

**UNIVERZITET CRNE GORE**  
**FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ**

Master studije za inkluzivno obrazovanje

Gorica Miljanić

**SAMOPROCJENA NASTAVNIKA SLABOVIDE DJECE U IZVOĐENJU**  
**NASTAVE I RAZVOJU SOCIJALNIH VJEŠTINA U DRUGOM CIKLUSU**  
**OSNOVNE ŠKOLE**

Master rad

Nikšić, 2023.

**UNIVERZITET CRNE GORE**  
**FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ**

Master studije za inkluzivno obrazovanje

**SAMOPROCJENA NASTAVNIKA SLABOVIDE DJECE U IZVOĐENJU  
NASTAVE I RAZVOJU SOCIJALNIH VJEŠTINA U DRUGOM CIKLUSU  
OSNOVNE ŠKOLE**

Master rad

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Gorica Miljanić

Broj indeksa: 17/21

Nikšić, 2023.

## PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

**Ime i prezime:** Gorica Miljanić

**Datum i mjesto rođenja:** 27. oktobar 1993. godine, Nikšić

## INFORMACIJE O MASTER RADU

**Naziv postdiplomskog studija:** Master studije za inkluzivno obrazovanje

**Naslov rada:** Samoprocjena nastavnika slabovide djece u izvođenju nastave i razvoju socijalnih vještina u drugom ciklusu osnovne škole

**Fakultet na kojem je rad odbranjen:** Filozofski fakultet – Nikšić

## UDK, OCJENA I ODBRANA MAGISTARSKOG RADA

**Datum prijave magistarskog rada:**

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:**

**Mentor:** prof. dr Nada Šakotić

**Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda:**

**Komisija za ocjenu magistarskog rada:** prof. dr Nada Šakotić, mentorka; prof. dr Dijana Vučković, član; prof. dr Veselin Mićanović, član

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni magistarskog rada i formirana komisija za odbranu rada:**

**Komisija za odbranu rada:**

**Lektor:** dr Danijela Radojević

**Datum odbrane:**

**Datum promocije:**

## **Zahvalnica**

*Zahvaljujem porodici na neizmjernoj ljubavi i podršci. Takođe, velika hvala mentorki na stručnoj pomoći pri izradi ovog rada.*

## REZIME

U početnom dijelu rada analizira se pojam slabovidosti i njene ključne karakteristike. Nadalje, u teorijskom dijelu govori se o obrazovanju slijepih i slabovidih učenika unutar konteksta Crne Gore. Poseban naglasak stavlja se na kompetencije koje učitelji treba da imaju kako bi uspješno radili sa ovom grupom učenika, ističući važnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. U drugom dijelu istraživanja prikazani su rezultati anketnog upitnika koji su dobijeni samoprocjenom nastavnika i učitelja.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 151 učitelja i nastavnika. Cilj istraživanja je bio da se ispita samoprocjena nastavnika za rad sa slabovidom djecom u drugom ciklusu osnovne škole, kao i njihova uloga u razvoju socijalnih vještina kod ove djece. Za dobijanje podataka, primijenili smo anketni upitnik.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje razlike kod učitelja i nastavnika u strategiji podučavanja slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole. Učitelji i nastavnici motivisani su za rad sa slabovidom djecom drugog ciklusa osnovne škole. Dobijeni rezultati pokazuju da je učiteljima i nastavnicima potrebno više vremena za razvoj socijalnih vještina kod slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole u odnosu na ostale učenike bez teškoće. Učitelji i nastavnici pozitivno opisuju socijalni položaj slabovidih učenika u drugom ciklusu osnovne škole.

Na bazi svega navedenog, konstatovano je da nastavnici koriste različite strategije pri realizaciji socijalnih vještina u radu sa slabovidom djecom tokom izvođenja nastave u drugom ciklusu osnovne škole.

**Ključne riječi:** slabovidni učenici, samoprocjena, učitelji, nastavnici, drugi ciklus

## **APSTRAKT**

In the initial part of the paper, the term low vision and its key characteristics are analyzed. Furthermore, the theoretical part discusses the education of blind and partially sighted students within the context of Montenegro. Special emphasis is placed on the competencies that teachers should have in order to work successfully with this group of students, emphasizing the importance of continuous professional development. In the second part of the research, the results of the survey questionnaire, which were obtained by self-assessment of teachers, were presented.

The research was conducted on a sample of 151 teachers. The goal of the research was to examine the self-assessment of teachers for working with visually impaired children in the second cycle of elementary school, as well as their role in the development of social skills in these children. To obtain data, we used a survey questionnaire.

The research results show that there are differences between teachers and teachers in the strategy of teaching visually impaired children in the second cycle of elementary school. Teachers motivated to work with visually impaired children in the second cycle of elementary school. The obtained results show that teachers need more time to develop social skills in visually impaired children in the second cycle of elementary school, compared to other students without disabilities. Teachers positively describe the social position of visually impaired students in the second cycle of elementary school.

Based on all of the above, it was concluded that teachers use different strategies in the implementation of social skills in working with visually impaired children during teaching in the second cycle of elementary school.

**Key words:** visually impaired students, self-assessment, teachers, teachers, second cycle

# SADRŽAJ

UVOD.....	9
I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA.....	11
1. PREDNOSTI INTEGRACIJSKOG OBRAZOVANJA.....	11
2. SLABOVIDOST.....	13
2.1. Karakteristike kod slabovide djece i učenika u drugom ciklusu osnovne škole .....	15
2.2. Psihosocijalni i socijalni razvoj slabovide djece .....	17
2.3. Važnost socijalne interakcije slabovidih učenika u drugom ciklusu osnovne škole.....	19
3. MOGUĆNOST ŠKOLOVANJA SLIJEPIH I SLABOVIDIH UČENIKA U CRNOJ GORI .	22
3.1. Adaptacija učioničkog prostora, nastavne metode, sredstva i pomagala u radu sa slabovidim i slijepim učenicima u drugom ciklusu osnovne škole.....	24
3.2. Individualni vaspitno-obrazovni programi.....	27
3.3. Praćenje i ocjenjivanje slabovide i slijepe djece .....	31
4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD SA SLABOVIDOM DJECOM.....	34
4.1. Kreativnost .....	37
4.2. Motivisanost za rad, pozitivan stav i profesionalno usavršavanje .....	39
5. SAVJETI ZA POMOĆ DJECI OŠTEĆENOG VIDA.....	42
II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA .....	43
1.1. Problem i predmet istraživanja.....	43
1.2. Cilj i hipoteze istraživanja.....	43
1.3. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	44
1.4. Uzorak ispitanika.....	44
III PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA .....	45

ZAKLJUČAK.....	61
LITERATURA .....	622
PRILOG .....	62



## UVOD

Posebne vaspitno-obrazovne ustanove dugo godina bile su mjesto gdje su se obrazovala djeca sa teškoćama u razvoju. Promjene koje su se desile u sistemu obrazovanja u posljednjih deset godina dovele su do sve većeg uključivanja djece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitno-obrazovne ustanove. Uključivanje ove djece u redovne škole ima ključnu ulogu u omogućavanju njihove uključenosti u društvo i osposobljavanju za sve životne situacije koje ih čekaju.

Inkluzija djece oštećenog vida podrazumijeva njihovo uključivanje u sve segmente života kako u užoj, tako i u široj zajednici. Učenici oštećenog vida čine grupu djece sa teškoćama koja se najčešće obrazuju u redovnim školama, osim ako imaju dodatne teškoće. Nastavnici i učitelji imaju ključnu ulogu u procesu vaspitanja i obrazovanja djece sa oštećenim vidom. Da bi inkluzija bila uspješna za ove učenike, naglasak se stavlja na različite uslove potrebne za obrazovanje, poput tehničkih, materijalnih i mnogih drugih. Međutim, osiguravanjem neophodnih uslova za ostvarivanje uspješne inkluzije učenika sa oštećenim vidom i fokusiranjem isključivo na njih – često ostane zanemaren socijalni aspekt obrazovanja ovih učenika. Kako bi njihovo obrazovanje bilo uspješno, neophodno je da nastavnik bude kompetentan. To znači da je neophodno neprestano razvijati pedagoške, komunikacijske, stručne i informatičke kompetencije. Nerijetko se događa da učitelji nijesu dovoljno pripremljeni za rad sa djecom oštećenog vida usljed nedovoljne obuke koja bi ih osposobila za tu vrstu rada. Sistem mora osigurati adekvatnu obuku nastavnicima i učiteljima kako bi bili pripremljeni na sve moguće situacije u kojima bi se našli. Vaspitanje i obrazovanje učenika sa teškoćama u razvoju, uključujući i slabovide učenike, može biti veoma izazovno, stoga je potrebno da ih nastavnik prihvati, prilagodi pristup i nastavni sadržaj prema njihovim potrebama i mogućnostima. Neophodno im je osigurati obrazovanje i napredovanje koje je u skladu sa njihovim individualnim sposobnostima. Učitelji i nastavnici imaju važnu ulogu u stvaranju pozitivnih odnosa u razredu, veoma je važno da se dijete oštećenog vida osjeća prihvaćenim kako bi postiglo cjeloviti razvoj.

Kako u svijetu tako i u Crnoj Gori broj djece sa teškoćama u razvoju raste, shodno toj činjenici, u vaspitno-obrazovnom procesu potrebno je obezbijediti dovoljan broj stručnog kadra koji će raditi sa tom djecom. Osnovno obrazovanje u Crnoj Gori je obavezno za svu djecu, uključujući i djecu sa oštećenim vidom, imajući to u vidu, vrlo je važno da se obrazovni sistem

prilagodi potrebama ove djece. Zbog određenih izazova sa kojima se svakodnevno susreću učitelji i nastavnici, postavlja se pitanje njihove pripremljenosti za rad sa djecom oštećenog vida. Ovim radom željela se ispitati samoprocjena učitelja i nastavnika za rad sa slabovidom djecom u drugom ciklusu osnovne škole, kao i njihova uloga u razvoju socijalnih vještina ove djece. Način na koji učitelji i nastavnici samoprocjenjuju vlastitu kompetenciju utiče na njihov odnos prema radu i učenicima, uključujući i učenike sa oštećenim vidom.

# I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

## 1. PREDNOSTI INTEGRACIJSKOG OBRAZOVANJA

Integracija djece sa teškoćama u današnjem sistemu vaspitanja i obrazovanja ima značajan uticaj na društvo. Ideja o procesu integracije unaprijedila je sistem i omogućila osobama sa teškoćama da ne budu više marginalizovane, već da budu prihvaćene kao ravnopravni članovi društvene zajednice u svim područjima. Proces integracije nije još uvijek potpuno ostvaren, sve se više polemize o njemu, piše o njemu i pokušava se primijeniti u praksi.

Integracija se opisuje kao proces uključivanja djece sa manjim izazovima u redovni vaspitno-obrazovni proces (Kobešćak, 2003). Pojedini autori (Igrić, 2015) pod integracijom podrazumijevaju uključivanje djece u redovne razrede na temelju njihovog nivoa funkcionisanja. To znači da će u redovnom razredu biti djeca koja su sposobna pratiti nastavu sa ostalim učenicima, uz odgovarajuće prilagođavanje.

Integracija donosi koristi kako djeci sa teškoćama, tako i djeci bez teškoća. Fokusirajući se na slijepu i slabovide osobe, kada su aktivno uključene u svakodnevne aktivnosti i saraduju sa djecom iz svoje okoline, podstiče se osjećaj pripadnosti i razvija socijalizaciju. Sa druge strane, djeca bez teškoća bolje razumiju različitosti među vršnjacima, razvijaju toleranciju i veću društvenu odgovornost, što dovodi do smanjenja predrasuda i diskriminacije.

Slabovida i slijepa djeca imaju priliku da komuniciraju sa drugima, što podstiče njihovu sposobnost komunikacije. Iako ne mogu u potpunosti učiti o društveno prihvatljivom ponašanju putem vizuelnog modela, kroz integraciju sa osobama iz svoje okoline mogu prepoznati i usvojiti prihvatljive oblike ponašanja. Djeca bez teškoća razvijaju empatiju, bolje razumiju potrebe djece sa teškoćama i shvataju da svako dijete može prevazići prepreke i postizati uspjehe u različitim područjima.

Korisno je napomenuti da postoje dva osnovna načina primjene integracije u redovnim obrazovnim institucijama (Megyery, prema Nenadić, 2007, Zrilić, 2011).

1. Potpuna integracija – učenici sa teškoćama su uključeni u redovna odjeljenja i prate nastavu prema redovnom ili prilagođenom programu. Pruža im se individualizovani pristup uz podršku stručnog saradnika.

2. Djelimična integracija – učenici sa teškoćama pohađaju redovnu školu i razred, ali imaju i posebno odjeljenje u kojem prate nastavu prema prilagođenom ili posebnom programu, uz dodatnu podršku stručnog saradnika.

Posebno se ističe značaj integracije tokom osnovnoškolskog obrazovanja, s obzirom na njegov obavezni karakter. Integracijom djeca imaju mogućnost čestog druženja sa vršnjacima i ostvarivanja važnih socijalnih interakcija. Kroz igru i podsticanje uspjeha u igri, djeca jačaju vlastite potencijale. Imaju priliku da se uključe u složenije društvene odnose i učestvuju u različitim pedagoškim aktivnostima, prilagođenim njihovim razvojnim mogućnostima i interesima. To im pruža idealan prostor za izgradnju samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi. U obrazovnom smislu, integracija se odnosi na organizaciju zajedničkog vaspitanja i obrazovanja za svu djecu (Defektološki leksikon, 1999).

Uključivanje slijepog i slabovidog djeteta u redovnu obrazovnu grupu razvija kod roditelja osjećaj da je njegovo dijete jednako drugoj djeci, uprkos određenim razvojnim teškoćama. Roditelji stiču uvjerenje da njihovo dijete ima jednake mogućnosti za razvoj i napredovanje kao i ostala djeca. Imaju priliku i realnije ocijeniti djetetove razvojne potencijale.

## 2. SLABOVIDOST

Jedno od najznačajnijih čula jeste čulo vida; više od 80% informacija koje dobijamo o okolini primamo upravo tim čulom. Uz njegovu pomoć primjećujemo i raspoznajemo boje, svjetlost, udaljenost, oblike. Različita oštećenja strukture oka dovode do poremećaja, odnosno oštećenja vida. Postoji razlika među učenicima koji imaju oštećenje vida, pa tako možemo razlikovati one koji su slijepi i one koji su slabovidni. Slabovidnost se odnosi na smanjenu oštrinu vida jednog ili oba oka, može biti uzrokovana mnogobrojnim faktorima koji su spriječili normalan razvoj vida. U literaturi možemo pročitati različite definicije slabovidnosti, koje se međusobno razlikuju u pojedinim djelovima svijeta.

Svjetska zdravstvena organizacija navodi da u svijetu živi 285 miliona ljudi oštećenog vida, od čega 39 miliona osoba potpuno oštećenog vida. Izraz oštećenje vida se upotrebljava da bi se opisala osoba koja može imati djelimični ili potpuni gubitak vida, za razliku od one koja pati od kratkovidnosti ili dalekovidnosti (Zrilić, 2011). Osobe kod kojih je prisutan potpuni gubitak vida nemaju mogućnost da razlikuju svjetlo od tame, njima je očuvan vid do 10 %, dok slabovidne osobe nakon što odrade najbolju korekciju na boljem oku imaju ostatak vida od 10 do 40%. Najčešće nepravilnosti vida su dalekovidost, kratkovidost, strabizam, astigmatizam te sljepoća koja uključuje daltonizam (Zuckerman, 2016).

Funkcionalna sposobnost oka određuje kategoriju oštećenja. S obzirom na stepen oštećenja vida, razlikujemo:

Potpunu sljepoću – kod osobe je prisutan potpuni gubitak percepcije svjetlosti, ne razlikuje svjetlo od tame.

Praktičnu sljepoću – ovdje je sačuvan mali ostatak vida uz najbolju korekciju od 0,02 do 0,05%, kod osobe je prisutna percepcija svjetla.

Slabovidnost – oštrina vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,1 do 0,3 i manje i oštrinu vida od od 0,3 do 0,4.

U pedagoškom pristupu, osobe koje pod normalnim okolnostima zbog ograničenja vida i posljedica tog ograničenja ne mogu normalno napredovati u sticanju znanja, vještina i navika te se ne mogu razvijati na uobičajen način, smatraju se slabovidnim osobama (Teskeredžić, Dizdarević i Bratovčić, 2013).

Moguće je identifikovati različite kategorije sljepoće i slabovidnosti, što ukazuje da je svako dijete sa oštećenjem vida različito. Drugim riječima, nema dvoje djece oštećenog vida koji na jednak način gledaju i vide. Vizuelno funkcionisanje djeteta zavisi od nekoliko faktora. Neki od faktora su vizuelne sposobnosti djeteta, kao što su oštrina vida, vidnog polja, pokretljivost očiju i funkcija mozga. Okolina u kojoj dijete boravi i šta posmatra može uticati na njegovo vizuelno funkcionisanje. Individualne karakteristike svakog djeteta su takođe bitan faktor koji utiče na njihovo vizuelno funkcionisanje.

Uz oštećenje vida se javljaju i druge teškoće koje se mogu kategorizovati u tri grupe:

1. Djeca kod kojih su prisutne blaže teškoće su slabovidna djeca, uz korekciju 10 do 40% normalne oštrine vida na boljem oku. Djeca koja imaju ostatke vida veće od 40% na boljem oku, kao i djeca koja imaju ostatke vida između 5 i 10% na boljem oku, ali se njime uspješno služe.
2. Djeca kod kojih su prisutne jače izražene teškoće su slijepa ili slabovidna djeca, koja se mogu suočiti sa dodatnim teškoćama u drugim razvojnim područjima, to mogu biti motoričke smetnje, sporiji intelektualni razvoj, poteškoće u držanju tijela, gubitak sluha i mnoge druge.
3. Djeca kod kojih su prisutne izrazite teškoće su djeca sa dodatnim emocionalnim i socijalnim teškoćama u razvoju, kao i sa teškim intelektualnim teškoćama, gubitkom sluha, problemima iz spektra autizma, cerebralnom paralizom i drugim sličnim problemima (Alimović, S., 2011).

Kada se razmatraju uzroci oštećenja organa vida, moramo uzeti u obzir nasljedne i nenasljedne faktore, svi faktori mogu uzrokovati razna oštećenja vida, od manjih do većih (Alikadić Husović, A., Alender, M. i Ljaljević, S., 2006). Urođena oštećenja vida su ona koja se javljaju pri rođenju, mogu biti uzrok genetskih faktora, infekcija tokom trudnoće, kao i mnogih drugih faktora. Stečena oštećenja vida se javljaju tokom života i mogu biti uzrokovana različitim faktorima kao što su oštećenja uzrokovana infekcijom oka, oštećenja oka ili glave nakon trauma i mnogim drugim.

Ključan faktor u istraživanju okoline kod djece predstavlja vid, stoga oštećenje vida kod djece može imati značajne posljedice. Mnoga istraživanja su pokazala da oštećenje vida može imati kompleksan uticaj na razvoj djeteta, ne samo na fizičkom nivou, već i na psihičkom i emocionalnom. Oštećenje vida može imati uticaj na razvoj socijalnih vještina i sposobnosti komunikacije, što može dovesti do problema u povezivanju djece sa drugim ljudima (Sonksen i Dale, 2002). Slijepa i slabovidna djeca koja nemaju dodatne značajne teškoće ne zaostaju u

intelektualnom razvoju u odnosu na vršnjake koji vide. Zbog toga se često uključuju u redovne obrazovne programe, pri čemu se programi prilagođavaju ostalim čulima.

### **2.1. Karakteristike kod slabovide djece i učenika u drugom ciklusu osnovne škole**

U ranoj fazi života važno je prepoznati moguće oštećenje vida kako bi se djetetu pružila odgovarajuća pomoć i omogućilo mu se da se što bolje pripremi za svakodnevne situacije sa kojima će se susretati. Neki autori (Fejdić prema Nenadić, 2007) naglašavaju da se osobe sa oštećenim vidom međusobno razlikuju po različitim karakteristikama, mogućnostima, sposobnostima, vještinama, usvojenom znanju i ponašanju. Međutim, postoje i neke slične karakteristike koje su značajne za ovu grupu ljudi i koje su česte.

Svako dijete sa oštećenim vidom ima ograničenu sposobnost upotrebe vida, stoga nemaju vizuelnu percepciju okoline. Nemogućnost vizuelne percepcije usmjerava dijete na korišćenje drugih oblika percepcije kao što su: sluh, dodir i miris. Međutim, nijedno drugo čulo ne može u potpunosti zamijeniti čulo vida. Znanje, vještine i navike slijepa djeca stiču pretežno putem taktilne i slušne percepcije, sa druge strane, slabovidna djeca koriste se preostalim vidom (Mustać i Vicić, 1996).

U prethodnom poglavlju navedeno je da postoji više kategorija slabovidnosti kao i sljepoće, pa se može izvući zaključak da je svako dijete sa oštećenjem vida različito i da se ne može naći dvoje djece oštećenog vida koji na isti način gledaju i vide. Alikadić Husović, Alender i Ljaljević, (2006) navode par simptoma slabovidnosti kod djece koji ukazuju na: pritiskanje i trljanje očiju, nejasnoće prilikom čitanja sa školske ploče, često treptanje, kada fokusira jedan predmet pokriva ili zatvara jedno oko, prilikom čitanja koristi prst kako bi pratilo, knjige pinosi preblizu očima. Znaci koji ukazuju da dijete ima loš vid:

- jedno oko ide u stranu;
- oči djeteta suze ili su crvene;
- dok posmatra nešto pomjera glavu u jednu stranu;
- prilikom čitanja veoma brzo ne zna gdje je stalo;
- često se dešava da se jave glavobolja i vrtoglavica prilikom naprezanja vida;
- stiska oko;

- boja zjenica je bjeličasta.

Čulo vida djeci služi kao primarno čulo za istraživanje okoline i prije nego se počnu kretati. Stoga oštećenje vida kod djece može ostaviti određene posljedice. Slabovidost može uticati na interpretaciju podataka iz drugih čula, zvučne i taktilne lokalizacije, fine motoričke sposobnosti, kao i na druge kognitivne koncepte (Sonksen i Dale, 2002). Kod 25% djece uzrasta od 5 do 12 godina postoje nedijagnostikovani problemi sa vidom, koji utiču na njihovu sposobnost učenja (Alikadić Husović, Alender i Ljaljević, 2006). Informacije o zastupljenosti slabovidosti i dalje su nepouzdanе, većina zemalja nema uređene propise koji bi omogućili evidenciju istih. Teskeredžić, Dizdarević i Bratovčić (2013) navode neke karakteristike koje mogu imati slabovidna djeca:

- nesigurno i sporo kretanje;
- izbjegavanje jakog osvjetljenja;
- jako sporo čitanje praćeno greškama;
- nemogućnost čitanja standardne veličine slova;
- izbjegavanje pismenih zadataka;
- teškoće pri shvatanju gradiva;
- savijanje tijela;
- neprepoznavanje detalja;
- pogrešno čitanje informacija;
- nerazumijevanje pročitanog;
- slabo organizovanje vremena;
- učestala vrtoglavica i glavobolja;
- pojava magle ispred očiju;
- skrivanje svojih problema;
- dezorijentisanost u prostoru.

Neke od karakteristika učenika oštećenog vida ističe Thomson (2016): nespretnost, loša koordinacija, neobičan položaj glave, loš rukopis, stalno mrštenje, dijete se umara brže nego druga djeca.



## 2.2. Psihosocijalni i socijalni razvoj slabovide djece

Socijalne vještine se razvijaju tokom cijelog života i one su naučeni obrasci ponašanja. One djeci omogućuju uspješno razvijanje odnosa, bolju socijalizaciju i kao posljedicu toga doživljavaju veće zadovoljstvo u svakodnevnim odnosima i međuljudskim interakcijama.

Kako bi razumjeli pojam socijalnih vještina, potrebno je imati u vidu različite koncepte i definicije socijalnih vještina. Prema definiciji Hargiea, Dicsona i Saundera (1981), socijalne vještine čine skup međusobno povezanih socijalnih ponašanja usmjerenih ka određenom cilju, koja pojedinac može kontrolisati. Ajduković i Prečnik (1994), prema Marković (2017), smatraju da su socijalne vještine oblici ponašanja koje dijete nauči i usvaja, odnosno uvježbava. Autori kao što je Slunjski (2013), prema Marković (2017), navode kako su socijalne vještine sposobnosti prilagođavanja koje djetetu obezbjeđuju da se uspješno nosi sa izazovima tokom cijelog života.

Autori Elliot i Gresham (1987) razdvojili su definicije socijalnih vještina u tri grupe: bihevioralne definicije, definicije povezane sa prihvatanjem od strane vršnjaka i definicije socijalne valjanosti. Tokom djetetovog odrastanja razvoj socijalnih vještina je podjednako važan kao i razvoj drugih vještina. Tokom ovog procesa djeca se moraju služiti preostalim čulima kako bi se ostvarila njihova socijalna postignuća. Pored karakteristika koje su povezane sa oštećenjem vida, poput manjka kontakta očima, nemogućnosti vizuelnog praćenja reakcije, manjak imitacije ponašanja kao i rijetka interakcija sa vršnjacima dovode do težeg razvijanja socijalnih vještina. Na psihoemocionalni razvoj djeteta značajnu ulogu ima kvalitet interpersonalnih odnosa između djeteta i osoba iz njegovog okruženja (Mlinarević i Tomas, 2010; Spasenović, 2003).

Mnoga istraživanja su pokazala da vizuelna oštećenja mogu biti kritični faktor za psihosocijalni razvoj. Kao što postoje razlike među djecom tipičnog razvoja, tako postoje razlike i među slabovidom djecom. Neki faktori tih razlika mogu se povezati sa karakteristikama oštećenja vida, kao što su vrijeme nastanka i ozbiljnost teškoće (Scholl, 1986; Warren, 1989 prema Huuree, 2000). Da li će djeca biti prihvaćena od strane njihovih vršnjaka zavisi od njihovih sposobnosti uspostavljanja i održavanja međusobnih interakcija, kao i od ponašanja koje se smatra prihvatljivim. Zbog toga je najvažnije ove vještine razvijati još od rane dobi. Učenje ovih vještina može biti spontano, imitacijom i mijenja se kroz interakciju sa drugima, okruženje u kome se djeca nalaze ima važnu ulogu. Ajduković i Pečnik (1994), prema Marković (2017), navode da su djeca

uspješnija sa okolinom što više socijalnih vještina nauče. Psihosocijalni razvoj djeteta obuhvata njegove stavove, komunikaciju sa okolinom, a osnovni pristup koji se koristi za poučavanje ranog socijalnog razvoja razlikuje se s obzirom na važnost okoline, učenja te evolucije (Brajša-Žganec, 2003).

Pet je različitih teorija socijalnog razvoja djeteta koje su kategorizovali Sacks, Kekelis i Gaylord-Ross (1992). Prva teorija je psihoanalitička, navodi važnost odnosa između djeteta i roditelja u ranom djetetovom periodu. Naredna teorija je socijalne identifikacije koja navodi da uprkos tome što su porodična iskustva važna za socijalni razvoj djeteta, djetetova iskustva u učionici su od izuzetne važnosti za razvoj jasno definisanog i izgrađenog socijalnog identiteta, u ovom procesu nastavnik igra veliku ulogu. Treća teorija jeste teorija kritičnog perioda. U ovoj teoriji navodi se da postoji određeni vremenski period u razvoju svakog djeteta, poznat kao kritični period, u kome dijete mora naučiti određena ponašanja kako bi napredovalo u svom socijalnom razvoju. Teorija socijalnog učenja temelji se na osnovnim elementima teorije učenja: odgovor, pojačanje i generalizacija. Teorija govori o tome da dijete uči o prihvatljivim oblicima ponašanja kroz modelovanje, opservaciju, povratne informacije, gdje je od velike važnosti komunikacija sa okolinom. Posljednja teorija je kognitivno strukturalna, u njoj se ističe važnost vršnjačke interakcije u kognitivnom i socijalnom razvoju djeteta. Kroz takve interakcije, poput igre, djeca osjećaju nezavisnost, sarađuju sa vršnjacima i uče prava socijalna ponašanja.

Godina nastanka oštećenja vida može imati značajnu ulogu na psihosocijalni razvoj djeteta. Očekivano je da će se djeca razlikovati u prilagođavanju na oštećenje vida, zavisno od toga da li je oštećenje od rođenja ili je nastalo kasnije. Smatra se da slabovidne osobe imaju više teškoća u psihosocijalnom razvoju od slijepih. Razlike u teškoći dovode i do razlika u prilagođavanju, što je individualno od djeteta do djeteta. Dodds i sur. (1994), prema Kurshid i Najeeb (2012) navode da dijete koje izgubi vid proživljava širok spektar kognitivnih, emocionalnih, bihevioralnih i motivacijskih prilagođavanja. Mnogo je predrasuda o tome šta slijepa i slabovidna djeca mogu uraditi, a šta ne. Mogućnosti ove djece u velikoj mjeri zavise od stavova okoline, mogućnosti, ali je odgoj ključan faktor u djetetovom napretku (Kruša-Bjelošević, 2021).

Socijalne vještine se uče i razvijaju cijeli život. Nedovoljno razvijene socijalne vještine kod djeteta mogu rezultirati neuspješnim funkcionisanjem u socijalnom okruženju, lošim odnosima sa vršnjacima, ali i niskim stepenom samopoštovanja. Slabovidna djeca mogu konstantno imati

osjećaj da ih neko posmatra, što može biti razlog ishitrenih reakcija. Nedostatak uspostavljanja kontakta očima vršnjaci mogu smatrati kao nedostatak socijalnog ponašanja kod djeteta sa oštećenim vidom. Vrlo je važno slabovidnom djetetu osigurati pozitivno iskustvo u društvenim odnosima.

### **2.3. Važnost socijalne interakcije slabovidnih učenika u drugom ciklusu osnovne škole**

Čovjek je po prirodi socijalno biće, ali to ne znači da ne treba da prođe kroz proces socijalizacije. Kroz taj proces djeca usvajaju obrasce ponašanja koji su karakteristični za sredinu u kojoj žive. Uče kako da na adekvatan način izraze emocije, kao i socijalno prihvatljive odnose. Socijalne interakcije koje ne odgovaraju prihvaćenim oblicima ponašanja mogu izazvati nesporazume i često dovode do emocionalnih problema i problema u ponašanju.

Učenje je usko povezano sa socijalnim okruženjem u kojem živimo. Od samog rođenja pa nadalje naša interakcija sa drugima ima veliki uticaj na način na koji shvatamo svijet. Lav Vigotski, poznati ruski psiholog i teoretičar obrazovanja, bavio se proučavanjem veze između socijalne interakcije i učenja. Zastupao je mišljenje da su učenje i razvoj uslovljeni socijalnom interakcijom koja podrazumijeva interakciju djece među sobom, djece i nastavnika i interakciju djece sa odraslima. On je smatrao da znanje nastaje kroz interakcije sa drugima i da je oblikovano vještinama i sposobnostima koje su vrednovane. Suprotno njemu, Žan Pijaže je u svojoj teoriji kognitivnog razvoja fokus stavljao na individualna postignuća svakog djeteta, uslovljenim biološkim stadijumima djeteta, Vigotski je stavljao naglasak na uticaj socijalnog okruženja na proces učenja.

Socijalni razvoj slabovidnih učenika jednako je bitan kao i razvoj bilo koje druge vještine u cjelokupnom procesu djetetovog razvoja. Uz porodicu, škola je ključno okruženje za razvoj socijalnih vještina kod djece. U školama je često naglasak na sticanju znanja, ali se ne smije zanemariti važnost aspekta socijalnog okruženja.

Socijalna interakcija je uzajamni proces koji predstavlja dinamično uspostavljanje veza između djeteta i okoline. Podrazumijeva razmjenu iskustava, mišljenja, znanja, emocija. Ova interakcija je od presudnog značaja za cjelokupni razvoj, formiranje emocija te sticanje socijalnih vještina i socijalne kompetencije. Bliski odnosi sa drugima daju mogućnost djetetu da se osjeća

voljeno. Zadovoljstvo koje ono osjeća pruža mu mogućnost da se nosi sa vlastitim emocijama i odgovara na emocije drugih ljudi (Lowenfeld, 1981). Autori Buhrow, Hartshorne i Bradley-Johnson (1998), prema Bilić-Prčić, Runjić i Žolgar Jerković (2015), ukazuju na značaj socijalnih vještina u kontekstu prihvatanja od strane vršnjaka i postizanja školskog uspjeha. Tokom školskog uzrasta, uključujući i drugi ciklus osnovne škole, djeca osjećaju potrebu da pripadaju grupi vršnjaka, što predstavlja vrijeme kada se postepeno odvajaju od roditelja. Uključivanje u vršnjačku grupu pruža im mogućnost da razvijaju nezavisnost. Mnoge prednosti za razvoj djece pruža školsko okruženje, omogućuje im sticanje akademskih i socijalnih iskustava. Da bi dijete imalo pravilan socijalni razvoj, potrebno je da bude u društvu vršnjaka sa kojima će komunicirati, saradivati i usvajati druge oblike socijalno prihvatljivog ponašanja (Vučinić i sar., 2013). Interakcija sa vršnjacima razlikuje se od interakcije djece sa odraslima; razlika je i po formi i po funkciji (Piaget, 1960). Odnosi sa odraslima pretežno su asimetrični i zasnovani na dominaciji starijih, dok su odnosi sa vršnjacima ravnopravni. Zbog toga interakcije sa vršnjacima donose djeci novi kvalitet i drugačije izvore znanja.

U procesu formiranja i održavanja veza između djeteta i okoline vizuelna percepcija ima izuzetno važnu ulogu jer pruža mnoštvo informacija o karakteristikama i emocionalnom stanju sagovornika pomoću neverbalne komunikacije. Ove informacije prenose se posredstvom različitih elemenata kao što su: kontakt očima, dužina zadržavanja pogleda, izrazi lica, mimika itd. Postavlja se pitanje da li su socijalne interakcije djece u drugom ciklusu osnovne škole ugrožene zbog nedostatka uobičajenih verbalnih znakova.

Oštećenje vida može imati uticaj na socijalne vještine djeteta na nekoliko nivoa. Kod djece sa oštećenjem vida socijalne vještine se usvajaju i uče putem posmatranja interakcija koje se odvijaju u okruženju. Zbog toga deficit vida kod slabovide djece može ograničiti mogućnosti spontanog učenja socijalnih vještina. Nije za očekivati da slabovida djeca nauče i usvoje socijalne vještine slučajnim učenjem posmatrajući svoju okolinu, ističu Sacks i Wolffe (2006). Slabovida djeca koja nijesu prihvaćena od strane vršnjaka često gube interesovanja i nemaju želju da učestvuju u aktivnostima u razredu. Sa druge strane, djeca koja su prihvaćena i imaju zadovoljavajući nivo socijalne interakcije u razredu – motivisana su za školu i učenje. Djeca koja su slijepa ili slabovida često neke situacije ne mogu razumjeti potpuno, okolina im djeluje nepredvidiva, stoga ne čudi da na stres reaguju nepoželjnim ponašanjem.

Temeljni problem djece oštećenog vida je socijalna inkluzija. Zadatak učitelja i nastavnika je da ih osposobe za što bolju socijalnu inkluziju. Kada djeca prihvate dijete oštećenog vida, podrže ga i ohrabre, tada se ono može uspješno socijalizovati. Dijete sa oštećenim vidom je potrebno uključiti u svakodnevne aktivnosti, na taj način će biti ravnopravni član, najprije tako što mu treba pružiti pomoć, a kasnije ga podsticati da se osamostali. Treba ga učiti da pruža pomoć drugima, omogućiti mu druženje sa vršnjacima.

### **3. MOGUĆNOST ŠKOLOVANJA SLIJEPIH I SLABOVIDIH UČENIKA U CRNOJ GORI**

U šezdesetim godinama prošlog vijeka slabovide i slijepe osobe bile su značajno izolovane u američkom vaspitno-obrazovnom sistemu. Učitelji koji su radili u specijalnim razredima smatrani su da treba da imaju posebno obrazovanje i da posjeduju posebne sposobnosti i karakteristike (Šušnjara, 2008: 323). U to vrijeme između nastavnika i djece postojao je veliki jaz. Specijalni razredi su se često nalazili u podrumima, a učitelji i djeca su smatrani čudacima. Kako je broj djece sa teškoćama rastao, počeo se razvijati dualni pristup obrazovanju. Roditelji djece sa teškoćama su se pobunili 1954. godine protiv ovakvog načina učenja i osnovali udruženja koja su zastupala prava slabovidih i slijepih učenika. Ne samo u SAD, već i u evropskim zemljama, ideja o zajedničkom i jednako pravednom obrazovanju za sve učenike, bez obzira na teškoće, uspjela se održati u mnogim vaspitno-obrazovnim pristupima. Djeci sa teškoćama omogućeno je pohađanje vrtića, osnovnih škola, gimnazija, stručnih škola, kao i upis na raznim fakultetima. Na taj način slijepa i slabovida djeca postaju dio društvenog života i uvažavaju sva prava koja im omogućuje društvo u kome žive.

Prva škola za slabovidu, slijepu i djecu sa intelektualnim teškoćama otvorena je u Parizu, a zatim su se takve škole proširile u drugim djelovima svijeta (Zrilić, 2003). Superioran pristup u savremenom obrazovanju je pristup usmjeren na učenika. Naglasak je na razumijevanju i zadovoljavanju potreba i mogućnosti svakog učenika pojedinačno. Ovaj pristup uključuje individualizaciju nastave kako bi se svakom učeniku pružila odgovarajuća vrsta podrške. Neophodno je da se prepoznaju i razumiju potrebe učenika kako bi se osigurali obrazovni programi prilagođeni njihovim sposobnostima i interesima. Individualizacija nastave omogućuje učenicima da napreduju prema vlastitom tempu i na način koji njima odgovara. Pored toga, osigurava učenicima dodatnu podršku putem edukacijsko-rehabilitacijskih programa. Savremeno obrazovanje stavlja naglasak na pružanje jednakih šansi svim učenicima.

U Crnoj Gori obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju, kao i lica sa invaliditetom, može se organizovati na tri načina:

- uključivanje u redovna odjeljenja škola – kao prvi, pružajući podršku i prilagođavanje prema potrebama djeteta;

- posebna odjeljenja unutar redovnih škola (osnovne škole ) – kao alternativa koja takođe pruža prilagođenu podršku i resurse;
- resursni centri – kada je to jedina i najbolja opcija, pružajući specijalizovane usluge i podršku.

U devedesetim godinama 20. vijeka Crna Gora je prepoznala važnost uvođenja inkluzivne orijentacije za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Prve korake prema stvaranju uslova za inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori od 1997. godine predstavlja projekat koji su inicirale NVO i Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore. U Crnoj Gori obrazovni sistem slabovidnim i slijepim učenicima pruža mogućnost inkluzivnog obrazovanja u redovne vaspitno-obrazovne institucije. Crna Gora je ratifikovala Konvenciju UN o pravima osoba sa invaliditetom, što uključuje i dostupnost obrazovnih materijala u pristupačnim formatima i zabranu svih oblika diskriminacije i isključivanja iz obrazovnog procesa na temelju invaliditeta.

Godine 2008, Vlada Crne Gore je usvojila Strategiju za inkluzivno obrazovanje u zemlji. Glavni cilj te strategije je osigurati i promovisati kvalitetno obrazovanje za svu djecu i mlade sa posebnim obrazovnim potrebama u obrazovanju. Neki od ciljeva obrazovanja su sljedeći:

- usklađivanje normativnih akata sa nacionalnim i međunarodnim dokumentima;
- pružanje podrške stručnom usavršavanju nastavnika;
- organizacija mreže podrške;
- organizovanje kvalitetnog obrazovanja;
- propagiranje pozitivnih stavova.

U Nacionalnom obrazovnom kurikulumu istaknuto je da svako dijete ima svoje specifične razvojne potrebe. Vaspitno-obrazovna ustanova ima obavezu da osigura proučavanje i praćenje učenika, kao i da unaprijedi njihov razvoj u skladu sa njihovim sklonostima i sposobnostima.

Ako učenik ima samo oštećenje vida, dok je u ostalim područjima razvoj prosječan, pretpostavlja se da će biti sposoban savladati program predviđen za njegovu hronološku dob zajedno sa ostalim učenicima u redovnoj školi. Međutim, kada se oštećenje vida kombinuje sa drugim teškoćama, javljaju se poteškoće u savladavanju školskog programa u redovnim uslovima. Preporučuje se da učenici sa oštećenjem vida pohađaju redovne razrede kao primarni cilj (Davis i Hopwood, 2002,

prema Lane, 2008). Pohađanje redovne škole smatra se najprikladnijom opcijom za slabovidne i slijepe učenike. Na taj način, ovi učenici mogu dobiti obrazovanje jednako kao i njihovi vršnjaci bez oštećenja vida, uz dodatnu podršku i prilagođavanja koja su im potrebna s obzirom na njihovo oštećenje. Dodatna prednost školovanja u redovnoj školi je da dijete sa oštećenjem vida odrasta u svom prirodnom okruženju.

Prema mnogim stručnjacima, nema razloga zbog kojih slabovidni i slijepi učenici ne bi mogli pohađati redovne škole uz određene modifikacije (Palmer, 2000, prema Lane, 2008).

### **3.1. Adaptacija učioničkog prostora, nastavne metode, sredstva i pomagala u radu sa slabovidnim i slijepim učenicima u drugom ciklusu osnovne škole**

Kako bismo olakšali prilagođavanje slijepog i slabovidnog učenika na školsko okruženje, neophodno je primijeniti niz strategija koje će mu omogućiti da se što bolje upozna sa prostorom i predmetima, kako bi dijete razvilo osjećaj samostalnosti. Kroz pažljivo praćenje njegovog kretanja i jasnog verbalnog opisivanja, možemo mu pružiti jasnoću o okruženju i predmetima, omogućiti mu da stvori jasne slike prostora. Pažljivim dodirivanjem predmeta učionice, može doživjeti teksturu i oblik tih predmeta. Samostalnim istraživanjem okoline podstičemo učenika da aktivno učestvuje u školskom procesu. Važno je ohrabrivati ga da jasno postavlja pitanja i izražava svoje osjećaje, pružajući mu potrebnu podršku i strpljenje kako bi postigao samostalnost i samopouzdanje u školskom prostoru (Jajtić, 2013).

Osim prilagođavanja nastavnih metoda, ključan faktor slabovidnih i slijepih učenika leži u pristupačnosti i upotrebi posebnih nastavnih sredstava i pomagala. Iako se u nastavi koriste auditivna i audio-vizuelna pomagala koje učenici mogu pratiti uz dodatna objašnjenja, važno je znati da postoje druga pomagala koja značajno olakšavaju rad i učenje učenicima sa oštećenjem vida. Međutim, može se javiti problem jer su neka od tih pomagala izrazito skupa.

Slabovidni ili slijepi učenici ne zaostaju u intelektualom razvoju u odnosu na vršnjake koji vide. Oni upoznaju svijet, komuniciraju i uče koristeći preostala čula. Za slijepe učenike posebno su važni taktilna percepcija, sluh i govor, ukoliko postoji, koristi se ostatak vida. Važno je osigurati da učenik sa oštećenjem vida sjedi na mjestu u razredu koje najbolje odgovara njegovim potrebama, uz adekvatnu rasvjetu radne površine. Učeniku treba dati dovoljno vremena za



korištenje nastavnog materijala i omogućiti upotrebu diktafona tokom nastave. Potrebno je učenika uključiti u sve aktivnosti razreda, jer je sposoban da učestvuje u njima.

Za obrazovanje slijepih i slabovidih učenika upotrebljavane su sljedeće metode (Matok, prema Nenadić, 2007):

- Usmeno izlaganje

Ova metoda temelji se na govoru nastavnika, često se upotrebljava neadekvatno jer se nastavnik bavi objašnjavanjem svim učenicima, ne samo slijepom i slabovidom.

- Razgovor

Govor ima ključnu ulogu u spoznavanju svijeta za slijepe učenike. Kroz dijalog i razgovor, slijepi učenici ostvaruju sliku o predmetima i pojavama. U govoru ne bi trebalo izbjegavati izraze povezane sa vidom.

- Pismeni i ilustrativni radovi

Ova metoda počinje osposobljavanjem učenika sa oštećenim vidom za upotrebu Brajevog pisma. U drugom ciklusu osnovne škole koriste Brajevo pismo, dok u višim razredima prelaze na elektronske uređaje. Pismeni zadaci se izvode na Brajevoj pisačkoj mašini, a kasnije se ispravljaju. Ilustrativni radovi zahtijevaju individualni pristup i saradnju sa defektologom.

- Demonstracija

Ovdje se koristi metoda izlaganja zajedno sa demonstracijom predmeta, pokreta, slika. Predmeti se opisuju i daju učeniku na dodir uz usmeno objašnjenje.

- Tiskani radovi

Slijepa djeca koriste Brajevo pismo za čitanje udžbenika, knjiga i članaka, ako je potrebno, koriste i zvučne knjige na CD-ovima.

- Laboratorijski radovi

Kod ove metode neophodno je prilagođavanje. Slijepi učenik ne može učiti imitacijom, pa individualno vježba kako će neki predmet upotrijebiti. Potrebna je fleksibilnost u vremenskom okviru.

Ove metode osiguravaju prilagođavanje obrazovanja slijepim i slabovidim učenicima i omogućuju im pristup znanju, bez obzira na njihova vizuelna ograničenja.

Slijepa djeca treba da koriste Brajevo pismo, reljefno tačkasto pismo sa šest tačkica koje je izumio Luj Braj. Uključuje 63 moguće kombinacije znakova, koje obuhvataju glavne elemente

kao što su slova, brojevi, interpunkcijski znaci i simboli, navode Krampač-Grljušić i Marinić (2007). Pismenost se proširuje i na područja poput muzike i matematičkih simbola.

Slabovidni učenici većinom se oslanjaju na vizuelne nadražaje tokom procesa učenja. Ukoliko učenici sa oštećenjem nauče pravilno koristiti preostali vid, biće im potrebna dodatna objašnjenja za nejasne vizuelne prikaze. Mogu povećati vizuelnu prednost upotrebom optičkih i neoptičkih pomagala.

Često se pretpostavlja da je slabovidim učenicima potreban materijal uvećanog formata, kako bi najefikasnije funkcionisali u školi, ali to ne mora uvijek biti istina. Uvećanje materijala stvara problem sa prostorom jer zauzima više mjesta. Za učenike sa ograničenim vidnim poljem, prikazivanje manje količine materijala može biti korisnije. Proizvodnja većih knjiga je skupa, a djeci sa oštećenim vidom teže je koristiti slike u tim udžbenicima. Zbog visokih cijena, broj ovih knjiga je ograničen (Goldish, 1968).

Slabovidni učenik koristi sveske prilagođene njegovim vizuelnim sposobnostima, sa uvećanim i jače otisnutim linijama. Učitelj treba da mu pokaže kako napisati određeni oblik iz blizine. Važno je napomenuti da mnoga slabovida djeca mogu imati poteškoće sa imitiranjem pokreta. Osim pokazivanja, biće potrebno razdvojiti zadatke na djelove koji će se prvo odvojeno vježbati, a zatim će se spojiti u slijed pokreta. Slijepim i slabovidim učenicima treba više vremena za izradu zadataka, pa je stoga potrebno smanjiti broj zadataka.

Geometrijski sadržaji koji se pojavljuju u drugom ciklusu osnovne škole takođe predstavljaju izazov. U području geometrije postoje posebna pomagala za slijepe i slabovide učenike, što uključuje i šestar sa dodacima. Učenika je potrebno podučavati kako da crta pomoću šiljastog vrha koji ostavlja trag na specijalnoj foliji postavljenoj na gumenu podlogu. Slijepi učenici su u mogućnosti da prepoznaju i imenuju geometrijske oblike. Prilikom ocjenjivanja crteža slabovide djece ne bi trebalo preveliku pažnju posvećivati urednosti i preciznosti. Umjesto toga, ključno je vrednovati znanje koje je izraženo kroz crtež (Milković, Šupe, 2013). Nastaju izazovi kada se govori o procesima i promjenama u prirodi, kao i sadržajima koji su nedostupni slabovidim učenicima iz objektivnih razloga.

Najčešće poteškoće slabovidog i slijepog djeteta dolaze do izražaja na časovima likovne kulture, dok se na časovima fizičke kulture oslanjaju na slušnu osjetljivost. Zvučna lopta je jedno

od pomagala koje može zamijeniti običnu loptu. Muzičko im je posebno blisko, pa im neće biti problem da se aktivno uključe u područja propisana planom i programom.

### **3.2. Individualni vaspitno-obrazovni programi**

Glavna svrha inkluzije je pronalaženje strategija i metoda kako bismo omogućili optimalno funkcionisanje u školi za djecu sa razvojnim teškoćama. Ovo nije lak zadatak, s obzirom na različite sposobnosti i interese učenika, zahtjeve koji se postavljaju pred djetetom, dostupnu opremu u školi i nivo informisanosti učitelja i nastavnika iz ove oblasti. Jedan od ključnih pristupa, ali i najvažniji, jeste izrada individualnog razvojno-obrazovnog plana (IROP).

Individualni razvojno-obrazovni plan izrađuje se za učenika koji ima oštećenje funkcionalnih sposobnosti, kao i za učenika koji ima problema u emocionalnom i socijalnom domenu (Šakotić i Mićanović, 2016).

Tokom inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika, istražuje se koncept individualizovane nastave. Ova koncepcija naglašava da svako dijete pokazuje različite nivoe znanja, sposobnosti, crte ličnosti, koje su često oblikovane porodičnim okruženjem. Da bi nastavnik uspješno obavljao svoju ulogu, ključno je da razvije senzibilitet prema tim individualnim razlikama i da im prilagodi svoj pristup učenju. To podrazumijeva prilagodljivu implementaciju i organizaciju nastavnog procesa, koja uzima u obzir raznolike karakteristike i mogućnosti svakog učenika (Milić, 2016).

U zemljama koje prepoznaju potrebu za individualnim planom obrazovanja i rehabilitacije, ovaj proces je zakonom regulisan:

- **Određivanje obrazovne sredine:** Zakonom se utvrđuje okruženje u kojem će dijete sa posebnim potrebama biti obrazovano. Ovo podrazumijeva da država ima ulogu u finansiranju specifičnih usluga potrebnih za obrazovanje djeteta.
- **Utvrdjivanje početnog nivoa sposobnosti:** Prije primjene bilo kakvog programa, pristupa ili plana, obavlja se procjena trenutnog nivoa sposobnosti i potencijala učenika, što će poslužiti kao osnova za dalje planiranje i prilagođavanje programa.

- Definisane trajanja programa: Zakonom se određuje koliko će dugo IROP trajati. Ovo uključuje definisanje početka i završetka programa, kako bi se osiguralo kontinuirano praćenje i prilagođavanje plana u skladu sa napretkom učenika.
- Mjerenje postignuća: Zakon ima specifične načine na koje će se mjeriti postignuća učenika u sklopu IROP-a. Metode za mjerenje postignuća često se razvijaju u skladu sa istraživanjima i praksom u oblasti obrazovanja djece sa posebnim potrebama (Douglas & Travers).

O kojim aspektima svaki nastavnik i učitelj treba voditi brigu pri izradi individualnog nastavnog plana i programa za učenike sa teškoćama, ističe Guberina-Abramović, 2008:

- da neki učenici sa razvojnim teškoćama mogu napredovati u istoj mjeri kao i njihovi vršnjaci, dok će neki postići napredak do određene granice;
- međutim, važno je naglasiti da svaki učenik, bez obzira na svoje ograničene mogućnosti, može biti vaspitan i obrazovan;
- potrebno je prepoznati šta je ključno i presudno za napredovanje i pripremu učenika za budući život, te se treba posvetiti takvim programskim sadržajima;
- posebna pažnja treba biti usmjerena na razvijanje vještina čitanja, pisanja, matematike, usvajanje vještina u različitim područjima obrazovanja.

Način implementacije IROP-a zahtijeva da svi učenici sa razvojnim poteškoćama budu obuhvaćeni individualnim planom koji se temelji na procjeni, u kojoj se jasno, precizno i mjerljivo definišu sljedeći elementi:

- trenutno funkcionisanje učenika;
- individualne karakteristike učenika i sačuvani potencijal;
- akademska i neakademska područja u kojima postoji najveća razlika u funkcionisanju u odnosu na tipične vršnjake;
- ciljevi koji se žele postići u tim područjima u narednom periodu;
- oblici, tipovi, sadržaji i učestalost podrške;
- način praćenja postavljenih ciljeva;
- konkretno: ko, šta, koliko često, pod kojim uslovima i na koji način će preduzeti korake kako bi se ciljevi postigli;

- način vrednovanja postavljenih ciljeva.

Osnova IROP-a je procjena sposobnosti, vještina, potencijala, interesa, obrazovnog nivoa svakog učenika sa posebnim potrebama. Programi su prilagođeni individualnim vaspitno-obrazovnim potrebama učenika i uključuju ciljeve, sadržaje, vremenske okvire, izbor nastavnih metoda, strategija, oblika rada, materijala i pomagala. Upotrebom IROP-a prati se i ocjenjuje napredak učenika, kao i evaluacija samog programa. IROP se izrađuje za svaki nastavni predmet na mjesečnom i godišnjem nivou.

U literaturi se pominju razni modeli za prikupljanje relevantnih podataka koji čine sastavne djelove IROP-a. Američki model specijalne edukacije (Turnbuul, Strickland, Brantley, 1982) obuhvata sljedeće tipove informacija:

- identifikacija djece sa teškoćama u razvoju;
- prikupljanje podataka o djetetu;
- zdravstveno stanje djeteta;
- smetnje i poremećaji vida;
- perceptivno-motorne smetnje i poremećaji;
- smetnje i poremećaji u oblasti inteligencije;
- smetnje i poremećaji u oblasti socioemocionalnog razvoja;
- sociokulturni faktori.

Ovaj model pruža mogućnost sveobuhvatnog pristupa prikupljanju informacija o djetetu sa teškoćama, čime se osigurava da IROP bude pravilno prilagođen individualnim potrebama svakog učenika.

Prilikom izrade IROP-a treba posebnu pažnju posvetiti područjima razvoja u kojima dijete ostvaruje napredak. Ova komponenta je izuzetno bitna jer pomaže djetetu da razvije pozitivnu sliku o sebi, dok roditelji dobijaju povjerenje u to da dijete posjeduje sposobnosti i potencijal za obrazovanje te za samostalniji život (Hrnjica, 2004).

Prije same službene dokumentacije individualnog obrazovnog plana, potrebno je sastaviti pedagoški profil djeteta koji obuhvata njegovu snagu i slabosti. Konkretno, profil uključuje djetetova interesovanja i područja u kojima je potrebna podrška. Pedagoški profil navodi razvojni

nivo i karakteristike u područjima kognitivnog razvoja, socioemocionalnog razvoja, govora i komunikacije, samostalnosti i brige o sebi, kao i motorički razvoj. Nakon toga se navode mjere podrške i prioritetna područja. Mjere se pišu u skladu sa onim što je navedeno u pedagoškom profilu. Opisuju vrstu podrške koja je potrebna, cilj pružanja podrške, opis prilagođavanja okruženja, izmjene sadržaja i standardna postignuća, ko i kada prati napredak procesa.

Prema Shaddocku et al. (2009), tim za izradu IROP-a čine:

- učitelji i nastavnici;
- defektolog;
- direktor;
- pedagog i psiholog;
- roditelji/staratelji;
- asistent.

Prilikom izrade IROP-a, ključno je da sadrži postavljene ciljeve koje dijete treba postići. Ciljevi se mogu podijeliti na kratkoročne i dugoročne. Kratkoročni predstavljaju manje oblasti koje dijete treba savladati kako bi postiglo glavni, dugoročni cilj. Redovno praćenje napretka u kratkoročnim ciljevima je važno kako bi se vršila prilagođavanja, imajući u vidu da upravo oni vode dijete prema krajnjim, godišnjim ciljevima. Dugoročni ciljevi se postavljaju u skladu sa mogućnostima djeteta. Za svaku oblast koja je u pedagoškom profilu navedena kao slaba strana, potrebno je postaviti dugoročni cilj.

Ciljevi u IROP-u moraju biti mjerljivi, što znači da moraju imati specifičan zadatak koji dijete treba izvršiti. Ciljevi IROP-a moraju biti jasni svim učesnicima u njegovoj izradi, posebno roditeljima.

Sastavljanje IROP-a je timski rad, a on kao dokument nije stalan. Može se mijenjati i dopunjavati više puta tokom školske godine. Da bi se sprovodio, neophodno je dobiti saglasnost od roditelja/staratelja. Roditelji ne samo da mogu, već i treba da učestvuju u izradi plana za svoje dijete.

IROP je važan dokument u procesu inkluzije. Olakšava djeci, pruža im podršku i motiviše ih da rade. Izrađen je prema individualnim potrebama svakog djeteta kako bismo postigli željene rezultate u procesu obrazovanja.

### 3.3. Praćenje i ocjenjivanje slabovide i slijepe djece

Svaka ocjena koju učenik postigne, bez obzira na to da li je to na kraju jednog dijela nastave ili na kraju školske godine, pruža informaciju o tome koliko dobro učenik poznaje određeni nastavni materijal i ukazuje na područja u kojima treba dalje napredovati. Ove ocjene su od koristi učeniku, nastavniku i roditeljima kako bi se fokusirali na one djelove koje je učenik slabije savladao.

Za početak, ključna je personalizacija obrazovanja. Ovaj pristup podrazumijeva stvaranje optimalnih uslova za napredak svakog učenika unutar razreda i školskog okruženja. To znači da će svaki učenik slijediti svoj jedinstveni put u učenju i postizati svoj krajnji uspjeh na individualan način. Iako postoji zajednički cilj za sve učenike u jednom razredu, važno je razumjeti da neki učenici neće dostići taj nivo, neki će ga nadmašiti, dok će ga drugi postići (Matijević, 2004).

Praćenje i ocjenjivanje uspjeha učenika sa teškoćama zahtijeva posebno prilagođen pristup u odnosu na praćenje i ocjenjivanje učenika bez teškoća. Potrebno je vrednovati učenike sa teškoćama na temelju njihovih angažmana u radu i uspješnosti u obavljanju zadataka koji su prilagođeni njihovim specifičnostima, poteškoćama i sposobnostima. Metode i pristupi ocjenjivanja treba da budu prilagođeni specifičnim preporukama stručnog tima za svaki predmet posebno, uz uključenost sručnih saradnika, u skladu od vrste i stepena teškoće. Ove aktivnosti zahtijevaju temeljnu pripremu kako bi se osiguralo napredovanje u skladu sa individualnim sposobnostima učenika. Napredak ovih učenika tokom školovanja procjenjuje se kroz prilagođene postupke (Mustać i Vicić, 1995).

Za provjeravanje i ispitivanje učenika sa teškoćama, potrebno se pažljivo pripremiti i odabrati metode i oblike ispitivanja. Za neke učenike će biti potrebno osigurati dodatno vrijeme za pisanje zadataka u pisanoj formi, prilagoditi pisani materijal na specifičan način, povećati prostor za unos odgovora, koristiti kontrolne testove u kojima se samo označava tačan odgovor brojem ili slovima itd.

U priručniku *I ja mogu uspjeti* (Buljan-Flander, 2016), naglašeno je da praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje znanja i sposobnosti učenika sa teškoćama zahtijeva posebno osjetljiv i složen pristup. Ovaj postupak može imati značajne posljedice na učenika ako se ne izvede uz pažljivu dozu strpljenja i saosjećanja prema učenikovom stanju.

Prema Biasol Babić (2008), ocjenjivanje učenika predstavlja složen proces kojim se procjenjuje nivo znanja koje je učenik usvojio, vještina i kompetencija tokom njihovih praćenja, provjeravanja i vrednovanja od strane nastavnika, učitelja ili drugih saradnika u obrazovnom procesu.

Pri ocjenjivanju učitelji i nastavnici moraju imati razumijevanja za prepreke u učenju koje proizlaze iz poteškoća učenika. Bez obzira na to da li je učenik slijep, slabovid ili ima neku drugu teškoću, važno je da postoje precizne smjernice unutar kurikuluma koje će definisati pristup praćenju i ocjenjivanju. Potrebno je utvrditi željene ciljeve, odrediti vrijeme i način za njihovu implementaciju.

Kada pratimo napredak slabovidog i slijepog učenika, neophodno je uvažiti njegove individualne potrebe i sposobnosti u obavljanju raznih aktivnosti. Treba imati na umu vrijeme koje je slabovidom učeniku potrebno za izvršavanje pojedinih zadataka, kao i pruženu podršku kada koristi pomagala koja su mu na raspolaganju. Uprava škole, nastavnici i stručne službe imaju odgovornost za postizanje uspjeha u obrazovanju djece sa teškoćama (Milković, Šupe, 2013).

Učiteljima je važno da razviju sopstveni način ocjenjivanja koji će imati važnu ulogu u njihovom pristupu. Uobičajena greška u ocjenjivanju je „halo efekat” u kojem učitelji i nastavnici donose zaključke na temelju neadekvatnih informacija umjesto bitnih činjenica. Prvi utisak koji učitelj stekne o učeniku često može značajno uticati na njihovu procjenu i ocjenjivanje.

Prema Glasseru (2001), preporučuje se početno testiranje koje bi se obavilo na početku školske godine kako bi se mogli uporediti rezultati učenika sa početnog testiranja i pratiti njihov napredak do kraja godine. Važno je posmatrati svakog učenika jedinstveno i izbjegavati upoređivanje sa drugom djecom. Nastavnik i učitelji su ključni u procesu upoznavanja i prilagođavanja individualnih karakteristika svakog učenika i prilagođavanju školskih zahtjeva prema njihovim sposobnostima.

Učenici koji su obuhvaćeni prilagođenim ili individualnim pristupima često se suočavaju sa niskim ocjenama, rijetko dobijaju detaljne povratne informacije koje bi im pomogle da razumiju uzrok problema i nađu najefikasnije načine rješavanja tih problema prema njihovim potrebama. Takvo ocjenjivanje ne pruža dovoljno podrške u poboljšavanju njihovih postignuća. Ovaj kontinuirani neuspjeh vremenom dovodi do smanjenja samopouzdanja i samopoštovanja učenika (Ivančić, 2010).



Neprekidno praćenje slabovidog i slijepog djeteta je veoma važno, kako individualno, tako i kroz grupne aktivnosti. Individualno se procjenjuje njihova sposobnost samostalnog rješavanja zadataka, tokom grupnih aktivnosti posmatra se saradnja slabovidog ili slijepog učenika sa drugom djecom. Sve što učitelj ili nastavnik opazi treba detaljno bilježiti i evidentirati, kako bi se stvorila ukupna slika njegovog napretka.

Provjeravanje i ocjenjivanje znanja putem čestih i kratkih aktivnosti ima značajne prednosti u odnosu na rijetke i opširne provjere znanja. Češće provjeravanje i ocjenjivanje pruža učenicima motivacijsku vrijednost, pruža im dobijanje povratnih informacija o kvalitetu sopstvenog znanja na vrijeme. Može im omogućiti da realnije sagledaju svoje sposobnosti. Takav pristup će podstaći slabovide i slijepe učenike na veći napor i postizanje boljih rezultata.

## 4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD SA SLABOVIDOM DJECOM

Jedan od najvećih izazova za svako dijete jeste polazak u školu, uključujući slijepu i slabovidnu djecu. Njima je potrebno da se prilagode novoj okolini, novim ljudima i obavezama. Za neku djecu polazak u školu predstavlja jako težak period. U takvim situacijama, uloga učitelja je od izuzetne važnosti jer je potrebno prihvatiti svu djecu i podsticati uspješnu socijalizaciju.

Postoje brojne definicije pojma kompetencije, odnosno kompetentnosti. „Biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja“ (Brust Nemet, 2013: 79). Autor (Anić, 2003: 596) definiše kompetenciju kao „priznatu stručnost, sposobnost kojom neko raspolaže“. Prema Wainert (1999), kompetencija predstavlja posjedovanje sposobnosti i vještina koje su neophodne za postizanje određenog cilja. Temeljna kompetencija je znanje, a iskustvo predstavlja način kontinuirane promjene i razvoj stečenog znanja.

Prema Fejdiću i Galiću (2009), učiteljske kompetencije obuhvataju tri glavna aspekta:

- profesionalna dimenzija,
- dimenzija pedagoške, didaktičke i metodičke stručnosti,
- radna dimenzija.

Profesionalna kompetencija obuhvata niz aspekata uključujući opšte znanje, sposobnost strateškog planiranja, izvođenje zadataka, aktivno učešće u projektima, samoprocjenu, vrednovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Pod dimenzijom pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije podrazumijeva se temeljno razumijevanje pedagoške teorije i njene primjene u praksi, stručnost u području, efikasnost u vođenju nastave i praćenju napretka učenika, usvajanju školskih procedura, vještine oblikovanja nastavnih sadržaja. Radne kompetencije učitelja podrazumijevaju sposobnost saradnje u timu, predanost profesionalnom pozivu, osjećaj odgovornosti prema zadacima, izraženu komunikacijsku vještinu.

Prema Boriću i Ružiću (2012), učitelj/nastavnik je stručno pedagoški kvalifikovana osoba koja ima zadatak da planira, priprema i sprovodi nastavu u različitim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Prema Skočić Mihić (2011), specifične kompetencije za vaspitanje i obrazovanje slabovide djece obuhvataju razumijevanje specifičnih vaspitno-obrazovnih potreba, sposobnost prepoznavanja tih potreba, poznavanje relevantnih metoda didaktičko-metodičkih pristupa, sredstva i pomagala koja će se koristiti, praktično iskustvo i spremnost na saradnju.

U današnjem vremenu, učitelji nose značajne odgovornosti i igraju ključnu ulogu u procesu razvoja djece. S obzirom na sve veće izazove sa kojima se sve više djece suočava u njihovom razvoju, zahtjevi prema učiteljima postaju sve kompleksniji i zahtjevniji. Stoga je od velike važnosti da učitelj posjeduje odgovarajuće kompetencije za rad sa djecom, što posebno dolazi do izražaja kod djece sa razvojnim teškoćama. Ključne kompetencije koje su neophodne za savremenog učitelja, a koje mora neprestano nadograđivati kako bi mogao uspješno i kvalitetno obavljati svoje zadatke, obuhvataju stručnu, pedagošku, informatičku i informacijsku kompetenciju (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2013).

Da bi se uspješno uključila u redovni vaspitno-obrazovni program, djeca sa posebnim potrebama zahtijevaju od učitelja da neprestano nadograđuju svoje kompetencije. Važno je da učitelj razvije sposobnost prepoznavanja individualnih potreba svakog učenika i odabere pristup shodno tome. Osim toga, učitelj mora posjedovati kompetencije podsticajnog okruženja koje stvara osjećaj poštovanja, prihvaćenosti, sigurnosti i vjere u sposobnosti svih učenika (Zrilić, 2011).

Obavljanje posla učitelja i nastavnika zahtijeva visoki stepen odgovornosti, stoga je potrebno da posjeduju razne kompetencije kako bi svoj posao uspješno obavljali. Kompetencije se stiču kroz formalno obrazovanje i putem profesionalnog usavršavanja. „Učitelj koji je kompetentan stalno razvija svoje sposobnosti i kvalitet u prihvatanju, razumijevanju, djelovanju i slično. Njihov cilj je da osiguraju i zadovolje psihičke, emocionalne i ostale potrebe svakog učenika u odjeljenju” (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008: 149–150).

Sve više se uviđa da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Inicijalno obrazovanje nastavnika odnosi se na obrazovanje koje kandidati za nastavnike treba da završe kako bi mogli da se bave podučavanjem. Ovo uključuje programe koji su posebno pripremljeni za buduće nastavnike (Šakotić, 2006). Nastavnici treba da budu sposobni da traže i koriste pomoć ostalih aktera, koji mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su pomoćno osoblje, roditelji, zajednice, školske vlasti i drugi relevantni akteri (Veljić, 2005).

Nastavnici i učitelji pružaju podršku slabovidnoj djeci u svakodnevnom radu. Treba da budu otvoreni prema novim saznanjima i spremni da se prilagode promjenama koje donosi nova tehnologija i brz tempo života. Učitelj nikad ne smije prestati da uči. Kroz kontinuirano stručno

usavršavanje učitelja i nastavnika osigurava se potrebnim nivoom kompetencija za rad sa slabovidnim učenicima, što uključuje prepoznavanje njihovih potreba, posebnosti, odabir didaktičko-metodičkih pristupa, evaluaciju postignuća učenika, imajući u vidu potencijale svakog učenika kako bi im se omogućio uspjeh. Pristup slabovidnim učenicima treba biti uravnotežen, ali istovremeno topao i blizak. Takav pristup će osloboditi učenika od nesigurnosti i podstaći veće angažovanje u obrazovanju. Nastavnik treba pokazati razumijevanje prema učenicima, to će im pomoći da prevaziđu izazove sa kojima se suočavaju. Na taj način slabovidni učenici shvataju da nijesu manje vrijedni od drugih, što im pomaže u boljoj socijalizaciji i usmjeravanju svojih aktivnosti ka postizanju ciljeva. Prema Kyriacou (1995), prema Zagorec (2018), kao temeljne kompetencije učitelja koje su potrebne za uspješno izvođenje nastave navodi se: planiranje i pripremanje nastavnog sata, discipline u odjeljenju, ocjenjivanje napretka učenika i evaluaciju vlastitog rada.

Istraživanja koja su proučavala spremnost učitelja za rad sa slijepom i slabovidom djecom ukazuju na to da učitelji i nastavnici, zbog nedostatka znanja o karakteristikama ove djece i nedostatka posebnih vještina za rad, često iskazuju negativne stavove prema inkluziji (De Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Cagran, Schmidt, 2011; prema Movkebaieva, Oralkanova i Uaidullakzy, 2013).

Kompetencije učitelja Evropska komisija (2010) je podijelila u pet grupa koje obuhvataju:

1. Učitelji treba da budu osposobljeni za prilagođavanje novim metodama rada i primjenu odgovarajućih pristupa s obzirom na određenu raznolikost učenika. Treba da budu sposobni da organizuju optimalno okruženje koje će motivisati i olakšati učeniku proces učenja, kao i učestvovanje u timskom radu.
2. Potrebna je osposobljenost učitelja za obavljanje novih radnih zadataka izvan odjeljenja, u školi i sa socijalnim partnerima. To uključuje razvoj kurikuluma, organizaciju i evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada, kao i saradnju sa roditeljima.
3. Podsticanje razvoja novih kompetencija i sticanje novog znanja. To uključuje razvijanje sposobnosti učenika za kontinuirano učenje tokom cijelog života.
4. Važno je da učitelji razvijaju vlastitu profesionalnost, istraživački pristup i sposobnost rješavanja problema. Svoj profesionalni razvoj treba da usmjere prema procesu cjeloživotnog učenja.

5. Kada je riječ o formalnom učenju, važno je primjenjivati informacijsko-komunikacijsku tehnologiju kao sredstvo podrške i obogaćivanja nastavnog procesa.

Učitelji često osjećaju strah i nesigurnost kada je u pitanju rad sa djecom oštećenog vida, posebno slijepom djecom. Osjećaju da nemaju dovoljno znanja i iskustva, boje se nepoznatog. Međutim, rad sa tom djecom predstavlja profesionalni i ljudski izazov koji može donijeti obogaćujuće uzajamno iskustvo. Nastavnici i učitelji moraju imati adekvatna znanja koja im omogućuju da prepoznaju individualne obrazovne potrebe svakog učenika i primijene raznovrsne strategije poučavanja. Osim znanja, važni su i moralne vrijednosti koje posjeduju.

Znanja koja se stiču tokom fakultetskog obrazovanja treba da budu temelj za dalje profesionalno usavršavanje. Kroz kontinuirana profesionalna usavršavanja učitelji i nastavnici mogu unaprijediti svoj rad i osjetiti zadovoljstvo u profesionalnom razvoju. Kako bi taj proces bio učinkovitiji, važna je njihova motivacija za sticanje novih znanja (Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić, 2001).

Jedna od važnih uloga učitelja jeste pružanje podrške roditeljima slabovide djece. To uključuje informisanje roditelja o pravima i obavezama djece, redovne razgovore sa roditeljima, upoznavanje roditelja sa izazovima sa kojima se njihovo dijete susreće u učenju, pružanje informacija o dostupnoj podršci i resursima za obrazovanje slabovide djece, kao i organizovanje predavanja za roditelje. Učitelj ima ključnu ulogu u napredovanju slabovidne djece, ali i svih ostalih učenika. Stoga je važno da učitelj razvija svoje kompetencije na svim područjima putem stalnog obrazovanja i usavršavanja.

#### **4.1. Kreativnost**

Kreativnost je sposobnost ili proces koji podrazumijeva stvaranje originalnih ideja ili umjetničkih oblika. Kroz kreativnost, učitelji i nastavnici izražavaju svoju umjetnost, maštovitost i ostale sfere ljudskog djelovanja. Kreativnost se manifestuje u različitim područjima. Kreativne učitelje i nastavnike karakteriše originalnost, domišljatost, sposobnost inovacije. Ne boje se primjenjivati u praksi nove ideje i rušiti ustaljene. Kreativnost se ne može nužno povezati sa intelektualnim sposobnostima, a ne može se ni postići napornim mentalnim radom, već nastaje iz

inspiracije i maštovitosti. Kreativni proces obuhvata nekoliko kognitivnih nivoa koje vode do krajnjeg rezultata (Wallas, 1926).

Autor Stevanović (1997) ističe da kreativnost nije samo poželjna osobina, već je i temeljna potreba savremenog pojedinca i društva. Naglašava da je već od najranijeg djetinjstva važno usmjeravati djecu prema stvaralaštvu i kreativnosti kako bi se ostvario njihov pun potencijal. Smatra da kreativnost nije samo izolovana vještina, već je način života koji može voditi u različitim smjerovima. Može podsticati raznolikost i nove ideje u svakodnevnom životu i praktičnom radu, ali može biti i put koji slijede istraživači raznih teorija ili put prema inovacijama, umjetnosti i tehnologiji.

Definisanje i identifikacija ključnih karakteristika kreativne osobe predstavlja izazov. Smatra se da su kreativne osobe nadarene smislom za humor, imaju prirodnu radoznalost, istrajnost u radu, bujnu maštu, ispoljavaju visoko samopouzdanje, skloni su preuzimanju rizika.

Kreativnost je proces povezivanja elemenata koji su prethodno bili nepovezani (Mail, 1968). Prema njemu, kreativnost je svjesni proces koji rezultira stvaranjem novih kombinacija ili oblikovanjem pokreta, riječi, na način koji omogućuje drugima da ih dožive na neki poseban i drugačiji način.

Škola se ključna institucija za podsticanje razvoja kreativnog potencijala kod učenika; to nije moguće postići ako učitelji i nastavnici nijesu kreativni. Da bi nastava bila kvalitetna za slabovidu i slijepu djecu, kao i djecu bez oštećenja vida, važan je stalni i dinamični kreativni rad koji uključuje aktivnost učitelja i učenika. Učitelj treba neprestano raditi na vlastitoj kreativnosti kako bi mogao pomoći slabovidim i slijepim učenicima da savladaju prepreke, usvoje znanja i podstaknu njihove sposobnosti.

Dubovicki (2006) smatra da kreativni učitelji konstantno uče i neprestano se usavršavaju, objavljuju razne stručne tekstove i sarađuju sa drugim kreativnim učiteljima. Preferiraju metode aktivnog učenja kao što su projektna nastava i radionice. Prema mišljenju većine učitelja i nastavnika, integracija umjetnosti u nastavne sadržaje omogućuje bolje učenje kod slabovidih učenika jer koriste različite čulne kanale. Ove metode učenja podstiču učenika sa oštećenjem vida na novo i drugačije razmišljanje i unošenje vlastite emocije i kreativnosti u svoj rad.

Svako dijete ima pravo na kreativan razvoj, stoga bi nastava iz svih predmeta trebalo da bude usmjerena na razvoj kreativnosti. Nastavnici bi trebalo da budu osobe koje će aktivno

podsticati kreativno razmišljanje i izražavanje kod svojih učenika, kako je naglasila Jalongo (2003).

Učitelji moraju imati osnovno razumijevanje principa kreativnog rada kako bi mogli podstaći i razvijati kreativnost kod učenika. Bitno je da budu prilagodljivi, sposobni da pronađu rješenja u raznim situacijama, da su spontani i da brzo reaguju.

Kreativni učitelji i nastavnici koji se ističu po svojoj stvaralačkoj produktivnosti obično posjeduju određene karakteristike ličnosti koje doprinose njihovoj kreativnosti:

- Fleksibilnost mišljenja i ponašanja: kreativni pojedinci su otvoreni za nove ideje i različite načine razmišljanja. Oni su spremni preispitati ustaljene obrasce i pristupiti problemima na originalan način.
- Osjećaj nezavisnosti: kreativni pojedinci imaju izražen osjećaj nezavisnosti. Oni vjeruju u svoje ideje ne bojeći se da ih realizuju.
- Podnošenje neodređenosti: kreativni učitelji i nastavnici su sposobni da se suoče sa nejasnim ili neodređenim situacijama.
- Sremnost na rizik i izazove: učitelji i nastavnici su otvoreni za praćenje izazova i svjesnog preuzimanja rizika. Spremni su da istražuju nove ideje i da eksperimentišu.

Učitelji i nastavnici imaju značajnu slobodu u organizaciji nastavnog sata prema vlastitom nahođenju i stilu rada, što im pruža mogućnost da izraze svoju kreativnost i prilagode nastavni proces svakom djetetu.

#### **4.2. Motivisanost za rad, pozitivan stav i profesionalno usavršavanje**

„Mi smo ono što neprestano činimo.”

Aristotel

Motivacija je izuzetno bitan faktor za postizanje uspjeha i zadovoljstva u životu, kako za pojedince tako i za nastavnike. Želja i volja da se postignu ciljevi, da se radi na svom profesionalnom razvoju, motivi su koji nastavnici teže da imaju. Profesionalni razvoj nastavnika obuhvata postepeno sticanje i unapređenje znanja, vještina i sposobnosti koje su neophodne za

kvalitetan rad u svojoj profesiji. Motivacija je unutrašnji pokretač koji nas podstiče na akciju kako bismo postigli uspjeh i ostvarili ciljeve (Harmer, 2001).

Značaj profesionalnog razvoja ogleda se u povećanju kvaliteta nastave i učenja, boljoj saradnji sa kolegama, roditeljima, kao i u postizanju boljih rezultata u radu. Kontinuirano sticanje novih znanja i vještina omogućava nastavnicima da budu dinamičniji i inovativniji u radu sa slabovidom djecom, što doprinosi boljem usvajanju nastavnog sadržaja od strane učenika. Samorazvoj je ključan element u profesionalnom razvoju nastavnika, jer pruža mogućnost da se nastavnik svjesno angažuje u svom ličnom i stručnom unapređenju.

Da bi unaprijedili svoj profesionalni razvoj, nastavnici moraju biti motivisani, ali isto tako moraju posjedovati pedagoško-psihološke i metodološke sposobnosti. Oni bi trebalo da budu stručni za vaspitno-obrazovni rad na pravi način, prevazilazeći ulogu običnih prenosilaca znanja iz svoje struke (Randelović, 2008).

Profesionalni razvoj učitelja je ključan aspekt koji se odnosi na pretvaranje njihovog znanja u praktičnu primjenu u korist njihovih učenika. To je složen i dinamičan proces koji zahtijeva aktivno učestvovanje nastavnika, kako pojedinačno tako i grupno, na kognitivnoj i emocionalnoj ljestvici. Učitelj mora biti sposoban i spreman da pronađe alternativna rješenja koja će poboljšati ili promijeniti postojeće metode podučavanja. Ovaj proces podstiče kontinuirani profesionalni razvoj i osnažuje učitelje da bolje odgovore na potrebe i raznolikost svojih učenika. Cilj je da se kroz stručno usavršavanje učitelji osposobe za postizanje boljih rezultata u učenju i razvoju svih učenika, čime se stvara pozitivan uticaj na cjelokupno obrazovanje i društvo (Avalos, 2011).

U vaspitno-obrazovnom procesu slabovide djece ključnu ulogu treba da imaju učitelji i nastavnici koji pripremaju učenike za budući život. U tom kontekstu, Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) ističu da su pozitivni stavovi svih učesnika od presudnog značaja za uspješnost inkluzije. Ono što slabovidu djecu izdvaja iz društva su nedostatak informacija, stereotipi i osjećaji straha koji preovladavaju u školskom okruženju.

Stavovi igraju ključnu ulogu u svakodnevnom životu jer oni oblikuju ponašanje i utiču na postupke prema drugima. Kada je riječ o slabovidnoj djeci, pozitivan stav može biti od neprocjenjive važnosti u prevladavanju izazova sa kojima se suočavaju zbog svojih oštećenja. Prepoznavanje njihovih potreba, razumijevanje njihovih specifičnosti i pružanje podrške ključno je za njihov napredak. Vršnjaci igraju ključnu ulogu u oblikovanju stavova prema osobama sa



teškoćama u razvoju. Kako se djeca često ponašaju prema drugima po modelu koji vide od odraslih, uloga nastavnika ima veliki uticaj. Pozitivan stav i podrška od strane nastavnika mogu inspirisati vršnjake da prihvate i razumiju različitosti. Osim toga, poučavanje učenika o specifičnostima slabovide djece može pomoći u smanjenju predrasuda i stvaranju empatije prema slabovidoj djeci. Kada se informacije o slabovidom djetetu prenose na pristupačan način, djeca će bolje razumjeti izazove s kojima se ova djeca suočavaju, samim tim će biti spremna da pruže podršku. Pozitivan stav igra ključnu ulogu u lakšem dječjem napretku i prevladavanju prepreka koje se mogu pojaviti tokom razvoja. Njegovanje takvih stavova u školskom okruženju pomoći će da se stvori inkluzivno društvo u kojem svako dijete ima priliku da ostvari svoj potencijal (Kiš-Glavaš, 1999).

## 5. SAVJETI ZA POMOĆ DJECI OŠTEĆENOG VIDA

Tokom pisanja po školskoj ploči potrebno je glasno izgovarati sadržaj koji zapisujemo, uključujući informacije o kraju rečenice i prelasku u novi red. Važno je jednom nedjeljno provjeriti sveske slabovidog djeteta. Ako je neophodno, napraviti tablicu ili neki drugi oblik zapisa, potrebno je djetetu pružiti pomoć. Za čitanje Brajevog pisma ili praćenje druge osobe dok čita, treba više vremena nego za čitanje očima. Kod štafetnog čitanja, slabovido dijete čita prvo ili posljednje. Slabovidoj djeci treba više vremena za pospremanje stvari u školskoj torbi, pa je zbog toga potrebno kraj časa najaviti par minuta prije zvona. Potrebno je tolerisati kašnjenje na narednom času. Potrebno je obrazložiti kada su razdoblja tišine. Treba obavijestiti slabovidog učenika kada primijetimo da je podigao ruku, kako bi znao da će pitanje biti postavljeno drugom učeniku. U komunikaciji slabovido dijete uvijek treba nazivati imenom, izbjegavati upotrebu izraza „ti” jer ono ne zna o kome se radi. Umjesto izraza „ovdje” i „tamo” treba koristiti smjerove kao što je „iza tebe” kako bi lakše razumio svoje okruženje. Kada slijepo ili slabovido dijete uđe u prostoriju u kojoj je neko drugi, uvijek se javite i po potrebi predstavite, jer inače neće znati da li se tamo neko nalazi.

U nastavi se može koristiti diktafon kako bi se lakše snimila i kasnije prenijela informacija učeniku oštećenog vida. Kod rada u grupi učenika sa oštećenjem vida oslovljavajte imenom kada mu postavljate pitanja kako bi znao da je njemu upućeno. Ekperimentisanje sa kredama u boji i drugim materijalima može biti korisno za sve učenike, uključujući i slabovidog učenika. Kako bi osigurali da je sadržaj učenja pristupačan, sve što se demonstrira cijelom razredu treba biti u nivou očiju slabovidog djeteta. Za potrebe slabovidog učenika potrebno je osigurati konkretni materijal za demonstraciju kako bi učenik mogao bolje razumjeti koncepte. Kada koristite papir, odaberite onaj koji ne stvara odsjaj, po mogućnosti u žutoj boji sa jasno otisnutim crtežima kako bi ih lakše raspoznao. Ako je potrebno, osigurajte rasvjetu na radnom stolu učenika kako bi mu omogućili bolje osvjetljenje i olakšali čitanje. Kako bi se osiguralo sigurno kretanje učenika, potrebno je zaustaviti nepotrebno odlaganje stvari po hodnicima i učionicama. Ovakvo prilagođavanje pomaže u stvaranju inkluzivnog okruženja u kojem će učenici sa oštećenim vidom imati jednake mogućnosti učestvovanja i uvajanja znanja kao i ostali učenici (Milković, Šupe, 2013).

## II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

### 1.1. Problem i predmet istraživanja

Nastavnici imaju ključnu ulogu u procesu izvođenja obrazovne inkluzije (Karamatić Brčić, 2012). Oni imaju obavezu da stvaraju odgovarajuće i podsticajno okruženje za učenje za svu djecu (Bukvić, 2014). Kako bi stvorili mogućnosti za lakše učenje slabovide djece i kako bi bolje provodili proces obrazovne inkluzije, nastavnici treba da posjeduju specifične profesionalne i lične kompetencije (Bukvić, 2014). Kako nastavnici procjenjuju vlastite, uključujući i profesionalne kompetencije, povezano je i sa njihovim samopoštovanjem. Prema tome nastavnici koji smatraju da su uspješni u svom poslu – imaju i više samopoštovanje. Kako se nastavnik samoprocjenjuje, utiče na njegov odnos prema radu, učenicima, uključujući i slabovide učenike koji su uključeni u redovne škole.

Problem ovog istraživanja je utvrditi u kakvom je odnosu samoprocjena nastavnikovih kompetencija u radu sa slabovidim učenicima.

Predmet ovog istraživanja predstavljaju iskustveni stavovi nastavnika slabovide djece u izvođenju nastave i razvoj socijalnih vještina u drugom ciklusu osnovne škole.

### 1.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati samoprocjenu nastavnika za rad sa slabovidom djecom u drugom ciklusu osnovne škole, kao i njihovu ulogu u razvoju socijalnih vještina kod ove djece.

Na osnovu cilja istraživanja, postavljena je glavna hipoteza:

Pretpostavlja se da nastavnici koriste različite strategije pri realizaciji socijalnih vještina u radu sa slabovidom djecom tokom izvođenja nastave u drugom ciklusu osnovne škole.

Posebne (pomoćne) istraživačke hipoteze:

- Pretpostavlja se da postoje razlike kod učitelja i nastavnika u strategiji podučavanja slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da su učitelji i nastavnici motivisani za rad sa slabovidom djecom drugog ciklusa osnovne škole.

- Pretpostavlja se da je učiteljima i nastavnicima potrebno više vremena za razvoj socijalnih vještina kod slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole u odnosu na ostale učenike bez teškoće.
- Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici pozitivno opisuju socijalni položaj slabovidih učenika u drugom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici podstiču socijalnu interakciju slabovidih učenika u drugom ciklusu osnovne škole i njihovih vršnjaka.

### 1.3. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metoda teorijske analize je primijenjena u procesu definisanja problema, predmeta, cilja i istraživačkih hipoteza. Deskriptivna metoda je poslužila u svrhe identifikacije samoprocjene nastavnika slabovide djece u izvođenju nastave i razvoju socijalnih vještina. U istraživanju smo primijenili anketni upitnik za učitelje i nastavnike slabovide djece.

### 1.4. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine učitelji i nastavnici razredne nastave koji izvode nastavu u drugom ciklusu osnovne škole. Uzorak je prikupljen od 151 učitelja i nastavnika iz sve tri crnogorske regije. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

Tabela 1: Uzorak ispitanika

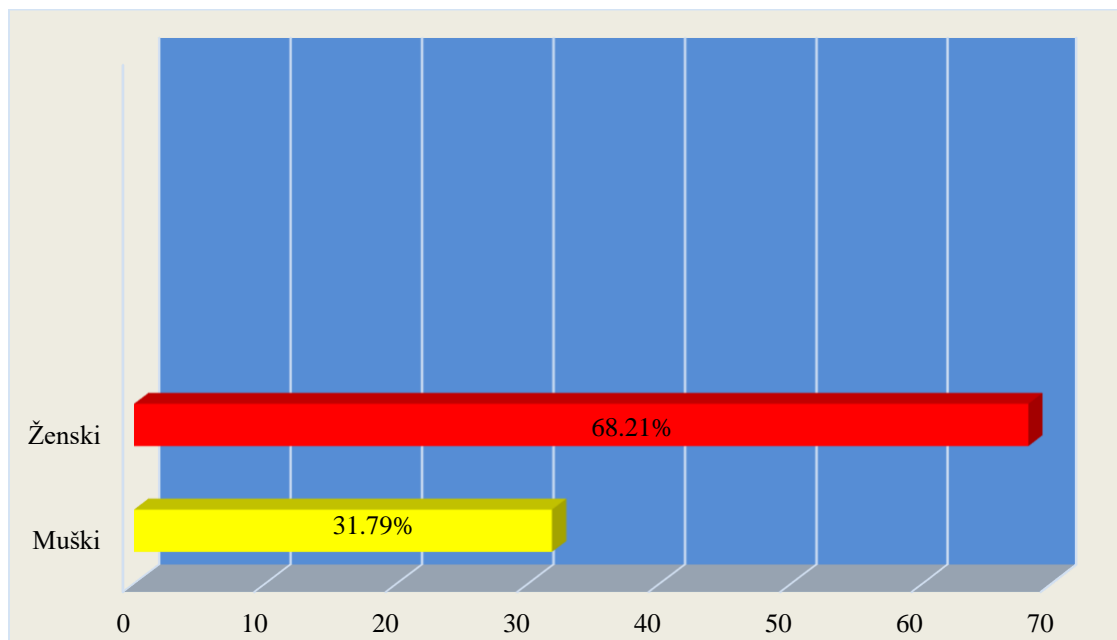
Opština	Naziv škole	Broj učitelja	Broj nastavnika
Podgorica	OŠ „Savo Pejanović”	20	19
Podgorica	OŠ „Oktoih”	28	21
Bar	OŠ „Jugoslavija”	26	13
Pljevlja	OŠ „Salko Aljković”	14	10
Ukupno	4	88	63

### III PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem učitelja i nastavnika, koji nastavni proces izvode u drugom ciklusu osnovne škole. Rezultate istraživanja predstavili smo u formi tabela i grafikona. Najprije smo predstavili demografske podatke naših ispitanika, a zatim smo za provjeru svake istraživačke hipoteze primijenili set pitanja.

Tabela 2: Distribucija uzorka u odnosu na pol

Polna struktura ispitanika	Frekvencije	Procenti (%)
Muški	48	31.79
Ženski	103	68.21

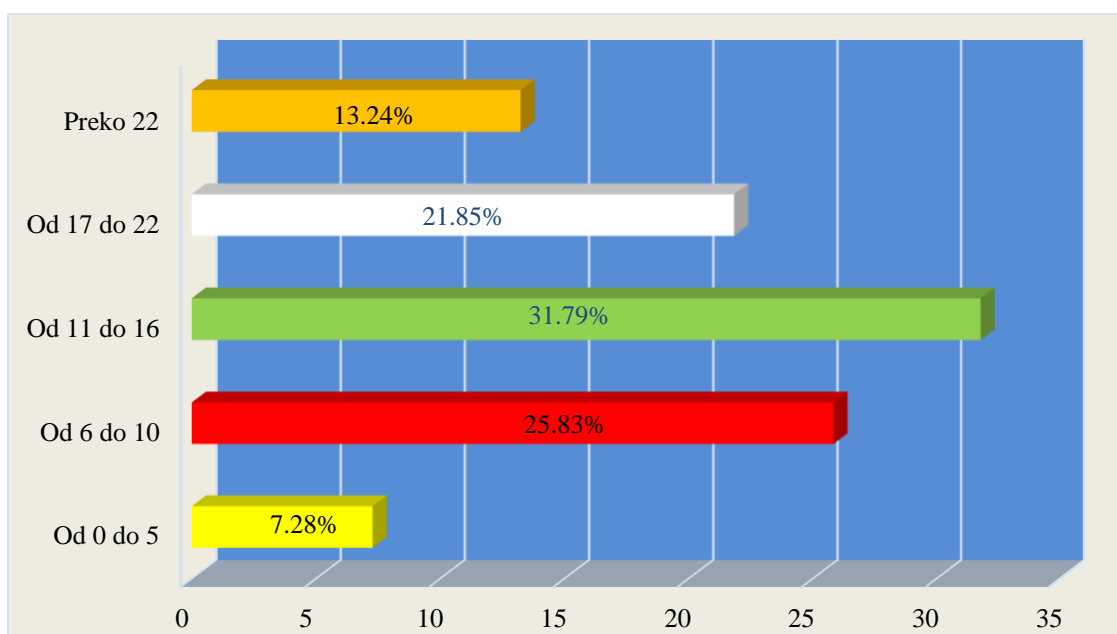


Histogram 1: Distribucija uzorka u odnosu na pol

U naše istraživanje je uključeno 31.79% ispitanika muškog pola i 68.21% ispitanika ženskog pola.

Tabela 3: Distribucija uzorka u odnosu na godine radnog staža

Godine radnog staža	Frekvencije	Procenti (%)
Od 0 do 5	11	7.28
Od 6 do 10	39	25.83
Od 11 do 16	48	31.79
Od 17 do 22	33	21.85
Preko 22	20	13.24

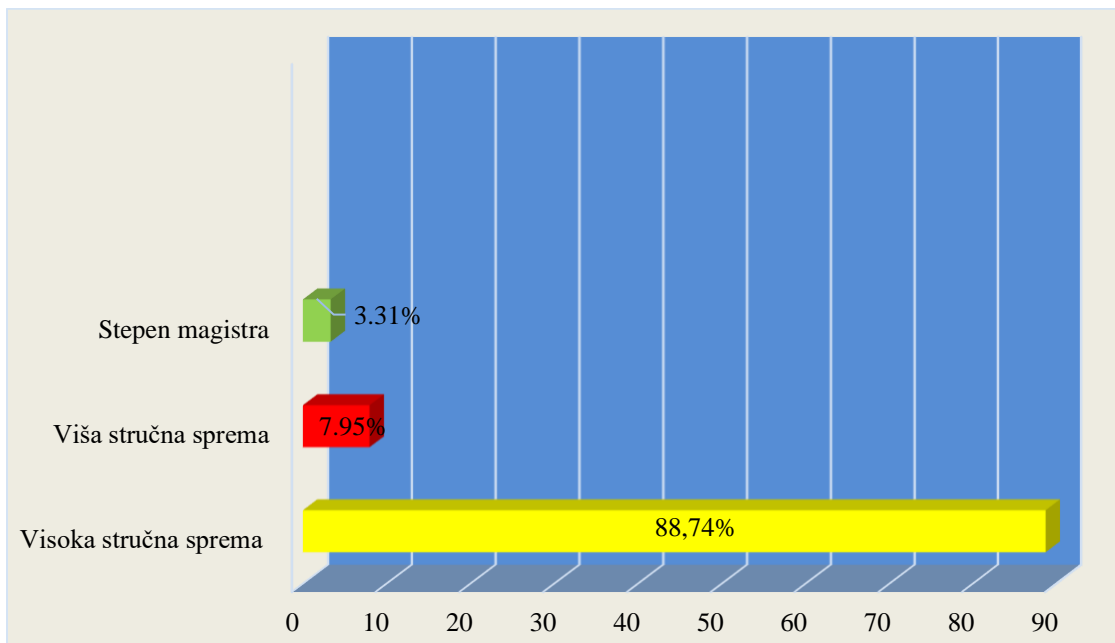


Histogram 2: Distribucija uzorka u odnosu na stručnu spremu

Na bazi dobijenih rezultata, procjenjujemo da većina naših ispitanika ima dovoljno godina radnog staža. Smatramo da su godine radnog staža jedan od faktora uticaja na kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa sa slabovidim učenicima.

Tabela 4: Distribucija uzorka u odnosu na stručnu spremu

Stručna sprema	Frekvencije	Procenti (%)
Visoka stručna sprema	134	88.74
Viša stručna sprema	12	7.95
Stepen magistra	5	3.31



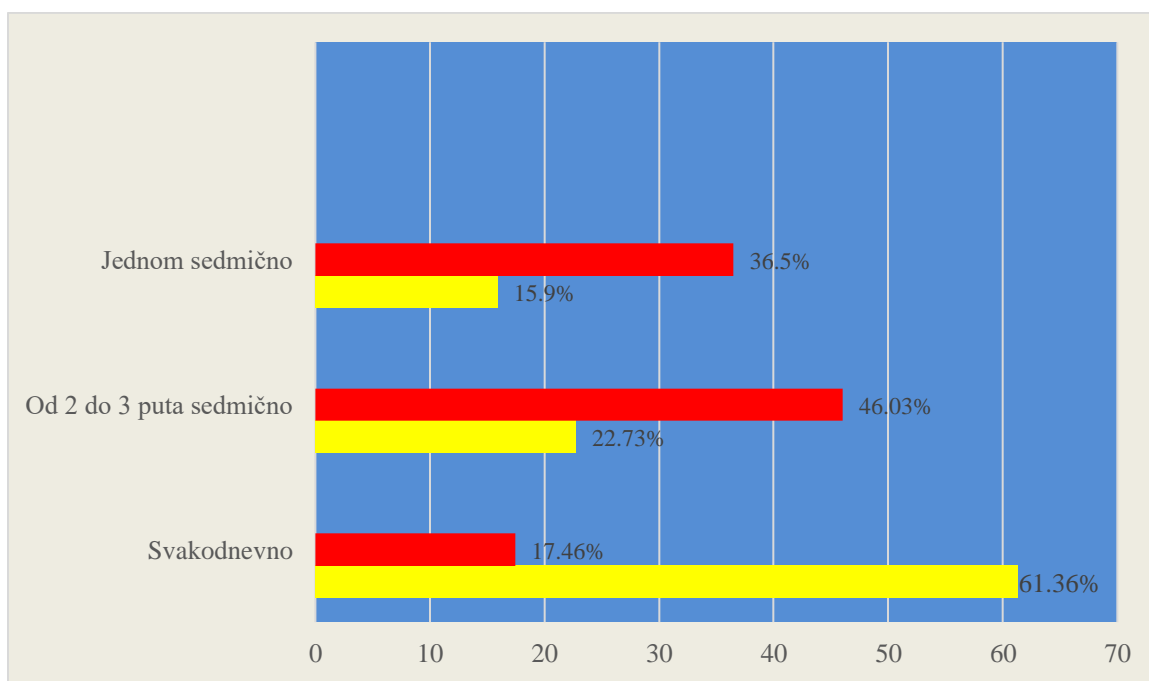
Histogram 3: Distribucija uzorka u odnosu na stručnu spremu

Dobijeni rezultati pokazuju da 88.74% ispitanika ima visoku stručnu spremu. Ukupno 7.95% ispitanika ima višu stručnu spremu, a 3.31% ispitanika ima stepen magistra. Kao što godine radnog staža utiču na kvalitet vaspitno-obrazovnog rada sa slabovidom djecom, isti slučaj je i sa stepenom obrazovanja.

Prva sporedna hipoteza glasi: Pretpostavlja se da postoje razlike kod učitelja i nastavnika u strategiji podučavanja slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole. Zato ćemo u daljem tekstu uporediti odgovore učitelja i nastavnika.

Tabela 5: Razlike u učestalosti planiranja aktivnosti za slabovide učenike između učitelja i nastavnika

Učestalost planiranja aktivnosti	Učitelji (frekvencije)	Procenti učitelji	Nastavnici (frekvencije)	Procenti nastavnici
Svakodnevno	54	61.36	11	17.46
Od 2 do 3 puta sedmično	20	22.73	29	46.03
Jednom sedmično	14	15.9	23	36.5



Histogram 4: Razlike u učestalosti planiranja aktivnosti za slabovide učenike između učitelja i nastavnika

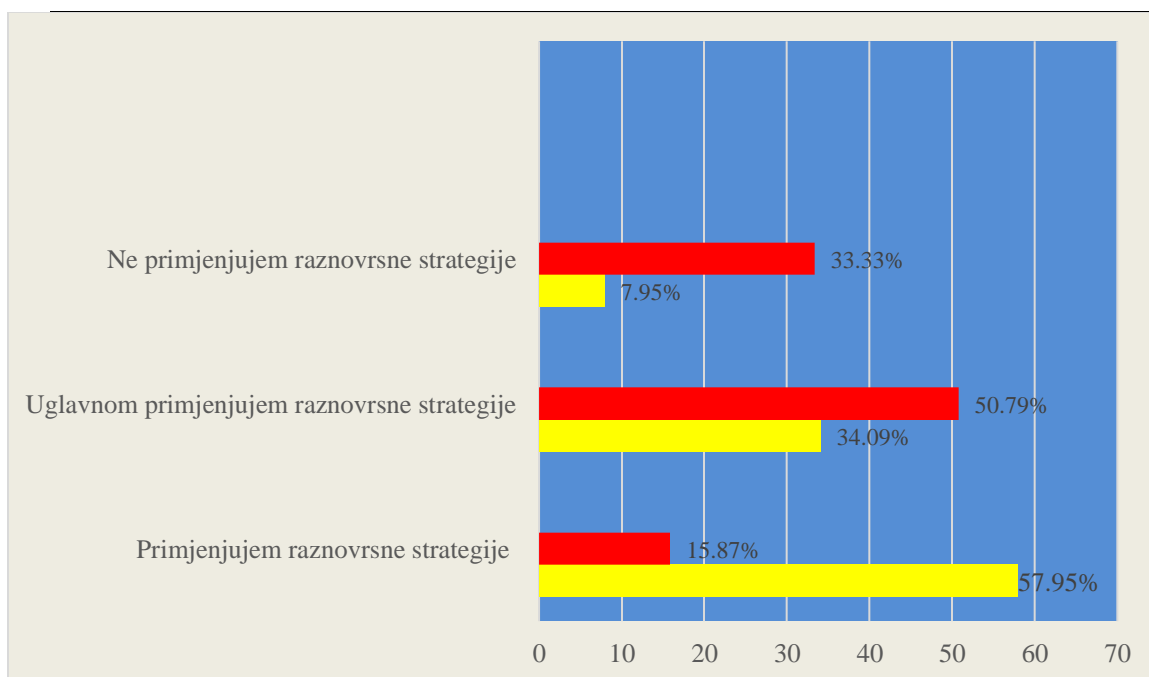
Odgovori učitelja su označeni žutim stupcima, a nastavnika crvenim. Na osnovu dobijenih rezultata, konstatuje se da učitelji, u poređenju sa nastavnicima, znatno češće planiraju aktivnosti za slabovide učenike. Ovaj rezultat možemo obrazložiti činjenicom da učitelji imaju više mogućnosti za planiranje aktivnosti u odnosu na predmetne nastavnike, koji su uglavnom više



usmjereni na prezentovanje nastavnog gradiva. Takođe, učitelji obično bolje poznaju dijete, pa im to olakšava proces planiranja.

Tabela 6: Razlike u primjeni raznovrsnih strategija podučavanja slobovide djece između učitelja i nastavnika

Učestalost planiranja aktivnosti	Učitelji (frekvencije)	Procenti učitelji	Nastavnici (frekvencije)	Procenti nastavnici
Primjenjujem raznovrsne strategije	51	57.95	10	15.87
Uglavnom primjenjujem raznovrsne strategije	30	34.09	32	50.79
Ne primjenjujem raznovrsne strategije	7	7.95	21	33.33

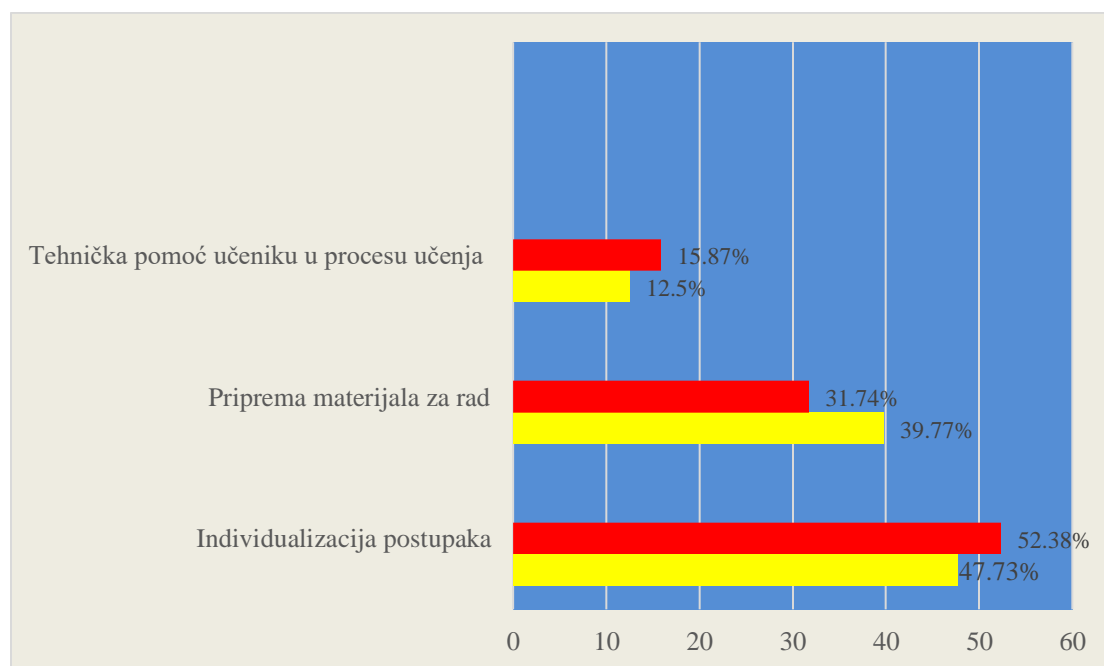


Histogram 5: Razlike u primjeni raznovrsnih strategija podučavanja slobovide djece

Rezultati u tabeli 4 i histogramu 5 pokazuju da učitelji više značaja pridaju primjeni raznovrsnih strategija podučavanja za slabovide učenike u odnosu na učitelje. Dakle, jasno je da učitelji bolje poznaju individualne sposobnosti učenika, što im svakako olakšava proces planiranja.

Tabela 7: Razlike u primjeni strategija rada koje se odnose na proces usvajanja nastavnih sadržaja u radu sa slabovidim učenicima između učitelja i nastavnika

Učestalost planiranja aktivnosti	Učitelji (frekvencije)	Procenti učitelji	Nastavnici (frekvencije)	Procenti nastavnici
Individualizacija postupaka	42	47.73	33	52.38
Priprema materijala za rad	35	39.77	20	31.74
Tehnička pomoć učeniku u procesu učenja	11	12.5	10	15.87



Histogram 6: Razlike u primjeni strategija rada koje se odnose na proces usvajanja nastavnih sadržaja u radu sa slabovidim učenicima između učitelja i nastavnika

Kada je u pitanju primjena strategija koje se odnose na proces usvajanja nastavnih sadržaja u radu sa slabovidim učenicima, nijesu izrazite razlike u procentima. Ovakav rezultat možemo objasniti činjenicom da učitelji i predmetni nastavnici izuzetnu pažnju posvećuju usvajanju nastavnih sadržaja.

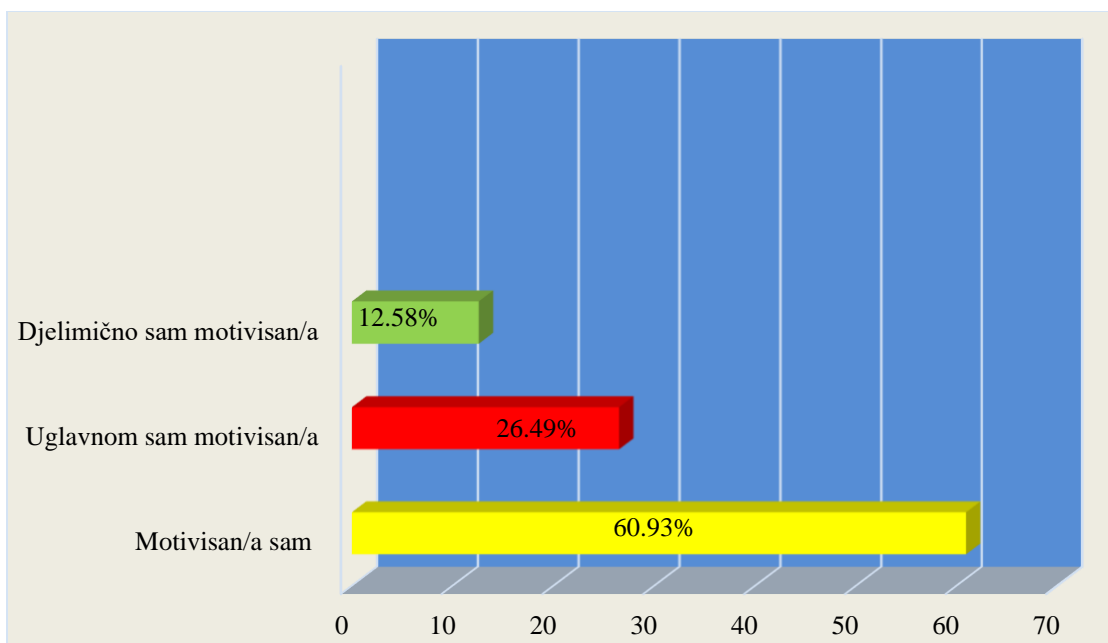
Na osnovu predstavljenih rezultata, možemo istaći da se sporedna hipoteza, koja se odnosi na postojanje razlike kod učitelja i nastavnika u strategiji podučavanja slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole, prihvata. Mišljenja smo da predmetni nastavnici više insistiraju na procesu usvajanja nastavnih sadržaja u odnosu na učitelje. Učitelji znatno više pažnje posvećuju planiranju aktivnosti za rad sa slabovidim učenicima.

Od učitelja i nastavnika se očekuje da primjenjuju one strategije podučavanja slabovidih učenika koje najbolje odgovaraju prirodi njegovog saznanja, učenja i svim drugim dispozicijama ličnosti.

Druga sporedna hipoteza glasi: Pretpostavlja se da su učitelji i nastavnici motivisani za rad sa slabovidom djecom drugog ciklusa osnovne škole. Ovu hipotezu smo provjerili setom pitanja, čije smo odgovore interpretirali u nastavku.

Tabela 8: Distribucija podataka o motivisanosti učitelja i nastavnika za rad sa slabovidim učenicima u drugom ciklusu osnovne škole

Motivisanost za rad sa slabovidim učenicima	Frekvencije	Procenti (%)
Motivisan/a sam	92	60.93
Uglavnom sam motivisan/a	40	26.49
Djelimično sam motivisan/a	19	12.58

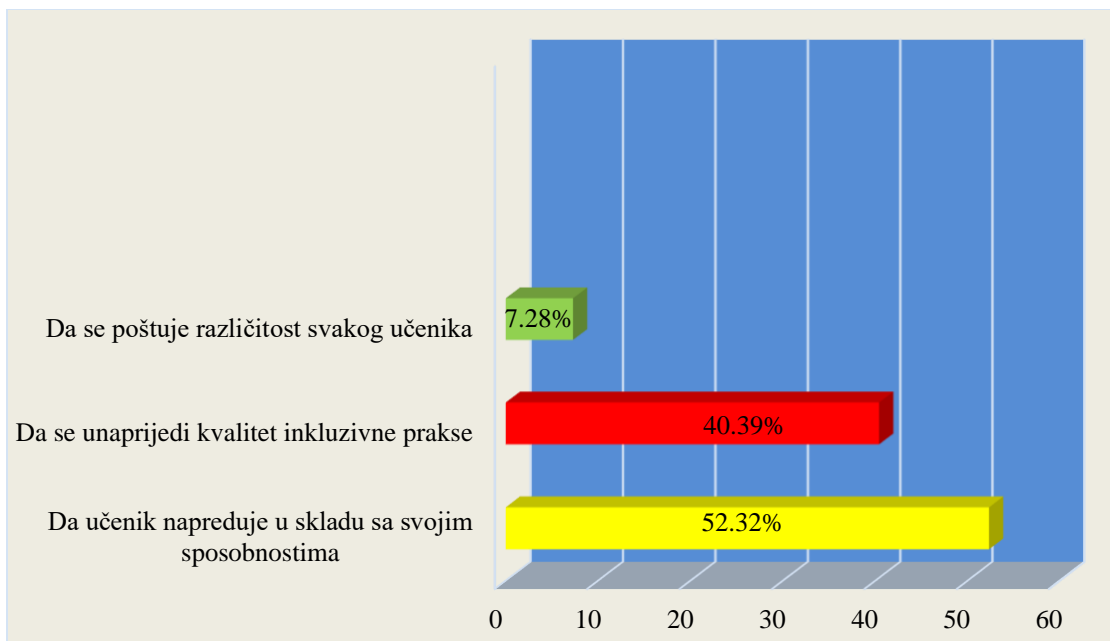


Histogram 7: Distribucija podataka o motivisanosti učitelja i nastavnika za rad sa slabovidim učenicima u drugom ciklusu osnovne škole

Dobijeni rezultati pokazuju da je većina ispitanika motivisana za rad sa slabovidim učenicima. Svega 12.58% ispitanika je djelimično motivisano za rad sa ovim učenicima. Od ključnog značaja je da učitelji i nastavnici budu motivisani za rad.

Tabela 9: Distribucija podataka o razlozima motivacije učitelja i nastavnika za rad sa slabovidim učenicima

Faktori uticaja	Frekvencije	Procenti (%)
Da učenik napreduje u skladu sa svojim sposobnostima	79	52.32
Da se unaprijedi kvalitet inkluzivne prakse	61	40.39
Da se poštuje različitost svakog učenika	11	7.28



Histogram 8: Distribucija podataka o razlozima motivacije učitelja i nastavnika za rad sa slabovidim učenicima

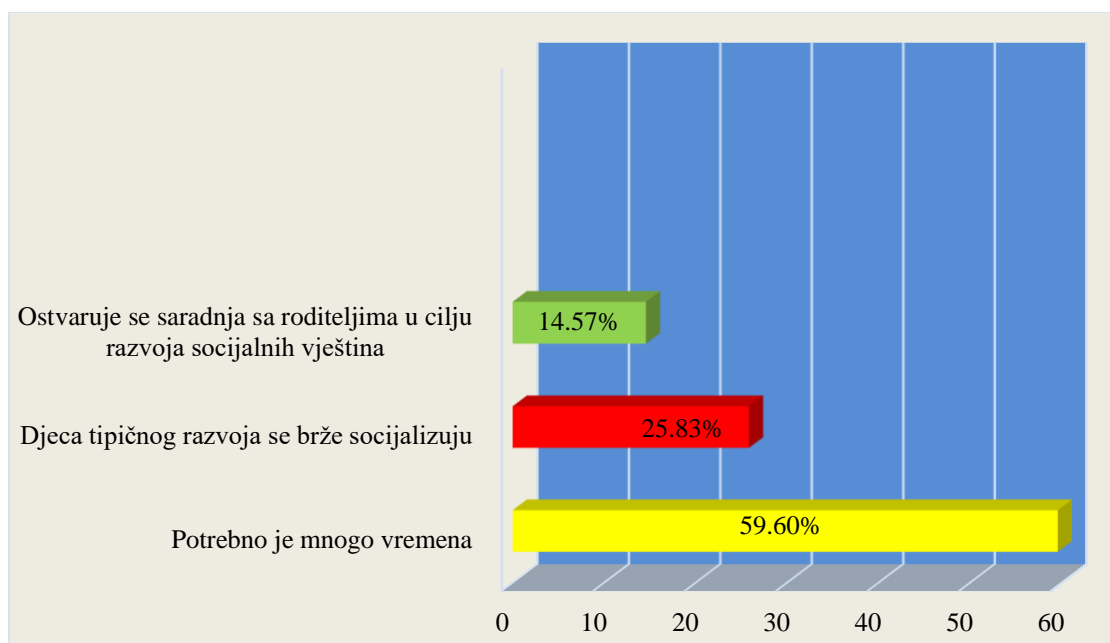
Pitanje je otvorenog tipa, pa smo odgovore ispitanika sumirali. Najčešći razlozi motivacije učitelja i nastavnika za rad sa slabovidim učenicima su: da učenik napreduje u skladu sa svojim sposobnostima, da se unaprijedi kvalitet inkluzivne prakse i da se poštuje različitost svakog učenika. Svi navedeni razlozi su pedagoški, didaktički i metodički opravdani.

Na osnovu dobijenih odgovora, potvrđujemo drugu sporednu hipotezu i konstatujemo da je motivacija ključ efikasnog vaspitno-obrazovnog rada.

Treća sporedna hipoteza: Pretpostavlja se da je učiteljima i nastavnicima potrebno više vremena za razvoj socijalnih vještina kod slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole u odnosu na ostale učenike bez teškoće.

Tabela 10: Distribucija podataka o razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika

Podsticanje razvoja socijalnih vještina slabovidih učenika	Frekvencije	Procenti (%)
Potrebno je mnogo vremena	90	59.60
Djeca tipičnog razvoja se brže socijalizuju	39	25.83
Ostvaruje se saradnja sa roditeljima u cilju razvoja socijalnih vještina	22	14.57

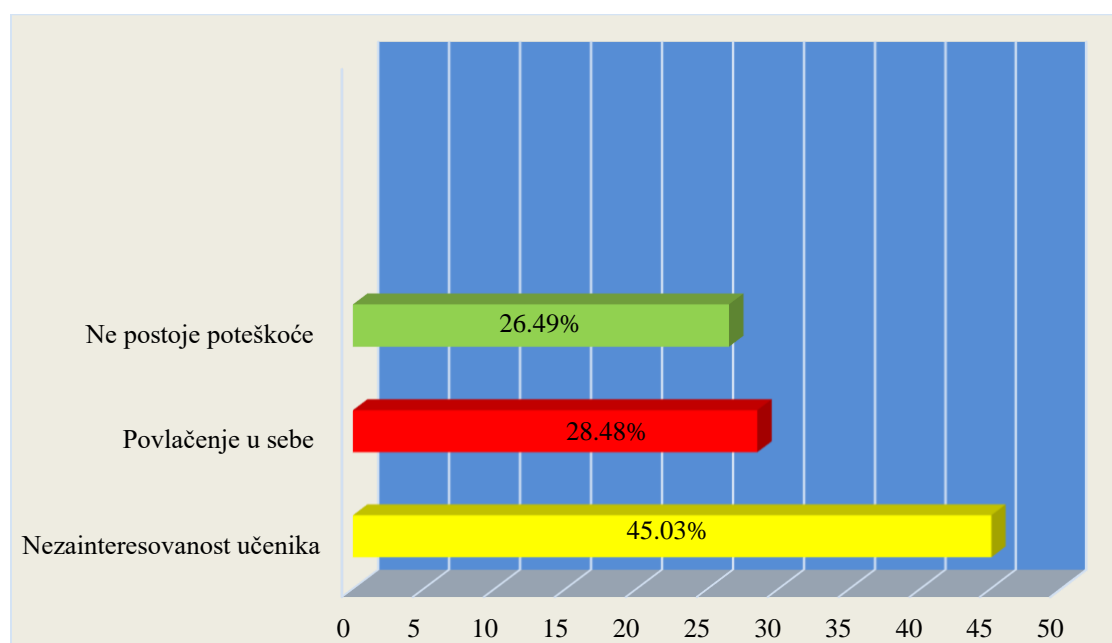


Histogram 9: Distribucija podataka o razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika

Pitanje je otvorenog tipa, a odgovori su sumirani. Može se istaći da učitelji i nastavnici treba mnogo više da se angažuju u podsticanju razvoja socijalnih vještina slabovidih učenika u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja.

Tabela 11: Distribucija podataka o poteškoćama u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika

Poteškoće u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika	Frekvencije	Procenti (%)
Nezainteresovanost učenika	68	45.03
Povlačenje u sebe	43	28.48
Ne postoje poteškoće	40	26.49

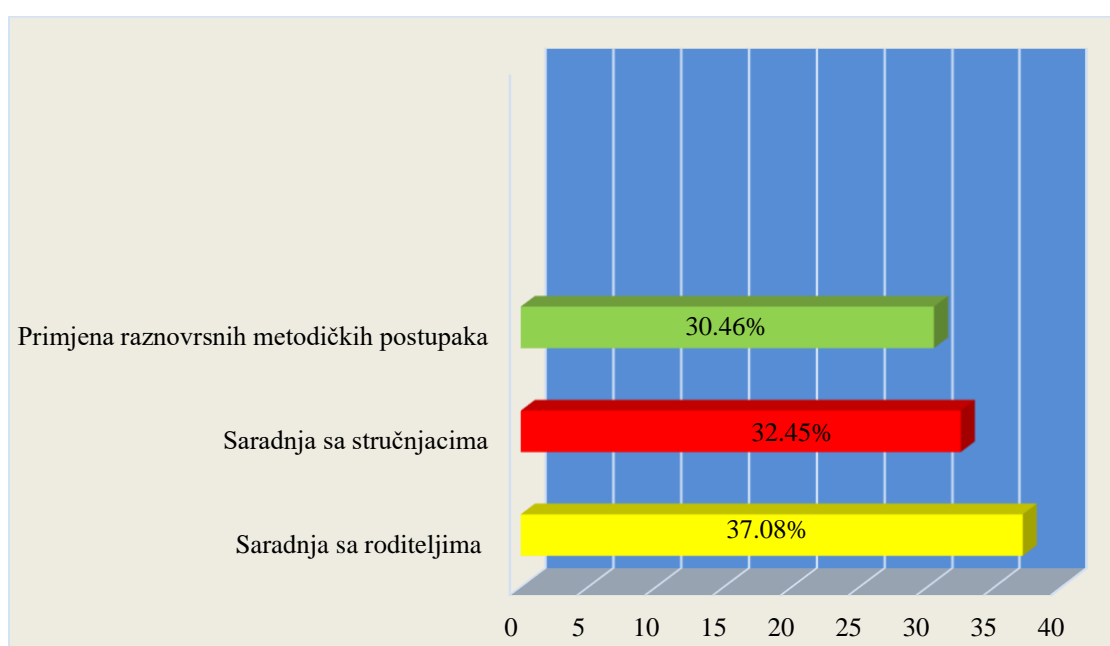


Histogram 10: Distribucija podataka o poteškoćama u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika

Pitanje je otvorenog tipa, kao i prethodno. Ključne poteškoće u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika su: nezainteresovanost učenika i povlačenje u sebe. Pojedini ispitanici smatraju da ne postoje poteškoće u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika.

Tabela 12: Distribucija podataka o načinima rješavanja poteškoća u podsticanju razvoja socijalnih vještina slabovidih učenika

Načini rješavanja poteškoća u razvoju socijalnih vještina	Frekvencije	Procenti (%)
Saradnja sa roditeljima	56	37.08
Saradnja sa stručnjacima	49	32.45
Primjena raznovrsnih metodičkih postupaka	46	30.46



Histogram 11: Distribucija podataka o načinima rješavanja poteškoća u podsticanju razvoja socijalnih vještina slabovidih učenika

Na osnovu dobijenih rezultata, procjenjujemo da se poteškoće u podsticanju socijalnih vještina slabovidih učenika rješavaju kroz saradnju sa roditeljima, stručnjacima i primjenom raznovrsnih metodičkih postupaka. Dakle, ispitanici se aktivno angažuju da prevaziđu poteškoće, kako bi na što optimalniji način razvijali socijalne vještine slabovidih učenika.

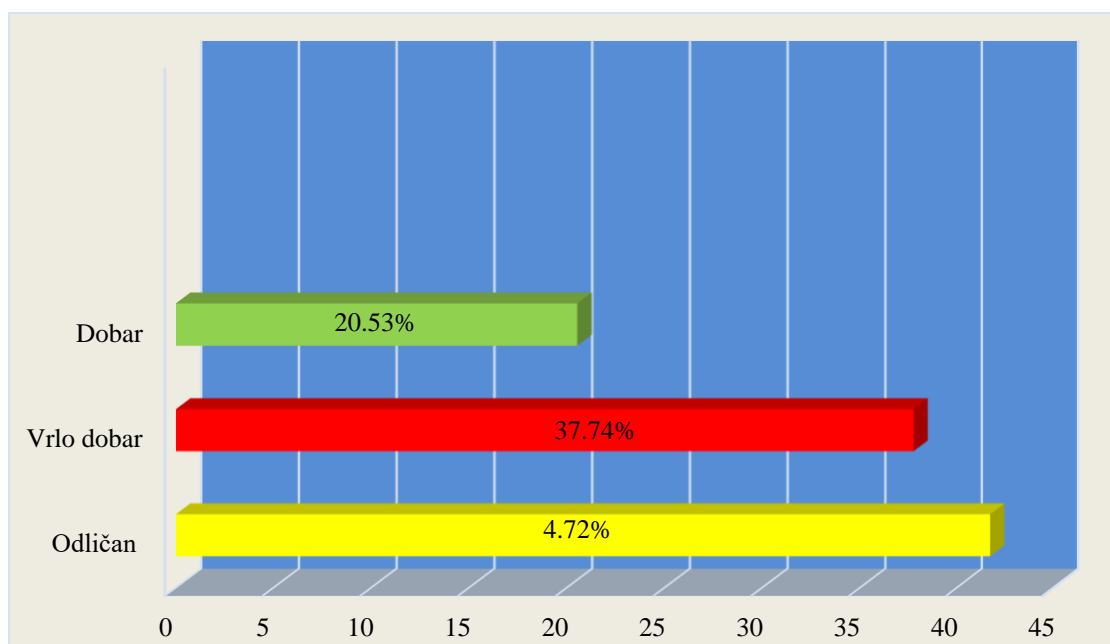
Shodno dobijenim rezultatima, potvrđujemo treću sporednu hipotezu, kojom se pretpostavilo da je učiteljima i nastavnicima potrebno više vremena za razvoj socijalnih vještina kod slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole u odnosu na ostale učenike bez teškoće.



Četvrta sporedna hipoteza glasi: Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici pozitivno opisuju socijalni položaj slabovidnih učenika u drugom ciklusu osnovne škole. Navedenu hipotezu provjeravamo određenim pitanjima.

Tabela 13: Distribucija podataka o socijalnom položaju slabovidnih učenika, po procjeni nastavnika i učitelja

Socijalni položaj slabovidnih učenika	Frekvencije	Procenti (%)
Odličan	63	41.72
Vrlo dobar	57	37.74
Dobar	31	20.53

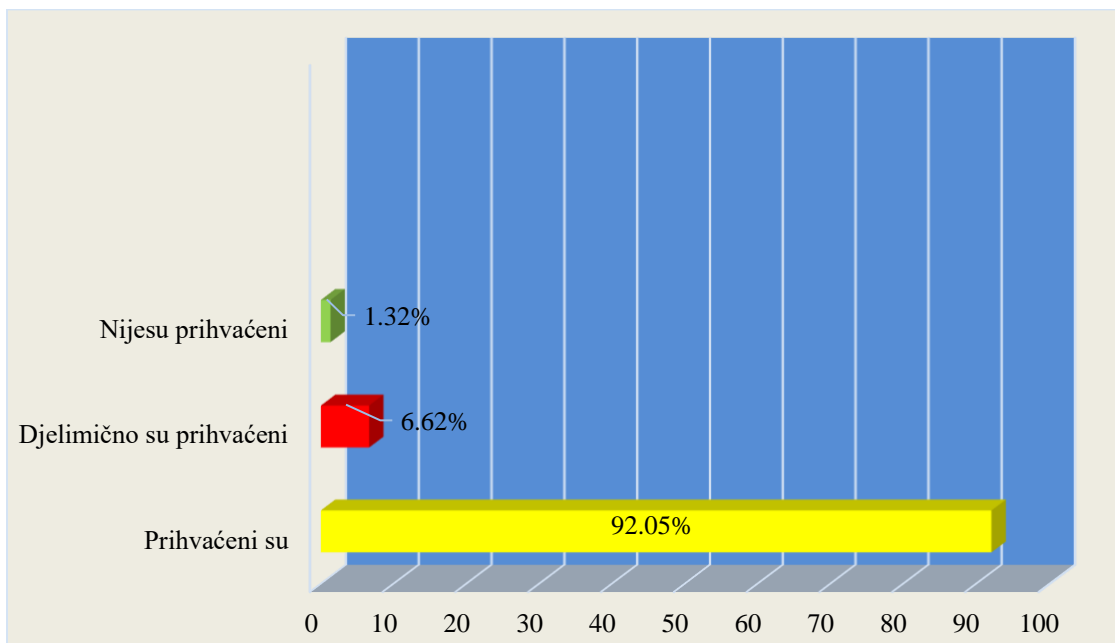


Histogram 12: Distribucija podataka o socijalnom položaju slabovidnih učenika, po procjeni nastavnika i učitelja

Na osnovu dobijenih rezultata, može se istaći da ispitanici pozitivno percipiraju socijalni položaj slabovidnih učenika. Učitelji i nastavnici imaju mnoštvo prilika da percipiraju socijalne odnose slabovidnog učenika sa vršnjacima.

Tabela 14: Distribucija podataka o prihvaćenosti slabovidih učenika u igrama, po procjeni učitelja i nastavnika

Prihvaćenost slabovidog učenika od strane vršnjaka	Frekvencije	Procenti (%)
Prihvaćeni su	139	92.05
Djelimično su prihvaćeni	10	6.62
Nijesu prihvaćeni	2	1.32



Histogram 13: Distribucija podataka o prihvaćenosti slabovidih učenika u igrama, po procjeni učitelja i nastavnika

Većina ispitanika smatra da je slabovido dijete prihvaćeno od strane svojih vršnjaka. Jedan od ključnih preduslova ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja predstavlja prihvatanje različitosti.

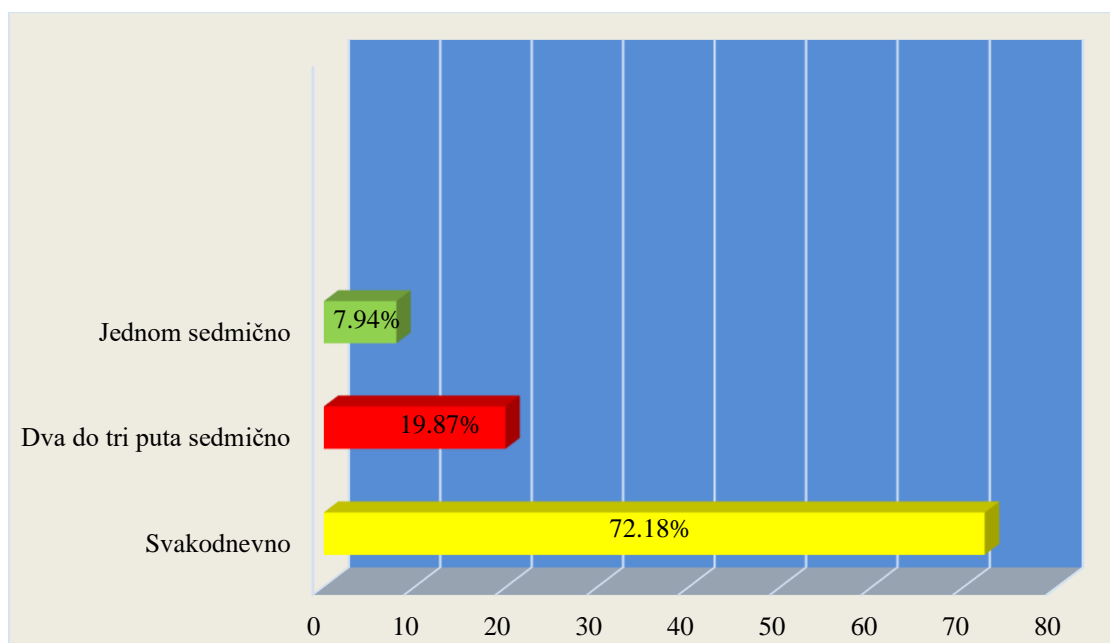
Na osnovu rezultata, potvrđujemo petu sporednu hipotezu, kojom se pretpostavilo da učitelji i nastavnici pozitivno opisuju socijalni položaj slabovidih učenika u drugom ciklusu osnovne škole.

Peta sporedna hipoteza glasi: Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici podstiču socijalnu

interakciju slabovidnih učenika u drugom ciklusu osnovne škole i njihovih vršnjaka. Ovu hipotezu provjerili smo pomoću pitanja, čiji su odgovori predstavljeni u tabelama i histogramima.

Tabela 15: Distribucija podataka o podsticanju socijalne interakcije između slabovidnih učenika i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

Podsticanje socijalne interakcije	Frekvencije	Procenti (%)
Svakodnevno	109	72.18
Od dva do tri puta sedmično	30	19.87
Jednom sedmično	12	7.94

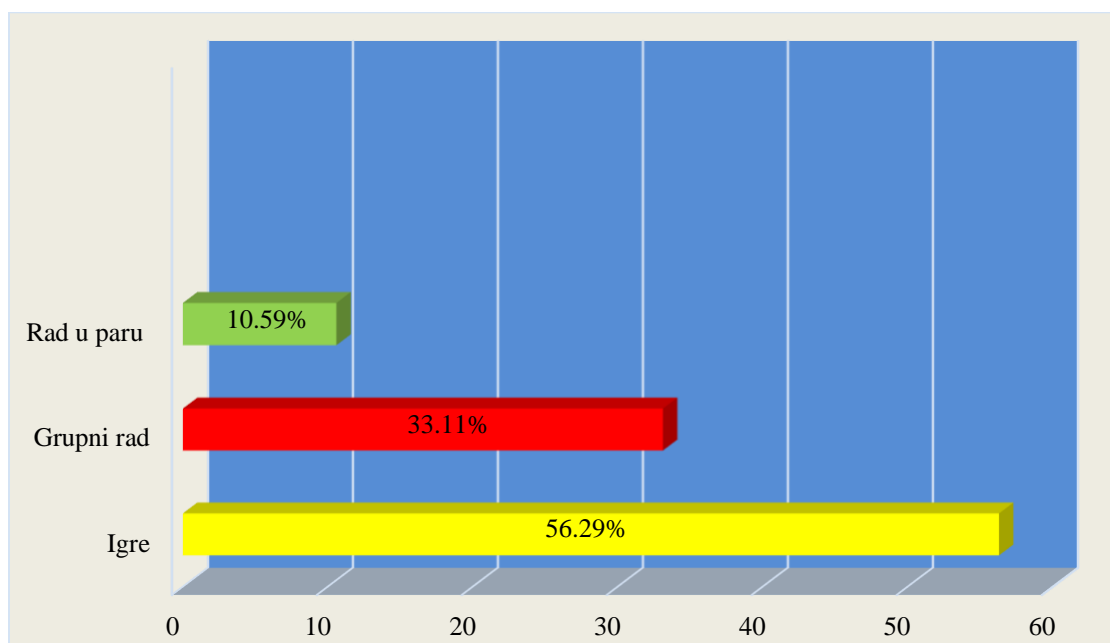


Histogram 14: Distribucija podataka o podsticanju socijalne interakcije između slabovidnih učenika i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

Dobijeni rezultati pokazuju da većina učitelja i nastavnika svakodnevno podstiče socijalnu interakciju između slabovidnih učenika i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Dakle, socijalna interakcija slabovidnih učenika sa vršnjacima je kamen temeljac kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju.

Tabela 16: Distribucija podataka o vrstama aktivnosti za podsticanje socijalne interakcije slabovidih učenika sa vršnjacima

	Frekvencije	Procenti (%)
Igre	85	56.29
Grupni rad	50	33.11
Rad u paru	16	10.59



Histogram 15: Distribucija podataka o vrstama aktivnosti za podsticanje socijalne interakcije slabovidih učenika sa vršnjacima

Dobijeni rezultati pokazuju da se socijalna interakcija slabovidih učenika sa vršnjacima tipičnog razvoja podstiče kroz igre, grupni rad i rad u paru. U skladu sa dobijenim rezultatima, potvrđujemo petu sporednu hipotezu.

## ZAKLJUČAK

Kako bi se osiguralo kvalitetno obrazovanje slabovidnoj djeci, ključno je osposobiti kompetentne nastavnike koji posjeduju određena znanja i vještine. Nastavnici treba da budu upućeni u raznovrsne pedagoške strategije, ispoljavaju empatiju, kreativnost i snažnu motivaciju za aktivno djelovanje u inkluzivnoj nastavi.

Rezultati istraživanja pokazali su sljedeće:

- Postoje razlike kod učitelja i nastavnika u strategiji podučavanja slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole.
- Učitelji i nastavnici motivisani su za rad sa slabovidom djecom drugog ciklusa osnovne škole.
- Učiteljima i nastavnicima potrebno je više vremena za razvoj socijalnih vještina kod slabovide djece u drugom ciklusu osnovne škole u odnosu na ostale učenike bez teškoće.
- Učitelji i nastavnici pozitivno opisuju socijalni položaj slabovidnih učenika u drugom ciklusu osnovne škole.
- Učitelji i nastavnici podstiču socijalnu interakciju slabovidnih učenika u drugom ciklusu osnovne škole i njihovih vršnjaka.

U skladu sa navedenim, potvrđujemo sporedne, odnosno pomoćne hipoteze, a time i glavnu hipotezu, kojom se pretpostavilo da nastavnici koriste različite strategije pri realizaciji socijalnih vještina u radu sa slabovidom djecom tokom izvođenja nastave u drugom ciklusu osnovne škole.

Podaci koje smo prikupili pružaju mogućnost unapređenja nastavnika, čime bi se poboljšalo i iskustvo slabovidnih učenika. Važno je napomenuti da stečeno znanje tokom studija predstavlja temelj za dalje profesionalno djelovanje, dok se stvarno usavršavanje ostvaruje kroz direktnu interakciju sa ovom grupom djece. U budućnosti bi trebalo realizovati veći broj seminara za djecu sa oštećenim vidom, jer su nastavnici svjesni da im je potrebna dodatna edukacija. Dakle, nastavnik koji je edukovan i koji ima pozitivna uvjerenja, prenosiće pozitivne stavove na okolinu. Pored adekvatne pripremljenosti nastavnika, neophodna je i opremljenost škola raznim nastavnim pomagalicama. Za postizanje inkluzivne škole prema ciljevima našeg obrazovnog sistema, neophodno je postojanje inkluzivnog društva.

## LITERATURA

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (1994). *Nenasilno rješavanje sukoba*. NIP „Alinea”: Zagreb.
2. Alikadić Husović, A., Alender, M. i Ljaljević, S. (2006). *Kako sačuvati vid*. Sarajevo: Udruženje slijepih građana Kantona Sarajevo.
3. Alimović, S. (2011). *Emocionalne teškoće i problemi ponašanja u djece sa oštećenjima vida i lakom mentalnom retardacijom*, Zagreb.
4. Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*.
5. Biasiol Babić, Rosanna, 2008. *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja*. *Metodički obzori* 4 (2009)1–2 str. 207–219, Pula.
6. Bilić-Prčić, A., Runjić, T. i Žolgar Jerković, I. (2015). *Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*.
7. Borić, S. i Tomić, R. (2012). *Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji*. *Metodički obzori*, (2012), 75–86, Tuzla.
8. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj – Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Brust Nemet, M. (2013). *Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktivnoj nastavi*. *Život i škola*, Osijek.
- Buljan Flander, G. *I ja mogu uspjeti*. URL: <http://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/i-jamogu-uspjeti/>, Zagreb.
10. De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). *Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*.
11. Douglas, G. & Travers, J. (2012). *Measuring educational engagement, progress and outcomes for children with special educational needs: A review*. NCSE: Trim.

12. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX (29), 34–44, Zagreb.
13. Elliott, S. N., Gresham, F. M. (1987): Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*.
14. Goldish, L. (1968). Teaching aids for the visually handicapped. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
15. Guberina-Abramović, D. (2008). Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
16. Hargie, O., Saunders, C., i Dickson, D. (1981). Social skills in interpersonal communication. London: Croom Helm.
17. Hrnjica, S., Rajović, V., Čolin, T., Krstić, K. i Kopunović, D. (2004). Škola po meri deteta. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta „Save the Children“ UK, kancelarija u Beogradu, Beograd.
18. Huurre, T. M. i Aro, H. M. (1997): Psychosocial development among adolescents with visual impairment, *European Child & Adolescent Psychiatry*.
19. Igrić Lj. i suradnici (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga.
20. Ivančić, Đ., 2010. Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama. Zagreb: Alka script.
21. Jajtić, M. (2013). Integracija slijepih osoba u odgojnoobrazovni sustav (s nagalskom na visokoškolsko obrazovanje). Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
22. Kiš-Glavaš L. (1999). Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Zagreb.
23. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, Split.
24. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). Posebno dijete. Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, Osijek.
25. Kruša-Bjelošević, L. (2022). Osobna komunikacija. Zagreb.
26. Lowenfeld on blindness and blind people (pp. 35–45). New York: American Foundation for the Blind.

27. Marković, E. (2017): Socijalne vještine djece predškolske dobi. Završni rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Jurja Dobrile u Puli.
28. Matijević, M. (2004). Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb:TIPEX.
29. Milić, S. (2016). Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu. Filozofski fakultet, Nikšić.
30. Milković J., Šupe T. (2013). Praktične aktivnosti za rad s djecom oštećena vida. Hrvatski savez slijepih, Zagreb.
31. Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. Zagreb.
- 32.. Mustać, V., Vicić, M. (1996). Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga.
33. Nenadić, K. (2007). Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi: upute za odgojitelje, učitelje, nastavnike i roditelje djece s oštećenjima vida koja su integrirana u redovite škole. Hrvatski savez slijepih, Zagreb.
34. Sacks, S., i Wolffe, K. E. (2006). Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice. New York: American Foundation for the Blind.
35. Sacks, S. Z., Kellis, L., Gayrold-Ross, R. (1992). The development of social skills by blind and visually impaired students. New York.
36. Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT.
37. Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb.
38. Snježana Dubovicki, PhD, Assis. Prof., Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.
39. Sonksen, P. i Dale, N. (2002). Visual impairment in infancy: Impact on neurodevelopmental and neurobiological processes.
40. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. Zagreb.
41. Stevanović, M. (1997). Edukacija za stvaralaštvo. Varaždinske toplice. Tonimir.



42. Šakotić, N., Mićanović, V. (2016). Individualni razvojno-obrazovni plan (postupci i primjeri u praksi). Co-funded by the Tempus Programme of the European Union, Filozofski fakultet – Nikšić.
43. Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Školski vjesnik*. Sarajevo.
44. Teskeredžić, A., Dizdarević, A. i Bratovčić, V. (2013). Studenti sa oštećenjem vida u visokom obrazovanju. Tuzla.
45. Thomson, J. (2016). Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama. Zagreb: EDUCA, str. 541–548.
47. Turnbull, A. P., Strickland, B. B., & Brantley, J. C. (1982). Developing and implementing individualized education programs Columbus.
48. Vlada Crne Gore (2008). Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori.
49. Veljić, Č. (2005). Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori. Podgorica: Savez društva defektologa SiCG.
50. Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., i Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida – rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241–264, Beograd.
51. Zagorec, A. (2018). Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Zagreb.
52. Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Sveučilište u Zadru, Zadar.
53. Zuckerman, Z. (2016). Summa pedagogica: Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama. Naklada Benedikta, Velika Gorica.

## PRILOG

### Anketni upitnik za učitelje i nastavnike

#### ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE I NASTAVNIKE

Poštovane kolegice i kolege,

U toku je istraživanje na temu: „Samoprocjena nastavnika slabovide djece u izvođenju nastave i socijalnih vještina u drugom ciklusu osnovne škole”. Pred Vama su pitanja na koja treba odgovoriti kratko i precizno. Upitnik je anoniman. Rezultati istraživanja koristiće se isključivo za izradu master rada.

Pol

Muški

Ženski

Godine radnog staža

---

Stručna sprema

---

1. Koliko često planirate aktivnosti za slabovide učenike?
  - a) Svakodnevno
  - b) Od dva do tri puta sedmično
  - c) Jednom sedmično
  - d) Drugo\_\_\_\_\_

2. Da li primjenjujete raznovrsne strategije podučavanja slabovidih učenika?

- a) Primjenjujem
- b) Uglavnom primjenjujem
- c) Ne primjenjujem

3. Koje strategije podučavanja najčešće primjenjujete u radu sa slabovidim učenicima?

---

---

---

4. Da li ste motivisani za rad sa slabovidim učenicima?

- a) Motivisan/a sam
- b) Uglavnom sam motivisan/a
- c) Djelimično sam motivisan/a

5. Koji su razlozi za motivaciju za rad sa slabovidim učenicima?

---

---

---

6. Da li slabovidni učenici imaju više poteškoća u razvoju socijalnih vještina u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja?

---

---

---

7. Koje su poteškoće u razvoju socijalnih vještina slabovidih učenika?

---

---

---

8. Na koji način se rješavaju poteškoće u podsticanju razvoja socijalnih vještina slabovidih učenika?

---

---

---

9. Kakav je socijalni položaj slabovidih učenika?

- a) Odličan
- b) Vrlo dobar
- c) Dobar
- d) Uglavnom dobar
- e) Nije dobar

10. Da li su slabovidni učenici prihvaćeni od strane vršnjaka tipičnog razvoja?

- a) Prihvaćeni su
- b) Djelimično su prihvaćeni
- c) Nijesu prihvaćeni

11. Koliko često podstičete socijalne interakcije između slabovidnih učenika i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja?

- a) Svakodnevno
- b) Dva do tri puta sedmično
- c) Jednom sedmično

12. Koje vrste aktivnosti primjenjujete za podsticanje socijalne interakcije između slabovidnih učenika i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja?

---

---

---