

Matea Butković*, Ivan Butković**

Nevidljivi među nama: zastupljenost invalidnosti u udžbenicima engleskoga jezika u nižim razredima osnovne škole

SAŽETAK

Cilj je suvremenih inkluzivnih vrijednosti, koje prožimaju europske i hrvatske obrazovne dokumente i kurikule, osigurati pravične i ravnopravne mogućnosti za razvoj svakoga učenika, bez obzira na njegove obrazovne potrebe te kulturno, etničko, jezično i socioekonomsko podrijetlo, a zastupljenost, realističan prikaz i prihvaćanje društvene različitosti u nastavnim materijalima naglašavaju se kao moćno sredstvo za prevladavanje diskriminacije, stigmatizacije i marginalizacije najranjivijih skupina u društvu. Stoga je iznimno važno da se u školskim udžbenicima vodi računa o zastupljenosti inkluzivnoga sadržaja.

Cilj je ovoga istraživanja istražiti zastupljenost i prikaz osoba s invalidnošću u udžbenicima engleskoga jezika izdavača Profil-Klett (*New Building Blocks 1, New Building Blocks 2, New Building Blocks 3, New Building Blocks 4*) namijenjenima za poučavanje u prvim četirima razredima osnovne škole te ispitati odgovara li zastupljenost pojedine vrste invalidnosti u analiziranim udžbenicima stvarnomu udjelu osoba s invalidnošću u Republici Hrvatskoj. U istraživanju je primijenjena metoda analize sadržaja, a istraživanje je provedeno u dvije faze. Prva i druga faza istraživanja uključivale su pomno čitanje svakoga udžbenika te analizu slika (fotografija i ilustracija) i teksta koji se odnosio na invalidnost ili osobe s invalidnošću. Sustav kodiranja temelji se na prilagođenome obliku istraživanja udžbenika engleskoga jezika koje su proveli autori Gulya i Fehérvári (2023). Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu podizanja svijesti o uključivanju invalidnosti i osoba s invalidnošću u analizirane školske udžbenike s obzirom na to da trenutni nastavni sadržaji prikazuju samo oštećenje vida (primarno kod odraslih osoba), ali ne i druge kategorije invalidnosti.

Ključne riječi: engleski kao strani jezik, inkluzija, invalidnost, školski udžbenici, ranjive skupine.

* Katedra za društvene i humanističke znanosti u medicini, Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0962-435X>.

** Osnovna škola Gornja Vežica, Rijeka, Republika Hrvatska.

Adresa za korespondenciju: Matea Butković, Katedra za društvene i humanističke znanosti u medicini, Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet, Viktora Cara Emina 5, 51000 Rijeka, Republika Hrvatska. E-pošta: matea.butkovic@medri.uniri.hr.

UVOD

Suvremene učionice sačinjavaju učenici s različitim obrazovnim sposobnostima i potrebama, uključujući učenike s teškoćama, darovite učenike i učenike različitoga kulturnog, etničkog i jezičnog podrijetla. Kao rezultat težnje da se kontinuirano promiču i osiguravaju prava svih učenika na jednake uvjete odgoja i obrazovanja te na ostvarenje njihova punoga potencijala, bez obzira na talent, poteškoću, socioekonomski status ili podrijetlo, obrazovna inkluzija i inkluzivno obrazovanje¹ nametnuli su se kao odgojno-obrazovni imperativi u brojnim europskim zemljama, pa tako i u Republici Hrvatskoj.

Premda se temelji obrazovne inkluzije nalaze već u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1948), koja naglašava temeljno pravo svakoga djeteta na besplatno osnovno obrazovanje, obrazovna inkluzija i inkluzivno obrazovanje pojavili se kao vrijednosti u međunarodnoj obrazovnoj politici u skladu s plemenitim idejama i ciljevima iskazanima u Konvenciji o pravima djeteta (1989) te u Izjavi u Salamanci (UNESCO, 1994), u kojima se naglasila važnost uključivanja sve djece u obrazovni sustav i pravo svakoga djeteta da, bez obzira na fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovite škole. Pokret *Obrazovanje za sve* (engl. *Education for All*) podržao je 2000. godine taj cilj kao globalno opredjeljenje za pružanje proširene vizije osnovnoga obrazovanja za sve, kako bi se podržala obrazovna politička opredijeljenost za razvoj nacionalnih akcijskih planova (UNESCO, 2000). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006), koja predstavlja prvi veliki sporazum o ljudskim pravima sklopljen u 21. stoljeću, dodatno je priznala pravo na inkluzivno obrazovanje za osobe s invalidnošću. Kao rezultat takva nastojanja, učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama² omogućeno je redovito pohađanje nastave. Republika Hrvatska usvojila je Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom 2008. godine, čime se obvezala, između ostaloga, usvojiti učinkovite i primjerene mjere u svrhu „a) podizanja razine svijesti u svim segmentima društva, uključujući i razinu obitelji, u svezi s osobama s invaliditetom, kao i promicanja

¹ Kako naglašavaju Vican i Karamatić Brčić, „dok je u obrazovnoj inkluziji naglasak stavljen na interakciju osoba s posebnim potrebama i bez posebnih potreba u okviru redovitog školovanja, inkluzivno obrazovanje usmjereno je na poticanje razvoja svijesti kod učenika i cijelog školskog osoblja o važnosti inkluzije u cilju prihvaćanja različitosti kao poticaja u učenju, a ne prepreke“ (2013, str. 55).

² Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) kategoriju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama čine daroviti učenici i učenici s teškoćama (čl. 62., st. 1). Učenici s teškoćama učenici su s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojem, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (čl. 65., st. 1). U Orijentacijskoj listi vrsta teškoća prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) skupine vrsta teškoća uključuju: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

poštivanja njihovih prava i dostojanstva, b) borbe protiv stereotipa, predrasuda i štetnih postupaka prema osobama s invaliditetom na svim područjima života, uključujući one utemeljene na spolu i dobi i c) podizanja svijesti javnosti o sposobnostima i doprinosu osoba s invaliditetom“ (čl. 8. Konvencije). Mjere za postizanje navedenih ciljeva, između ostaloga, uključuju „b) Njegovanje stava o poštivanju prava osoba s invaliditetom na svim razinama obrazovnog sustava, počevši kod sve djece već u ranoj životnoj dobi“ (čl. 8. Konvencije).

Pojam uključivanja ili inkluzije³ podrazumijeva uključivanje sve djece i mladih na sve razine formalnoga odgojno-obrazovnog sustava (UNESCO, 1994; 2005; 2008; 2009), čime se implicira restrukturiranje školske prakse kako bi se stvorile inkluzivne školske zajednice u kojima se uvažava sve učenike bez obzira na njihove razlike u kulturi, spolu, jeziku, sposobnosti, klasi i etničkoj pripadnosti (Ainscow i sur., 2003; Ferguson i sur., 2005). Naglasak je pritom stavljen na obrazovne politike i prakse koje osiguravaju da svi učenici imaju pravičan udio u obrazovnim resursima i da im se omogući postizanje njihova najvećega potencijala (Sailor i Roger, 2005; Hunt i McDonnell, 2007). Tim se konceptom proširuje obrazovni model integracije⁴ na sve učenike (Black-Hawkins i sur., 2007), tj. on se ne odnosi samo „na djecu i učenike s posebnim potrebama nego i na uključivanje djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice, imigrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica“ (Vican i Brčić, 2013, str. 49).⁵

Objašnjenje odabranih naziva

U postojećim nacionalnim i međunarodnim dokumentima prisutna je neujednačenost naziva koji se odnose na osobe s invalidnošću⁶ i djecu s teškoćama u razvoju. Tako,

³ U ovome radu pojam „inkluzija“ odnosi se na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni proces, ali se u obzir uzima i njihov kulturni, etnički i rasni, spolni i rodni te jezični identitet, čime se naglašava i međukulturna dimenzija inkluzivnoga obrazovanja.

⁴ Pod integracijom se ovdje ponajprije podrazumijeva sustav mjera, praćenja i postupaka uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav školovanja. Prema postojećoj zakonskoj regulativi u Republici Hrvatskoj postoji potpuna i djelomična integracija. Potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojemu usvaja nastavne sadržaje po redovitome ili posebno prilagođenome programu (čl. 4., 5., 6., 11. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju). Djelomična integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitu osnovnu školu na način da se dio nastave odvija u redovitome razrednom odjelu s vršnjacima, a dio u posebnome razrednom odjelu uz edukacijskoga rehabilitatora (čl. 7., 8., 10. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju).

⁵ S obzirom na to da inkluzivno obrazovanje zahtijeva puno sudjelovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama (učenika s teškoćama i darovitih učenika), kao i onih s različitim kulturnim, etničkim ili jezičnim podrijetlom, Sanja Skočić Mihić i suradnici navode da se inkluzivno obrazovanje može smatrati i „krovnim pojmom koji uključuje interkulturalno obrazovanje“ (2020, str. 8410). Pritom je inkluzivna, a time i međukulturna dimenzija suvremenoga obrazovnog procesa prirodan odgovor na promjene u nacionalnoj i regionalnoj demografiji.

⁶ Iako je u mnogim (pravnim) dokumentima prisutan oblik invaliditet, u radu se rabi oblik invalidnost u skladu sa standardnojezičnom normom hrvatskoga jezika (usp. Mihaljević, 1984).

na primjer, čitajući razne dokumente nailazimo na „tjelesno i duševno oštećeno dijete“, „dijete s teškoćama u duševnome i tjelesnome razvoju“, „dijete s duševnim smetnjama“, „dijete s teškim oštećenjem zdravlja“, „dijete s teškoćama u razvoju“ i „dijete s invaliditetom“ (Rešetar, 2017). Nazivi kojima se u literaturi označuju osobe s invalidnošću su sljedeći: „invalidi“, „invalidne osobe“, „hendikepirane osobe“, „osobe s hendikepom“, „osobe s tjelesnim i duševnim oštećenjem“, „osobe s poteškoćama“, „osobe s posebnim potrebama“, „osobe sa smanjenom radnom sposobnošću“ te „osobe s invaliditetom“ (Dadić i sur., 2018, str. 64). Ponekad unutar istoga dokumenta nailazimo i na „teškoće“, „poteškoće“ i „oštećenja“ (npr. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2008.; Zakon o Registru osoba s invaliditetom, 2022). Valja svakako naglasiti da uporaba tih naziva nije nužno jednoznačna jer među njima postoje određene razlike, ali, kako navode Dadić i suradnici (2011, str. 64), „ne postoji konsenzus oko jedinstvenog i sasvim prikladnog naziva nema“.

Također, u spomenutim analizama nastavnih materijala na engleskome jeziku mahom se rabe nazivi „disabled person“ ili „person with disability“, što bi u hrvatskome jeziku označavalo „osobu s invalidnošću“, dakle, ne pravi se razlika između osobe s invalidnošću i djeteta s teškoćom u razvoju, a nailazimo i na naziv „difference due to a medical condition“ (Stambolija, 2022), što bi se moglo prevesti kao „razlika nastala uslijed medicinskoga stanja“.

Kako bismo pojednostavnili analizu sadržaja u kojoj se ne istražuje samo prikaz djece s teškoćama u razvoju već prikaz ljudi svih dobnih skupina s nekim vidom teškoće, u analizi sadržaja i raspravi rezultata rabit ćemo naziv „invalidnost“ odnosno „osoba s invalidnošću“ kao krovni pojam čime se, „u prvi plan stavlja osobu, a tek onda njezino oštećenje“ (HZZO, 2017, str. 7). Uzimajući također u obzir članak 1. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, prema kojemu se osobe s invalidnosti definiraju kao „one osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprečavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima“, u razradi potkategorija invalidnosti vodit ćemo se podjelom na oštećenje vida, oštećenje sluha, tjelesno oštećenje, intelektualno oštećenje i kognitivno oštećenje.

UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES

Obrazovnom inkluzijom nastoji se „maksimizira[ti] pravo svih učenika na širok, relevantan i poticajan kurikulum, koji se izvodi u okruženju koje će imati najveći utjecaj na njihovo učenje“ (Education and Skills Committee, 2006) pa je tijekom posljednjih dvaju desetljeća inkluzivni kurikulum dobio na važnosti u smislu povećanja vidljivosti

različitih manjinskih skupina (Nind, 2005) jer je prepoznato da je obrazovanje „osnovni put za suprotstavljanje uvriježenom isključivanju iz društva, siromaštvu, marginalizaciji i stigmati s kojom se suočavaju djeca s teškoćama u razvoju u tolikom broju zemalja diljem svijeta“ (UNICEF, 2011, str. 107).

Obrazovna inkluzija pokazala se itekako korisnom za učenike s teškoćama u razvoju, i to ne samo za njihov akademski uspjeh (Cole, Waldron i Majd, 2004; Fisher i Meyer, 2002) te stvaranje novih poznanstava, sklapanja prijateljstava i društvenih veza učenika s teškoćama u razvoju i učenika bez teškoća (Boutot i Bryant, 2005; Fryxell i Kennedy, 1995; Kennedy, Shukla i Fryxell, 1997), već i kao način promicanja većega društvenog prihvaćanja različitosti i oštećenja (Hodkinson, 2016). No, unatoč pozitivnim rezultatima, istraživanja su pokazala da uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel ne jamči da će takva djeca biti prihvaćena, cijenjena i integrirana među svojim vršnjacima (Tavares, 2011; Lindsay i McPherson, 2012; Grütter i sur., 2017; Schiemer, 2017; Mammás i sur., 2020), a negativan stav prema osobama s teškoćama u razvoju jedna je od glavnih prepreka njihovu uspješnom uključivanju u društvo (Schwab, 2017; Alnahdi, 2019).

Inkluzivno obrazovanje usmjereno je na „obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi“ (Karamatić Brčić, 2011, str. 40), ali je ono i „trajan proces“ (UNESCO, 2008, str. 3) čiji se ciljevi ne ostvaruju preko noći. Dakle, budući da inkluziju karakterizira „osjećaj pripadanja“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 58), nije dovoljno da djeca s teškoćama u razvoju imaju samo pristup obrazovanju, već da je ono doista inkluzivno, a to uključuje i inkluzivne sadržaje u školskim programima i udžbenicima. „Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao i stavovi prema djeci s posebnim obrazovnim potrebama nisu urođeni, nego naučeni“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 55), stoga je važno na koji se način unutar cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava pristupa razvijanju svijesti o prihvaćanju različitosti i mijenjanju postojećih negativnih stavova, pa tako i u sklopu školskih udžbenika. Suvremeni udžbenici kao ključno sredstvo obrazovanja današnjih učenika trebaju odražavati i suvremene vrijednosti. To znači da svi članovi društva trebaju i zaslužuju biti uključeni u sve elemente odgojno-obrazovnoga procesa te na nepristran i nestereotipan način biti prikazani u nastavnim materijalima.

ULOGA ŠKOLSKIH UDŽBENIKA U PROMICANJU INKLUZIVNIH VRIJEDNOSTI U NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Suvremena učionica stranoga jezika nedvojbeno se promijenila tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, pa se osim učenja i poučavanja jezika sve više naglasak stavlja i

na važnost promicanja inkluzivnih vrijednosti. Brojna istraživanja naglašavaju ulogu učitelja, čije ponašanje, stilovi poučavanja te iskazani stavovi i vrijednosti mogu utjecati na motivaciju kod učenika (Sugita i Takeuchi, 2012; Schiefele i Schaffner, 2015), njihovo ponašanje (Blazar, 2017; Wallace, 1994), školski uspjeh (Luz, 2015; Abrami i sur., 2007; Perle i Cole, 2007; Houghton i sur., 1990), pa i na stav prema učenju (Daniels, 2011; Schuitema i sur., 2016). Školski udžbenici i svi ostali nastavni materijali, međutim, kao i njihovi autori i izdavači, dijele odgovornost u stvaranju poticajne i uključive atmosfere u učionici koja, u kontekstu inkluzivnoga obrazovanja, pridonosi socijalnomu i emocionalnomu razvoju učenika.

Školski udžbenici, kao sastavni dio formalnoga obrazovanja i nastave Engleskoga jezika (Hanifa, 2018), sadrže službene spoznaje o školskim predmetima i odražavaju prevladavajuće vrijednosti, norme i stavove društva (Pogorzelska, 2016) te svojim tekstualnim i slikovnim sadržajem mogu utjecati na formiranje slike o određenoj društvenoj skupini (Hodkinson i Ghajarieh, 2014). Dakle, njihova funkcija „nije samo obrazovati djecu, već i implicitno utjecati na formiranje i internalizaciju određenih stavova i vrijednosti“ (Gašpar i Ostojić, 2017, str. 7). Stoga analiza njihovih sadržaja može otkriti na koji se način učenicima prezentira koncept invalidnosti te koja paradigma prevladava (Gašpar i Ostojić, 2017).

Zastupljenost različitih oblika invalidnosti važna je zbog svojega potencijala da utječe na stavove učenika (Ostrosky i sur., 2015), a svijest o izazovima povezanim s invalidnošću može pridonijeti razumijevanju i razbijanju predrasuda (Cheng i Beigi, 2011) čime se može ublažiti ili pak potpuno umanjiti stigmatizacija osoba s invalidnošću (Varughese i Luty, 2010). Udžbenici, kao i svi drugi nastavni materijali, trebali bi djelovati poput zrcala u kojima svi učenici, pa tako i učenici s invalidnošću, vide odraz sebe i svojih životnih iskustava (Blaska, 2003), s obzirom na to da odgovarajuća zastupljenost u udžbenicima može pozitivno utjecati na njihovu sliku o sebi i motivaciju (Cheng i Beigi, 2011), a ujedno bi trebali pružati i uvid u neki novi svijet – u živote i priče koji su drukčiji od njihovih.

Međutim, valjda naglasiti da udžbenici mogu utjecati i na formiranje negativnih stavova o osobama s invalidnošću, na primjer, kada se prikaz osoba zasniva na negativnome i/ili stereotipnome prikazu invalidnosti (Hodkinson, 2016; Price i sur., 2016) ili ako prikaz takvih osoba izostaje. Kada su pripadnici marginaliziranih skupina izostavljeni iz udžbenika, takvo se isključivanje može shvatiti kao moguća prepreka za ostvarivanje inkluzivnoga okruženja za učenje. S obzirom na to da materijali za učenje koji podupiru inkluzivne stavove mogu pomoći učenicima da otkriju, analiziraju i reinterpretiraju vlastite stereotipe o invalidnosti i teškoćama u razvoju (Symeonidou, 2019), realistična slika bez predrasuda o svakodnevnim

potrebama i izazovima osoba s invalidnošću i teškoćama u razvoju trebala bi biti važan dio obrazovnih kurikula.

Dosadašnja istraživanja o školskim udžbenicima, uključujući udžbenike za engleski kao strani jezik i engleski kao drugi jezik, uglavnom su bila usmjerena na istraživanje prikaza rodnih uloga (npr. Porreca, 1984; Jones, Kitetu i Sunderland, 1995; Sunderland, 2000; Sano, 2001; Lee i Collins, 2006; Liew, 2007; Healy, 2009; Hamdan, 2010; Rong i sur., 2021) i rasnih/etničkih stereotipa (npr. Taylor-Mendes, 2009; Donovan, 2015; Okiyoshi, 2016; Evan i Bowen, 2022) ili čak njihove interseksionalnosti (npr. Otlowski, 2003; Paige i Stephen, 2020; Timothy i Timothy, 2020; Blažević, 2021). Daleko je manje istraživanja o zastupljenosti nastavnih sadržaja povezanih s invalidnošću (Sleeter i Grant, 1991; Sleeter i Grant 2003; Ruškus i Pocevičienė, 2006; Cheng i Beigi, 2011; Pogorzelska, 2016; Reichenberg, 2017; Abu-Hamour i sur., 2019; Jensen i sur., 2021), osobito u kontekstu nastave engleskoga kao stranoga jezika (Gulya i Fehérvári, 2023). Ipak, čini se da je zajedničko svim rezultatima istraživanja da su manjinske skupine općenito podzastupljene, stereotipizirane ili netočno prikazane.

U hrvatskome obrazovnom kontekstu⁷ vrlo je malo dostupnih istraživanja koja se bave pitanjem zastupljenosti invalidnosti u nastavnim materijalima. Gašpar i Ostojčić (2017) analizirale su u kojoj mjeri hrvatske čitanke promiču socijalni model invalidnosti i zaključile da su najzastupljenije osobe s tjelesnom invalidnošću i oštećenjima vida, što djelomično odgovara stvarnim udjelima invalidnosti u populaciji. Stambolija (2022) je dala rijedak prikaz zastupljenosti invalidnosti u devet udžbenika engleskoga jezika namijenjenih za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole u sklopu istraživanja za diplomski rad. Od ukupnoga broja slikovnih sadržaja, osobe s nekim oblikom teškoće pojavljuju se svega dva puta, a u oba slučaja prikazana su djeca u invalidskim kolicima.

METODOLOGIJA

Istraživački cilj i pitanja

Cilj je ovoga rada istražiti zastupljenost i prikaz osoba s invalidnošću u udžbenicima engleskoga jezika namijenjenima učenicima u prvim četirima razredima osnovne škole u Republici Hrvatskoj.

⁷ Premda se inkluzivnost, invalidnost i posebne potrebe kao pojmovi ne pojavljuju u najsvježijem Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019), u dokumentu se ipak naglašava da se odgojno-obrazovni proces odvija „u poticajnome i sigurnome okružju u kojemu *svaki* učenik ima priliku ostvariti uspjeh, a posebno je važno promicanje suradnje, poticanje kreativnosti i uvažavanje kulturnih različitosti“ (2019, str. 6, naglasak dodan).

Kako bi se ispitao sadržaj povezan s invalidnošću u odabranim udžbenicima, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kolika je zastupljenost slikovnih i tekstualnih sadržaja u kojima se spominju invalidnost i osobe s invalidnošću?
2. Jesu li osobe s invalidnošću prikazane na stereotipan način (npr. kao ovisne o tuđoj pomoći, pasivne, bespomoćne)?
3. Pojavljuju li se osobe s invalidnošću u aktivnostima iz svakodnevnoga života ili uglavnom u kontekstu skrbi?
4. Promiče li se slikovnim i tekstualnim sadržajima uključivanje osoba s invalidnošću u život zajednice?
5. Odgovara li zastupljenost pojedinih vrsta invalidnosti u udžbenicima stvarnomu udjelu osoba s invalidnošću u Republici Hrvatskoj?

Metode

U ovome radu rabila se metoda analize sadržaja kao jedna od najčešće korištenih metoda evaluacije školskih udžbenika.

Istraživanje je provedeno u tri faze. Prva i druga faza istraživanja uključivale su detaljno čitanje svakoga udžbenika te analizu slika (fotografija i ilustracija) i teksta koji se odnosio na invalidnost ili osobe s invalidnošću. Sustav kodiranja temeljio se na prilagođenom sustavu kodiranja koju su u svojem istraživanju udžbenika za engleski jezik primijenili autori Gulya i Fehérvári (2023). U trećoj fazi dobiveni rezultati uspoređeni su s udjelom osoba s invalidnošću u Republici Hrvatskoj (Registar osoba s invaliditetom).

Primjerice, u analizi slikovnoga i tekstualnoga sadržaja, Gulya i Fehérvári (2023) kao potkategorije roda rabili su „muško“, „žensko“ i „mješovita grupa“, a u ovome istraživanju razlikuju se potkategorije „muško“, „žensko“ i „neutralno“, s obzirom na to da se svaki lik na slici analizirao zasebno. Nadalje, dodana je kategorija „rasa“, a slikovni sadržaj podijeljen je na fotografije i ilustracije. Navedeni autori kao potkategorije invalidnosti izdvojili su oštećenje vida, oštećenje sluha, tjelesnu invalidnost, kognitivnu invalidnost te mentalno zdravlje i emocionalnu invalidnost, a ovdje se razmatra: oštećenje vida, oštećenje sluha, tjelesno oštećenje, kognitivno oštećenje i intelektualno oštećenje, pri čemu se polazi od definicije osobe s invalidnošću iz članka 1. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom.

Analiza slika

Pregledane su ukupno 1623 slike (73 fotografije i 1550 ilustracija) u četirima udžbenicima i za daljnju analizu odabrane su one slike koje prikazuju ljudske likove

i čine tematsku cjelinu (samostalno ili u kombinaciji s tekstom). Te su slike postale jedinicama analize. Slike koje prikazuju ljudske likove analizirane su s obzirom na prisutnost prikaza invalidnosti. Shema kodiranja sastojala se od osam kategorija: spola, dobi, rase, sudjelovanja, odnosa, tjelesne aktivnosti, razine tjelesne aktivnosti i vrste invalidnosti. Analiza slikovnoga sadržaja podrazumijeva analizu fotografija i ilustracija koje prikazuju ljudske likove. Prednje i stražnje korice uključene su u analizu, a fotografije i ilustracije bez prikazanih ljudskih likova nisu uzete u obzir.

Kategoriju *spol* čine potkategorije „muško“, „žensko“ i „neutralno“. U razvrstavanju osoba prema spolu vodili smo se osnovnim karakteristikama koje prikazuju osobe kao muškarce ili žene na temelju fizičkih atributa, frizure, šminke, odjeće i drugih prepoznatljivih obilježja koja se obično povezuju s određenim spolom. Ako se iz slikovnoga prikaza spol nije mogao jednoznačno utvrditi, naknadno je povezan s popratnim tekstom. Ako se i dalje nije moglo sa sigurnošću utvrditi kojega je osoba spola, ta je osoba uvrštena u kategoriju „neutralno“.

Kategoriju *dob* čine potkategorije „dijete“, „odrasla osoba“, „starija osoba“, a svaku obilježava izgled osobe na slici prema njezinim fizičkim karakteristikama, npr. sijeda kosa.

Kategoriju *rasa* čine potkategorije „bijelac“ i „osoba druge boje kože“, pri čemu nije namjera umanjiti važnost osoba „nebijele“ boje kože tumačenjem „bijelaca“ kao norme naspram koje se ostale skupine uspoređuju, već se u udžbenicima želi steći uvid u zastupljenost neke druge boje kože osim bijele, uzimajući također u obzir da jedna od prihvaćenih podjela na bijelu, crnu, smeđu, žutu i crvenu rasu ne odražava u potpunosti širok raspon boje kože unutar svake kategorije.

Kategoriju *sudjelovanje* čine potkategorije: „sam“, „s drugim osobama s invalidnošću“ i „s osobama bez invalidnosti“.

Kategoriju *odnos* čine potkategorije „sam“, „bliski odnos“ ili „daleki odnos“, a u analizi osoba vodilo se računa o znakovima odnosa, kao što su tjelesna blizina, govor tijela i dodir.

Kategoriju *tjelesna aktivnost* čine potkategorije „neaktivan“ ili „aktivan“, a ako je osoba bila aktivna, odlučujuće su bile karakteristike, mjesto i materijalni uvjeti aktivnosti.

Kategoriju razine aktivnosti čine potkategorije „elitna“ i „neelitna“, dakle vodilo se računa o tome je li osoba s invalidnošću poznata po svojoj aktivnosti (npr. profesionalni sportaši, glazbenici, glumci, itd.) i/ili vizualni prikaz odražava neku vrstu profesionalnoga natjecanja ili je mjesto održavanja natjecanja prepoznatljivo.

Kategoriju *vrsta invalidnosti* čine potkategorije: oštećenje vida, oštećenje sluha, tjelesno oštećenje, kognitivno oštećenje i intelektualno oštećenje. Zaključak o vrsti invalidnosti donosio se na temelju prisutnosti znakova i uređaja koji se odnose na određene vrste invalidnosti, kao što su invalidska kolica, slušni aparat, psi vodiči ili crte lica u slučaju Downova sindroma. Svjesni smo da se mnoge teškoće kao što su stanja mentalnoga zdravlja i neurodivergentna stanja kao što su autizam i ADHD ne mogu vizualno prikazati na način na koji se mogu neke druge teškoće. Međutim, takva se stanja ipak mogu normalizirati, primjerice, vizualnim prikazima osoba koje nose slušalice ili tamne naočale ili se pak koriste senzornim igračkama. Valjda, međutim, također naglasiti da nije svim osobama s ovom vrstom teškoća nužna takva vrsta pomoći.

Analiza teksta

Analiza teksta uključivala je tekstove i dijaloge u kojima se spominju invalidnost, osobe s invalidnošću ili drugi sadržaji povezani s invalidnošću i oni su postali jedinicama analize. Tekstovi su razvrstani u dvije kategorije.

Prvu kategoriju čine *priče* o osobama s invalidnošću, a potkategorije uključuju „radnju“ i „likove“. Pokazatelji radnje bili su „izmišljena“ i „stvarna“, a vodili smo se pitanjima „Jesu li spomenuti događaji stvarni?“ i „Sadrži li radnja fantastične, izmišljene elemente?“

Potkategoriju *likovi* čine spol, dob, realističnost i društveni status.

Indikatore *spola* čine „muško“, „žensko“ i „neutralno“, a vodili smo se jednakim smjericama kao i u analizi slika: ako se iz teksta spol nije mogao jednoznačno utvrditi (npr. *teacher*), naknadno je povezivan sa slikovnim prikazom. Ako se i dalje nije moglo sa sigurnošću utvrditi kojega je osoba spola, ta je osoba uvrštena u kategoriju „neutralno“.

Indikatore *dobi* čine „dijete“, „odrasla osoba“ i „starija osoba“, a zaključak se donosio na temelju tekstualnoga prikaza jedne osobe s invalidnošću ili više njih koje su predstavljene kao dijete, odrasla ili starija osoba na temelju opisanih fizičkih atributa, informacija o dobi ili drugih karakteristika kao što su zanimanje ili uloga u obitelji.

Indikatore *realističnosti* čine dva pokazatelja: „izmišljeno“ i „stvarno“, a u analizi smo se vodili činjenicom postoji li nešto nadnaravno u opisu lika, i to njegova izgleda ili sposobnosti.

Indikatore društvenoga statusa čine „elitni“ i „neelitni“. Pritom se pod elitnim likovima podrazumijeva one likove koji su opisani kao uspješni i poznati po djelatnosti kojom

se bave (npr. profesionalni sportaši, glazbenici, glumci, itd), a neelitni su likovi oni koji nisu slavni i ne bave se zanimanjem koje ih čini poznatim.

Drugu kategoriju čine deskriptivni tekstovi koji sadrže informacije o invalidnosti.

Odabir udžbenika

Istraživanje je obuhvatilo četiri školska udžbenika engleskoga jezika za učenike razredne nastave: *New Building Blocks 1*, *New Building Blocks 2*, *New Building Blocks 3*, *New Building Blocks 4* izdavača Profil-Klett koje je Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrilo za uporabu u školskoj godini 2022./2023. Autor 2 je u svojoj nastavnoj praksi radio s udžbenicima ovog izdavača jer je aktiv engleskoga jezika te škole odabrao udžbenike ovog izdavača kao službeni nastavni materijal za nastavu engleskoga jezika, stoga su oni odabrani za potrebe ovog istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Broj slikovnih sadržaja po udžbeniku

Naziv udžbenika*	FOTOGRAFIJE					ILUSTRACIJE				
	Ljudski lik	Osoba s inv.	Osoba bez inv.	Ostalo	Ukupno	Ljudski lik	Osoba s inv.	Osoba bez inv.	Ostalo	Ukupno
NBB1	4	-	4	1	5	158	23	136	240	398
NBB2	3	-	3	-	3	222	66	155	253	475
NBB3	14	2	12	14	28	184	47	137	239	423
NBB4	12	5	7	27	39	177	39	138	75	252
Ukupno	33	7	26	42	75	741	175	566	807	1548

*NBB1 – *New Building Blocks 1*; NBB2 – *New Building Blocks 2*; NBB3 – *New Building Blocks 3*; NBB4 – *New Building Blocks 4*

U serijalu udžbenika *New Building Blocks* proteže se grupa od osam glavnih likova, od kojih šest upoznajemo u udžbeniku za prvi razred, a dvoje u udžbeniku za drugi razred. Od tih osam likova, dva lika nose naočale – jedno dijete i jedna odrasla osoba.

Analizom slikovnih sadržaja utvrđeno je da od ukupno 1623 slike (75 fotografija i 1548 ilustracija), njih 774 (47,68 %) prikazuje ljudske likove (33 fotografije, 741 ilustracija). Od ukupno 75 fotografija, na sedam fotografija pojavljuje se prikaz invaliditeta (9,33 %).

Tablica 2. Broj pojedinačnih likova u slikovnome sadržaju udžbenika

Naziv udžbenika*	FOTOGRAFIJE		ILUSTRACIJE	
	Osoba s invalidnošću	Osoba bez invalidnosti	Osoba s invalidnošću	Osoba bez invalidnosti
NBB1	-	11	2	53
NBB2	-	5	4	49
NBB3	2	39	2	36
NBB4	4	21	5	97
Ukupno	6	76	13	235

*NBB1 – *New Building Blocks 1*; NBB2 – *New Building Blocks 2*; NBB3 – *New Building Blocks 3*; NBB4 – *New Building Blocks 4*

Od ukupnoga broja pojedinačnih ljudskih likova na fotografijama (82), njih sedam (10,97 %) prikazuje osobe s oštećenjem vida i sve su odrasle osobe. Od ukupnoga broja ilustracija, njih 175 (23,61 %) također prikazuje osobe s oštećenjem vida, a ostale kategorije invalidnosti nisu zastupljene. Od ukupnoga broja pojedinačnih ljudskih likova, u četirima udžbenicima pojavljuju se 19 različitih (5,99 %) osoba s oštećenjem vida na sedam fotografija (6 osoba) i 175 ilustracija (13 osoba), što je prikazano pomoću naočala za vid, a ostale kategorije invalidnosti nisu zastupljene.

Analizom fotografija na kojima su prikazani ljudski likovi, utvrđeno je da se na 7 fotografija prikazuje osobe s oštećenjem vida. Zanimljivo je da su svi likovi koji su prikazani s naočalama odrasle osobe, od čega je samo jedna osoba druge boje kože. Od spomenutih likova s oštećenjem vida, na fotografijama svi su likovi odrasle osobe (100 %), samo jedan je lik osoba druge boje kože (14,28 %), dok su ostali likovi bijelci (6 likova; 85,72 %) i prevladavaju ženski likovi (5 likova; 71,42 %).

Tablica 3. Prikaz invalidnosti u slikovnome sadržaju udžbenika - fotografije

Naziv udžbenika*	FOTOGRAFIJE																						
	Spol**			Dob			Rasa		Sudjelovanje			Odnos		Tjelesna aktivnost		Razina tjelesne aktivnosti				Vrsta invaliditeta***			
	m	ž	n	dijete	odrasla osoba	starija osoba	bijelac	osoba druge boje kože	sam	s drugim osobama s invalidnošću	s osobama bez invalidnosti	sam	bliski odnos	daleki odnos	aktivan	neaktivan	clitna	neclitna	V	S	T	K	I
NBB1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NBB2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NBB3	1	1	-	-	2	2	2	-	-	2	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-
NBB4	1	4	-	-	3	2	4	1	2	3	-	2	3	-	5	-	-	-	5	-	-	-	-
Ukupno	2	5	-	-	5	2	6	1	2	5	-	2	5	-	7	-	-	-	7	-	-	-	-

*NBB1 – New Building Blocks 1; NBB2 – New Building Blocks 2; NBB3 – New Building Blocks 3; NBB4 – New Building Blocks 4

**M – m – muško, ž – žensko, n – neutralno

***V – oštećenje vida, S – oštećenje sluha, T – tjelesno oštećenje, K – kognitivno oštećenje i I – intelektualno oštećenje

Tablica 4. Prikaz invalidnosti u slikovnome sadržaju udžbenika - ilustracije

Naziv udžbenika*	FOTOGRAFIJE																						
	Spol**			Dob			Rasa		Sudjelovanje		Odnos		Tjelesna aktivnost		Razina tjelesne aktivnosti		Vrsta invaliditeta***						
	m	ž	n	dijete	odrasla osoba	starija osoba	bijelac	osoba druge boje kože	sam	s drugim osobama s invalidnošću	s osobama bez invalidnosti	sam	bliski odnos	daleki odnos	aktivan	neaktivan	elitna	neelitna	V	S	T	K	I
NBB1	22	1	-	1	22	-	23	-	9	-	14	9	13	1	8	15	-	8	23	-	-	-	-
NBB2	65	1	-	51	14	1	66	-	34	2	30	34	26	6	10	56	-	10	66	-	-	-	-
NBB3	47	-	-	28	19	-	47	-	26	2	19	26	21	-	22	25	-	22	47	-	-	-	-
NBB4	37	2	-	17	21	1	39	-	10	7	22	10	28	1	7	32	-	7	39	-	-	-	-
Ukupno	171	4	-	97	76	2	175	-	79	11	85	79	88	8	47	128	-	47	175	-	-	-	-

*NBB1 – New Building Blocks 1; NBB2 – New Building Blocks 2; NBB3 – New Building Blocks 3; NBB4 – New Building Blocks 4

** M – m – muško, ž – žensko, n – neutralno

***V – oštećenje vida, S – oštećenje sluha, T – tjelesno oštećenje, K – kognitivno oštećenje, I – intelektualno oštećenje

Od prisutnih 13 likova s oštećenjem vida, sedmero (53,84 %) njih odrasle su osobe, dva su lika (15,38 %) osobe starije dobi, a četvero je (30,76 %) djece. Među likovima prevladavaju osobe muškoga spola (7 likova; 53,84 %) i bijelci (13 likova; 100 %). Navedeni likovi pojavljuju se ili sami ili u društvu osoba bez invalidnosti, aktivni su (npr. uključeni su u sportsku aktivnost, igru s drugim likovima – ljudima ili životinjama) i nisu posebno poznati po svojoj profesionalnoj aktivnosti. Zanimljivo je istaknuti da se od svih ilustriranih likova, samo dva, Elliot i Uncle Phil, nalaze skupa u prikazima i međusobno komuniciraju.

Dobiveni rezultati potvrđuju nalaze prethodnih istraživanja u kojima se sadržaji povezani s invalidnošću oskudno pojavljuju u nastavnim materijalima (Stambolija, 2022; Gašpar i sur., 2017; Cheng i Beigi, 2011; Sleeter i Grant, 2003). Jedan od mogućih razloga tomu manjku inkluzivnosti je shvaćanje slika kao „pozadina jezičnih zadataka“ (Pulverness i Tomlinson, 2013, 446), zbog čega zastupljenost različitosti pada u drugi plan, pod uvjetom da se o različitosti i inkluzivnosti uopće vodi računa (Romney, 2019).

Tablica 5. Prikaz invalidnosti u tekstualnome sadržaju udžbenika

Naziv udžbenika*	RADNJA		SPOL**			DOB			REALISTIČNOST		DRUŠTVENI STATUS		
	izmišljena	stvarna	m	ž	n	dijete	odrasla osoba	starija osoba	izmišljeno	stvarno	elitni	neelitni	
NBB1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	PRIČE
NBB2	+	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	
NBB3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
NBB4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
NBB1													DESKRIPTIVNI TEKSTOVI
NBB2	Lik sove kaže dječaku Elliotu: „Put on your glasses, Elliot“												
NBB3													
NBB4													

*NBB1 – New Building Blocks 1; NBB2 – New Building Blocks 2; NBB3 – New Building Blocks 3; NBB4 – New Building Blocks 4

** m – muško, ž – žensko, n – neutralno

Osim slabe zastupljenosti osoba s invalidnošću u slikovnome sadržaju, analizom teksta i dijaloga utvrđeno je da se invalidnost i osobe s invalidnošću ne spominju u tekstu i dijalozima. Najbliže spominjanju iste događa se samo jednom u cijelom serijalu, u udžbeniku *New Building Blocks 2* u kojem lik sove dječaku Elliotu kaže: „Put on your glasses, Elliot“ („Stavi naočale, Eliote“). Ta spoznaja dodatno potvrđuje problematiku izostanka sadržaja koji uključuju osobe s invalidnošću u školskim udžbenicima, a time i u jednome važnom segmentu odgojno-obrazovnoga procesa koji bi se trebao voditi inkluzivnim vrijednostima. S obzirom na činjenicu da školski udžbenici svojim tekstualnim i slikovnim sadržajem mogu utjecati na formiranje slike o određenoj (ranjivoj) društvenoj skupini (Hodkinson i Ghajarieh, 2014) i na naglašeni značaj zastupljenosti različitih oblika invalidnosti, jer se njome može pozitivno utjecati na stavove učenika i doprinijeti razumijevanju i razbijanju predrasuda (Ostrosky i sur., 2015; Cheng i Beigi, 2011), slabo zastupljenim prikazom invalidnosti u analiziranim udžbenicima ne promiče se pozitivan stav prema osobama s invalidnošću niti njihovo uključivanje u život zajednice, već ih se dodatno marginalizira.

Kako naglašava Karamatić Brčić (2011, str. 44), „osnovni cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u sustav redovnog školovanja, nego osigurati niz uvjeta koji čine jedan kontinuiran proces u kojem će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim obrazovnim potrebama biti zadovoljene“. Međutim, usporedbom zastupljenosti prikaza invalidnosti u analiziranim udžbenicima sa stvarnim udjelom osoba s invalidnošću u Republici Hrvatskoj dodatno se naglašava izostanak inkluzivnosti u analiziranim sadržajima jer ne odražavaju raznolikost cijeloga društva s obzirom na to da su osobe s invalidnošću gotovo nevidljive u ovim udžbenicima.

U kategoriji oštećenja vida, kao jedinoj zastupljenoj kategoriji invalidnosti u analiziranim udžbenicima, iz teksta i dijaloga ne doznajemo je li riječ o slabovidnosti, iznimnoj slabovidnosti ili pak o nečemu drugome. Prema Davidu Sadkeru (n. d.), „najosnovniji i najstariji oblik pristranosti u nastavnim materijalima je potpuno ili relativno isključivanje skupine“, a udžbenici koji sadrže takvu vrstu pristranosti mogu učenicima dati dojam da osobe s invalidnošću nisu relevantne u društvu (Hardin i Preston, 2001).

Ograničenje istraživanja

U ovome istraživanju naglasak je stavljen na udžbenike izdavača Profil-Klett za niže razrede osnovne škole. S obzirom na to da se u ovome radu ne spominju udžbenici različitih izdavača, želimo istaknuti da su navedeni udžbenici odabrani i analizirani jer je Autor 2 u svojoj nastavnoj praksi radio samo s udžbenicima ovog izdavača, budući da je aktiv engleskoga jezika te škole odabrao udžbenike izdavača Profil-Klett kao službene nastavne materijale za nastavu engleskoga jezika.

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenoga istraživanja ukazuju na prilično obeshrabrujući prikaz invalidnosti u analiziranim udžbenicima engleskoga jezika (*New Building Blocks 1*, *New Building Blocks 2*, *New Building Blocks 3*, *New Building Blocks 4*).

Od ukupno 774 slike koje prikazuju ljudske likove, u četirima udžbenicima zastupljene su samo osobe s oštećenjem vida, što je prikazano pomoću naočala za vid, a ostale kategorije invalidnosti nisu zastupljene. Od spomenutih likova s oštećenjem vida, na fotografijama svi su likovi odrasle osobe (100 %), samo jedan je lik osoba druge boje kože (14,28 %), dok su ostali likovi bijelci (6 likova; 85,72 %) i prevladavaju ženski likovi (5 likova; 71,42 %). U ilustracijama sedmero (53,84 %) likova su odrasle osobe, dva (15,38 %) su lika starije osobe, a četvero (30,76 %) su djeca. Među likovima prevladavaju osobe muškoga spola (7 likova; 53,84 %) i bijelci (13 likova; 100 %). Navedeni likovi pojavljuju se ili sami ili u društvu osoba bez invalidnosti, aktivni su i nisu posebno poznati po svojoj profesionalnoj aktivnosti. Samo su dva lika koji nose naočale zajedno prikazani na grupnim slikama. Analizom teksta utvrđeno je da se invalidnost i osobe s invalidnošću ne spominju u tekstu i dijalozima, izuzev jedne rečenice u udžbeniku *New Building Blocks 2* u kojoj sova kaže ljudskome liku da stavi naočale.

S obzirom na oskudnu zastupljenost prikaza osoba s invalidnošću, možemo zaključiti da se slikovnim i tekstualnim sadržajem navedenih udžbenika za razrednu nastavu ne doprinosi podizanju svijesti učenika i javnosti o sposobnostima i doprinosu osoba s invalidnošću i ne doprinosi se borbi protiv stereotipa, predrasuda i štetnih postupaka prema osobama s invalidnošću (čl. 8. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom). To nas također navodi na zaključak da, bez obzira na dobro artikuliranu obrazovnu politiku, teško da možemo govoriti o uspješnoj provedbi inkluzivnoga obrazovanja sve dok se svi učenici ne osjete dostojnim članovima školske zajednice, a to također uključuje njihovu zastupljenost u školskim udžbenicima.

Nedvojbeno je da postoji potreba da se podigne svijest o uključivanju invalidnosti u analizirane školske udžbenike; upravo zato su kontinuirane analize sadržaja udžbenika nužne. Jednako tako važno je da autori i izdavači vode računa o tome kako su osobe s invalidnošću predstavljene kako bi se izbjegli negativni ili stigmatizirajući prikazi. Često su osobe s invalidnošću „vidljive“ samo i upravo zbog svoje invalidnosti, jer se time ističu razlike, a ne sličnosti među ljudima (npr. prikaz osobe s teškim oštećenjem vida kako prelazi ulicu uz pomoć psa vodiča ili bijeloga štap). Udžbenici bi trebali uključivati slike osoba s invalidnošću kako obavljaju razne aktivnosti gdje kontekst slike nije povezan s njihovom invalidnošću (npr. slijepa ili slabovidna osoba koja naručuje hranu u restoranu ili dijete s Downovim sindromom koje je upravo zabilo pobjednički gol).

Premda je ovo istraživanje provedeno na malome uzorku od četiriju udžbenika istoga izdavača, nadamo se da će rezultati pridonijeti raspravama o potrebi veće zastupljenosti osoba s invalidnošću u školskim udžbenicima te biti poticaj izdavačima da uključe osobe s različitim sposobnostima u svoje nastavne materijale.

LITERATURA

- Abrami, P., d'Apollonia, S. i Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. U R. Perry i J. Smart (Ur.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (str. 385-456). The Netherlands: Springer.
- Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H. i Azzam Aljarrah, A. (2019) The representation of people with disabilities in Jordanian basic school textbooks. *Educational Sciences*, 46(2), 429-439.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. i Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 227-242.
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>
- Blazar, D. (2018). Validating Teacher Effects on Students' Attitudes and Behaviors: Evidence from Random Assignment of Teachers to Students, Education Finance and Policy. *MIT Press*, 13(3), 281-309.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. i Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Blaska, J. K. (2003). *Using Children's Literature to Learn About Disabilities and Illness*. 2nd ed. New York: Educator's International Press.
- Blažević, A. P. (2021). *Reprezentacije kulture, klase, rase i roda u udžbenicima engleskoga jezika*. Diplomski rad. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd%3A5708/datastream/PDF/view>
- Boutot, E. A. i Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 14-23.
- Bush, P. i Mattox, S. (2020). Decadal Review: How Gender and Race of Geoscientists Are Portrayed in Physical Geology Textbooks. *Journal of Geoscience Education*, 68(1), 2-7.
- Cheng, K. K. Y. i Beigi, A. B. (2011). Addressing Students with Disabilities in School Textbooks. *Disability & Society*, 26, 239-242. <https://doi.org/doi:10.1080/09687599.2011.544063>
- Cole, C. M., Waldron, N. i Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A. i Singer, D. (2022). *New Building Blocks 1 - 4. izdanje*. Zagreb: Profil-Klett.
- Čajo Anđel, K., Domljan, D., Knezović, A. i Singer, D. (2022). *New Building Blocks 2 - 3. izdanje*. Zagreb: Profil-Klett.
- Čajo Anđel, K. i Knezović, A. (2022). *New Building Blocks 3 - 3. izdanje*. Zagreb: Profil-Klett.
- Čajo Anđel, K., Domljan, D. i Šavrljuga, M. (2022). *New Building Blocks 4 - 2. izdanje*. Zagreb: Profil-Klett.
- Dadić, M., Bačić, A., Župa, I. i Vukoja, A. (2018). Definiranje pojmova invaliditet i osoba s invaliditetom. *Hrana u zdravlju i bolesti*, Specijalno izdanje 10. Štamparovi dani, 64-66.
- Daniels, E. (2011). Creating Motivating Learning Environments: Teachers Matter. *Middle School Journal* (J3), 43(2), 32-37.
- Donovan, B. M. (2015). Reclaiming Race as a Topic of the U.S. Biology Textbook Curriculum. *Wiley Online Library*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.21173>

- Institute of Education (2006). *Education and Skills Committee. The future sustainability of higher education sector: International aspects. Eighth report of session 2006–2007, vol. 2*. London: The Stationery Office, 2006.
- Evan, N. Bowen, J. A. i Hopper, D. (2022). The Representation of Race in English Language Learning Textbooks: Inclusivity and Equality. *Tesol Quarterly*.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. i Smith, A. (2005). Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools. *The National Institute for Urban School Improvement*, http://www.niuser.org/lc/Record/618?search_query=Transformed%20Inclusive%20Schools
- Fisher, M. i Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.
- Fryxell, D. i Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269.
- Gašpar, A. i Ostojić Baus, J. (2017). Do Croatian textbooks promote a social model of disability? *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 76-85. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.1.6>
- Grütter, J., Gasser, L. i Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in developmental disabilities*, 62, 137-147.
- Gulya, N. i Fehérvári, A. (2023). Addressing disability representation in EFL textbooks used in Hungarian public education. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100226>
- Hamdan, S. (2010). English-language textbooks reflect gender bias: A case study in Jordan. *Advances in Gender and Education*, 2, 22-26.
- Hanifa, R. (2018). EFL Published Materials: An Evaluation of English Textbooks for Junior High School in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 166-174.
- Hardin, M. i Preston, A. (2001) Inclusion of disability issues in news reporting textbooks. *Journalism & Mass Communication Educator*, 56(2), 43-54. <https://doi.org/10.1177/107769580105600204>
- Healy, D. (2009). The representation of women and men in a modern EFL textbook: Are popular textbooks gender biased. *Memoirs of the Osaka Institute of Technology*, 54, 91-100.
- Hodkinson, A. (2016). School Textbooks and the Avoidance of Disability: Emptied of Representation. U Bolt, D. i Penkenth, C. (Ur.) *Avoidance and the Academy: Challenging Resistance* (str. 57–67). New York: Routledge.
- Hodkinson, A. i Ghajarieh, A. (2014). The curious case of impairment and the school textbook. *Educational futures*, 6(2), 54-66.
- Houghton, S., Wheldall, K., Jude, R. i Sharp, A. (1990). The effects of limited private reprimands and increased private praise on classroom behavior in four British Secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 255-265.
- Hunt, P. i McDonnell, J. (2007). Inclusive education. U S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, i J. Blacher (Ur.), *Handbook on developmental disabilities* (str. 269-291). New York: Guilford Press.
- HZZO (2017). *Načini ostvarivanja primjerenog kontakta i specifičnosti zdravstvene skrbi za osobe s invaliditetom*. Zagreb: HZZO.
- Jensen, M. S., Herrebrøden, M. i Andreassen, U. R. (2021) The invisible minority: why do textbook authors avoid people with disabilities in their books? *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889049>
- Jones, M., Kitetu, C. i Sunderland, J. (1995). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 9(4), 469-490.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.

- Kennedy, C. H., Shukla, S. i Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31-47.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019.) *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Lawlor, T. M. i Niller, T. (2020). Physics Textbooks from 1960-2016: A History of Gender and Racial Bias. *Physics Teacher*, 58(5), 320-323.
- Lee, J. F. K. i Collins, P. (2006). Gender Representation in Hong Kong English Textbooks. The Hong Kong Institute of Education. The University of New South Wales, Australia.
- Liew, Peck-Chong. (2007). *An analysis of gender representations in Chinese and Malay primary school reading textbooks: grade 2-6*. Neobjavljena doktorska disertacija. Tennessee State University.
- Lindsay, S. i McPherson, A. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34, 101-109. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>
- Luz, F. S. D. R. D. (2015). *The Relationship between and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning*. Diplomski rad. Massachusetts: Bridgewater.
- Mammas, C. P. Bjorklund, C. P., Daly, A. i Moukarzel, S. (2020). Friendship and support networks among students with disabilities in middle school. *International Journal of Educational Research*, str. 130. 10.1016/j.ijer.2020.101608
- Mihaljević, M. (1984). Odnos imenica na -itet i odgovarajućih imenica na -ost. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 32(5).
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Orijentacijska lista prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. i Simmons, K. (2013). *Curriculum and pedagogy in inclusive education*. London: Routledge.
- Opća skupština Ujedinjenih naroda (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. New York: Ujedinjeni narodi.
- Ostrosky, M. M. (2015). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30-43.
- Otlowski, M. (2003). Ethnic diversity and Gender Bias in EFL Textbooks. *The Asian EFL Journal*, 5-8.
- Perle, S. M. i Cole, R. L. (2007). Professionalism and Self-Regulation. *Dynamic Chiropractic*, 25(15).
- Price, C. L. (2016). Exploring Representations of Characters with Disabilities in Library Books. *Early Childhood Education Journal*, 44, 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Pogorzelska, M. (2016). Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 5, 28-38. <https://doi.org/10.5604/23920890.1215486>
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 704-724.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, 24/15.
- Pulverness, A. i Tomlinson, B. (2013.) Materials for cultural awareness. U B. Tomlinson (Ur.) *Developing materials for language teaching 2nd Edition* (str. 443-459). London: Bloomsbury.
- Reichenberg, M. (2017). The Representations of Type of Disability, Ethnicity and Age and How These Are Associated with Participation in Textbooks. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18, 72-90.
- Rešetar, B. (2017). Prava djece s invaliditetom - prava djece s problemima mentalnog zdravlja. *Socijalna psihijatrija*, 45(1), 4-15
- Romney, C. (2019). Changes in Diversity and inclusion in textbook images over time. U Clements, P., Krause, A. i Bennett, P. (Ur.), *Diversity and inclusion*. Tokyo: JALT.

- Rong, J., Xue, G., Zhang, M. i Zhou, M. (2021). Gender bias in the curriculum: A reflection from the English textbook. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210806.082>
- Ruškus, J. i Pocevičienė, R. (2006). What Lithuanian pupils learn about disability: Analysis of attitudes and content of textbooks. U E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Krudsen i M. Horsley (Ur.), *Caught in the web or lost in the textbooks?*(str. 447-457).
- Sadker, D. (n.d.). Seven forms of bias in instructional materials, <http://www.sadker.org/curricularbias.html>
- Sailor, W. i Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86, 503-509.
- Sano, F., Ida, M. i Hardy, T. (2001). Gender representations in Japanese EFL textbooks. Konferencija JALT.
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Skočić Mihić, S., Butković, M. i Čepić, R. (2020). *Inclusive and Intercultural Competencies and Teachers' Professional Development in the Croatian Educational Context: Toward a Theoretical Framework*. Konferencija ICERI 2020 (str. 8409 – 8418).
- Symeonidou, S. (2019). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435012>
- Schiefele, U. i Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Science Direct*, 42, 159-171.
- Schiemer, M. (2017). Reality bites: Listening to children, parents, teachers and other experts. Education for children with disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. *Inclusive learning and educational equity*, 4, 123-139.
- Schuitema, J., Peetsma, T. i van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers, and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.006>
- Sleeter, C. i Grant, C. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. U M. Apple i L. Christian-Smith (Ur.), *The politics of the textbook* (str. 78-110). London: Routledge.
- Sleeter, C. i Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Stambolija, L. (2022). *A Qualitative Analysis of EFL Textbooks for Primary School Children in Croatia from a Sociolinguistic Perspective*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*.
- Sugita McEown, M. i Takeuchi, O. (2012). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.741133>
- Takeda, O. (2016). A Model Minority? The Misrepresentation and Underrepresentation of Asian Pacific Americans in Introductory American Government Textbooks. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 387-402.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the Kids Are Kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10, 25-35. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2011.546296>
- Taylor-Mendes, C. (2009). Construction of racial stereotypes in English as a foreign language textbooks: Images as discourse. U R. Kubota & A. Lin (Ur.), *Race, culture, and identities in second language education* (str. 64-80). London: Routledge.
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta - Ugovor br. 27531. Serija ugovora Ujedinjenih naroda*. Ujedinjeni narodi.
- Ujedinjeni narodi (2017). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom - Fakultativni protokol uz Konvenciju*. Zagreb: Ujedinjeni narodi i Zajednica saveza osoba s invaliditetom Hrvatske.

- UNESCO i Ministarstvo obrazovanja i sporta Španjolske (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO i Ministarstvo obrazovanja i sporta Španjolske.
- UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guideliness for Inclusion; Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2011). *Vidi me, čuj me. Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece (See Me, Hear Me A guide to using the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities to promote the rights of children)*. The Save the Children Fund, UNICEF.
- Varughese, S. J. i Luty, J. (2010). Stigmatised Attitudes Towards Intellectual Disability: A Randomised Crossover Trial. *The Psychiatrist*, 34, 318–322. <https://doi.org/doi:10.1192/pb.bp.109.027789>.
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika - s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30(2), 48- 66.
- Wallace, G. R. (1994). Discipline that motivates. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 371-374.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22.
- Zakon o Registru osoba s invaliditetom. *Narodne novine*, 63/22.

The invisible among us: Representation of disability in lower elementary school EFL textbooks in the Republic of Croatia

ABSTRACT

Contemporary inclusive values, which permeate European and Croatian educational documents and curricula, aim to ensure fair and equal opportunities for the development of every student, regardless of their educational needs and cultural, ethnic, linguistic and socioeconomic origin, and the representation, realistic portrayal, and acceptance of social differences in teaching materials has been emphasized as a powerful tool for overcoming discrimination, stigmatization, and marginalization of the most vulnerable groups in society. Therefore, it is vital that school textbooks contain inclusive content.

The aim of this research was to investigate the representation and portrayal of people with disabilities in the English language textbooks published by Profil-Klett (*New Building Blocks 1, New Building Blocks 2, New Building Blocks 3, New Building Blocks 4*) intended for teaching in the first four grades of primary school and whether the representation of a particular type of disability in the analyzed textbooks corresponds to the actual share of people with disabilities in the Republic of Croatia. The research was conducted in two phases using the method of content analysis. The first and second research phases involved reading each textbook page and analyzing images (photos and illustrations) and text related to disability or people with disabilities. The coding system was based on an adapted form of English textbook research conducted by Gulya and Fehérvári (2023.). The obtained results indicate the need to raise awareness about the inclusion of content related to disabilities and people with disabilities in the analyzed school textbooks, given that the current teaching contents contain references only to visual impairments (primarily in adults) but not other categories of disability.

Keywords: English as a foreign language, inclusion, disability, school textbooks, vulnerable groups.