

**ANALIZA ZNANJA I VJEŠTINA NASTAVNIKA  
U SJEVERNOJ MAKEDONIJI, SRBIJI I BOSNI I  
HERCEGOVINI U RADU S VIZUALNO OŠTEĆENIM  
UČENICIMA U REDOVNIM ŠKOLAMA**

---

**ANALYSYS OF THE KNOWLEDGE AND SKILLS OF  
MAINSTREAM TEACHERS IN NORTH MACEDONIA,  
SERBIA, AND BOSNIA AND HERZEGOVINA FOR  
WORKING WITH VISUALLY IMPAIRED STUDENTS**

Azur Kuduzović<sup>1</sup>, Aleksandra Jakovchevska, Klimentina Gjorshovksa,  
Anita C. Dimitrievska<sup>2</sup>, Radmila Vidović, Svetlana Vučković<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Pedagoški fakultet - Sarajevo

<sup>2</sup>Škola za slepe i slabovide učenike "Dimitar Vlahov"- Skopje

<sup>3</sup>Škola za slepe i slabovide učenike "Veljko Ramadanović"- Beograd



## APSTRAKT:

Ova studija ima za cilj analizirati znanje i vještine nastavnika u sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini za rad s vizualno oštećenim učenicima u redovnim školama. Studija se temelji na anketi provedenoj među nastavnicima koji rade s vizualno oštećenim učenicima u redovnim školama u tri zemlje. Anketa ima za cilj utvrditi nivo znanja i vještina nastavnika u područjima vizualnog oštećenja, strategijama poučavanja i pomoćnim tehnologijama.

Studija je pokazala da nastavnici u redovnim školama u sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini imaju ograničeno znanje i vještine u radu s vizualno oštećenim učenicima.

Rezultati studije naglašavaju potrebu za sistematskim pristupom osiguravanju obuke i podrške nastavnicima u redovnim školama u sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini. Važno je povećati znanje i vještine nastavnika u radu s vizualno oštećenim učenicima kako bi se stvorilo inkluzivno okruženje.

Rezultati ove studije imaju implikacije za donositelje odluka, odgojno-obrazovne radnike i istraživače koji rade na stvaranju inkluzivnog obrazovnog sistema koji se prilagođava potrebama svih učenika, uključujući vizualno oštećene učenike. Studija doprinosi postojećem tijelu znanja o obrazovanju vizualno oštećenih učenika u balkanskoj regiji i naglašava važnost uloge nastavnika u redovnim školama u stvaranju inkluzivnog obrazovnog sistema.

**Ključne riječi:** Sjeverna Makedonija, Srbija, Bosna i Hercegovina, vizualno oštećeni učenici, obuka nastavnika, strategije poučavanja, pomoćne tehnologije, inkluzivno obrazovanje.

## ABSTRACT:

This study aims to analyze the knowledge and skills of mainstream teachers in North Macedonia, Serbia, and Bosnia and Herzegovina for working with visually impaired students. The study is based on a survey conducted among teachers who work with visually impaired students in mainstream schools in the three countries. The survey aims to identify the level of knowledge and skills of teachers in the areas of visual impairment, teaching strategies, and assistive technologies.

The study found that mainstream teachers in North Macedonia, Serbia, and Bosnia and Herzegovina have limited knowledge and skills in working with visually impaired students. The findings of the study highlight the need for a systematic approach to providing training and support to mainstream teachers in North Macedonia, Serbia,

and Bosnia and Herzegovina. The results of this study have implications for policy-makers, educators, and researchers who are working towards creating an inclusive education system that caters to the needs of all students, including visually impaired students. The study contributes to the existing body of knowledge on the education of visually impaired students in the Balkan region and emphasizes the importance of mainstream teachers' role in creating an inclusive education system.

**Keywords:** visually impaired students, mainstream teachers, North Macedonia, Serbia, Bosnia and Herzegovina, training, assistive technologies, inclusive education.

### UVOD

Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovni školski sistem je u fokusu obrazovne prakse posljednjih dvadeset godina. Inkluzivno obrazovanje nije samo smještanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, inkluzivno obrazovanje je mnogo više od toga. Inkluzija je osnovni princip koji podržava mogućnosti i pristup obrazovanju za sve učenike, bez obzira na njihovo porijeklo, sposobnosti ili razlike. Svaka država treba da teži stvaranju inkluzivnog društva u kojem svaka osoba može u potpunosti učestvovati i doprinijeti svojoj zajednici. Djeca sa smetnjama u razvoju i njihovi roditelji nisu u potpunosti uključeni sve aspekte društva i ne uživaju puno građanstvo (Valentine 2001). To znači da djeca i porodice mogu učestvovati po izboru. Znači taj pojedinac djeca su uključena u aktivnosti i društvene strukture na smislen način na sopstveno iskustvo. Prava inkluzija počinje od iskustava djeteta i izaziva društvo da obezbijedi smisleno mjesto za ovu djecu (Freiler 2002; Nussbaum 2007).

Inkluzivno obrazovanje je proces zadovoljavanja i odgovaranja na različite potrebe djece, mladih i odraslih povećanjem učešća u učenju, u školi i zajednici. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da su sva djeca, bez obzira na njihove karakteristike, uključena i prihvaćena (Avramidis i dr., 2000).

Booth i Ainscow (2002) identifikuju tri dimenzije za promociju inkluzije. U odnosu na rane godine, to su: stvaranje inkluzivnih kultura u ranim godinama; razvoj inkluzivne prakse u ranim godinama; i stvaranje inkluzivnih politika za rane godine. Rana inkluzija pruža mogućnosti za razvoj odgovarajućih stavova prema studentima sa invaliditetom (Konza, 2008). Ajzen & Fishbein (2005) su tvrdili da je stav najznačajniji faktor koji u velikoj mjeri utiče na ponašanje pojedinca. Stavovi su a kompleksna zbirka vjerovanja, osjećaja, vrijednosti i dispozicija koje karakteriziraju način na koji mi razmišljati ili osjećati o određenim ljudima ili situacijama (Aiden & McCarthy, 2014).

Uključivanje učenika sa oštećenim vidom u redovno školsko okruženje bez strukturnih promjena, na primjer organizacije, nastavnog plana i programa, strategija učenja, ne predstavlja inkluziju (Acedo, 2008).

Inkluzivno obrazovanje počinje sa pretpostavkom da svi učenici imaju svoje jedinstvene karakteristike, interesovanja, sposobnosti i posebne potrebe učenja. Učenici sa oštećenim vidom moraju imati jednak pristup i individualni smještaj u sistemu opšteg obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje različitosti pristupa afirmativno, prepoznajući vrijednost takve raznolikosti i mogućnosti učenja koje ta raznolikost nudi. Inkluzija podrazumeva prelazak sa posebnih, segregiranih okruženja za učenje za osobe sa oštećenim vidom, koje se ogledaju u pristupu "specijalnog obrazovanja", na obrazovanje u sistemu opšteg obrazovanja. Efikasan prelazak, sa pristupa specijalnog obrazovanja na inkluzivno obrazovanje, zahtijeva pažljivo planiranje i strukturne promjene kako bi se osiguralo da učenici sa oštećenjem vida ne budu uključeni u redovan školski sistem bez adekvatnog smještaja i podrške, koji obezbjeđuju inkluzivno okruženje za učenje. To znači da zajednice, porodice, nastavnici i učenici imaju koristi od inkluzivnog obrazovanja tako što osiguravaju da osobe sa oštećenim vidom djeca pohađaju školu sa svojim vršnjacima i pruža im se adekvatna podrška kako bi uspjeli u akademskom i društvenom smislu (Reiser, 2008).

Inkluzija kao proces je u stalnom porastu. Međutim, i dalje postoje mnogi izazovi sa kojima se suočava inkluzivno obrazovanje širom Balkana, Evrope i svijeta. Dakle, u svakoj zemlji postoje mnoge posebnosti, sličnosti i razlike u politikama i praksama inkluzivnog obrazovanja. Promjene su neophodne kako bi se postiglo istinski inkluzivno obrazovanje kroz cijeli obrazovni sistem.

## METODOLOGIJA

### **Problem istraživanja:**

Inkluzivno obrazovanje cijeni raznolikost i jedinstven doprinos koji svaki učenik daje u inkluzivnoj učionici. U zaista inkluzivnom okruženju, svako dijete se osjeća sigurno i ima osjećaj pripadnosti. Učenici i njihovi roditelji učestvuju u postavljanju ciljeva učenja i donošenju odluka koje se tiču njih. Dok, s druge strane, nastavnici treba da imaju adekvatnu obuku, stručnost, fleksibilnost, strategije, načine i resurse da njeguju, ohrabruju i odgovore na potrebe svih učenika.

Mnoge zemlje širom Evrope, ali i širom svijeta uopšte, posvećene su razvoju inkluzivnog obrazovanja, njegovom stalnom modifikovanju i unaprjeđenju. U tom pogledu, zemlje Balkana se ne razlikuju. Usporedne analize urađene o procesu inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog vida, sa nastavnicima redovnih škola u Srbiji, Bosni i Hercegovini i sjevernoj Makedoniji mogu dati značajne rezultate i pravce daljeg razvoja inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog vida, njihovih potreba, spremnost osoblja, ali i općenito za poznavanje raspona njihovih mogućnosti.

Svi akteri uključeni u proces inkluzije osoba oštećenog vida daju značajan doprinos njegovoj realizaciji. Iako je kao ideja jednostavna i efikasna, ali postoji mnogo pitanja o kojima treba voditi računa za adekvatnu i efikasnu realizaciju inkluzije slabovidnih osoba u našim zemljama. Retrogradno, postoje mnoga dostignuća u inkluzivnom obrazovanju koja su rezultirala modernijim pristupima i strategijama u učenju. Iz tog razloga razvijene zemlje i njihovi primjeri dobre prakse u ovoj oblasti predstavljaju dobar vodič za istraživanje u pravcu poređenja i razumijevanja stvarnog stanja.

### **Predmet istraživanja:**

Predmet istraživanja su znanja, vještine i potrebe nastavnika u Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini za rad sa slijepim i slabovidnim učenicima u redovnim školama. Polazna pozicija svih zemalja je različita u pogledu zakonodavstva, inkluzivnih politika i praksi, ali i u smislu inkluzije. Ono što je evidentno je da se preduzimaju pozitivni koraci. Međutim, i dalje postoji potreba za unaprjeđenjem nastavnog kadra u redovnim školama u radu sa učenicima oštećenog vida.

U istraživanju se analiziraju sljedeći aspekti:

1. 1. Inkluzivno obrazovanje u Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Bosni i Hercegovini;
2. 2. Učenici sa oštećenjem vida u redovnim školama;
3. 3. Uloga nastavnika iz redovnih škola u inkluzivnoj učionici;

### **Cilj istraživanja:**

Cilj ovog istraživanja je utvrditi različita znanja, vještine i potrebe nastavnika u oblastima oštećenja vida, strategija učenja i asistivnih tehnologija koje su neophodne u radu sa slabovidnim učenicima.

### **Hipoteze:**

- H1 Pretpostavlja se da tri zemlje uključene u istraživanje pokazuju tendenciju poboljšanja u svim sferama oblasti inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog vida, kroz ratifikaciju i implementaciju međunarodnih dokumenata i promjenu zakonske regulative u svakoj zemlji.
- H2 Pretpostavlja se da nastavnici koji su bili dio istraživanja imaju za cilj da steknu kompetencije i unaprijede svoja znanja o inkluziji učenika oštećenog vida.
- H3 Pretpostavlja se da u zemljama koje su bile cilj istraživanja postoji pozitivan stav prema učenicima oštećenog vida, da nastavnici vjeruju da mogu nadograditi svoja znanja u vezi sa posebnim adaptacijama za učenike oštećenog vida (počevši od prostora u kojem su orijentišu se na vođenje učenika oštećenog vida, upoznavanje nastavnih sredstava i materijala kojima rukuje slabovidni učenik, na učenje prilagođavanja potrebnih u proces obrazovanja učenika oštećenog vida)

- X4 Pretpostavlja se da je uloga nastavnika i vršnjaka u redovnim školama u visokom procentu povoljna za prijem učenika oštećenog vida u inkluzivnu učionicu (dalje usavršavanje, razne radionice i prijateljstva sa slabovidim učenicima koji će doprinijeti većem i sveobuhvatnijem uključivanje učenika oštećenog vida u sve domene obrazovnog procesa)

### **Metode i tehnike istraživanja:**

Kao osnova metodičkih postupaka korištena je analiza sadržaja međunarodnih dokumenata, analiza izveštaja, kao i direktan stav nastavnika redovnih škola po ovom pitanju. U istraživanju su korištene sljedeće metode:

1. Metoda analize;
2. Metoda poređenja;
3. Korištena je elektronska tehnika istraživanja, e-upitnik;

### **Opis uzorka:**

Uzorak istraživanja obuhvata obrazovne sisteme tri zemlje: Sjevernu Makedoniju, Srbiju i Bosnu i Hercegovinu. Predznanja i stavovi nastavnika u redovnim školama.

### **Ograničenja studije:**

Istraživanje je zasnovano na odgovorima nastavnika u redovnim školama u tri zemlje (125 ispitanika iz svake zemlje). Nisu uzeta u obzir dosadašnja znanja nastavnika o učenicima oštećenog vida, bilo da se radi o urbanoj ili ruralnoj sredini, prethodno iskustvo sa slabovidim učenicima i sl.

## **REZULTATI**

Uzimajući u obzir analize internet resursa, literature, zakonskih i podzakonskih akata, mogu se izdvojiti sljedeće važne informacije o inkluziji općenito i inkluziji učenika oštećenog vida u tri zemlje u kojima je ovo istraživanje sprovedeno.

**Republika S. Makedonija** je potpisala Konvenciju o pravima osoba sa invaliditetom 30. marta 2007. godine, a ratifikovala je 29. decembra 2011. godine. 1998. godine počeo je da se realizuje projekat za integraciju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u pet osnovnih škola iz Zavoda za razvoj obrazovanja, uz finansiranje UNICEF-a i uz podršku Ministarstva prosvjete i nauke. U Republici S. Makedoniji su realizovana još dva projekta za integraciju djece sa smetnjama u razvoju od predškolskog uzrasta. 1999. i 2000. godine između Makedonije i Holandije je realizovan međunarodni projekat za ranu intervenciju slijepe i teško slabovide djece do sedam godina. Evaluacija rezultata ovog projekta pokazala je da je rana intervencija kod djece uspješno obavljena i ostvarena (Ajdinski, 2018).

Kancelarija UNICEF-a u S. Makedoniji od 2006. godine pruža podršku Ministarstvu prosvjete i nauke (MNS) u implementaciji inicijative „Škola po djetetu“ pristup kvalitetnom obrazovanju, koji se zasniva na Konvenciji o pravima Djeteta. U ovoj oblasti, Makedonija je proglašena za lidera u ukupnim reformama obrazovanja po principu „Škola po djetetu“, u regionu Centralne i Istočne Evrope/Zajednice nezavisnih država. Inkluzivnost je navedena kao prva od šest dimenzija makedonskog pristupa „Školi po mjeri djeteta“. Nacionalna strategija razvoja obrazovanja (2005-2015) predstavlja najdalekosežniji pokušaj unapređenja obrazovnog sistema za sve učenike. Ova strategija predviđa, između ostalog, povećanje brige o deci sa posebnim obrazovnim potrebama (Ministerstvo za obrazovanje i nauka, 2010).

Prema zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju:

Član 11: Osnovno obrazovanje je institucionalno, kadrovski i sadržajno organizovano na način koji podržava uključivanje djece u redovno osnovno obrazovanje.

Član 19: Za podršku u učenju učenika sa smetnjama u razvoju, osnovna škola obezbjeđuje: edukativnog asistenta, personalnog asistenta, odgovarajući centar za stručnu podršku za podršku učenju, inkluzivni tim i asistivnu tehnologiju prema preporukama stručnih tijela za evaluaciju u individualni obrazovni plan ili modifikovani programi.

Član 178: Postoji Državna specijalna osnovna škola, upis učenika do školske 2022/2023.

**Srbija** i druge bivše jugoslovenske republike su tokom 1980-ih priznale prava dece sa posebnim potrebama (Dekada osoba sa invaliditetom Ujedinjenih nacija). Ratificirali su Konvenciju Ujedinjenih nacija (UN) o pravima djeteta 1990. godine i učestvovao u inicijativi „Obrazovanje za sve“. Srbija je potpisala Izveštaj iz Salamanke (1994). Potpisala je Konvenciju UN o pravima osoba sa invaliditetom 17. decembra 2007. godine, a ratifikovala je 31. jula 2009. godine, a od 2000. godine je članica Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) (Evropska agencija za razvoj u obrazovanju za posebne potrebe, 2018.).

Srbija od 2009. godine primenjuje inkluzivno obrazovanje koje podstiče obrazovanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama i odeljenjima. U tom kontekstu, očekuje se promjena uloge specijalnih škola i odjeljenja, te priprema učenika za ponovno uključivanje u redovnu nastavu.

Prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, u Srbiji postoji opšti i individualni nastavni plan i program za osnovno obrazovanje (član 86) i vrtiće, a srednje škole, pored nastavnog plana i programa, mogu realizuju i programe za djecu sa posebnim potrebama (član 30).



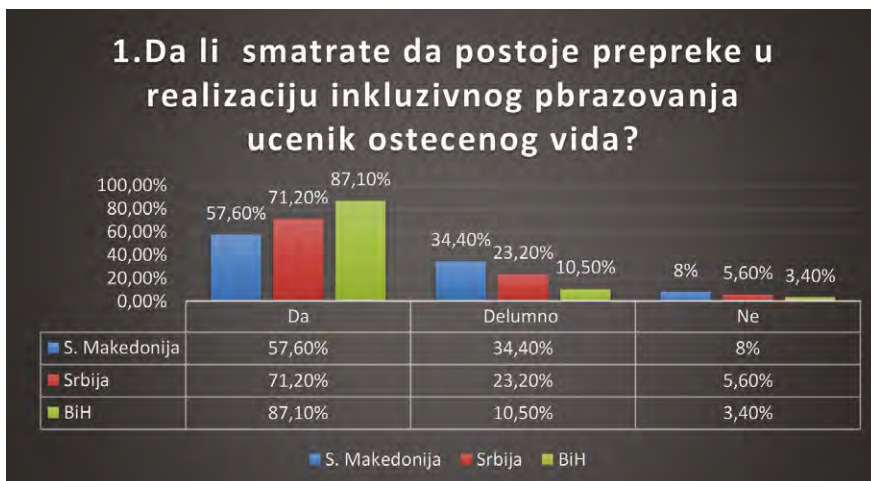
**Bosna i Hercegovina** je ratifikovala Konvenciju UN o pravima djeteta (Ujedinjene nacije 1989) koji se odnose na međunarodne instrumente i prava djeteta, Izvještaj iz Salamanke (UNESCO 1994) i Okvir za djelovanje Svjetskog obrazovnog foruma u Dakaru (UNESCO 2000) o obrazovnim strategijama i politikama (OECD 2006). Izvještaj iz Salamanke (UNESCO 1994) bavio se inkluzijom na nivou prava, vrijednosti i različitosti i otišao dalje u definiranju posebnih potreba. Bosna i Hercegovina je potpisala Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima osoba s invaliditetom 29. jula 2009. godine, a ratificirala je 12. marta 2010. godine, uključujući Opcioni protokol o prihvatanju pojedinačnih žalbenih postupaka (UNICEF 2017).

Prema Zakonu o osnovnom obrazovanju (1999.), obrazovanje djece sa posebne potrebe u osnovnoj školi mogu se realizovati u manjim grupama u redovnim školama, ili kroz individualni rad sa defektologom, prema prijedlogu komisije za kategorizaciju i saglasnosti Ministarstva nauke, kulture i sporta. Ali nema mnogo sličnih primjera u cijeloj regiji države Bosne i Hercegovine. Redovne škole polako uključuju marginalizirane grupe djece u svoje programe. Do sada nastavnici nisu bili spremni da pruže poseban tretman i odgovarajuću njegu djeci sa smetnjama u razvoju. Usljed rata došlo je do uništenja obrazovnog sistema i nespremnosti za nove reforme u školama u kojima većina djece uči po prilagođenom programu i nastavnom planu i programu. Školski program je ostao zajednički: isti zadaci za svu djecu, isti programski sadržaji, jedan standardni udžbenik, tabla i kreda kao zajednički pribor, kao i dominantno prihvatanje reproduktivnog načina učenja. U Bosni i Hercegovini već dugi niz godina dominira model segregacije u obrazovanju djece sa posebnim potrebama (Dizdarević i dr., 2010).

U septembru 2016. godine, Komitet za prava osoba sa invaliditetom usvojio je i objavio Opšti komentar prema članu 24, koji pruža smjernice za 166 država koje su ratificirale Konvenciju u ispunjavanju svojih obaveza prema članu 24, prema kojem će „Države potpisnice osigurati sistem inkluzivnog obrazovanja na svim nivoima i cjeloživotnog učenja.“ Napredak u inkluzivnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini mjeri se „pristupom“ školi, a ne „učesćem“ u obrazovanju (UNICEF, 2017).

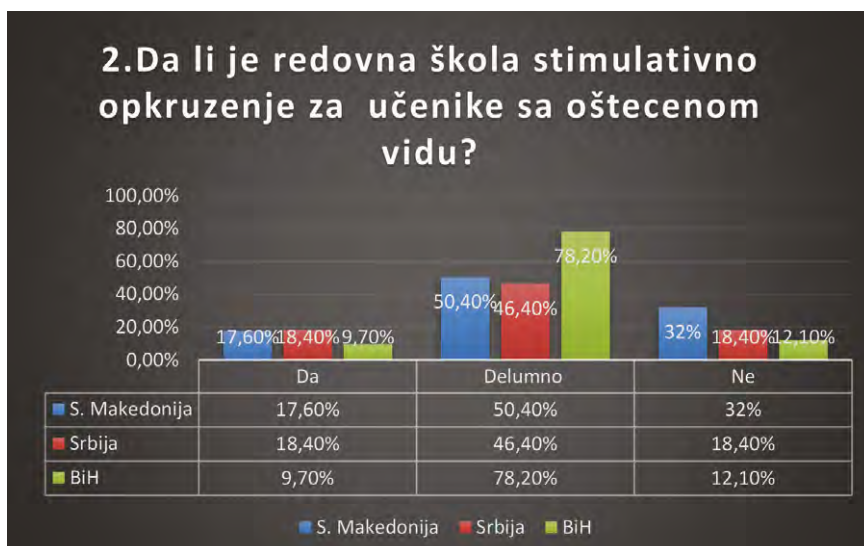
### **Analiza rezultata dobijenih iz anketnog upitnika sprovedenog sa učesnicima iz sve tri zemlje**

U odnosu na prvo pitanje, da li postoje prepreke za realizaciju inkluzivnog procesa za učenike sa oštećenim vidom, ne postoji velika razlika između ispitanika iz tri zemlje, odnosno u svim zemljama procenat ispitanika koji smatraju da postoje barijere za realizaciju inkluzivnog procesa je preko 50% (57,6% u Sjevernoj Makedoniji, 71,2% u Srbiji i 87,1% u BiH smatra da barijere postoje).



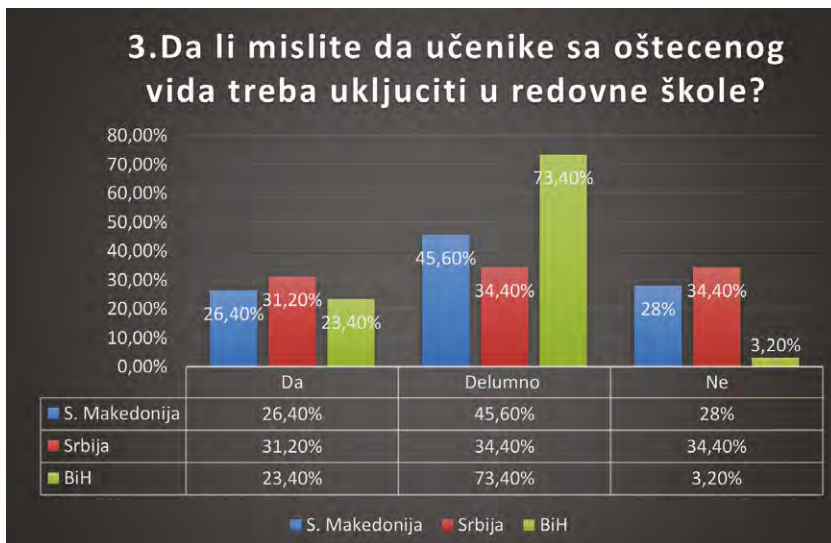
**Grafikon 1.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 1

Na drugo istraživačko pitanje, da li ispitanici smatraju da je redovna škola stimulatino okruženje za decu sa oštećenim vidom, najveći broj ispitanika u tri zemlje je odgovorio sa odgovorom: delimično (S. Makedonija 50,4%, Srbija 46,4% i u BiH 78,2% ispitanika je zabrinuto da redovne škole djelimično predstavljaju stimulatino okruženje za učenike sa oštećenim vidom).



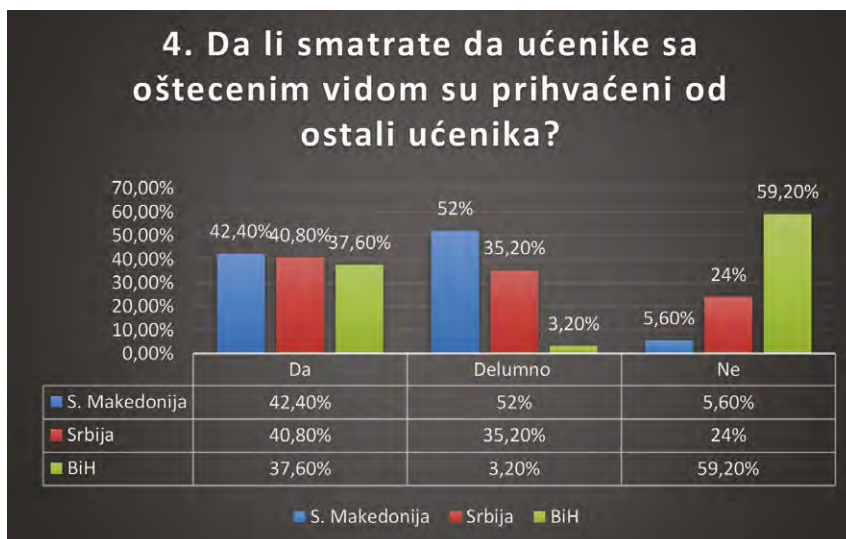
**Grafikon 2.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 2

Treće pitanje se odnosi na to da li nastavnici iz redovnih škola smatraju da učenike sa oštećenim vidom treba uključiti u redovne škole, najveći broj ispitanika iz sve tri zemlje je dao djelimičan odgovor (S. Makedonija 45,6%, Srbija 34,4% i BiH 73,40 %).



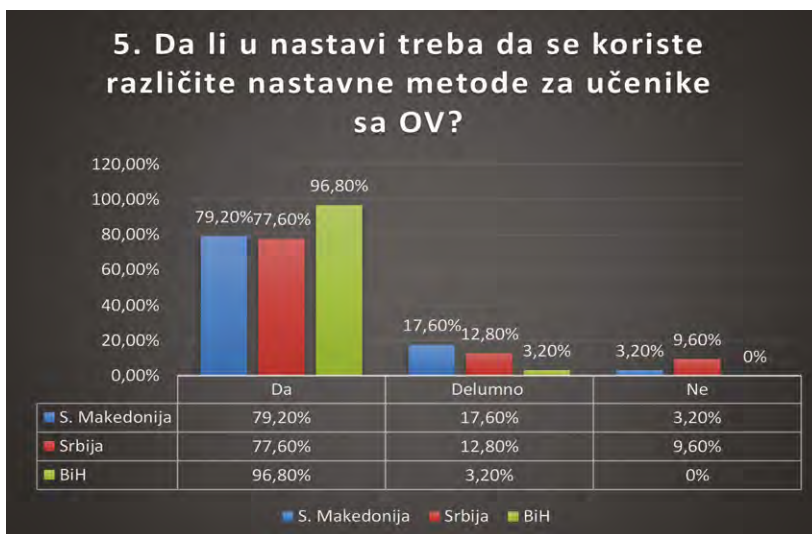
**Grafikon 3.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 3

Na pitanje da li ispitanici smatraju da su učenici sa oštećenim vidom prihvaćeni od vršnjaka, većina ispitanika u Srbiji i S. Makedonija je odgovorila pozitivno i djelimično, ali je evidentna razlika u BiH, gdje je na ovo pitanje negativno odgovorilo 59,2% ispitanika.



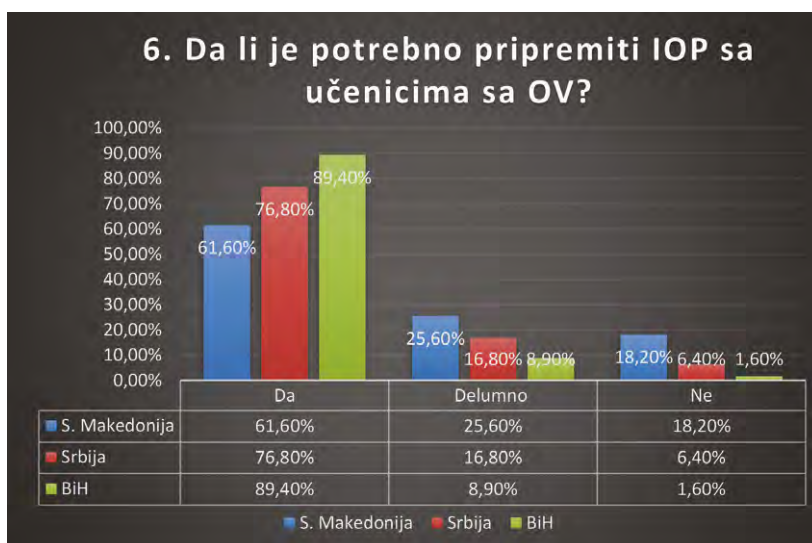
**Grafikon 4.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 4

Na pitanje da li nastavnici treba da koriste različite nastavne metode u radu sa učenicima oštećenog vida, veliki procenat pozitivnih odgovora zabilježen je u sve tri zemlje (S. Makedonija 79,2%, Srbija 77,6% i BiH 96,8%).



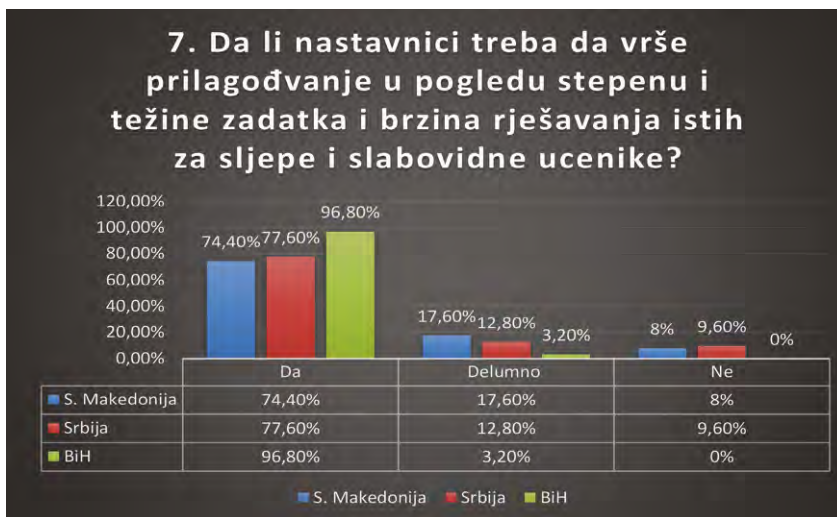
**Grafikon 5.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 5

Pitanje broj šest odnosi se na to da li treba izraditi individualni obrazovni plan za učenike sa oštećenjem vida, od rezultata dobijenih u tri zemlje, najveći je procenat ispitanika koji su pozitivno odgovorili na ovo pitanje (S. Makedonija 61,6%, Srbija 76,8). % i BiH 89,4%).



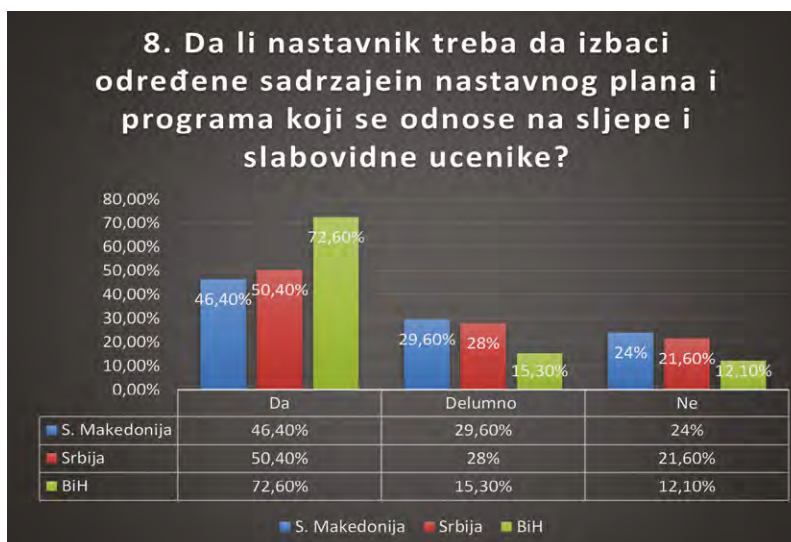
**Grafikon 6.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 6

Na pitanje da li nastavnici treba da vrše prilagođavanja u pogledu stepena, težine i brzine rešavanja određenih aktivnosti i zadataka za učenike sa oštećenjem vida, visok procenat pozitivnih odgovora se takođe primećuje u tri zemlje (S. Makedonija 75,4%, Srbija 77,6% i BiH 96,8%).



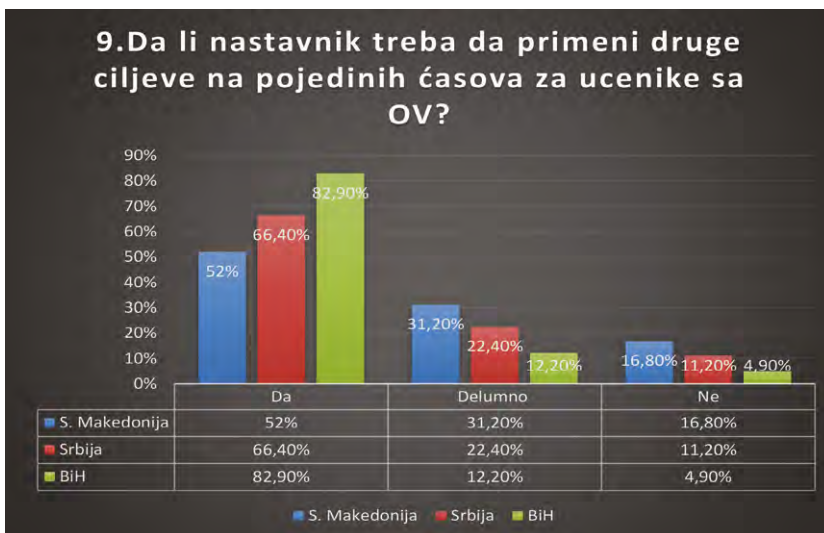
**Grafikon 7.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 7

Na pitanje da li nastavnici treba da uklone određeni dio nastavnog sadržaja za učenike sa oštećenjem vida, kao i na prethodna pitanja, većina odgovora je pozitivnih (S. Makedonija 46,4%, Srbija 50,4% i BiH 72,6%).



**Grafikon 8.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 8

Na deveto pitanje, da li nastavnici treba da primeni druge ciljeve na pojedinim časova za učenike sa oštećenim vidom, procenat pozitivnih odgovora na ovo pitanje najveći je u tri zemlje (S. Makedonija 52%, Srbija 66,4% i BiH 82,9%).



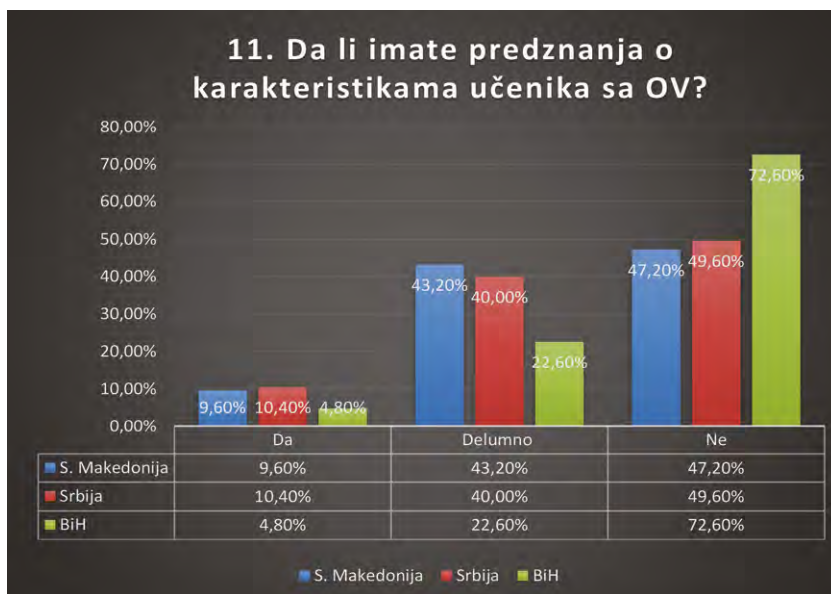
**Grafikon 9.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 9

Većina ispitanika u tri zemlje ne zna kako se odvija proces opismenjavanja učenika sa oštećenjem vida, pa je u S. Makedoniji je 64% ispitanika odgovorilo negativno na pitanje da li znaju kako se odvijao proces obrazovanja učenika sa smetnjama u učenju, u Srbiji 56,8%, dok u BiH 75%.



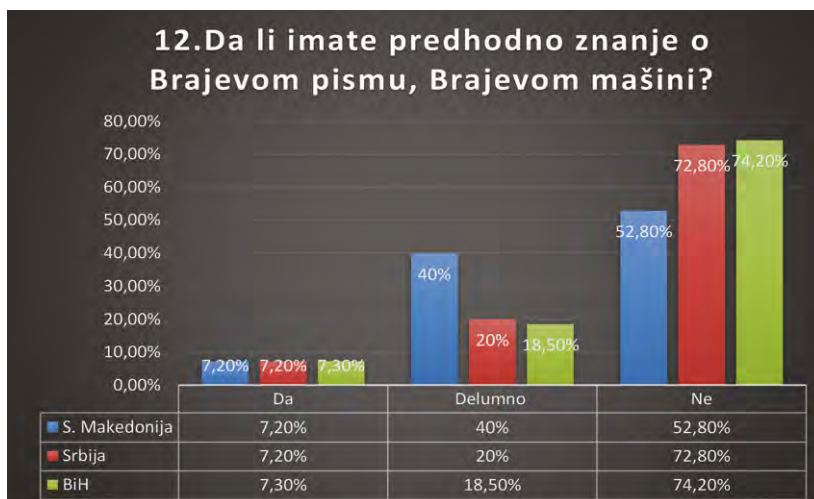
**Grafikon 10.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 10

Veliki je procenat ispitanika u tri zemlje koji su odgovorili da nemaju predznanje o karakteristikama učenika sa oštećenom vidu, u S. Makedonija 57,2%, u Srbiji 49,6% i BiH 72,6%.



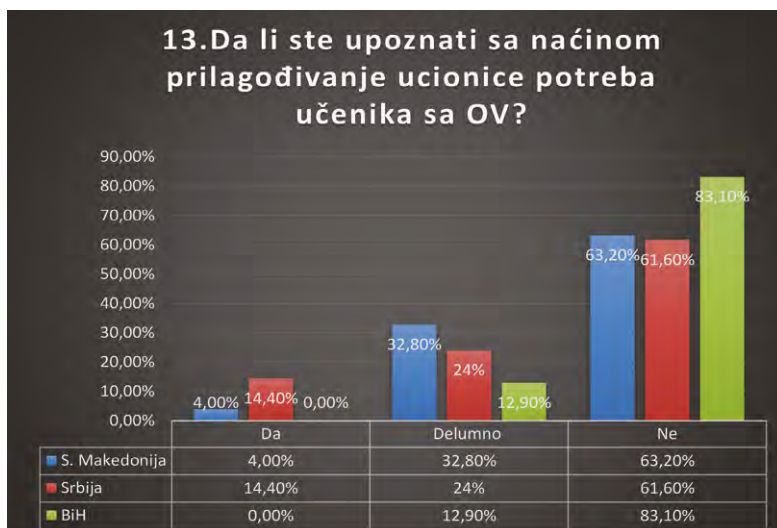
**Grafikon 11.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 11

Veliki je procenat ispitanika u tri zemlje koji su odgovorili da nemaju prethodno znanje o Brajevom pismu, Brajevom stroju, u S. Makedonija 52,8%, u Srbiji 72,8% i BiH 74,2%.



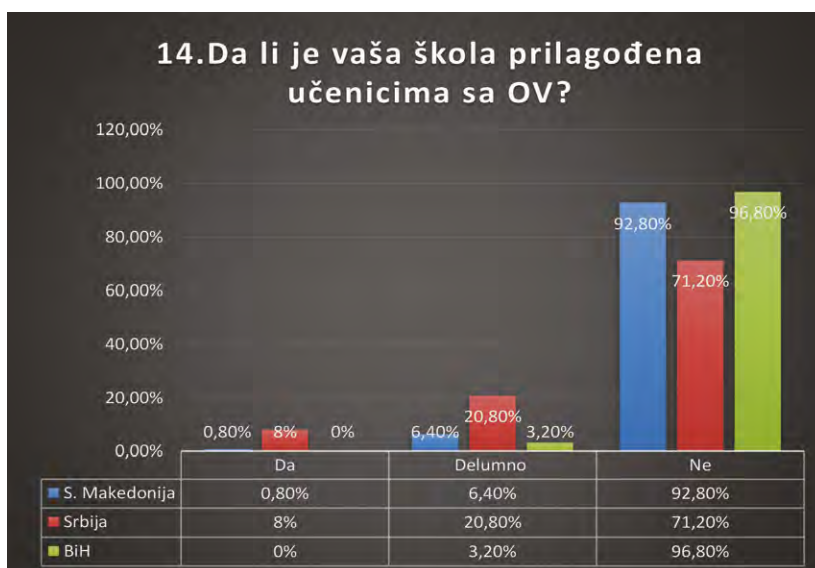
**Grafikon 12.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 12

U tri zemlje postoji veliki procenat negativnih odgovora o tome da li su ispitanici upoznati s tim kako je učionica prilagođena za učenike sa oštećenim vidom, S. Makedonija 53,2%, u Srbiji 61,6% i BiH 83,1%.



**Grafikon 13.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 13

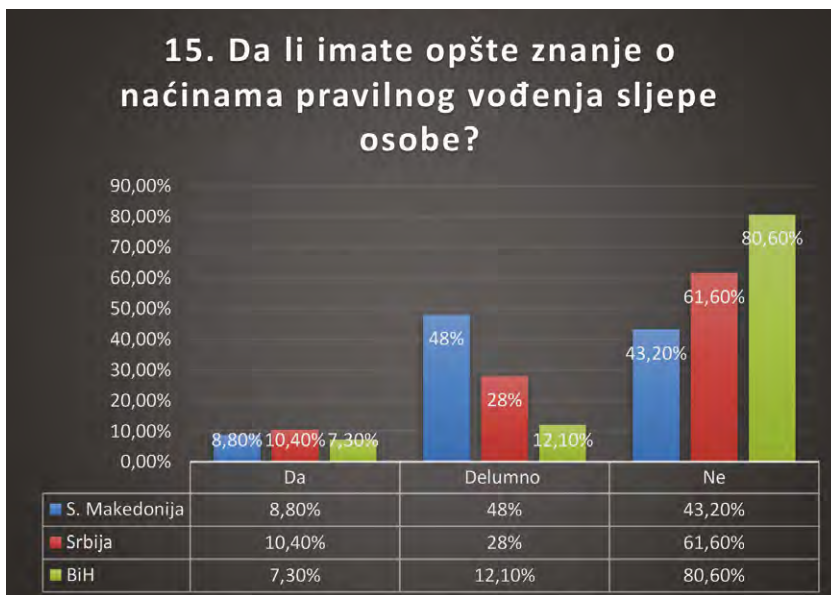
U tri zemlje najveći procenat ispitanika S. Makedonija 52,8%, u Srbiji 71,2% i BiH 96,8%. je odgovorio da redovne škole nisu prilagođene taktilnim stazama, oznakama na Brajevom pismu, kako bi se zadovoljile potrebe učenika sa oštećenim vidom.



**Grafikon 14.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 14



Veliki broj ispitanika u tri zemlje ne zna kako se vodi osoba sa oštećenim vidom S. Makedonija 43,2%, u Srbiji 61,6% i BiH 80,6%.



**Grafikon 15.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 15

Veliki broj ispitanika u tri zemlje ne zna kako da prilagode nastavno gradivo za slepe učenike S. Makedonija 77,6%, u Srbiji 53,6% i BiH 83,6%.



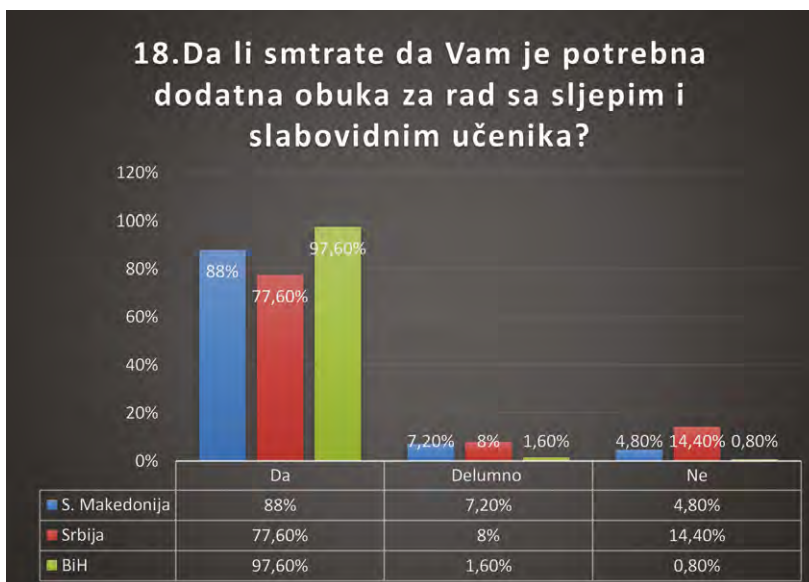
**Grafikon 16.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 16

Veliki broj ispitanika u tri zemlje ne zna kako da prilagode nastavno gradivo za slabovidne učenike S. Makedonija 68,8%, u Srbiji 47,2% i BiH 75%.



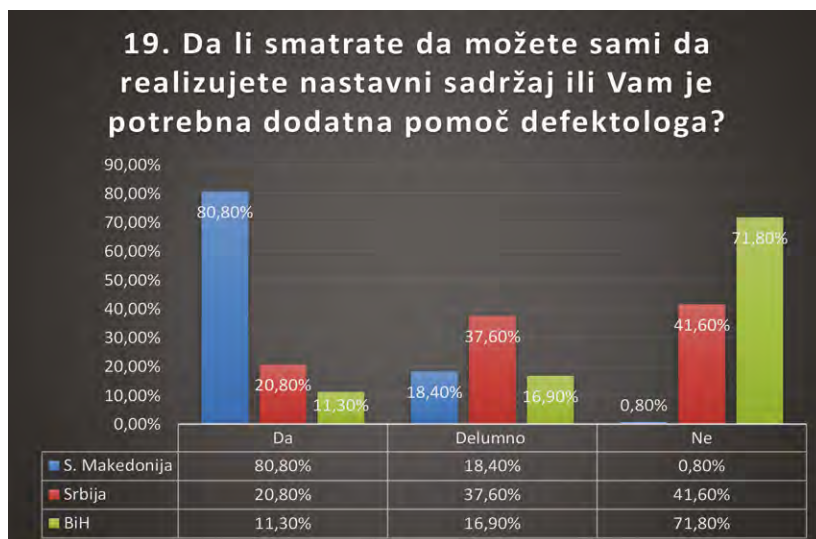
**Grafikon 17.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 17

U sve tri zemlje nastavnicima je potrebna dodatna obuka za rad sa učenicima oštećenog vida, visok je procenat pozitivnih odgovora na pitanje da li im je potrebna dodatna obuka, S. Makedonija 88%, u Srbiji 77,6% i BiH 97,6%.



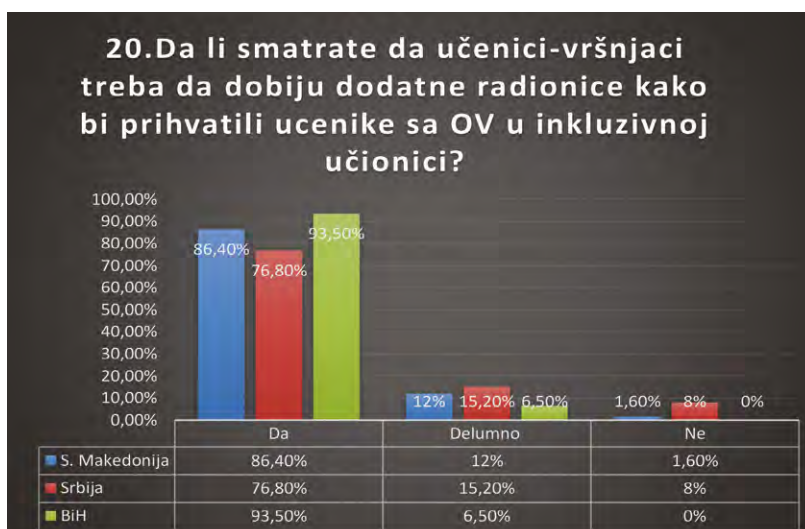
**Grafikon 18.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 18

Na pitanje da li misle da mogu sami voditi obrazovni proces sa slabovidim učenicima ili im je potrebna pomoć defektologa, u S. Makedoniji 80.8% su odgovorili potvrdno, a 71.8% u BiH negativno.



**Grafikon 19.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 19

Na posljednje pitanje da li su učenicima vršnjaka potrebne dodatne radionice kako bi bolje prihvatili učenike oštećenog vida, u tri zemlje najveći procenat ispitanika je na ovo pitanje odgovorio potvrdno S. Makedonija 86,4%, u Srbiji 76,8% i BiH 93,5%.



**Grafikon 20.** Grafički i tabelaran prikaz na pitanje br. 20

### DISKUSIJA

U procesu analize rezultata dobijenih iz istraživačkih pitanja na nivou tri zemlje uz pomoć kvantitativnih postupaka, istovremeno smo uradili komparativnu analizu situacije sa inkluzivnim obrazovanjem u sve tri zemlje u kojoj smo uočili veliki broj sličnosti. Zapravo sve tri zemlje se okreću u istom pravcu. Specifičan je dio različitih zakona i podzakonskih akata vezanih za inkluzivno obrazovanje u sve tri zemlje. S. Makedonija je u svoj zakon od 2019 godinu uvela potpuna inkluzija, a specijalne škole su pretvorene u resurzne centre.

Tokom analize istraživačkih pitanja imali smo priliku da vidimo odgovore nastavnika, njihovo znanje u vezi sa radom sa slijepim i slabovidnim učenicima, njihova predznanja u vezi sa nastavnim pomagalama i sredstvima koja se koriste, materijalima koji su potrebni da se prilagode, vještine koje je potrebno ukrstiti sa svim navedenim aspektima u radu sa učenicima oštećenog vida, što je od suštinskog značaja za stvaranje inkluzivnog okruženja od kojeg se od učenika oštećenog vida očekuje da ne osjeća posebne razlike i da budu sposobni da napreduje i usavršava svoje znanje u redovnoj školi.

Što se tiče provjere postavljenih hipoteza, možemo dati potvrđan odgovor da su hipoteze potvrđene. U odnosu na poziciju tri zemlje u težnji da unaprijede sve sfere i oblasti inkluzivnog obrazovanja učenika sa oštećenim vidom, kroz ratifikaciju i implementaciju međunarodnih dokumenata i izmjene zakonske regulative u svakoj od zemalja, doprinosi pozitivnom odnosu nastavnika prema sticanju kompetencija i napredovanju u pogledu znanja kod slijepih i slabovidnih osoba.

Između ostalog od posebnog značaja je potvrda pozitivnog stava prema učenicima s oštećenjem vida, uvjerenje da se nadogradnjom znanja nastavnika u odnosu na učenike sa oštećenjem vida i uključivanje učenika sa oštećenjem vida među vršnjake bez problema sa vidom daje potpuno pozitivnu sliku i materijal za rad i nadogradnju u odnosu na uključivanje učenika oštećenog vida u obrazovni proces, ali i generalno uz to i veće uključivanje u društveno okruženje.

Postoji mnogo istraživanja koja otkrivaju kako fizičko stavljanje učenika sa i bez smetnji u razvoju zajedno u učionici ne dovodi do kvalitetno inkluzivno obrazovanje. Jessup I dr. (2017) utvrdili da, iako mnogi studenti sa oštećenje vida je imalo pozitivna iskustva, jedna trećina se osjećala usamljeno ili izolovano i nezadovoljno njihove društvene odnose.

Hess (2010), je pojasnio da li je školska klima, stav osoblja prema inkluziji i kvalitet života učenika sa oštećenjem vida. Ovo istraživanje je pokazalo pozitivan stav prema inkluziji je u značajnoj korelaciji sa pozitivnim emocijama i društvenim statusom kod učenika sa oštećenjem vida u inkluzivne sredine, što ukazuje da bi pozitivni stavovi među nastavnicima opšteg obrazovanja bili najbolji temelj uspješnog inkluzivnog obrazovanja.

Implementacija potpuno inkluzivnog obrazovanja je složen i veoma ambiciozan proces koji, osim odgovarajućeg zakonodavstva, zahtijeva i ozbiljne reforme obrazovanja. Članak 24 promoviše inkluziju kao osnovno ljudsko pravo djece sa smetnjama u razvoju (UNCRPD, 2016), ali se čini da je ovo stanovište donekle idealistično, a protivnici tvrde da inkluzivno obrazovanje možda nije najprikladnija opcija za sve učenike sa smetnjama u razvoju (Hornby, 2015.)

### LITERATURA

1. Acedo, C. Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*, 38,2008,pp.5-13. Retrieved from: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925B-C125772E002CAB00/\\$file/NOTE\\_855BJV.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925B-C125772E002CAB00/$file/NOTE_855BJV.pdf)
2. Ajdinski G. The Role of the Special Teacher in the Process of Inclusion in the Regular Primary Schools. *J Spec Educ Rehab* 2007; 8(1-2):5-14.
3. Ajdinski, L. (2018). REALIZATION OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA. [online] *Journal of Special Education and Rehabilitation*. Available at: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/journalarchive/230-2004/2004-1-2-articles/1986-realization-of-integration-of-children-with-specialneeds-education-in-the-republic-of-macedonia> [Accessed 14 Oct. 2016].152
4. Anđić, B. (2015). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srpskoj: Formalna osnova I praksa. Available at: <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/Andjic-B.-2015.-Inkluzivno-obrazovanje-u-Republici-Srpskoj-formalna-osnova-i-praksa.pdf>
5. Boškowska, R. et al. (2018). Inkluzivno učilište: Vodič za rabota na učilišniot inkluziven tim. Skopje: Biro za razvoj na obrazovanieto.
6. Brojčin, B. (2016). Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu I vrednovanje. Available at: [http://www.fasper.bg.ac.rs/do2016/nastavnici/Brojcin\\_Branislav/predavanje/2015-16/20160120\\_3-IEP%20DRUGI%20deo%202016.pdf](http://www.fasper.bg.ac.rs/do2016/nastavnici/Brojcin_Branislav/predavanje/2015-16/20160120_3-IEP%20DRUGI%20deo%202016.pdf)
7. Cattoni, A., Cramerotti, S., lanes, D. (2017). Drafting the Individualized Education Plan for Students with Special Educational Needs: How Semantic Web Technology Can Help the Teachers. *J Child Dev Disord*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson. 3:22. doi: 10.4172/2472- 1786.100059 Child Rights Information Network, (2009). Guide to Non-Discrimination and the CRC, Article 2. England: Child Rights Information Network. Available at: [https://www.crin.org/docs/CRC\\_Guide.pdf](https://www.crin.org/docs/CRC_Guide.pdf)
8. Contardi, A, and Gherardini, P. (2003) Together at school: mainstream school in Italy, from kindergarten to high school. *Down Syndrome News and Update*, 3(1), 11-15. doi:10.3104/dsupdate.208

9. Dimitrova R, D., & Čičevska J, N. (2016). Individual educative plans for pupils with special educative needs.
10. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/270684168\\_INDIVIDUAL\\_EDUCATIVE\\_PLAN\\_FOR\\_PUPILS\\_WITH\\_SPECIAL\\_EDUCATIVE\\_NEEDS](https://www.researchgate.net/publication/270684168_INDIVIDUAL_EDUCATIVE_PLAN_FOR_PUPILS_WITH_SPECIAL_EDUCATIVE_NEEDS)
11. Dixon S. (2005). Inclusion- Not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-35 153
12. Dizdarević, A., Vantić T, M., & Nikolić, M. (2010). Inclusive education in Bosnia and Herzegovina. Mar. 2010, Volume 7, No.3 (Serial No.64) *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613, USA
13. Jessup, G.; Bundy, A.C.; Broom, A.; Hancock, N. (2017) The social experiences of high school students with visual impairments. *J. Vis. Impair. Blind.* 111, 5–19
14. Hess, I. (2010) visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *Br. J. Vis. Impair.* 28, 19–33.
15. Nussbaum, Martha. 2007. "Education for world citizenship needs to begin early." *Early Childhood Matters* 1(5): 15-19.
16. Valentine, Fraser. 2001. *Enabling citizenship: Full inclusion of children with disabilities and their parents.* Ottawa: Canadian Policy Research Networks.
17. Freiler, Christa. 2002. *Understanding social inclusion.* Toronto: The Laidlaw Foundation.
18. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal*
19. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No.
20. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4 <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
21. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
22. Booth, T., & Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
23. Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D, Konza, & G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times*, (pp. 39–64). Wollongong, AU: University of Wollongong.