

# Psihosocijalna prilagodba djece s intelektualnim teškoćama

---

**Klasić, Monika**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2019**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:932086>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-26**



*Repository / Repozitorij:*

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij psihologije

Odsjek za psihologiju

Monika Klasić

**Psihosocijalna prilagodba djece s intelektualnim teškoćama**

Završni rad

Doc. Dr. Sc. Ana Kurtović

Osijek, 2019.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij psihologije

Odsjek za psihologiju

Monika Klasić

## **Psihosocijalna prilagodba djece s intelektualnim teškoćama**

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana ostale primijenjene psihologije

Doc. Dr. Sc. Ana Kurtović

Osijek, 2019.

## IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

JMBAG: 0122225065

Potpis: *Klasić Monika*

U Osijeku, 13. 09. 2019.

## Sadržaj

1.Uvod .....	1
2. Intelektualne teškoće i psihosocijalna prilagodba.....	3
3.Obiteljski kontekst.....	4
3.1. Odnosi s roditeljima .....	4
3.2. Nasilje nad djecom s teškoćama u razvoju .....	5
4. Prihvaćenost i prijateljstva .....	6
5. Inkluzija u školama .....	7
5.1. Kompetencija profesora .....	9
5.2. Razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika bez teškoća.....	11
5.3. Prednosti inkluzije.....	12
6. Inkluzija u Hrvatskoj .....	14
7. Zaključak .....	15
Literatura .....	17

# Psihosocijalna prilagodba djece s intelektualnim teškoćama

## Sažetak

Adaptivno ponašanje predstavlja skup vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakodnevnom životu, dok intelektualne teškoće uključuju zaostajanje u psihosocijalnom razvoju u odnosu na prosječan psihosocijalni razvoj kod osoba iste kronološke dobi. Primarni izvor socijalizacije kod djece s teškoćama je obitelj. Veća izraženost prihvaćanja od strane roditelja povezana je s pozitivnim razvojnim ishodima kod djece, dok je manjak prihvaćanja povezan sa psihosocijalnim problemima. Svrha ovog rada je pružiti uvid u psihosocijalnu prilagodbu djece s teškoćama u razvoju te načine na koje ta djeca mogu biti uključena u društvo i zajednicu. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole predstavlja prvi korak njihovu uključivanju u širu zajednicu. Na taj način smanjuje se etiketiranje djece s teškoćama u razvoju kao drugačijih i manje sposobnih te ih se prihvaća kao jednako vrijedne članove društva. U procesu inkluzije veliku ulogu imaju odgajatelji, učitelji i profesori. Oni svojim stavovima, trudom i radom utječu na uspješnost procesa. Glavni cilj profesora i učitelja zasigurno je ostvarenje dobrobiti svakog djeteta. Uz to, važno je naglasiti sve prednosti inkluzije koje utječu na psihosocijalnu prilagodbu djece s teškoćama u razvoju. Program inkluzije ima povoljne posljedice i za djecu s teškoćama i za njihove vršnjake, ali i za roditelje djece. Zajednička suradnja koristi svima te potiče toleranciju, solidarnost i poštivanje drugih.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzivni odgoj i obrazovanje, psihosocijalna prilagodba

## 1.Uvod

Bronfenbrennerova ekološka teorija fokusira se na objašnjenje socijalnog utjecaja društvenog okruženja na razvoj ljudi. Naime, prema teoriji, okruženje u kojem dijete raste utječe na sve segmente djetetova života. Naš način razmišljanja ili emocije koje osjećamo određuju različiti socijalni čimbenici. Prema Bronfenbrenneru, dječje ekološko-razvojno okruženje sastoji se od četiri sustava, mikrosustav, mezosustava, egzosustav i makrosustav (Bronfenbrenner, 1979; prema Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009). Mikrosustav predstavlja najuži krug ljudi s kojima je dijete u doticaju (kao na primjer obitelj i škola), a mezosustav se proširuje za povezanost dvaju ili više okruženja u kojima pojedinac sudjeluje. Nadalje, u egzosustavu se pojedinac ne shvaća kao aktivni subjekt, dok makrosustav predstavlja društvene, kulturne i strukturne uvjete koji u svakoj kulturi određuju opće značajke institucija ili konteksta (Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009). Dakle, prema bioekološkom modelu, za djetetov razvoj je najbitnija kombinacija bioloških pozicija i snage utjecaja okoline na dijete. U središtu bioekološkog modela je samo dijete, a njegova okolina čini okolne slojeve koji utječu na njegovu prilagodbu i razvoj (Pleck, 2007). Kada dijete ima intelektualne teškoće potreban je veći utjecaj okoline kako bi dijete postiglo svoje maksimume. Postoje mnogi čimbenici koji utječu na psihosocijalnu prilagodbu djece s intelektualnim teškoćama. Čimbenici koji utječu na prilagodbu postoje u obitelji, vršnjačkim odnosima, školi, kao i kod samog djeteta (Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009). Upravo su ti čimbenici dječje prilagodbe glavna tema ovoga rada.

Intelektualna onesposobljenost definira se kao snižene sposobnosti sa vidljivim nedostacima i ograničenjima u intelektualnom funkcioniranju djeteta, isto tako, djetetove socijalne i praktične vještine nisu dovoljno dobro razvijene. Kako bi se moglo govoriti o intelektualnoj onesposobljenosti, navedena ograničenja u razvoju moraju se pojaviti prije osamnaeste godine života (Poredoš Lavor i Radišić, 2011). Djeca s intelektualnim teškoćama imaju manje razvijene socijalne kompetencije koje su potrebne za razvoj emocionalne regulacije. Glavni čimbenik psihosocijalne prilagodbe je obitelj, koja je ujedno i djetetov glavni izvor socijalizacije. Ljubav koju roditelji pružaju djetetu ključan je čimbenik u zadovoljenju njegovih psiholoških potreba. S druge strane, u obitelji često mogu postojati i čimbenici koji nepovoljno djeluju na prilagodbu djeteta. Primjerice, majke su iznimno osjetljive na svoju djecu i svoje ponašanje prilagođavaju potrebama djeteta. Potpuna posvećenost djetetu s teškoćama u razvoju često dovodi do socijalne izoliranosti majke, te posljedično i do povećanja razine stresa (Macuka, Smojver-Ažić i Burić, 2012). Velike razine stresa nerijetko dovode do sukoba između

roditelja. Dijete, promatrajući svoje roditelje u sukobu, stvara određene interpretacije tih događaja koje zatim doprinose razvoju emocionalnih problema i poteškoća u psihosocijalnoj prilagodbi djeteta (Macuka i Jurkin, 2014).

Nadalje, čimbenici poput odnosa s vršnjacima iznimno su bitni za prilagodbu djece s intelektualnim teškoćama. No, djeca s teškoćama u razvoju često su žrtve vršnjačkog nasilja. Iako vršnjačko nasilje prema djeci s teškoćama postoji, odnos s vršnjacima jedan je od najvažnijih indikatora djetetove socijalizacije i emocionalne zrelosti. Prijateljstva i druženja u školi predstavljaju važan čimbenik za razvoj djetetove socijalne kompetencije (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Prema Bronfenbrennerovoj teoriji, obrazovanje i škola pripadaju djetetovu najužem krugu (Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009). Obrazovanje je jedan od uvjeta društvenog razvitka i povećanje kvalitete života. Zbog toga je iznimno koristan program inkluzije koji dopušta djeci s teškoćama u razvoju da pohađaju redovne škole sa svojim vršnjacima bez teškoća (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Naime, uključivanje djece u širu zajednicu i društveni život započinje procesom inkluzije. Dakle, pružanjem jednakih prilika djeci s teškoćama smanjuje se negativno etiketiranje djece te ih se prihvaća kao ravnopravne članove društva (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Svaki učenik u školu donosi dio sebe i dio svojih posebnosti. Zbog svojih različitosti, djeca s teškoćama zahtijevaju posebnu brigu i povećanu pažnju (Matijević, 1996). Iako se djeca s teškoćama i njihovi vršnjaci razlikuju, između ostalog, u razini motivacije i nemira za vrijeme nastave, oni također pokazuju neke i međusobne sličnosti. Prema rezultatima istraživanja, učitelji djecu s teškoćama i njihove vršnjake smatraju jednako marljivima i uspješnima (Žic Ralić i Cvitković, 2011). Ključnu ulogu u uspješnosti inkluzije imaju odgajatelji i učitelji. Njihov pozitivan stav prema djeci i spremnost za usavršavanje i pomaganje stvaraju pozitivno ozračje u vrtiću ili školi. Isto tako, od velike pomoći i učiteljima i djeci je stručna podrška raznolikog tima koji sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu djeteta (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Prednosti procesa inkluzije vidljive su kod svih sudionika samog procesa. Kako kod djece s teškoćama u razvoju, tako i kod njihovih vršnjaka, profesora te roditelja. Svi imaju koristi od zajedničkog surađivanja. Djeca s teškoćama tako jačaju svoje samopouzdanje i razvijaju svoje sposobnosti, dok njihovi vršnjaci razvijaju empatiju i prihvaćaju različitosti (Mikas i Roudi, 2012). U Hrvatskoj je inkluzija prisutna u velikom broju vrtića, osnovnih škola, ali i u srednjim školama (Vican i Karamatić Brčić, 2013).



## **2. Intelktualne teškoće i psihosocijalna prilagodba**

Svaka osoba u svrhu funkcioniranja u svakodnevnom životu mora naučiti skup praktičnih, socijalnih i pojmovnih vještina koje predstavljaju adaptivno ponašanje (Witt, Riley i Coiro, 2003). Ukoliko osoba ne uspije naučiti adaptivno ponašanje, mogu se javiti određene intelektualne teškoće. Pojava tih poteškoća predstavlja zaostatak psihosocijalnog razvoja u odnosu na prosječan psihosocijalni razvoj kod osoba iste kronološke dobi (Došen, 2010). Termin se definira kao snižene sposobnosti sa značajnim ograničenjima u intelektualnom funkcioniranju poput učenja i sposobnosti prosuđivanja, ali i u adaptivnom ponašanju koje uključuje sposobnost komunikacije i samostalnog funkcioniranja u svakodnevnom životu, a nastaju prije 18. godine života (Poredoš Lavor i Radišić, 2011). Epidemiološka istraživanja intelektualnih teškoća ukazuju na povezanost s različitim poremećajima ponašanja. Između 30 i 60% djece i odraslih s intelektualnim teškoćama razvijaju određene poremećaje ponašanja. Isto tako, specifičnost osoba s intelektualnim teškoćama je i ta da i do četiri puta češće imaju psihičke poremećaje. Zbog toga je nužno da u njihovoj skrbi sudjeluje znatan broj različitih specijaliziranih stručnjaka (Poredoš Lavor i Radišić, 2011). Nadalje, istraživanja pokazuju kako značajan broj mladih ima određene probleme u psihosocijalnoj prilagodbi, te su utvrđene spolne razlike u pojedinim problemima. Naime, kod djevojčica se pojavljuju unutarjni problemi poput tuge i depresije. Od školske dobi do adolescencije dominantni afekt je tuga, što upućuje na to da su usamljenost, obeshrabrenost i potištenost središnja obilježja kod depresivnih doživljaja. S druge strane, kod dječaka su karakteristični eksternalizirani problemi koji su povezani s agresivnim ponašanjem (Macuka i Jurkin, 2014). Među najčešće probleme u razvoju djece i adolescenata svrstava se i anksioznost. U djetinjstvu su češći problemi separacije, dok je u adolescenciji izražena zabrinutost (Hasting i Taunt, 2002).

Socijalne kompetencije utječu na razvoj prosocijalnog ponašanja i vještina koje djetetu omogućavaju razumijevanje okoline i svakodnevnih situacija. Djeca s intelektualnim teškoćama imaju manje razvijene socijalne kompetencije, samim time su emocionalno osjetljivija i pokazuju manje pozitivnih obrazaca ponašanja s vršnjacima u odnosu na djecu bez teškoća. Individualne razlike u vještinama emocionalne regulacije nerijetko mogu biti izvor ranjivosti ili otpora u psihosocijalnoj prilagodbi. Za dobru prilagodbu važno je da dijete reagira na prikladan način, koristeći prikladne emocije i da ima mehanizme regulacije koji omogućuju učinkovito upravljanje emocijama kako bi dijete postiglo svoje ciljeve i uskladilo se s okolinom (Macuka, Smojver-Ažić i Burić, 2012).

### **3. Obiteljski kontekst**

Tijekom cijelog života, počevši od samog rođenja djeteta, socijalna podrška je neophodna u procesu psihosocijalnog razvoja djeteta. Socijalna podrška nam pomaže u funkcioniranju i svladavanju raznih životnih problema i poteškoća s kojima se srećemo. Obiteljski procesi povezani su sa strukturom obitelji kao i s različitim razvojnim zahtjevima. U djetetovu razvoju prvi izvor socijalizacije je upravo obitelj. Odnosi unutar obitelji kao sustava mijenjaju se s obzirom na potrebe djeteta. Dok je dijete malo ono zahtijeva više vremena i više pažnje koju mu roditelji moraju pružiti. Kako dijete stari, roditelji imaju sve manje obaveza prema njemu, odnosno dijete postaje samostalnije (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015). Unatoč različitim potrebama koje dijete ima, ključan čimbenik za djetetov razvoj i pozitivnu psihosocijalnu prilagodbu je ljubav koju mu roditelji pružaju. Prema istraživanjima, roditeljska ljubav ima značajne pozitivne posljedice za dijete i njegov osjećaj prihvaćenosti, dok manjak te ljubavi može dovesti do raznih problema u ponašanju djeteta (Klarin i Đerđa, 2014).

Jedan od većih stresora za obitelj predstavlja rođenje djeteta s teškoćama u razvoju. Roditelji često pažnju pridaju ne samo većim teškoćama, već i onim naizgled blažim, vrlo često razvojno normalnim teškoćama. Takav način promatranja djetetova razvoja može u obitelji stvoriti negativnu atmosferu te nepovoljno djelovati na odnos između roditelja (Leutar i Oršulić, 2015). Zaista, dijete s intelektualnim teškoćama u razvoju u obitelji povećava vremensko, fizičko ali i psihičko opterećenje (Bulić, Joković Oreb i Nikolić, 2012).

#### *3.1. Odnosi s roditeljima*

Roditelji su prvi i primarni izvor socijalne podrške s kojom se dijete susreće. Prema Bronfenbrenneru, oni su najbliži djetetu i pripadaju najužem sustavu, mikrosustavu (Pleck, 2007). Roditelji svojom ljubavlju, pažnjom i sposobnošću odgovora na njegove potrebe osiguravaju djetetov opstanak. Svojim specifičnim reakcijama na pozitivne i negativne emocije, roditelji utječu na emocionalnu regulaciju svoje djece (Macuka, Smojver-Ažić i Burić, 2012). Različiti oblici roditeljskog ponašanja mogu se promatrati kao predisponirajući faktori ranjivosti u razvoju djeteta. Isto tako, oni mogu biti i zaštitni faktori. U obiteljima u kojima roditelji djeci pružaju emocionalnu podršku, djeca imaju puno manje problema u prilagodbi. Djeca pokazuju veće samopouzdanje i veće sposobnosti regulacije vlastitog ponašanja. Veća izraženost prihvaćanja od strane roditelja povezana je i s pozitivnim razvojnim ishodima kod djece, dok je manjak prihvaćanja, zajedno sa slabom podrškom, povezan sa psihosocijalnim problemima kod djece (Hastings i Taunt, 2002). Rezultati istraživanja pokazuju da je

emocionalna regulacija medijator kojim prihvaćanje kod majki i očeva, te odbacivanje i kontrola očeva mogu pridonijeti razvoju internaliziranih problema kod djece (Macuka, Smojver-Ažić i Burić, 2012).

Majke su izložene najvećem stresu u obitelji, najčešće zbog preuzimanja većeg dijela brige za dijete. Kako dijete s intelektualnim teškoćama odrasta, tako svakodnevni zadaci majke postaju sve teži i zahtjevniji. Majke su vrlo osjetljive na potrebe svoje djece i svoje ponašanje prilagođavaju potrebama djeteta. Također, majke vrlo često ne pronalaze vremena za druge aktivnosti i uključivanje u širu zajednicu, što posljedično dovodi do osjećaja usamljenosti i povećanog stresa (Bulić, Joković Oreb i Nikolić, 2012). No, očevi su ti koji imaju najviše poteškoća u prihvaćanju djeteta s teškoćama u razvoju. Očevi na to gledaju vrlo racionalno zbog čega im samokontrola otežava emocionalno nadvladavanje problema. Nakon rođenja djeteta s teškoćama u razvoju kod oca se javljaju osjećaji razočaranja zbog odstupanja od tradicionalne uloge i perspektive života djeteta. Isto tako, očevi se češće drže na distanci prilikom odgoja djeteta s teškoćama, najčešće zbog vjerovanja kako ne mogu dovoljno pomoći djetetu (Beckman, 1991). Kod oca se u takvim situacijama povećava profesionalna angažiranost s ciljem povećanja kompetencije i bijega od emocionalnog i kognitivnog opterećenja. Osjećaj ljubomore koji se javlja kod oca zbog povećane angažiranosti supruge za njihovo dijete često je razlog svađa i sukoba u braku (Leutar i Oršulić, 2015).

S druge strane, sukobi među roditeljima neizbježan su događaj za većinu obitelji, samim time i za većinu djece. Neprijateljski sukobi među roditeljima narušavaju povoljno djetetovo obiteljsko okruženje i negativno djeluju na psihosocijalno funkcioniranje djeteta. Sukob djetetovih roditelja može utjecati na dijete ukoliko roditelji rješavaju sukobe na nekonstruktivne načine (Beckman, 1991). Naime, djeca interpretiraju sukobe pomoću onih informacija koje su im dostupne. Upravo je taj način interpretacije različitih događaja u djetetovoj okolini ključan za djetetovu dobrobit. Točnije, način na koji će dijete interpretirati određenu situaciju utječe na to kako će dijete reagirati. Negativna interpretacija događaja, u ovom slučaju sukob roditelja, može dovesti do raznih ponašajnih i emocionalnih problema (Macuka i Jurkin, 2014). Israživanja pokazuju da su djeca koja odrastaju u konfliktnim obiteljima u većem riziku za razvoj lošije psihosocijalne prilagodbe (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015).

### *3.2. Nasilje nad djecom s teškoćama u razvoju*

U današnje vrijeme svakodnevno se susrećemo s nekim oblikom nasilja. Nasilje nad djecom nije iznimka. Vrlo su česti slučajevi i fizičkog i psihičkog nasilja nad njima (Sullivan,

2009). U prilog tome ide i činjenica da se fizičko kažnjavanje djece u prošlosti smatralo poželjnim i normalnim dijelom odgoja djeteta (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015). Iako se danas ulažu veliki naponi za prevenciju bilo kojih oblika nasilja nad djecom, djeca s teškoćama u razvoju pod povećanim su rizikom za nasilje u odnosu na djecu bez teškoća zbog povećanog stresa kojemu su roditelji djeteta svakodnevno izloženi (Josipović, Najman Hižman i Leutar, 2008).

Istraživanja pokazuju kako su osobe s intelektualnim teškoćama najčešće žrtve obiteljskog nasilja (Sullivan, 2009). Više je faktora koji utječu na to. Za početak, kada se rodi dijete s teškoćama u razvoju roditelji često nemaju vremena sagledati situaciju, razmisliti o svemu i prihvatiti dijete takvo kakvo je. Upravo zato roditelji često ne prihvaćaju svoje dijete takvo kakvo je, već ga odbacuju. Sljedeći problem je izoliranost obitelji s djetetom s intelektualnim teškoćama. Naime, roditelji posvećuju gotovo svu pažnju svom djetetu, što je vrlo iscrpan posao. Mnoge majke daju otkaze na svojim poslovima kako bi mogli biti uz svoje dijete. No, iako roditelji žele biti tu uz svoje dijete, odvajanje od okoline je loše zato što ne dobivaju potrebnu socijalnu potporu od zajednice. Treći problem je u nekompetentnosti roditelja za brigu o djetetu. Kao što je ranije spomenuto, roditelji nemaju puno vremena za privikavanje na dijete s teškoćama i nemaju puno vremena i prilika naučiti kako se prema takvom djetetu odnositi. Zbog neznanja roditelja često dolazi do zanemarivanja djece i njihovih potreba. Upravo zbog toga su djeca s teškoćama u razvoju jedni od najčešćih žrtava obiteljskog nasilja (Josipović, Najman Hižman i Leutar, 2008).

#### **4. Prihvaćenost i prijateljstva**

Kvalitetu življenja osoba s teškoćama u razvoju određuje psihološko stanje dobrobiti, fizički i materijalni faktori, ali i socijalni odnosi. Jedan od najvažnijih indikatora djetetove socijalizacije i emocionalne zrelosti je odnos s vršnjacima. S obzirom na činjenicu da su intelektualno onespobljena djeca rjeđe u interakciji s ostalom djecom i manje su prihvaćena u odnosu na djecu bez razvojnih teškoća, javlja se potreba za uvođenjem dodatnih pedagoških aktivnosti sa svrhom njihove afirmacije (Mikas i Roudi, 2012). Prijateljstva i druženje u redovnoj školi predstavljaju velik doprinos razvoju socijalnih vještina kod djece s intelektualnim teškoćama. Isto tako, djeca bez teškoća u razvoju kroz druženja i prijateljstva s djecom koja imaju teškoće uče prihvaćati različitosti i razvijaju toleranciju (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Ono što djecu s intelektualnim teškoćama isključuje iz društva su neznanje, strahovi i predrasude koje prevladavaju u tom društvu (Zrilić i Brzoja, 2013). Naime, djeca iz neznanja formiraju prema djeci s teškoćama u razvoju niz predrasuda, uvijek ističu

područja u kojima nisu uspješna. Takvim načinom razmišljanja ne uvažavaju njihove posebne potrebe, ali isto tako ni posebne potencijale u područjima gdje djeca s teškoćama u razvoju mogu biti uspješna (Zrilić i Brzoja, 2013). Učitelji procjenjuju kako djeca s intelektualnim teškoćama imaju jednak broj prijatelja kao i djeca bez teškoća, no samoprocjene djece s intelektualnim teškoćama pokazuju kako se oni osjećaju manje prihvaćenima i lošije rangiranim u društvu (Beckman, 1991). Nadalje, istraživanja pokazuju kako prijatelji i bliske osobe imaju veliku važnost u socioemocionalnom razvoju djece s intelektualnim teškoćama zbog toga što djetetova percepcija postignuća i vrijednosti ovisi o povratnim informacijama koje dobiva od prijatelja i okoline. Unatoč tome, samoprocjene adaptivnog ponašanja djece bez teškoća u školskom okruženju su značajno više od samoprocjena adaptivnog ponašanja intelektualno onesposobljene djece (Žic Ralić i Cvitković, 2011). Također, djeca bez teškoća često imaju negativne stavove prema djeci s intelektualnim teškoćama, djecu s intelektualnim teškoćama njihovi vršnjaci doživljavaju različitima. No, upravo ta različitost doprinosi razvoju i djece s teškoćama i djece bez teškoća, ali i međusobnom uvažavanju. Dakle, proces inkluzije spaja različitu djecu sa različitim sposobnostima i mogućnostima, a upravo je ta različitost ono što obogaćuje sve koji sudjeluju u društvenoj i obrazovnoj inkluziji (Vican, 2013).

Kada je riječ o nasilju među vršnjacima, ono se odnosi na situacije u kojima je jedno ili više djece namjerno izloženo odbacivanju, izoliranju ili ruganju. Može biti izravno i neizravno. Vršnjačko nasilje prisutno je i kod djece s teškoćama u razvoju. U školama i radu s djecom općenito, stručnjaci se često susreću s djecom koja su zlostavljana u školi, odbačena od vršnjaka ili djecom koja su zadirkivana zbog svoje različitosti. Vršnjačko nasilje rasprostranjeno je diljem svijeta, u svim dobnim skupinama. Nažalost, djeca s teškoćama u razvoju i u ovoj kategoriji pripadaju visoko rizičnoj skupini (Dragojević, Šenjuga Užarević i Wagner Jakab, 2017).

Djeci s intelektualnim teškoćama potrebno je uz podršku emocionalnom razvoju, razvijanju motivacije za učenje i uspjeh te pružanje podrške u razvijanju pozitivne slike o sebi i drugima pružiti i prilagođeni odgojno-obrazovni program. Upravo zato je bitna inkluzija u školama.

## **5. Inkluzija u školama**

Zadovoljstvo vlastitim životom i prihvaćenost ljudi kojima smo okruženi zasigurno čine ključne elemente kvalitete života (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Obrazovanje predstavlja jedno od područja koje osigurava tu kvalitetu života izravno utječući na usvajanje znanja, vrijednosti i stavova. Jednako kao i djeca bez teškoća, djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo

na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Upravo zato se naglašava važnost procesa inkluzije u vrtićima i školama, ali i čitavom društvu. Naime, djeca s teškoćama su dugi niz godina pohađali posebne odgojno obrazovne ustanove. U takvim uvjetima nisu bila u mogućnosti razviti svoje potencijale (Dragojević, Šenjug Užarević i Wagner Jakab, 2017).

Svaki učenik je poseban i svaki učenik je različit. Istraživanja pokazuju da djeca s intelektualnim teškoćama imaju značajno niže adaptivno ponašanje u svim područjima u odnosu na njihove vršnjake bez teškoća (Hall i McGregor, 2000). Te razlike postaju izraženije u srednjoj školi (Sullivan, 2009). Mnogi smatraju kako intelektualno onesposobljena djeca nisu motivirana za učenje i nemaju toliko volje za školske zadatke (Hall i McGregor, 2000). Međutim, istraživanja pokazuju kako djeca s intelektualnim teškoćama pozitivnije procjenjuju svoju motiviranost za rad u školi nego što ju njihovi učitelji procjenjuju. Kada se radi o samoprocjeni djece s teškoćama u razvoju, bez obzira smatraju li sebe dobrim ili lošim učenikom, oni sebe procjenjuju kao vrijedne učenike koji ulažu mnogo napora u školske obaveze (Žic Ralić i Cvitković, 2011). S druge strane, postoje istraživanja koja pokazuju da su djeca s intelektualnim teškoćama često pasivna, posebice zato što ih svijet koji ih okružuje ne zanima dovoljno, ili češće, zato što njihova okolina nema razumijevanja za njih i njihove potrebe. Upravo zbog toga nemaju dovoljno iskustava koje čine osnovu učenja u školi. Nadalje, djeci s intelektualnim teškoćama nerijetko se odgađa upis u prvi razred osnovne škole. To je često teško prihvatiti roditeljima koje muči osjećaj krivnje i frustriranosti (Hall i McGregor, 2000). Svako dijete s teškoćama u razvoju zahtijeva posebnu prilagodbu i posebnu brigu, no ono što je zajedničko svoj djeci su osjećaji zbunjenosti, kaotičnosti i nesnalaženja u promjeni okoline i dnevne rutine (Odom, Buysse i Soukakou, 2011). Problem koji se također pojavljuje i koji otežava prilagodbu djece s intelektualnim teškoćama je manjak koncentracije. Iako su djeca blaža u procjeni postojećeg problema i učitelji i djeca s teškoćama potvrđuju da problem s koncentracijom postoji. Povećanje razlika u adaptivnom funkcioniranju između djece s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka mnogi pripisuju nedostatku intervencije od strane okoline (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

Djeca s intelektualnim teškoćama imaju zakonsko pravo na edukacijsku integraciju. Taj zakon je na snazi već gotovo tri desetljeća. Unatoč tome, prava intelektualno onesposobljene djece još uvijek nisu izjednačena s pravima djece bez teškoća. U školi se djeca s teškoćama ponekad naoko i ne razlikuju od ostalih učenika. No, oni traže posebnu prilagodbu i individualizirani pristup učitelja, ali i drugih stručnih osoba. Učitelji će, govoreći o svom razrednom odjelu, najprije pričati o djetetu koje ima najviše teškoća u razvoju. Čak i kada je u razredu izvanredan učenik koji po svome znanju i sposobnostima odskače od drugih, učitelji

imaju tendenciju govoriti više o onim učenicima s teškoćama. To ukazuje na činjenicu da djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju više pažnje i brige (Matijević, 1996). Kvalitetna podrška pruža djeci s intelektualnim teškoćama priliku za učenje i odrastanje na djetetu najprimjereniji način (Dragojević, Šenjug Užarević i Wagner Jakab, 2017). Dijete će svoj potencijal razviti samo onda kada su svi uvjeti za to osigurani, počevši od kuće i obitelji, preko vrtića i školskog okruženja (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013).

Važan čimbenik koji utječe na stupanj i kvalitetu inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju je vrsta poteškoće koju dijete ima. Isto tako, mnoge teškoće u razvoju ipak predstavljaju preveliku prepreku za inkluziju. Različite teškoće zahtijevaju različitu prilagodbu, a sve to utječe na mogućnosti i kompetencije učitelja i profesora (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Naime, kada se djeca s teškoćama u razvoju upisuju u vrtiće i škole, sve se više pažnje posvećuje integriranju djeteta u redovne vrtiće i škole. Prilikom procesa integracije potrebno je voditi računa o djetetu s teškoćama i o tome da se ono osjeća prihvaćeno. Dakle, kod spajanja djece s teškoćama i djece bez teškoća najvažnije je da se svi osjećaju prihvaćeno, ispunjeno te kao da pripadaju i pridaju skupini u kojoj se nalaze (Hall i McGregor, 2000). U procesu inkluzije u školama značajna uloga pridaje se upravo učiteljima i profesorima (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Učitelji češće uočavaju probleme u ponašanju djece s teškoćama u razvoju nego što to uočavaju njihovi roditelji (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

### *5.1. Kompetencija profesora*

Učitelji i profesori predstavljaju model za svu djecu, a poruke koje oni upućuju učenicima s intelektualnim teškoćama ostali učenici tijekom vremena internaliziraju. Uloga učitelja i profesora presudna je u stvaranju pozitivne socijalno-emocionalne klime u razredu (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Profesori imaju veliku ulogu u procesu inkluzije. Naime, uspješnost procesa inkluzije ovisi o spremnosti profesora da prihvate djecu s teškoćama u razvoju. Učitelji i profesori u svome poslu pokušavaju ostvariti dobrobit svakog djeteta.

Isto tako, važno je da profesori pronađu primjerene metode odgoja i obrazovanja. Komunikacija s intelektualno onespoblijenom djecom prva je situacija koja se spontano nameće učiteljima i profesorima. Profesori, učitelji i sve stručne osobe, koje dolaze u kontakt s djecom s intelektualnim teškoćama, moraju biti svjesni činjenice da je svaka komunikacija s tom djecom, bez obzira koliko ona bila teška, zapravo dobra komunikacija. Svako dijete je ipak samo dijete, a svaki kontakt, bilo verbalna komunikacija, smiješak, grimasa ili gesta je dobar kontakt (Petanjek i Kobešćak, 2011). Ne treba zanemariti stavove i sustav vrijednosti učitelja i profesora

koji su uključeni u proces inkluzije. Stav učitelja i profesora o inkluziji često ovisi o tome koliko toga znaju o samom procesu, ali isto tako i o različitim teškoćama u razvoju s kojima se mogu susresti. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između samoprocjene ponašanja djece s intelektualnim teškoćama i procjene ponašanja od strane učitelja i profesora. Dobiveni rezultati nisu tipični za djecu bez teškoća u razvoju (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009).

Stručne osobe koje su u kontaktu s djecom s teškoćama u razvoju, bilo da je riječ o odgojiteljima u vrtiću ili učiteljima u školi, moraju uvažavati određene postavke. Za početak, potrebno je upoznati i prihvatiti dijete s intelektualnim teškoćama kao ravnopravnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Isto tako, potrebno je upoznati roditelje djece s teškoćama. Upravo su roditelji ti koji mogu pružiti određene informacije iz prve ruke. Uz to, temeljito upoznavanje s dokumentacijom djeteta pruža uvid u specifičnosti, potrebe i zakonitosti djeteta s teškoćama u razvoju. Poznavanje djetetovih specifičnosti nužno je za uspješno realiziranje zadaća odgajatelja ili učitelja. Nadalje, za uspješan rad i inkluziju potrebno je stvaranje pozitivnog ozračja, ali i osiguravanje uvjeta za nesmetan razvoj svakog djeteta. Formiranje pozitivnih stavova roditelja i djece prema različitostima uvelike doprinosi pozitivnom okruženju (Petanjek i Kobeščak, 2011).

Cjeloživotnim učenjem učitelji i profesori proširuju svoja znanja, ali i sposobnosti. Na taj način obogaćuju i nadograđuju svoja znanja koja se odnose na pripremanje nastavnog plana i programa, kao i na vrednovanje različitih stupnjeva znanja kod djece. Međutim, za ostvarenje svojih zadataka u uvjetima inkluzije, učiteljima i profesorima je potrebna organizacijska, materijalna i stručna potpora (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Profesorima je potrebna stručna pomoć defektologa-rehabilitatora ili logopeda pri izradi materijala i nastavnog programa koji će biti u skladu s djetetovim mogućnostima. Stručna podrška je učiteljima iznimno potrebna, posebice u svakodnevnom radu s učenicima i djecom s intelektualnim teškoćama (Petanjek i Kobeščak, 2011).

Važnu stavku u odgojno-obrazovnom procesu djece s teškoćama u razvoju predstavljaju pomoćnici u nastavi. Djeca s intelektualnim teškoćama na pomoćnike u nastavi gledaju kao na prijatelje koji im pomažu u savladavanju različitih školskih izazova koji su pred djecu stavljeni. Mnoga djeca ističu velik doprinos pomoćnika njihovu kvalitetnijem i češćem druženju s vršnjacima i boljem obrazovnom uspjehu (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Za shvaćanje osobitosti intelektualno onespoblijenog djeteta, pripravnici i stručna podrška moraju znati na koji način dijete upoznaje svijet oko sebe. Važno je obratiti pozornost na to koja se osjetila i osjetilni putovi mogu koristiti za stvaranje novih spoznaja i iskustava. Isto



tako, kako bi inkluzija bila uspješna, učitelji i njihovi suradnici moraju znati na koji način djeca s intelektualnim teškoćama stječu svakodnevno potrebne vještine (Petanjek i Kobešćak, 2011).

Problem s kojim se učitelji i profesori susreću je nedostatak vještina potrebnih za podučavanje. Učiteljima je stresno poučavanje učenika u razredu uz dodatan individualni rad s djetetom s teškoćama u razvoju, pri čemu učiteljice pokazuju veće razine stresa od učitelja. Mnoga usavršavanja kroz koja učitelji i profesori prolaze nisu dovoljno praktična za svakodnevni rad. Nadalje, često su razredi u kojima se nalazi jedno ili više djece s intelektualnim teškoćama iznimno veliki, pa rad u takvom okruženju predstavlja problem. Problem predstavlja i nemogućnost učitelja ili profesora da u isto vrijeme samostalno pomaže djeci s teškoćama i ostaloj djeci u razredu. Uz to, nepoznavanje obilježja određenih poteškoća djece s teškoćama u razvoju dodatno utječe na razinu stresa koju učitelji doživljavaju. No, unatoč tome, velik broj učitelja i profesora iskazuje želju za različitim edukacijama koje podučavaju o djeci s intelektualnim teškoćama i koje im, posljedično, smanjuju razine stresa (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

## *5.2. Razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika bez teškoća*

Djeca bez teškoća u razvoju puno jasnije pokazuju razlike u ponašanju kod kuće gdje su opušteni i ponašanju u školi gdje se ponašaju u skladu sa školskom strukturom. Naime, djeca s intelektualnim teškoćama pokušavaju ugoditi zahtjevima i očekivanjima svojih roditelja. Bez obzira na to, intelektualno onesposobljena djeca i njihovi roditelji, prema istraživanjima, manje su zadovoljni jedni drugima nego što su to tipična djeca i njihovi roditelji (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

Unatoč surađivanju i inkluziji djece s intelektualnim teškoćama i njihovih vršnjaka postoje vidljive razlike koje učitelji ističu. Prva, ranije spomenuta, razlika je razlika u motiviranosti učenika. Opće je prihvaćena važnost motivacije učenika u prevladavanju školskih zadataka. Često se uspjeh i neuspjeh djece pripisuju njihovom uloženom trudu i motivaciji. Velik broj istraživanja utvrdio je manju motiviranost djece s teškoćama u razvoju u odnosu na njihove vršnjake, pogotovo kada djeca ne postižu očekivani akademski uspjeh. Razlika je vidljiva i kod osnovnoškolske djece s intelektualnim teškoćama koja u odnosu na srednjoškolsku djecu koja sebe vide manje motiviranima od mlađih učenika. S druge strane, istraživanja pokazuju kako postoji i razlika u motiviranosti među djecom s intelektualnim teškoćama. Naime, djeca s teškoćama koja su motiviranija za učenje koristit će više strategija učenja i jače će se truditi u odnosu na djecu s teškoćama koja nisu uopće motivirana na rad

(Meltzer, Reddy, Pollica, Roditi, Sayer i Theokas, 2004). Također, važno je napomenuti kako učitelji procjenjuju učenike s intelektualnim teškoćama koji imaju pozitivno školsko samopoimanje jednako marljivim i uspješnim kao i učenike bez teškoća. S druge strane, učenike s intelektualnim teškoćama koji imaju negativno školsko samopoimanje smatraju manje upornima. Također, roditelji statistički značajno više uočavaju lijenost intelektualno onesposobljene djece nego učitelji (Žic Ralić i Cvitković, 2011).

Kada je riječ o slijeđenju uputa od strane učitelja, i intelektualno onesposobljena djeca i njihovi vršnjaci bez teškoća procjenjuju da više slušaju u školi nego što to procjenjuju učitelji. Povezano s time, učitelji procjenjuju djecu s intelektualnim teškoćama nemirnijima na satu nego što to ona zaista jesu. Za razliku od njih, djecu bez teškoća procjenjuju mirnijima nego što oni sebe procjenjuju. Naime, istraživanja pokazuju da djeca s intelektualnim teškoćama često nisu svjesna svoje metakognicije zbog čega je kod njih vidljiva velika razlika između samoprocjene i stvarnog rezultata (Stone i May, 2002). Uz to, do problema dolazi onda kada učitelji i okolina donose pogrešne pretpostavke o nepažnji učenika, kada je zapravo u pitanju fizički nemir kao rezultat neurološke disfunkcije na koju djeca nemaju utjecaja (Žic Ralić i Cvitković, 2011). Isto tako je i sanjarenje sasvim normalna pojava u školi. Unatoč tome što su učenici svjesni da ponekad odlutaju mislima i djeca s intelektualnim teškoćama u razvoju i djeca bez teškoća procjenjuju da značajno manje sanjare u razredu nego što to procjenjuju njihovi učitelji (Dragojević, Šenjug Užarević i Wagner Jakab, 2017).

### *5.3. Prednosti inkluzije*

Prilikom pokretanja samog programa inkluzije glavni cilj nije bio razvoj različitih specijalnih metoda učenja ili obrazovanja. Glavni cilj inkluzije je pokazati da je svako dijete jednako važno te da svako dijete može, na svoj način, doprinijeti društvu u kojem se nalazi. Najveća dobrobit proizašla iz inkluzije, odnosno spajanja različitosti, jesu optimizam i ljubav prema drugima, razumijevanje različitosti i najvažnije, prihvaćanje drugih onakvih kakvi oni zaista jesu. Prema tome, zadatak svih onih koji na bilo koji način sudjeluju u procesu inkluzije je osigurati svakom djetetu i svakoj osobi njihovo mjesto u društvu (Igrić, 2004). Empatija i suosjećanje imaju svoje mjesto u razvoju inkluzivnog školovanja zato što poboljšavaju kvalitetu odnosa, komunikaciju, razumijevanje tuđih potreba i teškoća, ali i poboljšanju školskog uspjeha. Sve su to karakteristike i osobine koje dolaze do izražaja u inkluzivnom okruženju i svima pružaju korist (Vican, 2013).

Dijete s teškoćama u razvoju ima velik broj različitih koristi od inkluzije u školama i vrtićima. Za početak, dijete ima priliku za učestalo druženje s vršnjacima i za realizaciju socijalnih interakcija koje su iznimno važne. Komunicirajući s vršnjacima, dijete može pronaći uzore koje će oponašati u ponašanju i različitim vještinama. Kroz igru s vršnjacima i doživljaj uspjeha u igri, djeca s intelektualnim teškoćama u razvoju osnažuju vlastite potencijale. Tako im je potaknuta želja za osobnim rastom i ostvarivanjem kompenzacije za područja u kojima ima poteškoća. Dijete s intelektualnim teškoćama je u prilici upustiti se u složenije društvene procese i različite aktivnosti koje mu omogućuju jačanje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Uspješnom socijalizacijom u odgojnu skupinu ili školski razred, intelektualno onespobljena djeca pobijaju mišljenja da su ona baš uvijek ovisna o tuđoj pomoći, da su nesamostalni i da nemaju dovoljno razvijeno vlastito mišljenje (Mikas i Roudi, 2012).

Roditelji djece s intelektualnim teškoćama također imaju određene koristi od inkluzije u školama. Inkluzija roditeljima razvija osjećaj kako je njihovo dijete jednako cijeloj skupini, kako se ne razlikuje od djece bez teškoća. Važna stavka koju roditelji ističu je uvjerenje kako dijete dobiva iste mogućnosti za napredovanje i razvoj kao i ostala djeca. Uključenost djeteta u razred s djecom bez teškoća i gledanje njihovog truda kod roditelja pobuđuje dodatan motiv i poticaj za emocionalno bogaćenje obiteljskih odnosa, ali i za dodatnim intelektualnim angažmanom (Mikas i Roudi, 2012). Važno je uključiti dijete u sve aktivnosti za koje pokaže interes, naravno, uz prilagodbu materijala i poticanje njegovom načinu korištenja istih (Petanjek i Kobešćak, 2011).

Inkluzija donosi mnogo prednosti i djeci bez teškoća u razvoju. Društveno vrijednosna orijentacija na kojoj se temelji inkluzija je pravednost. Iz pravednosti proizlaze tolerancija, solidarnost i poštivanje drugih (Vican, 2013.). Zaista, djeca kroz komunikaciju s djetetom s intelektualnim teškoćama razvijaju osjećaj senzibilizacije i poštuju različitosti. Razvijaju razumijevanje, empatiju i prihvaćanje teškoća, ali i različitosti. Suradnja s intelektualno onespobljenom djecom pomaže u razvoju samopoštovanja, osjećaja ponosa i osobne odgovornosti zbog međusobnog pomaganja i suradnje (Dragojević, Šenjuga Užarević i Wagner Jakab, 2017).

Odgajatelji i učitelji moraju proći najviše edukacije i najviše se prilagoditi istovremenom radu s djecom bez poteškoća i s djecom s teškoćama u razvoju. No, i oni imaju mnoge koristi od takvog načina rada. Prisustvo djece s intelektualnim teškoćama obogaćuje iskustvo i kreativnost učitelja u pronalasku novih strategija, metoda i pristupa koji vode učinkovitim rješenjima. Mnogi učitelji imaju priliku pokazati svoju kreativnost i snalažljivost pri prenošenju gradiva djeci. Isto tako, od velike koristi je i stalna edukacija kroz koju učitelji i

profesori prolaze. Na taj se način usavršavaju, ali i jačaju veze s ostalim stručnjacima u određenom području (Mikas i Roudi, 2012).

Iako se inkluzija pokazala vrlo korisnom, te je uključivanje djece s intelektualnim teškoćama u vrtiće i škole u interesu roditelja i djece, postoje i negativni nalazi različitih istraživanja. Postoje istraživanja koja pokazuju da je sve više nasilja nad djecom s intelektualnim teškoćama u razvoju u različitim institucijama nego u obiteljima (Sullivan, 2009). Osoblje takvih institucija ponekad se ponaša prema korisnicima kao da su bezvrijedni i da trebaju biti manje zahtjevni. Takav način ponašanja prema osobama s intelektualnim teškoćama u razvoju slabi njihovo samopoštovanje i pobuđuje osjećaj nesigurnosti, što su ujedno i obilježja djece za koju je vrlo vjerojatno da će postati žrtve nasilja (Reiter, Bryen i Shacher, 2007).

## **6. Inkluzija u Hrvatskoj**

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne programe jedna je od temeljnih odrednica današnjeg suvremenog društva (Rumiha, Hubeny-Lučev, Gros Popović i Smiljanić, 2005). Inkluzija osoba s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj pojavljuje se 1980. godine kada je donesen zakon o obrazovanju, kojim je regulirano obrazovanje djece s posebnim potrebama u integracijskim uvjetima, točnije u redovnoj školi s ostalim vršnjacima bez teškoća u razvoju. Danas je taj zakon podržan nizom zakonskih i podzakonskih akata. Do tada su djeca s teškoćama pohađala isključivo posebne ustanove poput specijalnih školi. Unatoč tome, u određenim dijelovima Hrvatske i dalje nisu ostvareni potrebni preduvjeti za inkluziju u vrtićima i školama. Roditelji djece s intelektualnim teškoćama često se nisu smatrali dovoljno kompetentnima za traženje inkluzije za svoju djecu, posebice zbog toga što su ih različiti stručnjaci uvjerovali da je za dobrobit njihove djece da pohađaju posebne ustanove. Samo su najuporniji roditelji zadržali svoju djecu u redovnim školama (Igrić, 2004). Međutim, inkluzija intelektualno onesposobljene djece provodi se samo onda kada je takav način školovanja zaista koristan i kada će to djetetu koristiti te će se na taj način najuspješnije socijalizirati (Zlatarić, 2015).

U Hrvatskoj postoji program inkluzije i u vrtićima, osnovnim i srednjim školama kao i u visokoškolskom obrazovanju. Važno je naglasiti da u Zakonu postoji i odredba prema kojoj se u odgojnoj skupini u koju je integrirano dijete s teškoćama u razvoju mora smanjiti broj ostale djece. Upravo smanjenje broja djece pruža odgajateljima i učiteljima više mogućnosti uključivanja djeteta s teškoćama u rad, lakše vođenje nastave i kvalitetnije pružanje potrebne pažnje svim učenicima (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013).

Udruga za promicanje inkluzije (UPI) nevladina je, neprofitna i humanitarna organizacija osnovana u Zagrebu 1997. godine. Dugi niz godina promoviraju inkluzivne programe, pokazuju njihovu vrijednost i potiču odgojne i obrazovne ustanove da uvedu inkluzivne programe. Isto tako, u Hrvatskoj postoji specijalizirano, odnosno terapeutsko udomiteljstvo koje se provodi za djecu i odrasle s teškoćama u razvoju. Cilj takvog načina udomiteljstva je razvijanje samostalnosti djeteta i njegovog boljeg funkcioniranja unutar obitelji i šire društvene zajednice te bolje funkcioniranje u inkluzivnim programu školovanja. Stručni tim u suradnji s Centrom za socijalnu skrb izabire udomiteljske obitelji, poštujući interese i želje djeteta (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Nadalje, u Republici Hrvatskoj postoji i Program za cjeloživotno učenje s ciljem stručnog usavršavanja neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti. Odgajatelji i učitelji na taj način usavršavaju svoje komunikacijske vještine, stječu nova znanja i kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Praktična primjena inkluzije u školama prepoznata je u uključivanju ne samo djece s intelektualnim teškoćama, već i uključivanjem djece koja pripadaju nacionalnim manjinama. Najbolji primjer obrazovne inkluzije je uključivanje djece romske nacionalnosti u redovito školovanje. U takvim razredima učitelji se susreću s djecom koja znaju pričati hrvatski jezik i s onima koji to ne znaju. No, upornost i djece i učitelja pokazuje kako je inkluzivni program u Hrvatskoj na dobrom putu te da, bez obzira ne nedostatak posebnih smjernica i dokumenata na razini obrazovne politike, napreduje i pokazuje spremnost i brigu za djecu koja se u njoj nalaze (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

## **7. Zaključak**

Djeca s intelektualnim oštećenjima ovise o okolini. Različite teškoće zahtijevaju različitu prilagodbu, kako obitelji i društva, tako i djeteta. Intelektualno onesposobljenom djetetu je, uz podršku emocionalnom razvoju te razvijanje motivacije za učenje i uspjeh, potrebno pružiti i prilagođen odgojno-obrazovni program. Kako bi djeca s intelektualnim teškoćama postigla maksimum svojih sposobnosti i u potpunosti razvila svoje potencijale, potrebno im je prilagoditi nastavni sadržaj, ali ih isto tako spojiti s njihovim vršnjacima. Dobrobiti inkluzije za djecu s intelektualnim teškoćama su velike. Glavna prednost inkluzije za djecu je stvaranje novih prilika za druženje s vršnjacima. Sudjelovanje u različitim socijalnim interakcijama omogućuje djeci s intelektualnim teškoćama da usvajaju nove sposobnosti i vještine te da uče od svojih vršnjaka kako se u određenoj situaciji treba ponašati. Potencijal

svakog djeteta razvit će se samo onda kada su osigurani svi primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u obiteljskom domu, a zatim u vrtiću i školi. Upravo kombinacija ljubavi i podrške u obitelji i strpljenja i razumijevanja u odgojno-obrazovnom sustavu dovodi optimalnih posljedica procesa inkluzije.

Program inkluzije pokazao je zaista mnogo prednosti za sve koji u njemu sudjeluju. Unatoč tome, mnoga djeca s intelektualnim teškoćama još uvijek nisu u mogućnosti pohađati školski program s njihovim vršnjacima. Provedbom programa inkluzije u veći broj vrtića te osnovnih i srednjih škola, povećat će se mogućnosti redovnog školovanja za veći broj učenika s teškoćama. Uz to, potrebno je naglasiti da je najvažniji preduvjet inkluzije adekvatna podrška odgojiteljima i učiteljima kao i roditeljima čije dijete ima intelektualne teškoće. Samo zajedničkom suradnjom djeteta, roditelja i obrazovnog sustava moguće je izvući djetetov maksimum te povećati njegovu dobrobit.

## Literatura

- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), 585-595.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Obiteljski odnosi i psihosocijalna prilagodba djece u cjelovitim i jednoroditeljskim obiteljima. *Klinička psihologija*, 8(2), 139-150.
- Bulić, D., Joković Oreb, I. i Nikolić, B. (2012). Angažman majki djece s teškoćama u razvoju u aktivnostima svakodnevnog života. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 1-12.
- Cherry, K. (2019). Erik Erikson's Stages of Psychosocial Development, preuzeto 07.08.2019. s <https://www.verywellmind.com/erik-eriksons-stages-of-psychosocial-development-2795740>
- Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28.
- Dragojević, D., Šenjuga Užarević, V. i Wagner Jakab, A. (2017). Učenici s teškoćama u školi. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13(50), 54-65.
- Došen, A. (2010). Poremećaji ponašanja i psihički poremećaji u osoba s intelektualnim teškoćama. *Socijalna psihijatrija*, 38(2), 109-114.
- Erik Erikson's Theory of Psychosocial Development (2019), preuzeto 06.08.2019. s <https://www.psychologynoteshq.com/erikerikson/>
- Hall, L. J. i McGregor, J. A. (2000). A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.
- Hastings, R. P. i Taunt, H. M. (2002). Positive Perceptions in Families of Children With Developmental Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116-127.
- Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(2), 151-164.
- Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38.
- Josipović, A. M., Najman Hižman, E. i Leutar, Z. (2008). Nasilje nad osobama s intelektualnim teškoćama. *Nova prisutnost*, 6(3), 353-371.

- Klarin, M i Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 243-262.  
<https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.17>
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247.
- Leutar, Z. i Oršulić, V. (2015). Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Revija za socijalnu politiku*, 22(2), 153-176.
- Macuka, I. i Jurkin, M. (2014). Odnos sukoba roditelja i psihosocijalnih problema mlađih adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 65-84.
- Macuka, I., Smojver-Ažić, S. i Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskog ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja*, 2, 383-403.
- Malone, J. C., Liu, S. R., Vaillant, G. E., Rentz, D. M. i Waldinger, R. J. (2016). Midlife Eriksonian psychosocial development: Setting the stage for late-life cognitive and emotional health. *Developmental Psychology*, 52(3), 496-508. doi:10.1037/a0039875
- Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 5(1), 129-145.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, S. i Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perception of efforts, strategy use and academic performance?. *Learning Disabilities Research and Practice* 19(1), 33-44.
- Mikas, D i Roudi, B (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(1), 207-214.
- Odom, S. L., Buysse, V. i Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Parekh, R. (2017). What is Intellectual Disability?, preuzeto 06.08.2019. s  
<https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>
- Petanjek, I. i Kobeščak, S. (2011). Odgajatelji pripravnici u radu s djecom s teškoćama u razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17(64), 32-33.



- Pleck, J. H. (2007). Why Could Father Involvement Benefit Children? *Theoretical Perspectives, Applied Developmental Science, 11*(4), 196-202.
- Poredoš Lavor, D. i Radišić, N. (2011). Otežana životna prilagodba osobe s intelektualnim teškoćama i poremećajem u ponašanju. *Policija i sigurnost, 20*(4), 609-615.
- Reiter, S., Bryen, D. N. i Shacher, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse, *Journal of Intellectual Disabilities, 11*, 371-387.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak, 154*(1-2), 131-148.
- Stone, C. A. i May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(4), 370-383.
- Sullivan, P. M. (2009). Violence Exposure Among Children with Disabilities. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*(2), 196-216.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. i Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal Of Family Theory and Review, 1*(4), 198-210.
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola, LIX*(30), 17-36.
- 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, LIX*(30), 48-65.
- Zlatarić, T. (2015). Inkluzivno obrazovanje, preuzeto 12.08.2019 s <http://osigurajmoimjednakost.com/index.php/djeca-s-teskocama-1/96-inkluzivno-obrazovanje.html>
- Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina, 8*(1), 141-153.
- Žic Ralić, A. i Cvitković, D. (2011). Razlike u procjenama adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47* (2), 109-127.
- Witt, W. P., Riley, A. W. i Coiro, M. J. (2003). Childhood Functional Status, Family Stressors, and Psychosocial Adjustment Among School-aged Children With Disabilities in the United States. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 157*, 687-695. doi:10.1001/archpedi.157.7.687