



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

Dea Bećović

**SAMOPROCJENA UČITELJA DJECE S OŠTEĆENJEM VIDA U
REALIZACIJI NASTAVE U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE
ŠKOLE**

Master rad

Nikšić, 2024.



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

**SAMOPROCJENA UČITELJA DJECE S OŠTEĆENJEM VIDA U
REALIZACIJI NASTAVE U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE
ŠKOLE**

Master rad

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Dea Bećović

Broj indeksa: 778/19

Nikšić, 2024.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Dea Bećović

Datum i mjesto rođenja: 22. 8. 2000.

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv master studija: Obrazovanje učitelja

Naslov rada: Samoprocjena učitelja djece s oštećenjem vida u realizaciji nastave u prvom ciklusu osnovne škole

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu/odbranu rada: prof. dr Nada Šakotić, Filozofski fakultet, Nikšić, mentor, prof. dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet, Nikšić, član, prof. dr Veselin Mićanović, Filozofski fakultet, Nikšić, član

Lektor: Verica Kovačević, magistar opšte lingvistike, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Datum odbrane: /

Datum promocije: /

Zahvalnica

Zahvaljujem se svojoj porodici i mentorki na pružanju pomoći u svim fazama izrade master rada...

REZIME

U radu se bavimo samoprocjenom učitelja koji rade s djecom s oštećenjem vida u prvom ciklusu osnovne škole. Naš rad sadrži teorijski i istraživački dio. Teorijski dio rada razmatra djecu s oštećenjem vida i karakteristike inkluzivnog obrazovanja za ovu grupu djece. Naglašava se značaj samoprocjene učitelja za rad s djecom koja imaju oštećenje vida, te važnost motivacije i stručnog usavršavanja učitelja za rad s djecom s smetnjama i teškoćama u razvoju.

Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se utvrdi postoji li povezanost između procesa samoprocjene učitelja djece s oštećenjem vida i kvaliteta realizovane nastave u prvom ciklusu osnovne škole. Uzorak istraživanja obuhvatao je 58 učitelja. Anketirano je 48 učitelja, dok je deset učitelja bilo intervjuisano. U radu su prikazani rezultati istraživanja.

Dobijeni rezultati pokazuju da učitelji s pozitivnim stavom prema inkluziji imaju tendenciju da imaju viši nivo samoprocjene. Povećanje znanja i vještina nastavnika u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama rezultira većim nivoom samoprocjene. Učitelji koji se osjećaju nedovoljno podržani u svom radu s učenicima s teškoćama u razvoju imaju niži nivo samoprocjene.

Na osnovu dobijenih rezultata, procjenjujemo da učitelji koji se osjećaju nedovoljno osposobljeni za rad s djecom s oštećenjem vida imaju niži nivo samoprocjene.

Ključne riječi: samoprocjena, učitelji, djeca s oštećenjem vida, realizacija nastave

APSTRAKT

The paper deals with the self-assessment of teachers working with visually impaired children in the first cycle of primary school. Our work includes both a theoretical and a research component. The theoretical part discusses visually impaired children and the characteristics of inclusive education for this group of students. It emphasizes the importance of self-assessment for teachers working with visually impaired children and highlights the significance of motivation and professional development for teachers working with children who have developmental difficulties and impairments.

The research was conducted to determine whether there is a correlation between the process of self-assessment among teachers of visually impaired children and the quality of teaching in the first cycle of primary school. The research sample consisted of 58 teachers. Out of these, 48 teachers were surveyed, and 10 teachers were interviewed. The paper presents the research results.

The findings indicate that teachers with a positive attitude towards inclusion tend to have a higher level of self-assessment. Increasing teachers' knowledge and skills in working with students with special educational needs results in a higher level of self-assessment. Teachers who feel insufficiently supported in their work with students with developmental difficulties have a lower level of self-assessment.

Based on the obtained results, it can be concluded that teachers who feel inadequately prepared for working with visually impaired children have a lower level of self-assessment.

Keywords: self-assessment, teachers, visually impaired children, teaching quality

SADRŽAJ

UVOD.....	9
I TEORIJSKI DIO.....	11
1. DJECA SA OŠTEĆENJEM VIDA	11
1.1.Klasifikacija i uzroci oštećenja vida.....	12
1.2.Karakteristike djece sa oštećenjem vida.....	13
1.3. Problemi sa kojim se susrijeću djeca sa oštećenjem vida – psihosocijalni i socijalni izazovi	15
2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE DJECE SA OŠTEĆENJEM VIDA.....	17
2.1. Inkluzija djece sa oštećenjem vida u redovnoj nastavi – adaptacija nastavnih metoda, korišćenje dodatnih sredstava i pomagala u radu sa učenicima sa oštećenjem vida.....	19
2.2. Realizovanje nastave za djecu sa oštećenjem vida.....	22
3. SAMOPROCJENA UČITELJA	24
3.1. Značaj samoprocjene.....	25
3.2. Kompetentnost učitelja za rad sa učenicima sa oštećenjem vida – motivisanost za rad i profesionalno usavršavanje	27
3.3. Prethodna istraživanja	28
II ISTRAŽIVAČKI DIO.....	30
1.1.Problem i predmet istraživanja.....	30
1.2.Cilj i zadaci istraživanja	30
1.3.Istraživačke hipoteze	31
1.4.Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	31
1.5.Uzorak ispitanika.....	32

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	34
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja.....	34
2.2. Rezultati istraživanja dobijeni intervjuisanjem učitelja	47
ZAKLJUČAK	57
LITERATURA	59
Prilog 1 – Anketni upitnik za učitelje	64
Prilog 2 – Intervju za učitelje.....	69

UVOD

U ovom istraživačkom radu istražujemo značaj uticaja samoprocjene učitelja na realizaciju nastave za djecu sa oštećenjem vida. Takođe, razmotrićemo specifičnosti nastave za djecu sa oštećenjem vida i glavne karakteristike koje odlikuju ovu djecu.

Samoprocjena učitelja predstavlja proces u kojem oni procjenjuju efekte svoje vaspitno-obrazovne prakse. Ovaj proces je od velike važnosti za rad svakog učitelja, naročito kada je u pitanju rad sa djecom koja imaju oštećenje vida. Učitelji primjenjuju različite metode, tehnike i oblike rada, pri čemu se često dešava da su neki načini rada efikasni za određenu djecu, dok drugi nisu. Stoga je od krucijalnog značaja da učitelji vrše samovrednovanje svog rada, kako bi otkrili svoje kompetencije i slabosti (Babić, Makojević i Erić, 2010).

Samoocjenjivanje učitelja i tradicionalno vrednovanje mogu se značajno razlikovati, ali oba pristupa imaju važnu ulogu u profesionalnom razvoju učitelja. Samoocjenjivanje je personalizovani i refleksivni pristup, gdje učitelj razmatra svoju nastavnu praksu kako bi procijenio svoje snage i slabosti, te identifikovao oblasti za poboljšanje. Samoprocjene su obično dobrovoljne i neformalne. Nasuprot tome, tradicionalne evaluacije su zasnovane na perspektivi školskih administratora ili supervizora nastavnika. Ove evaluacije su formalne i oslanjaju se na standardizovane kriterijume, mjere odgovornosti i protokole posmatranja koje definiše školski okrug (Guskey, 2002).

Samoprocjena učitelja omogućava im da praktikuju autonomiju u postavljanju ciljeva i kreiranju akcionih planova za poboljšanje. S druge strane, tradicionalne evaluacije često su nametnute od strane supervizora ili spoljnog autoriteta, kao što su administratori školskog okruga, što može ograničiti sposobnost učitelja da oblikuje proces evaluacije. Kombinovanjem ova dva pristupa može se osigurati sveobuhvatna i dobro zaokružena ocjena učinka i profesionalnog razvoja učitelja (Kovačević, 2011).

Autori poput Dorđevića (2003), naglašavaju značaj samoprocjene učitelja u identifikaciji eventualnih problema s kojima se mogu suočiti tokom organizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Učitelji treba da kontinuirano unapređuju kvalitet svog rada, s obzirom na to da je vaspitno-

obrazovni proces podložen inovacijama. Od učitelja se očekuje da stalno usavršavaju svoje vještine i kompetencije (Šakotić, 2016).

Motiv za naše istraživanje potiče iz naučne i stručne literature. Sredina za učenje u velikoj mjeri zavisi od učitelja, kao ključnog kreatora vaspitno-obrazovnog procesa. S tim u vezi, potrebno je razumjeti kako učitelji samoprocjenjuju svoju ulogu kada je u pitanju organizacija vaspitno-obrazovnog rada za djecu s oštećenjem vida. Uočeno je da je oblast samoprocjene učitelja veoma aktuelna, ali istovremeno i nedovoljno istražena tema (Stamatović, 2012). Neki autori (Maričić, 2016), dolaze do saznanja da nastavnici ne posvećuju dovoljno pažnje procesu samoprocjene. Ovim radom želimo da ukažemo na značaj samoprocjene učitelja u cilju unapređenja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada s djecom koja imaju oštećenje vida.

I TEORIJSKI DIO

1. DJECA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Oštećenje vida u djetinjstvu može značajno uticati na sve oblasti razvoja djeteta, pri čemu obrazovanje igra ključnu ulogu u određivanju ukupnog kvaliteta njihovog života. Djeca sa oštećenjem vida često žive u uslovima deprivacije, što ima negativan uticaj na njihovo emocionalno i socijalno blagostanje, te smanjuje mogućnosti za buduće zaposlenje (Sapkota et al., 2008)

Izvještaj Svjetske zdravstvene organizacije (SZO) naglašava važnost dobrog vida u razvoju djece i adolescenata. Prevalencija sljepila u djetinjstvu procjenjuje se na 1,4 miliona širom svijeta. Ova prevalencija je veća u zemljama sa nižim prihodima nego u zemljama sa višim prihodima i može varirati od 0,1/1000 do 1,1/1000 djece. U razvijenim zemljama, glavni uzroci oštećenja vida uključuju oštećenje vida korteksa¹, anomalije optičkog nerva, albinizam i nasljedne distrofije mrežnjače (Thulasiraj et al. 2003).

Oštećenje vida u djetinjstvu je kompleksan entitet, jer se pojavljuju različite patologije sa različitim vizuelnim sposobnostima. Termin „sljepilo“ može biti zbunjujući, jer mnoga djeca koja se smatraju „slijepom“ imaju neki funkcionalni vid (Negash & Gasa, 2015).

Obrazovni izazovi sa kojima se suočavaju djeca sa oštećenjem vida značajno se razlikuju. Pored smanjene vidne oštine, vizuelnoj sposobnosti učenika značajno doprinose i drugi faktori, kao što su zahtjevi za font, kontrast i osvjetljenje. Veličina otiska za čitanje je značajan faktor u brzini čitanja. Takođe, mogućnost optimizacije veličine fonta za djecu pruža bolju priliku za povećanje brzine čitanja. Međutim, studije su, takođe, pokazale da prevelika veličina fonta može smanjiti brzinu čitanja (Darge et al. 2017).

¹ Korteks – kora mozga

1.1. Klasifikacija i uzroci oštećenja vida

U stručnoj literaturi nalazimo klasifikacije oštećenja vida na osnovu raznih kriterijuma. Prema stepenu oštećenja vida razlikujemo:

- **Slabovidnost** – djeca mogu čitati tekst pomoću naočara.
- **Srednje oštećenje vida** – djeca imaju izraženije oštećenje vida, pa im je prilikom čitanja potrebno obezbijediti materijale prilagođene njihovim sposobnostima.
- **Teška slabovidnost** – djeca imaju veoma oštećen vid, ali imaju sposobnost percipiranja oblika i svjetlosti.
- **Potpuno sljepilo** – djeca ne mogu da percipiraju svjetlost, pa je u radu sa njima potrebno koristiti taktilne strategije (Stančić, 1991).

Prema vremenu nastanka oštećenja vida, ono se može klasifikovati na:

- **Urođeno oštećenje vida** – ova djeca su obično rođena sa oštećenjem vida i potrebna im je pomoć i podrška od ranog djetinjstva.
- **Stečeno oštećenje vida** – djeca su nakon rođenja razvila oštećenje vida zbog povreda ili određenih bolesti (Stančić, 1991).

Prema funkcionalnim sposobnostima, djeca sa oštećenjem vida se mogu klasifikovati na:

- **Funkcionalno slijepa djeca** – djeca imaju dovoljno vida za snalaženje u jednostavnim situacijama, ali se većinom oslanjaju na preostala čula.
- **Djeca sa preostalim vidom** – djeca imaju sposobnost prepoznavanja predmeta i mogu se kretati u svom okruženju (Stančić, 1991).

Prema obrazovnim potrebama, djeca sa oštećenjem vida mogu se klasifikovati na:

- **Djeca koja se školuju u redovnim školama uz prilagođavanje metoda i strategija rada.**
- **Djeca koja se školuju u redovnim školama uz specijalizovanu podršku stručnjaka iz centara** (Stančić, 1991).

Oštećenje vida može biti uzrokovano raznovrsnim faktorima. Ipak, u nastavku rada navešćemo ključne uzroke oštećenja vida. Oštećenje vida može nastati kao posljedica genetskih faktora, uključujući nasljedna oboljenja i stanja poput retinitis pigmentosa². Ako osoba ima porodičnu istoriju glaukoma, ima veću mogućnost razvoja oštećenja vida. Infekcije i upale takođe mogu uzrokovati oštećenje vida. Dijabetes je čest uzročnik oštećenja vida.

1.2. Karakteristike djece sa oštećenjem vida

Djeca sa oštećenjem vida imaju sljedeće karakteristike:

- **Nizak stepen vizuelne percepcije** – djeca mogu imati poteškoća u identifikaciji predmeta i oblika iz neposrednog okruženja.
- **Smanjena mobilnost** – djeca sa oštećenjem vida često imaju smanjenu sposobnost kretanja.
- **Negativan uticaj na motorički razvoj** – oštećenje vida može negativno uticati na ukupni motorički razvoj djeteta.
- **Kasniji razvoj osnovnih motoričkih vještina** – djeca sa oštećenjem vida obično kasnije nauče da izvode osnovne motoričke zadatke.
- **Barijere u identifikaciji neverbalnih znakova** – djeca sa oštećenjem vida mogu imati poteškoća u prepoznavanju neverbalnih znakova, što može uticati na kvalitet interakcije i komunikacije sa odraslima i vršnjacima tipičnog razvoja.
- **Poteškoće u učenju čitanja i pisanja** – djeca sa oštećenjem vida često koriste asistivnu tehnologiju zbog poteškoća u učenju čitanja i pisanja.
- **Potrebna je prilagođena obrazovna pomoć** – zbog poteškoća u učenju, djeci sa oštećenjem vida potreban je obrazovni plan koji zadovoljava njihove potrebe i mogućnosti.
- **Upotreba drugih čula** – zbog smanjene oštine vida, djeca sa oštećenjem vida u velikoj mjeri koriste druga čula (Jablan, 2007).

² Retinitis pigmentosa – grupa genetskih oboljenja

- **Frustracija zbog nemogućnosti učešća u svim aktivnostima** – neka djeca sa oštećenjem vida mogu biti frustrirana zbog nemogućnosti da učestvuju u svim aktivnostima sa vršnjacima.
- **Poteškoće u obavljanju praktično-mehaničkih radnji** – djeca sa oštećenjem vida mogu imati poteškoća u oblačenju i obavljanju higijene (Jablan, 2007).

Kako se tip i stepen oštećenja vida razlikuju među pojedincima, mnoga razvojna područja, prvenstveno ličnost, inteligencija, jezički i kognitivni razvoj, mogu biti pogođena oštećenjem vida. Socijalni razvoj djece može biti negativno pogođen zbog nemogućnosti primanja neverbalnih znakova ili uspostavljanja kontakta očima. Gubitak vida prirodno utiče na motorički razvoj pojedinca, jer ne može biti motivisan da se kreće prema nevidljivim materijalima ili objektima. U kognitivnom razvoju, otkrivanje okoline i predmeta je izuzetno važno, pa je kretanje ključno, ne samo za motorički razvoj, već i za razvoj koncepata (Solebo, Teoh & Rahi, 2017).

Motorički razvoj i urođene motoričke vještine dojenčadi sa oštećenjem vida ne razlikuju se od onih kod djece sa normalnim vidom. Ova dojenčad može usvojiti motoričke vještine i druge motoričke sposobnosti kasnije nego djeca koja se tipično razvijaju, jer ne mogu adekvatno iskoristiti vizuelne nadražaje u prvim fazama svog života. Djeca koja pokazuju normalan razvoj mogu steći vještinu uspravnog stava oko osmog mjeseca života. Nakon toga slijede redosljed puzanja, ustajanja, hodanja uz pridržavanje i hodanja samostalno (Bala, 2002).

Puzanje kod dojenčadi se javlja kada se trude da dođu do objekata u svojoj okolini. Dojenčad sa oštećenjem vida počinje puzati tek nakon što razviju koordinaciju ruka-oko, jer ne mogu primati vizuelne nadražaje (Kamenov, 1999). Ova situacija može uzrokovati da dojenčad sa oštećenjem vida zaostaje za svojim vršnjacima. Vještina dosezanja izvora zvuka razvija se do kraja prve godine života kod dojenčadi sa oštećenjem vida. Tako, nudeći zvučne igračke, podržavamo dojenčad sa oštećenjem vida da dođe do tih igračaka. Ako dojenčad nije naučena da se okreće i dosegne izvor zvuka, i ako im nije pružena potrebna podrška u ovoj fazi, mogu se javiti kašnjenja u puzanju i hodaњу (Tuttle & Tuttle, 2004). Problemi u hodaњу kod djece sa oštećenjem vida mogu uključivati naginjanje glave prema naprijed i klizanje. Ovi problemi se javljaju zbog slabe muskulature uzrokovane nedovoljnom pokretljivošću, naporom za balansiranje i izbjegavanjem prepreka.

1.3. Problemi sa kojim se susrijeću djeca sa oštećenjem vida – psihosocijalni i socijalni izazovi

Djeca sa oštećenjem vida suočavaju se s brojnim izazovima koji mogu značajno uticati na njihov razvoj i kvalitet života. Mogu imati poteškoća sa samopouzdanjem i samopoštovanjem. Zbog smanjenog broja socijalnih kontakata s vršnjacima, djeca sa oštećenjem vida mogu se osjećati manje vrijedna u odnosu na vršnjake koji se razvijaju na tipičan način. Dodatno, poteškoće u adaptaciji na školske uslove mogu ih izložiti riziku od anksioznosti, te mogu osjećati strah i uznemirenost zbog nemogućnosti učešća u svim obrazovno-vaspitnim aktivnostima s vršnjacima.

Kada su u pitanju socijalni izazovi djece sa oštećenjem vida, izdvajamo sljedeće:

- **Poteškoće u uključivanju u društvene aktivnosti** – Djeca sa oštećenjem vida često imaju poteškoća u uključivanju u društvene i sportske aktivnosti, što može dovesti do društvene izolacije.
- **Poteškoće u komunikaciji** – Ova djeca mogu imati poteškoća u neverbalnoj komunikaciji, što često dovodi do nesporazuma u interakciji s učiteljima i vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način.
- **Diskriminacija** – Djeca sa oštećenjem vida često mogu biti diskriminisana od strane vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način, što otežava njihovu integraciju u zajednicu.
- **Ograničenja u fizičkim aktivnostima** – Zbog smanjene oštine vida, djeca mogu učestvovati samo u određenim vrstama fizičkih aktivnosti, koje često zahtijevaju razvijene vizuelne sposobnosti. Ovo može dovesti do isključenja iz određenih aktivnosti i negativno uticati na njihov socijalni život (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Pored navedenih izazova, djeca sa oštećenjem vida mogu imati poteškoća u razvoju samostalnosti. Često su zavisna od učitelja, roditelja i vršnjaka, što može dovesti do osjećaja nesigurnosti i nedostatka samostalnosti. Takođe, ograničenja u percepciji mogu ograničiti njihovu sposobnost da istražuju svijet oko sebe, smanjujući mogućnosti za sticanje znanja putem neposrednog opažanja svakodnevnih događaja i objekata.

Kao što je već naglašeno, djeca sa oštećenjem vida mogu imati poteškoća u razvijanju drugarskih odnosa i uključivanju u društvene aktivnosti, što može negativno uticati na njihov razvoj socijalnih vještina. Takođe, mogu imati poteškoća u učenju socijalnih normi i pravila, što može rezultirati nedovoljno razvijenim socijalnim odnosima s vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način.

2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE DJECE SA OŠTEĆENJEM VIDA

Inkluzivno obrazovanje ima veoma značajnu ulogu u razvoju djece sa oštećenjem vida. Omogućava djeci da kroz ravnopravno učešće u vaspitno-obrazovnim aktivnostima razvijaju svoje sposobnosti i vještine, te se integrišu u društvenu zajednicu (Bukvić, 2014).

Inkluzivno obrazovanje predstavlja obrazovnu paradigmu koja se temelji na cijenjenju raznolikosti i osiguravanju jednakih prilika za sve učenike, uključujući one sa invaliditetom. Ovaj model se protivi tradicionalnim praksama segregacije i predlaže obrazovno okruženje koje prihvata sve razlike i promoviše integralni razvoj učenika. Uloga inkluzivnog obrazovanja u društvu prevazilazi školski kontekst, doprinoseći izgradnji pravednije i egalitarnije zajednice, gdje su svi pojedinci cijenjeni zbog svog potencijala, a ne ograničeni svojim nedostacima (Felder, 2019).

Principi inkluzivnog obrazovanja su osnovni za razvoj pravednijeg društva i za garantovanje jednakih prava za sve pojedince. Implementacija inkluzivnih praksi u školskom kontekstu igra ključnu ulogu u ostvarivanju ovog cilja, zahtijevajući stalnu posvećenost obrazovnih sistema da prilagode svoje strukture, metodologije i resurse kako bi zadovoljili potrebe svih učenika, te promovisali prijatno obrazovno okruženje i inkluzivnost (Milenović, 2009).

Kao što je već navedeno, inkluzivno obrazovanje je veoma značajno za svu djecu, uključujući i djecu sa oštećenjem vida. Prednosti inkluzivnog obrazovanja za djecu sa oštećenjem vida su brojne, a izdvajamo sljedeće:

- **Pružanje jednakih obrazovnih šansi** – Koncept inkluzivnog obrazovanja omogućava djeci sa oštećenjem vida jednake mogućnosti za razvijanje sposobnosti kao i njihovim vršnjacima tipičnog razvoja. Kroz implementaciju adekvatnih nastavnih strategija i asistivne tehnologije, djeca sa oštećenjem vida mogu unaprijediti svoje vještine i ostvariti optimalna akademska postignuća (Asamoah et al., 2018).
- **Razvijanje socijalnih odnosa** – U inkluzivnim učionicama, djeca sa oštećenjem vida imaju mogućnost svakodnevnog komuniciranja s vršnjacima koji se razvijaju na tipičan

način. Komunikacija u inkluzivnoj učionici ima pozitivne efekte na razvoj tolerancije, međusobnog razumijevanja, te vještina za rad u timu (Suzić, 2008).

- **Smanjenje predrasuda prema djeci sa oštećenjem vida** – Djeca sa oštećenjem vida uče zajedno s vršnjacima, čime se smanjuju predrasude vršnjaka tipičnog razvoja prema ovoj djeci (Suzić, 2008).
- **Razvijanje samostalnosti kod djece sa oštećenjem vida** – Tokom školskih aktivnosti, djeca sa oštećenjem vida razvijaju samostalnost kroz upotrebu raznovrsnih materijala (Suzić, 2008).
- **Unapređenje emocionalnog i psihološkog zdravlja** – Djeca sa oštećenjem vida osjećaju se cijenjena u inkluzivnoj učionici. Boravak s vršnjacima tipičnog razvoja pomaže im da razviju samopoštovanje i sigurnost (Suzić, 2008).
- **Pripremanje djece sa oštećenjem vida za budući život** – Inkluzivno obrazovanje ima za cilj pripremiti djecu za snalaženje u budućnosti. Djeca koja borave u inkluzivnim učionicama spremnija su da se suoče sa složenim životnim situacijama (Suzić, 2008).

Obrazovanje se stalno razvija, a jedna od najznačajnijih promjena u posljednjih nekoliko godina je pomak ka inkluzivnom obrazovanju. Ovaj pristup ima za cilj osigurati da svi učenici, bez obzira na njihove sposobnosti ili invaliditete, imaju jednake mogućnosti za učenje i napredovanje. Učenici sa oštećenjem vida, uz pravilne strategije podučavanja i alate za pristupačnost, mogu u potpunosti učestvovati u procesu učenja i dostići svoj puni potencijal (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Oštećenje vida može značajno uticati na sposobnost učenika da uče na tradicionalne načine. Na primjer, mogu imati poteškoće sa čitanjem štampanog teksta, gledanjem onoga što je napisano na tabli ili učešćem u aktivnostima koje su vizuelno orijentisane (Sunko, 2016).

Često postoji velika varijacija u stepenu invaliditeta kod učenika sa oštećenjem vida i, shodno tome, u količini podrške koja im je potrebna. Kada učenik nema pristup istim vizuelnim iskustvima i signalima kao njegovi vršnjaci, njegove mogućnosti za učenje mogu biti smanjene. Međutim, uz odgovarajuću podršku, mnogi izazovi mogu biti prevaziđeni.

Jedna od najefikasnijih strategija podučavanja za učenike sa oštećenjem vida je korištenje multisenzornih metoda. To znači da se ne oslanjamo isključivo na vizuelne informacije, već uključujemo i druga čula u proces učenja. Na primjer, kada podučavamo o različitim oblicima, možemo koristiti taktilne modele koje učenici mogu dodirivati i osjećati. Kada raspravljamo o nekom istorijskom događaju, možemo pustiti audio-zapise povezane s tim periodom ili koristiti mirise kako bismo dočarali određene aspekte tog događaja (Harris & Lord, 2016).

Još jedna ključna strategija je osigurati da svi materijali za učenje budu pristupačni za učenike sa oštećenjem vida. To može uključivati pružanje udžbenika na Brajevom pismu ili uvećanoj štampi, korištenje audio-knjiga ili digitalnih resursa koji se mogu koristiti uz pomoć čitača ekrana (Jablan, 2007).

Takođe, važno je razmotriti pristupačnost prilikom izrade vlastitih materijala. Na primjer, pri dizajniranju PowerPoint prezentacija, koristiti boje visokog kontrasta i veliki tekst. Takođe, uvijek opisivati vizuelne elemente naglas za one koji ih ne mogu vidjeti.

2.1. Inkluzija djece sa oštećenjem vida u redovnoj nastavi – adaptacija nastavnih metoda, korišćenje dodatnih sredstava i pomagala u radu sa učenicima sa oštećenjem vida

Inkluzija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u obrazovni sistem predstavlja stalni izazov za nastavnike i donosiocje politika širom svijeta. U tom kontekstu, prilagođavanje nastavnih strategija, kako bi se zadovoljile specifične potrebe učenika sa slabovidnošću, predstavlja oblast od posebnog interesa. Slabovidnost, koja se karakteriše značajnim ograničenjem vizuelne funkcije koje se ne može u potpunosti korigovati običnim naočarima ili operacijom, utiče na učenje učenika i njihovu interakciju s obrazovnim okruženjem. Stoga, neophodno je identifikovati i primijeniti pedagoške prakse koje mogu olakšati pristup kvalitetnom obrazovanju za te učenike (Jablan i Hanak, 2005).

Potreba za razvojem i primjenom prilagođenih nastavnih strategija proizilazi iz shvatanja da je obrazovanje pravo svih i mora biti dostupno bez obzira na individualna ograničenja. Brazilsko

zakonodavstvo, kroz Nacionalnu politiku o specijalnom obrazovanju iz perspektive inkluzivnog obrazovanja i Brazilski zakon o inkluziji osoba sa invaliditetom, potvrđuje taj princip, postavljajući smjernice za stvaranje inkluzivnog obrazovnog sistema. Ipak, uprkos pravnim naprecima i sve većoj svijesti o važnosti inkluzije, mnoge škole se i dalje suočavaju sa poteškoćama u prilagođavanju svojih nastavnih metodologija potrebama učenika sa slabovidnošću, što naglašava značaj istraživanja i diskusije o efikasnim strategijama u toj oblasti (Ozkubat & Ozdemir, 2013).

Problematika obrazovanja učenika sa slabovidnošću fokusira se na razliku između politika obrazovne inkluzije i njihove efikasne implementacije u školama. Nastavnici se često suočavaju sa izazovom da ne samo prepoznaju jedinstvene potrebe tih učenika, već i da prilagode sadržaj, nastavne materijale i nastavne tehnike na način koji podstiče efikasno učenje. Nedostatak resursa, specifične obuke za nastavnike i znanja o asistivnim tehnologijama dodatno otežava ovaj problem, ograničavajući obrazovne mogućnosti za učenike sa slabovidnošću (Wall, 2002).

Slabovidnost se definiše kao stanje u kojem je vizuelna funkcija značajno ispod standarda koji se smatra "normalnim", čak i nakon standardnog optičkog tretmana ili korekcije, ali koje omogućava upotrebu preostalog vida za obavljanje zadataka. Ovo stanje se razlikuje od sljepila po prisustvu korisnog vida, koji se može optimizovati upotrebom vizuelnih pomagala, strategija ili asistivnih tehnologija (Kalyva, Gojković & Tsakiris, 2007). Nasuprot tome, vidna oštećenja obuhvataju širi spektar, od slabovidnosti do potpunog sljepila, uključujući različite stepene vizuelnih ograničenja (Jablan, 2007). Dok se slabovidnost specifično odnosi na one koji imaju određeni rezidualni vid koji može biti funkcionalan za svakodnevne aktivnosti, sljepilo je karakterisano potpunim gubitkom vida ili ograničenjem vida na percepciju svjetlosti i sjenki, bez sposobnosti formiranja slike.

Razlikovanje slabovidnosti od drugih vidnih oštećenja važno je za usvajanje odgovarajućih nastavnih strategija. Kao što ističu Drago i Manga (2018), vidna oštećenja se ne manifestuju jednolično, što zahtijeva individualizovane procjene i pedagoške intervencije koje poštuju rezidualne vizuelne sposobnosti svakog učenika. Ovo zapažanje naglašava značaj personalizovanog pristupa u razvoju obrazovnih strategija, prepoznajući različite potrebe među učenicima sa različitim stepenima vizuelnih ograničenja.

Polje asistivne tehnologije, koje se obično smatra tehnologijom dizajniranom za osobe sa nekim oblikom invaliditeta (ili starije osobe), ključno je polje koje se brzo širi jer potiče iz mnogih disciplina i, uglavnom, je vođeno tehnologijom. Asistivna tehnologija za osobe sa oštećenjem vida i slijepe osobe odnosi se na tehnologije, opremu, uređaje, aparate koji im omogućavaju da prevaziđu različite fizičke, društvene, infrastrukturne i pristupne barijere ka nezavisnosti i da žive aktivne, produktivne i nezavisne živote kao ravnopravni članovi društva (Liman et al., 2015).

Vid je izuzetno važan čulni modalitet kod ljudi; njegov gubitak utiče na obavljanje gotovo svih aktivnosti svakodnevnog života i instrumentalnih aktivnosti svakodnevnog života, čime se ometa kvalitet života, opšti stil života, lični odnosi i karijera pojedinca (Jablan, 2007).

Djeca sa oštećenjem vida, u većini slučajeva, zahtijevaju specijalizovanu intervenciju koja uključuje podršku članova porodice, prilagođavanje fizičkih prostora i situacija, istraživanje i korišćenje savremenih tehnika, između ostalog. Zahvaljujući napretku u tehnikama brige za ovu djecu, postalo je moguće promovisati programe koji, djelujući preventivno, sprečavaju da se neadekvatna ponašanja djeteta i porodice ukorijene (Sacks & Wolffe, 2006).

Učenici sa oštećenjem vida treba da budu uključeni u redovan obrazovni sistem, kako bi se ispunili principi inkluzivnog obrazovanja i škola za sve. Uključivanje slijepe djece u redovnu nastavu mora biti prioritetan proces, sa mogućnošću napretka, uspjeha i uslovima za razvoj učenja.

Postoji potreba da se prevaziđe trenutna stvarnost i omogući učenicima pravo na inkluzivno obrazovanje koje otvara nove horizonte za njihov razvoj. Inkluzija nije samo fizička blizina, biti zajedno, već mogućnost komunikacije-akcije-participacije. To znači osigurati da učenik može da komunicira sa okruženjem kroz igru, upoznavanje sa drugom djecom i dijeljenje drugih iskustava (Jablan, Jolić-Marjanović & Grbović, 2011).

Inkluzija predstavlja kompleksan proces koji obuhvata različite dimenzije: ideološku, sociokulturnu, političku i ekonomsku. Školska inkluzija treba da se manifestuje kao obrazovanje usmjereno na kolektiv, sa zajedničkim radom u potrazi za obrazovanjem za sve, stvarajući emotivnu povezanost u školskom okruženju. Kroz pažnju i brigu, djeca sa oštećenjem vida počinju da osjećaju da su voljena, cijenjena i poštovana (Waitoller & Artiles, 2016). Učenici sa oštećenjem vida trebaju imati pristup istom sadržaju kao i ostali učenici; ono što se obično razlikuje je metoda

koju nastavnik koristi kako bi učenik mogao da stekne neophodna znanja za svoje učenje. Inkluzija u školama, u kontekstu škole, mora poticati od nastavnika, koristeći strategije koje su inovativne za njihov razred, omogućavajući svoj djeci aktivno učešće.

2.2. Realizovanje nastave za djecu sa oštećenjem vida

Realizacija vaspitno-obrazovnog procesa za djecu sa oštećenjem vida podrazumijeva primjenu prilagođenih materijala i didaktičkih metoda. U radu sa djecom koja imaju oštećenje vida koriste se materijali na Brajevom pismu, kao i različiti materijali prevedeni na Brajevo pismo. Takođe, značajno je koristiti audio-materijale koji omogućavaju snimanje nastavnih sadržaja. Ovi audio-materijali treba da budu interesantni i prilagođeni djetetu. Takođe, korisno je primjenjivati taktilne materijale, kao što su mape i grafikoni (Salend & Duhaney, 1999).

Učitelj treba da primjenjuje individualizovane aktivnosti u radu sa djecom koja imaju oštećenje vida. Nastavni sadržaji i strategije rada moraju biti prilagođeni učeniku sa oštećenjem vida. Smatra se da je izuzetno efikasno koristiti opisne tehnike. Dakle, učitelji treba da detaljno opišu učenicima sa oštećenjem vida kako bi na što bolji način razumjeli vizuelne informacije.

Učitelji treba da pruže direktnu individualnu podršku učeniku sa oštećenjem vida kada je to zaista potrebno. Nije dobro da učitelj uvijek obavlja zadatke umjesto učenika sa oštećenjem vida, jer na taj način sputava razvoj samostalnosti. Učenike sa oštećenjem vida treba ohrabriti da samostalno izvršavaju zadatke, čime se podstiče razvoj samopouzdanja i sigurnosti kod ovih učenika (Vujačić, 2011).

Sve se više u radu sa djecom koja imaju oštećenje vida primjenjuje asistivna tehnologija. U stručnoj literaturi mogu se pronaći zanimljiva sredstva asistivne tehnologije koja se mogu koristiti u radu sa djecom koja imaju oštećenje vida, poput tekstualnih čitača, Brajevog pisača, i sl.

Učitelji treba da posvete značajnu pažnju socijalnoj integraciji djece sa oštećenjem vida. Djeca sa oštećenjem vida mogu se socijalizovati kroz rad u parovima, što im omogućava da unaprijede svoje društvene vještine. Takođe, treba ih podsticati na učešće u vannastavnim aktivnostima, koje su veoma značajne za unapređenje socijalne kompetencije.

Dijete sa oštećenjem vida ima IROP. Ovaj plan sadrži metode, oblike i sredstva za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida. U izradi IROP-a aktivno učestvuju i međusobno sarađuju učitelji, roditelji i stručni saradnici (Ruijs & Peetsma, 2009).

Uloga učitelja u vaspitno-obrazovnom radu sa djecom koja imaju oštećenje vida je od velikog značaja. Učitelj nije samo osoba koja edukuje, već treba da implementira raznovrsne metode rada kako bi se dijete sa oštećenjem vida na što bolji način socijalizovalo u redovnoj nastavi.

U radu sa djecom koja imaju oštećenje vida potrebno je primjenjivati diferencirani oblik nastave. Ovaj oblik nastave podrazumijeva upotrebu didaktičkih strategija koje najbolje odgovaraju sposobnostima djece sa oštećenjem vida.



Šema 1 – Šematski prikaz nastave za djecu sa oštećenjem vida, Izvor: privatna arhiva

3. SAMOPROCJENA UČITELJA

Samoprocjena predstavlja široko rasprostranjen koncept u obrazovanju. Sposobnost procjene vlastitog znanja, napretka i učinka smatra se ključnom za razvoj. Samoprocjena se opisuje kao skup vještina koje omogućavaju učiteljima da aktivno prate vlastiti proces učenja, pružaju sebi odgovarajuće povratne informacije i time unaprijede svoje samoučenje. Samoprocjena je oblik formativne evaluacije koja omogućava refleksiju o kvalitetu rada, razumijevanje u kojoj mjeri su ispunjeni jasno postavljeni kriterijumi, te vodi ka odgovarajućim korekcijama (Bogosavljević, 2010).

Samoprocjena se koristi za poboljšanje uspjeha u različitim aktivnostima. Ona doprinosi razvoju ličnih uvjerenja nastavnika o njihovoj vlastitoj efikasnosti u nastavi, kao i razumijevanju nivoa na kojem se odvija proces učenja učenika (Dikilitaş & Mumford, 2019). Nakon perioda refleksije, prikupljanja materijala zasnovanih na dokazima i sposobnosti da se obrazlože postignuća u profesionalnom kontekstu, svaki nastavnik će izbjeći subjektivnost u procjeni/samoprocjeni i biti sposoban kritički analizirati svoje snage i slabosti, praznine i potrebe u profesionalnom razvoju, formulišući realan plan profesionalnog razvoja koji se fokusira na (Freire, 2017):

- samoprocjeni (prikupljanje informacija o sebi);
- istraživanju mogućnosti (zapisivanje informacija unutar i izvan organizacije koje se odnose na karijeru, donošenje odluka i postavljanje ciljeva – kratkoročnih ili dugoročnih);
- planiranju (utvrđivanje načina i sredstava za postizanje postavljenih ciljeva, kao i identifikacija koraka koji se trebaju preduzeti za njihovo ostvarenje);
- praćenju ostvarivanja ciljeva (evidentiranje uspjeha i neuspjeha u odnosu na postavljene ciljeve).

Uspjeh u obrazovnom procesu zavisi od kvalitetne interakcije između nastavnika i učenika, kao i od kvaliteta podučavanja, učenja i evaluacije. Zbog toga je važno kontinuirano fokusirati se na samoevaluaciju, koja pruža povratne informacije neophodne za samoregulaciju. Podučavanje

je izuzetno zahtjevan posao, jer se nastavnici suočavaju s kompleksnim socijalnim situacijama u kojima učestvuje veliki broj učenika, gdje događaji često dobijaju nepredvidiv tok.

Samoeфикаsnost i emocionalna stabilnost nastavnika smatraju se ključnim resursima za suočavanje sa zahtjevima u učionici. Bandura (1997) je identifikovao četiri izvora nastavničke samoeфикаsnosti, pri čemu je najmoćniji onaj koji se temelji na uspjehu – kada nastavnik postigne uspjeh u učionici (Judge et al., 2003).

Značaj samoevaluacije leži u mogućnostima koje ona pruža nastavnicima da identifikuju slabe tačke u nastavnoj aktivnosti, uzroke tih problema i moguća rješenja za njihovo unapređenje. U kontekstu profesionalnog učenja, važnost samoevaluacije naglašena je, ne samo za nastavnike, već i u drugim profesijama, poput medicine.

3.1. Značaj samoprocjene

Samoprocjena učitelja ima veoma značajnu ulogu u usavršavanju kompetencija potrebnih za unapređenje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada sa djecom. Kroz proces samoprocjene, učitelji identifikuju slabosti svog rada i razmatraju mogućnosti za poboljšanje ukupnog učinka.

Samoprocjena ima veoma važan uticaj na rad učitelja, a njene prednosti su brojne. Izdvajamo sljedeće:

- **Unapređenje vlastite vaspitno-obrazovne prakse** – Samoprocjena omogućava učiteljima da prepoznaju šta je unaprijedilo kvalitet nastave, a šta nije. Učitelj koji vrši refleksiju i svjestan je svojih slabosti, biće spreman i angažovan da usavršava svoje kompetencije.
- **Aдекватnije razumijevanje potreba učenika** – Kroz proces samoprocjene učitelji će bolje razumjeti koje metode rada su efikasne u radu sa djecom.
- **Povećanje želje za stručnim usavršavanjem** – Samoprocjena dodatno motiviše učitelje da usavršavaju svoja znanja i vještine.

- **Poboljšanje samopouzdanja** – Tokom procesa samoprocjene, učitelji identifikuju svoja postignuća, čime unapređuju svoje samopouzdanje i sigurnost prilikom planiranja i realizacije rada sa učenicima.
- **Jednostavnije i brže donošenje odluka** – Samoprocjena omogućava učiteljima da brže donose odluke vezane za unapređenje rada. Učitelji bolje poznaju svoje potencijale i sposobnosti, što im omogućava brže donošenje odluka.
- **Poboljšanje emocionalnog života** – Kontinuirana samoprocjena omogućava učiteljima da se adekvatnije suočavaju sa stresnim situacijama u učionici (Judge et al., 2003).

Prema stručnoj literaturi, postoji nekoliko vrsta samoprocjene učitelja. Svaka vrsta ima specifične ciljeve i metode. Ukratko, vrste samoprocjene su:

- **Refleksivna samoprocjena** – Učitelji svakodnevno vrše vrednovanje svog rada, analizirajući šta je bilo dobro, a šta nije. Obično zapisuju svoja zapažanja i razmjenjuju iskustva sa kolegama.
- **Samoprocjena na temelju standarda** – U ovom slučaju, učitelji procjenjuju svoj rad na osnovu unaprijed definisanih standarda koje određuje škola.
- **Kvantitativna samoprocjena** – Za procjenu efekata svog rada, učitelji koriste radove učenika i često primjenjuju ankete kako bi identifikovali reakcije učenika na određene vaspitno-obrazovne aktivnosti.
- **Formativna samoprocjena** – Ova vrsta samoprocjene pomaže učiteljima da utvrde oblasti za poboljšanje, neposredno prije završnog vrednovanja.
- **Sumativna samoprocjena** – Ova procjena se obično vrši na kraju školske godine kako bi se utvrdio stepen efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada (Golubović i Maksimović, 2008).

3.2. Kompetentnost učitelja za rad sa učenicima sa oštećenjem vida – motivisanost za rad i profesionalno usavršavanje

Da bi učenici s oštećenjem vida mogli razvijati svoje vještine u skladu sa svojim sposobnostima, od esencijalne je važnosti da učitelji koji rade s ovom djecom budu adekvatno kompetentni. Učitelji trebaju posjedovati specifične vještine i kompetencije za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida. Prema stručnoj literaturi, učitelji trebaju imati sljedeće kompetencije:

- **Razumijevanje prirode oštećenja vida:** Učitelji treba da posjeduju teorijska znanja o vrstama oštećenja vida i razumiju kako ova oštećenja utiču na svakodnevno funkcionisanje učenika (Jablan, 2007).
- **Poznavanje osnova Brajevog pisma:** Učitelji koji rade sa djecom s oštećenjem vida, trebaju biti obučeni za upotrebu Brajevog pisma kako bi mogli efikasno podržati učenike u čitanju i pisanju (Jablan, 2007).
- **Upotreba asistivne tehnologije:** Učitelji treba da posjeduju vještine potrebne za primjenu raznovrsnih sredstava asistivne tehnologije koja pomažu djeci s oštećenjem vida u obrazovnom procesu.
- **Poznavanje metoda rada sa djecom s oštećenjem vida:** Učitelji trebaju detaljno razumjeti metodičke strategije za rad s djecom koja imaju oštećenje vida. Treba da budu otvoreni za primjenu različitih strategija koje će omogućiti bolju socijalnu integraciju i veća akademska postignuća učenika (Golubović i Maksimović, 2008).
- **Pružanje socio-emocionalne pomoći:** Učitelji treba da pruže podršku djeci s oštećenjem vida u društvenim aktivnostima s vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način, kako bi se poboljšala njihova socijalna integracija (Radišić, 2012).
- **Kompetencije za komunikaciju i saradnju sa stručnjacima:** Učitelji treba da budu spremni na konstruktivnu saradnju sa stručnjacima kako bi se djeci s oštećenjem vida pružila optimalna pomoć u učenju i socijalizaciji (Sutton, 2011).

3.3. Prethodna istraživanja

U istraživanju koje su sprovedeli Omerdić i saradnici (2023), utvrđeno je da nastavnici imaju pozitivan stav prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovnu nastavu. Međutim, istovremeno su izrazili zabrinutost zbog nedovoljne podrške koju dobijaju za rad s takvim učenicima. S druge strane, prema istraživanju koje je sprovedeno ranije, Bowman (1986) je otkrio da nastavnici često pokazuju značajan otpor prema uključivanju djece s oštećenjem vida u redovnu nastavu, uglavnom, zbog toga što rad s ovom grupom učenika zahtijeva specifične vještine i znanja koja je teško brzo i efikasno usvojiti.

Prema istraživanju Hrnjice i Sretenova (2003), učitelji pokazuju izrazitu nespremnost za rad s djecom koja imaju oštećenje vida. Valemčić-Štemberger (2021) u svom istraživanju ističu da nastavnici, bez obzira na starosnu dob, smatraju da nisu dovoljno obučeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, zbog nedostatka relevantnog znanja stečenog tokom obrazovanja i nedostatka iskustva u radu s ovom populacijom.

Nastavnici u redovnim školama često nemaju dovoljno znanja i vještina za rad s učenicima s oštećenjem vida, što ukazuje na potrebu za dodatnom edukacijom i usavršavanjem kako bi se osiguralo inkluzivno obrazovno okruženje (Kuduzović i saradnici, 2023).

Većina učitelja pokazuje volju da se suoči s izazovima koje uključuje inkluzivno obrazovanje i nastoji na različite načine osigurati kvalitetnu nastavu za slijepu i slabovidnu djecu, iako često osjećaju nedostatak stručnosti i osobnu nemoć u radu s tim učenicima. Oni su ključni most koji povezuje učenike kojima je potrebna dodatna podrška s ostatkom razreda, naglašavajući važnost njihove uloge u inkluzivnom obrazovanju (Kričak i sar., 2015).

Učitelj se smatra ključnim resursom škole i stoga ima centralnu ulogu u organizaciji i sprovođenju nastavnog procesa (Beara, Popović, Jerković, 2019). Prema istraživanju Leković i Šakotić (2015), glavni izazovi u procesu samoprocjene nastavnika su nedostatak vremena i ograničeni resursi. S druge strane, samoprocjena donosi koristi poput pomoći nastavnicima da ocijene i poboljšaju svoju nastavu te da bolje razumiju potrebe svojih učenika (Vučković, Šakotić, Tončić, 2014).

Stanimirović (2008) naglašava važnost motivacije nastavnika i, na temelju intervjua sa slijepim osobama, identificira ključne faktore uspjeha učenika s oštećenjem vida u redovnoj školi: pozitivne stavove nastavnika, osobne kvalitete poput entuzijazma i empatije, trud da se nastava prilagodi potrebama učenika te korištenje prilagođenih nastavnih materijala. Važno je napomenuti da samoprocjena treba biti dobrovoljan proces, u kojem učitelj treba biti unutrašnje motivisan; inače, rezultati samoprocjene neće biti od značaja (Bezinović, 2010).

II ISTRAŽIVAČKI DIO

1.1. Problem i predmet istraživanja

Predmet istraživanja je samoprocjena učitelja djece sa oštećenjem vida u realizaciji nastave u prvom ciklusu osnovne škole. Istraživanjem ćemo utvrditi da li nastavnici u prvom ciklusu – prvom, drugom i trećem razredu, osnovne škole u Crnoj Gori redovno sprovode proces samoprocjene; koji su najveći izazovi u sprovođenju pomenutog procesa, kao i uticaj ovog procesa na njihov pristup i efikasnost u nastavi.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja jeste utvrditi postoji li povezanost između procesa samoprocjene učitelja djece sa oštećenjem vida i kvaliteta realizovane nastave u prvom ciklusu osnovne škole.

Zadaci ovog istraživanja jesu:

1. Utvrđivanje faktora koji mogu uticati na nivo samoprocjene učitelja.
2. Utvrđivanje osposobljenosti za rad s učenicima s oštećenjem vida.
3. Utvrđivanje stavova prema inkluziji djece sa oštećenjem vida.
4. Procjena kvaliteta realizovane nastave za učenike sa oštećenjem vida, uključujući prilagođavanje nastavnog procesa i materijala.
5. Identifikacija potreba za podrškom i dodatnim obukama učitelja kako bi se unaprijedila njihova samoprocjena i kvaliteta nastave za učenike sa oštećenjem vida.

1.3. Istraživačke hipoteze

Polazeći od predmeta i cilja istraživanja, hipoteze u ovom radu definisane su na sljedeći način:

Glavna hipoteza:

Pretpostavlja se da samoprocjena učitelja ne utiče na kvalitet realizovane nastave za djecu sa oštećenjem vida u prvom ciklusu osnovne škole.

Sporedne hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da učitelji koji se osjećaju nedovoljno osposobljeni za rad s djecom s oštećenjem vida imaju niži nivo samoprocjene.

H2: Pretpostavlja se da učitelji koji pokazuju pozitivan stav prema inkluziji imaju tendenciju da imaju veći nivo samoprocjene.

H3: Pretpostavlja se da povećanje znanja i vještina nastavnika u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama rezultiraće većim nivoom samoprocjene.

H4: Pretpostavlja se da nastavnici koji redovno praktikuju samoprocjenu uspješnije prilagođavaju nastavni proces i materijale za učenike s oštećenjem vida.

H5: Pretpostavlja se da nastavnici koji se osjećaju nedovoljno podržani u svom radu s učenicima s teškoćama u razvoju imaju niži nivo samoprocjene.

1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja, koristili smo teorijsku analizu i deskriptivnu metodu. Deskriptivna metoda nam je pomogla da dublje razumijemo samoprocjenu učitelja u kontekstu rada s djecom sa oštećenjem vida, nudeći detaljan pregled njihovih stavova i iskustava. Takođe, ova metoda će biti korišćena za opisivanje istraživačkog problema, kao i za prikupljanje, obradu i interpretaciju podataka. Teorijska analiza nam je omogućila da istražimo ključna pitanja i probleme relevantne za istraživanje, kao i da dublje shvatimo različite aspekte predmeta istraživanja.

Istraživačke tehnike koje smo primijenili uključuju anketiranje i intervjuisanje. Za prikupljanje podataka koristili smo anketni upitnik, koji sadrži pitanja otvorenog i zatvorenog tipa i sproveden je anonimno. Intervjui su obavljani pojedinačno, s pitanjima otvorenog tipa u okviru strukturiranih, dirigovanih intervjuja. Na osnovu pregledane literature i prethodnih istraživanja, formulisan je predmet istraživanja, ciljevi, zadaci, kao i glavne i sporedne hipoteze.

1.5. Uzorak ispitanika

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 58 učitelja. Ukupno 48 učitelja je anketirano, dok je 10 učitelja intervjuisano. Struktura istraživačkog uzorka prikazana je u tabelama 1 i 2.

Tabela 1 – Uzorak ispitanika: anketirani učitelji

Grad	Naziv osnovne škole	Broj učitelja
Podgorica	OŠ “Pavle Rovinski”	7
Podgorica	OŠ “Marko Miljanov”	1
Kotor	OŠ “Njegoš”	2
Ulcinj	OŠ “Maršal Tito”	5
Nikšić	OŠ “Mileva Lajović Lalatović”	2
Spuz	OŠ “Njegoš”	3
Ulcinj	OŠ “Bosko Strugar”	3
Nikšić	OŠ “Luka Simonović ”	3
Bar	OŠ “Anto Đedović”	1
Podgorica	OŠ “Maksim Gorki”	19
Podgorica	OŠ “Štampar Makarije”	1
Cetinje	OŠ “Šunjo Pešikan”	1
Ukupno	12	48

Tabela 2 – Uzorak ispitanika: intervjuisani učitelji

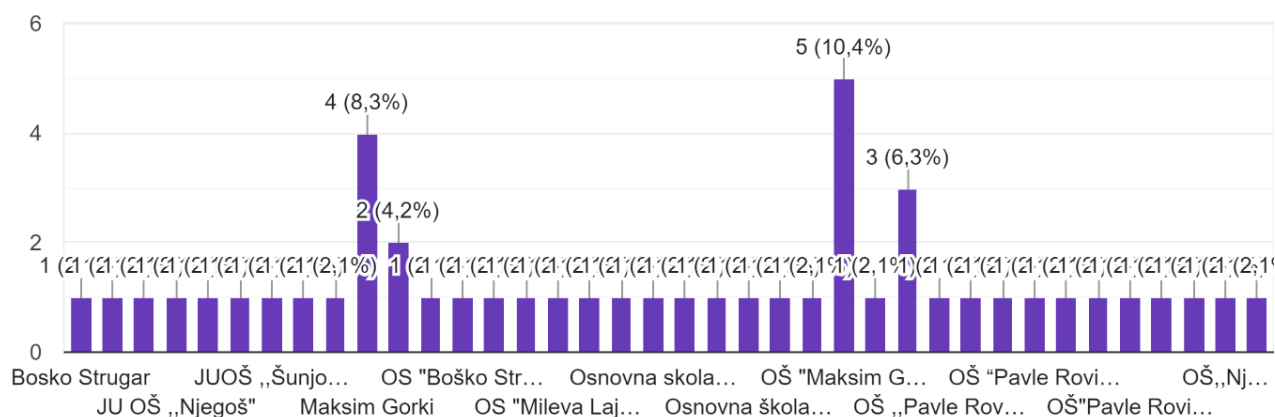
Grad	Naziv osnovne škole	Broj učitelja
Podgorica	OŠ “Branko Božović”	1
Tivat	OŠ “Drago Milović”	1
Petrovac	OŠ “Mirko Srzentić”	1
Budva	OŠ “Stefan Mitrov Ljubiša”	1
Podgorica	OŠ “Maksim Gorki”	1
Podgorica	OŠ “Oktoih”	1
Podgorica	OŠ “21. Maj”	1
Podgorica	OŠ “Pavle Rovinski”	2
Kotor	OŠ “Njegoš”	1

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja

1. Molim Vas da navedete naziv škole u kojoj radite.

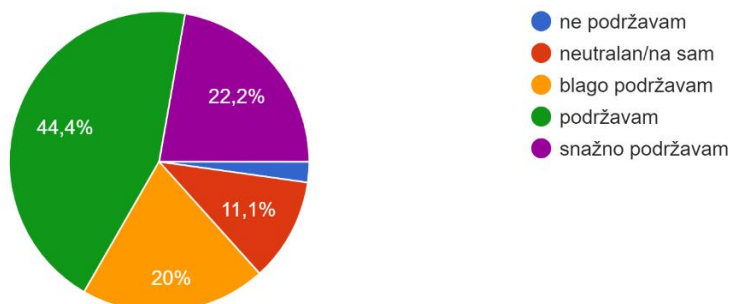
48 одговора



U naše istraživanje uključeni su učitelji iz različitih crnogorskih škola. Nastojali smo obuhvatiti što veći broj škola kako bismo dobili što preciznije rezultate. Vrlo je važno sagledati iskustva učitelja koji sprovode vaspitno-obrazovni proces u više crnogorskih opština.

2. Kako opisujete svoj stav prema inkluziji djece sa oštećenjem vida u redovne školske aktivnosti?

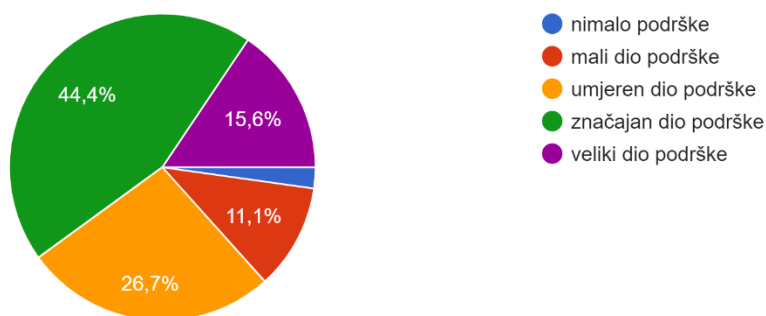
45 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da većina učitelja uključenih u ovo istraživanje ima pozitivan stav prema uključivanju djece sa oštećenjem vida u redovne školske aktivnosti. Ovakav rezultat nas ohrabruje jer pokazuje da su učitelji spremni da se intenzivno angažuju u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja za djecu sa oštećenjem vida.

3. Koliko se osjećate podržanim od strane kolega i rukovodstva u širenju inkluzije u vašoj školi?

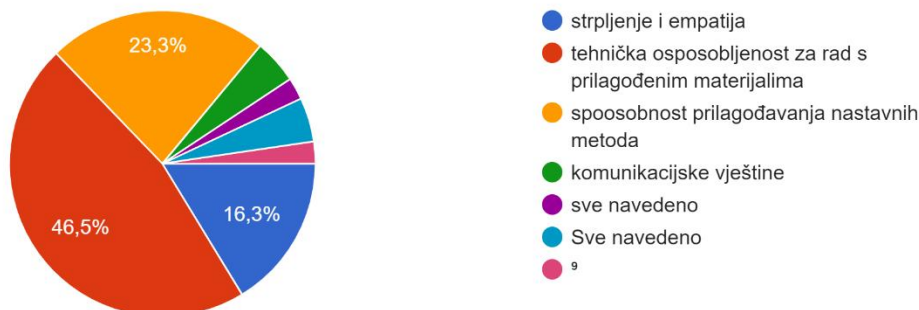
45 одговора



Većina učitelja uključenih u naše istraživanje osjeća se podržano od strane kolega i rukovodstva kada je u pitanju širenje inkluzije u školi. Veoma je značajno što učitelji imaju podršku, jer će biti motivisani da na što bolji način sprovedu inkluzivnu praksu u školi.

4. Koje vještine smatrate najvažnijima za uspješan rad s učenicima sa oštećenjem vida?

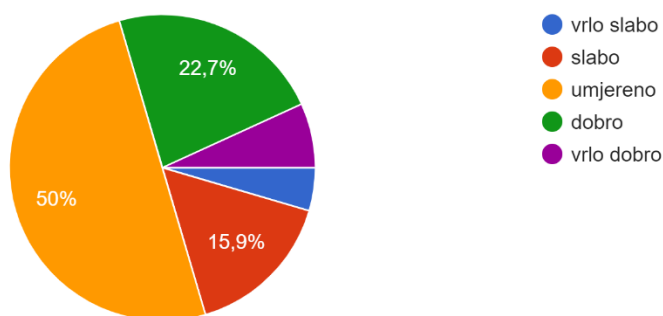
43 одговора



Većina učitelja smatra da je tehnička osposobljenost za rad s prilagođenim materijalima veoma važna vještina za rad s djecom koja imaju oštećenje vida. Sposobnost prilagođavanja nastavnih metoda je, takođe, veoma značajna vještina koju učitelji treba da posjeduju prilikom rada s djecom koja imaju oštećenje vida.

5. Kako procjenjujete svoje vještine u prilagođavanju nastave za učenike sa oštećenjem vida?

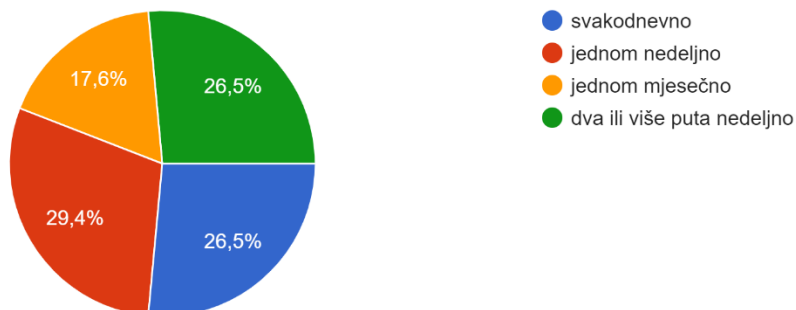
44 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da svega 22,7% učitelja dobro procjenjuje svoje vještine za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida. Čak 50% ispitanika umjereno procjenjuje svoje vještine za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida.

6. Koliko često planirate aktivnosti za djecu sa oštećenjem vida?

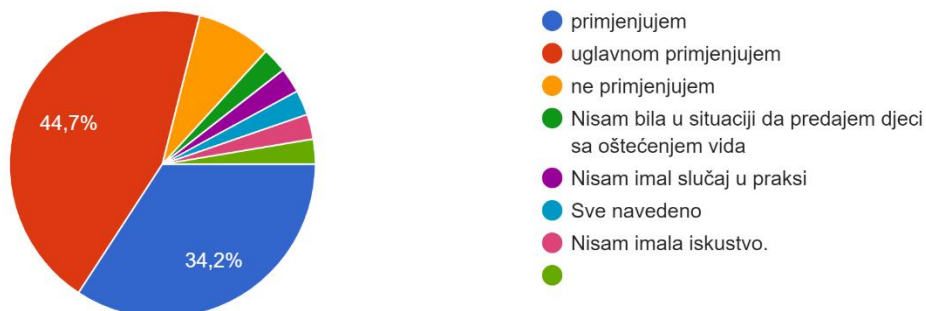
34 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da učitelji uglavnom često realizuju aktivnosti za dijete s oštećenjem vida. Iako učitelji ne smatraju da imaju razvijene vještine za rad s djecom koja imaju oštećenje vida, oni redovno realizuju aktivnosti za ovu djecu.

7. Da li primjenjujete raznovrsne strategije podučavanja u radu sa djecom sa oštećenjem vida?

38 одговора



Rezultati istraživanja pokazuju da većina učitelja uglavnom primjenjuje raznovrsne strategije podučavanja u radu sa djecom sa oštećenjem vida. Na osnovu rezultata, konstatujemo da učitelji imaju pozitivan stav prema inkluziji djece sa oštećenjem vida.

8. Koje su to strategije koje koristite u procesu podučavanja djece s oštećenjem vida?

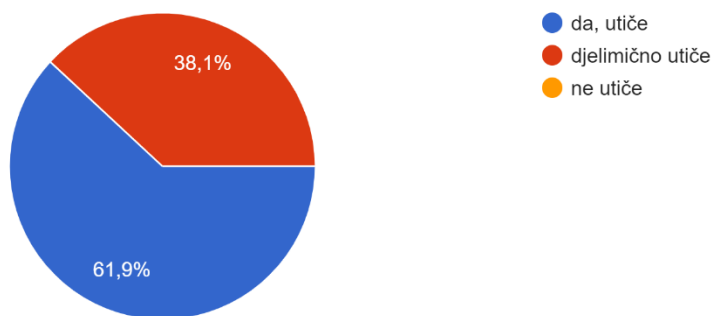
- Čitanje teksta velikim / podebljanim slovima, sjedjenje u prvoj klupi;
- Individualni prilagođeni organizacioni plan;
- Od mjesta gdje sjede, do fonda slova na listićima;
- Govorne, akustične;
- Rad sa Brojevima pismom;
- Prilagođavanje nastavnih metoda;
- Razni formate slova o brojeva;
- Jasan i čist govor, stalno pojašnavati, pripremati uveličan font, obezbijediti taktilne trake i druga potrebna taktilna sredstva, detaljno djecu upoznati sa prostorom u kom borave, ne mijenjati i ne premještati itd.;
- Prilagođavanje situaciji, trenutku;
- Prilagođene nastavne metode;
- Kontinuirani rad na jačanju nastavnog procesa, uslova, ambijenta;
- Trenutno nemam učenika s oštećenjem vida;
- Rad na kompjuteru.
- Osmislim crteže većeg formata, kao i pisane sadržaje i predložim da učenik bude taj koji objašnjava datu temu, tj. podučava.
- IROP, pomagala, materijalna i kadrovska osposobljenost;
- Osmišljavanje taktilnih nastavnih materijala, didaktičkog materijala i sredstava, priprema zvučnih nastavnih sredstava, prilagođen font nastavnih listića, individualan rad sa djetetom.
- Motivacija inovacijama;
- Listići u većem formatu, audio metoda;
- Asistivne strategije, grupni rad, individualni program rada;
- Prikupljanje informacija o individualnim potrebama učenika i prilagođavanje plana prema njima.

- Odabir mjesta sjedjenja, rad na prilagođenom nastavnom materijalu, odabir metoda i sredstava rada, razvoj očuvanih potencijala...

Na osnovu ovako dobijenih rezultata, možemo procijeniti da učitelji primjenjuju raznovrsne strategije podučavanja djece s oštećenjem vida. Odgovori učitelja pokazuju da se u školama posvećuje velika pažnja prilagođavanju načina rada individualnim sposobnostima djece s oštećenjem vida.

9. Smatrate li da proces samoprocjene utiče na kvalitet nastave koju realizujete?

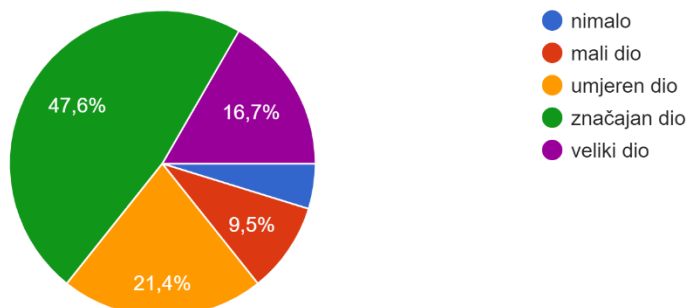
42 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da većina učitelja smatra kako proces samoprocjene utiče na kvalitet nastave. Stoga je veoma važno da učitelji kontinuirano samoprocjenjuju kvalitet svog rada kako bi ga unaprijedili.

10. Koliko važnu ulogu igra vaše iskustvo u radu s ovom populacijom učenika u vašoj samoprocjeni?

42 одговора



Većina učitelja smatra da značajnu ulogu igra iskustvo u radu s djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Ovaj rezultat je opravdan, jer učitelj s više iskustva znaće na adekvatniji način da realizuju vaspitno-obrazovni rad s djecom koja imaju oštećenje vida.

11. Kako pratite napredak učenika sa oštećenjem vida i prilagođavate svoje metode u skladu s njihovim potrebama?

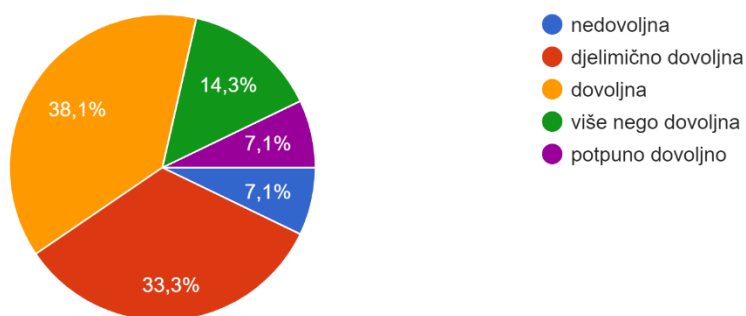
- Kao i sa svakim drugim učenikom. Ne izdvajam ih.
- Prilagođavam svoje metode u skladu sa njihovim potrebama.
- Formativno ocjenjivanje.
- Koristim sve preporučeno.
- Nemam takvih učenika.
- Permanetno pratim i pokušavam ih unaprijediti.
- Svakodnevno praćenje, vodim biljeske...
- Vodim dnevnik.
- Prilagođavanjem metoda
- Postignuti ishodi po IROP-u.
- Provjera čitanja, redovno pregledanje svesaka, analiza učenikovih zapažanja, osmišljavanje prilagođenih testova.

- Provjera verbalnim putem, provjera putem prilagođenih nastavnih listića uz didaktička sredstva adekvatna predmetu.
- U zavisnosti od njegovih rezultata i postignuća na provjerama znanja.
- Kroz postizanje ciljeva IROP-a, postizanja vaspitnih i obrazovnih ishoda, analizu IROP-a.
- Praćenjem rada učenika u toku svake aktivnosti i njegovu zainteresovanost da završi zadatak, kao i prilagođavanje u grupnom radu sa vršnjacima.
- Osluškujem njegove mogućnosti i ostvarenja.
- Rad možemo pratiti usmenim izlaganjima, učešćem u grupnim radovima, govornim nastupima...

Većina učitelja na metodički adekvatan način prati postignuća djece sa oštećenjem vida. Takođe, učitelji metode rada primjenjuju na način koji odgovara karakteristikama djece sa oštećenjem vida.

12. Kako biste ocijenili svoju sposobnost u pružanju podrške učenicima sa oštećenjem vida u svakodnevnoj nastavi?

42 одговора



Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da 38,1% učitelja smatra kako posjeduje dovoljno vještina i sposobnosti za pružanje podrške djeci s oštećenjem vida. Ukupno 33,3% učitelja smatra da uglavnom posjeduje sposobnosti za rad s djecom koja imaju oštećenje vida.

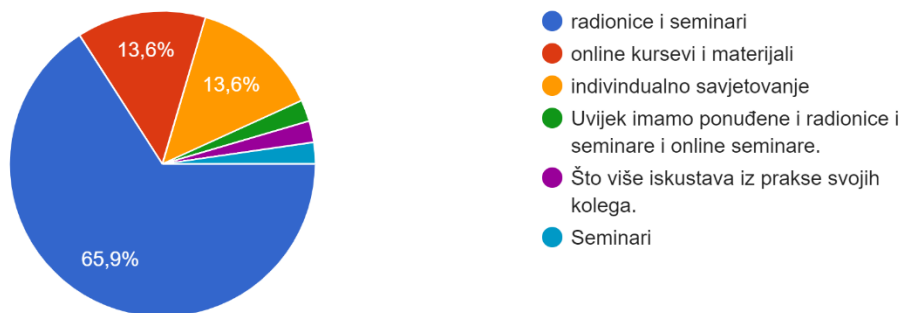
13. Koje metode koristite za evaluaciju svojih nastavnih aktivnosti kako biste identifikovali snage i moguće oblasti za poboljšanje?

- Seminari;
- Materijali koji su prilagođeni, različite aplikacije;
- Razne, po potrebi;
- Procjene, ispitivanja;
- Uvijek treba maksimalno koristiti očuvane potencijale kod djece. U ovom slučaju sluh, memorija, pažnja, dodir;
- Zapažanja lična, komunikacija sa PP sližbom i roditeljima;
- Postignuća učenika;
- Povratne informacije, ostvarivanje ishoda, napredak djeteta;
- Analiziram postignute i ostvarene ishode, kao i one manje postignute ili ishode koje dijete nije savladalo. Na osnovu kontrole usvojenosti ili pak, neusvoje osti ishoda tražim novi način, pristup, upoređujem tehnike, metode, načine rada, koji najbolje daju rezultat, te pokušavam na drugi način prići djetetu ili učiniti nastavu interesantnijom, ako je to moguće.
- Metode evaluacije;
- Demonstrativnu, audio-vizuelnu metodu;
- Analiza, aktivnost učenika, učešće u različitim oblicima rada;
- Način rješavanja konkretne aktivnosti.
- Ček lista.

Dobijeni rezultati pokazuju da učitelji upotrebljavaju raznovrsne metode za evaluaciju svojih nastavnih aktivnosti kako bi identifikovali snage i moguće oblasti za poboljšanje. Sve metode koje su naveli naši ispitanici imaju značajnu ulogu u procesu evaluacije nastavnih aktivnosti.

14. Koje dodatne obuke biste željeli imati kako biste poboljšali svoju samoprocjenu u radu s ovom populacijom učenika?

44 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da bi 65,9% učitelja željelo da svoje kompetencije za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida unapređuje kroz radionice i seminare. Pojedini učitelji smatraju da su online kursevi i materijali veoma korisni za sticanje kompetencija koje su potrebne za rad sa djecom koja imaju oštećenje vida.

15. Koje aktivnosti biste predložili kako biste unaprijedili atmosferu inkluzije za sve učenike, uključujući i one sa oštećenjem vida?

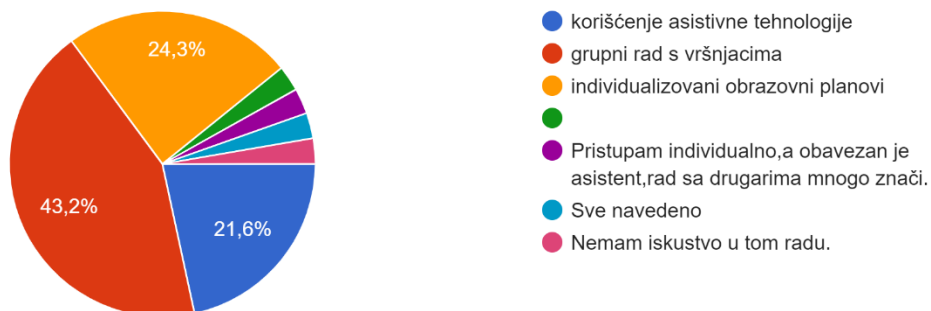
- Škole nijesu opremljene niti prilagođene za rad sa djecom koja uče po IROP-u;
- Razne igrice;
- Podizanje svijesti među vršnjacima, profesionalni razvoj;
- Radionice;
- Omogućiti im rad na prilagođenom računaru;
- Učenje kroz igru;
- Igre u učionici, van nje, čitanje od strane drugara;
- Razne audio prezentacije;
- Što više uključivanja u grupe, učestovanje u polemici, diskusija;
- Grupni rad sa vršnjacima;
- Razne aktivnosti;

- Aktivnosti koje mogu podjednako dobro izvesti svi učenici, a bazirane na slušanju, dodirivanju i sl.;
- Rad u grupama;
- Aktivnosti koje se odnose na crtež, boju, slaganje figura, puzle, magnetna slova, slagalice, edukativne priče i sl.;
- Više radionica i zajedničkih aktivnosti;
- Edukaciju nastavnog kadra i roditelja kroz seminare i radionice sa životnim, realnim situacijama, rad i edukacija kroz problemske situacije;
- Radionice, seminare, savjetovanja;
- Komunikacija, grupni rad sa vršnjacima...
- Obilježavanje dana osoba sa oštećenim vidom, tematski likovni i literarni radovi učenika, promocije putem organizacije javnih oglednih i uglednih časova sa temom jednodosti, medijska promocija...
- Pripremanje materijala i igračaka za koje dijete ima interesovanja i uključivanje u grupni rad sa vršnjacima;
- Više didaktičkih materijala;
- Projektna nastava, timski rad, grupni oblik rada...

Na osnovu dobijenih rezultata, zapaža se da postoje brojne mogućnosti za unapređenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. Zanimljivo je da većina ispitanika ističe značaj realizacije radionica i edukacije nastavnog kadra. Sve preporuke koje su naveli naši ispitanici vrlo je važno razmotriti u kontekstu unapređenja kvaliteta inkluzivne prakse u osnovnoj školi.

16. Koje strategije koristite kako biste osigurali da učenici sa oštećenjem vida imaju pristup istim obrazovnim resursima kao i njihovi vršnjaci?

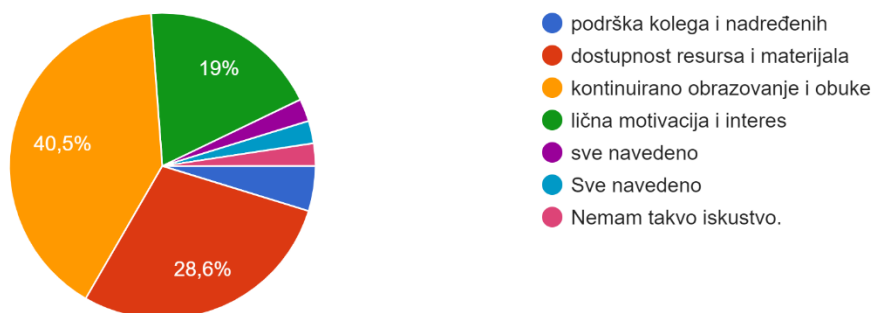
37 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da učitelji koriste raznovrsne strategije s ciljem da osiguraju da učenici s oštećenjem vida imaju jednak pristup obrazovnim resursima kao i njihovi vršnjaci koji se razvijaju na tipičan način. Većina ispitanika organizuje grupne aktivnosti kako bi se dijete s oštećenjem vida što bolje socijalizovalo. Posebno je značajno što učitelji koriste individualizovane obrazovne planove. Ovi planovi u velikoj mjeri učiteljima olakšavaju planiranje i realizaciju rada sa djecom koja imaju oštećenje vida.

17. Koje faktore smatrate ključnim za postizanje visokog nivoa samoprocjene u radu s ovom populacijom učenika?

42 одговора



Dobijeni rezultati pokazuju da većina učitelja smatra da je ključni faktor za postizanje visokog nivoa samoprocjene u radu s djecom koja imaju oštećenje vida kontinuirano obrazovanje i obuke. Pojedini učitelji smatraju da je za kvalitet samoprocjene veoma važno posjedovanje resursa i materijala. Zanimljivo je da mali broj učitelja smatra da je podrška kolega i nadređenih značajan faktor za postizanje visokog nivoa samoprocjene.

2.2. Rezultati istraživanja dobijeni intervjuisanjem učitelja

Intervjuisano je ukupno 10 učitelja. U nastavku rada predstavimo rezultate dobijene intervjuisanjem učitelja.

1. Kako biste opisali svoje iskustvo u radu s učenicima sa oštećenjem vida?

- „U odjeljenju sam imala učenicu sa oštećenjem vida. To je bilo prije pojavljivanja inkluzivnog programa”.
- „Moje iskustvo nije loše s obzirom na to da sam imala djecu koja su imala manji stepen oštećenja vida sa kojima sam uspješno održavala časove. Obično sam tu djecu stavljala u prve redove kako bi lakše mogli da isprate nastavu i budu uključeni istu.”
- „U odjeljenju imam nekoliko učenika koji imaju oštećenje, pa zbog toga svakodnevno prilagođavam nastavni proces tim učenicima. Učenici postižu rezultate kao i svi ostali u odjeljenju.”
- „U principu, moj rad sa učenicima sa oštećenjem vida nema neke velike razlike u odnosu na djecu koja nemaju neke specifičnosti. Jedina razlika koju mogu da navedem jeste što vodim računa da toj djeci pripremam posebne materijale na kojima će oni da rade, da font bude veći, da slova budu boldovana, pri čitanju i radu, vodim računa na koje mjesto će sjedjeti, da to budu klupe koje su bliže tabli, da bi im bilo lakše.”
- „Trenutno imam u odjeljenju tri učenika sa oštećenjem vida i nema pretjerane razlike u odnosu na drugu djecu, sem to što sjede bliže tabli kako bi mogli bolje da vide sadržaj koji u tom trenutku prelazimo.”
- „U odjeljenju imam dvije djevojčice sa oštećenjem vida. Kod jedne djevojčice je u pitanju manje oštećenje, a kod druge je veće oštećenje, pa ona radi uz pratnju asistenta.”
- „Nijesam imala nešto puno iskustva u radu s učenicima sa oštećenjem vida, ali sam imala učenika sa oštećenjem vida u odjeljenju jednom. Mislim da sam se prilično dobro snašla

u radu sa učenikom sa oštećenjem vida, ali svakako smatram da mi treba dodatno usavršavanje u toj oblasti.”

- „Svaki dan prilagođavam nastavu učenicima sa oštećenjem vida. Njihovi rezultati su jednako dobri kao i kod ostalih učenika.”
- „U odjeljenju imam tri učenika sa oštećenjem vida, i snalazim se veoma dobro u pružanju nastave istima.”

Na osnovu dobijenih rezultata, procjenjujemo da učitelji uglavnom imaju pozitivna iskustva u radu s djecom koja imaju oštećenje vida. Učitelji uglavnom imaju jednak pristup prema svakom djetetu, ali metode rada prilagođavaju djeci s oštećenjem vida. Ohrabruje podatak da djeca s oštećenjem vida postižu dobre rezultate u školi. Takođe, uočavamo da učitelji imaju želju da se stručno usavršavaju u oblasti rada s djecom koja imaju oštećenje vida.

2. Kako se nosite sa izazovima koji se javljaju u radu s učenicima sa oštećenjem vida?

- „Djevojčica je bila s oštećenjem vida. Imati je u odjeljenju je zahtjevalo malo više mog truda, ali mi zaista nije bilo teško. Sastav odjeljenja je bio sjajan, mogla sam se osloniti na njih u svakom trenutku. Saradnja sa roditeljima je bila izuzetna.”
- „Nisam lično imala iskustva sa učenicima koji imaju veći stepen oštećenja vida, ali sam pomagala u realizovanju nastave koleginici koja je imala takve učenike. Za njih smo izrađivale posebne nastavne listiće čije je tekst bio uvećan i prilagođen njima.”
- „Reagujem u skladu sa svim izazovima koje nosi takva nastava, trudim se da budem jasna u objašnjavanju, koristim adekvatna vizuelna nastavna sredstva, učenici imaju mjesto sjedjenja koje im odgovara zbog deficita“
- „Zadatke i materijale koje pripremam za te učenike uvijek prilagođavam njihovim potrebama, veći font, boldovana slova, da budem jasna u objašnjavanju.... Trudim se da im olakšam rad maksimalno koliko sam u mogućnosti.”

- „Koristim različite sadržaje, uveličavam font slova, boldujem, trudim se da, ukoliko ispred sebe nemaju listić, da pišem na tabli velikim slovima, ili im u svesci direktno zapišem kako bi im bilo lakše.”
- „Prilagođavam testove, kontrolne, font slova, boldujem tim učenicima kada je potrebno da se čita... Smatram da je lakše raditi sa asistentom, on čita i prepisuje sa table, može se više posvetiti djeci.“
- „Pripremam im posebne materijale, vodim računa o mjestu sjedenja, veći font, boldovana slova pri čitanju i radu.”
- „Prilično dobro sam se nosila sa izazovima koji su se javljali u radu sa učenikom sa oštećenjem vida, pomogle su mi i kolege koje su imali iskustva sa djecom sa oštećenjem vida, prisustvovala sam nekim seminarima i sl. Sve to mi je pomoglo da što bolje učeniku sa oštećenjem vida pomognem da se uklopi i da savlada sadržaje.”
- „Odgovaram na izazove jasno objašnjavajući gradivo, koristeći odgovarajuća vizuelna sredstva, i osiguravam da učenici sjede na mjestima koja im odgovaraju.”
- „Prilično dobro sam se nosim s ovim izazovima. Kolege s iskustvom u radu s djecom s oštećenjem vida mi puno pomažu, a prisustvujem i nekim seminarima koji su mi dodatno pomažu.”

Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji imaju generalno pozitivan stav prema radu s djecom s oštećenjem vida i rado prilagođavaju svoje metode kako bi ispunili njihove specifične potrebe. Često koriste strategije poput uvećavanja fonta, boldovanja slova, prilagođavanja testova i upotrebe vizuelnih sredstava, što odražava njihovu posvećenost i pažnju u nastavi.

Iz komentara učitelja vidi se da je saradnja s roditeljima i kolegama ključna za pružanje adekvatne podrške ovim učenicima. Učitelji cijene podršku koju dobijaju od školskog kolektiva i mogućnost stručnog usavršavanja kroz seminare i obuke. Takođe, prepoznaju važnost pravilnog rasporeda sjedenja i jasnog objašnjavanja gradiva, što poboljšava efikasnost inkluzivne nastave.

Međutim, primjećuje se da neki učitelji nemaju direktno iskustvo rada s učenicima s ozbiljnijim oštećenjem vida, ali se i dalje uključuju u prilagođavanje nastave kroz saradnju s

kolegama. Ovo ukazuje na potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem i dodatnom podrškom, kako bi svi učitelji bili osposobljeni za rad s učenicima s različitim stepenom oštećenja vida.

3. Kako se vaši stavovi prema inkluziji odražavaju na vaš rad s učenicima sa oštećenjem vida?

- „Smatram da inkluzija kod osoba sa oštećenjem vida može da bude uspješna. Ono što mene jako raduje je što moja učenica danas kaže da se nije osjećala kao osoba različita od svojih drugara. Bitno je da roditelji budu maksimalno uključeni. Takvi učenici moraju da imaju razne obuke koje će im olakšati život, kao što su korišćenje pomagala za slabovide. Dejzi udžbenici su zaista korisna stvar. Potrebno je da učionice budu opremljene potrebnom tehnikom.”
- „Obično se program prilagođava u skladu sa potrebama takvih učenika. Vodimo računa o tome da uskladimo rad sa svima da druga djeca ne bi bila zakinuta tokom našeg rada sa djecom kojoj je potrebna pomoć.”
- „Smatram da učenici sa oštećenjem vida mogu da učestvuju redovnom v-o procesu kao i druga, tipična djeca. U potpunosti sam za inkluziju tih učenika, ali se to ne odražava na moj rad sa djecom sa drugim vrstama smetnji.“
- „Moj stav prema inkluziji je pozitivan. Smatram da može da joj se posveti više pažnje u praksi, kao i da treba da postoji gradacija kako za oštećenja vida, tako i za druge smetnje. Smatram da stručnjaci koji se bave procjenama treba da naprave gradaciju i da procijene stepen smetnje i da odrede koliko koje dijete može da postigne i koji su njegovi kapaciteti. Svako dijete je za mene u učionici jednako i svima se posvjećujem na isti način. Rad sa djecom sa oštećenjem vida je malo izazovniji, ali je sve lakše kada je prisutan i asistent.”
- „Smatram da djeca koja su atipična, treba da budu uključena u nastavni proces, ukoliko im nastavni proces omogućava i poboljšava njihovo stanje u smislu savladavanja nekog gradiva, ali smatram da prisustvo asistenta mora biti obavezno.”
- „Moj stav prema inkuziji je pozitivan. Smatram da djeca sa oštećenjima mogu pohađati redovnu školu i pratiti nastavni proces.“

- „Moj stav prema inkuziji je pozitivan. Smatram da djeca sa oštećenjima mogu pohađati redovnu školu i pratiti nastavni proces.“
- „Trudim se da olakšam djetetu s oštećenjem vida uklapanje i trudim se da mu vršnjaci pomognu i da se stvori jedna pozitivna atmosfera gdje će dijete s oštećenjem biti prihvaćeno. Smatram da je bitno i da škola bude opremljena stvarima koje bi olakšale rad sa djecom s oštećenjem vida.“
- „Smatram da djeca sa oštećenjima mogu pohađati redovnu školu i pratiti nastavni proces. Ovaj stav se odražava na moj rad tako što se trudim da svakom učeniku pružim podršku potrebnu za uspjeh, bez obzira na njihove individualne izazove.“
- „Trudim se olakšati uklapanje učenika s oštećenjem vida i stvoriti pozitivnu atmosferu među vršnjacima. Smatram da škola treba biti bolje opremljena za rad s djecom s oštećenjem vida.“

Iako se neki učitelji suočavaju s izazovima u radu s djecom s oštećenjem vida, većina naglašava važnost stvaranja pozitivne učioničke atmosfere, u kojoj će ovi učenici biti prihvaćeni od svojih vršnjaka. Takođe, ističu potrebu za boljom opremljenošću škola kako bi rad s ovom grupom učenika bio olakšan.

Sveukupno, rezultati istraživanja pokazuju da su učitelji otvoreni za inkluziju i posvećeni podršci učenicima s oštećenjem vida. Ipak, prepoznaju potrebu za dodatnim resursima, obukama i podrškom kako bi se inkluzivna praksa unaprijedila i postigla maksimalna efikasnost.

4. Kako ocjenjujete kvalitet nastave koju pružate učenicima sa oštećenjem vida?

- Ako su učenici mentalno dobri, onda nedostatak dobrog vida može da se prevaziđe uz dodatni trud i saradnju sa roditeljima. Roditelji su ključni faktor kod rada sa učenicima u inkluziji, bez rada kod kuće uspjeha ne može biti“.
- „Radimo u skladu sa našim mogućnostima i s obzirom na to se nastava uspješno odvija.“

- „Smatram da je na zadovoljavajućem nivou (uzimajući u obzir kratko radno iskustvo).“
- „Kvalitet nastave koju pružam ne može biti isti svakog dana, tome doprinosi i raspoloženje u odjeljenju, koncentracija djece, kao i dosta drugih sitnica, ali se trudim da maksimalno ispoštujemo zadatke koji su pred nama.“
- „Nastava koju sprovodim nije svakog dana ista, ima dosta okolnosti koje utiču na njen kvalitet.“
- „Kvalitet nastave koju pružam bih ocijenila pozitivno, ali ukoliko bih radila individualno sa djetetom sa oštećenjem vida, smatram da bi taj kvalitet bio još većem nivou.“
- „Kvalitet nastave koju pružam bih ocijenila pozitivno, ali kvalitet nastave nije uvijek isti.“
- „Ocjenjujem kvalitet nastave koju pružam učenicima sa oštećenjem vida kao dobru, ali da može da bude mnogo bolja uz dodatno usavršavanje.“
- „Smatram da je kvalitet nastave koju pružam pozitivan, ali vjerujem da bi rad sa učenicima sa oštećenjem vida na individualnom nivou dodatno povećao kvalitet nastave.“
- „Smatram da je kvalitet nastave dobar, ali uz dodatno usavršavanje može biti bolji.“

Učitelji vjeruju da bi individualni rad s učenicima s oštećenjem vida mogao značajno poboljšati kvalitet nastave. Takođe, ističu ključnu ulogu saradnje s roditeljima u inkluzivnom obrazovanju, naglašavajući da uspjeh učenika zavisi i od podrške koju primaju kod kuće.

Iako su zadovoljni svojim trenutnim radom, učitelji prepoznaju potrebu za dodatnim usavršavanjem kako bi unaprijedili svoje vještine i podigli kvalitet nastave na viši nivo. Ova spremnost za profesionalni razvoj pokazuje njihovu posvećenost i želju da pruže najbolju moguću podršku učenicima s oštećenjem vida.

5. Kako uspostavljate i održavate komunikaciju s učenicima sa oštećenjem vida?

- „Nije mi baš precizno i jasno pitanje. Uključujem ih u rad, postavljam pitanja, uključujem u aktivnosti...Komunikacija nije problem jer svako dijete želi da bude uključeno u razgovor, rad...“

- „Materijal se prilagođava prema potrebama tih učenika tako da nemaju problema da isprate nastavu i nemaju većih odstupanja u radu u odnosu na ostale učenike.
- „Ti učenici imaju potrebe koje su kao i kod svih ostalih, topli su, predusretljivi, pokazuju pozitivne povratne reakcije. Ja se trudim da uzvratim onoliko koliko je dovoljno.“
- „Komunikacija sa djecom sa oštećenjem vida se ne razlikuje od komunikacije koju održavam sa ostalim učenicima, normalana, jednaka. To su djeca koja su intelektualno očuvana i djeca koja postižu i rade jednako kao i ostali.”
- „Nema razlike u odnosu na komunikaciju sa drugom djecom.”
- „Komunikaciju sa djecom sa oštećenjem vida održavam uz pomoć asistenta, ukoliko to oštećenje prati i oštećenje sluha onda se komunikacija zasniva na čitanju sa usana, licem u lice. Obučena sam i za tumačenje Brajevog pisma, ali do sada nije bilo velikih oštećenja da bi se ono koristilo.“
- „Komunikacija sa djecom sa oštećenjem vida se ne razlikuje od komunikacije koju održavam sa ostalim učenicima, normalana, jednaka.”
- „Određujem djetetu sa oštećenjem vida mjesto pored mene kako bih uvijek znala da li mu je potrebna pomoć, pazim na govor: da uvijek govorim glasno, jasno i sl. Uvijek govorim ukoliko pokazujem sliku, kartu i sl. Da objasnim šta prikazujem kako bi dijete bilo upućeno...”
- „Učenici sa oštećenjem vida pružaju pozitivne povratne informacije, a ja se trudim da im uzvratim pažnju i podršku kako bismo održali kvalitetnu komunikaciju.”
- „Učenik uglavnom sjedi pored mene kako bih mu mogla brzo pomoći. Pazim da govorim glasno i jasno, kao i da objašnjavam slike i karte koje pokazujem.”

Većina učitelja smatra da je prilagođavanje materijala ključno za uspjeh nastave i trudi se da učenici s oštećenjem vida ne zaostaju za svojim vršnjacima. Koriste različite tehnike, kao što su jasna i glasna komunikacija, objašnjavanje vizuelnih materijala, te ponekad pomoć asistenta, kako bi poboljšali iskustvo učenja za ove učenike. Dok neki učitelji napominju da komunikacija s

učenicima s oštećenjem vida može donijeti dodatne izazove, poput potrebe za tumačenjem Brajevog pisma ili čitanjem s usana, generalno smatraju da se rad s ovim učenicima odvija uspješno i u skladu s očekivanjima.

6. Na koji način sarađujete s roditeljima učenika sa oštećenjem vida kako biste podržali njihov školski uspjeh?

- „Sa roditeljima sam jako uspješno sarađivala. Dolazili su na informativni čas, roditeljske sastanke... Oni su jako savjesni i puno su svakodnevno radili s djetetom. Roditelji su ključni faktor uspjeha u radu s djecom u inkluziji.”
- „Roditelje blagovremeno obavještavamo o svim promjenama i mogućim nedostacima. Oni su uključeni u naš rad sa njima i nekad i sami daju ideje i podršku za bolje realizovanje nastave.”
- „Roditelji su uključeni u ono što radimo, sugerišu da djeca obavezno sjede bliže katedri“.
- „Trudim se da saradnja sa roditeljima bude na najboljem nivou, jer smatram da je ta komunikacija temelj svakog učenika i svega onoga što nas čeka tokom školovanja. Smatram da smo mi tim i da treba da ostvarimo lijepu saradnju, da jedni druge dopunjavamo, oni kod kuće ja u školi, da poguramo jedni druge ukoliko se pojave neke prepreke.”
- „Sa roditeljima imam jako uspješnu saradnju.”
- „Informišem i usmjeravam roditelje na čemu treba da porade sa djetetom, u kojim oblastima mu je potrebna njihova pomoć.“
- „Informišem i usmjeravam roditelje na čemu treba da porade sa djetetom,takođe uvažavam njihove ideje i sugestije.“
- „Česti razgovori sa roditeljima o samom djetetu i njegovim sposobnostima, napredovanju, načinu kako im možemo pomoći da nešto lakše savladaju.”
- „Roditelji su uključeni u rad djeteta, redovno komuniciramo kako bismo zajedno podržali školski uspijeh njihovog djeteta.”

- „Često razgovaram s roditeljima o sposobnostima, napretku i načinima kako možemo pomoći djetetu da lakše savlada sadržaj.”

Saradnja sa roditeljima obuhvata i pružanje smjernica o oblastima gdje je potrebna dodatna pomoć, kao i redovne razgovore o napretku učenika i strategijama za poboljšanje obrazovnog procesa. Ova proaktivna komunikacija omogućava učiteljima da bolje podrže učenike i doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva.

7. Koje korake preduzimate kako biste prilagodili svoju praksu na osnovu povratnih informacija i evaluacija?

- „Ja sam svakodnevno sve što je bilo na tabli pisala flomasterom na papiru. Učenica je koristila lampu i mogla je da pročita i prepíše s papira. Jednom mjesečno sam pravila razmještaj u učionici i svakog mjeseca je drugo dijete sjedalo pored nje, pomagalo joj, vodilo računa da li je sve dobro odradila, pomagala oko svega što joj je trebalo. Djecu sam naučila da se brinu o njoj i da je nikada ne ostave samu u dvorištu ili učionici.”
- „Redovno održavamo seminare i imamo dodatne obuke. Razgovaramo sa stručnim licima u cilju ostvarivanja boljih rezultata u radu sa takvom djecom.”
- „Dajem dodatnu mogućnost rada kroz vidove dopunska/dodatna nastava, u zavisnosti od toga kakvo je postignuće učenika. Učenici koji imaju oštećenje sjede na odgovarajućim mjestima u učionici. Nastavna sredstva (naročito PPT prezentacije), sve što prikazujem sa web-sajtova dajem uvećano itd.“
- „Povratne informacije su od velikog značaja, kako od roditelja, tako i od učenika jer u radu čovjek nije svjestan nekih propusta, grešaka. One nam daju smjernice kako bismo nešto mogli uraditi bolje, poboljšati, veoma su vrijedne i važne za svakog, a posebno za učitelje koji rade sa djecom.”
- „Učenici koji imaju oštećenje sjede na odgovarajućim mjestima u učionici. Nastavna sredstva (naročito PPT prezentacije), sve što prikazujem sa web-sajtova dajem uvećano itd.“

- „Edukujem se putem seminara, interneta, pomaže nam i mobilni tim iz Resursnog centra.“
- „Organizujem individualne razgovore sa učenicima i roditeljima radi direktnih povratnih informacija.“
- „Konstantno razgovaram sa djetetom sa oštećenjem vida i njegovim roditeljima kako bi znala šta je u toku nastave bilo efektivno, šta se pokazala kao dobra metoda i način da savlada sadržaj i ukoliko se nešto pokazalo loše, to se uklanja i pronalaze novi načini i metode u radu sa djetetom s oštećenjem vida.“
- „Prilagođavam svoju praksu pružanjem dodatne nastave, osiguravanjem odgovarajućih mjesta u učionici za učenike sa oštećenjem vida.“
- „Konstantno razgovaram s učenikom i roditeljima kako bih saznala šta je bilo efektivno u nastavi, šta treba poboljšati i koje metode koristiti dalje.“

Učitelji naglašavaju važnost povratnih informacija od roditelja i učenika, koje im pomažu da prepoznaju šta u nastavi funkcioniše, a šta treba poboljšati. Aktivno prikupljanje tih informacija omogućava im da prilagode svoje metode i pristupe prema specifičnim potrebama učenika. Organizovanjem individualnih razgovora sa učenicima i roditeljima, učitelji stižu direktne uvide u efikasnost nastave i identifikuju oblasti koje je potrebno unaprijediti. Ova praksa im pomaže da prepoznaju i riješe specifične izazove s kojima se učenici suočavaju.

ZAKLJUČAK

U radu smo se bavili samoprocjenom učitelja djece s oštećenjem vida u realizaciji nastave u prvom ciklusu osnovne škole. Master rad sadrži teorijski i istraživački dio. U teorijskom dijelu razmatrali smo klasifikaciju i uzroke oštećenja vida te potencijalne izazove s kojima se djeca s oštećenjem vida suočavaju u školskom kontekstu.

U drugoj tematskoj cjelini teorijskog dijela rada fokusirali smo se na inkluzivno obrazovanje djece s oštećenjem vida. Naglasili smo osnovne karakteristike realizacije nastave za ovu grupu djece i ukazali na značaj efikasne primjene inkluzivnog obrazovanja u školama kao obrazovno-vaspitnim ustanovama.

U trećoj tematskoj cjelini bavili smo se značajem samoprocjene učitelja. Istakli smo važnost kompetentnosti i motivacije učitelja za rad s djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju, te značaj usavršavanja učitelja kroz seminare ili druge obuke.

Istraživanje smo sproveli s ciljem da utvrdimo postoji li povezanost između procesa samoprocjene učitelja djece s oštećenjem vida i kvaliteta realizovane nastave u prvom ciklusu osnovne škole. Uzorak istraživanja obuhvatao je 58 učitelja, od kojih je 48 anketirano, a deset intervjuisano.

Rezultati istraživanja pokazali su sljedeće:

- Učitelji koji se osjećaju nedovoljno osposobljeni za rad s djecom s oštećenjem vida imaju niži nivo samoprocjene.
- Učitelji koji pokazuju pozitivan stav prema inkluziji imaju tendenciju da imaju viši nivo samoprocjene.
- Povećanje znanja i vještina nastavnika u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama rezultira višim nivoom samoprocjene.
- Nastavnici koji redovno praktikuju samoprocjenu uspješnije prilagođavaju nastavni proces i materijale za učenike s oštećenjem vida.

- Nastavnici koji se osjećaju nedovoljno podržani u svom radu s učenicima s teškoćama u razvoju imaju niži nivo samoprocjene.

Na osnovu dobijenih rezultata, potvrđujemo sporedne, a time i glavnu hipotezu, prema kojoj se pretpostavilo da samoprocjena učitelja ne utiče na kvalitet realizovane nastave za djecu s oštećenjem vida u prvom ciklusu osnovne škole.

Ovo istraživanje otvara mogućnost za dalje proučavanje specifičnih faktora koji utiču na samoprocjenu učitelja u radu s djecom s oštećenjem vida, kao i za istraživanje motiva koji pokreću učitelje ka daljem usavršavanju. Istraživanje na većem uzorku može pružiti određene uvide i informacije koje mogu unaprijediti podršku učiteljima i učenicima s oštećenjem vida.

Međutim, važno je uzeti u obzir moguća ograničenja istraživanja, kao što su ograničen uzorak ispitanika i subjektivnost u samoprocjeni koji mogu uticati na tačnost rezultata. Samoprocjena je inherentno subjektivna i može biti podložna različitim pristrasnostima i neiskrenostima, što treba imati u vidu prilikom analize i interpretacije rezultata.

LITERATURA

1. Asamoah, A., et al. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *SAGE Open*, 12(2), 1-11.
2. Bala, G. (2002). *Fizička aktivnost devojčica i dečaka predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
3. Babić, V., Makojević, N., & Erić, J. (2010). *Doživotno učenje – izazov za pojedinca i društvo*. Kragujevac: Interprint.
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
5. Beara, M., Popović, D., & Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79-94.
6. Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
7. Bogosavljević, R. (2010). Ličnost i kompetencije učitelja u društvu znanja. Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja. Beograd: Eduka.
8. Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29-38.
9. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4), 1585–1590.
10. Darge, H. F., et al. (2017). The prevalence of visual acuity impairment among school children at Arada Subcity Primary Schools in Addis Ababa, Ethiopia. *Journal of Ophthalmology*, 17, 23-39.
11. Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253-266.

12. Đorđević, J. (2003). Selekcija kandidata za nastavnički (učiteljski) poziv. U *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet.
13. Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17, 213–228.
14. Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
15. Golubović, Š., & Maksimović, J. (2008). Uloge i zadaci učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, (1–2), 49–56. Novi Sad.
16. Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.
17. Harris, J., & Lord, C. (2016). Mental health of children with vision impairment at 11 years of age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(7), 774–779.
18. Hrnjica, S., & Sretenov, D. (2003). Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju. Studija nastala u okviru zajedničkog istraživačkog projekta Ministarstva prosvete i sporta, UNICEFa i SCF, Beograd.
19. Jablan, B. (2007). *Motorne i taktilne funkcije kod slepe dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
20. Jablan, B., & Hanak, N. (2005). Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci (prilog ideji inkluzivnog obrazovanja). *Istraživanja u defektologiji*, (7), 15–27. Beograd: Defektološki fakultet.
21. Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z., & Grbović, A. (2011). Influence of teacher experience and training on their attitudes towards education of children with impaired vision in secondary schools. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
22. Judge, T. A., et al. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303-331.
23. Kalyva, E., Gojković, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teacher's attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 30–37.
24. Kamenov, E. (1999). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
25. Kovačević, M. (2011). Nastavničke kompetencije. *Vaspitanje i obrazovanje*, 12, 143-154.

26. Kričak, I., Blagojević, I., Pavlović Radivojević, A., & Zdravković, V. (2015). Uključivanje slabovide i slepe dece u život i rad škole. Nastavničko udruženje „Riznica”, Društvo učitelja, Kruševac.
27. Kudek Mirošević, J., & Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi: priručnik*. Zagreb: Alfa.
28. Kuduzović, A., Jakovchevska, A., Gjørshovksa, K., Dimitrievska, C. A., Vidović, R., & Vučković, S. (2023). Analiza znanja i vještina nastavnika u Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini u radu s vizualno oštećenim učenicima u redovnim školama. *Multidisciplinarni Pristupi u Edukaciji i Rehabilitaciji*, 5(5), 71-92.
29. Leković, O., & Šakotić, N. (2015). Samovrednovanje škole (Indeks za inkluziju). *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, Ohrid.
30. Liman, A. N., et al. (2015). Efficacy of assistive technology on the educational programme of children with learning disabilities in inclusive classrooms of Plateau State Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(2), 23–25.
31. Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Novi Sad.
32. Milenović, Ž. M. (2009). Didaktika u uslovima inkluzivne nastave. *Život i škola*, 8(2), 252-264.
33. Negash, K. H., & Gasa, V. (2015). Academic barriers that prevent the inclusion of learners with visual impairment in Ethiopian mainstream schools. *SAGE Open*, 12(2), 122-136.
34. Omerdić, N., Riđić, M., Beba, S., & Čeleš, M. (2023, Maj). Stavovi nastavnika osnovne škole o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovnu nastavu. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*, 1(1), 286-316. Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet.
35. Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2013). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.
36. Radišić, J. (2012). *Kompetencije nastavnika za sprovođenje promena i unapređenje sistema obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
37. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.

38. Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (Ed.) (2006). *Teaching social skills to students with visually impairment: From theory to practice*. New York: AFB Press American Foundation for the Blind.
39. Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
40. Sapkota, Y. D., et al. (2008). The prevalence of visual impairment in school children of upper-middle socioeconomic status in Kathmandu. *Ophthalmic Epidemiology*, 15, 17–23.
41. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
42. Stamatović, J. (2012). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Beograd.
43. Stanimirović, D. (2008). Prediktori (ne)uspeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini. U *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 429-441). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
44. Stančić, V. (1991). *Oštećenje vida, biopsihosocijalni aspekti*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Sutton, T. (2011). Improving the impact of teachers on pupil achievement in the UK – interim findings. *London: Sutton Trust*.
46. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
47. Thulasiraj, R. D., et al. (2003). Blindness and vision impairment in a rural South Indian population: The Aravind Comprehensive Eye Survey. *Ophthalmology*, 110, 1491–1498.
48. Tuttle, D. W., & Tuttle, N. R. (2004). *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands* (3rd ed.). Springfield: Charles C Thomas Publisher Ltd.
49. Šakotić, N. (2016). *Inkluzivno obrazovanje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
50. Valenčić-Štemberger, A. (2021). Stavovi učitelja razredne nastave prema uključivanju djece s posebnim potrebama u redovne odgojno-obrazovne programe u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 67(2), 21-34.
51. Vučković, D., Šakotić, N., & Tončić-Vučinić, Z. (2014). *Priručnik za nastavu po udžbeniku za opismenjavanje na brajevom pismu djece oštećenog vida*. Savez slijepih Crne Gore.

52. Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394.
53. Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59, 360–371.

PRILOZI

Prilog 1 – Anketni upitnik za učitelje

1. Molim Vas da navedete naziv škole u kojoj radite.

2. Kako opisujete svoj stav prema inkluziji djece sa oštećenjem vida u redovne školske aktivnosti?

- ne podržavam
- neutralan/na sam
- blago podržavam
- podržavam
- snažno podržavam

3. Koliko se osjećate podržanim od strane kolega i rukovodstva u širenju inkluzije u vašoj školi?

- nimalo podrške
- mali dio podrške
- umjeren dio podrške
- značajan dio podrške
- veliki dio podrške

4. Koje vještine smatrate najvažnijima za uspješan rad s učenicima sa oštećenjem vida?

- strpljenje i empatija
- tehnička osposobljenost za rad s prilagođenim materijalima
- sposobnost prilagođavanja nastavnih metoda

- komunikacijske vještine
- drugo

5. Kako procjenjujete svoje vještine u prilagođavanju nastave za učenike sa oštećenjem vida?

- vrlo slabo
- slabo
- umjereno
- dobro
- vrlo dobro

6. Koliko često planirate aktivnosti za djecu sa oštećenjem vida?

- Svakodnevno
- jednom nedeljno
- jednom mjesečno
- dva ili više puta nedeljno

7. Da li primjenjujete raznovrsne strategije podučavanja u radu sa djecom sa oštećenjem vida?

- Primjenjujem
- uglavnom primjenjujem
- ne primjenjujem

8. Koje su to strategije koje koristite u procesu podučavanja djece s oštećenjem vida?

9. Smatrate li da proces samoprocjene utiče na kvalitet nastave koju realizujete?

-da, utiče

-djelimično utiče

-ne utiče

10. Koliko važnu ulogu igra vaše iskustvo u radu s ovom populacijom učenika u vašoj samoprocjeni?

-Nimalo

-mali dio

-umjeren dio

-značajan dio

-veliki dio

11. Kako pratite napredak učenika sa oštećenjem vida i prilagođavate svoje metode u skladu s njihovim potrebama?

12. Kako biste ocijenili svoju sposobnost u pružanju podrške učenicima sa oštećenjem vida u svakodnevnoj nastavi?

- Nedovoljna
- djelimično dovoljna
- dovoljna
- više nego dovoljna
- potpuno dovoljno

13. Koje metode koristite za evaluaciju svojih nastavnih aktivnosti kako biste identifikovali snage i moguće oblasti za poboljšanje?

14. Koje dodatne obuke biste željeli imati kako biste poboljšali svoju samoprocjenu u radu s ovom populacijom učenika?

- radionice i seminari
- online kursevi i materijali
- individualno savjetovanje
- drugo

15. Koje aktivnosti biste predložili kako biste unaprijedili atmosferu inkluzije za sve učenike, uključujući i one sa oštećenjem vida?

16. Koje strategije koristite kako biste osigurali da učenici sa oštećenjem vida imaju pristup istim obrazovnim resursima kao i njihovi vršnjaci?

- korišćenje asistivne tehnologije
- grupni rad s vršnjacima
- individualizovani obrazovni planovi
- drugo

17. Koje faktore smatrate ključnim za postizanje visokog nivoa samoprocjene u radu s ovom populacijom učenika?

- podrška kolega i nadređenih
- dostupnost resursa i materijala
- kontinuirano obrazovanje i obuke
- lična motivacija i interes
- drugo

Prilog 2 – Intervju za učitelje

Poštovane kolege i kolegice,

U toku je istraživanje na temu: „Samoprocjena učitelja djece s oštećenjem vida u realizaciji nastave u prvom ciklusu osnovne škole”. Molimo da iskrenim odgovorima date doprinos ovom istraživanju. Dobijeni rezultati ćete se upotrijebiti za izradu master rada na istu temu.

Unaprijed hvala na saradnji!

Naziv škole u kojoj radite:

Ime i prezime

1. Kako biste opisali svoje iskustvo u radu s učenicima sa oštećenjem vida?

2. Kako se nosite sa izazovima koji se javljaju u radu s učenicima sa oštećenjem vida?

3. Kako se vaši stavovi prema inkluziji odražavaju na vaš rad s učenicima sa oštećenjem vida?

4. Kako ocjenjujete kvalitet nastave koju pružate učenicima sa oštećenjem vida?

5. Kako uspostavljate i održavate komunikaciju s učenicima sa oštećenjem vida?

6. Na koji način sarađujete s roditeljima učenika sa oštećenjem vida kako biste podržali njihov školski uspjeh?

7. Koje korake preduzimate kako biste prilagodili svoju praksu na osnovu povratnih informacija i evaluacija?

MASTER RAD
