radionicama, odnosno važnost informiranja učenika tipičnog razvoja o specifičnosti teškoće slijepog ili slabovidnog učenika i ranije je spomenuta. Kada učenici nisu dovoljno i pravovremeno upoznati s teškoćom svojeg vršnjaka često dolazi do nesigurnosti i nervoze pri komunikaciji s učenikom s teškoćama, ali i do stvaranja predrasuda te pojave stigmatizacije i diskriminacije (Bašić, 2017; Papuda-Dolińska, 2017) Osim toga, neke od njih navele su važnost suradnje sa stručnim suradnicima pri osmišljavanju takvih radionica:

Svakako bih svima preporučila radionicu u kojoj su se učenici upoznali s različitim vrstama oštećenja vida. Radionica je provedena tako da su učenici imali naočale kroz koje vide kao osobe s oštećenjem vida te su na taj način pokušavali riješiti nastavne listiće. Kada su shvatili koliko je to težak zadatak i koliko su se namučili, shvatili su da njihovoj prijateljici s oštećenjem zaista nije lako. Nakon provedene radionice imali su više razumijevanja. (S1)

Neophodnim smatram više vremena za radionice i aktivnosti u kojima bi se jačalo i razvijalo interakciju učenika. Također pomoć u organizaciji navedenog od strane stručnih suradnika (S3)

Mislim da je potrebna inicijalna radionica ili nekakav uvod koji bi od prvog dana oštećenje približio učenicima u razredu kako bi im to postalo potpuno normalno, i mislim da se djeca nakon toga brzo prilagode i više to ne doživljavaju kao nešto zbog čega bi dijete trebalo biti izolirano. (S8)

S druge strane, dvije su se nastavnice (S2,S5) fokusirale na važnost pristupa učitelja i njegovog načina rada s učenikom s oštećenjem vida. Istaknule su da je za rad s učenikom s oštećenjem vida izrazito važno strpljenje i razumijevanje, ali zbog njegove teškoće nikako mu se ne smiju snižavati kriteriji ili ga se sažalijevati. Percepcija učenika s teškoćama od strane učitelja ili nastavnika svakako ima veliku ulogu u poticanju pozitivne socijalne interakcije među učenicima. Učenici u razrednom odjelu svjesni su načina na koji se učitelj odnosi prema učeniku s teškoćama te spomenuto sažalijevanje ili snižavanje kriterija može negativno utjecati na njihov stav prema učeniku s teškoćama (Žic Ralić, 2014).

Samo jedna nastavnica navela je kako je za što uspješniju inkluziju učenika s oštećenjem vida najbitniji rad sa samim učenikom, u čemu jako važnu ulogu imaju roditelji i stručni suradnici škole:

Za uspješniju inkluziju i socijalnu interakciju učenika neophodno je da je učenik što samostalniji, otvoreniji i samouvjereniji. Također je bitno da sam sebe ne percipira kao dijete koje ne može biti kao ostala djeca, u čemu veliku ulogu imaju roditelji i svi stručni suradnici koji prate dijete od samih početaka te s kojima učitelji najviše surađuju. Naš učenik s oštećenjem vida svjestan je svojih ograničenja, ali rado prihvaća svaku ruku pomoći i podrške te ne dopušta da ga nedostatak vida sputava u bilo čemu. (S6)

Većina nastavnica složila se kako je organizacija različitih aktivnosti i radionica za učenike izrazito bitna za osiguravanje kvalitetne socijalne inkluzije učenika s teškoćama, a spominju i potrebu za pomoći stručnih suradnika u planiranju i provedbi tih radionica. Zanimljivo je primijetiti da je samo jedna nastavnica uočila važnost uloge i suradnje s roditeljima učenika s oštećenjem vida. Socijalne vještine djeteta počinje se razvijati u vrlo ranoj dobi, odnosno kroz odnos s roditeljima i obitelji te je roditeljska uloga u tom kontekstu posebno važna. (George i Duquette, 2006). U istraživanju Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) učitelji su također istaknuli važnost suradnje s roditeljima u kontekstu inkluzije učenika s teškoćama. Učitelji smatraju kako suradnja s roditeljima može biti barijera kvalitetnoj inkluziji u slučajevima kada roditelji nisu spremni priznati da njihovo dijete ima teškoće, odnosno prihvatiti da mu trebaju posebne prilagodbe i surađivati sa školom i učiteljima kako bi inkluzija bila što uspješnija (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Sljedeće se pitanje nadovezalo na prethodno te je bilo usmjereno na važnost edukacija, radionica i dodatnih usavršavanja za učitelje i nastavnike u području socijalizacije učenika s oštećenjem vida. Sve su se nastavnice složile da su takve edukacije izrazito važne. S jedne strane, kroz takve se edukacije imaju priliku bolje upoznati s načinima rada s učenikom s oštećenjem vida, ali i načinima poticanja socijalne interakcije. Neke od njih navele su kako takvih edukacija još uvijek nije dovoljno te da im je u početku svog rada s učenikom s oštećenjem vida nedostajalo predznanja te su bile primorane snalaziti se same:

Smatram da su takve edukacije veoma važne! Većinom sam se snalazila sama uz savjete drugih učitelja/ica koje su imale slabovidne učenike jer nisam bila dovoljno upoznata sa svim mogućim poteškoćama u radu. Ustvari sam se snalazila sama bez dovoljnog predznanja o radu s djecom s poteškoćama u vidu. Kada bi postojale edukacije, radionice i slično, vjerujem da bi nam svima bilo lakše te da bi djeca s poteškoćama imala bolje obrazovanje. (S1)

Odgovori nastavnica ukazuju na veliku potrebu za dodatnim edukacijama i usavršavanjima u području obrazovanja djece s teškoćama. Do sličnih su rezultata u svome istraživanju došle i autorice Kranjčec Mlinarić i sur. (2016). Najveći problem nastavnice vide u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, kojim dobivaju neke osnovne smjernice, ali ih ne priprema dovoljno za specifične situacije rada s učenikom s teškoćama (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Učitelji i nastavnici su tako prisiljeni snalaziti se sami te smatraju da su različiti oblici stručnih usavršavanja iz tog razloga izrazito potrebni.

Posljednje pitanje bilo je vezano uz prijedloge učitelja vezane uz inicijative koje smatraju potrebnima za poticanje što uspješnije socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja. Neke su nastavnice navodile važnost što češćeg grupnog rada, suradničkog učenja, rada na projektima i međusobnog pomaganja učenika (S2, S3). Jedna je nastavnica istaknula potrebu za upoznavanjem učenika s različitim vrstama teškoća na početku njihovog osnovnoškolskog obrazovanja, neovisno o tome je li učenik s tom teškoćom uključen u njihov razred:

Na početku osnovnoškolskog obrazovanja sve učenike je bitno upoznati s različitostima (Različitosti čine svijet bogatijim!) i s različitim vrstama invaliditeta. Obraditi s učenicima temu „Oštećenje vida“. Kroz simulaciju oštećenja vida pokušati ostalim učenicima približiti teškoće s kojima se učenici s oštećenjima vida nose te im ukazati na eventualne mogućnosti gdje će moći dati vršnjačku podršku tim učenicima.

Osim toga, nastavnice su navele kako smatraju da je bitno ne usredotočiti se na učenikove teškoće, već raditi na uspostavljanju pozitivne razredne klime:

Smatram da je važno pronaći zajedničke interese i graditi odnos s vršnjacima na njima. Nikada nisam posebno isticala njenu poteškoću već sam pokušavala pronaći zajedničke interese s ostalim učenicima. (S1)

Potrebno je raditi na prijateljskom razrednom ozračju, međusobnom povjerenju i poštovanju, pružanju podrške i pomoći te poticati pozitivnu socijalnu interakciju svih učenika, a ne izdvajati učenike s teškoćama. (S6)

Posljednjim istraživačkim pitanjem dobio se uvid u razmišljanja i prijedloge nastavnica o mogućim načinima unapređivanja socijalne prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida, ali i o potencijalnom izraženijom potrebom za edukacijama i usavršavanjima u tom području. Većina nastavnica smatra da su za početak najvažnije inicijalne radionice za učenike tipičnog razvoja, u kojima se učenici upoznaju s pojmovima slabovidnosti i sljepoće, te imaju priliku „staviti se u cipele“ svojih vršnjaka s oštećenjem vida. Osim radionica i aktivnosti koje jačaju interakciju među učenicima, nastavnice važnim smatraju i stav učitelja, odnosno pristup njih samih prema učeniku i njegovoj teškoći. Samo dvije nastavnice spomenule su potrebu za suradnjom prvenstveno sa stručnim suradnicima, ali i s roditeljima učenika s oštećenjem vida. Takvi rezultati su iznenađujući s obzirom da se u radu s učenicima s teškoćama učitelji vrlo često osjećaju nedovoljno stručnima i nespremnima u planiranju i osmišljavanju načina rada (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Ipak, u pitanju koje se doticalo edukacija i stručnih usavršavanja za učitelje i nastavnike, sve su nastavnice istaknule veliku potrebu za takvim sadržajima u području rada s učenicima s oštećenjem vida. Složile su se da je njihovo inicijalno znanje o tom konkretnom području nedostatno te su izrazile nezadovoljstvo trenutnim izborom i količinom takvih edukacija.

Prijedlozi nastavnica za što uspješniji rad s učenicima s oštećenjem vida te za postizanje što kvalitetnije socijalne interakcije u razrednom odjelu najviše se odnosi na što češće i intenzivnije suradnje učenika na nastavi, odnosno poticanje komunikacije kroz različite radionice, igre, te međusobno pomaganje. Osim toga, spominje se i važnost upoznavanja svih učenika škole s različitostima, odnosno teškoćama, što se kroz istraživanje također pokazalo izrazito bitnim načinom prevencije nasilja među učenicima.

7. Zaključak

Kvalitetna socijalna interakcija te socijalna prihvaćenost učenika s teškoćama u redovitim odgojno obrazovnim ustanovama ističe se kao jedan od glavnih ciljeva inkluzije. Učenici s oštećenjem vida vrlo su često uključeni u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te je za njihovu uspješnu inkluziju osim osiguravanja materijalnih, tehničkih i prostornih uvjeta, izrazito važno obratiti pozornost i na socijalni aspekt obrazovanja (Zečević i sur., 2018). Cilj ovog istraživanja bio je istražiti upravo kvalitetu socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida s vršnjacima u redovitom razrednom odjelu. S obzirom na važnost stavova učitelja i nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama te njihove uloge u stvaranju pozitivnog razrednog ozračja, istraživanje je bilo usmjereno na njihovo viđenje spomenute socijalne interakcije te mogućnosti unapređenja iste. U teorijskom dijelu rada za početak su definirana sama oštećenja vida, te je elaboriran njihov potencijalni utjecaj na razvoj djeteta. Prije detaljnijeg fokusiranja na temu obrazovanja, odnosno inkluzije učenika s oštećenjem vida, razjašnjena je zakonska osnova inkluzije učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. S obzirom na već spomenutu važnost socijalnog aspekta obrazovanja za učenike s oštećenjem vida, u nastavku rada definiran je sam pojam socijalne interakcije te je analizirana važnost kvalitetne interakcije u vršnjačkim odnosima, odnosno, u razrednom odjelu. Fokus je zatim sužen na specifičnosti socijalne interakcije učenika s teškoćama, te posebno učenika s oštećenjem vida. Zatim su detaljnije elaborirani razlozi i čimbenici njihove prihvaćenosti ili neprihvaćenosti u razrednom odjelu. Spomenute su i moguće strategije poticanja što kvalitetnije socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja, pri čemu je naglasak stavljen na ulogu učitelja i nastavnika, ali i suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Promatrajući rezultate istraživanja može se zaključiti kako nastavnice socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida s vršnjacima tipičnog razvoja većinom smatraju kvalitetnom i pozitivnom. Drugim riječima, tu interakciju ne smatraju različitom od međusobne interakcije učenika tipičnog razvoja te ističu kako su učenici s oštećenjem vida dobro prihvaćeni u razrednom odjelu. Kod učenika s oštećenjem vida nisu primijetile slabije razvijene socijalne vještine, već ističu komunikativnost i otvorenost s njihove strane. Učenici surađuju za vrijeme nastavnih aktivnosti, grupnih radova i radova u paru, a za vrijeme odmora družu se kroz različite igre i razgovore. Vršnjaci učenicima s

oštećenjem vida često pomažu u spremanju pribora, kretanju i prepisivanju s ploče, ali u tom procesu nije primijećeno sažaljenje kod učenika tipičnog razvoja. Ipak, u slučajevima slabije prihvaćenosti nastavnice navode da učenici s oštećenjem vida rjeđe iniciraju interakciju s vršnjacima, te češće komuniciraju s učiteljima i/ili pomoćnikom u nastavi, ukoliko je on prisutan. Vršnjačko nasilje većina nastavnica nije primijetila, odnosno, verbalno nasilje u više slučajeva bilo je prisutno u početnim razredima, kada učenici još nisu bili dovoljno upoznati sa specifičnostima teškoće slijepog ili slabovidnog učenika. Međutim, spominje se verbalno nasilje od strane učenika drugih razrednih odjela, što poziva na dodatan oprez i obaveznu suradnju učitelja i stručnih suradnika, ali i učitelja međusobno. Kada se govori o metodama poticanja socijalne interakcije, najčešće se koriste nastavne aktivnosti kao što su različiti grupni radovi te suradničko učenje, ali i različite igre, razgovori i radionice kroz koje se pokušava stvoriti pozitivna razredna atmosfera te potaknuti razvoj empatije. Osim toga, spominje se važnost uvodne radionice kroz koju se djecu upoznaje s pojmom oštećenja vida, ali i potreba za provođenjem takvih radionica s učenicima cijele škole. U osmišljavanju sličnih radionica i aktivnosti nastavnice najčešće surađuju sa stručnom službom, ali i s djelatnicima Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“, te u rijetkim slučajevima roditelja učenika s oštećenjem vida. Iako mali broj nastavnica suradnju sa stručnim suradnicima i roditeljima smatra neophodnom za uspješnu inkluziju učenika s oštećenjem vida, ipak ističu veliku potrebu za dodatnim edukacijama u tom području.

Treba spomenuti i potencijalna ograničenja odnosno nedostatke istraživanja. Za početak treba istaknuti uzorak koji je činilo 8 nastavnica. Sedam od ukupno osam sudionica istraživanja učiteljice su razredne nastave, te iz tog razloga nije dobiven konkretniji uvid u socijalnu prihvaćenost učenika viših razreda osnovne škole. Prijedlog za sljedeća istraživanja stoga bi bio veći uzorak koji bi obuhvatio podjednak broj učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. Sljedeći mogući nedostatak istraživanja svakako je ispitivanje putem pisanog upitnika, odnosno, izostanak potpitanja tijekom intervjua koja bi sudionice istraživanja potaknula na davanje detaljnijih i konkretnijih odgovora. Isto tako, s obzirom na to da se dio pitanja doticao načina rada nastavnica te njihovog viđenja socijalne interakcije u razrednom odjelu, postoji mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Svakako treba spomenuti i subjektivnost istraživačice prilikom

obrade i analize podataka, ali i mogućnost nenamjernog izostavljanja određenih pitanja u protokolu intervjua, koja bi mogla biti korisna za dobivanje dublje slike.

Unatoč navedenim ograničenjima, ovaj rad doprinosi pedagoškoj znanosti jer nudi dublji uvid u područje koje je u domaćim radovima nedovoljno istraženo te detaljniji prikaz socijalne interakcije ove specifične skupine učenika s teškoćama. Osim toga, rad je usmjeren na perspektivu učitelja, te njihovo viđenje ove tematike, dok su se prethodna istraživanja većinom fokusirala na stavove samih učenika s oštećenjem vida. U budućim istraživanjima bilo bi korisno koristiti kvantitativnu metodologiju te istražiti postoji li razlika u socijalnoj prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida s obzirom na spol i/ili dob. U ovom je istraživanju cilj bio dobiti detaljnije odgovore i dublji uvid u ovu temu iz perspektive nastavnika, stoga je korištena kvalitativna metodologija. Međutim, kvantitativnim nacrtom istraživanja rezultati bi se mogli generalizirati te bi takvo istraživanje donijelo bogatije spoznaje o samoj prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida. Osim toga, s obzirom na važnost suradnje svih sudionika odgoja i obrazovanja u ovom području, bilo bi zanimljivo istražiti perspektivu stručnih suradnika i roditelja.

S obzirom na rezultate koji, između ostalog, ukazuju na rijetku suradnju nastavnika sa stručnim suradnicima, ali i izraženu potrebu za stručnim usavršavanjima u ovom području, te problematiku nasilja od strane učenika drugih razrednih odjela prema učenicima s oštećenjem vida, zaključiti se za kraj može da je ovaj rad, neovisno o svojim ograničenjima, ukazao na važnost jačanja suradnje svih sudionika unutar sustava odgoja i obrazovanja, te istaknuo konkretna područja na kojima bi se, radi kvalitetnije podrške učenicima s oštećenjem vida, trebalo intenzivno raditi.

8. Literatura

Alimović, S. (2011). *Emocionalne teškoće i problemi ponašanja u djece oštećenjima vida i lakom mentalnom retardacijom*. Magistarski rad. Zagreb: Medicinski fakultet. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/519577>, pristupljeno 20. siječnja 2021.

Bašić, K. (2017). *Vršnjačka potpora kao oblik intervencije kod djece s teškoćama u razvoju*. Specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s: <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A244/datastream/PDF/view>, pristupljeno 23. veljače 2021.

Benjak, T. i sur. (2013). Prevalencija poremećaja vida u RH temeljem podataka Hrvatskog registra osoba s invaliditetom. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 9(35), 176-181. Preuzeto s: <http://www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/227/220>, pristupljeno 19. siječnja 2021.

Bigelow, A. (1990). Relationship between the development of language and thought in young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(8), 414-419. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/232417951_Relationship_between_the_Development_of_Language_and_Thought_in_Young_Blind_Children, pristupljeno 2. veljače 2021.

Bilić-Prcić, A. i sur. (2015). Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51(2), str. 77-86. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/150134>, pristupljeno 21. veljače, 2021.

Bilić-Prcić, A. i Runjić, T. (2009). Integracija i socijalne vještine učenika oštećenog vida nižeg školskog uzrasta. U: Rodanović, D. (ur.): *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. str. 559-568.

Božić, B. (2016). *Rehabilitacija učenika oštećena vida integriranih u redovni sustav odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s:

<https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A24/datastream/PDF/view>, pristupljeno 3. veljače 2021.

Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: Dulčić, A. ur. *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. str. 83-98.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), str. 191-201. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118097> pristupljeno 14. veljače 2021.

Celeste, M. i Kobal Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online*, 9(1), str. 11-22. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/228497235_Social_integration_of_children_with_visual_impairment_A_developmental_model, pristupljeno 22. veljače 2021.

Cohen, L. i sur. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

de Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 130 –140.

Fajdetić, A. (2007). Oštećenje vida. U: Nenadić, K. ur. *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, str. 11-21.

Fajdetić, A. (2012). Slijepi učenici i usvajanje jezika u integriranom odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 153(3-4), str. 463-480. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/138876>, pristupljeno 6. veljače 2021.

George, A. L. i Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 100(3), 151-163. Preuzeto s: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Psychosocial-Experiences-of-a-Student-with-Low-George-Duquette/07dc9ffc0f71273285230a1240c5db2f36295535#citing-papers>, pristupljeno 1. travnja 2021.

- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 431– 443. Preuzeto s: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X1010400706>, pristupljeno 2. svibnja 2021.
- Grbović, A. (2011). Socijalne veštine dece sa oštećenjem vida u različitim obrazovnim uslovima. Doktorska disertacija. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Guralnick, M. J. i sur., (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79. Preuzeto s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1890038/>, pristupljeno 1. svibnja 2021.
- Hadidi, M. S., i Al Khateeb, J. M. (2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report. *International Journal of Disability Development and Education*, 60(2), 167– 172. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/263755013_Loneliness_among_Students_with_Blindness_and_Sighted_Students_in_Jordan_A_brief_report, pristupljeno 2. svibnja 2021.
- Halder, S. i Datta, P. (2012). Insights into self-concept of the adolescents who are visually impaired in India. *International journal of special education*, 27(2), str. 86-93.
- Halmi, A., i Crnoja, J. (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji, *Socijalna ekologija*, 12(3-4), str. 195-210. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/47897>, pristupljeno 7. svibnja 2021.
- Igrić, Lj. i Fuček, I. (2011). Priručnik za organizaciju rada pomoćnika u nastavi. Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
- Jessup, G. i sur. (2017). The social experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 111(1), str- 5-19. ,
- Jessup, G. i sur. (2018). Fitting in or feeling excluded: The experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 112(3), str. 261-273.

- Kaukiainen, A. i sur., (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269–278. Preuzeto s: https://scholar.google.hr/scholar?q=Learning+difficulties,+social+intelligence,+and+self-concept:+Connections+to+bully-victim+problems&hl=hr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart, pristupljeno 1. svibnja 2021.
- Kef, S. (2002). Psychosocial Adjustment and the Meaning of Social Support for Visually Impaired Adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (1), 22-37. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/285800321_Psychosocial_Adjustment_and_the_Meaning_of_Social_Support_for_Visually_Impaired_Adolescents, pristupljeno 2. svibnja 2021.
- Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), str. 243-252. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118087>, pristupljeno 17. veljače 2021.
- Krampač Grljušić, A. i Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*. 8(1), 17-35. Preuzeto s: <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.755746071802393>, pristupljeno 1. svibnja 2021.
- Matok, D. (2007). Metodika rada s učenicima s oštećenjem vida. U: Nenadić, K. ur. *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, str. 49-62.
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W. i White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 167–184. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/227066961_Effects_of_Friendship_Circles_on_the_Social_Interactions_of_Elementary_Age_Students_with_Mild_Disabilities, pristupljeno 1. svibnja 2021.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. Preuzeto s: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00222194030360040501>, pristupljeno 1. svibnja 2021.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020), *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*. Ured za zakonodavstvo. Preuzeto s: https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325#_Toc29146940, pristupljeno 31. ožujka 2021.

Narodne novine (1993). *Konvencija o pravima djeteta*. Narodne novine: Međunarodni ugovori, 12/1993. Preuzeto s: https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-10/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf, pristupljeno 3. veljače 2021.

Narodne novine (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d. 34/2014. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d. 152/2014. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html, pristupljeno 3. veljače 2021.

Narodne novine (2018). *Pravilnik pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*. Zagreb: Narodne novine d.d. 68/2018. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html, pristupljeno 22. listopada 2021.

Narodne novine (2020). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d. 64/20. Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>, pristupljeno 19. siječnja 2021.

Nikolarazi, M, & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes toward deaf children, children in wheelchairs, and blind children in Greece

and in the UK. *European Journal of Special Needs*, 6 (2), 167-182. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/263101637_A_comparative_study_of_children's_attitudes_towards_deaf_children_children_in_wheelchairs_and_blind_children_in_Greece_and_in_the_UK, pristupljeno 2. svibnja 2021.

Papuda-Dolińska, B. (2017). Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), str. 113-126. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/193747>, pristupljeno 22. veljače 2021.

Pavković, B. (2007). Socijalizacija i socijalni razvoj. U: Nenadić, K. ur. *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi*. Zagreb: Hrvatski Savez Slijepih. str. 77-82.

Poljan, I. (2007). Osobitosti psihosocijalnog i spoznajnog razvoja djece s oštećenjem vida. U: Nenadić, K. ur. *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi*. Zagreb: Hrvatski Savez Slijepih. str. 21-28.

Rosel, J., Caballer, A., Jara, P. i Oliver, J. C. (2005). Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(7), 413-425. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/281572749_Verbalism_in_the_Narrative_Language_of_Children_who_are_Blind_and_Sighted, pristupljeno 2. travnja 2021.

Sacks, S., i Wolffe, K. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(1), 7-17. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/213803235_Lifestyles_of_Adolescents_with_Visual_Impairments_An_Ethnographic_Analysis, pristupljeno 2. svibnja 2021.

Salleh, N. M. i Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia-social and behavioral sciences*, 9, 859-863. Preuzeto s: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810023542>, pristupljeno 20. veljače 2020.

Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju; očekivanja, postignuća, perspektive.

Društvena istraživanja, 6(4-5 (30-31)), str. 537-550. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/31662>, pristupljeno 25. veljače 2021.

Sonksen, P. i Dale, N. (2002). Visual impairment in infancy: Impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(11), 782-791. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/228024157_Visual_impairment_in_infancy_Impact_on_neurodevelopmental_and_neurobiological_processes, pristupljeno 21. siječnja 2021.

Šegvić, N. (2019). *Razlike u socijalnim vještinama predškolske djece oštećena vida s obzirom na spol*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s: <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A678/datastream/PDF/view>, pristupljeno: 18. siječnja 2021.

Tews, L. i Lupart, J. (2008). Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 39 – 46.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO and Ministry of Education and Science Spain. Preuzeto s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>, pristupljeno: 3. veljače 2021.

Vasileiou, K. i sur. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: systematic analysis of qualitative health research over 15-year period. *Medical Research Methodology*, 18(148) str. 1-18. Preuzeto s: <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12874-018-0594-7.pdf>, pristupljeno 7. svibnja 2021.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18(1), str. 17-35. Preuzeto s: <https://www.semanticscholar.org/paper/From-integration-to-inclusion%3A-focusing-global-and-Vislie/81b927755ea1116ccf6e2fc1bbe089b668d92aa3>, pristupljeno 25. ožujka 2021.

- Vučinić, V. i sur. (2015). Emocionalna ekspresivnost srednjoškolaca sa oštećenjem vida i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(4), 497-516. Preuzeto s: <https://aseestant.ceon.rs/index.php/specedreh/article/view/9115/3950>, pristupljeno: 2. veljače 2021.
- Vučinić, V. i sur. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241-264. Preuzeto s: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2013/1452-73671302241V.pdf>, pristupljeno: 2. veljače 2021.
- Yildiz, M. A. i Duy, B. (2013). Improving empathy and communication skills od visually imapeded early adolescents through a psycho-education program. *Education Sciences: Theory and Practice*. 13(3), str. 1470-1476.
- Zečević, I. i sur. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), str. 24-36. Preuzeto s: <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.3>, pristupljeno: 15. veljače 2021.
- Zovko, G. i Oberman, M. (1983). *Sociometrijski položaj slijepih i slabovidnih učenika s poremećajem govora u školi za slijepu i slabovidne*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Fakultet za defektologiju.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*, Zadar, Sveučilište u Zadru.
- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*, 7(1), str. 89-100. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/99894>, pristupljeno 1. ožujka 2020.
- Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.
- Žic, A. (2000). *Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žic Ralić, A. (2014): Vršnjaci i djeca s teškoćama. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.): *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.41-56). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/282667733_Zic_Ralic_A_2014_Vrsnjaci_i_djeca_s_teskocama_U_Igric_Lj_Fulgosi-Masnjak_R_Wagner_Jakab_A_ur_Ucenik_s_teskocama_između_skole_i_obitelji_Centar_inkluzivne_potpore_IDEM_Zagreb_41-56, pristupljeno 26. veljače 2021.

Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, *Društvena istraživanja*, 22(3), str. 435-453. <https://doi.org/10.5559/di.22.3.03>, pristupljeno 23. veljače 2021.

Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu, *Napredak*, 156(1-2), str. 77-0. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/166158>, pristupljeno 25. veljače 2021.

9. Prilozi

Prilog 1 – Upitnik

1. Jesu li učenici¹ u razredu svjesni teškoće učenika s oštećenjem vida, jesu li upoznati sa svim njegovim specifičnim potrebama?
2. Kako biste opisali prihvaćenost učenika s oštećenjem vida u razrednom odjelu? Ukoliko je učenik slabije prihvaćen, što vidite kao uzrok tomu?
3. Ima li učenik s oštećenjem vida pomoćnika u nastavi? Ako ima, kako to utječe na njegovu interakciju s vršnjacima?
4. Kako biste opisali vršnjačke interakcije učenika u razredu s učenikom s oštećenjem vida? Jesu li češće inicirane od strane učenika s oštećenjem vida, ili njegovih vršnjaka?
5. Kakva je suradnja učenika s oštećenjem vida i ostalih učenika za vrijeme određenih nastavnih aktivnosti (kao što su grupni rad i rad u paru)?
6. Pomažu li ostali učenici učeniku s oštećenjem vida? Pomoć se može odnositi na kretanje, obavljanje školskih ili svakodnevnih aktivnosti, igranje i slično.
7. Druže li se učenici s učenikom s oštećenjem vida za vrijeme školskih odmora? Na koji način?
8. Je li u odnosu s učenikom s oštećenjem vida prisutno vršnjačko nasilje? Ako je, na koji način se ono manifestira?
9. Ukoliko ste uvidjeli nedostatke u socijalnoj interakciji učenika s oštećenjem vida i ostalih učenika (ili općenito u razrednom odjelu), na koji način potičete istu?
10. Suradujete li i na koji način sa stručnim suradnicima u osmišljavanju i planiranju načina poticanja socijalne interakcije i socijalne prihvaćenosti učenika s oštećenjem vida?
11. Što smatrate neophodnim za uspješniju inkluziju i socijalnu interakciju učenika s oštećenjem vida?
12. Smatrate li da su dodatne edukacije, radionice i usavršavanja u ovom području nužna za učitelje i nastavnike?
13. Što biste još predložili kao moguće inicijative za poticanje što uspješnije socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida i vršnjaka tipičnog razvoja?

¹ Izrazi koji se koriste u ovome upitniku, a imaju rodno značenje, odnose se jednako na muški i ženski rod.

Prilog 2 – Poziv na sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

POZIV NA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovani nastavnici,

Poštovane nastavnice,

studentica sam pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te Vas ovim putem pozivam na sudjelovanje u istraživanju koje će se provoditi u svrhu izrade mog diplomskog rada. Tema istraživanja je „Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama“, a osnovni cilj ovog istraživanja je utvrditi u kakvom su socijalnom položaju učenici s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama te koje su mogućnosti unapređenja kvalitete njihove socijalne interakcije s vršnjacima tipičnog razvoja.

S obzirom na trenutnu epidemiološku situaciju te preporučene mjere socijalnoga distanciranja, istraživanje će se provoditi u obliku pismenog intervjua, odnosno upitnika koji će Vam biti prosljeđen elektroničkom poštom.

Svi podaci dobiveni u ovom istraživanju strogo su povjerljivi te će se koristiti samo u svrhu pisanja diplomskog rada, a bit će dostupni isključivo studentici i mentorici. Pojedini dijelovi upitnika bit će citirani/parafrazirani u diplomskom radu uz strogo poštovanje Vaše anonimnosti te će bilo kakvi identificirajući podaci o Vama, ustanovi, učenicima i ostalim djelatnicima biti anonimizirani. Ispunjeni upitnici i potpisane suglasnosti bit će pažljivo i međusobno odvojeno pohranjene te će se čuvati 60 mjeseci od datuma obrane diplomskog rada, nakon čega će biti uništeni. U ovome istraživanju nećete biti izloženi nikakvom specifičnom riziku, a sudjelovanje u njemu je dobrovoljno. Stoga u svakom trenutku imate pravo odustati bez pojašnjenja razloga svoga odustajanja.

Kako biste sudjelovali u istraživanju, molim da se javite na mail danielanoll3@gmail.com radi daljnjeg dogovora. Ako imate bilo kakvih pitanja ili nedoumica, također se možete javiti na isti mail.

Unaprijed zahvaljujem na pomoći!

S poštovanjem,

Daniela Noll

Prilog 3 – Izjava P ovjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences



Zagreb, 31. svibnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 28. svibnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Voditeljica istraživanja: Daniela Noll

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone: +385(0)1 4092 005, Fax: +385(0)1 6156 879
IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr

Prilog 4 – Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu istraživanja koje provodi studentica Daniela Noll za potrebe izrade diplomskog rada pod naslovom *Poticanje socijalne interakcije učenika s oštećenjem vida u redovitim osnovnim školama*, a pod mentorstvom doc. dr. sc. Ane Blažević Simić.

Potvrđujem da je moje sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno te da sam informiran/a o cilju i postupku istraživanja, kao i o pravu na odustajanje u bilo kojem trenutku bez pojašnjavanja razloga odustajanja.

Suglasan/na sam da će pojedini dijelovi upitnika biti citirani/parafrazirani u diplomskom radu, pri čemu će se moja anonimnost te anonimnost učenika, ustanove i ostalih djelatnika štititi u maksimalnoj mogućoj mjeri. Obaviješten/a sam da će pristup upitnicima imati isključivo studentica i mentorica, te da će ispunjeni upitnici i ova Suglasnost biti pažljivo i međusobno odvojeno pohranjeni te da će se čuvati 60 mjeseci od datuma obrane diplomskog rada, nakon čega će biti uništeni.

Potvrđujem da sam informiran/a na koji način mogu dobiti bilo kakve informacije i uvid u rezultate istraživanja.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam pročitao/la te razumio/la informacije o istraživanju navedene u ovome obrascu.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____