



Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ISTRAŽIVANJA  
U SPECIJALNOJ  
EDUKACIJI I  
REHABILITACIJI

BEOGRAD 2009.

UNIVERZITET U BEOGRADU -  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU  
UNIVERSITY OF BELGRADE -  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

*Istraživanja u specijalnoj  
edukaciji i rehabilitaciji*

*Research in Special Education and  
Rehabilitation*

Priredio / Edited by  
Prof. dr Dobrivoje Radovanović

Beograd / Belgrade  
2009

# **EDICIJA:**

## **RADOVI I MONOGRAFIJE**

Izdavač:  
Univerzitet u Beogradu -  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

### ***Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji***

**Za izdavača:** Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan

**Urednik edicije:** Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić

**Uređivački odbor:**

- Prof. dr Dobrivoje Radovanović
- Prof. dr Dragan Rapaić
- Prof. dr Nenad Glumbić
- Prof. dr Sanja Đoković
- Doc. dr Vesna Vučinić
- Prof. dr Mile Vuković
- Prof. dr Svetlana Slavnić

**Recenzenti:**

- Maria Elisabetta Ricci,  
Univerzitet "La Sapienza", Rim, Italija
- Dr sci. Vlasta Zupanc Isoski,  
Univerzitetni klinički centar Ljubljana,  
KO za vaskularnu nevrologiju in intenzivno terapiju,  
Služba za nevrorehabilitaciju - logopedija Ljubljana,  
Slovenia

Štampa:  
„Planeta print”, Beograd

Tiraž:  
200

*Objavljanje ove knjige je pomoglo Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj.*

*Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu - Fakulteta za specijalnu edukaciju i  
rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju  
Edicije: Radovi i monografije.*

*Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 14.4.2009. godine, Odlukom  
br. 3/53 od 23.4.2009. godine, usvojilo je recenzije rukopisa Tematskog zbornika  
"Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji"*

ISBN 978-86-80113-84-5

# **EDITION:**

## **ARTICLES AND MONOGPRAHPS**

Publisher:  
University of Belgrade -  
Faculty of Special Education and Rehabilitation

### ***Research in Special Education and Rehabilitation***

**For Publisher:** dr. Dobrivoje Radovanović, dean

**Edition Editor:** dr. Zorica Matejić-Đuričić

**Editorial Board:**

- dr. Dobrivoje Radovanović
- dr. Dragan Rapaić
- dr. Nenad Glumbić
- dr. Sanja Đoković
- dr. Vesna Vučinić
- dr. Mile Vuković
- dr. Svetlana Slavnić

**Reviewers:**

- Maria Elisabetta Ricci,  
University "La Sapienza", Roma, Italy
- Dr sci. Vlasta Zupanc Isoski,  
University clinical center Ljubljana, Slovenia

Printing:  
„Planeta Print“, Belgrade

Circulation:  
200

*Publication of this Book supported by Ministry of Science and Technology Development.*

*Scientific Council of the Belgrade University - Faculty of Special Education and Rehabilitation made a decision 3/9 from March, 8<sup>th</sup> 2008 of issuing  
Edition: Articles and Monographs.*

*Scientific Council, Faculty of Special Education and Rehabilitation  
University of Belgrade, at the regular meeting held on April, 14.<sup>th</sup> 2009 the Decision  
Nº 3/53 of April, 23<sup>th</sup> 2009, adopted a Thematic review manuscripts collection of  
"Research in Special Education and Rehabilitation "*

ISBN 978-86-80113-84-5

# MIŠLJENJE SREDNJOŠKOLACA SA OŠTEĆENJEM VIDA O OBRAZOVANJU U REDOVNOJ ŠKOLI

<sup>1</sup> Branka Jablan, <sup>2</sup> Zorana Jolić, <sup>1</sup> Aleksandra Grbović

<sup>1</sup> Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

<sup>2</sup> Filozofski fakultet u Beogradu

*Inkluzija podrazumeva fleksibilan sistem u kome se polazi od toga da sva deca mogu da uče. Kao jedan od osnovnih preduslova uspešnosti inkluzivnog pristupa u obrazovanju ističe se spremnost škole za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse, odnosno zainteresovanost, sposobnost i volja školske zajednice da primeni model inkluzivnog obrazovanja. S druge strane, deca ometena u razvoju uključivanjem u vaspitno-obrazovni proces i institucije postaju zainteresovana za pripadanje grupi vršnjaka sa kojima dele mišljenja, interesovanja, aktivnosti i stavove.*

*Cilj rada je da utvrdimo na koji način srednjoškolci s oštećenjem vida, koji se obrazuju u redovnom školskom sistemu, percipiraju i ocenjuju rad nastavnika, opremljenost škole, odnose sa vršnjacima i dostupnu pomoć u školovanju.*

*Prema odgovorima ispitanika najveće teškoće u obrazovanju predstavljaju prilagođavanje i uklapanje u novu školsku sredinu i savladavanju školskog gradiva. Kao teškoću, deca izdvajaju i način rada nastavnika, ali naglašavaju i njihovu spremnost da im omoguće dodatne pogodnosti (prilagođavaju brzinu izlaganja, pokazuju spremnost za dodatne konsultacije u vezi gradiva i izmene u načinu ocenjivanja njihovog znanja).*

*Učenici smatraju da su bolje prihvaćeni od strane vršnjaka sa oštećenjem vida i da se skoro nikada za pomoć ne obraćaju vršnjacima bez oštećenja vida. Pomoć personalnog asistenta nema nijedan učenik.*

*Ključne reči: deca sa oštećenjem vida, obrazovanje u redovnoj školi, spremnost.*

## UVODNA RAZMATRANJA: INKLUIZIJA U SVETU I KOD NAS

**M**noge savremene konceptualizacije inkluziju posmatraju kao posebnu filozofiju školovanja, pa ističu da ona podrazumeva „*usvajanje osećaja zajedništva i pripadnosti, kao i ohrabrvanje redovnih i specijalnih škola da se ujedine, pruže podršku jedne drugima i učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama*“ (DfES<sup>1</sup>, 2001, prema Frederickson et al., 2007). U tom smislu ona je više od škole koju učenici pohađaju i tiče se „*kvaliteta školskog iskustva i stepena u kome im je*

<sup>1</sup> Odeljenje za obrazovanje i veštine (engl. Department for Education and Skills) je bio jedan od vladinih odseka u Velikoj Britaniji u periodu od 2001. do 2007. godine, zadužen za donošenje nacionalnih standarda u oblasti obrazovanja i brige o deci. Od 28. juna 2007. podeljeno je na dva odvojena odeljenja: Odeljenje za decu, škole i porodicu (engl. Department for Children, Schools and Families) i Odeljenje za inovacije, univerzitete i veštine (engl. Department for Innovation, Universities and Skills).

*ponuđena pomoć u učenju, omogućeno postignuće i potpuno učešće u životu škole“* (DfES, 2004, prema Winter, 2006).

Kao filozofija obrazovanja, inkluzija počiva na prepostavci da sva deca mogu da uče, kao i da se razlikuju u pogledu interesovanja, sposobnosti, porekla, prethodnih iskustava i znanja (Grenot-Scheyer, 1996).

Obrazovanje učenika ometenih u razvoju u redovnom školskom sistemu, u SAD-u i razvijenim zemljama Zapadne Evrope, danas predstavlja više od trenda. Proces inkluzije praćen je sistematskim izučavanjem njegovih različitih aspekata, kao i razvojem propisa i preporuka koji proizlaze iz empirijski validiranih postupaka rada u datim uslovima školovanja. Istraživači i tvorci obrazovne politike u pomenutim sredinama iskazuju visoku spremnost za krajnju implementaciju ove filozofije obrazovanja, uz jasnu svest o njenim potencijalnim teškoćama i potrebi dobijanja istraživačkih nalaza o faktorima uspešne inkluzije u cilju njenog unapređivanja.

Posebnu pažnju, u istraživačkom smislu, dobila su izučavanja: stavova nastavnika i kvaliteta njihovog inicijalnog obrazovanja za rad sa decom ometenom u razvoju (Winter, 2006; Golder et al., 2005; Rose, 2001), akademskih i socio-emocionalnih efekata inkluzivnog obrazovanja, i to na obe grupe učenika, one tipičnog razvoja i one sa smetnjama u razvoju (Farrella et al., 2007; Frederickson et al., 2007), kao i uloge vršnjaka u prilagođavanju uslovima inkluzivnog školovanja (Allan, 1997).

Kao jedan od osnovnih preduslova uspešnosti inkluzivnog pristupa u obrazovanju ističe se spremnost škole za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse, odnosno obaveštenost, zainteresovanost, sposobnost i volja školske zajednice da aktivno podrži, inicira, planira i primeni model inkluzivnog obrazovanja. Inostrana iskustva pokazuju da škole mogu biti na različitom nivou spremnosti i da upravo te razlike indikuju šta se može i šta je potrebno raditi. Neke škole ne uvažavaju značaj inkluzivnog obrazovanja, druge pokazuju interesovanje, ali bez znanja o načinima primene modela, dok pojedine škole imaju relativno razvijenu inkluzivnu obrazovnu praksu. Ukoliko škola nije spremna za inkluziju, svi napori usmereni ka realizaciji inkluzivnih aktivnosti neminovno će voditi neuspehu. Stoga se, procena spremnosti škole za inkluziju smatra inicijalom karikom u lancu uvođenja procesa inkluzivnog obrazovanja.

U našoj sredini je pitanje inkluzije aktuelizovano tek u poslednjoj deceniji, a u smislu filozofije obrazovanja, ona još uvek nije zaživila. Ciljevi dosadašnjih istraživanja su, prevashodno, bili usmereni na ispitivanje trenutnih uslova školovanja dece u redovnoj školi, pri čemu ono nije sprovedeno pod uticajem sistemske inkluzije.

U jednoj od novijih domaćih studija, Hrnjica i Sretenov (2003) bavili su se položajem dece sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. Zaključke o položaju ove dece doneli su na osnovu podataka o njihovom akademском postignuću, odnosima sa nastavnicima, učenicima i roditeljima, kao i potrebama škole za opremom koja je neophodna za uspešan rad sa decom koja imaju razvojne teškoće.

Rezultati do kojih su došli pomenuti autori, pokazuju da vršnjaci (posebno devojčice) pokazuju želju da pomognu deci sa teškoćama u razvoju: deca bez razvojnih teškoća, ne samo da su spremna da pomognu i pruže podršku vršnjacima sa

razvojnim teškoćama na sugestiju učiteljice, već to čine i samoinicijativno. S druge strane, intervjuisana deca sa teškoćama u razvoju većinom imaju pozitivan stav prema školi koju pohađaju, dok su kada je reč o odnosu sa vršnjacima njihova iskustva dvojaka, i pozitivna i negativna. Jedna grupa (uglavnom devojčice) se druži sa njima i pruža im podršku u radu, dok druga (uglavnom dečaci) prema njima gaji podcenjivački stav, koji podstiče pojavu agresivnog ponašanja i otežava njihovu socijalnu integraciju.

Slično istraživanje na srednjoškolskoj populaciji izvedeno je u okviru projekta „Promocija inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i Crnoj Gori“ (Jeremić i Ćuk, 2007) na 484 srednjoškolca sa razvojnim smetnjama. Nalazi ove studije ukazuju na značajne probleme kada je reč o pripremljenosti škola za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, kako u smislu neophodne opreme, tako i s obzirom na stavove nastavnika i vršnjaka tipičnog razvoja. Pokazalo se da nijedna od škola koju pohađaju deca sa razvojnim smetnjama nema udžbenike na Brajevom pismu, zvučnu signalizaciju, dostupne toalete ili liftove, kao i da zaposleni i učenici tipičnog razvoja, ne samo da nisu dovoljno upoznati sa principima inkluzivnog obrazovanja, nego gaje izražene predrasude prema osobama sa posebnim obrazovnim potrebama.

Kako sugerisu istraživanja, problemi koji se pojavljuju u redovnim školama, a imaju direktne veze sa uključivanjem učenika ometenim u razvoju u školski proces, su subjektivne i objektivne prirode. Objektivnih problema ima mnogo, a odnose se na nastavne planove i programe, uslove rada, broj učenika u deljenju, opremljenost škole, kompetencije nastavnika. Mišljenja smo, međutim, da su značajniji subjektivni problemi, koji se javljaju usled straha pred novim i nepoznatim, pošto od nastavnika i vršnjaka koji su u svakodnevnoj interakciji sa decom sa smetnjama u razvoju u velikoj meri zavisi uspešnost inkluzije.

Centralno pitanje koje se i dalje postavlja jeste: Da li su škole spremne za školovanje ove dece?

Istraživanja pokazuju da se inkluzivno obrazovanja uglavnom ostvaruje uz ogromno angažovanje porodice, veliku spremnost i motivisanost samog deteta i spremnost nastavnika. Organizovana podrška prema svim akterima u ovom procesu i dalje izostaje.

## UČENICI S OŠTEĆENJEM VIDA U REDOVNOJ ŠKOLI

Smatra se da će deca s oštećenjem vida, kao jedna od kategorija dece sa posebnim obrazovnim potrebama, sa najmanje teškoća biti uključena u inkluzivni model obrazovanja. Data pretpostavka može se argumentovati na bar dva načina.

Prvo, reč je o deci koja se u aktuelnom sistemu obrazovanja školjuju po redovnom nastavnom planu i programu, te njihovo školovanje u redovnim vaspitno-obrazovnim institucijama neće zahtevati značajnije adaptacije u pogledu strukture nastavnog programa. Drugo, značajan broj ove dece već je uključen u sistem redovnog školovanja, posebno kada je u pitanju srednjoškolsko obrazovanje.

Dodatno, dosadašnja iskustva pokazuju da se deca s oštećenjem vida veoma lako i uspešno mogu uključiti u školsko okruženje, kao i da ona pokazuju visok stepen zainteresovanosti za obrazovanje u redovnim školama (Stanimirović, 2008; Čolić, 2008; Jablan i Hanak, 2007).

Stanimirović (2008) je na osnovu intervjeta sa slepima koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini kao prediktore njihovog uspeha identifikovala: pozitivne stavove nastavnika, ličnost nastavnika (entuzijazam, empatija i razumevanje), trud nastavnika da prilagodi nastavu da i on/a može da je prati, adaptiranost nastavnih sredstava i materijala koja su na raspolaganju u školi, pomoć tiflografa ili specijalnih škola, opismenjenost na Brajevom pismu i njegovo korišćenje, izradu svih pismenih i kontrolnih zadataka (istovremeno sa ostalim učenicima), postojanje udžbenika u adekvatnom formatu (elektronski), konkretnu i emocionalnu podršku porodice, pozitivne stavove vršnjaka, pomoć školskih drugova u radu, druženje na školskim odmorima, izletima i van škole, sopstvene karakteristike i kvalitete (radoznalost, dobro pamćenje i koncentracija, upornost, energičnost). Svi ispitanici istakli su da su od države dobijali oskudnu, gotovo nikakvu podršku, tako da je najveći teret obrazovanja podnela njihova porodica.

## SPREMNOST NASTAVNIKA ZA RAD S UČENICIMA OŠTEĆENOG VIDA

Videli smo da nalazi istraživanja sugerisu slabu tehničku pripremljenost škola za prihvatanje dece ometene u razvoju. Kada je reč o učenicima oštećenog vida ona bi podrazumevala stvaranje uslova za bezbedno kretanje učenika do škole i u samoj školi, ali i postojanje adekvatnih tehničkih rešenja koji materijal za učenje ovim učenicima čini dostupnim (recimo tekstove na Brajevom pismu, u uvećanoj štampi ili elektronskoj formi, obezbeđivanje softvera za čitanje teksta itd.). U smislu obezbeđivanja adekvatnog didaktičkog materijala za slepe učenike se nude različita rešenja koja mogu relativno lako biti obezbeđena.

U slučaju pripremljenosti nastavnika za rad s ovom decom, čini se da je situacija jednako složena, kao i u slučaju dece sa drugim tipovima ometenosti.

Naime, inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave tek odskora uključuje upoznavanje sa karakteristikama dece različitih vrsta ometenosti, dok su u obrazovanju budućih nastavnika predmetne nastave ova znanja u potpunosti zanemarena. Postojeći stavovi i „strah“ od inkvizicije kod učitelja i nastavnika posledica su, pre svega, ovih manjkavosti u objektivnim saznanjima.

Istraživanje Arsenović Pavlović i saradnica (2006) na 98 nastavnika koji u razredu imaju ili su imali dete sa teškoćama u razvoju, pokazalo je da skoro trećina smatra da je najteže raditi sa decom koja imaju oštećenje vida. Uprkos tome nastavnici smatraju da je inkvizicija opravdana, ali da zahteva dodatnu podršku i obuku (pre svega na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju).

U Srednjoj medicinskoj školi „Beograd“ obrazuju se učenici s oštećenjem vida zajedno sa vršnjacima bez oštećenja vida. U istraživanju sprovedenom na 15 nastavnika koji rade sa obe grupe dece u ovoj školi Grbović i saradnice (2008) su pokušale da utvrde stavove nastavnika o: sopstvenoj pripremljenosti za rad sa decom oštećenog vida, adaptiranosti školskih uslova učenicima s oštećenjem vida i kvalitetu vršnjačkih odnosa koje oni ostvaruju sa vršnjacima bez vizuelnih oštećenja.

Nastavnici ove škole ocenili su svoju upoznatost sa stanjem i potrebama dece oštećenog vida kao dosta dobru, uprkos tome što je svega četvoro imalo neku vrstu edukacije o radu sa decom sa ometenošću u toku svog inicijalnog školovanja. Bez obzira na slabu formalnu edukaciju nastavnici su smatrali da poseduju adekvatna znanja i veste za rad sa učenicima oštećenog vida. Problemi sa kojima se

suočavaju učenici s oštećenjem vida, prema oceni nastavnika, su povremeno vezani za realizaciju obaveznog kurikuluma i odnose sa vršnjacima bez oštećenja vida. U većoj meri oni se odnose na dostupnost udžbenika i kliničke prakse, dok samo prilagodjavanje i uklapanje u školsku sredinu predstavlja njihov najčešći problem u toku školovanja. Kada je u pitanju pripremljenost škole za obrazovanje dece sa oštećenjem vida, najniže je ocenjeno korišćenje asistivne tehnologije u nastavi, dok su prostor škole i udžbenici ocenjeni kao delimično adaptirani. Sami nastavnici retko primenjuju asistivnu tehnologiju, dok povremeno prave individualne obrazovne planove i vrše adaptaciju obaveznog školskog programa. Nastavu najčešće prilagođavaju potrebama dece s oštećenjem vida primenom odgovarajućih metoda rada i nastavnih sredstava. Nalazi ovog istraživanja sugerisu da se zajedničko školovanje učenika sa i bez oštećenja vida u pomenutoj školi prevashodno oslanja na nastavnike. Ostaje, međutim, utisak da sami nastavnici nisu u mogućnosti da objektivno ocene nivo sopstvene obučenosti za rad sa učenicima s oštećenjem vida, kao i da se u školi ne koriste, na sistematski način, svi mogući i raspoloživi resursi, kao što su asistivne tehnologije i adaptirani materijali za učenje, kako bi se ovim učenicima omogućilo da dostignu svoj akademski maksimum.

### VRŠNJAČKI ODNOSI DECE S OŠTEĆENJEM VIDA NA RAZLIČITIM NIVOIMA ŠKOLOVANJA

Socijalno ponašanje dece oštećenog vida predškolskog uzrasta proučavano je u studiji Markovica i Strejera (Markovits & Strayer, prema Gašić Pavišić, 2002). Autori su došli do zaključka da socijalne aktivnosti slepe i slabovide dece, posmatrane kroz učešće u slobodnoj igri, traju znatno kraće, da se ređe ostvaruju i uključuju manje socijalnih razmena nego aktivnosti dece opšte populacije. Utvrđeno je da grupa slepe i slabovide dece u društvu funkcioniše na kvalitativno drugačiji način od grupe dece neoštećenog vida. Deca s oštećenjem vida se češće ponašaju takmičarski, ispoljavaju agresivne reakcije i ignorišu tuđe socijalne akcije. Prilikom uspostavljanja socijalne interakcije pretežno koriste fizički kontakt, dok za prekid koriste udaljavanje, za razliku od dece opšte populacije koja koriste govorno obraćanje. Pored kvalitativnih razlika, uočene su i sličnosti. Deca sa oštećenjem vida ispoljavala su ponašanja koje doprinose održavanju/prekidanju socijalne interakcije i slične hijerarhijske odnose dominiranja kao i deca opšte populacije.

Proučavanjem socijalne interakcije kongenitalno slepe dece i dece opšte populacije u inkluzivnim uslovima predškolskog obrazovanja utvrđeno je da u igri sa vršnjacima slepa deca preuzimaju zavisnu i pasivnu poziciju, a vršnjaci ih zanemaruju i ignorišu. Slepa deca su neodređena u komunikaciji, što ih čini neuspešnim u započinjanju interakcije sa vršnjacima opšte populacije, a sama interakcija ima karakter odnosa između odrasle osobe i deteta. U slučaju da slepo dete traži pomoć ili se ponaša zavisno i podređeno, uspostavljanje kontakta se vršnjacima većinom je uspešno (Janson, 1999).

Neki autori zaključuju da obrazovanje i u redovnom i u specijalnom školskom setingu daje specifična dominantna obeležja socijalnom ponašanju dece s oštećenjem vida. Kod učenika sa vizuelnim oštećenjem u redovnoj školi uočena je nesigurnost, povučenost, teško uklapanje u grupu, nesamostalnost i prezaštićenost, dok se kod slabovide dece u specijalnoj školi često zapažaju negativizam,

afektivno ponašanje, impulsivnost, anksioznost, psihomotorni nemir, kolebanje radne sposobnosti i pažnje (Dikić, 1997).

Konačno, kada je reč o socijalnom razvoju dece s oštećenjem vida smatra se da se „kod dece oštećenog vida javljaju praktično svi oblici neprilagođenog emocionalnog i socijalnog reagovanja“ (Hrnjica i sar., 1991, str. 24).

Očigledno je da jednostavno uključivanje dece oštećenog vida u obrazovni sistem ne obezbeđuje puno učešće u školskoj zajednici. Čak i u visokostimulativnoj okolini sa profesionalnom podrškom, ova deca moraju savladati i usvojiti širok repertoar socijalnih veština kako bi ostvarila komunikaciju sa vršnjacima, održali interakciju i bila socijalno nezavisna (Celeste, 2007). Nerazvijenost socijalnih veština odražava se na odnose sa vršnjacima, ali i na neuspešno funkcionisanje u socijalnom kontekstu u kasnijim godinama. Usavršavanje socijalnih veština može pomoći adolescentima s oštećenjem vida u savladavanju socijalnih kompetencija u nepovoljnem društvenom okruženju (Young-il, 2003), a razvoj socijalnih veština i uspostavljanje ravnopravnih vršnjačkih odnosa doprinosi ostvarivanju ciljeva obrazovanja dece oštećenog vida (Janson, 1999).

## CILJ ISTRAŽIVANJA

Objektivna analiza pripremljenosti samih učenika (sa i bez oštećenja vida) je veoma važna karika za inkviziciju, pa smo na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju pokrenuli projekat pod nazivom „Procena spremnosti srednjih škola za inkluzivno obrazovanje dece sa oštećenjem vida“. Pored procene spremnosti škole za razvijanje inkluzivne prakse i procene spremnosti učenika iz redovnih škola za zajedničko školovanje sa vršnjacima oštećenog vida, jednim delom projekta obuhvatili smo ispitanje stavova i mišljenja srednjoškolaca sa oštećenjem vida o njihovom školovanju u redovnoj školi.

U svetlu prethodne diskusije, naše interesovanje bilo je usmereno na način na koji srednjoškolci s oštećenjem vida koji se obrazuju u redovnom školskom sistemu, percipiraju i ocenjuju rad nastavnika, opremljenost škole, odnose sa vršnjacima i dostupnu pomoć u školovanju, kao preduslove uspešne inkvizicije. Dobijeni podaci trebalo bi da posluže upotpunjavanju slike o pripremljenosti naših škola za inkviziciju, ali iz ugla dece sa oštećenjem vida koja su aktuelno uključena u proces redovnog školovanja.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Podaci su prikupljeni primenom upitnika za učenike s oštećenjem vida, koji je konstruisan za potrebe istraživanja, a sastoji se od nekoliko tematskih celina.

U okviru prve prikupljeni su osnovni sociodemografski podaci o ispitanim učenicima, a potom su u narednim celinama posebno ispitan različiti aspekti školske sredine: opšti uslovi rada u školi (opšti problemi sa kojima se susreću, prilagođenost različitim aspekata škole njihovim potrebama, spremost nastavnika da pruže adekvatnu pomoć u savladavanju gradiva), odnosi sa vršnjacima (broj prijatelja među decom bez oštećenja vida, procena prihvatanosti od strane ove dece, zadovoljstvo učestvovanjem u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima), pomoć koju u školovanju pružaju različiti pojedinci (u učenju, kretanju i prilagođavanju

na školsku sredinu) i pomoć koju obezbeđuju nadležne institucije (finansijska, u vidu asistivne tehnologije, savetodavna i psihološka itd.).

### *Uzorak istraživanja*

Podaci koji su obrađeni i prikazani u ovom radu prikupljeni su u drugom polugodištu školske 2007/08. godine. U istraživanju su učestvovala 43 učenika s oštećenjem vida koji pohađaju Srednju medicinsku školu „Beograd“ u Zemunu, i to 24 srednjoškolca (55,8%) i 18 srednjoškolki (41,9%).<sup>2</sup>

Na Grafikonu 1 prikazan je školski uspeh ispitanog uzorka učenika na kraju prvog polugodišta.



Grafikon 1. Struktura uzorka s obzirom na školski uspeh na polugodištu

sedmoro (16,28%) imalo odličan školski uspeh na polugodištu.

Dvanaest ispitanika (27,91%) je imalo nedovoljan školski uspeh, učenika sa dovoljnim uspehom na polugodištu nije bilo u uzorku, a njih petoro (11,63%) imalo je dobar školski uspeh. Najveći broj ispitanih učenika (N=17) imao je vrlo dobro postignuće, dok je svega

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### *I Ocena uslova školovanja u redovnoj školi*

U cilju donošenja opšte ocene uslova pod kojima srednjoškolci oštećenog vida pohađaju redovnu školu ispitanici su zamoljeni da na skali Likertovog tipa (sa stepenima od 1 do 5) ocene učestalost javljanja određenih problema u toku školovanja, stepen prilagođenosti školskih učila i opreme, kao i različitih aspekata pripremljenosti nastavnika njihovim potrebama.

Ukoliko se pogleda opšta ocena učestalosti javljanja određenih problema (Tabela 1), jasno je da učenici kao najučestaliji problem navode opšte prilagođavanje i uklapanje u školsku sredinu. Kada je reč o specifičnim teškoćama, kao najčešću opažaju savladavanje školskog gradiva i način rada nastavnika. U odnosu na navedene, statistički značajno ređe imaju probleme sa odnosom koji prema njima imaju učenici neoštećenog vida i sa dostupnošću udžbenika, školskog prostora i prostora gde se obavlja klinička praksa.

2 Jedan od ispitanika nije zaokružio odgovor na pitanje o polnoj pripadnosti.

Tabela 1. Procena učestalosti javljanja određenih problema u toku školovanja<sup>3</sup>

Problem u...	min.	max.	AS*	SD
...prilagodavanju i uklapanju u školsku sredinu	3	5	4,19 <sup>1,2</sup>	,764
...savladavanju školskog gradiva	2	5	4,00 <sup>3,4</sup>	,690
...načinu rada nastavnika	2	5	3,91 <sup>5,6</sup>	,781
...odnosu učenika neoštećenog vida prema meni	1	5	3,37 <sup>2,4,6</sup>	1,001
...dostupnosti udžbenika, školskog prostora i kliničke prakse	1	5	3,26 <sup>1,3,5</sup>	1,382

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 6, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika). Sve obeležene razlike su statistički značajne na nivou,01.

Interesantno je da među učenicima postoje značajnije individualne razlike (što se vidi iz veličine standardne devijacije i raspona između najniže i najviše ocene) u proceni učestalosti javljanja poslednje dve grupe problema. Naime, jedan deo učenika dostupnost udžbenika, školskog prostora i prostora u kome se obavlja klinička praksa, kao i odnos učenika neoštećenog vida prema njima, uočava kao problem značajno ređe od druge grupe, koja te probleme u iskustvu ima značajno češće. Prosečno manja učestalost javljanja ovih problema u uzorku u celini, maskira probleme koje jedna grupa dece ima i sa ovim aspektima školovanja u redovnoj školi.

Kada je reč o stepenu prilagođenosti školske opreme i učila potrebama učenika s oštećenjem vida<sup>4</sup> najviše su od strane učenika ocenjene adaptiranost školskog prostora za kretanje i mogućnost praktičnog rada u okviru školske prakse (Tabela 2).

Srednju prosečnu ocenu dobile su prilagođenost udžbenika i nastavnih sredstava, dok najnižom ocenom ispitanici ocenjuju dostupnost njima alternativnih sredstava za učenje, pri čemu se tu najpre misli na elektronske forme udžbenika.

Tabela 2. Procena stepena prilagođenosti školske opreme i učila potrebama učenika s oštećenjem vida

Prilagođenost škole potrebama kroz...	min.	max.	AS*	SD
...adaptiranost školskog prostora za kretanje	1	5	3,962,5,7	1,315
...mogućnost praktičnog rada u okviru školske prakse	1	5	3,741,4,6	,964
...upotrebljivost udžbenika (slika, obima teksta, veličine slova)	1	5	3,101,2	1,358
...prilagođenost nastavnih sredstava (modela, grafikona po veličini i boji)	1	5	3,053,4,5	1,125
...dostupnost drugih materijala za učenje (elektronska forma udžbenika)	1	5	2,503,6,7	1,293

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 7, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika).

<sup>1,2,3</sup>Statistički značajno na nivou,05

<sup>4,5,6,7</sup>Statistički značajno na nivou,01

<sup>3</sup> Na skali od 1 do 5, pri čemu su stepeni nosili sledeća značenja: 1-nikada nemam taj problem, 2-retko imam taj problem, 3-ponekad imam taj problem, 4-često imam taj problem, 5-redovno imam taj problem.

<sup>4</sup> Na skali od 1 do 5, pri čemu 1 ima značenje potpune neprilagođenosti, a 5 potpune prilagođenosti opreme i učila njihovim potrebama.

Obučenost nastavnika za rad sa učenicima s oštećenjem vida, kao i stepen prilagođenosti različitih aspekata njihovog rada ovoj grupi učenika, takođe su procenjivani ocenama od 1 do 5. Prosečne ocene učenika prikazane su u Tabeli 3.

Tabela 3: Procena spremnosti nastavnika i stepen prilagođenosti njihovog rada potrebama učenika s oštećenjem vida

Aspekt rada nastavnika koji se ocenjuje	min.	max.	AS*	SD
Obezbeđivanje dodatnog vremena za izradu pismenih zadataka	3	5	4,621,4,6,8,9	,582
Prilagođenost načina izlaganja nastavnika (npr. brzine)	2	5	4,003,4,5	,816
Spremnost nastavnika za dodatne konsultacije sa učenicima	1	5	3,958,10	1,168
Obučenost i znanje nastavnika o potrebama dece oštećenog vida	2	5	3,861,2	,743
Prilagođenost načina ocenjivanja, zadavanja zadataka i testova	2	5	3,723,6,7	,826
Pripremanje nastavnog materijala na Brajevom pismu ili u uvećanoj štampi	1	5	2,542,5,7,9,10	1,532

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 10, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika). Sve indeksirane razlike su statistički značajne na nivou,01, izuzev one obeležene brojem 3 koja je značajna na nivou,05.

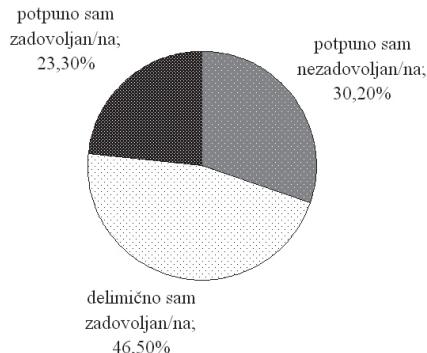
Najvišu ocenu (4,62) nastavnici su dobili za obezbeđivanje dodatnog vremena za izradu pismenih zadataka. Nešto niže, ali u proseku zadovoljavajuće visoke ocene (4,00) učenici daju prilagođenosti njihovog izlaganja (pre svega brzine) potrebama dece s oštećenjem vida, zatim spremnosti da ponude dodatne konsultacije u cilju boljeg razumevanja gradiva (3,95), obučenosti i znanju nastavnika o potrebama dece oštećenog vida (3,86) i prilagođenosti načina na koji ocenjuju i zadaju zadatke i testove učenicima s vizuelnim oštećenjem (3,72). Najnižu ocenu nastavnici su dobili kada je reč o stepenu angažovanja u pripremi nastavnog materijala na Brajevom pismu ili uvećanoj štampi (2,54).

## II Odnosi sa vršnjacima

Odnosi sa vršnjacima u redovnoj školi, koju pohađaju ispiti vane srednjoškolci, ispitan su nizom pitanja, koja su za cilj imala da utvrde broj prijatelja među vršnjacima bez oštećenja vida i zadovoljstvo tim brojem, zadovoljstvo učestovanjem u vanškolskim aktivnostima sa vršnjacima različitog vizuelnog statusa i ocenu prihvaćenosti od strane obe grupe vršnjaka.

Podaci dobijeni od učenika pokazuju da drugove bez oštećenja vida ima 81,4% učenika, ali i da potpuno zadovoljstvo brojem prijatelja među vršnjacima koji vide u školi izražava svega 23,3%. Većina (46,5%) je tim brojem delimično zadovoljna, dok čak trećina (30,2%) uopšte nije zadovoljna brojem prijatelja neoštećenog vida u školi (Grafikon 2)

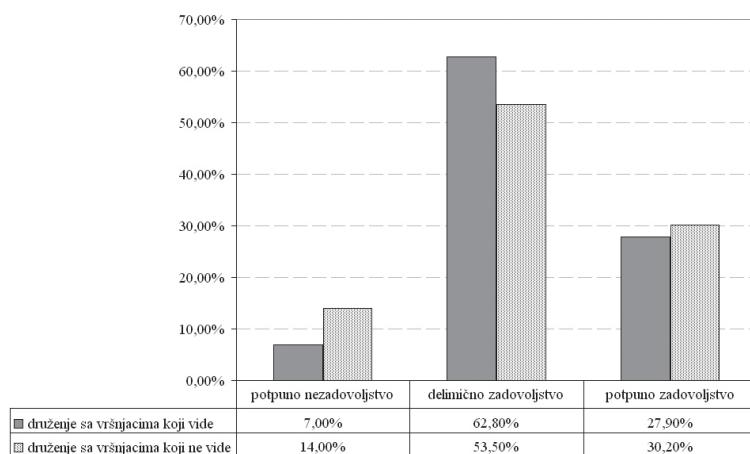
Grafikon 2: Zadovoljstvo učenika oštećenog vida brojem prijatelja bez oštećenja vida



Kada je reč o zadovoljstvu učestvovanjem u vanškolskim aktivnostima sa vršnjacima koji vide i vršnjacima oštećenog vida dobijaju se slični podaci.

Većina dece oštećenog vida (preko 60%) je delimično zadovoljna, mali procenat (7%) uopšte nije zadovoljan, dok potpuno zadovoljstvo učestvovanjem u vanškolskim aktivnostima sa vršnjacima neoštećenog vida izražava 27,9% ispitanih učenika (Grafikon 3).

Grafikon 3: Zadovoljstvo učestvovanjem u vanškolskim aktivnostima sa vršnjacima koji vide i sa vršnjacima oštećenog vida



Zadovoljstvo dece oštećenog vida prilikom druženja i učestvovanja u vanškolskim aktivnostima sa slepim i slabovidim vršnjacima je dosta slično (Grafikon 3), a raspodela procenata je sledeća: raste procenat dece koja su potpuno zadovoljna (30,2%) i one koja uopšte nisu zadovoljna (14%), na štetu procenata dece koja izražavaju delimično zadovoljstvo (54,8%).

Prosečne ocene prihvaćenosti od strane vršnjaka sa i bez oštećenja vida (Tabela 4) se statistički značajno razlikuju.

Tabela 4: Ocene prihvaćenosti od strane učenika sa i bez oštećenja vida

Ocena prihvaćenosti...	min	max	AS	SD
...od strane vršnjaka bez oštećenja vida	2	5	3,37	,874
...od strane vršnjaka s oštećenjem vida	2	5	3,98	,988

T statistik dobijen za zavisne uzorke ima vrednost -2,776 ( $df=42$ ) i statistički je značajan na nivou,01, što znači da je prosečna ocena prihvaćenosti od strane vršnjaka sa oštećenjem vida, značajno viša od one koju učenici sa oštećenjem vida u proseku daju za prihvaćenost od strane vršnjaka iz opšte populacije.

### *III Dostupna pomoć različitim pojedinaca u školovanju*

Učenici su ocenama od 1 do 5 procenjivali stepen u kome im različiti pojedinci pomažu u savladavanju školskog gradiva, kretanju u cilju dolaska do škole ili institucije u kojoj se obavlja praksa i prilagođavanju na školsku sredinu.<sup>5</sup>

Tabela 5: Procena učestalosti pružanja pomoći različitim pojedinaca prilikom učenja, izrade zadatka i razumevanju gradiva

Pojedinci koji pružaju pomoć u učenju	min.	max.	AS*	SD
roditelji	1	5	2,591,2	1,549
vršnjaci zdravog vida iz škole	1	5	1,931,3	1,183
vršnjaci oštećenog vida	1	5	2,723,4	1,453
privatni profesori	1	5	1,502,4	,987

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 6, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika). Sve indeksirane razlike su statistički značajne su na nivou,01.

Odgovori ispitanika pokazuju da povremenu pomoć u učenju, izradi domaćih zadataka i razumevanju gradiva učenici oštećenog vida dobijaju od roditelja i vršnjaka koji imaju slične probleme, kao i da se skoro nikada za pomoć ne obraćaju vršnjacima bez oštećenja vida i privatnim profesorima (Tabela 5).

Tabela 6: Procena učestalosti pružanja pomoći različitim pojedinaca u kretanju

Pojedinci koji pružaju pomoć u kretanju	min.	max.	AS*	SD
roditelji	1	5	1,271	,708
nastavnici iz škole	1	5	1,562	1,007
vršnjaci zdravog vida iz škole	1	5	1,513	1,009
vršnjaci oštećenog vida	1	5	1,841,2,3	1,214

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 6, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika).

<sup>1</sup>Statistički značajno na nivou,01. <sup>2,3</sup>Statistički značajno na nivou,05.

S druge strane, u kretanju do škole ili drugih institucija u kojima se obavlja praksa, ispitivani učenici se veoma retko oslanjaju na bilo čiju pomoć, a kada to čine, onda su to obično vršnjaci oštećenog vida (Tabela 6).

Najznačajniji oslonac u prilagođavanju na školu učenicima s oštećenjem vida, međutim, predstavljaju njihovi vršnjaci sa istim teškoćama i školsko osoblje (nastavnici, psiholog, pedagog). Značajno ređe su to roditelji i vršnjaci neoštećenog vida koji s njima pohađaju školu (Tabela 7).

<sup>5</sup> Ocena 1 značila je potpuno odsustvo pomoći, a 5 redovnu pomoć određene kategorije pojedinaca.

Tabela 7: Procena učestalosti pružanja pomoći različitim pojedinaca u prilagođavanju na školu

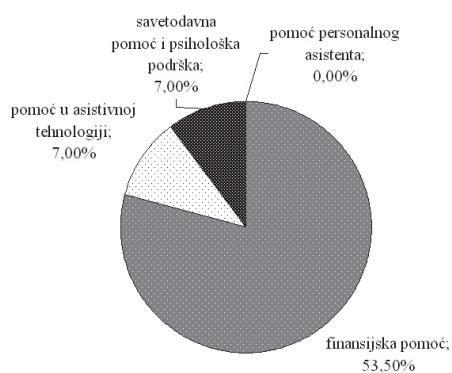
Pojedinci koji pomažu u prilagođavanju na školu	min.	max.	AS*	SD
roditelji	1	5	2,601	1,450
nastavnici, psiholog, pedagog	1	5	2,742	1,466
vršnjaci zdravog vida iz škole	1	5	2,1423	1,146
vršnjaci oštećenog vida	1	5	3,0013	1,574

\*U koloni su obeležene statistički značajne razlike utvrđene t-testom za zavisne uzorke (obeležene indeksima od 1 do 6, tako da povezuju parove prosečnih vrednosti između kojih postoji statistički značajna razlika). Sve indeksirane razlike su statistički značajne su na nivou,01.

#### IV Pomoć od strane nadležnih institucija

Učenicima je dodatno postavljeno pitanje vezano za eventualnu pomoć koju im u školovanju pružaju nadležne institucije društva (Grafikon 4).

Grafikon 4: Vrsta pomoći koju učenici s oštećenjem vida dobijaju od nadležnih institucija



Pokazalo se da se u tom pogledu učenici najčešće oslanjavaju na nadležne institucije kada je reč o materijalnoj pomoći, koju dobija 53,50% ispitanika. Pomoć u asistivnoj tehnologiji potrebno je za učenje i savetodavnu i psihološku pomoć navodi po 7% učenika. Interesantno je da nijedno od ispitanih dece nema pomoć personalnog asistenta.

### DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Osvrnućemo se u zaključnom delu na osnovne nalaze ovog istraživanja uz pokušaj da ih međusobno integrišemo, ali i povežemo sa podacima kojima raspolažemo od ranije.

Videli smo da učenici s oštećenjem vida u proseku često imaju problem sa opštim prilagođavanjem i uklapanjem u školsku sredinu. Njihovi nastavnici se slazu sa njima u toj oceni (Grbović i sar., 2008). Analiza specifičnih problema sa kojima se suočavaju ovi učenici, daje nam donekle uvid u to što u najznačajnijom meri, doprinosi učestalosti teškoća u prilagođavanju.

Da ovi učenici imaju teškoće u zadovoljavanju uspostavljenih standarda znanja vidi se i u strukturi njihovog školskog uspeha. Skoro trećina na kraju prvog polugodišta ima nedovoljan, a svega 16% odličan školski uspeh. Njihovi nastavnici,

pak, smatraju da oni imaju tek povremene teškoće u realizaciji obaveznog kurikuluma (Grbović i sar., 2008).

Deca sa oštećenjem vida smatraju da je prilagođavanje i uklapanje u novu školsku sredinu njihov najveći problem, a zatim savladavanje školskog gradiva. Kao problem se javlja i način rada nastavnika, dok su kao najmanje učestali problemi navedeni odnosi vršnjaka neoštećenog vida prema njima, dostupnost udžbenika i školskog prostora.

Visoke ocene, koje daju učenici s oštećenjem vida prilagođenosti različitim aspekata rada nastavnika njihovim potrebama, vezane su prevashodno za dodatne pogodnosti koje im se pružaju. Naime, nastavnici omogućavaju učenicima da rade duže na izradi pismenih zadataka, prilagođavaju brzinu svog izlaganja, pokazuju spremnost da im posle časa ponude dodatne konsultacije u vezi gradiva i izvrše izvesne izmene u načinu ocenjivanja njihovog znanja. Prema oceni učenika, zadovoljavajuće je i njihovo znanje o potrebama dece oštećenog vida.<sup>6</sup> Zabrinjava međutim, činjenica da izostaje adekvatna pomoć kada je reč o tehničkoj pripremi materijala za učenje u vidu tekstova na Brajevom pismu ili uvećanoj stampi. Ostaje otvoreno pitanje da li je ovakvo stanje posledica nedostatka tehničke opreme za pripremu nastavnog materijala ili možda nezainteresovanosti samih nastavnika (ako takva oprema postoji) ili činjenice da ovi učenici ne postavljaju zahteve da im se takva vrsta podrške pruži.

Fizički uslovi školovanja su od strane učenika s oštećenjem vida najbolje ocenjeni kada je reč o adaptiranosti za samostalno kretanje i mogućnosti praktičnog rada u školi. Ipak, čini nam se da visoke ocene ovih aspekata nisu posledica sistematske pripreme škole, već visoke samostalnosti ispitivanih učenika u kretanju, kako u školi, tako i van nje.

Iako, ispitivani učenici smatraju da ponekad imaju probleme u odnosu vršnjaka neoštećenog vida prema njima, pokazuje se da odsustvo problema ne osigura uspešnu socijalnu integraciju ovih učenika. Većina ima prijatelje bez oštećenja vida, ali je njihovim brojem u školi zadovoljna tek četvrtina, dok je trećina zadovoljna načinom na koji se sa videćim vršnjacima uključuje u vanškolske aktivnosti. Sličnu ocenu odnosa sa vršnjacima daju i nastavnici (Grbović i sar., 2009) koji daju srednju ocenu spremnosti učenika bez oštećenja vida da u školske i vanškolske aktivnosti uključe učenike s oštećenjem vida. Nešto je povoljnija situacija kada je reč o odnosima sa vršnjacima koji imaju slične teškoće. Na njih se ispitivani učenici nešto češće (nego na bilo koga drugog) oslanjaju kada imaju teškoće u učenju, kretanju i prilagođavanju na školsku sredinu.

Poražavajuće je, međutim, da učenici s oštećenjem vida nemaju nikakvu sistematsku pomoć nadležnih institucija: polovina ima pomoć u materijalim sredstvima, dok su ostali vidovi podrške zanemarljivo malo prisutni.

Svi gore pomenuti nalazi navode nas još jednom, na zaključak o izostanku sistema podrške u obrazovanju dece s oštećenjem vida. Ono se, i u ovom slučaju, zasniva na ličnoj inicijativi deteta i njegove porodice, ali i na „dobroj volji“ nastavnika. Sistematsko planiranje obrazovnog procesa, koje bi osiguralo primerenu metodičku i didaktičku podršku, i nastavnicima, i učenicima je potpuno zanemareno. Izlišno je, međutim, na ovom mestu ponavljati koje bi sve institucije

6 Sporna je, međutim, kompetentnost učenika da ocene ovaj tip znanja kod nastavnika.

društva, i u kojim sve aspektima, morale biti uključene u taj proces kako bi inkluzija zaista uspela.

## LITERATURA

1. Allan, J. (1997). With a Little Help From My Friends? Integration and the Role of Mainstream Pupils. *Children & Society*, 11, str. 183-193.
2. Arsenović Pavlović, M., Radovanović, V., Jolić, Z. (2006). Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave prema inkluziji i promenama u školi. U zborniku radova: Empirijska istraživanja u psihologiji 2006, str. 55-62.
3. Carrington, S., Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17 (2), 51-57.
4. Celeste, M. (2007). Social Skills Intervention for a Child Who is Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), str. 521- 533.
5. Čolić, T. (2008). Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja. Banja Luka: Art print.
6. Dikić, S.M. (1997). Tiflogija. Beograd: Ideaprint.
7. Farrella, P. et al. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), str. 131–145.
8. Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *Journal of Special Education*, 34 (2), str. 105-115.
9. Golder, G., Norwich, B., Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), str. 92-99.
10. Grbović, A., Jablan, B., Korica-Tošović, R. (2008). Inkluzija dece sa oštećenjem vida - vidovi podrške i problemi u praksi. U Radovanović, D. (priredivač): U susret inkluziji - dileme u teoriji i praksi. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju: Izdavački centar. str. 469-479.
11. Grbović, A., Jolić, Z., Jablan, B. (2009). Vršnjački odnosi srednjoškolaca oštećenog vida u redovnoj školi. Stručno-naučni seminar sa međunarodnim učešćem: Dani defektologa Srbije. Zbornik rezimea, str. 128-129.
12. Grenot-Scheyer, M. (1996). The Inclusive classroom. Westminster: Teacher created materials.
13. Hrnjica S., Sretenov, D. (2003). Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju. Studija nastala u okviru zajedničkog istraživačkog projekta Ministarstva prosvete i sporta, UNICEFa i Save the Children Fonda, Beograd.
14. Hrnjica, S., Dimčović, N.A., Bala, J., Novak, J., Popović, D., Radoman, V.J. (1991). Ometeno dete - uvod u psihologiju ometenih u razvoju. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Jablan, B., Hanak, N. (2007). Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. U: Radovanović, D. (priredivač): Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju - Centar za izdavačku delatnost, str. 773 – 789.
16. Janson, U. (1999). Interaction and Quality in Inclusive Pre-School Social Play between Blind and Sighted Children: Inclusive pre-school and quality-a normative standpoint. CIDREE, Interaction and Quality, Scotish CCC, Dundre, str. 30-43.
17. Jeremić J., Ćuk, D. (2007). Položaj mlađih sa hendikepom u srednjem obrazovanju. Projekat: Promocija inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i Crnoj Gori. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.

18. Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53 (2), str. 147-156.
19. Stanimirović, D. (2008). Prediktori (ne)uspeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini. U: Radovanović, D. (priredivač): U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Centar za izdavačku delatnost, str. 429 – 441.
20. Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21 (2), str. 85-91.
21. Young-il K. (2003). The Effects of Assertiveness training on Anhancing the Social skills of Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), str. 285- 297.

## THE OPINION OF VISUALLY IMPAIRED HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT EDUCATION IN MAINSTREAM SCHOOLS

<sup>1</sup>*Branka Jablan*, <sup>2</sup>*Zorana Jolić*, <sup>1</sup>*Aleksandra Grbović*

<sup>1</sup>University of Belgrade - Faculty of Special Education and Rehabilitation

<sup>2</sup>Faculty of Philosophy in Belgrade

### *Summary*

Inclusion demands a flexible system based on the presumption that all children are capable of learning. One of the main prerequisites of a successful inclusive approach in education is the school's willingness to introduce inclusive educational practices, i.e. the interest, ability, and desire of the school community to apply an inclusive educational model. On the other hand, by being made a part of the educational process and its institutions children with developmental problems become more interested in assimilating with peers, whose opinions, interests, activities, and views they share.

The purpose of our work is to find out how visually impaired high school students, who are educated in mainstream schools, perceive and assess the work of their teachers, school facilities, relations with peers, and educational assistance available in the course of their education.

According to the responses of the interviewed students, their main difficulties in education are adjustment to the new school environment and keeping up with the school curriculum. One of the problems cited is the teachers' manner of work, although the students pointed out that teachers were ready and willing to make allowances and adjustments to suit the student's needs (by modifying the speed of their presentation, being available for additional consultations regarding the curriculum, and adjusting the manner of grading the students' knowledge).

The students feel that they are more accepted by visually impaired peers and they never turn for assistance to peers who are not visually impaired. None of the students has a personal assistant.

*Key words:* visually impaired children, mainstream education, willingness.