

**OSOBE S INVALIDITETOM
U UMJETNOSTI, ZNANOSTI,
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Inkluzivne politike i prakse

Zbornik radova



OSOBE S INVALIDITETOM
U UMJETNOSTI, ZNANOSTI, ODGOJU I OBRAZOVANJU:
INKLUZIVNE POLITIKE I PRAKSE

/

PERSONS WITH DISABILITIES
IN ARTS, SCIENCE AND EDUCATION:
INCLUSIVE POLICIES AND PRACTICES

Zbornik radova 2. Međunarodne umjetničke i znanstvene
konferencije Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti,
odgoju i obrazovanju

/

Proceedings book of the 2nd International Artistic and
Scientific Conference Persons with Disabilities in Arts,
Science and Education

OSOBE S INVALIDITETOM U UMJETNOSTI, ZNANOSTI, ODGOJU I OBRAZOVANJU:
INKLUZIVNE POLITIKE I PRAKSE / PERSONS WITH DISABILITIES IN ARTS, SCIENCE
AND EDUCATION: INCLUSIVE POLICIES AND PRACTICES

Zbornik radova 2. Međunarodne umjetničke i znanstvene konferencije Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju / Proceedings book of the 2nd International Artistic and Scientific Conference Persons with Disabilities in Arts, Science and Education

Biblioteka Ars Academica – Symposia / Edition Ars Academica – Symposia

Nakladnik / Publisher

Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Sunakladnik / Co – Publisher

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, Vinkovci, Hrvatska

Za nakladnika / For Publisher

Helena Sablić Tomić, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Urednica zbornika / Editor in Chief

Mirna Sabljar, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Uredništvo / Editorial board

Anica Bilić, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, Vinkovci, Hrvatska

Tatjana Bertok-Zupković, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Jerneja Herzog, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, Slovenija

Tatjana Ileš, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Vedrana Marković, Muzička akademija Univerziteta Crne Gore

Jasminka Najcer Sabljak, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Aldona Vilkelienė, Academy of Education, Vytautas Magnus University, Lithuania

Mirna Sabljar, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Glavni urednik Akademijinih izdanja / Editor in Chief of Editions of Academy of Arts and Culture

Igor Tretinjak, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

*Recenzentice Zbornika / Proceedings Reviewers**

Prof. dr. sc. Snježana Dobrota, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska

Prof. dr. sc. Helena Sablić Tomić, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

* Svi su radovi u zborniku prošli postupak dvostruke slijepe recenzije. / All papers in the proceedings have undergone a double-blind review process.

**OSOBE S INVALIDITETOM U
UMJETNOSTI, ZNANOSTI,
ODGOJU I OBRAZOVANJU:
Inkluzivne politike i prakse /
PERSONS WITH DISABILITIES IN
ARTS, SCIENCE AND EDUCATION:
Inclusive Policies and Practices**

2. Međunarodna umjetnička i znanstvena konferencija Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju, Osijek, 2. i 3. prosinca 2021. / The 2nd International Artistic and Scientific Conference Persons with Disabilities in Arts, Science and Education, Osijek, 2nd and 3rd December 2021

Zbornik radova / Proceedings book

Osijek, 2024.

Sadržaj / Contents

- 13** RIJEČ UREDNICE
FOREWORD OF THE EDITOR IN CHIEF

Plenarna predavanja / Plenary Lectures

- 17** **Dejana Bouillet**
RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO
RESURS SOCIJALNE INKLUZIJE DJECE
EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE AS A
SOURCE OF THE SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN
- 30** **Tihomir Žiljak**
INKLUZIVNA DIMENZIJA CJELOŽIVOTNOG
UČENJA
INCLUSIVE DIMENSION OF LIFELONG LEARNING

Radovi konferencije / Conference Papers

- 47** **Jelena Alić, Smiljana Zrilić, Vesnica Mlinarević**
POUZDANOST PRILAGOĐENE INAČICE SKALE
SAMOPROCJENE PREDMETNO SPECIFIČNIH
KOMPETENCIJA ZA RAD S UČENICIMA
S TEŠKOĆAMA U NASTAVI TJELESNE I
ZDRAVSTVENE KULTURE
THE RELIABILITY OF THE ADAPTED VERSION
OF THE SELF-ASSESSMENT SCALE OF SUBJECT-
SPECIFIC COMPETENCIES FOR WORKING WITH
STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL
EDUCATION

- 59** **Dunja Bajtl, Josip Barać, Vladimir Bajtl**
PRIKAZ SVIJETA OČIMA OSOBA S OŠTEĆENJIMA
VIDA KAO PRILOG BOLJIM INKLUZIVNIM
PRAKSAMA U OBRAZOVNIM USTANOVAMA
THE WORLD THROUGH THE EYES OF PERSONS
WITH VISUAL IMPAIRMENTS AS A CONTRIBUTION
TO BETTER INCLUSIVE PRACTICES IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS
- 68** **Amir Begić, Jasna Šulentić Begić, Ivana Pušić**
NASTAVA GLAZBE I DJECA S DOWNOVIM
SINDROMOM
MUSIC LESSONS AND CHILDREN WITH DOWN
SYNDROME
- 88** **Snežana Dubovicki, Anita Kostanjčar**
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U FUNKCIJI
UČINKOVITIJEG UKLJUČIVANJA OSOBA S
INVALIDITETOM NA TRŽIŠTE RADA
LIFELONG LEARNING IN THE FUNCTION OF
MORE EFFECTIVE INCLUSION OF PERSONS WITH
DISABILITIES IN THE LABOUR MARKET
- 103** **Jelena Dujmović Bocka, Ljilja Šrepfler**
PRAVNI I SOCIJALNI ASPEKTI
ZAPOŠLJAVANJA OSOBA S INVALIDITETOM U
VISOKOOBRAZOVNOM SUSTAVU KAO JAVNOJ
SLUŽBI
LEGAL AND SOCIAL ASPECTS OF EMPLOYMENT
OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE HIGHER
EDUCATION SYSTEM AS A PUBLIC SERVICE
- 121** **Ivana Đurđević Babić, Natalija Bošnjaković**
INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA
I IGRIFIKACIJA U OBRAZOVANJU UČENIKA S
TEŠKOĆAMA – STAJALIŠTE BUDUĆIH UČITELJA
INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGY AND GAMIFICATION IN THE
EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS
– THE POINT OF VIEW OF FUTURE TEACHERS

- 130 Sanja Grbić, Irena Magaš**
OSTVARIVANJE PRAVA DJECE S INVALIDITETOM:
INKLUZIJA ILI DISKRIMINACIJA?
EXERCISING THE RIGHTS OF CHILDREN WITH
DISABILITIES: INCLUSION OR DISCRIMINATION?
- 154 Ljerka Hajncl, Petar Šajfar, Lara Rašić**
ODGOVARAJUĆA KOMUNIKACIJA S OSOBAMA
S INVALIDITETOM TIJEKOM INTERVJUA KAO
METODE RADA PROFESIONALNIH POMAGAČA
ADEQUATE COMMUNICATION WITH PERSONS
WITH DISABILITIES DURING INTERVIEWS AS
PROFESSIONAL HELPERS' WORKING METHOD
- 164 Gordana Horvat, Snježana Barić-Šelmić**
OSOBE S INVALIDITETOM U UDOMITELJSTVU
KROZ ANALIZU MEDIJSKOG SADRŽAJA
INTERNETSKIH PORTALA
PEOPLE WITH DISABILITIES IN FOSTER CARE
THROUGH THE ANALYSIS OF THE MEDIA
CONTENT OF INTERNET PORTALS
- 176 Marija Hren, Jasna Kuderk Mirošević**
PERCEPCIJA STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA
O KVALITETI INKLUZIVNOG OKRUŽENJA U
HRVATSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA
PERCEPTION OF STUDENTS OF TEACHER STUDIES
ON THE QUALITY OF INCLUSIVE ENVIRONMENT
IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS
- 192 Katarina Šarčević Ivić-Hofman,
Ana Wagner Jakab, Lelia Kiš-Glavaš**
OBLICI RANE PODRŠKE OBITELJIMA DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
FORMAL AND INFORMAL FORMS OF SUPPORT IN
THE EARLY SUPPORT SERVICE SYSTEM

- 202** **Gordana Ivković, Jelena Alić, Dinko Jadrešić**
UKLJUČIVANJE STUDENATA S INVALIDITETOM
U PROGRAME TJELESNOG VJEŽBANJA NA
SVEUČILIŠTIMA U HRVATSKOJ
INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
IN PHYSICAL EXERCISE PROGRAMMES AT
UNIVERSITIES IN CROATIA
- 215** **Olivia Karaolis**
PUPPETS AS A PEDAGOGY FOR INCLUSION
LUTKE U INKLUZIVNOJ PEDAGOGIJI
- 230** **Aleksandra Kardum**
POSEBNOSTI RODITELJSKOG PONAŠANJA PREMA
DJETETU S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA
(PSA) S OBZIROM NA NJEGOVU DOB
CHILD'S AGE-RELATED ASPECTS OF PARENTAL
BEHAVIOUR TOWARDS A CHILD WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD)
- 250** **Livija Kroflin**
OSOBE S INVALIDITETOM I UNIMA
PERSONS WITH DISABILITIES AND UNIMA
- 260** **Irena Krumes, Luka Pongračić, Ana Maria Marinac**
INKLUZIVNI PRISTUP U NASTAVI
MATERINSKOG JEZIKA KAO POTICAJ RAZVOJA
INTERKULTURALNOG MIŠLJENJA
INCLUSIVE APPROACH IN MOTHER TONGUE
TEACHING AS AN ENCOURAGEMENT IN THE
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL THINKING
- 272** **Ana Kurtović, Daria Matković**
ULOGA MEDIJA U OBLIKOVANJU STAVOVA
STUDENATA PREMA OSOBAMA SA PSIHIČKIM
POREMEĆAJIMA
THE ROLE OF MEDIA IN SHAPING STUDENTS'
ATTITUDES TOWARD PERSONS WITH MENTAL
DISORDERS

- 284** **Tanja Maltar Okun, Karolina Doutlik**
OD MOSTA PREMA TROKUTU INKLUZIVNE
PODRŠKE UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
FROM THE BRIDGE TO THE TRIANGLE OF
INCLUSIVE SUPPORT TO STUDENTS WITH
DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES
- 300** **Vanja Marković, Hrvoje Bogojević, Lea Radolović**
PRIČE KOJE OSJEĆAMO – VIŠEOSJETILNO
PRIPOVIJEDANJE U NASTAVI S UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
STORIES WE FEEL – MULTISENSORY
STORYTELLING IN CLASSES WITH STUDENTS
WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES
- 313** **Sanja Mišević**
INVALIDITET NIJE UVIJEK VIDLJIV, ALI
DISKRIMINACIJA NA TEMELJU INVALIDITETA NA
TRŽIŠTU RADA JEST!
DISABILITY IS NOT ALWAYS VISIBLE, BUT
DISCRIMINATION BASED ON DISABILITY IN THE
LABOUR MARKET IS!
- 323** **Valentina Novak Žižić, Stella Radina Jurčić, Rea Vuksan**
INKLUZIVNI PRISTUP U VISOKOM OBRAZOVANJU:
UVJERENJA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA O
PRIMJENI UNIVERZALNOG DIZAJNA ZA UČENJE I
POUČAVANJE U VISOKOM OBRAZOVANJU
INCLUSIVE APPROACH IN HIGHER EDUCATION:
UNIVERSITY PROFESSORS' BELIEFS ABOUT
IMPLEMENTATION OF UNIVERSAL DESIGN
OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER
EDUCATION
- 336** **Marina Panić Amižić, Ksenija Romstein**
RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE:
(NE)ISKORIŠTENI RESURS PODRŠKE DJECI S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE:
(UN)USED RESOURCES OF SUPPORT FOR
CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

- 349** **Alta Pavin Banović, Hrvoje Mesić**
ZNAKOVNI JEZIK KAO INKLUZIJSKI
KOMUNIKACIJSKI KANAL IZMEĐU GLUHIH
UČENIKA I OSTALIH ČUJUĆIH SUDIONIKA U
ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU
SIGN LANGUAGE AS AN INCLUSIVE
COMMUNICATION CHANNEL BETWEEN DEAF
STUDENTS AND HEARING PARTICIPANTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS
- 364** **Lucija Periš**
PRAVO NA AMERIČKI SAN: SOCIJALNA INKLUZIJA
OSOBA S INVALIDITETOM U AMERIČKOJ
BIOGRAFSKOJ DRAMI
THE RIGHT TO THE AMERICAN DREAM: SOCIAL
INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN
AMERICAN BIOGRAPHICAL DRAMA
- 380** **Ana Smodlaka, Kristina Urbanc**
FORMALNI I NEFORMALNI OBLICI PODRŠKE ZA
STUDENTE S INVALIDITETOM
FORMAL AND INFORMAL FORMS OF SUPPORT FOR
STUDENTS WITH DISABILITIES
- 407** **Ivana Stanić, Silvija Hinek, Mili Perkušić**
KOMUNIKACIJA ILI REAKCIJA NA INKLUZIJU
OSOBA S OŠTEĆENJEM SLUHA U DRUŠTVO
COMMUNICATION OR REACTION TO THE
INCLUSION OF PEOPLE WITH HEARING
IMPAIRMENTS IN SOCIETY
- 417** **Tihana Škojo, Renata Jukić**
SURADNIČKO UČENJE U INKLUZIVNOJ NASTAVI
UMJETNIČKOG PODRUČJA
COLLABORATIVE LEARNING IN INCLUSIVE ART
TEACHING

- 432** **Damir Španić**
ZAGRLJAJ RAZLIČITOSTI: JAZZ KAO GLAZBA
INKLUZIJE
THE EMBRACE OF DIFFERENCE: JAZZ AS THE
MUSIC OF INCLUSION
- 444** **Marijan Tustonja, Anđelka Čuljak, Ivana Šimunić**
SATISFACTION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
WITH STUDYING AT THE UNIVERSITY OF MOSTAR
ZADOVOLJSTVO STUDENATA S INVALIDITETOM
STUDIRANJEM NA SVEUČILIŠTU U MOSTARU
- 454** **Violeta Valjan Vukić, Matea Antunović,
Karmen Travirka Marčina**
AKTIVNOSTI DJECE S TEŠKOĆAMA U SLOBODNOM
VREMENU
CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FREE
TIME ACTIVITIES
- 472** **Dajana Vinković**
INKLUZIVNE KOMPETENCIJE UČITELJA
U OSNOVNOJ ŠKOLI – KORELACIJA
SOCIODEMOGRAFSKIH OBILJEŽJA I
SAMOPROCJENE INKLUZIVNIH KOMPETENCIJA
INCLUSIVE COMPETENCIES OF PRIMARY
SCHOOL TEACHERS: CORRELATION BETWEEN
SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND
SELF-ASSESSMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES
- 488** **Narcisa Vrbešić-Ravlić**
O LJUDSKIM PRAVIMA OSOBA S INVALIDITETOM
I NJIHOVOJ PRAVNOJ ZAŠTITI KROZ PRIZMU
TERMINOLOGIJE PRAVNIH AKATA
ON THE HUMAN RIGHTS OF PERSONS WITH
DISABILITIES AND THE DEVELOPMENT OF
THEIR LEGAL PROTECTION THROUGH THE
TERMINOLOGY OF LEGAL ACTS

- 501** **Martina Zelić, Blaženka Filić-Vulin, Daniela Bratković**
ANALIZA OBILJEŽJA SLUŽBE PODRŠKE U USLUZI
ORGANIZIRANOG STANOVANJA ZA OSOBE S
INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF SUPPORT
WITHIN THE ORGANIZED HOUSING FOR PERSONS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
- 517** **Smiljana Zrilić, Violeta Valjan Vukić, Zdenka Jerkin**
PRILOG ISTRAŽIVANJU STAVOVA RODITELJA O
INKLUZIJI DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVE
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA

CONTRIBUTION TO THE RESEARCH OF PARENTS'
ATTITUDES TOWARD THE INCLUSION OF
CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY AND
PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

RIJEČ UREDNICE / FOREWORD OF THE EDITOR IN CHIEF

Zbornik radova koji je pred vama jedan je od rezultata 2. Međunarodne umjetničke i znanstvene konferencije *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju* održane 2. i 3. prosinca 2021. godine u organizaciji Akademije za umjetnosti i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Suorganizatori konferencije bili su Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Muzička akademija Univerziteta Crne Gore, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. Konferencija je održana pod pokroviteljstvom Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, Ministarstva rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike Republike Hrvatske, Ministarstva kulture i medija Republike Hrvatske, Osječko-baranjske županije, uz partnerstvo Agencije za odgoj i obrazovanje, UNIMA-e – Education, Development and Therapy Commission, Ureda pravobraniteljice za osobe s invaliditetom Republike Hrvatske i Grada Osijeka.

Središnja tema *Inkluzivne politike i prakse* i pod teme konferencije (Implicitne i eksplicitne politike i prakse inkluzije, Politike i prakse inkluzije u umjetnosti, Politike i prakse inkluzije u kulturi, Politike i prakse inkluzije u umjetničkom obrazovanju, Politike i prakse inkluzije u općem odgoju i obrazovanju, Politike i prakse kreativnih terapijskih djelovanja, Politike i prakse inkluzije u digitalnim medijima, Politike i prakse inkluzije u različitim aspektima društva) potaknule su na sudjelovanje sudionike iz 12 zemalja (Australija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Hrvatska, Litva, Mađarska, Nizozemska, Republika Sjeverna Makedonija, Sjedinjene Američke Države, Slovačka, Slovenija, Srbija) s 33 visokoškolske institucije koje djeluju u sastavu 17 sveučilišta i iz 59 odgojno-obrazovnih institucija ili institucija različitog tipa koje svojim djelovanjem skrbe o ili se bave osobama s invaliditetom ili djecom s teškoćama u razvoju.

U Zborniku se nalaze dva plenarna predavanja – prof. dr. sc. Deiane Bouillet i prof. dr. sc. Tihomira Žiljka i 34 znanstvena rada. Radovi su iz različitih područja umjetnosti i znanosti, a svi se referiraju na neku od tema inkluzivnih politika ili praksi.

Inkluzivne politike i prakse bile su u fokusu znanstvenog i umjetničkog propitivanja i istraživanja jer je proces inkluzije početni korak, ali i željeni cilj kvalitetnog suživota osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju u zajednicama gdje žive, obrazuju se ili djeluju. Željeli smo potaknuti sudionike konferencije na promišljanje i znanstveno djelovanje o tome kakve su politike vezane uz inkluzivnost, koliko su ostvarive, ili pak ostvarene, i kako inkluzija egzistira u praksi umjetničkih, znanstvenih i odgojno-obrazovnih situacija. S ciljem ostvarenja veće ravnopravnosti i uključivosti osoba s invaliditetom u društvo na svim razinama i svim područjima djelovanja, nadamo se kako će tomu pridonijeti i ovaj zbornik jer inkluzija treba biti u središtu znanstvenog dijaloga, umjetničke aktivnosti i odgojno-obrazovne stvarnosti općeg i umjetničkog obrazovanja, kao i svih sfera ljudskog djelovanja i života. Cilj je ove znanstvene publikacije da bude jedan od izvora za znanstveno utemeljeno oblikovanje inkluzivnih politika sa zajedničkim ciljem kreiranja ideja za uspostavu dobrih praksi vezanih uz položaj i status osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju.

Zahvaljujemo svim sudionicima konferencije, članovima Organizacijskog i Programskog odbora, recenzentima radova, kao i recenzenticama Zbornika, prof. dr. sc. Snježani Dobrota i prof. dr. sc. Heleni Sablić Tomić, i svima koji su sudjelovali u oblikovanju Zbornika.

Posebno zahvaljujemo Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske na financijskoj potpori uz koju je objavljena ova publikacija.

Nadamo se da će ovo izdanje biti korisno nacionalnom i međunarodnom znanstvenom i umjetničkom krugu i da će rezultati i zaključci znanstvenih radova doprinijeti inkluzivnim politikama i praksama na razini svake pojedine osobe, ali i na razini društva u cjelini.

Dr. sc. Mirna Sabljar, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku

Plenarna predavanja / Plenary Lectures

Dejana Bouillet¹

RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO RESURS SOCIJALNE INKLUZIJE DJECE

Plenarno izlaganje / Plenary lecture
UDK: 373.2-056.24
<https://doi.org/10.59014/GPUM7186>

Sažetak

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) jedinstvenog je položaja da djeci rane i predškolske dobi pruži odgovarajuću podršku pravovremenim uočavanjem teškoća, osiguravanjem uvjeta za prevenciju njihovih neželjenih posljedica i pružanjem neposredne podrške djeci i njihovim obiteljima. U ovom su radu prikazane osnovne informacije o znanstvenom projektu „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ koji financira Hrvatska zaklada za znanost. Na temelju procjena odgojitelja i roditelja djece u 66 dječjih vrtića reprezentativnih za Republiku Hrvatsku utvrđen je udio djece s teškoćama u ovoj populaciji i načini na koje se u ustanovama RPOO-a odgovara na njihove potrebe. Upućuje se na potrebu osnaživanja sustava RPOO-a u smjeru jačanja kapaciteta za prevenciju socijalne isključenosti djece, što je sukladno deklarativnim međunarodnim i nacionalnim politikama.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, djeca s teškoćama, standardi kvalitete RPOO-a

¹ Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, dbouille@m.ffzg.hr

Uvod²

„Obrazovanje je najmoćnije sredstvo za ostvarenje društvenih i gospodarskih promjena, osobito kada uključuje sve svoje građane jer svijet sutrašnjice pretpostavlja složene i dinamične promjene s podijeljenom odgovornošću. Obrazovanje je stoga društvena i gospodarska investicija s najvećim i najtrajnijim povratom...“

Nacionalna razvojna strategija do 2030. godine

Iako je od postizanja konsenzusa o važnosti i karakteristikama inkluzivnog obrazovanja do danas prošlo više desetljeća, a inkluzivne vrijednosti široko deklarativno prihvaćene, još uvijek postoje brojne prepreke pristupačnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO), kao što su kulturalna segregacija, diskriminacija i opstojnost razlika u obrazovnim mogućnostima svakog djeteta (Bove i Sharma, 2020). Među njima važno mjesto pripada pedagoškoj praksi i uvjerenjima profesionalaca angažiranih u RPOO-u koji su nositelji inkluzivnih procesa, a istraživanja upućuju na zaključak da mnogi među njima još uvijek prakticiraju model deficita (Fyssa, Vlachou, Avramidis, 2014), usmjeravajući se na ‘popravljanje’ djece (Kamenarac, 2021) i vjerujući da se u redovnim ustanovama RPOO-a ne može odgovoriti na potrebe djece u riziku socijalne isključenosti, osobito ako su one uvjetovane razvojnim teškoćama (Cologon, 2014).

Kada je riječ o djeci s teškoćama, od ustanova RPOO-a očekuje se da ispune svoju preventivnu i/ili rehabilitacijsku funkciju i time pridonesu učenju i razvoju sposobnosti sve djece (Underwood, Valeo i Wood, 2012). Na to upućuju brojni međunarodni dokumenti koji uokviruju obrazovne politike suvremenih europskih država, među kojima su primjerice Europski stup socijalnih prava³ iz 2017. godine koji u načelu 11. naglašava da sva djeca imaju pravo na cjenovno prihvatljiv i kvalitetan RPOO, Preporuka Vijeća Europske Unije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje⁴ iz 2018. godine koja ističe ključnu ulogu RPOO-a u promicanju učenja sve djece, njihove dobrobiti i razvoja i Preporuka Vijeća Europske Unije o

² Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2019-04-2011.

³ https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_hr

⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG)

visokokvalitetnim sustavima RPOO⁵ koja upravo ovaj sustav smatra ključnim instrumentom za borbu protiv obrazovne nejednakosti.

Na tom je tragu i Nacionalna razvojna strategija do 2030. godine⁶ koja u poglavlju Obrazovani i zaposleni ljudi ističe da će u narednom razdoblju pristupačnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svakom djetetu radi ostvarivanja prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje od najranije dobi biti temeljni cilj koji proizlazi iz prava djece na brigu i jednak razvoj, ali i iz znanstvenih dokaza da se sustavan, siguran i cjelovit razvoj djece postiže njihovim ranim uključivanjem u ustanove RPOO-a. Longitudinalna istraživanja doista su pokazala da pohađanje RPOO-a može značajno unaprijediti kvalitetu učenja i razvoja djeteta u sadašnjosti i povoljno utjecati na kasniju kvalitetu života (Melhuish i sur., 2019; Sammons Toth i Sylva, 2015; Sylva i sur., 2004).

Sustav RPOO-a nedvojbeno je u jedinstvenom položaju da djeci rane i predškolske dobi pruži odgovarajuću podršku pravovremenim uočavanjem rizika socijalne isključenosti, osiguravanjem uvjeta za prevenciju neželjenih posljedica tih rizika i pružanjem neposredne podrške djeci i njihovim obiteljima (Smith, 2020).

Pritom je važno da se programi i prakse RPOO-a ne fokusiraju na probleme, već na sposobnosti, kapacitete i jake strane djece i njihovih obitelji. Prema tom pristupu, upravo su sposobnosti i jake strane djece osnova za promjene, a uloga je odgojitelja i stručnih suradnika da ih prepoznaju, vrednuju i mobiliziraju vlastite resurse u primjerenom odgovoru na potrebe djece. Pristup se temelji na vrijednostima, uvjerenjima i ponašanju koja vode podijeljenoj moći i uzajamnosti, umjesto prakticiranja nadmoći (npr. odraslih nad djecom, ispravnih nasuprot neispravnih vrijednosti i ponašanja). Umjesto usmjerenosti na uočene deficite, identificiraju se i adresiraju socijalna, osobna, kulturalna i strukturalna ograničenja za rast, učenje i razvoj sve djece. Poštovanje, transparentnost, socijalna pravda, osnaživanje, korištenje različitih perspektiva i prepoznavanje jakih strana kao polazišta promjena osnovna su načela ovog pristupa (Fenton i sur., 2015; Peeters i Sharmahd, 2014).

5 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

6 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html

Da bi se ta načela ostvarila u praksi, važno je poštivati Preporuke za ključna načela okvira za kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Europska komisija, 2014) koje se odnose na sljedeće:

- pristupačnost – obuhvaća dostupnost, priuštivost i uvažavanje svih obitelji i njihove djece
- profesionalnost osoblja – podrazumijeva inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj odgojitelja koje im omogućuje profesionalnu autonomiju
- kurikulum – svoj djeci omogućuje razvoj njihovih potencijala i potiče suradnju svih dionika
- praćenje i evaluaciju – utemeljenih na procedurama koje podupiru kontinuirana poboljšanja u praksi i obrazovnim politikama usmjerenih na najbolji interes djeteta
- upravljanje i financiranje – omogućuje jasnu predodžbu i zajedničko razumijevanje uloga i odgovornosti u sustavu.

Pitanje je međutim jesu li u hrvatskom sustavu RPOO-a ostvarene pretpostavke za primjereno oživotvorenje tih načela. Tom je pitanju posvećeno znanstveno istraživanje Hrvatske zaklade za znanost „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (MORENEC) koje je predstavljeno u ovom radu.

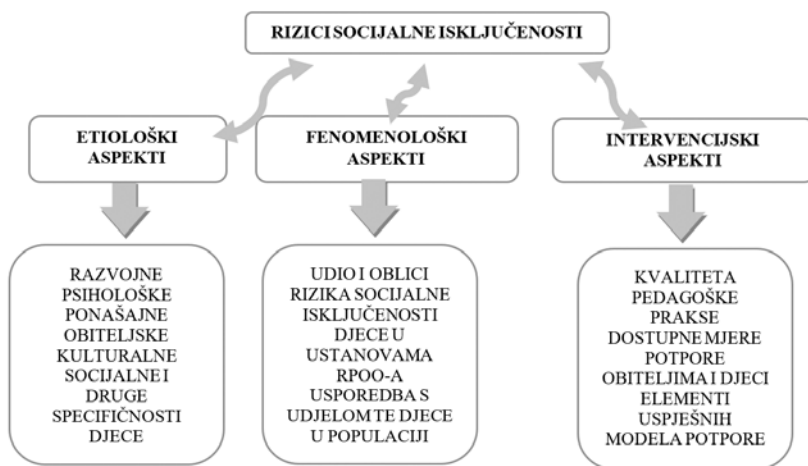
Osnovne informacije o projektu MORENEC

Opći je cilj projekta doprinijeti sistematizaciji postojećih i kreiranju novih znanstveno utemeljenih spoznaja o etiološkim, fenomenološkim i intervencijskim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi, kao temeljima planiranja, razvoja i evaluacije učinkovitosti odgojno-obrazovnih metoda, strategija i programa usmjerenih na obitelji i djecu rane i predškolske dobi. Njegovi specifični ciljevi obuhvaćaju sljedeće:

- analizu etioloških i fenomenoloških aspekata rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi uključene u ustanove RPOO-a u Hrvatskoj
- utvrđivanje udjela djece izložene riziku socijalne isključenosti među korisnicima RPOO-a u RH, s obzirom na njihov udio u populaciji

- analizu kvalitete pedagoške prakse stručnih djelatnika u ustanovama RPOO-a, s obzirom na kompetencije za prepoznavanje i primjeren odgovor na potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti
- analizu dostupnih mjera potpore obiteljima i djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti
- utvrđivanje prepreka i mogućnosti (prilika) koje ograničavaju ili podržavaju pristupačnost kvalitetnog RPOO-a djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti.

Projekt se temelji na teorijskim objašnjenjima odgojno-obrazovnih procesa i rizika socijalne isključenosti djece koja upućuju na zaključak da je riječ o kompleksnim konstruktima utemeljenima na složenim interakcijskim (odnosnim) procesima sa širokim spektrom mogućih razvojnih i obrazovnih ishoda. Teorijska konceptualizacija projekta obuhvaća zato različite teorijske perspektive i paradigme koje su međusobno integrirane uz primjenu njihovih ključnih elemenata radi razvoja novog pristupa istraživačkom problemu. Ključni teorijski konstrukti projekta prikazani su na Slici 1.



Slika 1. Ključni teorijski konstrukti projekta MORENEC

Riječ je o potrebi implementacije ISSA standarda kvalitete u mjere potpore obiteljima i djeci u riziku socijalne isključenosti (među kojima su

djeca s teškoćama), kao polazištu vrijednosnog sustava iz kojeg proizlazi pedagoška praksa u ustanovama RPOO-a. ISSA standardi kvalitete opisuju vrijednosni sustav koji definira kvalitetu, ciljeve kojima RPOO teži i razloge zbog kojih se ti ciljevi smatraju važnima (Tankersley i sur., 2012). Vrijednosti i indikatori kvalitete operacionaliziraju se putem struktura koje na različitim razinama (nacionalnoj, regionalnoj, lokalnoj i institucijskoj) omogućuju i podržavaju mjere (modele, strategije, programe, intervencije) koje su u konačnici usmjerene na dobrobit sve djece (Vlasov i sur., 2019). Kada je riječ o djeci s teškoćama, njihove potrebe u pravilu iziskuju dodatne mjere podrške koje su dijelom strukturnih i procesnih činitelja kvalitete. Ti su činitelji u dinamičkoj interakciji, a ovisе o nacionalnim, regionalnim, lokalnim i institucijskim politikama. Strukturalni činitelji kvalitete povezani su s organizacijom, pristupačnošću i konceptualizacijom sustava RPOO-a i podjelom odgovornosti među različitim razinama, a definirani su zakonskim propisima. Kao takvi, osiguravaju preduvjete za pedagošku praksu koja odražava procesne činitelje kvalitete, odnosno načine, oblike i sadržaje realizacije ključne funkcije ustanova RPOO-a. Pedagoška praksa odvija se na razini pojedinca i institucije, neposredno je povezana s iskustvima djece, a njome se operacionalizira institucijska kultura. Ona opisuje kako se ciljevi i sadržaji RPOO-a ostvaruju u praksi, u interakciji pojedinaca i konteksta. Pedagoška praksa na razini ustanove RPOO-a odgovara na pitanje kako sustav RPOO-a doprinosi prevenciji nepovoljnih razvojnih ishoda djece s teškoćama i osigurava njihovu dobrobit, djelujući kao činitelj zaštite u socijalnom okruženju djeteta (ustanova RPOO-a, obitelj, zajednica). Ti se učinci ne mogu precizno odrediti ako se pedagoška praksa i mjere podrške obiteljima i djeci s teškoćama ne evaluiraju kontinuirano.

Projekt zato podrazumijeva primjenu četiri međusobno povezane faze ili korake, a to su procjena potreba, planiranje odgojno-obrazovne intervencije, implementacija i evaluacija. **Prvi korak, procjena potreba**, obuhvaća procjenu rizika socijalne isključenosti djece i definiranje kriterija za uključivanje djece i članova njihovih obitelji u intervenciju. U ovom se koraku već predviđaju modeli evaluacije i primjenjuju mjerni instrumenti koji će se koristiti za provjeru ostvarivanja ciljeva, ishoda i/ili učinaka intervencije, na temelju odabranog i definiranog teorijskog okvira. **Drugi korak, planiranje intervencije**, odnosi se na definiranje specifičnih ciljeva intervencije s obzirom na identificirane rizike socijalne isključenosti djece,

odabir aktivnosti kojima će se definirani ciljevi postići i razradu plana aktivnosti (npr. trajanje, učestalost, izvoditelji, resursi). **Treći korak, implementacija intervencije**, odnosi se na stručno djelovanje odgojno-obrazovnih i drugih stručnjaka u ustanovi RPOO-a u skladu s prethodno definiranim planom intervencije. **Četvrti korak, evaluacija intervencije**, temelji se na ponovnoj primjeni mjernih instrumenata primijenjenih u prvoj fazi (procjeni potreba) radi provjere postignuća intervencije. Ako se mjerni instrumenti primjenjuju neposredno nakon intervencije, njima se stječe uvid u ishode intervencije, a ako se primjenjuju i nakon određenog protoka vremena, može se govoriti o mjerenju učinaka intervencije. Preporučljiva je provjera ishoda i učinaka intervencije. Mjerni se instrumenti mogu temeljiti na kvalitativnim ili kvantitativnim podacima ili na njihovoj kombinaciji.

Budući da se projekt realizira od 2020. do 2024. godine, završen je prvi korak koji se odnosi na procjenu potreba. One su procijenjene primjenom Upitnika za procjenu etioloških i fenomenoloških aspekata rizika socijalne isključenosti djece i Ček-liste ponašanja djece – CBCL, inačica za predškolsku dob. Oba su mjerna instrumenta primijenjena tako da su odgojitelji i roditelji procjenjivali svoju djecu. Odgojitelji su dodatno ispunjavali Upitnik za procjenu kvalitete pedagoške prakse u odnosu na djecu izloženu riziku socijalne isključenosti nakon što su ih o toj temi dodatno educirale članice istraživačkog tima.

U tijeku je rad na drugom koraku (planiranje intervencije) koji obuhvaća mapiranje mjera potpore članovima obitelji i djeci u riziku socijalne isključenosti i istraživanje načina na koje ustanove RPOO-a odgovaraju na njegove potrebe. Treći i četvrti korak (implementacija i evaluacija intervencije) planirani su za zadnju godinu istraživanja.

Ostvaren uzorak istraživanja

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (*Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, početak pedagoške godine 2020/2021.*), od 2. srpnja 2021. godine u Hrvatskoj je djelovalo 635 ustanova RPOO-a u koje je uključeno 58 238 djece u dobi od 5 do 7 godina.

U uzorku istraživanja ukupno je 66 ustanova RPOO-a, što čini 10,4% svih ustanova RPOO-a koje su u vrijeme prikupljanja podataka djelovale

u RH i 3 500 djece u dobi od 5 i 6 godina, što čini 6% sve djece te dobi uključene u programe RPOO-a u vrijeme prikupljanja podataka (2021. godine).

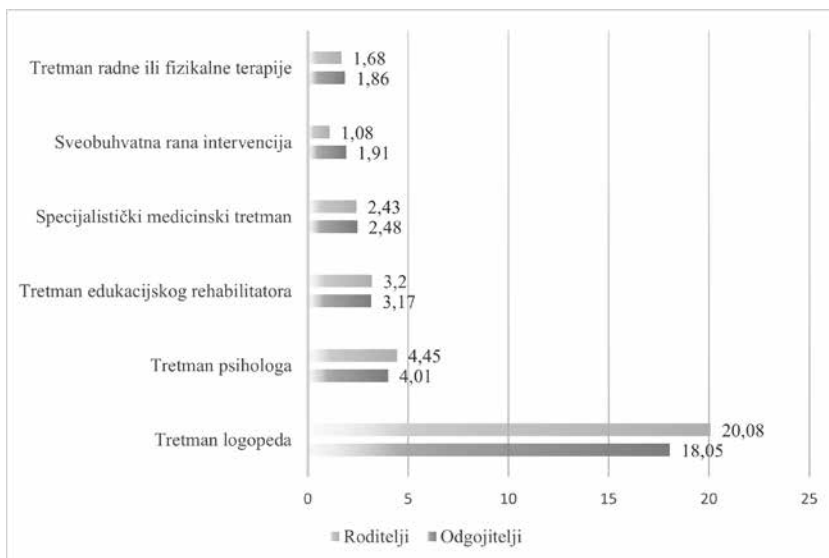
Riječ je o stratificiranom reprezentativnom uzorku ustanova RPOO-a u Hrvatskoj, **prema kriteriju broja djece u dobi od 5 do 7 godina uključenih u programe RPOO-a u 6 hrvatskih regija** prema osnivaču ustanove (jedinica lokalne samouprave, druga pravna ili fizička osoba ili vjerska zajednica), administrativnom statusu jedinice lokalne samouprave u kojoj djeluje (općina ili grad) i veličini ustanove RPOO-a (male ustanove – manje od 20, srednje – od 20 do 100 i velike – više od 100 zaposlenih⁷).

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1 340 odgojitelja zaposlenih u uzorkovanim ustanovama RPOO-a što čini 9,79% ukupnog broja odgojitelja zaposlenih u dječjim vrtićima (prema podacima Državnog zavoda za statistiku na početku pedagoške godine 2020/2021.). Od ukupnog broja odgojitelja, njih 1 299 procjenjivalo je kvalitetu pedagoške prakse u odnosu na djecu izloženu riziku socijalne isključenosti, što čini 9,49% ukupnog broja odgojitelja zaposlenih u dječjim vrtićima.

Početni pokazatelji

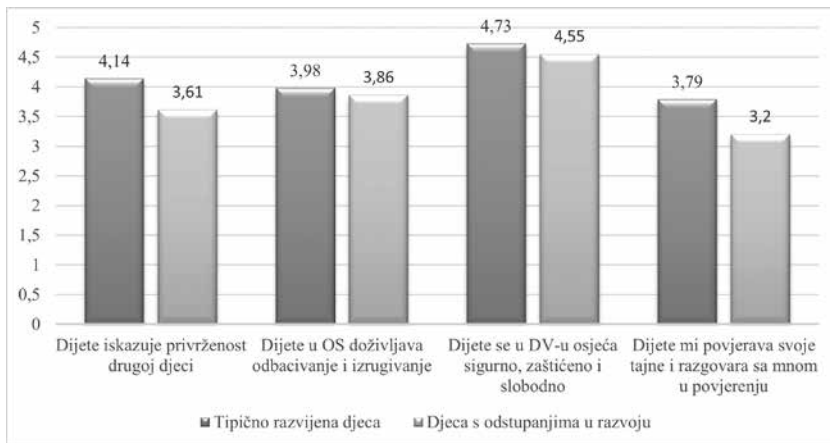
Istraživanje je rezultiralo brojnim rezultatima i pokazateljima, ovdje je pozornost usmjerena na osnovne deskriptivne pokazatelje o razvojnim odstupanjima djece. Prema procjenama odgojitelja, ozbiljna i umjerena odstupanja u razvoju karakteriziraju 11,9% djece (8,3% u jednom, a 3,6% u 2 i više područja razvoja). U specijalističke je tretmane međutim, prema iskazima roditelja, uključeno vrlo malo djece, uz iznimku logopedskog tretmana u koji je uključeno svako peto dijete (Slika 2.). Upravo u tom podatku leži važnost RPOO-a u primjerenom odgovoru na odgojno-obrazovne potrebe ove djece jer se pravovremenom i primjerenom ranom intervencijom može prevenirati njihova socijalna isključenost u budućnosti.

7 Podjela je preuzeta iz Matković, T. i sur. (2020). *Raditi u dječjim vrtićima: Rezultati istraživanja uvjeta rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Sindikat obrazovanja, medija i kulture Hrvatske (SOMK).



Slika 2. Udio djece koja su uključena u specijalističke tretmane prema iskazima roditelja (%)

Pokazalo se općenito da su u hrvatskim ustanovama RPOO-a najzastupljenija djeca koja su u riziku socijalne isključenosti zbog specifičnosti njihovih razvojnih karakteristika, što dodatno upućuje na važnost ovog sustava da djeci omogući ranu intervenciju. Međutim, djeca s razvojnim odstupanjima u odnosu na njihove vršnjake, prema procjenama odgojitelja, u sustavu ostvaruju lošiju kvalitetu interakcija (Slika 3.). Bouillet i Domović (2021), na temelju rezultata ovog istraživanja, razloge za to nalaze u opstojnosti modela deficita u pedagoškoj praksi odgojitelja, odnosno u očekivanju da se dijete prilagodi okruženju ili osiguravanju posebnih/ drugačijih uvjeta za različitu djecu. Nasuprot tome inkluzivan je model koji počiva na razumijevanju potrebe poštivanja prava sve djece i izgradnje kultura, politika i praksi koje odgovaraju na različitosti djece i zajednica. U takvim se praksama teškoće ne tumače kao prepreka, nego kao resurs za učenje i razvoj sve djece. Još uvijek prevladava usmjerenost na specifičnosti potreba djece s teškoćama i razvoj individualiziranih odgojno-obrazovnih programa rada. Na to se nadovezuju problemi koji proizlaze iz nepovoljnog omjera osoblja i broja djece u odgojno-obrazovnim skupinama, nedostupnosti stručne podrške i neprimjerenih programa profesionalnog razvoja odgojitelja.



Slika 3. Srednje vrijednosti kvalitete interakcije djece s obzirom na odstupanja u razvoju (procjene odgojitelja)

Umjesto zaključka

Neosporna je potreba snažnijeg usmjeravanja sustava RPOO-a u ostvarenju funkcije koje mu je društvo dodijelilo, a tiče se prevencije rizika socijalne isključenosti i obrazovne nejednakosti. Projekt MORENEC jedan je od brojnih inicijativa koje doprinose tome cilju, osiguravajući znanstvenu osnovu za planiranje i implementaciju mjera podrške članovima obitelji i djeci s teškoćama. Veće sudjelovanje sustava RPOO-a u intervencijama usmjerenima na djecu s teškoćama podrazumijeva značajna unaprjeđenja i usku suradnju sa sustavima zdravstva i socijalne zaštite. Pritom je osobito važno osigurati pravovremeno prepoznavanje rizika i povezivanje djeteta i članova njegove obitelji s pružateljima usluge odgovarajuće intervencije te obogatiti ponudu na dokazima uspješnosti utemeljenih intervencija unutar samog sustava RPOO-a, što je i očekivani konačni cilj projekta MORENEC.

Literatura

- Bouillet, D., Domović, V. (2021). Capacities of Early Childhood Education Professionals for the Prevention of Social Exclusion of Children. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 15, 11, 957-963.
- Bove, Ch., Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, 1-9.
- Cologon, K. (2014). Better together: inclusive education in the early years. U: K. Cologon (ur.) *Inclusive Education in the Early Years: Right from the Start*, Oxford University Press, 3-26.
- Europska komisija (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Fenton, A., Walsh, K., Wong, S., Cumming, T. (2015). Using strengths-based approaches in early years practice and research. *International Journal of Early Childhood*, 47, 1, 27-52.
- Fyssa, A., Vlachou, A., Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22, 2, 223-237.
- Kamenarac, O. (2021). Problematising constructions of 'expert teachers' and 'vulnerable children' in New Zealand Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892602>
- Melhuish, E., Barnes, J., Gardiner, J., Siraj, I., Sammons, P., Sylva, K., Taggart, B. (2019). A study of the long-term influence of early childhood education and care on the risk for developing special educational needs. *Exceptionality Education International Research*, 5, 1, 69-91.
- Peeters, J., Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 3, 412-424.
- Sammons, P. M., Toth, K., Sylva, K. (2015). *Subject to Background: What promotes better achievement by bright but disadvantaged students?* Oxford: University of Oxford Department of Education.
- Smith, J. M. (2020). Early Childhood Education Programs as Protective Experiences for Low-Income Latino Children and Their Families. *Adversity and Resilience Science*, 1, 191-204.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1. <https://www.researchgate.net/publication/237527842>
- Underwood, K., Valeo, A., Wood, R. (2012) Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13, 4, 290-299.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE AS A SOURCE OF THE SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN

Abstract

The Early Childhood Education and Care System (ECEC) is in a unique position to provide appropriate support to children of early and preschool age through timely identification of difficulties, providing conditions for prevention of their unwanted consequences and providing immediate support to children and their families. This paper presents basic information on the scientific project “Models of responding to the educational needs of children at risk of social exclusion in ECEC institutions” funded by the Croatian Science Foundation. Based on the estimates of ECEC teachers and parents of children in 66 kindergartens representative for the Republic of Croatia, the share of children with disabilities in this population was determined and the ways in which their needs are met in ECEC institutions were analysed. The need to strengthen the ECEC system in the direction of strengthening the capacity to prevent social exclusion of children is pointed out, which is in line with the declarative international and national policies.

Keywords: Early Childhood Education and Care System, children with difficulties, standards of quality in ECEC system

Tihomir Žiljak⁸

INKLUZIVNA DIMENZIJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Plenarno izlaganje / Plenary lecture
UDK: 374.7.091-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/MFRR1912>

Sažetak

U članku se analizira odnos cjeloživotnog učenja i inkluzivne politike za osobe s invaliditetom. U prvom se dijelu analizira koncept inkluzivnosti u cjeloživotnom učenju i primjena tog koncepta u obrazovnim politikama. Naglasak je na obrazovnim preprekama koje imaju osobe s invaliditetom i mogućnostima koje koncept cjeloživotnog učenja pruža za njihovo uključivanje u različite oblike obrazovanja i učenja. Pri tome se razlikuju dispozicijske, situacijske i institucionalne prepreke za osobe s invaliditetom i različite dimenzije inkluzivnosti. U drugom dijelu članka analizira se valjanost ovog konceptualnog okvira za opis obrazovnog uključivanja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj. Opisane su teškoće u osiguravanju koherentnosti politike prema osoba s invaliditetom i važnost vremenske dimenzije u provedbi tih politika. Posebna se pozornost posvećuje krajnjim rezultatima inkluzivnih politika. To se odnosi na manju uključenost osoba s invaliditetom, njihovo ranije prekidanje školovanja i na slabija ukupna obrazovna postignuća u odnosu na opću populaciju. Analiza se temelji na podacima iz istraživanja o obrazovanju osoba s invaliditetom i o preprekama za uključivanje osoba s invaliditetom u proces cjeloživotnog učenja koja su provedena u sklopu Akademske mreže europskih eksperata za invaliditet i unutar tematske mreže Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, inkluzivnost, osobe s invaliditetom

8 Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, tziljak@gmail.com

Uvod: koncept inkluzivnog cjeloživotnog učenja

Analiza inkluzivnih dimenzija politika cjeloživotnog učenja u odnosu na osobe s invaliditetom ima nekoliko konceptualnih izazova. Prvi se izazov odnosi na kompleksnost politika prema osobama s invaliditetom. Osobe s invaliditetom pojavljuju se u nizu sektorskih politika – obrazovnoj, socijalnoj, zdravstvenoj, u politici zapošljavanja, prometnoj itd. Jedno od ključnih pitanja jest kako brojnost tih sektorskih politika i velika divergentnost ciljne skupine (osoba s invaliditetom) utječu na koherentnost inkluzivnih aktivnosti. U analizi sektorskih politika May, Sapotichne i Workman (2006) upozoravaju upravo na problem koherentnosti u slučaju raznovrsnih ciljnih skupina, njihovih interesa i različitih vrsta aktivnosti. Njihova analiza pokazuje da stupanj koherentnosti jedne politike ovisi o fokusiranosti na ključna pitanja, koncentraciji interesa i jasnim ciljevima politika. Stabilnost određene politike i jasne materijalne podloge za njezinu provedbu također utječu na koherentnost. Prema istim autorima, politike prema osobama s invaliditetom ubrajaju se u one manje koherentne identitetske politike koje uključuju vrlo različita pitanja i interese s ograničenim jasnim ciljevima. Jedan je od izazova i praktični dio rada na javnim politikama (implementacija, evaluacija, polaganje računa) koji može rezultirati uspješnim rezultatima ili neuspjehom (Howlett, 2019). Same deklarativne odrednice nisu dakle dovoljne da bi se razumjele različite dimenzije inkluzivnosti, a ni samo opisivanje provedbenih aktivnosti ne pokazuje dovoljno jasno smjer kojim se ide. Važna je i vremenska dimenzija provedbe politika, tj. koliko se dugo i koliko brzo događaju promjene (Howlett, 2019). Treba podsjetiti i na poznatu odrednicu Thomasa Dyea da je i neodlučivanje dio politike (Dye, 2017). Ako su ključni akteri svjesni nekog problema i o njemu čak i raspravljaju, ali ne donose odluku – i to je vrlo važno obilježje neke politike. Za politike koje se odnose na osobe s invaliditetom jako je važna i višerazinska dimenzija politika. Iako su ključne odrednice definirane na razini Ujedinjenih naroda, svakako su važne politike Europske Unije, kao i nacionalne, regionalne i lokalne odluke. Treba tomu pridodati ulogu Vijeća Europe, Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj, Svjetske banke (Waldschmidt, 2009), tj. činjenicu da se u politikama invaliditeta koristi model višerazinskog javnog upravljanja (Priestley i Grammenos, 2021; Scharpf, 2010).

Uvažavajući navedene izazove, za početak bi trebalo odrediti što se podrazumijeva pod inkluzivnim politikama. Inkluzivnost se u klasičnim radovima (Qvortrup i Qvortrup, 2017; Atkinson, 1998) definira kao višedimenzionalni, višeslojni i dinamični proces koji se odnosi na stvaranje jednakih mogućnosti i pravičnosti za sve pripadnike zajednice, bez obzira na njihova specifična obilježja (nacija, vjerska pripadnost, tjelesno ili mentalno oštećenje itd.). Prema Atkinsonu (1998), socijalna isključenost povezana je uz norme i očekivanja društva koji se mijenjaju. Atkinson je to nazvao relativnošću. Na socijalnu isključenost utječu neke skupine, grupe, akteri ili sam pojedinac. Svi se oni vode određenim vrijednostima, idejama ili uvjerenjima. Atkinson to opisuje kao djelovanje pojedinaca ili skupina (*agency*). To se uklapa u tradiciju analize javnih politika u kojoj se upozorava da nije dovoljno promatrati samo strukturne dijelove politika, nego i ideje, interese, vjerovanja i načine djelovanja ključnih aktera u tim strukturama. Treća je dimenzija isključenosti dinamičnost. Isključenost nije posljedica samo trenutnih okolnosti, već se odnosi na prethodne okolnosti i izgleda da se stanje promijeni (Atkinson, 1998). Na tragu je tih analiza i definicija isključenosti Ruth Levitas i suradnika (2007). Oni isključenost određuju kao složeni i višedimenzionalni proces koji uključuje nedostatak ili uskraćivanje resursa, prava, dobra i usluge i nemogućnost sudjelovanja u normalnim odnosima i aktivnostima koji su dostupni većini ljudi u društvu. Europska Unija je u rješavanju socijalne isključenosti uvažavala sve te elemente, ali s promjenjivim naglascima i načinima provođenja europskih ciljeva. Inkluzija ulazi u središnje tijekove europskih javnih politika od Lisabonskog procesa u 2000-tima i najčešće se povezuje s uklanjanjem rizika od siromaštva ili (kompleksnije) materijalne deprivacije (Tuparevska, Santibáñez i Solabarrieta, 2020).

Koncept cjeloživotnog učenja sadrži velik potencijal odgovora na sve te izazove inkluzivnosti. Razvio se upravo kao obrazovni odgovor na sve socijalne, tehnološke i demografske izazove (Pastuović i Žiljak, 2018). Otvorenost tog koncepta uključuje sve oblike učenja (formalno, neformalno obrazovanje i informalno učenje) i pretpostavlja maksimalnu fleksibilnost i prilagodljivost ciljnim skupinama. Tako bi različiti oblici učenja trebali biti dostupni svim skupinama od najmlađih dana do starije dobi. Uvažavajući važnost cjeloživotnog učenja, ne treba čuditi da Europski stup socijalnih prava iz 2017. godine započinje upravo obrazovanjem i važnošću

cjeloživotnog učenja. Taj je dokument putokaz prema jakoj socijalnoj Europi koja bi trebala biti pravedna, uključiva i puna mogućnosti.

„Svi imaju pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje kako bi održali i stekli vještine s pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno ući na tržište rada“ (str. 11).

U tom se dokumentu posebno navodi uključenost osoba s invaliditetom koje imaju pravo na potporu koja im omogućuje dostojan život, usluge koje im omogućuju sudjelovanje na tržištu rada i u društvu i radno okruženje prilagođeno njihovim potrebama.

Mogućnosti sudjelovanja u cjeloživotnom učenju može otežati niz prepreka. Za analizu prepreka može se koristiti Rubensonova tipologija prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih. On navodi situacijske, institucijske i dispozicijske prepreke (Rubenson, 2011). Europska je komisija 2012. godine slično podijelila prepreke na strukturne, situacijske i psihološke (European Commission, 2012; Rubenson, 2011). U opsežnoj znanstvenoj literaturi o uključivanju u obrazovanje kao najčešće prepreke navode se upravo spomenute situacijske, dispozicijske i institucijske prepreke (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2018). Situacijske se prepreke odnose na životne okolnosti potencijalnih sudionika u obrazovanju, njihove poslovne obveze, obiteljske uloge. Dispozicijske se prepreke često poistovjećuju sa psihološkim, s unutarnjim osobnim preprekama. Mogu se odnositi na njihove stavove i vrijednosti osoba, njihova uvjerenja, ali i na njihov odnos prema učenju i koristima od učenja. Te se prepreke odnose i na nedostatak samopouzdanja ili izbjegavanje neugodnih situacija koje osobe pamte iz prijašnjeg školovanja. Institucijske se prepreke odnose na strukturne elemente obrazovanja – vrstu programa, formalne uvjete za sudjelovanje, otvorenost ili prepreke za upise i sl. Te tri vrste prepreka samo uvjetno možemo shvatiti kao odvojene, nepovezane prepreke. Njihov je međusobni utjecaj izrazit (UNESCO/UIIL, 2019). Situacija u kojoj pojedinac živi (obiteljsko okruženje, očekivanja koje od pojedinca ima obitelj i zajednica) ili institucionalno odbacivanje mogu utjecati na dispozicijske prepreke. Obrazovanje može biti put do stvaranja svijesti i prevladavanja dispozicijskih, a onda i institucijskih prepreka. Odgovarajući financijski mehanizmi podrške za ranjive skupine smanjuju institucionalne i situacijske prepreke. Radno

iskustvo može utjecati na sve tri kategorije prepreka. Prikladnijim se ponudama (provedbom) smanjuju situacijske i institucionalne prepreke.

Izazovi uključivanja osoba s invaliditetom u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj

Hrvatski strateški planovi za osobe s invaliditetom temelje se na Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom iz 2007. godine i europskim strategijama za osobe s invaliditetom. Inkluzivni odgoj i obrazovanje, kao i zapošljavanje osoba s invaliditetom, prvi je prioritet u Nacionalnom planu izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2027. Isti su ciljevi bili i u prethodnoj Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. U poglavlju o obrazovanju (str. 25) osiguravanje uvjeta (programskih, profesionalnih, prostornih i sl.) za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju navedeno je kao važan cilj. Odrasle su osobe s invaliditetom u toj Strategiji izostale iz središnjeg obrazovnog fokusa i zadržavaju se na programima osposobljavanja i usavršavanja za tržište rada (mjera 5 u poglavlju 7. Profesionalna rehabilitacija, zapošljavanje, rad i mirovinsko osiguranje). Novi plan iz 2021. bliži je ideji cjeloživotnog učenja jer u poglavlju o obrazovanju uključuje i odrasle.

„Javna politika u području obrazovanja mora biti usmjerena na sprječavanje diskriminacije djece s teškoćama u razvoju, mladih ljudi i odraslih osoba s invaliditetom u pristupu svim fazama njihova obrazovanja kako bismo imali sretne i uspješne učenike sa znanjima koja će osigurati da postanu odrasle osobe svjesne svojih vrijednosti i mogućnosti s izgrađenom lepezom vrijednosnih stavova kao suvremenih europskih građanina.“ (str. 16).

Na koherentnost politika prema osobama s invaliditetom utječu različiti pristupi, različiti načini reguliranja prava i različita dostupnost socijalnih usluga. Razlike su utvrđene i na temelju različitih mjesta i vremena nastanka oštećenja. U tome se razlikuju prava branitelja s invaliditetom od većine ostalih osoba s invaliditetom. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom u svojem izvješću za 2020. godinu to naziva sustavnom diskriminacijom osoba koje ne ostvaruju jednaka prava (POSI, 2021). Razlike postoje i u odnosu na vrste oštećenja i usluge koje su im potrebne i dostupne

(od osobnih pomoćnika, komunikacijskih posrednika do rehabilitacijskih postupaka). Upravo raznovrsnost oštećenja i različitih potreba različitih skupina osoba s invaliditetom otežava ujednačeno pružanje usluga i ostvarivanje prava, kao i koherentnost politika prema osobama s invaliditetom.

Navedene strateške odrednice unapređuju stanje osoba s invaliditetom, ali proizvode tek djelomično uspješne krajnje rezultate. Uključivanje u procese cjeloživotnog učenja odnosi se na redovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Hrvatska, u odnosu na ostale europske države i prosjek Europske Unije, ima slabiju uključenost djece u rani (predškolski) odgoj i obrazovanje i manju uključenost odraslih u obrazovanje. U obrazovanju odraslih 2019. godine u Hrvatskoj je sudjelovalo 3,5% odraslih osoba, dok je prosjek Europske Unije bio 10,9% (European Commission, 2020). U ranom je obrazovanju sudjelovalo 81% osoba, dok je u Europskoj Uniji prosjek bio 94,8%. I dok se situacija s ranim obrazovanjem popravlja u posljednjih desetak godina, odrasli i dalje vrlo malo sudjeluju u obrazovanju.

Tablica 1. Uključivanje djece i odraslih u obrazovanje

2009.		HRVATSKA		EU-27	
		2019.	2009.	2019.	
Obrazovanje u ranoj dobi (od 4 godine do osnovne škole)		69.2%	81.0%	90.3%	94.8%
Udio odraslih osoba u učanju (25 – 64 godine)	ISCED 0-8 (total) ⁹	3.0%	3.5%	7.9%	10.8%

Izvor: EC, *Education and Training Monitor*, 2020, str. 43

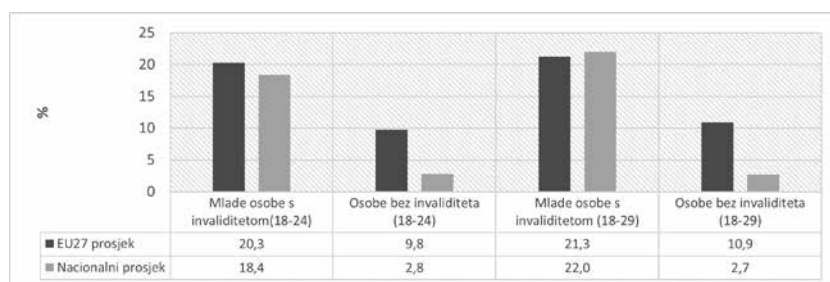
Obrazovna situacija osoba s invaliditetom još je gora od prosjeka opće populacije jer, prema izvješću Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo iz 2019. godine, čak 66% osoba s invaliditetom ima samo osnovnu školu (HZJZ, 2019).

Analize koje se provode u okviru europske Akademske mreže europskih eksperata za invaliditet (*The Academic Network of European Disability*

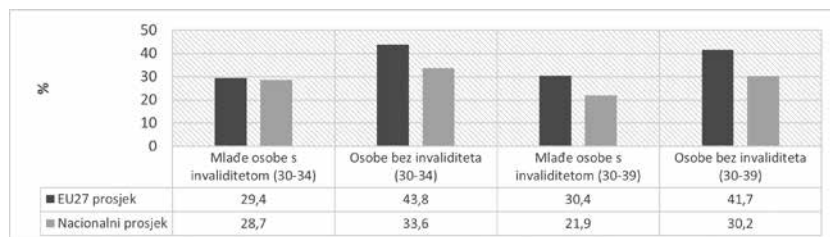
⁹ Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) statistički je okvir Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) za organiziranje informacija o obrazovanju država.

Experts (ANED)) redovito uključuju obrazovanje. Dostupne su na stranicama Europske komisije (European Commission, 2021) kao dio analitičke podloge za politike za osobe s invaliditetom. Analize se provode na temelju statističkih podataka prikupljenih u Eurostatu, podataka Državnog zavoda za statistiku i istraživanja EU-SILC-a¹⁰ i na temelju dokumenata i službenih podataka iz Europske Unije i Hrvatske. Prema komparativnim istraživanjima, Hrvatska jedino u pogledu ranog napuštanja školovanja opće populacije pozitivno odskoče od prosjeka EU-a (malo je ranog napuštanja). Ta konstatacija, međutim, ne vrijedi za osobe s invaliditetom.

Tablica 2. *Rano napuštanje školovanja prema tome jesu li osobe s invaliditetom (18 – 24 godine i 18 – 29 godina)*



Tablica 3. *Završetak tercijarnog obrazovanja (osobe 30 – 34 godine i 30 – 39 godina)*



Izvor: EU-SILC11 2019 Release 2021 version 1 (European Commission Country fiche on disability equality, 2021, str. 36)

10 EU-SILC (*Statistics on Income and Living Conditions*). Istraživanje SILC-a na razini EU-a obvezno je istraživanje i referentni izvor podataka za praćenje statistike dohotka, siromaštva i socijalne isključenosti.

11 EU-SILC (*Statistics on Income and Living Conditions*). Istraživanje SILC-a na razini EU-a obvezno je istraživanje i referentni izvor podataka za praćenje statistike dohotka, siromaštva i socijalne isključenosti.

Osobe s invaliditetom imaju značajno lošije pokazatelje nego osobe bez invaliditeta. Ranije napuštaju školovanje, a skupina mladih osoba s invaliditetom (18 – 29 godina) ima lošije rezultate od prosjeka EU-a, za razliku od osoba bez invaliditeta koje imaju znatno bolje rezultate od prosjeka EU-a. Mlađe osobe s invaliditetom u znatno manjem postotku završavaju fakultete od prosjeka EU-a i u usporedbi s mladim osobama bez invaliditeta u Hrvatskoj. Ti podaci o visokom obrazovanju temelje se na malom uzorku, ali ih podupiru podaci o svega 3% osoba s invaliditetom sa završenim visokim ili višim obrazovanjem (HZJZ, 2019, str. 6).

Jesu li ove teškoće s uključivanjem povezane s navedenim preprekama za uključivanje osoba u procese cjeloživotnog učenja? U sklopu projekta Tematska mreža – Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima provodi se istraživanje o dostupnosti obrazovanja odraslih (Žiljak i Matković, 2022). Istraživanje se bavi obrazovnim nejednakostima u Hrvatskoj i analizom izazova i potreba iz perspektive dionika sustava obrazovanja. Unutar projekta se za prvu analizu koristila metoda fokus grupe (Chioncel, Van Der Veen, Wildemeersch i Jarvis, 2003).

U raspravi je potvrđeno da postoje socijalne, institucionalne i dispozicijske prepreke. Sudionici su uzroke nejednakosti u sudjelovanju u obrazovanju pripisali nedostatku prikladnog vremena u socijalnom okruženju u kojem žive polaznici, nedostatku financijskih sredstava, samoograničavanju sudionika koji zbog socijalnog okruženja, nedovoljnog znanja ili osobnih prepreka manje sudjeluje u obrazovanju odraslih. Druga je prepreka identificirana u načinu pripreme i provođenja programa (strukтури, metodi i mjestu provođenja). Treći je uzrok sustavni, tj. institucionalna osnova provođenja obrazovanja odraslih koja stvara poteškoće i nejednake ulaze za polaznice i polaznike. Osobne prepreke navedene u odgovorima odnose se na financijsko stanje osoba (nedovoljni prihodi), nižu obrazovnu razinu, slabiju motivaciju i loša dosadašnja obrazovna iskustva. Kao uzroci su navedeni strah, teško suočavanje sa stigmatizacijom i nedovoljno samopouzdanje.

Programski razlozi za manje ili otežano sudjelovanje odraslih mogu se naći i u samim obrazovnim programima. Oni su problem ako nisu dovoljno fleksibilni niti prilagođeni odraslim osobama. Problem je ako kod niže obrazovanih nije uključeno jačanje temeljnih znanja i vještina. Mjesto održavanja programa također može biti problem. To se odnosi na

udaljenost i nepristupačnost, kao i na neprilagođenost mjesta obrazovanja. Kao posebno važan razlog navedeno je neuvažavanje prethodnog iskustva i znanja polaznika. Institucionalni problemi uočeni su na makro, srednjoj i mikro razini. Odnose se na sustavna rješenja i organizaciju na nacionalnoj razini, potpore i organiziranje na regionalnoj i lokalnoj razini, kao i na okolnosti provedbe unutar samih organizacija za obrazovanje odraslih (Žiljak i Matković, 2022).

Te nalaze potvrđuju i analize statističkih podataka iz europskog istraživanja o obrazovanju odraslih (Adult Education Survey, 2016) i istraživanja koje je provela Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Prema Anketi o obrazovanju odraslih iz 2016. godine, u Hrvatskoj se ponavljaju dispozicijske, situacijske i institucionalne prepreke. Moguće su i razlike između polaznica i polaznika, a prepreke su u Hrvatskoj prije svega dispozicijske. Čak 53,9% osoba od 25 do 64 godina nema naime potrebu za daljnjim obrazovanjem i osposobljavanjem. Situacijske prepreke češće su kod žena. Čak 2/3 žena navodi da se ne uključuju u obrazovanje zbog nedostatka vremena zbog obiteljskih obveza (Eurostat, 2016). Muški potencijalni polaznici puno češće (61,8%) navode kao razlog nesudjelovanja neprikladne obrazovne programe (DZS, 2017).

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) provela je istraživanje o obrazovanju odraslih u Hrvatskoj u 2017. godini. Uočene su prepreke u sudjelovanju u formalnim programima koje uključuju visoke cijene programa obrazovanja odraslih (30,2%), druge osobne prioritete (27,8%), profesionalne (26,4%) i obiteljske (21,8%) obveze, nedovoljno informacija o dostupnim programima (14,8%), udaljenost lokacije pružatelja obrazovanja (14,3%), zdravstvene probleme (11,7%) ili nepravovremenu prijavu (9,9%) (Vučić i sur, 2017, str. 30).

Ako se osobama s invaliditetom pridodaju još neka obilježja, njihova je situacija još teža. Postoje naime rizici višestrukog isključivanja. To znači da osobama s invaliditetom dodatnu teškoću donose druga obilježja koja otežavaju inkluzivnost: dob, niže obrazovanje, izolirana područja, pripadnost manjinskoj zajednici (Romi), socio-ekonomsko stanje (Eurostat, 2016). Starije osobe sudjeluju manje od mlađih i često se preklapaju dva problema i stereotipa: *ableism* i *ageism*. Treba spomenuti da je u ukupnoj populaciji osoba s invaliditetom u Hrvatskoj 28,7% starijih osoba. Stopa rizika od siromaštva ili socijalne isključenosti za osobe starije od 65 godina

u Hrvatskoj mnogo je veća od prosjeka EU-a (32,8% u odnosu na 18,2%), stopa rizika od siromaštva i socijalne isključenosti više je nego dvostruko veća kod osoba s invaliditetom u odnosu na ostatak populacije (37,4% u odnosu na 17% u 2019.).

U Hrvatskoj je na djelu poznati obrazovni fenomen da će bolje obrazovani više profitirati od obrazovne ponude nego manje obrazovani (Žiljak i Matković, 2022). U obrazovanju odraslih to znači da manje obrazovani i osobe lošijeg socio-ekonomskog stanja manje sudjeluju u obrazovanju. U obrazovanju odraslih sudjeluje primjerice samo 7,4% iz skupine osoba bez osnovne škole. Za razliku od njih, uključuje se čak 61,3% iz skupine visokoobrazovanih osoba (*Adult Education Survey* / Eurostat, 2021). Oni će imati sve koristi i dobrobit koju donosi obrazovanje. Romi značajno manje sudjeluju od ostalih osoba. Prosječni odrasli Rom (25 – 64 godine) ima 6 godina manje obrazovanja od prosjeka. Uz to se događa da su romska djeca zbog teškoća u uključivanje u redovnu nastavu zastupljena u programima za djecu s teškoćama dvostruko više nego opća populacija (Potočnik, Maslić Serš i Karajić, 2020).

Zaključak

Hrvatski je strateški cilj izjednačavanje obrazovnih mogućnosti osoba s invaliditetom s obrazovnim mogućnostima osobama bez invaliditeta. Usprikos strateškim naporima i stalnim naporima za poboljšanje stanja, postignuti su tek polovični krajnji rezultati. Uspjeh politika ne mjeri se samo po uložnim resursima, nego po krajnjim rezultatima. Ukupna obrazovanost osoba s invaliditetom značajno je niža od obrazovnog postignuća opće populacije. Posebno zaostaje sudjelovanje osoba s invaliditetom u obrazovanju odraslih, mlađe osobe ranije napuštaju školovanje i ukupno imaju niže obrazovanje od opće populacije. Osnovne prepreke zbog kojih se to događa institucionalne su, dispozicijske i situacijske. To znači da se relativno sporo stvaraju programski uvjeti za uključivanje osoba s invaliditetom u obrazovni sustav, a kad se stvaraju, najčešće su dio projektnih aktivnosti, a ne (još uvijek) stabilnog sustava. Situacijske su prepreke prisutnije u ruralnim i izoliranim područjima gdje je, u kombinaciji s institucionalnom neprilagođenošću, otežan prijevoz do obrazovne ustanove, prikladan termin za obrazovanje i sl. Najveći izazov predstavljaju dispozicijske

prepreke koje se nalaze u samim osobama koje ne vjeruju da će se njihovim obrazovanjem značajno poboljšati kvaliteta njihova života, mogućnosti za pošljavanja i većeg uključivanja u društvo. U općoj su populaciji to najprisutnije prepreke. One su jako povezane s institucijskim i situacijskim preprekama. Nedovoljno razvijena prikladna ponuda, nedovoljno stabilne potpore, loše iskustvo iz prethodnog obrazovanja, nepoticajno okruženje i slične okolnosti utječu i na osobnu nezainteresiranost. Dodatni problem za uključivanje osoba s invaliditetom predstavlja kombinacija tjelesnog ili mentalnog oštećenja s nekim drugim isključujućim obilježjima (starost, pripadnost manjinskoj populaciji, život u ruralnom području). Određeni su problemi i u samoj strukturi politika prema osobama s invaliditetom. Zbog uključivanja različitih politika s kojima je povezana i obrazovna politika pojavljuju se različiti ciljevi. Uključene su osobe s vrlo različitim vrstama i stupnjem oštećenja, različitim pravima i osobe koje trebaju različite vrste usluga i potpora. To utječe na samu koherentnost, a onda i provedbu tih politika.

Rezultati ukupno pokazuju da se slika uključivanja osoba s invaliditetom u obrazovanje poklapa sa strukturom interesa i podacima o preprekama na međunarodnoj razini. Rezultati u većini slučajeva još uvijek zaostaju za prosjekom Europske Unije. Situacija se popravlja, ali nedovoljno brzo. Dinamičnost procesa znači da trebamo provjeravati kako se brzo stvari mijenjaju, koliko su promjene značajne u odnosu na proteklo stanje, ali i u odnosu na druge države koje rješavaju iste probleme. Ubrzana promjena politika za ovu je populaciju uvijek nedovoljno brza u odnosu na brzi protok godina života svake osobe, stoga bi o toj činjenici svakako trebalo voditi računa.

Literatura

- Adult education Survey / Eurostat (2021) *Participation rate in education and training by educational attainment level*, 2016. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_102__custom_3092501/default/table?lang=en (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. U: A. B. Atkinson i J. Hills, ur. (1998). *Exclusion, employment and opportunity, CASE paper 4* (str. 1-20). London: London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Chioncel, N. E., Van Der Veen, R. G. W., Wildemeersch, D. i Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 495-517.
- Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy*. Edition: 15th ed. Boston; Pearson.
- DZS / Državni zavod za statistiku (2017). *Anketa o obrazovanju odraslih u 2016*. Priopćenja 54 (8.1.13.)
- European Commission (2012). *European Guide – Strategies for improving participation in and awareness of adult learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2019*. <https://www.sipotra.it/wp-content/uploads/2020/11/Education-and-Training-Monitor-2020-Country-analysis.pdf> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- European Commission (2021). *European Semester 2020-2021 Country fiche on disability equality. Croatia*. <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/1fbcd9ac-a704-11eb-9585-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Europski parlament, Vijeće i Komisija (2017). *Europski stup socijalnih prava*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_hr.pdf (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Eurostat (2016). *Obstacles to participation in education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Howlett, M. (2019). Procedural Policy Tools and the Temporal Dimensions of Policy Design, *International Review of Public Policy [Online]*, 1(1). <http://journals.openedition.org/irpp/310> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- HZJZ / Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2019). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: HZJZ. https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2018). Odrasli u visokoškolskom obrazovanju. U N. Pastuović i T. Žiljak *Obrazovanje odraslih-teorijske osnove i prakse* (str.

- 225-245). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Levitas, RA., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. i Patsios, D. (2007). *The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion*. Department for Communities and Local Government. (DCLG).
- http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force/publications/multidimensional.aspx (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- May, P. J., Sapotichne, J. i Workman, S. (2006). Policy Coherence and Policy Domains, *Policy Studies Journal*, 34(3), 381-403.
- Pastuović, N. i Žiljak, T. (2018). *Obrazovanje odraslih-teorijske osnove i prakse*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- POSI / Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2021). *Izješće o radu Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom u 2020. godini*. <https://posi.hr/wp-content/uploads/2021/04/Izvesce-o-radu-Pravobraniteljica-za-osobe-s-invaliditetom-za-2020.-godinu.pdf> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Potočnik, D., Maslić Seršić, D. i Karajić, N. (2020). Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: obrazovanje i zapošljavanje. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske.
- Priestley, M. i Grammenos, S. (2021). How useful are equality indicators? The expressive function of 'stat imperfecta' in disability rights advocacy. *Evidence & Policy*, 17(2), 209-226.
- Qvortrup A. i Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(11),1-15.
- Rubenson, K. (2011). Barriers to Participation in Adult Education (str. 216-223). U: K. Rubenson, ur. (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Elsevier.
- Scharpf, Fritz W. (2010). *Community and autonomy: Institutions, policies and legitimacy in multilevel Europe*. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, No. 68. Frankfurt a. M: Campus Verlag.
- Tuparevska, E., Santibáñez, R. i Solabarrieta, J. (2020). Social exclusion in EU lifelong learning policies: prevalence and definitions, *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 1-12.
- UN General Assembly (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities : resolution / adopted by the General Assembly*, 24 January 2007, A/RES/61/106
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education*. https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Vlada Republike Hrvatske (2021). *Nacionalni plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje 2021.-2027*. Narodne novine 143/2021.

- Vlada Republike Hrvatske (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. Narodne novine 42/2017.
- Vučić, M., Piljek Žiljak, O. i Vučić, N. (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017. Rezultati istraživanja*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Waldschmidt, A. (2009). Disability policy of the European Union: The supranational level. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3(1), 8-23.
- Žiljak, T. i Matković, T. (2022). Obrazovanje odraslih (str. 60-74). U: T. Farnell (ur.) (2022). *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. https://iro.hr/wp-content/uploads/2022/05/Obrazovne-nejednakosti_online.hr-F.pdf (pristupljeno 16. 7. 2022.)

INCLUSIVE DIMENSION OF LIFELONG LEARNING

Abstract

The article analyses the relationship between lifelong learning and inclusive policies for persons with disabilities. The first part analyses the concept of inclusiveness in lifelong learning and the application of this concept in educational policies. The emphasis is on the educational obstacles faced by persons with disabilities and the opportunities that the concept of lifelong learning provides for their inclusion in various forms of education and learning. In doing so, dispositional, situational and institutional obstacles for persons with disabilities and different dimensions of inclusivity are distinguished. The second part of the article analyses the validity of this conceptual framework for describing the educational inclusion of persons with disabilities in Croatia. The difficulties in ensuring the coherence of the policy towards persons with disabilities and the importance of the time dimension in the implementation of these policies are described. Special attention is paid to the final results of inclusive policies. This refers to the lower inclusion of persons with disabilities, their earlier school leaving, and lower overall educational achievements compared to the general population. The analysis is based on data from research on the education of persons with disabilities on obstacles to the inclusion of persons with disabilities in the process of lifelong learning, which were conducted as part of the Academic Network of European Disability Experts and within the thematic network Lifelong education available to all.

Keywords: inclusivity, lifelong learning, persons with disabilities

**Radovi konferencije /
Conference papers**

Jelena Alić¹²
Smiljana Zrilić¹³
Vesnica Mlinarević¹⁴

POUZDANOST PRILAGOĐENE INAČICE SKALE SAMOPROCJENE PREDMETNO SPECIFIČNIH KOMPETENCIJA ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U NASTAVI TJELESNE I ZDRAVSTVENE KULTURE

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 376:796-056.24
<https://doi.org/10.59014/ALIP1466>

Sažetak

Učitelji u primarnom obrazovanju posjeduju generičke i predmetno specifične kompetencije. Generičke se kompetencije odnose na opće kompetencije, a obuhvaćaju teorijska i praktična znanja, dok se predmetno specifične kompetencije odnose na primjenu spoznaja supstratne znanosti predmetnog područja u cilju realizacije postavljenih zadaća. Cilj je istraživanja ispitati pouzdanost Skale samoprocjene kompetencija predmetno specifičnih za tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje potrebnih za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studentica završnih godina studija za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, a ukupan uzorak ispitanika (N = 84) uključivao je 29 studentica učiteljskog studija i 55 studentica studija za odgojitelje. Za samoprocjenu kompetencija korištena je prilagođena inačica Skale samoprocjene kompetencija učitelja za rad u inkluzivnoj nastavi (Skočić Mihić i sur., 2014). Ta se ljestvica sastoji od deset čestica, a slaganje se s navedenim tvrdnjama procjenjuje na ljestvici Likertova tipa (1 – 5 stupnjeva). Šest čestica ljestvice odnosi se na kognitivnu dimenziju kompetencija, dok se ostale četiri odnose na emocionalnu dimenziju osjećaja kompetencije. Rezultati istraživanja upućuju na to kako studenti percipiraju i svoju kognitivnu i emocionalnu kompetentnost za rad u inkluzivnoj nastavi na satu tjelesne i zdravstvene kulture

12 Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, jcetic@unizd.hr

13 Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, szrilic@unizd.hr

14 Kineziološki fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, vesnica.mlinarevic@kifos.hr

osrednjom. Uz navedeno, rezultati Cronbahove alfe ($\alpha = 0,76-0,88$) određuju obje skale kao pouzdane, a dobiveni statistički značajni korelacijski koeficijenti između iste varijable prvog i drugog mjerenja ($r = 0,57-0,88$) definiraju dobru stabilnost mjernog instrumenta. Iz svega navedenog utvrđeno je kako skala ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike i pouzdana je za primjenu u budućim istraživanjima na populaciji učitelja razredne nastave. Primjena ljestvice u istraživačke svrhe omogućit će dobivanje uvida u trenutno stanje razine kompetencija budućih učitelja za inkluzivnu praksu u tjelesnom i zdravstvenom odgojno-obrazovnom području i dati smjernice za što kvalitetniju izradu programa učiteljskih studija i studija kineziološke edukacije koja će biti usmjerena na sve učenike, uključujući i učenike s teškoćama.

Ključne riječi: generičke i specifične kompetencije učitelja, inkluzija, metrijske karakteristike, teškoće, tjelesna aktivnost

Uvod

Inkluzivno se obrazovanje, u najširem smislu riječi, odnosi na praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na talent, teškoću ili socioekonomsko podrijetlo, u redovne škole i razrede gdje se može odgovoriti na sve njihove individualne potrebe (Florian, Young i Rouse, 2010; Karagiannis, Stainback i Stainback, 2000). Inkluzivna škola predstavlja mjesto gdje svatko pripada, svatko je prihvaćen, gdje svatko podržava i svakog podržavaju vršnjaci i drugi članovi školske zajednice kako bi se izašlo u susret njegovim obrazovnim potrebama (Stainback i Stainback, 1990). Nova paradigma inkluzivnog odgoja i obrazovanja temelji se na različitosti kao bogatstvu, a ne na nedostatku. Priznavanje i prihvaćanje različitosti nije dovoljno, različitost treba i uvažavati, a sudionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja nisu samo učenici s teškoćama i njihovi učitelji, već i svi ostali učenici u razredu i školi. Živeći u razredu i školi s učenicima koji imaju teškoće, kod drugih se učenika razvija socijalna osjetljivost, empatija i suživot u zajednici različitih. Inkluzija promovira aktivnosti koje pomažu djeci s teškoćama da razviju svoj puni individualni potencijal, postanu samostalni i sudjeluju u široj društvenoj zajednici. Inkluzija se bori protiv diskriminacije u društvu, pomažući roditeljima da misle pozitivno o svojoj djeci sa smetnjama u razvoju i promoviraju širu društvenu inkluziju. U dosadašnjim je istraživanjima dokazano kako učitelji i odgojitelji imaju pozitivne stavove vezano za inkluziju učenika s teškoćama te su uvjerenja kako djeca (učenici) s teškoćama trebaju biti uključena u redovni odgojno-obrazovni sustav. Ono što učitelje zabrinjava jest njihova razina

kompetencija koju posjeduju za rad s djecom (učenicima) s teškoćama. Mnogi odgojitelji (učitelji) nadalje, unatoč dugoročnim naporima da se promiče socijalni pristup odnosa prema osobama s teškoćama, još uvijek pristupaju osobama s teškoćama iz medicinske perspektive, fokusirajući se više na teškoće nego na sposobnosti djece (učenika). Uz navedeno, učitelji upućuju na važnost njihove cjeloživotne izobrazbe za rad u inkluzivnom okruženju. Kada je riječ o tjelesnom i zdravstvenom odgojno-obrazovnom području, učitelji u primarnom obrazovanju posjeduju generičke i predmetno specifične kompetencije. Generičke se kompetencije odnose na opće kompetencije, a obuhvaćaju teorijska i praktična znanja, dok se predmetno specifične kompetencije odnose na primjenu spoznaja supstratne znanosti predmetnog područja u cilju realizacije postavljenih zadaća. Kako bi se dobio uvid u trenutno stanje razine kompetencija učitelja vezanih za rad u inkluzivnom okruženju na satu Tjelesne i zdravstvene kulture, potrebno je prije svega definirati mjerne skale koje će omogućiti procjenu razine navedenih kompetencija. Upravo je zbog navedenoga cilj ovog istraživanja ispitati pouzdanost i stabilnost prilagođene inačice Skale samoprocjene predmetno specifičnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture.

Metode rada

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studentica završnih godina studija za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, a ukupan uzorak ispitanika (N = 84) uključivao je 29 studentica učiteljskog studija i 55 studentica studija za odgojitelje. Za procjenu predmetno specifičnih i generičkih kompetencija budućih učitelja i odgojitelja za rad s djecom i učenicima s teškoćama korištena je prilagođena inačica Skale samo-procjene kompetencija učitelja za rad u inkluzivnoj nastavi (Skočić Mihić i sur., 2014). Prilagodba se odnosila na mogućnost primjene skale za konkretno odgojno-obrazovno područje tjelesne i zdravstvene kulture pa su u tom kontekstu tvrdnje oblikovane tako da se odnose na nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture. Upitnik sačinjava ukupno deset čestica od čega se šest odnosi na skalu kognitivne dimenzije kompetencija (1. *Spremna sam na satu TZK primijeniti različite prilagodbe (pripremiti dvoranu, sprave i rekvizite za učenje i slično)*, 2. *Tijekom školske prakselvježbi iz TZK upozнала sam se s karakteristikama djece s teškoćama*, 3. *Tijekom studija / školske*

prakse / vježbi upozнала sam se s osnovnim metodama rada na satu TZK s djecom s teškoćama, 6. Oduševljena sam kada pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s djecom s teškoćama, 7. Osjećam se kompetentno nakon studija raditi na satu TZK s djecom s teškoćama, 8. Tijekom studija usvojila sam potrebna znanja za rad na satu TZK s djecom s teškoćama), a četiri se odnose na skalu emocionalne dimenzije osjećaja kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju na satu Tjelesne i zdravstvene kulture (4. Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću poučavati motorička znanja u istom satu TZK svoj djeci uključujući i djecu s teškoćama, 5. Osjećam se uplašeno kad pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s djecom s teškoćama, 9. Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u dvorani na satu TZK dijete s teškoćama, 10. Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću pripremiti djecu u dvorani da surađuju i prihvate djecu s teškoćama). Odgovori su vrednovani na ljestvici Likertova tipa (1 – 5 stupnjeva). Izračunati su osnovni deskriptivni parametri za sve čestice skale i za sumarne skale, kao i za kognitivnu dimenziju kompetencija i emocionalnu dimenziju osjećaja kompetencije. Kako bi se provjerila unutarnja dosljednost (konzistentnost) mjernog instrumenta, izračunati su Cronbachovi koeficijent pouzdanosti skala, Cronbachov koeficijent pouzdanosti na standardiziranim česticama skala i prosječna korelacija između čestica iste skale. Metoda test re-testa korištena je za utvrđivanje stabilnosti mjernog instrumenta, a temelji se na ponovljenoj uporabi istog instrumenta na istom uzorku nakon određenog proteka vremena. Izračunati su korelacijski koeficijenti između dvaju ponovljenih mjerenja iste varijable. Razmak između prvog i drugog mjerenja minimalno je iznosio 14 dana kako se ispitanici ne bi prisjećali prijašnjih odgovora. Istraživanje je provedeno anonimno i dobrovoljno, a sama provedba istraživanja odobrena je na Sjednici vijeća Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru i odvijala se u sukladnosti s Etičkim načelima istraživanja. Rezultati su obrađeni programskim paketom Statistica for Windows Statsoft ver. 13.

Rezultati i rasprava

Iz rezultata prikazanih u Tablici 1. vidljivo je kako je najmanji varijabilitet dobiven za česticu 1 gdje je i postignut najveći prosječni rezultat što upućuje na visok stupanj spremnosti studenata da primjene različite prilagodbe za potrebe inkluzivne nastave (1. *Spremna sam na satu TZK primijeniti*

različite prilagodbe (pripremiti dvoranu, sprave i rekvizite za učenje i slično)). Aritmetičke sredine rezultata na česticama koje se odnose na negativne emocije vrlo su ujednačene i niskog raspona (od 2,24 do 2,57) što upućuje na to da su studentice nesigurne kako objasniti gradivo svim učenicima na istom nastavnom satu Tjelesne i zdravstvene kulture, kako raditi s djecom s teškoćama, koliko dodatnog napora treba uložiti i kako pripremiti vršnjake na prihvaćanje djece u inkluzivnom razredu na satu Tjelesne i zdravstvene kulture. Raspon rezultata upućuje na dobru osjetljivost instrumenta (MIN – MAX), a skale ne odstupaju značajno od normalne distribucije, dok čestice odstupaju od normalne distribucije rezultata.

Tablica 1. Rezultati deskriptivne statistike za ukupni uzorak za prvo mjerenje (N = 84)

Varijabla	AS	Min	Max	SD	Skew.	Kurt.	max D	K-S
Sprema sam na satu TZK primijeniti različite prilagodbe	4,62	1,00	5,00	0,67	-2,49	9,16	0,40	p < ,01*
Tijekom školske prakse iz TZK upoznala sam se s karakt. DST	2,99	1,00	5,00	1,38	0,08	-1,24	0,18	p < ,01*
Tijekom studija/školske prakse upoznala sam se s osnovnim metodama rada na satu TZK s DST	2,63	1,00	5,00	1,12	0,09	-0,85	0,18	p < ,05*
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću poučavati motorička znanja u istom satu TZK svoj djeci uključujući i DST	2,57	1,00	5,00	1,10	0,26	-0,55	0,18	p < ,05*
Osjećam se uplašeno kad pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s DST	2,24	1,00	5,00	1,06	0,75	0,06	0,26	p < ,01*
Oduševljena sam kada pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s DST	3,62	1,00	5,00	0,82	-0,39	0,41	0,26	p < ,01*

Osjećam se kompetentno nakon studija raditi na satu TZK s DST	3,20	1,00	5,00	1,11	-0,30	-0,32	0,21	p < ,01*
Tijekom studija usvojila sam potrebna znanja za rad na satu TZK s DST	2,83	1,00	5,00	1,19	0,07	-0,88	0,16	p < ,05*
Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u dvorani na satu TZK DST	2,25	1,00	4,00	0,94	0,27	-0,80	0,22	p < ,01*
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću pripremiti djecu u dvorani da surađuju i prihvate DST	2,26	1,00	5,00	1,02	0,50	-0,24	0,21	p < ,01*
Kognitivna dimenzija kompetencija	3,32	1,83	4,83	0,69	-0,06	-0,45	0,07	p > ,20*
Emocionalna dimenzija osjećaja kompetencije	2,33	1,00	4,75	0,81	0,42	-0,15	0,10	p > ,20*

*Legenda: AS – aritmetička sredina, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, SD – standardna devijacija, Max D – najveće odstupanje empirijske od teorijske relativne kumulativne frekvencije, K-S – razina značajnosti Kolmogorov Smirnov testa, * – označava statistički značajno odstupanje, DST – djeca s teškoćama, TZK – Tjelesna i zdravstvena kultura*

Isto kao i u prvom mjeranju, i u drugom mjeranju rezultati upućuju na to kako se najveća kompetentnost očituje u spremnosti studenata da na satu Tjelesne i zdravstvene kulture primijene različite prilagodbe (pripremiti dvoranu, sprave i rekvizite za učenje i slično) (Tablica 2.). Nesigurnost studenata očituje se u pripremi učenika da surađuju i prihvate djecu s teškoćama tijekom sata Tjelesne i zdravstvene kulture. Osjećaj uplašenosti prisutan u studentskoj percepciji budućih zahtjeva posla u inkluzivnim razredima govori i o određenoj zrelosti i realnosti u njihovom promišljanju inkluzivne prakse. Očito je da se oni, kao i mnogi drugi učitelji koji podržavaju inkluziju, ne osjećaju dovoljno osposobljenima za uspješnu implementaciju inkluzivne prakse. Raspon rezultata upućuje na dobru osjetljivost instrumenta. Slično kao i u prvom mjeranju, skale ne odstupaju

značajno od normalne distribucije, dok čestice da. Dobiveni rezultati sukladni su rezultatima dosadašnjih istraživanja koji su utvrdili osrednju kompetentnost studenata za rad u inkluzivnom okruženju (Skočić Mihić i sur. 2014; McHatton i McCray, 2007; Avramidis i Norwich, 2002).

Tablica 2. *Rezultati deskriptivne statistike za ukupni uzorak za drugo mjerenje (N = 84)*

Varijabla	AS	Min	Max	SD	Skew.	Kurt.	max D	K-S
Spremna sam na satu TZK primijeniti različite prilagodbe	4,55	2,00	5,00	0,59	-1,27	2,57	0,36	p < ,01*
Tijekom školske prakse iz TZK upoznala sam se s karakt. DST	3,30	1,00	5,00	1,07	-0,21	-0,61	0,20	p < ,01*
Tijekom studija / školske prakse upoznala sam se s osnovnim metodama rada na satu TZK s DST	3,01	1,00	5,00	1,14	-0,23	-0,77	0,19	p < ,01*
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću poučavati motorička znanja u istom satu TZK svoj djeci uključujući i DST	2,65	1,00	5,00	1,07	0,07	-0,88	0,19	p < ,01*
Osjećam se uplašeno kad pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s DST	2,46	1,00	5,00	1,00	0,36	-0,36	0,23	p < ,01*
Oduševljena sam kada pomislim da ću nakon studija na satu TZK raditi s DST	3,65	1,00	5,00	0,84	-0,38	0,89	0,22	p < ,01*
Osjećam se kompetentno nakon studija raditi na satu TZK s DST	3,29	1,00	5,00	1,01	-0,25	-0,28	0,19	p < ,01*
Tijekom studija usvojila sam potrebna znanja za rad na satu TZK s DST	3,02	1,00	5,00	1,05	-0,18	-0,61	0,18	p < ,01*

Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u dvorani na satu TZK DST	2,29	1,00	4,00	0,93	0,14	-0,85	0,20	$p < ,01^*$
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću pripremiti djecu u dvorani da surađuju i prihvate DST	2,19	1,00	4,00	0,91	0,20	-0,86	0,20	$p < ,01^*$
Kognitivna dimenzija kompetencija	3,47	2,17	5,00	0,60	-0,04	-0,16	0,08	$p > .20$
Emocionalna dimenzija osjećaja kompetencije	2,40	1,00	4,00	0,77	0,16	-0,44	0,11	$p > .20$

*Legenda: AS – aritmetička sredina, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, SD – standardna devijacija, Max D – najveće odstupanje empirijske od teorijske relativne kumulativne frekvencije, K-S – razina značajnosti Kolmogorov Smirnov testa, * – označava statistički značajno odstupanje, DST – djeca s teškoćama, TZK – Tjelesna i zdravstvena kultura*

Dobiveni su rezultati nadalje slični rezultatima dosadašnjih istraživanja koji pokazuju da odgojitelji podržavaju koncept uključivanja djece s teškoćama, ali smatraju da im je u praksi potrebna veća podrška (Skočić Mihić, 2011). Bitno je istaknuti kako uspjeh i kakvoća inkluzivne prakse najviše ovise o osobi koja ima glavnu odgovornost za njihovu provedbu – a to je učitelj (odgojitelj) – i da su njegovi stavovi prema inkluziji najvažniji prediktor za njezinu uspješnost. Tjelesna aktivnost iznimno je bitna za harmoničan rast i razvoj djece s teškoćama. Znanstveno je dokazano da tjelesna aktivnost ima ključnu ulogu u očuvanju i poboljšanju zdravlja djece s teškoćama (Andrijašević, 2004). Učitelji stoga trebaju steći kompetencije koje će im omogućiti da djeci ponude široki spektar tjelesnih aktivnosti koje omogućuju svestrani utjecaj na kinantropološki status djece.

U Tablici 3. prikazani su rezultati koeficijenata unutarnje dosljednosti koji predstavljaju generalizirani oblik kojim se mjeri unutarnja dosljednost (konzistentnost) mjernog instrumenta. Koeficijent obuhvaća postupak koji se temelji na varijancama i kovarijancama među česticama istog mjernog instrumenta, a mjeri se koeficijentom pouzdanosti (Cronbachova alfa). Prema Klineovim (2011) smjernicama za tumačenje vrijednosti

Cronbachove alfe, izvrsne su mjerne skale vrijednosti oko 0,9, vrlo dobre skale jesu one vrijednosti oko 0,8, a adekvatne su skale vrijednosti oko 0,7. Prema tim smjernicama, rezultati ovog istraživanja upućuju na to kako je skala emocionalne dimenzije osjećaja kompetencije izvrsna mjerna skala, dok je skala kognitivne dimenzije kompetencija vrlo dobra skala.

Tablica 3. Rezultati Cronbachove alfe, standardizirane alfe i međukorelacije čestica prvog i drugog mjerenja (N = 84)

SKALA	Mjerenje	Cronbachova alfa	Standardizirana alfa	Međukorelacija čestica
Kognitivna dimenzija kompetencija	prvo	0.79	0.81	0.42
	drugo	0.76	0.78	0.37
Emocionalna dimenzija osjećaja kompetencije	prvo	0.87	0.88	0.63
	drugo	0.88	0.89	0.64

Prema Georgeru i Malleryju (2003), vrijednost koeficijenta Cronbachove alfe veće od 0,9 upućuje na izvrsnu skalu, vrijednosti 0,8 – 0,9 na vrlo dobru skalu, a vrijednosti 0,7 – 0,8 na dobru (prihvatljivu) skalu. Prema tom kriteriju, a uzimajući u obzir rezultate ovog istraživanja, može se zaključiti kako je skala emocionalne dimenzije osjećaja kompetencije vrlo dobra skala, a skala kognitivne dimenzije kompetencija dobra, odnosno prihvatljiva. Rezultati korelacijskih koeficijenata (Tablica 4.) između iste varijable na prvom i drugom mjerenju (test re-test metoda) statistički su značajni i nalaze se u rasponu od 0,57 do 0,88, a upućuju na dobru stabilnost korištenih skala u ovom istraživanju.

Tablica 4. Matrica korelacija između varijabli prvog i drugog mjerenja (N = 84)

	2. KK1	2. KK2	2. KK3	2. EN1	2. EN2	2. KK4	2. KK5	2. KK6	2. EN3	2. EN4	2. SUM KK	2. SUM EN
1. KK1	0,59	0,13	0,05	-0,15	-0,34	0,17	0,21	0,23	0,02	-0,06	0,32	-0,17
1. KK2	0,07	0,57	0,29	-0,08	-0,23	0,13	0,29	0,16	-0,02	-0,14	0,43	-0,15
1. KK3	0,07	0,46	0,70	-0,07	-0,18	0,16	0,53	0,45	-0,13	-0,19	0,69	-0,18
1. EN1	-0,10	0,06	-0,05	0,82	0,56	-0,33	-0,23	-0,23	0,33	0,50	-0,23	0,72
1. EN2	-0,10	-0,06	-0,13	0,60	0,83	-0,37	-0,36	-0,33	0,36	0,54	-0,36	0,75
1. KK4	0,06	-0,06	0,13	-0,29	-0,31	0,73	0,18	0,21	-0,11	-0,22	0,32	-0,30

1. KK5	0,16	0,25	0,38	-0,18	-0,38	0,14	0,74	0,58	-0,12	-0,25	0,63	-0,30
1. KK6	0,18	0,36	0,52	-0,13	-0,27	0,09	0,65	0,77	-0,13	-0,17	0,73	-0,22
1. EN3	-0,10	0,10	-0,00	0,50	0,45	-0,19	-0,18	-0,13	0,75	0,35	-0,12	0,65
1. EN4	0,02	0,03	-0,04	0,50	0,59	-0,26	-0,26	-0,14	0,29	0,63	-0,18	0,64
1. SUM KK	0,25	0,49	0,57	-0,22	-0,42	0,32	0,70	0,63	-0,13	-0,27	0,83	-0,33
1. SUM EN	-0,09	0,04	-0,08	0,79	0,78	-0,37	-0,33	-0,27	0,54	0,65	-0,29	0,88

Razina značajnosti: $p < 0,05$, podebljane vrijednosti (bold) označavaju statistički značajnu korelaciju

Zaključak

Uzimajući u obzir dobivene rezultate istraživanja, može se zaključiti kako prilagođena inačica skale za samoprocjenu kompetencija učiteljica za rad u inkluzivnom okruženju na satu Tjelesne i zdravstvene kulture ima dobre metrijske karakteristike pa je opravdano korištenje navedene skale u istraživačke svrhe u kontekstu proučavanja inkluzije djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Dobiveni su rezultati, među ostalim, sukladni ranijim istraživanjima i upućuju na potrebu promjena u obrazovanju učitelja s ciljem jačanja njihovih kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi. Kako bi se to postiglo, treba se usmjeriti na izradu studijskih programa koji osposobljavaju studente za rad s djecom s teškoćama uvođenjem većeg broja sati razredne prakse, odnosno većom primjenom teorijskih sadržaja u praksi. Bitno je istaknuti kako je i iskustveno učenje studenta itekako važno pa ga je potrebno provoditi u što većem opsegu, a jedan je od načina i implementacija rada s djecom s teškoćama na metodičkim vježbama u okviru tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja ili volontiranjem koje uključuje rad s djecom s teškoćama u okviru kinezioloških aktivnosti. Na kraju je najvažnije istaknuti da se učitelji moraju usmjeriti na dječje sposobnosti, a ne na teškoću.

Literatura

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Florian, L., Young, K., Rouse, M (2010.) Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in a initial teacher education course, *International Journal of inclusive education*, 14 (7): 709-722.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000.) Rationale for Inclusive Schooling. U W. Stainback i S. Stainback (Eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practices of Structural Equation Modelling*. New York City: Guilford Press.
- McHatton, P. A., McCray, E. (2007). Inclination Toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Doktorski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.
- Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.

THE RELIABILITY OF THE ADAPTED VERSION OF THE SELF-ASSESSMENT SCALE OF SUBJECT-SPECIFIC COMPETENCIES FOR WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract

Teachers in primary education have both generic-specific competencies and subject-specific competencies. Generic competencies refer to general competencies and cover theoretical and practical knowledge, while subject-specific competencies refer to the application of knowledge of the substrate science of the subject area in order to realize the set tasks.

The goal of the research is to examine the reliability of the Self-Assessment Scale of competencies subject-specific to the physical and health education area needed to work with students with disabilities. The research was conducted on a suitable sample of final year students of the teacher and preschool teacher education study programmes, and the total sample of respondents ($N = 84$) included 29 female students of the teacher education study programme and 55 female students of the preschool teacher education study programme. The adapted version of the Self-Assessment Scale of teacher competencies working in inclusive teaching (Skočić Mihić et al., 2014) was used for the self-assessment of competencies. The scale consists of ten items, and the agreement with the mentioned statements was assessed on a Likert-type scale. (1-5degrees). Six scale items refer to the cognitive dimension of competencies, while the remaining four refer to the emotional dimension of feeling competency.

The results of the research indicate that students perceive both their cognitive and emotional competence to work in inclusive teaching in a physical education class as moderate. In addition, the results of Cronbach's alpha ($\alpha = 0.76-0.88$) determine both scales as reliable, and the obtained statistically significant correlation coefficients between the same variable of the first and second measurements ($r = 0.57-0.88$) define the good stability of the measuring instrument.

From all above-mentioned factors, it was determined that the scale has satisfactory metric characteristics and is reliable for use in future research on the population of primary school teachers. The application of the scale for research purposes will provide insight into the current state of the level of competencies of future teachers for inclusive practice in physical education and provide guidelines for the best possible development of teacher education and kinesiology education programmes that will target all students, including students with disabilities.

Keywords: additional needs; inclusion; metric characteristic; physical activity; teacher generic and specific competencies.

Dunja Bajtl¹⁵
 Josip Barac¹⁶
 Vladimir Bajtl¹⁷

PRIKAZ SVIJETA OČIMA OSOBA S OŠTEĆENJIMA VIDA KAO PRILOG BOLJIM INKLUZIVNIM PRAKSAMA U OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Pregledni rad / Review paper
 UDK: 376-056.262
<https://doi.org/10.59014/PIXL9066>

Sažetak

Osobe s različitim stupnjevima oštećenja vida sve su prisutnije u obrazovnom sustavu i često su pedagoški izazov odgajateljima i učiteljima. Unatoč napretku medicine, mnoštvo djece i roditelja bori se s teškoćama vida kao što su strabizam, velike refraktivne greške i različita urođena oštećenja koja izazivaju neodgovarajući razvoj vida i slabovidnost. Učiteljima i odgajateljima u obrazovnim ustanovama često nedostaje edukacija o teškoćama vida. Rad je namijenjen nastavnom osoblju u obrazovnim ustanovama i nenastavnom osoblju koje se susreće s osobama oštećenog vida. Cilj je ovog preglednog rada prikazati najčešće uzročnike oštećenja vida i opisati svijet kako ga vizualno doživljavaju djeca različitih oštećenja vida, a radi boljeg razumijevanja njihovih problema i načina na koji percipiraju svoju okolinu. Kako vidi zdravo dijete koje nosi naočale, a kako dijete s bježanjem oka ili dijete s teškim urođenim oštećenjem vida – samo su neka pitanja na koja će se u radu pokušati odgovoriti, a kao prilog razvoju posebnih kompetencija odgajatelja i učitelja za realizaciju kvalitetnije inkluzije djece s oštećenjima vida u odgojno-obrazovni sustav. U svakodnevnom radu primijetili smo da se osobe oštećenog vida i osobe s bježanjem oka češće susreću s predrasudama utemeljenima na njihovom fizičkom izgledu. Svaka predrasuda potječe iz nedovoljnog poznavanja materije pa se nadamo da bismo ovim radom mogli pridonijeti prikladnoj percepciji navedene problematike. Zaključno smatramo da je potrebno uspostaviti bolju suradnju između zdravstvenih i školskih ustanova na korist osoba s invaliditetom, a tako i osoba oštećenog vida.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, obrazovanje, poremećaji vida, predrasude, slabovidnost

15 Klinika za očne bolesti Kliničkog bolničkog centra Osijek; dunjaklepo@gmail.com

16 Medicinski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, josip.barac@mefos.hr

17 Klinika za otorinolaringologiju i kirurgiju glave i vrata Kliničkog bolničkog centra Osijek; vbajtl@gmail.com

Uvod

Oštećenje vida smanjena je sposobnost vida do stupnja koji uzrokuje poteškoće u svakodnevnom životu i ne može se riješiti uobičajenim sredstvima korekcije vida kao što su naočale ili kontaktne leće (Brar i sur., 2019).

U oftalmološkim ambulantomama ispitujuemo mnoge aspekte vida, međutim vidna oštrina nametnula se kao standard u procjeni vida i, prema potrebi, dopunjujemo pregled procjenom raspoznavanja boja i kontrasta.

Vidnu oštrinu numerički vrednujemo na blizinu (40 cm) i daljinu (6 m). Vidna se oštrina najčešće označava decimalnim brojevima od nula do jedan, s tim da jedan (1,0) označava urednu vidnu oštrinu (Brar i sur., 2019).

Odrasli bolesnici i školska djeca čitaju znakove u obliku slova ili brojeva s osvijetljenog zaslona ili standardizirane kartice ako nemaju psihofizička ograničenja.

Predškolska djeca najčešće imaju odgovarajuće psihosocijalne sposobnosti za čitanje posebnih, njima prilagođenih znakova i njihovu vidnu oštrinu možemo gradirati na jednakoj ili sličnoj ljestvici kao u odraslih osoba.

Međutim, predverbalna (a često i mlađa predškolska) djeca i osobe sa psihofizičkim oštećenjima ne mogu dovoljno surađivati kako bi mogli prepoznati znakove. Tada pristupamo procjeni vida na temelju oftalmološkog pregleda djeteta.

Oštećenje vida i pripadajuća zakonska podloga

Svakodnevno se u radu susrećemo s osobama oštećenog vida, što je dovelo do potrebe za gradacijom oštećenja vida. Blagim oštećenjem vida smatra se vidna oštrina na daljinu u intervalu od 0,5 do 0,3, dok se umjerenim oštećenjem vida označava oštrina vida na daljinu u intervalu od 0,3 do 0,1. Teško oštećenje vida jest oštrina vida u intervalu od 0,1 do 0,05 na daljinu. Sljepoćom proglašavamo oštrinu vida lošiju od 0,05 (*Vision Loss Expert Group of the Global Burden of Disease Study*, 2021).

Prema Zakonu o listi tjelesnih oštećenja (NN 162/1998), postoji jasno definirana gradacija tjelesnih oštećenja, a time i zakonskih prava osoba oštećenog vida prema vidnoj oštrini koju pregledom utvrđuje specijalist

oftalmolog. Gubitak oba oka primjerice, potpuni gubitak vida oba oka ili vrlo veliko smanjenje vida (oštrina vida boljeg oka manja od 0,05) smatra se 100 %-tnim tjelesnim oštećenjem.

Razlika između refraktivne greške i slabovidnosti

Većina nemedicinske populacije nije se susrela s pojmom slabovidnosti i često dolazi do miješanja pojmova između primjerice kratkovidnosti koja je refraktivna greška i slabovidnosti.

Refraktivne su greške kratkovidnost, dalekovidnost, prezbiopija (staračka dalekovidnost) i astigmatizam, a može ih se korigirati naočalama ili kontaktnim lećama. Kratkovidne osobe dobro vide na blizinu, dok zamućeno vide na daljinu. Kratkovidnost je česta u školske djece i odraslih. Nekorigirana kratkovidnost vrlo je opasna za vozače, osobito u sumrak i dovodi do rizika za druge očne bolesti. Dalekovidnost označava dobar vid na daljinu, ali zamućen na blizinu. Nekorigirana dalekovidnost u djece ima osobit potencijal neodgovarajućeg razvoja vida i često je udružena sa strabizmom. Astigmatizam predstavlja nejednaku svedenost glavnih osi zakrivljenosti rožnice (prozirnog prednjeg dijela oka), vrlo je čest u populaciji i dovodi do tegoba s razlijevanjem svjetla, osobito pri vožnji noću i zamućenim vidom na svim udaljenostima. Astigmatizam može biti povezan s određenim bolestima rožnice. Prezbiopija se javlja s povećanjem dobi (najčešće nakon 40. godine) i korigira se naočalama za blizinu. Važno je napomenuti da nošenje naočala nije prepreka za tjelesnu aktivnost: postoje posebne naočale za sport, a u neke djece moguće je refraktivnu grešku korigirati kontaktnim lećama koje se mogu nositi tijekom bavljenja sportom. Slabovidne osobe vide iskrivljenu sliku, otežano im je čitanje slova u središtu riječi, dok im je puno lakše prepoznavati krajnja slova. Uz mnoštvo drugih problema pri gledanju slabovidne osobe, ovisno o vrsti slabovidnosti, mogu imati poteškoće i s kontrastnim vidom (Bušić i sur., 2018), što je jako važno u razredu kada je gradivo prezentirano na projektoru.

Refraktivne greške koje donose rizik od neodgovarajućeg razvoja vida potrebno je korigirati naočalama i/ili kontaktnim lećama već u najranijoj dobi života djeteta. Vid je novorođenčeta uvelike inferioran u odnosu na odraslu osobu i smatra se da se anatomske i funkcionalne osobitosti oka razvijaju čak i do tinejdžerske dobi. Kako bi se vid pravilno razvio na oba

oka, među ostalim značajkama važan je izostanak značajne refraktivne greške. Ako se oba oka uredno razvijaju, javlja se suradnja među njima te se stvara slika s odgovarajućim dubinskim vidom u kori mozga. Ako se vid jednog oka pravilno razvije, ali na drugom oku postoji zapreka za normalan razvoj, to oko ostaje slabovidno. Slabovidnost je oštećenje vida uzrokovano strukturnim i funkcionalnim promjenama koje se događaju u vidnoj kori mozga, a uzrokovane su nepotpunim vidnim iskustvom tijekom prvih godina života (Bušić i sur., 2018). Slabovidnost se može liječiti, ali najbolje učinke postizemo ako liječenje počinje u ranom razdoblju djetetova razvoja. Rastom i prelaskom u tinejdžersku dob liječenje postaje otežano, a kasnije i nemoguće. Ne postoji dakle operacija koja bi pomogla popraviti vid odraslom slabovidnom čovjeku do vidne oštine 1,0.

Opseg problema – broj ljudi oštećenog vida u Hrvatskoj i svijetu

Osobe oštećenog vida prisutne su među nama i potrebno im je olakšati svakodnevno funkcioniranje u društvu. Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, u svijetu postoji 2,2 milijarde osoba s nekim stupnjem oštećenja vida. Kod 1 milijarde osoba oštećenje vida, nažalost, moglo se spriječiti ili se tek treba pokušati izliječiti. Razlozi oštećenja vida u svijetu porazni su za zdravstveni sustav. Vodeći uzroci oštećenog vida mogu se spriječiti – nekorrigirana refraktivna greška koju je moguće riješiti naočalama ili kontaktnim lećama i mrena koju je moguće operativno otkloniti te ugradnjom odgovarajuće umjetne intraokularne leće uspješno korigirati vid (*Vision Loss Expert Group of the Global Burden of Disease Study*, 2021).

Prema podacima iz 2018., u Republici Hrvatskoj u okviru Registra osoba s invaliditetom bilo je registrirano 17 371 osoba čiji je uzrok invaliditeta sljepoća i slabovidnost. Prevalencija oštećenja vida u Republici Hrvatskoj iznosi 5 na 1000 stanovnika, što je sukladno podacima u svijetu (Dan Hrvatskog saveza slijepih osoba, izvor na internetu).

U Republici Hrvatskoj osobe izrazitog oštećenja vida imaju pravo na članstvo u Hrvatskom savezu slijepih (HSS) koji prema najnovijim podacima broji 5300 osoba. Članovi HSS-a imaju određena zakonska prava koja uključuju školovanje, prekvalifikaciju, novčana sredstva, oslobađanje

plaćanja pristojbe za radio i televiziju i slično (Hrvatski savez slijepih, izvor na internetu).

Hrvatska je, međutim, raritet u svijetu po razvijenom programu prevencije slabovidnosti u predškolske djece, što je optimalno vrijeme za liječenje slabovidnosti. Uvođenje Nacionalnog preventivnog programa ranog otkrivanja slabovidnosti (NPP) značajno je poboljšalo oftalmološku skrb za djecu i sigurno će nemjerljivo utjecati na smanjenje slabovidnosti u budućnosti. Djeca rođena od 1. 1. 2015. godine na kućnu adresu dobivaju pozivno pismo s naznačenim opisom programa, mjestom i vremenom kad se mogu javiti na preventivni pregled vidne oštine bez uputnice pedijatra, samo sa zdravstvenom iskaznicom (Nacionalni preventivni program ranog otkrivanja slabovidnosti, izvor na internetu). Pregled se provodi jednostavnim znakovima i najčešće ga dijete percipira kao igru. Omogućuje identifikaciju značajnog oštećenja vida djeteta i ranu intervenciju. Istraživanje koje je postavilo temelj za kasniji razvoj NPP-a 2016. godine predstavljeno je pod nazivom *Zagreb Amblyopia Preschool Screening Study*, kada je utvrđena prevalencija slabovidnosti 8,08% u Hrvatskoj (Bušić i sur., 2016).

Strabizam i društvo

Strabizam je česta bolest u dječjoj oftalmološkoj ordinaciji. Postoje različite vrste strabizma, a liječe se odgovarajućom korekcijom i/ili operativnim liječenjem.

Osobe sa strabizmom često se, međutim, susreću s određenim predrasudama. Negativna percepcija osobe sa strabizmom u društvu počinje već u predškolskoj i ranoj školskoj dobi – utvrđeno je da već u petoj godini života vršnjaci drugačije percipiraju dijete koje ima vidljiv strabizam. U istraživanju koje su proveli Lukman i sur., djeci s 5 – 6 godina pokazane su slike djece koja imaju zamjetan bijeg oka prema van i djece koja nemaju vidljiv bijeg oka. Upitani su koje im se slike sviđaju i s kojom bi djecom s prikazanih slika rado podijelili igračku. Prikazana je statistički značajna preferencija prema djeci koja nemaju vidljiv strabizam na oba postavljena pitanja (Lukman i sur., 2010). U okviru sustava obrazovanja djeca sa strabizmom imaju značajne poteškoće s inkluzijom – često se osamljuju, ne vole se igrati s drugom djecom jer im njihove kolege daju ružne nadimke, bude im neugodno zbog oka koje bježi i pokušavaju oko sakriti primjerice

dugom kosom. Takve i slične pojave često dovode do neodgovarajućeg psihosocijalnog razvoja djeteta (Lukman i sur., 2011; Paysse i sur., 2001). Navedene poteškoće nastavljaju se prelaskom u ustanovu višeg obrazovnog ranga i roditelji često zatraže razgovor s oftalmologom o mogućem operativnom liječenju pri prelasku iz vrtića u školu ili iz osnovne u srednju školu. Predrasude, međutim, nisu zabilježene samo kod djece – i nastavno osoblje u osnovnim i srednjim školama često ima negativan stav prema djetetu s izraženim strabizmom. Postavljaju se pitanja je li dijete sa strabizmom sposobno učiti kao „normalna“ djeca, može li dijete sa strabizmom ispuniti svoje obveze u školi i dr. Dokazano je također da se pri odabiru djeteta za istaknutu funkciju na školskim priredbama učitelji, nastavnici i profesori odlučuju za dijete koje nema strabizam (Uretmen i sur., 2003). Iz svih navedenih primjera može se zaključiti da strabizam nema negativan utjecaj samo na djetetov psihosocijalni razvoj već i na obrazovanje. Iako strabizam može biti udružen s različitim (neuro)pedijatrijskim i drugim bolestima, prisutnost strabizma ne znači da osoba nužno boluje od bilo koje druge bolesti. Većina osoba sa strabizmom s kojima se susrećemo u svakodnevnom radu nema, štoviše, nikakve druge bolesti, osobito u dječjoj dobi. Poteškoća s kojom se osoba sa strabizmom svakako susreće jest deficit dubinskog vida. Odgovarajuća suradnja između desnog i lijevog oka u mozgu preduvjet je za generiranje slike optimalne kvalitete i savršene komponente vida koju predstavlja potpuno razvijen dubinski vid. Zbog toga djeca s manifestnim strabizmom imaju ograničen izbor zanimanja i trebaju oprezno birati sportsku aktivnost kojom se žele baviti. Percepcija dubine, osim toga, ključna je u vožnji automobila ili drugih prijevoznih sredstava.

Neprikladna inkluzija nastavlja se kroz život odrasle osobe – dokazano je da ženske osobe s izraženim strabizmom prolaze negativnu selekciju na razgovorima za zaposlenje jer često budu percipirane kao „manje inteligentne“ od osoba koje nemaju tu bolest (Coats i sur., 2000). Zbog negativnih socijalnih predrasuda u odraslih osoba sa strabizmom operativni zahvat u odrasloj dobi se, prema literaturi, također ne smatra isključivo kozmetičkim zahvatom čak ni kad ne postoji potencijal binokularnog vida koji predstavlja važnu indikaciju za operativni zahvat u djece (Olitsky i sur., 1999). Većina odraslih osoba, štoviše, odlučuje se za operativni zahvat zbog psihosocijalnih i kozmetičkih razloga (Sandercoe i sur., 2014).

Zaključak

Smatramo da je potrebno poboljšati suradnju između nastavnog osoblja u obrazovnom sustavu i zdravstvenog osoblja koje se bavi liječenjem osoba s oštećenjem vida. Ako nastavno osoblje bolje razumije problem koji učenik/učenica ima, može mu/joj bolje pomoći da obavlja zadatke u školi i/ili se uklopi u društvo. Ako liječnik razumije opseg poteškoća u školi djeteta sa značajnim oštećenjem vida i/ili strabizmom, može bolje pomoći djetetu ostvariti vlastiti potencijal. Rasvjetljavanjem činjenica o strabizmu mogu se razbiti predrasude i djeci s tom bolešću može se omogućiti odgovarajuća inkluzija.

Literatura

- Brar, V.S., Law, SK., Lindsey, J.L., Mackey, D.A., Schultze, R.L., Singh, R.S.J., Silverstein, E. (ur). (2019). *Fundamentals and Principles of Ophthalmology. Basic and Clinical Science Course. Section 6. 2019–2020*. San Francisco: American Academy of Ophthalmology.
- Bušić, M., Bjeloš, M., Kuzmanović Elabjer, B., Bosnar, D. (ur). (2018). *Amblyopia*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bušić, M., Bjeloš, M., Petrovečki, M., Kuzmanović Elabjer, B., Bosnar, D., Ramić, S., Miletić, D., Andrijašević, L., Kondža Krstonijević, E., Jakovljević, V., Bišćan Tvrdi, A., Predović, J., Kokot, A., Bišćan, F., Kovačević Ljubić, M., Motušić Aras, R. (2016). Zagreb Amblyopia Preschool Screening Study: near and distance visual acuity testing increase the diagnostic accuracy of screening for amblyopia. *Croat Med J*, 57(1), 29-41.
- Coats, D.K., Paysse, E.A., Towler, A.J., Dipboye, R.L. (2000). Impact of large angle horizontal strabismus on ability to obtain employment. *Ophthalmology*, 107, 402-405.
- Dan Hrvatskog saveza slijepih osoba. <https://www.hzjz.hr/sluzba-javno-zdravstvo/dan-hrvatskog-saveza-slijepih-osoba/>. (pristupljeno 1. 6. 2018.)
- Hrvatski savez slijepih osoba. <https://savez-slijepih.hr/>. (pristupljeno 1. 11. 2020.)
- Lukman, H., Kiat, J.E., Ganesan, A., Chua, W.L., Khor, K.L., Choong, Y.F. (2011). Negative social reaction to strabismus in school children ages 8-12 years. *J AAPOS*, 15(3), 238-240.
- Lukman, H., Kiat, J.E., Ganesan, A., Chua, W.L., Khor, K.L., Choong, Y.F. (2010). Strabismus-related prejudice in 5-6-year-old children. *Br J Ophthalmol*, 94(10), 1348-1351.

- Nacionalni preventivni program ranog otkrivanja slabovidnosti. <https://www.hzjz.hr/slabovidnost/>. (pristupljeno 2. 9. 2020.)
- Narodne novine (1998). *Zakon o listi tjelesnih oštećenja*. Zagreb: Narodne novine d. d., 162.
- Olitsky, S.E., Sudesh, S., Graziano, A., Hamblen, J., Brooks, S.E., Shaha, S.H. (1999). The negative psychosocial impact of strabismus in adults, *J AAPOS*, 3(4), 209-211.
- Paysse, E.A., Steele, E.A., McCreery, K.M., Wilhelmus, K.R., Coats, D.K. (2001). Age of the emergence of negative attitudes toward strabismus. *J AAPOS*, 5, 361-366.
- Sandercoe, T.M., Beukes, S., Martin, F. (2014). Adults with strabismus seek surgery for psychosocial benefits, *Taiwan J Ophthalmol*, 4(1), 17-20.
- Uretmen. O., Egrilmez. S., Kose, S., Pamukçu, K., Akkin, C., Palamar M. (2003), Negative social bias against children with strabismus. *Acta Ophthalmol Scand*, 81, 138-142.
- Vision Loss Expert Group of the Global Burden of Disease Study. (2021). Causes of blindness and vision impairment in 2020 and trends over 30 years: evaluating the prevalence of avoidable blindness in relation to “VISION 2020: the Right to Sight”. *Lancet Glob Health*, 9(2), 144-160.

THE WORLD THROUGH THE EYES OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENTS AS A CONTRIBUTION TO BETTER INCLUSIVE PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

Persons with various degrees of visual impairment are part of the education system and often pose a pedagogic challenge to educators and teachers. Despite advances in medicine, many children and parents struggle with vision difficulties such as strabismus, large refractive errors, and various congenital defects that cause inadequate visual development and amblyopia. Teachers and educators often lack opportunities to receive training on vision difficulties. The paper is intended for teaching staff in educational institutions and non-teaching staff who work with the visually impaired.

The aim of this paper is to demonstrate the most common causes of visual impairment and to show the world how children with different visual impairments visually experience it in order to better understand their problems and the way they experience and perceive their environment. How does a healthy child wearing glasses see the world? What does the world look like to a child with strabismus or a child with a severe visual impairment? These are just some of the questions that the paper will answer as a contribution to the development of special competencies in educators and teachers for better inclusion of children with visual impairments in the educational system. In our daily work, we have noticed that visually impaired people and people with strabismus are more likely to encounter certain prejudices regarding their physical appearance. Every prejudice stems from inadequate knowledge of the matter, and we hope that this paper can contribute to an adequate perception of this issue.

In conclusion, we believe that it is necessary to establish better cooperation between health and school institutions for the benefit of persons with disabilities, including the visually impaired.

Keywords: children with disabilities, education, impaired vision, prejudice, vision disorders

Amir Begić¹⁸
 Jasna Šulentić Begić¹⁹
 Ivana Pušić²⁰

NASTAVA GLAZBE I DJECA S DOWNOVIM SINDROMOM

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
 UDK: 376:78-056.24
 DOI: <https://doi.org/10.59014/KFLT6075>

Sažetak

Glazba se često koristi u odgoju i obrazovanju djece s Downovim sindromom zbog različitih mogućnosti u postizanju razvojnih i terapijskih ciljeva. Utvrđeno je da glazba pogoduje emocionalnom razvoju djece s Downovim sindromom, posebice pri identificiranju i prepoznavanju emocija. Aktivno bavljenje glazbom djece s Downovim sindromom također ima pozitivne učinke u stjecanju i razvoju socijalno-emocionalnih, motoričkih, kognitivnih i komunikacijskih sposobnosti i vještina, pomaže im u samoorganiziranju i potiče njihovu društvenu interakciju. Glazba, naime, može olakšati interakciju između roditelja i djeteta s Downovim sindromom i povećati privrženost djeteta roditeljima. Može također potaknuti psiho-emocionalno izražavanje djece s Downovim sindromom koje se ogleda kroz razmišljanje, koncentraciju, zaključivanje i raspoloženje. Djeca s Downovim sindromom rado sudjeluju u glazbenim aktivnostima i dobro reagiraju na glazbu te žele sudjelovati u grupnim glazbenim aktivnostima. Nastava glazbe osobito je korisna u učenju i za razrednu interakciju jer glazba i glazbene aktivnosti povećavaju samopoštovanje djeteta s Downovim sindromom. U ovom ćemo radu prikazati zapažanja dobivena studijom slučaja, odnosno sustavnim promatranjem učenice s Downovim sindromom u nastavi Glazbene kulture od rujna školske godine 2018./19. do studenoga školske godine 2021./22. Učenica, uz pomoćnika u nastavi, trenutno pohađa osmi razred osnovne škole i školuje se po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta. Prikazat ćemo osobitosti njezina školskog učenja i odgoj-

18 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, abegic@aukos.hr

19 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, jsulentic-begic@aukos.hr

20 OŠ Ivana Kozarca Županja, ivana.pusic@hotmail.com

no-obrazovne potrebe koje su poslužile kao polazište pri stvaranju individualiziranog kurikulumu iz predmeta Glazbena kultura. Sustavnim promatranjem i istraživačkim dnevnikom pratili smo tijekom nastave Glazbene kulture razvoj sposobnosti i stećanje znanja i vještina učenice te ćemo prikazati strategije učenja i sociološke oblike rada koje smo primijenili u radu s učenicom.

Ključne riječi: djeca s Downovim sindromom, nastava Glazbene kulture, studija slučaja

Uvod

Djeca s teškoćama često nisu dovoljno uključena u društvenu zajednicu, a njihovo sudjelovanje manje se potiče i unutar vlastitih obitelji (UNICEF, 2017). Aktivna participacija djece s teškoćama u životu zajednice ključna je za izgradnju solidarnog, uključujućeg i demokratskog društva (Opačak, Krampač Grljušić i Lončarić, 2019). Treba imati u vidu da „djeca s teškoćama u razvoju imaju potencijal u vođenju života koji ih ispunjava i doprinose socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj vitalnosti svojih zajednica“ (UNICEF, 2013, 1). Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989) i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) zahtijevaju priznavanje svakog djeteta kao punopravnog člana svoje obitelji, zajednice i društva. To podrazumijeva „investiranje u uklanjanje fizičkih, kulturnih, ekonomskih, komunikacijskih prepreka za kretanje i prepreka u stavovima koje sprečavaju ostvarivanje prava djeteta te pravo na aktivno uključivanje u donošenje odluka koje utječu na svakodnevne živote djece“ (UNICEF, 2013, 3). Svako dijete stoga ima pravo na obrazovanje koje treba biti usmjereno na puni razvoj njegove osobnosti, nadarenosti, duševne i tjelesne sposobnosti (UN, 1989). Postoje pozitivni primjeri uključivanja djece s teškoćama u redovne osnovne škole (UNICEF, 2017). „Djeca koja se obrazuju uz svoje vršnjake imaju mnogo bolje šanse postati produktivni članovi svojih društava i integrirati se u živote svojih zajednica“ (UNICEF, 2013, 5). „Umjesto da odvaja djecu s teškoćama u posebne škole, inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje dobrih mogućnosti za učenje za sve učenike u okviru redovnog školskog sustava“ (UNICEF, 2013, 7-8). Školske ustanove dužne su u odnosu na učenike s teškoćama stvarati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika, brinuti se o sigurnosti učenika i osigurati uvjete za uspješnost svakog učenika u učenju (MZO, 2008). Inkluzivni odgoj i obrazovanje zahtijevaju promjene

sredine i promjenu stava sudionika u odgojno-obrazovnom procesu kako bi se otklonile prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj djece s teškoćama (Kavkler, 2008). U radu s djecom s teškoćama učitelji moraju biti usmjereni na timski rad sa stručnim suradnicima i roditeljima te je potrebno „sustavno stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika čime se osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakog učenika“ (Zrilić i Košta, 2008, 184).

Glazba snažno utječe na kvalitetu života, psihičko i fizičko stanje organizma, na procese učenja, liječenja i zalječenja (Demarin, 2006). Glazba kao sredstvo, ali i terapijska tehnika, pokazuje pozitivnu vrijednost u radu s djecom s teškoćama. Tako korištenje glazbe u radu s djecom s teškoćama potiče emocionalni i kognitivni razvoj te osnažuje interakcijsko-komunikacijski aspekt društvenog funkcioniranja (Pehlić, Hasanagić i Jusufović, 2012). King (2004 prema Vuković i Ćurković, 2012) ističe da melodijom, harmonijom i ritmom možemo utjecati na kogniciju, komunikaciju i socijalizaciju djece s teškoćama. Slušanje glazbe ili sviranje nekog od ritmičkih instrumenata može imati pozitivan učinak na dijete s teškoćama. Kada djeca s teškoćama pokažu interes za određeni instrument i uz vođenje sudjeluju u sviranju ritmičkog instrumenta, treba ih podržavati u tome jer sviranje i pjevanje mogu pomoći u samopouzdanju, socijalizaciji i komunikaciji. Aktivnosti slušanja i sviranja kod djece s teškoćama trebaju se izvoditi uživo jer će pojedinom djetetu trebati više vremena za odgovor na neki podražaj, a ujedno se mogu prilagođavati ritam, tempo i tonalitet glazbe, što snimljene matrice ne dopuštaju.

Zbog navedenih će se činjenica u radu prikazati različita istraživanja o utjecaju glazbe na djecu s Downovim sindromom. U istraživačkom dijelu rada, osim toga, iznijet će se zapažanja dobivena studijom slučaja, odnosno sustavnim promatranjem učenice s Downovim sindromom tijekom nastave Glazbene kulture.

Glazba i djeca s Downovim sindromom

Downov sindrom, koji se obično naziva *trisomija 21*, najčešći je oblik intelektualne teškoće. U 97% slučajeva Downov sindrom uzrokuje treći kromosom 21 u svim stanicama. Preostalih 3% osoba s Downovim sindromom ima oblik koji se zove *translokacija* u kojem se dodatni kromosom veže za drugi kromosom ili oblik koji se naziva *mozaik* u kojem nisu zahvaćene sve stanice (O'Donoghue, 2017). Glavne su karakteristike osoba s Downovim sindromom sljedeće: hipotonija, slaba koordinacija, manjak refleksa, oštećen sluh i vid. Kognitivni i intelektualni razvoj također su pogođeni, a jezik kasni. Što se tiče emocionalnog razvoja, osobe s Downovim sindromom imaju život bogat emocijama, ali imaju određene poteškoće kod prepoznavanja emocija drugih osoba, kao i u izražavanju vlastitih emocija (Jeffery i Whiteside, 2020). „Bez obzira postoji li neko dodatno oboljenje ili poremećaj, djeca s Downovim sindromom trebaju posebnu pažnju tijekom odrastanja, različite dodatne tretmane (defektološki i logopedski tretmani, fizikalna terapija) te posebne metode učenja“ (Gvozdanović Debeljak, 2014, 186). „U bioetičkom smislu, djeca rođena s Downovim sindromom imaju iste socijalne, emotivne i obrazovne potrebe kao i druga djeca“ (Gvozdanović Debeljak, 2014, 186). Djeca rođena s Downovim sindromom druželjubiva su, blage naravi, vesela, društvena, aktivna i raspoložena, vole se grliti i maziti te njihova tolerancija i blagost potiču jake emocije kod onih koji se brinu o njima (Rizvanović, 2010).

Glazba se često koristi u odgoju i obrazovanju djece s Downovim sindromom zbog različitih mogućnosti u postizanju razvojnih i terapijskih ciljeva. Djeca s Downovim sindromom, kao i većina druge djece s teškoćama u razvoju, dobro reagiraju na glazbu jer im glazba omogućuje stvaranje pozitivnih emocija (Rizvanović, 2010). Utvrđeno je da aktivno bavljenje glazbom djece s Downovim sindromom ima pozitivne učinke u stjecanju i razvoju društveno-emocionalnih, motoričkih, kognitivnih i komunikacijskih sposobnosti i vještina (Moreno-Garcia, Monteagudo-Chiner i Cabedo-Mas, 2020). Navedeni su rezultati važni jer djeca s Downovim sindromom mogu imati teškoće baš u navedenim sposobnostima. U istraživanju koje su proveli Castellary-López i sur. (2021) utvrđeno je da glazba pogoduje emocionalnom razvoju osoba s Downovim sindromom. Tijekom istraživanja primijenilo se slušanje glazbe, pjevanje, sviranje i pokret uz glazbu za identifikaciju emocija kao što su radost, strah, ljutnja, tuga,

smirenost i ljubav. Dobiveni podaci organizirani su u ovih šest kategorija: prepoznavanje slike, promatranje emocija, doživljavanje emocija, identifikacija emocija, prepoznavanje emocija i uživanje u emocijama. Nakon primjene glazbe došlo je do značajnog poboljšanja u različitim kategorijama, no posebice pri identificiranju i prepoznavanju emocija. Glazba također pomaže djeci s Downovim sindromom u samoorganiziranju i potiče njihovu društvenu interakciju. Daudt (2002) je naime zaključila da je glazba osobito korisna kod učenja i društvenih odnosa te da glazba i glazbene aktivnosti mogu povećati ili pomoći u samopouzdanju djece s Downovim sindromom. Smatra da glazba može biti i način dopiranja do djece s Downovim sindromom jer na glazbeno ponašanje i reakcije djece s Downovim sindromom ne utječe njihov invaliditet u tolikoj mjeri kao u drugim područjima njihova života. Prema istraživanju O'Donoghue (2017), glazba može olakšati i odnos između roditelja i djeteta s Downovim sindromom te povećati privrženost djeteta roditeljima. O'Donoghue (2017) je istraživao učinke glazbe na odnos roditelja i djece, s posebnim naglaskom na djecu s Downovim sindromom. Istraživanje je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja koji upućuju na to da glazba može olakšati odnos roditelja i djeteta te poboljšati privrženost djeteta roditeljima (Nicholsoni sur., 2008 prema O'Donoghue, 2017). Glazbene aktivnosti potaknule su roditelje da budu reaktivniji tijekom odnosa s vlastitim djetetom. Majke su također naučile prilagoditi svoje ponašanje sukladno ponašanju i potrebama svoje djece, dok su djeca naučila sudjelovati u glazbenim aktivnostima sa svojim roditeljima (O'Donoghue, 2017).

Gvozdanović Debeljak (2014) istraživala je utjecaj glazbeno-ritmičkih stimulacija na likovno i simboličko izražavanje emocionalnih stanja kod djeteta s Downovim sindromom. Izražavanje djece pjevanjem te plesom uz slušanje glazbe utjecalo je na promjene u koloritu i simbolici njihova likovnog izraza. Korištenjem glazbe u radu s djecom s Downovim sindromom bilo je moguće potaknuti i neke oblike psihoemocionalnog izražavanja što je bilo vidljivo tijekom likovnog izražavanja djece s obzirom na broj elemenata na slobodnom crtežu i dominantnost pojedinih boja. Zaključeno je da glazba može potaknuti psihoemocionalno izražavanje djece s Downovim sindromom koje se ogleda kroz razmišljanje, koncentraciju, zaključivanje i raspoloženje (Gvozdanović Debeljak, 2014). Glazba može pomoći djeci s Downovim sindromom i u razvoju govornih i jezičnih vještina. Tako se određene pjesme mogu ciljano koristiti za vježbanje mišića

lica i jezika kako bi se pomoglo točnijem izgovoru. Glazba se može koristiti i kao mnemoničko sredstvo za pamćenje činjenica (Guy i Neve, 2005). Istraživanja su naime pokazala kako se ljudi bolje dosjećaju pjevanog od govorenog teksta (McElhinney i Annett, 1996; Wallace, 1994 prema Mutak i Vranić, 2017). Glazba može biti korisna i u poboljšanju motoričkih vještina. Djeca s Downovim sindromom primjerice mogu svirati bubanj s pomoću palice u svrsi razvijanja fine motorike. Glazba omogućuje djeci s Downovim sindromom i druženje s vršnjacima i odraslima te im pruža pozitivniju sliku o sebi. Sudjelujući u grupnom muziciranju i nastupima, osjećaju se produktivnije i angažiranije u društvu. Djeca s Downovim sindromom mogu naučiti kako se izmjenjivati u grupi koristeći različite instrumente, mogu se udružiti s drugim učenicima u sviranju instrumenata, preuzeti vodeću ulogu tijekom muziciranja, tj. sudjelovati u improvizaciji na bubnjevima. Određene pjesme, osim toga, mogu biti u svrsi razvoja i poboljšanja određenih društvenih vještina kao što je kontakt očima i razgovor (Guy i Neve, 2005). Camps, Prina i Rodríguez (2017) proveli su istraživanje s djecom s Downovim sindromom u kojem se glazba koristila u psihomotoričkim seansama kao alat za poboljšanje koordinacije ruku, opće koordinacije, ravnoteže, prostorne orijentacije i prilagodbe ritmu. Uočen je napredak u koordinaciji ruku i prilagodbi ritmu. Guy i Neve (2005) također su utvrdili da glazba, tj. sviranje bubnja može pomoći u razvoju fine motorike. Rezultati istraživanja koje je provela Daudt (2002) pokazuju kako su roditelji djece s Downovim sindromom mišljenja da njihova djeca vole glazbu i da izgledaju sretno kada slušaju glazbu, sviraju ili pjevaju. Smatraju također da glazba poboljšava kvalitetu života, da pomaže samoorganiziranju i da potiče društvene odnose njihova djeteta. Neki roditelji smatraju da se reagiranja njihove djece na glazbu ne razlikuju od reagiranja djece koja nemaju teškoće. I Pienaar (2012) je u svojem istraživanju utvrdila da djeca s Downovim sindromom uživaju u glazbi, da se vole kretati/plesati uz glazbu, da vole nastupati, da prepoznaju pjesme, tj. imaju razvijenu glazbenu memoriju, da su sretna tijekom glazbenih aktivnosti, da vole pjevati i svirati instrumente, oponašati pokrete i zvukove i da imaju dobar osjećaj za ritam. Djeca s Downovim sindromom rado sudjeluju u glazbenim aktivnostima i dobro reagiraju na glazbu te žele sudjelovati u grupnim glazbenim aktivnostima.

Nastava glazbe osobito je korisna u učenju i u razrednoj interakciji jer će glazba i glazbene aktivnosti povećati samopoštovanje djeteta s Downovim

sindromom (Daudt, 2002). Dokument prema kojem se izvodi osnovnoškolska i gimnazijska nastava glazbe u općeobrazovnim školama u Hrvatskoj jest *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019). S obzirom na ciljeve učenja i podučavanja, nastava glazbe treba omogućiti društveno-emocionalni razvoj učenika s teškoćama i potpunu integraciju svih učenika. Učitelj također treba „posebnom pažnjom pristupiti planiranju nastavnih zadataka za učenike s poteškoćama i omogućiti im glazbena iskustva u skladu s njihovim mogućnostima. Ovi će učenici u nastavi glazbe dobiti priliku razviti kreativno mišljenje te slušne, izražajne, motoričke i socijalne vještine“ (MZO, 2019, 30). Pineda Pérez i Pérez Ramón (2011) primijetili su da su djeca poboljšala motoričke vještine sudjelujući u glazbenim igrama koje uključuju pokret. Barker (1999) ističe da pjevanje pjesama djeci s Downovim sindromom pomaže u razvoju jezika jer se uvode nove riječi i pojmovi koji im daju povod za razgovor. Pjevanje u grupama ili u razredu podrazumijeva isto tako suradnju te se postavljaju temelji za budući timski rad, djecu se potiče na međusobno slušanje, da uče jedni od drugih i da cijene tuđe ideje. Glazbene igre s pjevanjem jačaju učenje i potiču bolju koordinaciju, a one mogu biti u obliku usklađivanja teksta pjesme s ritmom glazbe (primjerice pljeskanje u ritmu riječi) ili u obliku kontroliranja pokreta prstiju tako da se pokaže točan broj prstiju za određenu riječ u stihu pjesme ili brojalice (primjerice pet zelenih pjegavih žaba) (Barker, 1999). Glazba je sredstvo koje omogućuje djetetu s Downovim sindromom da osluškuje, pronalazi i izražava samo sebe, onako kako mu odgovara, prema vlastitim osjećanjima. Glazbenim se aktivnostima potiču i otkrivaju skrivene sposobnosti djeteta koje stvaraju uvjete da se dijete oslobodi straha i da se ne osjeća manje vrijednim, što može utjecati na smanjenje interesa i ljubavi za onim čemu teži (Pehlić, Hasanagić i Jusufović, 2012). Sturgis-Biethman (2010) ističe da je imala privilegiju uključiti u rad svojeg pjevačkog zbora i djecu s Downovim sindromom. Rad s djecom s teškoćama pružio joj je radost, entuzijizam, trud i zagrljaje koje djeca donose. Mnoga djeca s Downovim sindromom znaju uživati u glazbi i često imaju razvijen smisao za glazbu, kao i osjećaj za ritam u usporedbi s drugom djecom sniženih intelektualnih sposobnosti (Hallam, 2015).

Možemo zaključiti, na osnovi prikazanih rezultata istraživanja, da glazba djeci s Downovim sindromom omogućuje stvaranje pozitivnih emocija, ima pozitivne učinke u stjecanju i razvoju društveno-emocionalnih,

motoričkih, kognitivnih i komunikacijskih sposobnosti i vještina, pomaže im u samoorganiziranju i potiče njihovu društvenu interakciju. Glazba također može olakšati odnos između roditelja i djeteta s Downovim sindromom i povećati privrženost djeteta roditeljima, odnosno može pomoći djeci s Downovim sindromom u razvoju govornih i jezičnih vještina. Zaključno, djeca s Downovim sindromom rado sudjeluju u glazbenim aktivnostima i dobro reaguju na glazbu, stoga treba iskoristiti dobrobiti koje pruža glazba.

Metodologija istraživanja

Opis istraživanja

U ovom ćemo radu prikazati zapažanja dobivena studijom slučaja, odnosno sustavnim promatranjem učenice s Downovim sindromom u nastavi Glazbene kulture od rujna školske godine 2018./19. do studenoga školske godine 2021./22. Učenica, uz pomoćnika u nastavi, trenutno pohađa osmi razred osnovne škole i školuje se po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta. Kao postupak istraživanja primijenjeno je sustavno promatranje i istraživački dnevnik kao instrument istraživanja kojim smo tijekom nastave Glazbene kulture pratili razvoj sposobnosti te stjecanje znanja i vještina učenice s Downovim sindromom.

Cilj i istraživačko pitanje

Cilj je istraživanja prikazati osobitosti školskog učenja učenice s Downovim sindromom i odgojno-obrazovne potrebe koje su služile kao polazište pri stvaranju individualiziranog kurikuluma iz predmeta Glazbena kultura. *Lista procjena osobitosti školskog učenja* (Ivančić, 2010) koristila se za osmišljavanje individualiziranog kurikuluma nastave glazbe. Iz definiranog cilja istraživanja proizlazi ovo istraživačko pitanje: *Koje su osobitosti školskog učenja učenice s Downovim sindromom i odgojno-obrazovne potrebe u odnosu na komunikacijske vještine, strategije učenja, sociološke oblike rada i aktivnosti nastave glazbe?*

Sudionica istraživanja

Sudionica je ovog istraživanja učenica s Downovim sindromom koja ima 15 godina. Uz pomoćnika u nastavi pohađa osmi razred u jednoj slavonskoj školi i školuje se po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta. Razred koji pohađa školske godine 2021./2022. ima ukupno 27 učenika. Učenica svaki tjedan ide na grupne sate plivanja i na grupne sate izvanškolskih programa za djecu s teškoćama. Sjedi u prvoj klupi do vrata. Ima vrlo iskren odnos s pomoćnikom u nastavi s kojim vrijeme provodi i tijekom odmora, najčešće u razredu u svojoj školskoj klupi. Iskren odnos prema pomoćniku učenica izražava na različite načine tijekom odgojno-obrazovnog rada: grljenjem, jasnim i glasnim „da” ili „ne” daje do znanja kada u nekoj aktivnosti želi, odnosno ne želi sudjelovati. Mirna je i sramežljiva, a tijekom malih odmora crta i boja ili gleda u mobitel pomoćnika i uglavnom nema odnos s vršnjacima. Veliki odmor najčešće provodi uz pomoćnika na ulazu škole i razgovara s nenastavnim osobljem, a ponekad je, ako vrijeme dopušta, u školskom dvorištu bez pratnje pomoćnika koji ju nadzire iz daljine. Pomoćnik joj svojom neprisutnošću daje osjećaj samostalnosti i odgovornosti. Iako nema značajan odnos s učenicima iz razreda, na dvorištu će uvijek biti uz njih, a ponekad će uz njihov poticaj i razgovarati s njima. Učenica je školske godine 2021./2022. prvi put tijekom velikog odmora u jutarnjoj smjeni pristupila učiteljici Glazbene kulture te motivirano i samopouzđano započela razgovor, ali se i nadovezivala te odgovarala na sva pitanja koja su uslijedila u sljedećih pet minuta razgovora. Učenica se ponaša vrlo kulturno, voli rad u miru i često utišava učenike koji su nemirni, ponekad i one koji samo prokomentiraju nastavni sadržaj. Slobodnija je i otvorenija za suradnju tijekom jutarnje smjene, dok joj je tijekom poslijepodnevne smjene pažnja kratkotrajna, nekad i potpuno neprisutna, a posebno kada je Glazbena kultura prema rasporedu peti ili šesti školski sat. Uredna je i na kraju smjene joj treba više vremena da sve spremi u torbu.

Rezultati istraživanja

Analizom istraživačkog dnevnika u kojem smo tijekom nastave Glazbene kulture pratili razvoj sposobnosti i stjecanje znanja i vještina učenice s Downovim sindromom, osobitosti učenja i odgojno-obrazovne potrebe učenice prikazane su u sljedećim kategorijama: komunikacijske vještine

(usmeno i pismeno izražavanje), strategije učenja, sociološki oblici rada i aktivnosti nastave glazbe (pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo i pokret uz glazbu te slušanje glazbe).

Komunikacijske vještine

a) Usmeno izražavanje

Intenzitet usmene komunikacije s učenicom, osim o jutarnjoj ili popodnevnoj smjeni koja utječe na njezinu razinu koncentracije, ovisi i o raspoloženju same učenice. Rječnik je na jednostavnoj razini, a sukladno tomu otežano je proširivanje novog nazivlja. Odgovori na pitanja uglavnom su na razini pokazivanja, ponekad se služi riječima, a rijetko cjelovitim ili necjelovitim rečenicama. Usmeno je izražavanje, ako je prisutno, na razini odgovora na pitanja. Iako verbalnim načinom komunicira manje nego vršnjaci, neverbalnim načinom izražavanja, odnosno govorom tijela i ekspresijama lica, jasno daje do znanja što misli i osjeća. Bez suzdržavanja će primjerice s osmijehom na licu i njihanjem pokazati oduševljenost pjesmom koja joj se sviđa. Istovremeno će strpljivo gledati učiteljicu dok joj ne da do znanja da joj se pjesma sviđa. Učiteljica zatim dodatnim izjavama i pitanjima učenici pokazuje da je primijetila oduševljenje učenice. Upravo je ova neverbalna komunikacija najčešći put k spontanoj, verbalnoj komunikaciji na satu Glazbene kulture.

Individualizirane potrebe koje su proizašle iz navedenih usmenih vještina uključuju uvođenje slikovnog rječnika, reduciranje predviđene količine novih pojmova koji se uvode vrlo postupno, slikovnu podršku uz pojašnjenje novog pojma, postavljanje usmjerenih, jasno formuliranih i dopunskih pitanja, po potrebi ponavljanje pitanja nekoliko puta te započinjanje odgovora uz učenikovo ponavljanje i nastavljanje odgovora. U odnosu na individualizirane potrebe primijenjeni su sljedeći postupci u nastavi Glazbene kulture:

- prilikom učenja vokalnih i instrumentalnih dijelova opere učenica je uz pojmove dobila ilustracije koje predstavljaju određeni operni broj: arija – jedna osoba uz ekspresiju lica; recitativ – jedna osoba

- uz dijaloški okvir; duet – dvoje ljudi; tercet – troje ljudi; uvertira – pozornica sa spuštenim zastorima; plesni brojevi – balerina itd.,
- učiteljica se prilikom svakog usmenog načina komuniciranja s učenicom tijekom odgojno-obrazovnog rada spustila na razinu učenice i održavala kontakt očima kako bi ju učenica bolje vidjela, čula te u konačnici i razumjela,
- nakon izgovorene misli učiteljica je ostavljala dovoljno vremena učenici kako bi organizirala svoje misli i dosjetila se odgovora,
- ako učenica nije reagirala usmenim izražavanjem, omogućio joj se pismeni način izražavanja jer se njime češće izražava.

b) Pismeno izražavanje

Učenica se pisanim načinom najčešće izražava crtanjem i bojenjem. Tehnika čitanja slabo je razvijena. Razumijevanje i pamćenje pročitano / gledano / slušano ovisi o razini koncentracije, količini i vrsti nastavnog sadržaja. Uglavnom razumije već poznate elemente, a način pamćenja neselektivan je i nepovezan. Vještina pisanja nerazvijena je („slovo po slovo“). Učenici se glasovi trebaju slovovati, a ponekad napiše krivi glas: *b* umjesto *p*, *k* umjesto *g* itd. Piše velikim tiskanim slovima, olovkom, uredno i pregledno.

U odnosu na pismeno izražavanje, individualizirane potrebe koje proizlaze iz navedenih pismenih vještina jesu sljedeće: čitanje pomoćnika ili učitelja, slikovno čitanje, velika tiskana slova i veći razmak između riječi, reduciranje složenosti sadržaja koji se čita / gleda / sluša (dužina teksta, jezično-pojmovna struktura rečenice, broj činjenica), usmjeravanje na bitno, povezivanje s konkretnim, iz života, dodatno pojašnjavanje ili podučavanje, češća provjera razumijevanja, kopiranje plana ploče, pismeno dopunjavanje rečenica riječima na kraju, poticanje i usmjeravanje tijekom pisanja. Kad god je moguće, učiteljica će pronaći dodatna objašnjena nastavnog sadržaja u obliku teksta, fotografija, simbola i ilustracija koji povezuju sadržaj s konkretnim, a pomoćnik će učenici isto pročitati i objasniti. U nastavi Glazbene kulture, s obzirom na potrebe učenice u odnosu na pismeno izražavanje, primijenjeni su sljedeći individualizirani postupci:

- prilikom pisane provjere znanja učenica je nadopunjavala pojmove/rečenice slovima/riječima koji nedostaju,

- spajala je pojmove s odgovarajućom ilustracijom, npr. zbor – ilustracija zbora,
- pojmovi koje je morala spojiti s odgovarajućom ilustracijom bili su opisani pismeno i usmeno,
- učenica ponekad nije bila raspoložena za suradnju tijekom pisanja provjere, stoga su joj se tada dala dodatna objašnjenja, potpitanja i ohrabrivanje,
- učiteljica je ponekad započela pisanje rješenja (početak slova, početak zaokruživanja točnog odgovora), a učenica je istog trena bez odgađanja isto i dovršila.

Strategije učenja

Prilikom organizacije učenja učenici je potrebna stalna pomoć. Motivacija za učenje ovisi o smjeni, koncentraciji, vrsti nastavnog sadržaja i raspoloženju. Pokazuje primjerice visok stupanj motivacije prilikom učenja pjesme koja joj se jako sviđa (Grupa 220: *Osmijeh*), dok joj je nizak stupanj zainteresiranosti i teže usmjerava pažnju prilikom učenja glazbeno-scenske vrste na stranom jeziku (primjerice W. A. Mozart: *Čarobna frula*). Prilikom učenja primjenjuje pravila koja su joj već poznata, a zadatke rješava uz etapne upute, u koracima.

Individualizirane potrebe koje su proizašle iz navedenih osobitosti učenja jesu sljedeće: prilagodba sadržaja/zadataka za učenje, dužina teksta za učenje, broj činjenica, jezični izraz, broj, težina, složenost zadataka, jasnoća, jačanje samopouzdanja i motivacije, postavljanje zadataka na učeniku interesantan način, uvođenje pomoćnika u rješavanje zadataka, vrednovanje manjih postignuća, češće praćenje i vrednovanje, upoznavanje s očekivanjima, poticanje i isticanje aktivnosti u kojima je učenica uspješna, smanjivanje zahtjeva nižom razinom poučavanja i učenja. S obzirom na navedene potrebe, u nastavi Glazbene kulture učenice primijenjeni su sljedeći individualizirani postupci:

- kako bi učenica postala zainteresiranija za nastavni sadržaj vezan uz glazbeno-scenske vrste, konkretno za operu, učiteljica je učenici dala strip koji objašnjava radnju opere, a pomoćnik joj je pročitao radnju opere.

Usvojenost i iskazivanje znanja

Učenica je usvojila temeljna znanja iz predmeta Glazbena kultura bliska svakodnevnom životu, ali joj je za iskazivanje istih potrebno usmjeravanje uz podršku. Nastavni sadržaj koji je uspješnije usvojila jesu melodije pjesama, dijelovi pjesama na hrvatskom jeziku i onaj sadržaj koji sadrži pojmove i situacije koje su jednostavne ili ih učenica svakodnevno koristi. To se odnosi primjerice na prepoznavanje pjevača s obzirom na spol, razlikovanje visine glasa (duboki – srednji – visoki), opisivanje ugođaja, tempa i dinamike, prepoznavanje je li riječ o vokalnom, instrumentalnom ili vokalno-instrumentalnom djelu.

Individualizirane potrebe koje proizlaze iz osobitosti usvojenosti i iskazivanja znanja upućuju na to da je – jer učenica više surađuje i iskazuje znanje i razmišljanja pisanim načinom – potrebno češće iskazivanje znanja istim načinom (uz prilagodbu strategija i zahtjeva u rješavanju zadataka). Primijenjeni su stoga sljedeći individualizirani postupci u nastavi Glazbene kulture s obzirom na strategije učenja:

- tekst u pisanim provjerama znanja bio je jasan, kratak i nije sadržavao nepotrebne pojmove,
- veličina slova bila je veća i jedna je stranica sadržavala manji broj pojmova i zadataka kako bi učenica bila usredotočena na jedan pojam i zadatak, a ne na više pojmova i zadataka.

Sociološki oblici rada

Učenica tijekom zajedničkog muziciranja prihvaća sudjelovanje u grupi. Prihvaća i voli rad u paru, odnosno rad s pomoćnikom, no ponekad ipak odbija isti oblik rada. Tijekom većine sati učenica prihvaća razne oblike zajedničkog rada i uključuje se u iste. Ako učiteljica nije tražila od učenika rad u paru / rad u grupi, učenica neće sama ostvarivati komunikaciju s ostalim učenicima (primjerice okrenuti se i prokomentirati nastavni sadržaj i situaciju s vršnjakom), osim s pomoćnikom.

Individualizirane potrebe koje proizlaze iz osobitosti socioloških oblika rada pokazuju da je potrebno poticanje vršnjaka na motiviranje i davanje

podrške, jačanje samopouzdanja. Primjeri individualiziranja u nastavi Glazbene kulture u odnosu na sociološke oblike rada bili su sljedeći:

- tijekom zajedničkog muziciranja učiteljica je razred podijelila u grupe, a kako bi učenica rado sudjelovala i bila aktivan član grupe, učeničina grupa dobila je zadatak prilagođen i izvediv učenici s Downovim sindromom, ali i jednako zanimljiv ostalim učenicima; primjerice prilikom pjevanja pjesme *El Vito* grupa je kucala jednostavan ritamski obrazac, odnosno samo prvu dobu u trodobnoj mjeri,
- uspješnom izvedbom učenica je razvijala samopouzdanje i ostvarila zdravi vršnjački odnos.

Aktivnosti nastave glazbe

a) Pjevanje

Pjevanje je najdraža aktivnost učenice. Tijekom ove aktivnosti ostvaruje najviše komunikacije s ostalim učenicima, na verbalan i neverbalan način. Pjevanjem izražava svoje osjećaje i trenutna stanja. Uspješnost učenja pjesme po sluhu ovisi o tome na kojem je jeziku pjesma i sviđa li joj se. Nema pravila po kojim će joj se karakteristikama neka pjesma više svidjeti, no primjetno je aktivnija prilikom učenja pjesme koja joj se odmah sviđa. Lakše pamti melodiju i ritam nego tekst, posebno ako je pjesma dulja. S lakoćom osjeti, usvaja i s pažnjom primjenjuje pravila agogike, dinamike i vrlo jasno naglašava riječi u pjesmi za koje je prema sluhu prepoznala da ih treba naglasiti. Iako je tijekom komuniciranja mirna i sramežljiva, tijekom pjevanja se ne suzdržava pokazati da zna pjesmu, a tijekom godina školovanja pokazuje sve veću sigurnost. Tijekom *online* nastave školske godine 2019./2020. učiteljici je poslala videozapis izvedbe pjesme *Let it go* u trajanju od tri minute i 40 sekundi. Pjevala je uz vokalno-instrumentalnu verziju pjesme. Navedena joj je pjesma najdraža što je odmah bilo i primjetno jer ju je otpjevala napamet uz mikrofon, vrlo sigurno, uz pravilan ritam i motivaciju da otpjeva u točnoj intonaciji, a imala je i ekspresije lica i korake koreografije koji u potpunosti odgovaraju riječima i ugođaju određenog dijela pjesme (*let it go* – odmahivanje ruke u stranu, *slam the door* – čvrst pokret ruke prema naprijed, *the cold never bothered me anyway*

– ozbiljna ekspresija lica, *to test the limits and break through* – korak prema naprijed, uključivanje glazbala u pjesmi – počela je plesati itd.). Na kraju se izvedbe naklonila i bila je zadovoljna svojom izvedbom. Nisu sve riječi bile pravilno izgovorene, ali ih je prema sluhu vrlo dobro naučila.

b) Sviranje

Učenica rado sudjeluje u aktivnostima sviranja. Prilikom korištenja udaraljki s neodređenom visinom tona učenica najviše voli koristiti tamburin, maracas i činele. No uporaba je istih tijekom odgojno-obrazovnog rada zbog mjera tijekom pandemije bolesti COVID-19 smanjena. Osim udaraljki, voli koristiti i bojice kojima svakodnevno crta i boja nove crteže. Prilikom demonstracije zadanog ritma pozorno prati učiteljicu i brzo usvaja jednostavne ritamske obrasce. Učenica se jednostavnih ritamskih obrazaca drži i kada učenici imaju slobodu stvaranja vlastitog ritamskog obrasca kao pratnje nekoj pjesmi.

c) Glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo i pokret uz glazbu

Njezinim vršnjacima u osmom razredu sada su zanimljivije digitalne igre kao što je *Kahoot*, igra koja nema nužno vezu s glazbenim igrama, stvaralaštvom i pokretom, stoga je prilikom ovih glazbenih aktivnosti učenica daleko motiviranija nego ostali. No s obzirom na to da interes za igrama opada odrastanjem, one su rijetko dio odgojno-obrazovnog rada u osmom razredu. Tijekom petog razreda, školske godine 2018./2019., kada su navedene aktivnosti bile zastupljenije i kada se nastava cijelu školsku godinu održavala uživo, učenica je vrlo rado sudjelovala u igri *Dan i noć*, a posebno u igri *Tko pjeva*. Primjenjivala je sva pravila igara. U ulozi pjevača u igri *Tko pjeva* voljela je pjevati uz pratnju glasovira, ponekad i učiteljice, a u ulozi detektiva oprezno je osluškivala i pogađala glasove. Razredni kolege tijekom igre *Tko pjeva* bili su vrlo susretljivi prema učenici – bili su tihi dok je pogađala tko pjeva, pustili bi ju da pjeva i ne bi odmah pogodili o kome je riječ kada je ona u ulozi pjevača.

d) Slušanje glazbe

Aktivnost slušanja glazbe ona je aktivnost u kojoj je učenica najmanje aktivna, najmanje komunicira na verbalan i neverbalan način, a tijekom

te aktivnosti njezina suradnja najviše ovisi o već navedenim čimbenicima (smjena, nastavni sadržaj, raspoloženje). Tijekom ostalih aktivnosti učenica će, unatoč umoru ili drugim čimbenicima koje ne idu u prilog odgojno-obrazovnom radu, biti aktivnija. No čak i ako ne sudjeluje aktivno, pristojna je i ne ometa tijekom nastave. Iako je učiteljica svjesna da učenica ponekad ni na usmeni ni na pismeni način neće odgovoriti na pitanja vezana uz aktivno slušanje, svejedno ih prije slušanja jasno postavi učenici kako bi se ostvario aspekt aktivnog slušanja. Dulju će joj pažnju zadržati video nego audio zapisi, posebno ako je riječ o scenografiji, kostimografiji i efektima koji nisu svakodnevnici. Nema pravila koja će joj se vrsta glazbe više sviđati, ali joj se više sviđaju vokalne i vokalno-instrumentalne izvedbe od instrumentalnih. Nije u mogućnosti slušno prepoznati glazbalo, skupinu glazbala i oblik skladbe.

Zaključak

Istraživačko pitanje koje smo postavili u odnosu na cilj istraživanja glasilo je ovako: *Koje su osobitosti školskog učenja učenice s Downovim sindromom, kao i odgojno-obrazovne potrebe u odnosu na komunikacijske vještine, strategije učenja, sociološke oblike rada i aktivnosti nastave glazbe?* Rezultati istraživanja pokazuju da je neverbalan način komuniciranja, kojem najčešće prethodi aktivno sudjelovanje u zajedničkom muziciranju, najpoželjniji način učenice da komunicira s učiteljicom. Aktivnost pjevanja također je aktivnost kojoj će učenica uvijek pristupiti motivirano, bez obzira na vanjske čimbenike i ona aktivnost u kojoj će nerijetko, bez sramežljivosti, pokazivati svoje osjećaje i trenutna stanja. Vrlo rado sudjeluje i u sviranju, glazbenim igrama, stvaralaštvu i pokretima uz glazbu te pažljivo primjenjuje pravila za isto. U navedenim aktivnostima vidljivo je razvijanje samopouzdanja, komunikacijskih i motoričkih vještina i osjećaja pripadnosti. Uspješnost u aktivnosti slušanja glazbe, s druge strane, ovisit će o smjeni, nastavnom sadržaju i raspoloženju, stoga ovoj aktivnosti treba pristupiti pažljivo i uz dobro osmišljene metode i oblike rada koje učenica prihvaća.

Možemo zaključiti da je potrebno pažljivo oslušivati povratne informacije učenika i uočavati promjene, pozitivne i negativne, kako bi učitelj evidentirao zapažanja na temelju kojih će kreirati i pravovremeno prilagođavati programe za učenike s Downovim sindromom. Učenici s Downovim

sindromom uspješno reagiraju na vizualna pomagala, stoga im je, kad god je moguće, potrebno omogućiti rad s istim. U radu ih treba usmjeravati na bitno i povezivati s konkretnim iz života. Iskazivanje znanja treba podijeliti na vrednovanje manjih postignuća i treba voditi računa o tome odgovara li učeniku više usmeni ili pismeni način izražavanja. Vrlo je važno svaki uspjeh pohvaliti, a svaku pogrešku pokušati ispraviti. „Razinu razvijenosti kompetencija učenika treba provjeravati oblikom u kojemu mu njegova teškoća najmanje smeta i u kojemu se najbolje može izraziti. Pogreške nastale zbog teškoće moraju se ispraviti, ali ne smiju utjecati na cjelokupno vrednovanje rada, tj. na ocjenu“ (MZO, 2021, 2).

Važno je da učitelj, unatoč strahu od neuspjeha, ne odustane od postavljanja novih ciljeva i zadataka koji sadrže elemente s kojima se učenici još nisu susretali ili su ih ranije odbijali. Učitelj u radu s učenicima s Downovim sindromom treba imati jednaku razinu strpljenja i prema učenicima i prema sebi. Svaki manje uspješan nastavni sat, odnosno manje uspješna metoda i oblik rada s učenikom, ne smiju biti demotivirajući jer nisu neuspjeh, nego putokaz prema pravom putu.

Literatura

- Barker, J. (1999). Singing and music as aids to language development and its relevance for children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(3), 133-135.
- Demarin, V. (2006). Mozart Efekt. U: T. Pezelj i G. Genc (ur.), *Medicina, znanost i umjetnost – knjiga radova* (str. 9-15). Zagreb: Hrvatski odbor Europskog udruženja medicine umjetnosti.
- Camps, A., Prina, S. i Rodríguez, J. Á. (2017). Beneficios de la música en la práctica psicomotriz del niño con síndrome de Down. *Rey Desnudo: Revista de Libros*, 5(10), 1-2.
- Castellary-López, M., Muñoz Muñoz, J. R., Figueredo-Canosa, V. i Ortiz-Jiménez, L. (2021). Implementation of an Intervention Plan for Emotional Development in People with Down Syndrome. *Int J Environ Res Public Health*, 18(9), 4763.
- Daudt, A. (2002). *Children with down syndrome and music: A parental description of their experience in music* (magistarski rad). Drexel University. Medical College of Pennsylvania and Hahnemann University.
- Guy, J. i Neve, A. (2005). *Music Therapy & Down Syndrome Fact Sheet*. MTCCA.

- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. London: International Music Education Research Centre.
- Gvozdanović Debeljak, A. (2014). Glazba i boja u funkciji psihoemocionalnog razvoja i kompleksne rehabilitacije. *Media, culture and public relations*, 5(2), 186-194.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
- Jeffery, T. i Whiteside, S. (2020). Templates and temporality: An investigation of rhythmic motor production in a young man with Down Syndrome and gearing impairment. *Psychol. Music*, 48, 724-742.
- Kavkler, M. (2008.). Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi. U: M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja – odabrana poglavlja za pomoć školskim timovima* (str. 57-95). Ljubljana: Zavod za školstvo Republike Slovenije.
- Moreno-Garcia, G., Monteagudo-Chiner, P. i Cabedo-Mas, A. (2020). The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 158-173.
- Mutak, A. i Vranić, A. (2017). Utjecaj stupnja uglazbljenosti teksta na upamćivanje teksta. *Psihološki teme*, 26(2), 309-333.
- MZO (2021). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZO (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- O'Donoghue, J. (2017). The Observed Experiences of Music Therapy on Parent-child Interaction for Families with Children with Down Syndrome. *Voices A World Forum for Music Therapy*, 17(2), 1-13.
- Opačak, T., Krmpać Grljušić, A. i Lončarić, M. (2019). Participacija učenika putem primjene i procjene uspješnosti MAPS tehnike osobno usmjerenog planiranja – studija slučaja. *Nova prisutnost*, 17(2), 335-349.
- Pehlić, I., Hasanagić, A. i Jusufović, N. (2012). Terapijska vrijednost muzike u inkluzivnom radu sa osobama s mentalnom razvojnom teškoćom – prikaz slučaja. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*, 10(10), 83-92.
- Pienaar, D. (2012). Music Therapy for Children with Down Syndrome: Perceptions of Caregivers in a Special School Setting. *Kairaranga*, 13(1), 36-43.
- Pineda Pérez, E. i Pérez Ramón, Y. (2011). Musicoterapia aplicada a niños con síndrome de Down. *Revista Cubana De Pediatría*, 83(2), 142-148.

- Rizvanović, A. (2010). Opće karakteristike Down sindroma u kontekstu boljeg sagledavanja problematike razvoja i mogućnosti ove kategorije djece. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici* 8(8), 307-328.
- Sturgis-Biethman, R. (2010). Creating a “special education music lab” for only \$500. *Choral Director*, 7, 10-12.
- UNICEF (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo. Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Zagreb: Fond Ujedinjenih naroda za djecu.
- UNICEF (2013). *Djeca s teškoćama u razvoju*. New York: Fond Ujedinjenih naroda za djecu.
- UN (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. New York: Ujedinjeni narodi.
- UN (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. New York: Ujedinjeni narodi.
- Vuković, M. i Ćurković, K. (2012). Primjena ritmičkih glazbala u radu s djecom s posebnim potrebama. U: V. Đurek (ur.), *Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora. Zbornik radova 9. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 103-112). Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
- Zrilić, S. i Košta, T. (2008). Specifičnosti rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. *Magistra Iadertina*, 3(1), 171-186.

MUSIC LESSONS AND CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Abstract

Music is often used in the upbringing and education of children with Down syndrome because of the different possibilities for achieving developmental and therapeutic goals. Music has been found to favour the emotional development of children with Down syndrome, especially in identifying and recognizing emotions. Additionally, actively engaging in music for children with Down syndrome has positive effects on the acquisition and development of socio-emotional, motor, cognitive, and communication abilities and skills and helps them with self-organizing and encouraging their social interaction. Namely, music can facilitate parent-child interaction with Down syndrome and increase a child's attachment to their parents. In addition, music can stimulate the psycho-emotional expression of children with Down syndrome, which is reflected through thinking, concentration, reasoning, and mood. Children with Down syndrome are happy to participate in musical activities, and respond well to music, and want to participate in group musical activities. Teaching music is especially useful for both learning and class interaction because music and musical activities will increase the self-esteem of a child with Down syndrome. In this paper, we will present the observations obtained through the case study procedure, i.e. the systematic observation of a student with Down syndrome in the teaching of the subject of Music Culture during the three school years, i.e. from 2018/19 until 2020/21. The student, along with a teaching assistant, currently attends the eighth grade in a Slavonian school and studies according to the regular teaching programme with the adjustment of content and individualized procedures in all subjects. We will present the peculiarities of her school learning as well as the educational needs that served as a starting point in creating an individualized curriculum in the subject of Music Culture. Through systematic observation and research diary, we monitored the development of abilities as well as the acquisition of knowledge and skills of the student during the teaching of the subject Music Culture, and we will present learning strategies and sociological forms of work that we applied in working with students.

Keywords: children with Down syndrome, Music Culture classes, case study.

*Snježana Dubovicki*²¹
*Anita Kostanjčar*²²

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U FUNKCIJI UČINKOVITIJEG UKLJUČIVANJA OSOBA S INVALIDITETOM NA TRŽIŠTE RADA

Prethodno priopćenje / Preliminary communication
UDK: 374.7.091-056.24
<https://doi.org/10.59014/PCRK4768>

Sažetak

U svrhu povećanja učinkovitosti i kvalitete, kao i jačanja položaja osoba s invaliditetom, provedeni su istraživanje i analiza o trenutnom stanju i preporukama za učinkovitiji pristup uključivanja osoba s invaliditetom na tržište rada. Istraživanjem je sistematiziran pregled ključnih preporuka u području institucionalnih okvira koje osiguravaju provedbu Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom. U području obrazovanja važna je mogućnost njihova uključivanja u obrazovne programe za odrasle osobe u zanimanjima za koje postoji potreba na tržištu rada. Ulaganje u razvoj kvalitetnijih uvjeta koji doprinose olakšavanju integracija u obrazovne programe za odrasle osobe s invaliditetom prepoznato je kao ključan element naprijednja položaja osoba s invaliditetom. Slijedom navedenoga, istraženi su stavovi osoba s invaliditetom o aktualnim mjerama i mogućim poboljšanjima uvjeta za učinkovitije i brže uključivanje u tržište rada. U istraživanju je sudjelovala fokus grupa koju su činile osobe s invaliditetom prijavljene u evidenciji Hrvatskog zavoda za zapošljavanje kao nezaposlene osobe koje aktivno traže posao. Sveobuhvatne informacije iz perspektive osoba s invaliditetom te aktualnih mjera u okviru Hrvatskog zavoda za zapošljavanje doprinijet će učinkovitijem i bržem uključivanju osoba s invaliditetom na tržište rada.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, fokus grupa, osobe s invaliditetom, tržište rada

21 Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, sdubovicki@gmail.com

22 Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, doktorandica_akostanjcar@foozos.hr

Uvod

Danas je još uvijek jedna od najvećih prepreka u zapošljavanju osoba s invaliditetom negativan stav društva te stereotipi i predrasude o slabijim radnim potencijalima osoba s invaliditetom (Milanović Dobrota i sur., 2021; Kozjak i Lapat, 2018). Sukladno navedenom, a u svjetlu smanjenja navedenih društvenih i osobnih stereotipa i predrasuda, postoje brojni propisi, zakoni, preporuke i uredbe kojima se nastoji osigurati ravnopravnost osoba s invaliditetom na otvorenom tržištu rada. Pravo na rad osobama s invaliditetom zajamčeno je Ustavom Republike Hrvatske (Hrvatski sabor, 2021). U okviru mjera aktivne politike zapošljavanja, koje provodi Hrvatski zavod za zapošljavanje (dalje HZZ), osobe s invaliditetom prepoznate su kao posebna skupina koja se nalazi u nepovoljnom položaju na tržištu rada te su za tu skupinu osigurane potpore s dužim trajanjem. Poslodavcu se kod zapošljavanja osoba s invaliditetom sufinancira 50% bruto I plaće 24 mjeseca, dok se za druge osobe sufinancira 50% godišnjeg troška bruto I plaće 12 mjeseci (HZZ, 2022). U području obrazovanja preporučuje se razvoj kvalitetnijih uvjeta za olakšavanje integracije učenika u redovno školstvo, kao i stvaranje preduvjeta za veću zapošljivost učenika i odraslih osoba s invaliditetom nakon završenog određenog stupnja obrazovanja (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2021). U tom je kontekstu važan element obrazovnog sustava i sustav obrazovanja odraslih koji je u suvremenom dobu pristupačniji osobama s invaliditetom uslijed ubrzanog tehnološkog razvoja. Uvođenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanje prevladani su brojni ograničavajući čimbenici za uključivanje osoba s invaliditetom u obrazovne programe, poput udaljenosti mjesta stanovanja od obrazovne ustanove, neadekvatne prometne povezanosti prilagođene osobama s invaliditetom, nedostatka financijskih sredstava te raznih obiteljskih čimbenika (Kolić-Vehovec, 2020). Pored navedenoga, rezultati brojnih istraživanja pokazuju potencijal IKT-a koji je vidljiv u poboljšanju inkluzije osoba s invaliditetom u različitim obrazovnim aktivnostima (Martinac Dorčić, Kalebić Maglica i Miletić, 2020; Cox i Abbot, 2004; Cox i Webb, 2004).

Međunarodne organizacije, poput Ujedinjenih naroda (UN), Međunarodne organizacije rada (ILO), Svjetske zdravstvene organizacije (WHO), Svjetske banke (WB), Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), s Europskom Unijom (EU) i državama članicama Europske

Unije provode istraživanja, izrađuju i ocjenjuju politike, daju preporuke i izdaju standarde o položaju osoba s invaliditetom i mogućnostima njihova pristupa zapošljavanju na otvorenom tržištu rada. Slijedom navedenoga, i u Republici su Hrvatskoj (RH) prepoznate potrebe za razvojem ravnopravnog pristupa osobama s invaliditetom te se unutar tog procesa izdvaja pitanje profesionalne rehabilitacije, rada i zapošljavanja osoba s invaliditetom. Unatoč zakonskim okvirima usmjerenima na promociju i zaštitu prava na rad osoba s invaliditetom, one se još uvijek suočavaju s velikim teškoćama na tržištu rada (Milanović Dobrota i sur., 2021).

Zapošljavanje osoba s invaliditetom na otvorenom tržištu rada

Uklanjanju predrasuda prema osobama s invaliditetom najviše doprinose poslodavci navodeći pozitivna iskustva u radu i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Kozjak i Lapat, 2018). Po uzoru na Europsku Uniju i Republika je Hrvatska prepoznala važnost integriranja osoba s invaliditetom u realno radno okruženje na otvorenom tržištu rada. Kako bi se što više poticalo njihovo uključivanje u aktivan radni odnos, doneseni su sljedeći zakoni i uredbe: Zakon o poticanju zapošljavanja, Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, Nacionalna strategija zapošljavanja, Zakon o zabrani diskriminacije, Zakon o radu i mnogi drugi (Human Dynamics konzorcij, 2010). Kreiranje Nacionalnog plana izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2021. do 2027. započelo je u 2020. godini kao posljednjoj provedbenoj godini Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. Za vrijeme procesa izrade Nacionalnog plana usvojena je Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine koja je hijerarhijski najviši dokument strateškog planiranja, odnosno oblikovanja i provedbe razvojnih politika Republike Hrvatske, također usmjerena na poboljšanje kvalitete života današnjih i budućih generacija (NN, 2021). U području institucionalnih okvira Europske Unije, te slijedom toga i u Republici Hrvatskoj, ključne se preporuke odnose na osiguravanje uvjeta za učinkovitiju provedbu Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom. Preporuka se osobito odnosi na partnersko djelovanje institucija, ponajprije HZZ-a, Zavoda za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom te poslodavaca

(ZOSI). Standardi usluga profesionalne rehabilitacije izrađeni su krajem 2014. i početkom 2015. godine, a donio ih je ministar rada i mirovinskog sustava Odlukom koja sadrži sljedeće: zakonski okvir za pružanje usluga profesionalne rehabilitacije, Europska načela izvrsnosti u rehabilitaciji, Etički kodeks za stručne radnike na području profesionalne rehabilitacije, zapošljavanja i socijalnog uključivanja osoba s invaliditetom, opis usluga profesionalne rehabilitacije i način njihova provođenja (ZOSI, 2015). Nakon rehabilitacijske procjene prijedlog daljnjih aktivnosti sadržan je u smjernicama za neki od predviđenih šest zaključaka:

1. Korisnik je sposoban za uključivanje na otvoreno tržište rada ili u programe obrazovanja.
2. Korisnik je sposoban za zapošljavanje pod posebnim uvjetima.
3. Korisnik bi uključivanjem u određeni program dobio bolju mogućnost za napredovanje u profesionalnoj karijeri, zapošljavanje na otvorenom tržištu rada ili zapošljavanje pod posebnim uvjetima (u integrativnoj radionici).
4. Korisnik još nije spreman za daljnju profesionalnu rehabilitaciju te se preporučuje u uključivanje u uslugu „Pomoć u prevladavanju različitih poteškoća koje omogućuju uključivanje u daljnje usluge profesionalne rehabilitacije“.
5. Korisnik je privremeno nezapošljiv te se preporučuje usmjeravanje u programe socijalnog uključivanja ili u neki drugi program socijalne sigurnosti radno-socijalnih vještina i sposobnosti s ciljem povećanja mogućnosti za njegovo zapošljavanje.
6. Korisniku se s obzirom na rezultate provedene rehabilitacijske procjene ne preporučuje uključivanje u program profesionalne rehabilitacije (ZOSI, 2018).

HZZ u suradnji s relevantnim društvenim subjektima provodi mjere aktivne politike zapošljavanja, kraće obrazovne programe i druge aktivnosti kako bi korisnici dobili bolju mogućnost za zapošljavanje na otvorenom tržištu rada. Individualni profesionalni plan definiraju savjetnici za zapošljavanje u suradnji s korisnikom uzimajući u obzir njegove interese, sposobnosti, prethodno stečena znanja i vještine, zdravstvena ograničenja, situaciju na regionalnom tržištu rada te smjernice vezane za financiranje (HZZ, 2021). Preporuke u području zapošljavanja odnose se na aktivne mjere zapošljavanja i usmjerene su na osiguravanje uvjeta dugotrajne

zapošljivosti osoba s invaliditetom, dok su detaljnije preporuke dane u području kvotnog sustava zapošljavanja osoba s invaliditetom. Poslodavci koji zapošljavaju najmanje 20 radnika obveznici su kvote. Broj osoba s invaliditetom koje je poslodavac dužan zaposliti izračunava se prema stopi od 3% od ukupnog broja zaposlenih. Poslodavci kvotu mogu ispuniti i na zamjenski način koji je propisan, a oni poslodavci koji ni na jedan način ne ispune kvotu, obvezni su plaćati novčanu naknadu u iznosu od 20% minimalne plaće za svaku osobu s invaliditetom koju je poslodavac dužan zaposliti. Navedeno je definirano Pravilnikom o poticajima pri zapošljavanju osoba s invaliditetom (NN, 145/2020).

Složena mreža zakona, strateških dokumenata i preuzetih međunarodnih obveza vezanih uz politiku aktivnog poticanja zapošljavanja osoba s invaliditetom ima jedinstven cilj promicanja načela jednakih mogućnosti (Human Dynamics konzorcij, 2010). Ostaje otvoreno pitanje koliko su osobe zbog kojih su doneseni strateški dokumenti i zakoni informirane o svojim pravima, kao i poslodavci koji imaju mogućnost koristiti mnoge poticaje čija je svrha promicanje ravnopravnog položaja osoba s invaliditetom na tržištu rada.

Metodologija istraživanja

U istraživanju je korištena kvalitativna analiza podataka. Fenomenološkom redukcijom isključene su sve prethodne teorijske spoznaje, kao i tradicija o poimanju fenomena istraživanja. Empirijski materijali na temelju kojih su doneseni zaključci jesu sljedeći: audiosnimke rasprave fokus grupe i pisane bilješke sudionika. S filozofskog polazišta, uvažavajući pluralizam znanstvenih paradigmi, istraživanje se temelji na sudjelujućoj paradigmi. Ontološka pretpostavka sudjelujuće paradigme prisutna je kroz isprepletenost interakcije i sudjelovanja pojedinaca, sa stvarnošću u kojoj egzistiramo. Epistemološka pretpostavka sudjelujuće paradigme ostvaruje se kroz artikulaciju stavova sudionika koji će doprinijeti razvoju društva kroz njihovo iskustveno i praktično znanje o položaju osoba s invaliditetom na tržištu rada u odnosu na potrebe i odnos poslodavaca te motivaciji osoba s invaliditetom za cjeloživotno obrazovanje i povlačenjem paralele s propozicijskim znanjima.

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je istraživanja saznati kakve su procjene, stavovi i mišljenja osoba s invaliditetom o njihovom položaju na tržištu rada s obzirom na njihovo stečeno obrazovanje te ima li utjecaja na njihovu konkurentnost na tržištu rada uključivanje u obrazovne programe za odrasle i prekvalifikacije. U odnosu na postavljene ciljeve istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Smatraju li osobe s invaliditetom (koje su u trenutku istraživanja na tržištu rada) da bi prekvalifikacija, osposobljavanje ili usavršavanje doprinijelo njihovom boljem položaju na tržištu rada?
2. Koji bi, prema mišljenju osoba s invaliditetom, obrazovni programi poboljšali njihovu konkurentnost na tržištu rada?
3. Prema mišljenju osoba s invaliditetom, koje bi aktivnosti najviše doprinijele lakšem uključivanju na tržište rada?
4. Imaju li osobe s invaliditetom viziju/projekciju svojeg položaja u društvu za 5, 10 ili 15 godina?

Instrument istraživanja

U istraživanju je korištena metoda fokus grupe s pomoću koje su dobiveni stavovi osoba s invaliditetom o cjeloživotnom obrazovanju s obzirom na konkurentnost na tržištu rada te su na temelju njihovih promišljanja dobiveni podaci o aktivnostima, postupcima te obrazovnim programima iz perspektive osoba s invaliditetom koji bi mogli doprinijeli njihovom uspješnijem uključivanju na tržište rada i senzibiliziranju društva spram potreba i prava osoba s invaliditetom. Iz ranije navedenih razloga sama je metodologija prilagođena sudionicima istraživanja, osobama s invaliditetom. Upravo je zbog tih specifičnosti korištena metoda iz područja predviđanja budućnosti (*future studies*) koja je njima iznimno značajna – metoda fokus grupe koja je bila najprimjerenija za istraživanje ove problematike (Dubovicki, 2017; Gizir, 2007; Vrcelj i Mušanović, 2001; Morgan, 1997, 1998a, 1998b; Gilflores i Alonso, 1995; Stewart i Sahmdasani, 1990).

Uzorak

Sudionici fokus grupe jesu osobe različitih obrazovnih razina, dobni skupina i socijalnog statusa koji su upoznati s trenutnim položajem osoba s invaliditetom te traženim specifičnim znanjima i iskustvima na tržištu rada. Važno je da se članovi grupe međusobno ne poznaju kako ne bi utjecali na odgovore te je slijedom navedenog i taj kriterij primijenjen pri odabiru sudionika fokus grupe (Dubovicki, 2017; Vrcelj i Mušanović, 2001). Iznimno je važno da osobe s invaliditetom planiraju i pozitivno predviđaju svoju budućnost (Dubovicki, 2020; Malhotra, Dash i Chairar, 2014; Inayatullah, 2013; Ulrich i Dash, 2013). U skladu s ciljevima istraživanja, sudionici su izabrani prema sljedećim kriterijima:

- osobe s invaliditetom evidentirane u Registru osoba s invaliditetom
- aktivno traže posao
- obiteljski status: sama/c, udana/oženjen, roditelj ili ne
- obrazovna razina od OŠ do VSS
- međusobno se ne poznaju.

Fokus grupa je formirana od 6 članova prema prethodno definiranim kriterijima.

Rezultati istraživanja i interpretacija

U analizi sadržaja korištena je kvalitativna analiza. Nakon preslušavanja audiomaterijala definirane su kategorije odgovora i utvrđena je učestalost pojedinih odgovora. Istovjetan je postupak proveden unutar svakog pitanja. Na temelju podataka dobivenih iz rasprave sudionika fokus grupe mogu se razviti novi koncepti i rješenja u odabiru odgovarajućih obrazovanih aktivnosti i postupaka unutar državnih institucija koje su odraz potreba tržišta rada i interesa osoba s invaliditetom te poslodavaca.

Sudjelovanje u raspravi kreirano je prema unaprijed definiranim pitanjima koje je moderator (istraživač) postavljao u svrhu poticanja rasprave. S obzirom na preporuke zbog opasnosti od širenja zaraze uzrokovane virusom COVID-19, rasprava je organizirana *online*. Rasprava je snimljena, svi su sudionici o tome prethodno obaviješteni te su dali privolu. Sudionici su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja, kao i osnovnim informacijama

vezanim uz istraživanje. Dogovorena su pravila ponašanja svih sudionika te su se pojedinačno svi predstavili. Rasprava sa sudionicima strukturirana je s pomoću sljedećih **uvodnih pitanja**: *Imate li radnog iskustva do sada?, Kakav je Vaš stav o trenutnom položaju osoba s invaliditetom na tržištu rada?, Jeste li do sada bili uključeni u neki oblik obrazovanja za odrasle?, Jeste li bili zaposleni u zanimanjima za koja ste se obrazovali?*

U odnosu na prvo uvodno pitanje svi sudionici rasprave istaknuli su da imaju radnog iskustva kod više poslodavaca – u svojem stečenom zvanju i izvan toga zvanja. U drugom su se pitanju složili da nisu zadovoljni trenutnim položajem na tržištu rada smatrajući da se poslodavci ne odnose ravnopravno prema njima u odnosu na druge zaposlenike, kao i osobe koje se natječu za posao u konkurenciji s njima. Smatraju da se oni kao osoba s invaliditetom trude i doprinose još i više od ostalih zaposlenika jer tako žele dokazati da su ravnopravni i mogu doprinijeti jednako ili više od svojih radnih kolega, ali poslodavci to najčešće ne prepoznaju. Poslodavci vrlo često imaju stereotipne stavove prema osobama s invaliditetom i misle da će često biti na bolovanju što je, iz osobnih iskustava sudionika rasprave, upravo suprotno. U odgovoru na treće pitanje sudionici ističu da su bili uključeni u nekoliko obrazovnih programa osposobljavanja i usavršavanja nakon svojeg redovnog školovanja te su još uvijek otvoreni za cjeloživotno obrazovanje, iako nisu uvjereni u svrsishodnost dodatnog obrazovanja, najviše zbog predrasuda poslodavaca o osobama s invaliditetom kao kvalitetnih radnika. Odgovori na posljednje pitanje donose podatke iz kojih možemo vidjeti da sudionici, unatoč tomu što se na tržištu rada raspisuju natječaji za struku za koju su se obrazovali, najčešće prihvaćaju prvi posao koji im je trenutno na raspolaganju jer nemaju previše izbora i vremena čekati posao u svojoj struci.

Sljedeća **ključna pitanja** oko kojih se vodila daljnja rasprava bila su ova: *Smatrate li da bi prekvalifikacija, osposobljavanje ili usavršavanje doprinijelo Vašem boljem položaju na tržištu rada?, Koji bi Vam obrazovni programi poboljšali konkurentnost na tržištu rada?, Smatrate li da bi neke druge aktivnosti više doprinijele lakšem uključivanju na tržište rada? Koje?, Smatrate li da online organizirane obrazovne aktivnosti doprinose dostupnosti i većim mogućnostima uključivanja osoba s invaliditetom u obrazovne programe?*

Sudionici nisu uvjereni u to da bi im dodatne obrazovne aktivnosti doprinijele boljem položaju na tržištu rada, najviše zbog predrasuda poslodavaca

i okoline, iako su vrlo otvoreni za različite obrazovne aktivnosti. Zbog izraženog individualnog stanja svakog pojedinca s različitim invaliditetom također nije moguće jednoobrazno definirati određeni obrazovni program koji bi generalno poboljšao položaj osoba s invaliditetom. Sudionici su se složili oko toga kako bi senzibiliziranje okoline u odnosu prema osobama s invaliditetom značajno utjecalo na njihov položaj, ali ono što smatraju ključnim jest regulatorna uloga državnih institucija koje bi trebale kontrolirati provedbu zakonskih okvira poticaja zapošljavanja osoba s invaliditetom. Zbog osobnih iskustava o zlouporabi poticaja poslodavcima za zapošljavanje osoba s invaliditetom svi su se složili da bi strože kontrole provođenja navedenoga doprinijele ravnopravnijem i boljem položaju osoba s invaliditetom na tržištu rada. *Online* obrazovne aktivnosti imaju značajnu ulogu u promicanju i poboljšanju dostupnosti obrazovanju osobama s invaliditetom jer su na taj način prevladana prostorna i vremenska ograničenja koja su često ključna prilikom odluke za uključivanje u obrazovanje. Iako su se sudionici rasprave složili s navedenim, smatraju da dostupnost obrazovnih programa *online* nije ključna u poboljšanju njihova položaja. Također nisu uvjereni u poboljšanje svojeg položaja u društvu jer su previše puta doživjeli razočaranja, što je svakako alarmantan podatak, a ne vjeruju ni da će državne institucije učinkovito provoditi zakonske okvire koji su doneseni u svrhu pomoći prevladavanja različitih poteškoća koje onemogućuju ravnopravnost u društvu osobama s invaliditetom.

Završna su pitanja naposljetku bila ona kojim se završavala rasprava u fokus grupi, a bila su usmjerena na sljedeće: *Smatrate li da je još nešto bitno za Vaše učinkovitije uključivanje na tržište rada, a nismo Vas pitali? Imate li nedoumica ili očekivanja vezanih uz temu rasprave?*

Sudionici su ponaosob iznijeli nezakonitosti koje su doživjeli od poslodavaca koji su zlouporabili različite poticaje za njihovo zapošljavanje u vlastitu korist te za to nisu odgovarali, niti ih je itko kontrolirao. Istaknuli su također kako bi bolja javna prometna povezanost, prilagođena invalidima i u ruralnim sredinama, značajno doprinijela njihovom boljem položaju na tržištu rada, a i u društvu općenito. Izražen je pozitivan stav prema interesu za istraživanje teme, ali nisu uvjereni da će ova rasprava imati bilo kakav utjecaj na njihov položaj u društvu te su zainteresirani za konačne rezultate istraživanja.

Rasprava

Rezultati istraživanja pokazuju da su sudionici fokus grupe motivirani za uključivanje u razne oblike programa cjeloživotnog obrazovanja, ali nisu uvjereni da će to doprinijeti njihovoj boljoj konkurentnosti na tržištu rada. U ravnopravnom položaju pri zapošljavanju osoba s invaliditetom detektirane su sljedeće prepreke: stereotipi i predrasude društva o slabijim potencijalima osoba s invaliditetom, nedostatak iskustva o mogućnostima rada osoba s invaliditetom, neinformiranost poslodavaca i samih osoba s invaliditetom o regulativama i poticajima za zapošljavanje osoba s invaliditetom, osobni i obiteljski čimbenici te čimbenici zajednice, čime smo dobili odgovore na postavljena istraživačka pitanja.

Iako se Ustavom Republike Hrvatske svakoj osobi jamči pravo na rad, posebno je naglašena zaštita radnog odnosa za osobe s invaliditetom²³. Sudionici fokus grupe u svojim su iskazima nailazili na različite situacije koje nisu odražavale važeću regulativu. U Hrvatskoj, na dan 9. 9. 2021. godine, žive 586 153 osobe s invaliditetom, što je oko 14,4% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske. Najveći broj osoba s invaliditetom, njih 263 526 (45%), u radno-aktivnoj je dobi, od 20 do 64 godine, dok je 258 564 (44%) osoba u dobnoj skupini iznad 65 godina (HZZ, 2021). Povećavanje zapošljavanja osoba s invaliditetom kroz potpore za obrazovanje, usavršavanje i osposobljavanje jača njihovu konkurentnost na tržištu rada. U prvih devet mjeseci 2021. godine u mjere aktivne politike zapošljavanja uključeno je ukupno 1075 osoba s invaliditetom, što je 45,9% više nego u istom razdoblju godinu prije (HZZ, 2021). To je, međutim, još uvijek nedovoljno s obzirom na potrebe osoba s invaliditetom. Zajednički zaključak rasprave bio je taj da bi državna tijela trebala učinkovitije kontrolirati provođenje zakonskih okvira na terenu te sankcionirati poslodavce koji zlouporabljuju zakone i poticaje koji bi trebali biti u svrsi poboljšanja položaja osoba s invaliditetom na tržištu rada i u radnom okruženju. Važan je čimbenik integracije i pristupačnost do radnog mjesta, na radnom mjestu ili, u slučaju uključivanja u dodatno obrazovanje, do obrazovne ustanove. Iz perspektive osoba s invaliditetom, u Republici je Hrvatskoj pristupačnost u arhitektonskom, ali i komunikacijskom smislu još uvijek

23 Ustav Republike Hrvatske (NN 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10 i 85/10), dostupno na <http://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>.

nerazvijena. Dostupnost javnog prijevoza koji je prilagođen invalidima češće je iznimka, iako bi trebao biti standard. Prijedlog mogućeg rješenja sudionika rasprave fokus grupe participativno je sudjelovanje u prijevozu lokalnih taksi ili sanitetskih službi.

Prema zaključku

Osobe s invaliditetom vjeruju u svoje radne kapacitete, ali smatraju da poslodavci nisu dovoljno dobro upoznati s radnim mogućnostima osoba s invaliditetom. Bolja informiranost i kvalitetnija komunikacija između osoba s invaliditetom i poslodavaca, ali i radnih kolega, sigurno bi vodila boljem razumijevanju međusobnih potreba. Unatoč otvorenosti osoba s invaliditetom za dodatnim obrazovanjem u svrhu stjecanja zvanja koja su konkurentna na tržištu rada, razni ograničavajući faktori djeluju demotivirajuće. Primjenom istraživačke metode iz područja studija budućnosti uočeno je da su osobe s invaliditetom više usredotočene na sadašnjost, a manje na planiranje svoje budućnost, posebno ako je riječ o osobnom profesionalnom razvoju. Tomu u prilog ide činjenica da osobe s invaliditetom uglavnom prihvaćaju prvi posao koji im se ponudi (neovisno o tome je li u struci ili nije) zbog straha da drugi ne dobiju. *Online* obrazovanja privlačna su osobama s invaliditetom, ali ako je konačni ishod stečenog obrazovanja uključivanje u radni odnos. Ovo je svakako još jedan alarmantan pokazatelj da je važno puno više toga praktično implementirati i kontrolirati praktičnu primjenu, osim samo zakonski propisati bez revidiranja implementacije donesenih akata u realnom okruženju.

Za uspješnu provedbu Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom na lokalnoj razini nužno je stvaranje poticajnog okruženja za integraciju osoba s invaliditetom na tržište rada. Ono će biti moguće samo uz partnersko djelovanje svih relevantnih aktera. U odnosu na brojnost dokumenata i zakona koji danas postoje u Hrvatskoj, ali i s obzirom na tematiku koja je kontinuirano tematski prisutna (u časopisima, na konferencijama i okruglim stolovima) u istraživanjima u Hrvatskoj i svijetu, očekivani su rezultati suprotni od dobivenih.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2021). *Smjernice za izradu individualiziranih kurikuluma za djecu/učenike s teškoćama*. Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici <https://www.azoo.hr/najave-i-izvjesca-arhiva/smjernice-za-planiranje-i-izradu-individualiziranih-kurikuluma-za-djecu-ucenike-s-teskocama/>
- Cox, M. J. i Abbott, C. (2004). *ICT and attainment: A review of the research literature*. London: Department for Education and Skills (DfES).
- Cox, M. J. i Webb, M. E. (2004). *ICT and pedagogy: A review of the research literature*. Coventry: Becta.
- Dubovicki, S. (2017). Futurološke metode istraživanja. U S. Opić, B. Bognar i S. Razković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 203 – 222). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dubovicki, S. (2020). Do We Focus on the Positive Future in Higher Education? In A. Peko, M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizarevikj (Eds), *Didactic challenges III: didactic retrospective and perspective - Where/how do we go from here?: conference proceedings* (str. 78-91). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku.
- Gilfiores, J. i Alonso, C. G. (1995). Using Focus Groups in Educational Research: Exploring Teachers' Perspectives on Educational Change. *Evaluation Review*, 19(1), 84-101. <https://doi.org/10.1177/0193841X9501900104>
- Gizir, S. (2007). Focus groups in Educational Studies. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 1-20.
- Hrvatski sabor (2021). *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine*, Narodne novine, 123/17.
- Hrvatski sabor (2021). *Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine broj 56/1990, 135/1997, 8/1998, 113/2000, 124/2000, 28/2001, 41/2001, 55/2001, 76/2010, 85/2010, 5/2014.
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2017). *Izjužće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Pristupljeno 26. studenoga 2021. na mrežnoj stranici Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo: <https://www.hzjz.hr/periodicne-publikacije/hrvatski-zdravstveno-statisticki-ljetopis-za-2017-tablicni-podaci>
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2022). *Mjere aktivne politike zapošljavanja iz nadležnosti hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Opći uvjeti korištenja mjera aktivnog zapošljavanja u 2022. godini*. Pristupljeno 30. siječnja 2022. na mrežnoj stranici Hrvatskog zavoda za zapošljavanje: <https://mjere.hr/katalog-mjera/opci-uvjeti-mjere-aktivnog-zaposljavanja-2021/>
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2021). *Statistika zapošljavanja osoba s invaliditetom*. Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici Hrvatskog zavoda za

- zapošljavanje: <https://www.hzz.hr/statistika/statistika-zaposljavanja-osobe-s-invaliditetom.php>
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2021). *Mjere aktivne politike zapošljavanja iz nadležnosti hrvatskoga zavoda za zapošljavanje, Opći uvjeti korištenja mjera aktivnog zapošljavanja u 2021. godini*. Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici Hrvatski zavod za zapošljavanje: <https://mjere.hr/katalog-mjera/opci-uvjeti-mjere-aktivnog-zaposljavanja-2021/>
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2010). *Poticanje intenzivnijeg uključivanja osoba s invaliditetom na tržište rada*, Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici https://www.hzz.hr/UserDocsImages/Study_hrv.pdf
- Inayatullah, S. (2013). Futures studies: Theories and methods. U F. G. Junquera (Ed.), *There's a future: Visions for a better world* (pp. 36-66). Madrid, Spain: BBVA.
- Human Dynamics konzorcij (2010). *Poticanje intenzivnijeg uključivanja osoba s invaliditetom na tržište rada*, Zagreb, Pristupljeno 19. studenog 2021. na mrežnoj stranici https://www.hzz.hr/UserDocsImages/Study_hrv.pdf
- Kozjak, A. i Lapat, G. (2018). Mišljenja poslodavaca o zapošljavanju osoba s invaliditetom. *Andragoški glasnik*, 22(2 (37)), 35-44.
- Malhotra, S., Das, L. K., Chariar, V. M. (2014). *Design Research Methods for Future Mapping, International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education*, 121–130.
- Martinac Dorčić, T., Kalebić Maglica, B. i Miletić, I. (2020). Uvođenje suvremenih tehnologija u učenje i poučavanje učenika s teškoćama u razvoju. U S. Kolić-Vehovec, *Uvođenje suvremenih tehnologija u učenje i poučavanje: Istraživanje učinka pilot-projekta e-Škole* (str.193-231). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Milanović-Dobrota, B., Đurić Zdravković, A., Japundža Milisavljević, M., i Vidojković, S. (2021). Značaj obrazovnih intervencija u prevazilaženju barijera pri zapošljavanju osoba s intelektualnom ometenošću. *Andragoške studije*, (1), 107-126.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Pub.
- Morgan, D. L. (1998a). *The focus group guidebook*. California: Sage Pub.
- Morgan, D. L. (1998b). *Planning focus group*. California: Sage Pub.
- Morić, S. i Marinić, M. (2017). Persons with disabilities in horticulture – preferences for education and employment. *Mostariensia*, 21(2), 155-166.
- [NN] Narodne novine (2020). *Pravilnik o poticajima pri zapošljavanju osoba s invaliditetom*, 145/2020.
- Ostojić Baus, J. (2018). Kombinirana socijalna politika prema osobama s invaliditetom – podrška socijalnom modelu invaliditeta. *Revija za socijalnu politiku*, 25(1), 49-65. <https://doi.org/10.3935/rsp.v25i1.1415>

- Stewart, D. W. i Sahmdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage Pub.
- Ulrich, W. i Dash, D. P. (2013). Research Skills for the Future: Summary and Critique of a Comparative Study in Eight Countries. *Journal of Research Practice*, 9(1), Article V1.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji*. Rijeka: HPKZ, Graftrade.
- Zavod za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom (2021). *Profesionalna rehabilitacija*. Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici <http://www.zosi.hr/zavod/rehabilitacija/>
- Zavod za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom (2015). *Standardi usluga profesionalne rehabilitacije*. Pristupljeno 26. studenog 2021. na mrežnoj stranici https://www.zosi.hr/docs/standardi_usluga_profesionalne_rehabilitacije.pdf

LIFELONG LEARNING IN THE FUNCTION OF MORE EFFECTIVE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE LABOUR MARKET

Abstract

In order to raise efficiency and quality, as well as strengthen the position of persons with disabilities, research and analysis were conducted in the current situation and recommendations for a more effective approach to the inclusion of persons with disabilities in the labour market. The research systematizes an overview of the key recommendations in the area of institutional frameworks that ensure the implementation of the National Strategy for equalization of opportunities for persons with disabilities. In the field of education, the possibility of including persons with disabilities in adult education programmes for occupations for which there are needs in the labour market is important. Investing in the development of better conditions that contribute to facilitating integration into educational programmes for adults with disabilities has been identified as a key element in improving the position of people with disabilities. Following the above, their views on current measures and possible improvements in the conditions for more efficient and faster inclusion of persons with disabilities in the labour market were explored. In the research, a focus group was used in which people with disabilities participated, were registered in the CES records as unemployed, and were actively looking for work. Comprehensive information from the perspective of persons with disabilities and current measures within the Croatian Employment Service will contribute to the more efficient and faster integration of persons with disabilities into the labour market.

Keywords: lifelong learning, focus group, persons with disabilities, labour market

PRAVNI I SOCIJALNI ASPEKTI ZAPOŠLJAVANJA OSOBA S INVALIDITETOM U VISOKOOBRAZOVNOM SUSTAVU KAO JAVNOJ SLUŽBI²⁶

Pregledni rad / Review paper
UDK: 331.5-056.24
<https://doi.org/10.59014/DNIC8963>

Sažetak

U visokoobrazovnom sustavu kao javnoj službi nerijetko se potiče zapošljavanje osoba s invaliditetom. Cilj je rada istražiti u kojoj se mjeri provodi politika zapošljavanja osoba s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, obuhvaćajući znanstveno-nastavne i umjetničko/znanstveno-nastavne sastavnice. U prvom dijelu rada autorice ističu važnost sagledavanja stanja i perspektive zapošljavanja osoba s invaliditetom u području visokog obrazovanja kao javne službe s pravnog i socijalnog aspekta. Analizira se nadalje trenutno stanje zapošljavanja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj, s naglaskom na pravni okvir, ističući pravne i socijalne vrijednosti u javnoj upravi kao iskonske vodilje pri provedbi svih strateških dokumenata. Središnji dio rada odnosi se na provedbu empirijskog istraživanja o zapošljavanju osoba s invaliditetom na svim sastavnicama Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Temeljna hipoteza od koje se polazi u radu glasi ovako: Visoko obrazovanje kao javna služba značajno potiče politiku zapošljavanja osoba s invaliditetom (uporište hipotezi čini analiza teorije otvorenog sustava s dvama relevantnim dijelovima okoline visokoobrazovnog sustava – politike i eurointegracija). Zaključno, rezultati dobiveni empirijskim istraživanjem poslužit će za potvrdu, odnosno negaciju polazne pretpostavke i predstavljat će izvorni doprinos pravnoj znanosti i socijalnoj politici koji se ogleda u sljedećem: kreiranju teorijske podloge za provedbu empirijskog istraživanja, analizi pravnog okvira zapošljavanja osoba s invaliditetom s naglaskom na socijalne vrijednosti u javnoj upravi, provedbi empirijskog istraživanja s postavljenom glavnom

24 Pravni fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, jdujmovi@pravos.hr

25 Ured za nastavu i studente Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, ljilja@unios.hr

26 Ovaj je rad financirao Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku internim projektom br. IP-PRAVOS-16 *Novi izazovi u razvoju javnih službi na lokalnoj i regionalnoj razini.*

hipotezom, dobivanju rezultata empirijskog istraživanja koji će poslužiti samom razvoju upravne znanosti i socijalne politike.

Ključne riječi: javna služba, osobe s invaliditetom, pravne vrijednosti, socijalne vrijednosti, visokoobrazovni sustav

Uvod

O visokom obrazovanju kao javnoj službi napisan je zavidan broj domaćih i inozemnih stručnih i znanstvenih radova. O mogućnostima zapošljavanja osoba s invaliditetom u području visokoobrazovnog sustava s druge strane nema dostatne literature. Upravo je taj podatak naveo autorice ovog rada da na znanstven i objektivan način prikažu stanje i perspektive zapošljavanja osoba s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Shodno navedenom, cilj je rada istražiti u kojoj se mjeri provodi politika zapošljavanja osoba s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku obuhvaćajući znanstveno-nastavne i umjetničko/znanstveno-nastavne sastavnice. Temeljna hipoteza od koje se polazi u radu glasi ovako: Visoko obrazovanje kao javna služba značajno potiče politiku zapošljavanja osoba s invaliditetom. Uporište hipotezi čini analiza teorije otvorenog sustava s dvama relevantnim dijelovima okoline visokoobrazovnog sustava – politike i eurointegracija.

Teorijska podloga

S obzirom na to da temeljna hipoteza od koje se polazi u radu kaže da visoko obrazovanje kao javna služba značajno potiče politiku zapošljavanja osoba s invaliditetom, uporište hipotezi čini analiza teorije otvorenog sustava s dvama relevantnim dijelovima okoline visokoobrazovnog sustava – politike i eurointegracija. Analiza se teorije otvorenog sustava donosi u nastavku teksta rada. Teorija otvorenog sustava polazi od činjenice da na pojedinu organizaciju djeluju različiti čimbenici. U tom se smislu, sagledavajući visokoobrazovni sustav kao otvorenu cjelinu, polazi od dvaju ključnih okolinskih čimbenika za koje smatramo da značajno utječu na visokoobrazovni sustav. To su s jedne strane politika, odnosno donošenje nužnih političkih odluka, i eurointegracije čije su mjere najizraženije u području visokoobrazovnog sustava od vremena kada je u navedeni

sustav implementiran Bolonjski proces. Najprije ćemo definirati okolinu kao sve ono što okružuje organizaciju i na nju u određenom trenutku može imati pozitivne i/ili negativne učinke. Temeljna je odrednica organizacije kao otvorenog sustava tzv. povratna veza, a idejni je tvorac tog smjera L. von Bertalanffy koji promatra sustav kao „skup elemenata u stalnoj interakciji“ (Koprić i sur., 2021, 88). U knjizi naslovljenoj *Organizacija i okolina* P. Lawrencea i J. Lorschala nalaze se rezultati empirijskog istraživanja odnosa između organizacije i okoline. Autorice su nastojale utvrditi koji su tipovi organizacije najučinkovitiji s obzirom na djelovanje različitih vanjskih čimbenika. Utvrdili su da, dovodeći u svezu tri organizacije, industriju plastike, prehrambene i kontejnerske industrije, okolina u svakom industrijskom području ima različite osobine (Koprić, 1999, 23-24). Zanimljivo je razlaganje Eugena Pusića koji u svojoj hvalevrijednoj knjizi analizira društvo kao otvoren sustav i navodi da su ljudska svijest i društvo zapravo „strukture koje trebaju unose iz svoje okoline da bi se mogle održati na dosegnutom stupnju složenosti“ (Pusić, 1989, 336-337). Nepobitna je činjenica da nema suglasja među autorima koji su se bavili tematikom otvorenog sustava, posebice oko pitanja vezanog uz relevantne dijelove određenog sustava (Cvitan, 2008, 103). O okolini u privatnoj sferi iznimno zavidno piše Buble koji navodi da je poduzeće u smislu visokoobrazovnog sustava stalno u interakciji s različitim čimbenicima pa se postavljaju dva ključna pitanja: kako okolina, tj. politika i eurointegracije utječu na visokoobrazovni sustav i kako visokoobrazovni sustav odgovara na različite utjecaje politike i eurointegracija (Buble, 2006, 48). Kada je riječ o politici kao relevantnom dijelu okoline visokoobrazovnog sustava, nameće se sljedeće pitanje: Tko je i zašto potpisao Bolonjsku deklaraciju? Nakon odgovora na to pitanje dobit ćemo bolji uvid u utjecaj politike na visokoobrazovne sustave diljem Europe. Bolonjska je deklaracija dokument koji je 19. lipnja 1999. godine u gradu Bologni potpisalo dvadeset i devet ministara obrazovanja europskih zemalja (Dujmović, 2014, 39). „Treba li hrvatski visokoobrazovni sustav manje „bolonjizirati“? – pitanje je koje se nameće samo po sebi. Poučeni nedostacima uvođenja Bolonjskog procesa u visokoobrazovni sustav Republike Hrvatske u ne baš sjajnim vremenima, na postavljeno pitanje dali bismo jasan odgovor: „Treba.“. No što se može napraviti povodom toga? Malo je toga što javne politike visokog obrazovanja, posebice u vrijeme približavanja velikoj zajednici

europskih država, mogu napraviti. Ostaje samo jedno rješenje: prilagoditi se europskim standardima (Dujmović, 2014, 40).

Zapošljavanje osoba s invaliditetom – pravni okvir

Nastavak rada bavi se analizom relevantnih pravnih propisa na europskoj i nacionalnoj razini. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom donosi definiciju osoba s invaliditetom (dalje Konvencija). Prema Konvenciji, osobe s invaliditetom jesu 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“.²⁷ Člankom 27., koji se odnosi na rad i zapošljavanje osoba s invaliditetom, propisuje se da države stranke priznaju pravo na rad osobama s invaliditetom na ravnopravnoj osnovi s drugima...²⁸ Ustav Republike Hrvatske u članku 65. propisuje da osobe s invaliditetom imaju pravo na osobitu zaštitu na radu.²⁹ Zakon o socijalnoj skrbi u članku 4. također preuzima definiciju osoba s invaliditetom u kojoj se navodi da su osobe s invaliditetom „osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njezino puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s osobama bez invaliditeta“.³⁰

27 V. članak 1. Zakona o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, broj 6/07, 5/08). U tom se članku navodi i svrha Konvencije koja se očituje u promicanju, zaštiti i osiguravanju punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom... Ovdje ćemo istaknuti i odredbe Zakona o suzbijanju diskriminacije koji propisuje da se istaknutim zakonom osigurava zaštita i promicanje jednakosti kao najviše vrednote ustavnog poretka Republike Hrvatske... (Narodne novine, 85/08, 112/12).

28 Opširnije vidjeti: Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, broj 6/07, 5/08).

29 Preporuka je vidjeti: Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine, br. 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14). Preporuka je v. i Europsku socijalnu povelju koja propisuje da svaka invalidna osoba ima pravo na profesionalnu izobrazbu i na socijalnu i profesionalnu rehabilitaciju. Više o tome: Europska socijalna povelja. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/47192> (pristup 30. 10. 2021.). Kao i Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017. – 2023, na: Ljudska prava: stvarnost za sve, Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017. – 2023. URL: <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/02/Strategija-Vijeca-Europe-za-osobe-s-invaliditetom-2017-2023.pdf> (pristup 30. 10. 2021.).

30 Podrobnije o tome v. čl. 2. Zakona o socijalnoj skrbi (Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, 64/20, 138/20). Detaljnije o pravima i uslugama osoba s invaliditetom vidjeti navedeni Zakon (primjerice pravo na osobnu invalidninu i sl.).

Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom također ističe definiciju osobe s invaliditetom kao „svake osobe koja je zbog tjelesnog i/ili mentalnog oštećenja, privremenog ili trajnog, prošlog, sadašnjeg ili budućeg, urođenog ili stečenog pod utjecajem bilo kojeg uzroka, izgubila ili odstupa od očekivane tjelesne ili fiziološke strukture te je ograničenih ili nedostatnih sposobnosti za obavljanje određene aktivnosti na način i u opsegu koji se smatra uobičajenim za ljude u određenoj sredini“.³¹ Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom predstavlja strateški dokument kojim se u Republici Hrvatskoj usmjerava provedba politike prema osobama s invaliditetom. Za koordinaciju navedenog strateškog dokumenta zaduženo je Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike.³² Cilj je navedene strategije, kako se navodi, učiniti hrvatsko društvo što osjetljivijim i prilagođenijim za nužne promjene u korist izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom...³³ Iznimno je važno istaknuti nadalje i Strategiju o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021. – 2030. čiji je cilj osigurati da sve osobe s invaliditetom u Europi uživaju svoja ljudska prava, imaju jednake mogućnosti i jednak pristup sudjelovanju u društvu i gospodarstvu, mogu odlučivati o tome gdje, kako i s kim žele živjeti, mogu se slobodno kretati EU-om bez obzira na to koje su im potrebe za potporom.³⁴ U nastavku teksta autorice će istaknuti i Akcijski plan za osobe s invaliditetom Vijeća Europe 2006. – 2015. kojem je cilj prenijeti ciljeve Vijeća Europe u pogledu ljudskih prava, nediskriminacije, jednakih mogućnosti, punopravnog građanskog sudjelovanja i sudjelovanja osoba s invaliditetom u europski okvir politike za osobe s invaliditetom.³⁵ Pravni okvir koji se vezuje uz osiguravanje prava osoba s invaliditetom važan je i u pogledu osoba koje su korisnici visokoobrazovnog sustava, odnosno samih studenata. U daljnjem će se tekstu spomenuti stoga koliki je broj korisnika, studenata s invaliditetom

31 V. Deklaraciju o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 47/05).

32 Više o resornom ministarstvu pogledati na: Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. URL: <https://mrosp.gov.hr/print.aspx?id=11999&curl=print> (pristup 17. 10. 2021.).

33 Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Narodne novine, br. 42/17).

34 Strategija o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021. – 2030, Europska komisija. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=hr> (pristup 18. 10. 2021.).

35 Podrobnije o tome vidjeti: Akcijski plan Vijeća Europe za osobe s invaliditetom za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015. URL: https://www.uir-zagreb.hr/images/_old/dokumenti/akcijskiplanvijecaeurope_hr.pdf (pristup 30. 10. 2021.).

koji pohađaju određene studijske programe na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj. Znakovito je istaknuti podatak da javna visoka učilišta u Republici Hrvatskoj pohađa sve veći broj studenata s invaliditetom. U nastavku donosimo prikaz dvaju relevantnih izvora pokazatelja ukupnog broja studenata s invaliditetom. Evidencija institucijskih službi potpore studentima s invaliditetom na sedam hrvatskih sveučilišta potvrđuje ukupno 571 studenta s invaliditetom. Na 34 veleučilišta i visokih škola, za koje postoje podaci, obrazuje se 110 studenata s invaliditetom – može se govoriti o otprilike 700 evidentiranih studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj.³⁶

Empirijsko istraživanje o zapošljavanju osoba s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Metodologija istraživanja

U prvom su planu empirijskog istraživanja podaci prikupljeni elektroničkim putem, a odaslani bitnim akterima, sastavnicama Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera koje predstavljaju i predmet istraživanja. Uzorak obuhvaća sve znanstveno-nastavne i umjetničko/znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta. Empirijski materijal čine odgovori dobiveni ispunjavanjem odaslane tablice. Pri istraživanju je upotrijebljena kvantitativna metoda analize, a rezultati proizišli iz istraživanja opisani su statističkom metodom. Podaci prikupljeni elektroničkim putem obrađeni su i prikazani grafički. Kako bi se utvrdilo postojanje razlika u broju zaposlenih osoba s invaliditetom, nastavnog i nenastavnog osoblja, na Sveučilištu J. J. Strossmayera, korišten je Mann Whitney U test. Najvažniji dio analize istraživanja čini potvrda, odnosno opovrgavanje glavne hipoteze. Prva faza istraživanja čini koncipiranje glavne hipoteze. Druga faza predstavlja razvoj teorijske podloge. Treću fazu čini provjera glavne hipoteze. Četvrta

36 Smjernice za unapređenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Poveznica: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja/Smjernice%20za%20unapre%C4%91enje%20sustava%20potpore%20studentima%20s%20invaliditetom%20u%20visokom%20obrazovanju%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf> (pristup 12. 10. 2021.).

je faza priprema tablice za dostavu sastavnicama i prikupljanje podataka. Peta faza obuhvaća dobivanje rezultata, analizu rezultata i provjeru održivosti hipoteze. Uzorak ispitanika obuhvaća sve sastavnice koje su u obvezi imale davanje podataka na sljedeće: naziv sastavnice, zaposleni na Sveučilištu – nastavno i nenastavno osoblje – osobe muškog i ženskog spola (brojčano), imaju li jednake mogućnosti zapošljavanja, kakvi su radni uvjeti osoba s invaliditetom – zgrade bez arhitektonskih prepreka, imaju li dodatak na plaću, je li iskazana potreba za prilagodbom radnih uvjeta, pritužbe na diskriminaciju u radnoj okolini (DA – NE).

Cilj i hipoteza istraživanja s eksplanacijom

Cilj je empirijskog istraživanja ispitivanje stanja zaposlenih osoba s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. U razloženom teorijskom pristupu otvorenog sustava svoje uporište našla je glavna hipoteza rada koja glasi ovako: Visoko obrazovanje kao javna služba značajno potiče politiku zapošljavanja osoba s invaliditetom. Navedena hipoteza dovedena je u korelaciju s dvama čimbenicima utjecaja na visokoobrazovni sustav kao cjelinu. S obzirom na to da taj sustav možemo promatrati kao otvoren sustav, na njega uvelike s jedne strane utječe politika, odnosno donošenje političkih odluka, a s druge strane proces eurointegracije, konkretno u svezi s procesima modernizacije i europeizacije javnih službi općenito. Politika, kao i eurointegracije, predstavlja dva relevantna dijela okoline sustava visokog obrazovanja i na sve njegove dionike ima važan utjecaj.

Rezultati istraživanja

Provedbom empirijskog istraživanja, provedenog tijekom listopada 2021. godine, dobiveni su rezultati prikazani u Tablici 1. i 2. Dobiveni su podaci obrađeni koristeći statistički program IBM SPSS Statistics 26 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA, 2019). Najprije je provedena provjera normalnosti distribucije zavisnih varijabli koristeći Kolmogorov-Smirnovljevi test. Kako bi se utvrdile razlike među svim fakultetima Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u broju osoba s invaliditetom muškaraca i žena (nastavnog i nenastavnog osoblja) koje zapošljavaju, korišten je Mann Whitney U test. Razina statističke značajnosti utvrđena je na $p \leq 0.05$.

Tablica 1. Prikaz broja zaposlenih osoba s invaliditetom na znanstveno-nastavnim sastavnicama i umjetničko-nastavnoj i znanstveno-nastavnoj sastavnici Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna i znanstveno-nastavna sastavnica	Zaposleni na Sveučilištu u Osijeku					
	Nastavno osoblje			Nenastavno osoblje		
	Ukupan broj (svi zaposleni)	Broj osoba s invaliditetom		Ukupan broj (svi zaposleni)	Broj osoba s invaliditetom	
muškog spola		ženskog spola	muškog spola		ženskog spola	
Ekonomski fakultet u Osijeku	67	1	1	35	0	0
Fakultet agrobiotehničkih znanosti Osijek	133	2	2	91	0	4
Fakultet elektrotehnike, računarstva i informacijskih tehnologija Osijek	100	1	1	76	0	1
Fakultet za dentalnu medicinu i zdravlje u Osijeku	141	1	2	35	0	0
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku	58	0	0	27	0	0
Filozofski fakultet Osijek	162	1	2	33	1	0
Građevinski i arhitektonski fakultet Osijek	60	2	2	36	0	6
Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu	24	0	0	18	1	0
Kineziološki fakultet Osijek	17	0	0	16	0	0
Medicinski fakultet Osijek	187	1	1	30	0	0
Pravni fakultet Osijek	59	3	0	33	0	0
Prehrambeno-tehnološki fakultet Osijek	51	0	1	64	0	1
Academijska ustanova za umjetnost i kulturu u Osijeku	122	0	0	44	1	1
Odjel za biologiju	72	0	0	34	0	1
Odjel za fiziku	20	0	0	11	0	0
Odjel za kemiju	28	0	0	14	0	0
Odjel za matematiku	52	0	0	16	0	0
Ukupno Sveučilište u Osijeku	1353	12	12	613	3	14

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, listopad 2021. godine)

Tablica 2. Pregled mogućnosti zapošljavanja i radnih uvjeta zaposlenih osoba s invaliditetom na znanstveno-nastavnim sastavnicama i umjetničko-nastavnoj i znanstveno-nastavnoj sastavnici Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna izmisljeno-nastavna sastavnica	Je li mogućnost zapošljavanja za osobe s invaliditetom (podebljati odgovor)		Radni uvjeti za osobe s invaliditetom (podebljati odgovor)							
			zgrade bez arhitektonskih barijera		izmj. dodat. na plaću		iskazana potreba za prilagodbom radnih uvjeta		pril. na diskriminaciju u radnoj okolini	
Ekonomski fakultet u Osijeku	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Fakultet agrobiotehničkih znanosti Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Fakultet elektrotehne, računarstva i informacijskih tehnologija Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Fakultet za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijeku	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Filozofski fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Gradivinski i arhitektonski fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Kanjički bogoslovni fakultet u Bakovu	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Kineziološki fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Medicinski fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Pravni fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Prehrambeno-tehnoški fakultet Osijek	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Odjel za biologiju	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Odjel za fiziku	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Odjel za kemiju	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Odjel za matematiku	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE	DA	NE
Ukupno Sveučilište u Osijeku	svi DA	0	8 DA	9 NE	0	svi NE	0	svi NE	0	svi NE

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, listopad 2021. godine)

Tijekom listopada 2021. godine na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (dalje Sveučilište u Osijeku) ukupno je zaposleno 1 966 osoba, od čega je 41 osoba s invaliditetom.

Prema navedenom proizlazi da od ukupnog broja zaposlenih osoba na Sveučilištu u Osijeku oko 2% čine zaposlene osobe s invaliditetom (v. Prikaz 1.).



Prikaz 1. Broj zaposlenih osoba s invaliditetom u odnosu na ukupno zaposlene osobe na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, listopad 2021. godine)

Na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku ukupno je zaposleno 1 966 djelatnika – nastavnog i nenastavnog osoblja. Nastavno osoblje čine 1 353 osobe (muškarci i žene), a 613 je muškaraca i žena koji čine nenastavno osoblje. Među nastavnim osobljem ukupno su 24 osobe s invaliditetom (12 žena). Od ukupnog broja nenastavnog osoblja 17 ih je s invaliditetom (14 žena).

Osobe s invaliditetom u ukupnom broju svih zaposlenih na Sveučilištu čine 2,09%. Od svih zaposlenih nastavnika broj nastavnika s invaliditetom iznosi 1,77% (0,89% žena). Među svim nenastavnim djelatnicima osobe s invaliditetom čine 2,77% (2,28% žena).

Svih 17 fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera podijeljeno je u dvije grupe – *prirodne znanosti* i *ostali* – kako bi se utvrdile razlike u broju zaposlenih osoba s invaliditetom među fakultetima. Fakulteti se međusobno statistički značajno ne razlikuju u broju nastavničkog osoblja muškaraca ($p = 0,43$) i žena s invaliditetom ($p = 0,83$), nenastavnog osoblja muškaraca ($p = 0,08$) i žena s invaliditetom ($p = 0,91$) koje zapošljavaju.

Na pretpostavku da se pri zapošljavanju nude jednake mogućnosti zapošljavanja za osobe s invaliditetom, svih sedamnaest znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavna i znanstveno-nastavna sastavnica (dalje znanstveno/umjetničko-nastavne sastavnice) potvrdno su odgovorile. Od

ukupno sedamnaest znanstveno/umjetničko-nastavnih sastavnica, pet njih (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Kineziološki fakultet Osijek, Odjel za fiziku, Odjel za kemiju i Odjel za matematiku) nema zaposlene osobe s invaliditetom.

Najviše je zaposlenih osoba s invaliditetom na Građevinskom i arhitektonskom fakultetu Osijek (deset), zatim slijedi Fakultet agrobiotehničkih znanosti Osijek (osam), Filozofski fakultet Osijek (četiri), po tri zaposlene osobe s invaliditetom rade na Fakultetu elektrotehnike, računarstva i informacijskih tehnologija Osijek, Fakultetu za dentalnu medicinu i zdravlje Osijek i Pravnom fakultetu Osijek, po dvije na Ekonomskom fakultetu u Osijeku, Medicinskom fakultetu Osijek, Prehrambeno-tehnološkom fakultetu Osijek i Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku, dok je po jedna zaposlena osoba s invaliditetom na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Đakovu i Odjelu za biologiju.



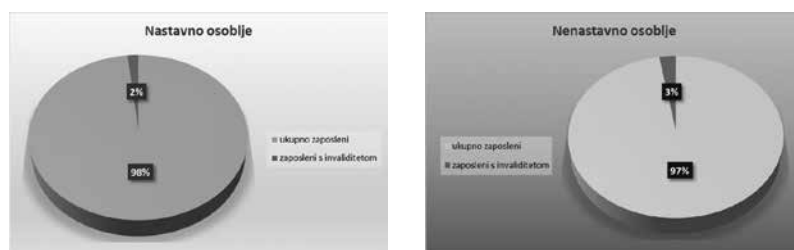
Prikaz 2. Osobe s invaliditetom u odnosu na ostale zaposlene u nastavnom i nenastavnom zvanju na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, listopad 2021. godine)

Obraćajući pozornost na radne uvjete za zaposlene osobe s invaliditetom na Sveučilištu u Osijeku, zgrade bez arhitektonskih prepreka ima 47% znanstveno/umjetničko-nastavnih sastavnica. Poseban dodatak na plaću nema nijedna osoba s invaliditetom, a zanimljiv je podatak da nijedna

zaposlena osoba s invaliditetom nije iskazala potrebu za prilagodbom radnih uvjeta i da nije evidentirana nijedna pritužba za diskriminaciju u radnoj okolini kada je u pitanju invaliditet. U promatranom razdoblju od ukupnog broja zaposlenih osoba na Sveučilištu u Osijeku ukupno su 1 353 osobe u nastavnim zvanjima od kojih su 24 osobe s invaliditetom, dok je u nenastavnim zvanjima 613 osoba, od kojih je 17 osoba s invaliditetom (v. Prikaz 2.).

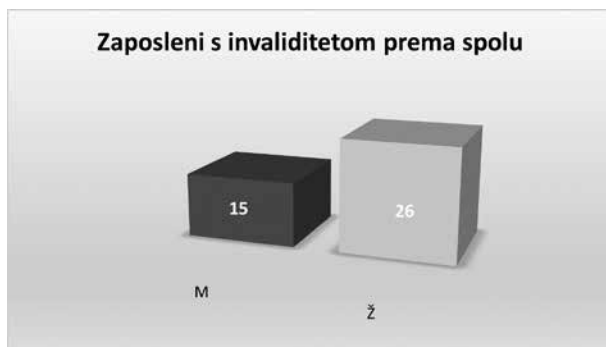
Iz navedenog proizlazi da zaposlene osobe s invaliditetom kod nastavnog osoblja čine 2%, dok je kod nenastavnog osoblja taj udio veći i čini 3% (v. Prikaz 3.).



Prikaz 3. *Zaposlene osobe s invaliditetom (nastavno i nenastavno osoblje) na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, listopad 2021. godine)

Promatrajući ukupno zaposlene osobe s invaliditetom na Sveučilištu u Osijeku prema spolu, proizlazi da su više od 63% zaposlenih žene – podatak se promatra u odnosu na ukupan broj svih zaposlenih osoba s invaliditetom (v. Prikaz 4.)



Prikaz 4. Zaposlene osobe s invaliditetom na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku prema spolu

Izvor: obrada autora (podaci dostavljeni sa znanstveno-nastavnih sastavnica i umjetničko-nastavne i znanstveno-nastavne sastavnice Sveučilišta u Osijeku, listopad 2021. godine)

Može se reći kako Sveučilište J. J. Strossmayera, prema ukupnom broju zaposlenih, ispunjava kvotu propisanu čl. 8. st. 2. Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, ali ne i kada se pogleda broj zaposlenih nastavnika s invaliditetom. Na temelju iskazanih rezultata, možemo se podsjetiti temeljne hipoteze koja glasi ovako: Visoko obrazovanje kao javna služba u značajnoj mjeri potiče politiku zapošljavanja osoba s invaliditetom. Autorice ovdje daju obrazloženje da se značajna mjera dane pretpostavke odnosi na ispunjavanje kvote propisane čl. 8. Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom. Stavkom 1. navedenog članka propisuje se da su poslodavci koji zapošljavaju najmanje 20 radnika (osim stranih diplomatskih i konzularnih predstavništava, integrativnih radionica i zaštitnih radionica) dužni zaposliti, na primjerenom radnom mjestu prema vlastitom odabiru, u primjerenim radnim uvjetima određeni broj osoba s invaliditetom, ovisno o ukupnom broju zaposlenih radnika i djelatnosti koju obavljaju. Istim se Zakonom (čl. 8., st. 2.) propisuje kvota koja može biti različita, ali ne može biti manja od 2% ni veća od 6% od ukupnog broja zaposlenih radnika kod poslodavca koji je obveznik kvotnog zapošljavanja osoba s invaliditetom – u ovom slučaju riječ je o Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.³⁷

³⁷ Detaljnije o tome v. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 39/18, 32/20).

Rasprava i zaključak

Razvidno je iz rada da osobe s invaliditetom pripadaju kategoriji osoba na koje se s europske i nacionalne prizme gleda kao na onu kategoriju osoba o kojima treba pisati i govoriti sve češće kako bi se u ljudima osvijestila želja i potreba da se osobe s invaliditetom na najvećoj razini uključe u zajednicu i time doprinosе razvoju svih segmenata društva. S obzirom na razloženo u rada, autorice izdvajaju nekoliko temeljnih postavki uspješne organizacije i funkcioniranja visokoobrazovnog sustava uz pravednu mogućnost zapošljavanja osoba s invaliditetom. To su: 1. postojanje političke volje – politički obnašatelji trebali bi prepoznati važnost provedbe strategija koje se bave zapošljavanjem osoba s invaliditetom u visokoobrazovnom sustavu kao mogućnost osiguravanja svim kategorijama ljudi jednakost pri zapošljavanju, mogućnost za napredovanje i nagrađivanje javnih službenika i razmisliti o posebnom kriteriju pri ocjenjivanju javnih službenika koji pripadaju skupini osoba s invaliditetom kako bi time motivirali i utjecali na povećanje učinkovitosti rada osoba s invaliditetom; 2. kontinuitet u provedbi zakonskih, odnosno strateških ciljeva – mnogobrojni ciljevi postavljeni u strateškim dokumentima u stvarnosti, zbog česte promjene vladajućih, ne budu ostvareni, već ostaju „mrtvo slovo na papiru“; treba osigurati kontinuitet, dinamičnost i trajnost jednom zacrtanih ciljeva u njihovoj provedbi – to vodi k „dobrom upravljanju“ organizacijom; 3. praćenje europskih trendova u pogledu zapošljavanja osoba s invaliditetom – trendovi koje postavljaju europske institucije trebali bi poslužiti kao model za primjenu što kvalitetnijeg modela usavršavanja javnih službenika s invaliditetom; 4. uvažavanje potreba osoba s invaliditetom vezanih uz obavljanje pojedinih vrsta poslova – organizacije se trebaju prilagoditi potrebama osoba s invaliditetom; pratiti njihove mogućnosti i radne obveze uskladiti s potrebama organizacijske strukture; 5. pružanje mogućnosti osoba s invaliditetom da redovito posjećuju stručna usavršavanja, seminare, okrugle stolove, radionice koje bi im olakšale obavljanje svakodnevnih poslova, nova znanja; 6. pozitivan utjecaj na jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave da potiču zapošljavanje osoba s invaliditetom – mjere decentralizacije, odnosno prijenosa ovlasti s više na nižu razinu trebale bi biti usmjerene na osnaživanje organizacija na lokalnoj i regionalnoj razini prilikom zapošljavanja osoba s invaliditetom; 7. uklanjanje svih tehničkih prepreka i pružanje maksimalne podrške prilikom zapošljavanja osoba s

invaliditetom – arhitektonske prepreke nerijetko ne omogućuju bezbrižan pristup osoba s invaliditetom njihovom radnom mjestu; organizacije bi trebale prepoznati taj problem i usmjeriti svoje snage na njihovo rješavanje; 8. omogućavanje različitih vrsta potpora za zapošljavanje osoba s invaliditetom – država bi, kao i jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, trebala poticati razvoj modela zapošljavanja osoba s invaliditetom u svim segmentima javne uprave; 9. omogućavanje vlastitih asistenata osobama s invaliditetom pri obavljanju poslova – osiguravanje financijskih potpora za sve organizacije koje u svojem planu imaju dio koji se odnosi na zapošljavanje osoba s invaliditetom; 10. uključiti sve relevantne aktere u donošenje bitnih odluka koje se izravno dotiču zapošljavanja osoba s invaliditetom – nadležno Ministarstvo i drugi ključni, relevantni akteri trebali bi težiti što većem uključivanju osoba s invaliditetom u rad upravnih organizacija; 11. primjena i prilagodba moderne informacijsko-komunikacijske tehnologije potrebama osoba s invaliditetom – primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije treba se prilagoditi potrebama osoba s invaliditetom; upravne organizacije trebaju njegovati zdravu organizacijsku klimu nošenu pozitivnim duhom; 12. poticanje općenito politike zapošljavanja osoba s invaliditetom u cilju uspješne provedbe određenih mjera za modernizaciju javne uprave – vlade na europskoj i nacionalnoj razini trebaju zauzeti stav da će se kontinuirano dinamično boriti za osiguravanje što boljih uvjeta pri zapošljavanju osoba s invaliditetom; 13. primjena europskih načela i trendova u postupanja osoba s invaliditetom – upravna konvergencija kao model približavanja nacionalnih modela jednakom modelu i stvaranje europskog upravnog prostora dobrodošao je u svim sferama javnog života; 14. upravna konvergencija – približavanje jedinstvenom modelu, slijediti zajedničke smjernice okrenute k osnaživanju načela jednakosti, ravnopravnosti primjenom načela supsidijarnosti pri donošenju mjera koje se tiču osoba s invaliditetom; 15. slijediti mjere poboljšanja sustava osoba s invaliditetom sukladno europskom i nacionalnom zakonodavstvu – europsko i nacionalno zakonodavstvo trebaju biti u korelaciji tako da istovremeno osiguravaju razvoj modela zapošljavanja osoba s invaliditetom. Navedene postavke za poboljšanjem modela zapošljavanja osoba s invaliditetom trebale bi poslužiti osnaživanju politika koje se kroje u cilju zaštite onih kategorija društva kojima je pomoć najpotrebitija. Misao da je uređivanje pravnog, institucijskog i socijalnog okvira nužno, posebice u pandemijsko vrijeme, trebala bi biti misao vodilja svim ključnim akterima u području visokoobrazovnog sustava.

Literatura

- Akcijski plan Vijeća Europe za osobe s invaliditetom za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015. Poveznica: https://www.uir-zagreb.hr/images/_old/dokumenti/akcijskiplanvijecaeurope_hr.pdf (pristup 30. 10. 2021.).
- Buble, M. (2006) Osnove menadžmenta. Zagreb: Sinergija nakladništvo d.o.o.
- Cvitan, O. (2008) Upravna organizacija. Šibenik: Veleučilište u Šibeniku.
- Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 47/05)
- Dujmović, J. (2014) Visoko obrazovanje kao javna služba. Neobjavljen doktorski rad. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Europska socijalna povelja. Poveznica: <https://hrcak.srce.hr/file/47192> (pristup 30. 10. 2021.).
- Koprić, I. (1999) Struktura i komuniciranje u upravnim organizacijama. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
- Koprić, I., Marčetić, G., Musa, A., Đulabić, V., Lalić Novak, G. (2021). Upravna znanost – javna uprava u suvremenom europskom kontekstu. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar za javnu upravu i javne financije, Suvremena javna uprava.
- Ljudska prava: stvarnost za sve, Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017. – 2023. Poveznica: <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/02/Strategija-Vijeca-Europe-za-osobe-s-invaliditetom-2017-2023.pdf> (pristup 30. 10. 2021.).
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. Poveznica: <https://mrosp.gov.hr/print.aspx?id=11999&url=print> (pristup 17. 10. 2021.).
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Narodne novine, br. 42/17).
- Pusić, E. (1989) Društvena regulacija, Zagreb: Globus/Zagreb, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Centar za stručno usavršavanje i suradnju s udruženim radom.
- Smjernice za unapređenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Poveznica: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja/Smjernice%20za%20unapre%C4%91enje%20sustava%20potpore%20studentima%20s%20invaliditetom%20u%20visokom%20obrazovanju%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf> (pristup 12. 10. 2021.).

Strategija o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021. – 2030, Europska komisija. Poveznica: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=hr> (pristup 18. 10. 2021.)

Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine, br. 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14).

Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 6/07, 5/08).

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 39/18, 32/20).

Zakon o socijalnoj skrbi (Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, 64/20, 138/20).

Zakon o suzbijanju diskriminacije (Narodne novine, br. 85/08, 112/12).

LEGAL AND SOCIAL ASPECTS OF EMPLOYMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM AS A PUBLIC SERVICE

Abstract

Employment of people with disabilities is frequently encouraged within the higher education system as a public service. The aim of this paper is to research the implementation scope of the policy of employment of people with disabilities at Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, including both its scientific and educational constituents, other university units and special branches. In the first part of the paper, the authors emphasize the importance of analysing the current situation and the perspective of people with disabilities in the higher education system as public service from the legal and social aspects. Moreover, the current state of employment of people with disabilities in Croatia is also being researched with an emphasis on the legal framework while highlighting legal and social values in public administration as guidelines for enforcing strategic documents. The central part of the paper offers insight into the results of empirical research about the employment of people with disabilities in all units of the Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. The starting hypothesis of the paper is that higher education as a public service significantly encourages the policy of employment of people with disabilities (the support for the hypothesis is found in the theory of analysis of the open system with two relevant aspects of the higher education system – policies and European integration). In conclusion, the results obtained by empirical research will be used to support or negate the initial assumption and will thereby be viewed as an original contribution to administrative science and social policy through the following: establishing the theoretical background for empirical research, analysing the legal framework of employment of people with disabilities while emphasizing social values in public administration, conducting empirical research with the set main hypothesis, and obtaining results of empirical research that are to be used for further development of administrative law science and social policy.

Keywords: public service, people with disabilities, legal values, social values, higher education system

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA I IGRIFIKACIJA U OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA – STAJALIŠTE BUDUĆIH UČITELJA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 37.091.33-027.44
DOI: <https://doi.org/10.59014/WYAL4184>

Sažetak

Model inkluzivnog obrazovanja temelji se na jednakom pravu svih učenika da u okviru svojih sposobnosti, mogućnosti i interesa sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, ali i da surađuju sa svojim vršnjacima. Kako bi se inkluzija uspješno integrirala u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, potrebna je promjena paradigme poučavanja, što podrazumijeva usmjerenost na potrebe učenika umjesto na njihovu kategorizaciju. Paradigma inkluzivnog poučavanja uključuje uklanjanje prepreka izradom profila učenika te diferencijaciju provedenu uporabom primjerenih zadataka, izradom kvalitetnog kurikulumuma, fleksibilnim grupiranjem učenika, kontinuiranim vrednovanjem i uporabom odgovarajućih strategija poučavanja. U tom je procesu značajna uloga igrifikacije i uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT). Brojna istraživanja pokazuju da korištenje IKT-a u nastavi poboljšava proces učenja i povećava uključenost učenika u aktivno učenje, a značajno utječe i na motivaciju učenika. Za rad u inkluzivnom okruženju ključne su kompetencije i stavovi sadašnjih, ali i budućih učitelja. U svrhu omogućavanja učinkovitog poučavanja i stjecanja ishoda učenja u ovom se radu analiziraju stavovi budućih učitelja ($n = 123$) o uporabi IKT-a i igrifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama te njihovo dosadašnje iskustvo s igrifikacijom u obrazovanju. Željelo se također vidjeti može li se oblikovati model neuronskih mreža koji će sa stopom klasifikacije većom od 50% klasificirati buduće učitelje ovisno o stavu prema tehnologiji. Rezultati Fisher-Freeman-Halton dvostranog egzaktnog testa na razini značajnosti od 5% upućuju na to da postoji statistički značajna povezanost između njihova stava o posjedovanju dobre informacijske

38 Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, idjurdjevic@foozos.hr

39 Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, nbosnjakovic@foozos.hr

i informatičke pismenosti kao preduvjeta za uspješnu primjenu elemenata igrifikacije u obrazovanju te nekih izjava koje se tiču uporabe igrifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama. Kreirani model neuronske mreže s višeslojnim perceptronom (MLP) postigao je ukupnu točnost klasifikacije od 83,33%.

Ključne riječi: igrifikacija, informacijsko-komunikacijska tehnologija, inkluzija, neuronske mreže, učenici s teškoćama

Uvod

Uvjeti obrazovnog okruženja nekog učenika trebali bi se prilagoditi sposobnostima, potrebama i afinitetima toga učenika (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). U Republici Hrvatskoj odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama regulira 25 dokumenata i Konvencije UN-a o pravima djeteta i osoba s invaliditetom. Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama, „inkluzivno djelovanje odnosi se na pružanje primjerene odgojno-obrazovne podrške svim učenicima kojima je podrška potrebna u procesima učenja, iskazivanja naučenoga te socijalizacije“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021, 7). Promjene podrazumijevaju fleksibilnost učenja uporabom prikladnih nastavnih strategija i materijala koje zadovoljavaju različite odgojno-obrazovne potrebe učenika. U tom je procesu značajna uloga igrifikacije i uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) koje se, osim za razvoj digitalnih vještina, koriste i za jačanje motivacije, dinamičnosti i fleksibilnosti te u svrhu usvajanja odgojno-obrazovnih ishoda. Njihova uporaba omogućuje uklanjanje prepreka te učenicima s teškoćama omogućuje praćenje nastave i aktivnije uključivanje u odgojno-obrazovni proces. Kao trend uporabe IKT-a, posebice u visokom obrazovanju (Johnson, Adams Becker, Estrada i Freeman, 2014), javlja se igrifikacija.

Igrifikacija je proces kojim se mehanika igara integrira u tradicionalne zadatke kako bi bili zanimljiviji i smisleniji za sudionike, a njezine tehnike mogu uključivati postavljanje pravila, bodovnih sustava, nagrada, kazni i natjecanja (Hitchens i Tulloch, 2017).

Pregled prethodnih istraživanja

Autori koji su se do sada bavili ovom problematikom usredotočili su se većinom na podršku koju IKT pruža u procesu poučavanja djece s poteškoćama unutar jedne specifične kategorije poteškoća, a tek su u nekoliko istraživanja uključeni svi učenici s teškoćama (Martinac Dorčić, Kalebić Maglica i Miletić, 2020). Tako primjerice Turner-Cmuchal i Aitken (2016) razmatraju zakonodavstvo i politike koje su usmjerene na prava na pristup odgovarajućim tehnologijama, dok Martinac Dorčić, Kalebić Maglica i Miletić (2020) procjenjuju stavove, iskustva i digitalne kompetencije učenika s teškoćama na početku i na kraju pilot-projekta e-škole. Tahar i Karunamoorthy (2020) u svojem radu istražuju pristup igrifikaciji učitelja defektologije u nastavi i učenju učenika s teškoćama u osnovnim školama. Isti autori identificiraju prepreke u primjeni igrifikacije u poučavanju učenika s teškoćama (vremenski čimbenici, radno opterećenje, obuka, percepcija, stavovi, podrška), ali i raspravljaju o učincima igrifikacije. Pregled literature koja pruža izvore za učitelje i roditelje osoba s autizmom zainteresirane za korištenje igrifikacije predstavljaju Gray i Cross (2021) koji se osvrću i na ograničenja provedenih istraživanja.

Ključnu ulogu u provedbi nastavnog procesa ima učitelj jer bira strategije, modele i načine na koje ostvaruje odgojno-obrazovne ishode. Ciljevi su ovog rada stoga analizirati stavove budućih učitelja o uporabi IKT-a i igrifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama, ali i njihovo dosadašnje iskustvo s igrifikacijom u obrazovanju te oblikovati model neuronskih mreža koji će uspješno klasificirati buduće učitelje ovisno o stavu prema tehnologiji.

Metodologija i rezultati

U istraživanju, koje je provedeno u listopadu 2021. godine, sudjelovalo je 119 studenata koji pohađaju učiteljski studij Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Ispitanici su popunjavali *online* anonimni upitnik kojim su se ispitali njihovi stavovi o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije i igrifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama. Upitnik se sastojao od demografskih varijabli (spol, dob, godina studija, studijski modul), podskala za ispitivanje stavova o uporabi tehnologije

preuzetih iz *Skale korištenja i stavova o medijima i tehnologiji* (engl. Media and Technology Usage and Attitudes Scale, MTUAS, Rosen, Whaling, Carrier, Cheever i Rokkum, 2013) te bloka koji je služio za ispitivanje stavova o igrifikaciji. Zadnji blok koji je tvorio upitnik sastojao se od 7 pitanja (primjer pitanja: *Jeste li do sada bili upoznati s pojmom igrifikacija (gemifikacija ili gamifikacija)?*) i 14 izjava prema kojima su ispitanici iskazivali svoje slaganje na Likertovoj ljestvici od 1 – *U potpunosti se ne slažem* do 5 – *U potpunosti se slažem* (primjer izjave: *Mislim da se igrifikacija može primijeniti u mnogim kontekstima učenja.*).

Za obradu i analizu podataka te izradu neuronskih mreža koristili su se statistički paketi Statistica 13 i SPSS. χ^2 test i Fisher-Freeman-Halton test koristili su se za ispitivanje povezanosti među varijablama.

Većina ispitanika u ovom istraživanju bila je ženskog roda (95,12%), dvije trećine ispitanika (66,67%) imalo je između 18 godina i 21 godine, a malo više od trećine ispitanika (34,15%) u trenutku provođenja istraživanja bilo je upisano u prvu godinu studija. Najveći broj ispitanika pohađao je razvojni modul (39,84%), a više od petine ispitanika (22,76%) bilo je upisano na modul s pojačanim stranim jezikom.

Za ispitivanje stavova o uporabi tehnologije koristile su se četiri podskale iz MTUAS-a (podskala za procjenu pozitivnog stava prema tehnologiji, podskala za procjenu anksioznosti i ovisnosti, podskala za procjenu negativnog stava prema tehnologiji i podskala za procjenu preferencije za obavljanje više zadataka) na kojima su ispitanici iskazivali slaganje koristeći se Likertovom ljestvicom od 1 (*U potpunosti se ne slažem*) do 5 (*U potpunosti se slažem*). Podskale se boduju koristeći prosječni rezultat za odgovore, a rezultati su u rasponu od 1 do 5. Ovisno o podskali, veći konačni broj upućuje na pozitivniji stav prema tehnologiji, višu razinu anksioznosti i ovisnosti te negativniji stav prema tehnologiji, a manji broj na povećanu preferenciju prema prebacivanju između zadataka. Dobiveni rezultati podskala prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati korištenih MTUAS podskala

Podskala	Srednja vrijednost (SD)
Pozitivan stav	3,54 (SD=0,84)
Anksioznost i ovisnost	2,70 (SD=0,92)
Negativan stav	3,14 (SD=0,75)
Preferencija za obavljanje više zadataka	2,48 (SD=1,01)

S obzirom na prikazane dobivene ukupne srednje vrijednosti, vidljivo je da ispitanici imaju pozitivniji stav (tj. od umjereno do visoki pozitivni stav) prema tehnologiji, što je u skladu s rezultatima istraživanja koje su dobili autori skale (vidi Rosen i suradnici, 2013).

Jedan od ciljeva rada bio je provjeriti postoji li statistički značajna povezanost između stava ispitanika o posjedovanju dobre informacijske i informatičke pismenosti kao preduvjeta za uspješnu primjenu elemenata igrifikacije u obrazovanju te izjava koje se tiču uporabe igrifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama. Rezultati Fisher-Freeman-Halton egzaktnog testa na razini značajnosti od 5% upućuju na to da postoji statistički značajna povezanost, i to s ovim varijablama: korisnost uporabe igrifikacije ($p = .001$, dvostrani test), vjerovanje da će učenje utemeljeno na igrifikaciji biti važno u poučavanju u budućnosti ($p = .001$, dvostrani test), primjena igrifikacije u različitim kontekstima učenja ($p = .001$, dvostrani test), sumnja u prednosti igrifikacije ($p = .002$, dvostrani test), mišljenje da je igrifikacija gubitak vremena ($p = .001$, dvostrani test), mišljenje da je nastava zanimljivija ako se koriste elementi igrifikacije ($p = .001$, dvostrani test), mišljenje da igrifikaciju treba koristiti u svim etapama sata ($p = .001$, dvostrani test) i mišljenje da igrifikacija potiče kreativnost ($p = .002$, dvostrani test).

Kao što je prikazano u Tablici 1., ukupna dobivena srednja vrijednost za podskalu za ispitivanje pozitivnih stavova o uporabi tehnologije iznosi 3,54 (SD = 0,84). Za potrebe ovog istraživanja i izradu modela neuronskih mreža svi ispitanici čiji je pojedinačni rezultat bio manji od ukupne srednje vrijednosti grupe svrstani su u kategoriju onih s manjim pozitivnim stavom prema tehnologiji koja je označena s 0 (42,27% ispitanika). Ta je varijabla predstavljala izlaznu varijablu modela i na razini značajnosti od 5% pokazala je statističku značajnu povezanost s dosadašnjim iskustvom ispitanika s igrifikacijom u formalnom obrazovanju ($\chi^2(1) = 5,74$, $p = ,017$)

te stavom da primjena elemenata igrifikacije u nastavi povećava motivaciju za učenje kod učenika s teškoćama ($\chi^2(1) = 10,19$, $p = ,037$). S obzirom na to da je kod ove varijable 40% očekivanih frekvencija imalo vrijednost manju od 5, rezultat je provjeren i Fisher-Freeman-Halton egzaktnim testom koji je također pokazao statističku značajnu povezanost na razini značajnosti 5% ($p = ,032$, dvostrani test). Varijable koje su pokazale statistički značajnu povezanost s izlaznom varijablom modela izbačene su iz postupka modeliranja. Uzorak je slučajnim odabirom podijeljen na uzorak za treniranje (70%), uzorak za testiranje (10%) i uzorak za validaciju (20%). Kod kreiranja modela neuronskih mreža s višeslojnim perceptronom (MLP model) minimalni broj neurona u skrivenom sloju mijenjao se u rasponu od 6 do 20, kao funkcija pogreške korištena je entropija ili suma kvadrata, kao aktivacijske funkcije korištene su logistička, tangens hiperbolna funkcija i eksponencijalna funkcija te se koristilo kažnjavanje visokih vrijednosti težina (*engl.* weight decay) u skrivenom i izlaznom sloju. Najbolji rezultat s ukupnom točnosti klasifikacije od 83,33% (vidi Tablicu 2.) dobiven je s modelom koji se sastojao od 13 neurona u skrivenom sloju te 2 u izlaznom, koristio je entropiju kao funkciju pogreške, eksponencijalnu funkciju kao aktivacijsku funkciju u skrivenom sloju i ugrađeni Broyden-Fletcher-Goldfarb-Shanno algoritam (BFGS) za treniranje te je imao i veliku točnost predviđanja ispitanika s manje pozitivnim stavom o uporabi tehnologije (80,00%) u odnosu na ostale dobivene modele.

Tablica 2. Najbolji rezultati dobiveni MLP mrežama

Model NM	Točnost za 0 (%)	Točnost za 1 (%)	Ukupna točnost (%)
MLP – tangens hiperbolna funkcija	60,00	85,71	75,00
MLP – eksponencijalna funkcija	80,00	85,71	83,33

Analiza osjetljivosti varijabli koje su se koristile za modeliranje neuronskih mreža pokazala je da samoprocjena učestalosti korištenja elemenata igrifikacije u poučavanju drugih (9,09), kao i slaganje s izjavom *Mislim da je uporaba igrifikacije korisna za učenike s teškoćama* (7,67), imaju velik utjecaj na uspješnost modela.

Zaključak

Od učitelja se očekuje da posjeduje odgovarajuće kompetencije kako bi uspješno koristio IKT u svrhu inkluzije učenika s teškoćama. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da postoji statistički značajna povezanost na razini značajnosti 5% između stava budućih učitelja o posjedovanju dobre informacijske i informatičke pismenosti kao preduvjeta za uspješnu primjenu elemenata igriifikacije u obrazovanju te nekih izjava koje se tiču uporabe igriifikacije u obrazovanju učenika s teškoćama. Kreirani NN model uspješno je predvidio studente s visokim pozitivnim stavom prema tehnologiji (85,71%), kao i one s manje pozitivnim stavom o uporabi tehnologije (80,00%).

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti raznim dionicima u sustavu obrazovanja, primjerice kao sugestije kod formuliranja strategija obrazovanja, učinkovitijeg poučavanja te omogućavanja lakšeg stjecanja ishoda učenja učenicima s poteškoćama u učenju. Ograničenja istraživanja odnose se prvenstveno na odabir ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju pa se kod budućih istraživanja sugerira u istraživanje uključiti studente drugih učiteljskih fakulteta, kao i učitelje i roditelje djece s poteškoćama u učenju.

Literatura

- Gray, A. i Cross, L. (2021). The Use of Analog and Digital Games for Autism Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12, 3049.
- Hitchens, M. i Tulloch, R. (2017). A gamification design for the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. i Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Martinac Dorčić, T., Kalebić Maglica, B. i Miletić, I. (2020). Uvođenje suvremene tehnologije u učenje i poučavanje učenika s teškoćama u razvoju. U S. Kolić-Vehovec (Ur.), *Uvođenje suvremenih tehnologija u učenje i poučavanje: Istraživanje učinaka pilot-projekta e-Škole* (str. 193-231). Rijeka: Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

- Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A. i Rökkum, J. (2013). The media and technology usage and attitudes scale: An empirical investigation. *Computers in human behavior*, 29(6), 2501-2511.
- Tahar, M. M. i Karunamoorthy, R. (2020). A Gamification Approach to Teaching and Learning for Pupils with Special Needs in Primary Schools. U: A. Bakar, M. M. Tahar, i M. Yasin (ur.), *Develop Inclusive Teaching and Learning in School Environment* (359 - 366). Jakarta: Redwhite Press.
- Turner-Cmuchal, M. i Aitken, S. (2016). ICT as a Tool for Supporting Inclusive Learning Opportunities. *International Perspectives on Inclusive Education*, 8, 159-180.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND GAMIFICATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS – THE POINT OF VIEW OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The model of inclusive education is based on the equal right of all students to participate in the educational process according to their abilities, possibilities, and interests as well as to cooperate with their peers. For inclusion to be successfully integrated into our educational system, a change in the teaching paradigm is needed, which implies a focus on student needs rather than on their categorization. The inclusive teaching paradigm includes the removal of barriers by creating student profiles and differentiation through the use of appropriate tasks, quality curriculum development, flexible grouping of students, continuous evaluation, and the use of appropriate teaching strategies. The role of gamification and the use of information and communication technologies (ICT) are significant in this process. Numerous studies confirm that the use of ICT in teaching improves learning, increases the involvement of students in active learning, and significantly affects student motivation. The competences and attitudes of current and future teachers are crucial for working in an inclusive environment.

In order to enable more efficient teaching and learning outcomes, this paper analyses the attitudes of future teachers ($n = 123$) toward the use of ICT and gamification in the education of students with special needs, as well as their previous experience with gamification. Also, the aim was to see whether a neural network model could be created that would classify future teachers with a classification rate greater than 50%, depending on their attitudes toward technology. The results of the Fisher-Freeman-Halton exact test at the significance level of 5% indicate that there is a statistically significant correlation between their attitudes toward good information and computer literacy as a prerequisite for the successful application of gamification elements and statements concerning the use of gamification. The multilayer perceptron neural network (MLP) achieved an overall classification accuracy of 83.33%.

Keywords: gamification, information and communication technology, inclusion, students with disabilities, neural networks.

Sanja Grbić⁴⁰
Irena Magaš⁴¹

OSTVARIVANJE PRAVA DJECE S INVALIDITETOM: INKLUZIJA ILI DISKRIMINACIJA?

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 343.211.3-056.24
<https://doi.org/10.59014/OKYQ3669>

Sažetak

Ostvarivanje i zaštita prava osoba s invaliditetom posljednje desetljeće odvija se prema modelu ljudskih prava koji određuje osobe s invaliditetom kao pravne subjekte sposobne za i ovlaštene na normalan život u zajednici. Među njima se ističe jedna posebna skupina kao najranjivija skupina u društvu, a to su djeca s invaliditetom čije ostvarivanje i zaštita prava započinje od najranije dobi primjenom instrumenata rane intervencije i inkluzije. Nužna je stoga njihova adekvatna i učinkovita pravna regulacija. Autorice u ovom radu donose pregled i prikaz propisa i strategija ključnih za ostvarivanje prava djece s invaliditetom. Kako bi se utvrdilo stvarno stanje u Hrvatskoj, provedeno je istraživanje u suradnji s roditeljima djece s invaliditetom. Iz navedenog istraživanja proizaći će zaključci koji su doveli i do postavljanja pitanja u naslovu samog rada – predstavlja li ostvarivanje prava djece s invaliditetom inkluziju ili diskriminaciju.

Ključne riječi: djeca s invaliditetom, diskriminacija, inkluzija, rana intervencija

Uvod

U Europskoj Uniji danas živi oko 100-120 milijuna osoba s invaliditetom, odnosno 10% ukupnog stanovništva. Do značajnijih promjena u položaju i pravima osoba s invaliditetom dolazi u posljednjih tridesetak godina. Politika Republike Hrvatske prema osobama s invaliditetom upućuje na

40 Pravni fakultet, Sveučilište u Rijeci, sgrbic@pravri.hr

41 Udruga za muzikoterapiju i edukacijsko-rehabilitacijski rad Muzikopter, Rijeka, irena.magas@gmail.com

pozitivne pomake. Tako kreirane politike još uvijek međutim ne odgovaraju u potpunosti onima koje omogućuju stvarnu zaštitu osoba s invaliditetom u sklopu modela ljudskih prava (Petek, 2010).

Politike koje se odnose na osobe s invaliditetom počivaju na tri modela – medicinskom, socijalnom i na modelu ljudskih prava. Medicinski model osobe s invaliditetom smatra pacijentima koji se medicinski zbrinjavaju. Nakon liječenja i rehabilitacije osobu se dalje zbrinjava isključivo dobivanjem određenih naknada vezanih uz stupanj rehabilitiranosti. Medicinski model ne uzima u obzir činjenicu da je osobi ostao i dalje određeni postotak sposobnosti i mogućnosti da izvršava aktivnosti na drugačiji način nego do sada unatoč invaliditetu (Quinn, 2002). Socijalni se model temelji na inkluziji u zajednicu. Sastoji se od razumne prilagodbe okoline, ostvarivanja neovisnog življenja i od kompenzacijskih naknada koje pokrivaju troškove oštećenja pa se tako invaliditet svodi na najmanju mjeru (Shakespeare, 2013). Posljednji je nastao model ljudskih prava, i to kao nadopuna socijalnom modelu. Ovdje je stoga naglasak na ostvarivanju prava osoba s invaliditetom kao građana, nositelja ljudskih prava i njihovoj uključenosti u društvo (Petek, 2010, 107). Društvo se zbog toga mijenja i stvara se preokret prema osobama s invaliditetom pa one nisu više samo subjekti zdravstvene i socijalne zaštite, nego se smatraju osobama sposobnim za samostalan život u zajednici (Žiljak, 2005). Ovaj se rad temelji na modelu ljudskih prava, uzimajući u obzir i druge modele koji su osnova inkluzije od najranije dobi i vrlo su značajni za djecu s invaliditetom.

Kada govorimo o djeci s invaliditetom, diskriminacija je velik problem za normalan život i njihov razvoj. Danas smo svjedoci unaprjeđenja njihove zaštite i prava donošenjem novih zakona, konvencija, povelja, politika i strategija, međutim i slabom i sporom provođenju istih. Ostvarivanje prava u ime djece posebno je važno. Njihova sposobnost da ravnopravno sudjeluju u životu u zajednici ovisi o ranoj intervenciji i podrškama nužnim za njihove obitelji, pristupu redovnoj skrbi o djeci i obrazovanju tako da oni doživljavaju inkluziju od početka.

Pristup definiranju invaliditeta i odnos prema osobama s invaliditetom postaju ključni u reguliranju prava osoba i djece s invaliditetom. U ovom će se radu stoga iznijeti i objasniti međunarodni i nacionalni pravni propisi, kao i primjeri iz stvarnog života djece s invaliditetom i njihovih roditelja. U posljednjem poglavlju ovog rada autorice će konačno iznijeti

zaključke istraživanja provedenog na temelju otvorenog pisma upućenog brojnim udrugama i ustanovama za djecu s invaliditetom koje su autoricama omogućile uvid u stvarno stanje i učinke pravnih propisa kojima se u Republici Hrvatskoj ostvaruje zaštita prava djece s invaliditetom.

Pojam i definiranje invaliditeta

Prema podacima Registra osoba s invaliditetom Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo iz 2019., u Hrvatskoj je 511 281 osoba s invaliditetom, odnosno osobe s invaliditetom čine oko 12,4% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske. Invaliditet je prisutan i u dječjoj dobi od 0 do 19 godina, i to u udjelu od 9%, odnosno 45 314 osoba. Invaliditetom se ne smatra samo oštećenje koje osoba ima, nego i rezultat interakcije oštećenja osobe s okolinom (HZJZ, 2019).

Osobe s invaliditetom, prema definiciji Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, jesu one koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima. Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom definira invaliditet kao trajno oštećenje, smanjenje ili gubitak sposobnosti izvršenja neke fizičke aktivnosti ili psihičke funkcije primjerene životnoj dobi osobe i odnosi se na sposobnosti u obliku složenih aktivnosti i ponašanja koje su općenito prihvaćene kao sastojci svakodnevnog života.

Do donošenja Konvencije o pravima osoba s invaliditetom za osobe s intelektualnim teškoćama uobičajen je bio naziv osobe s mentalnom retardacijom koji se zbog toga i danas može pronaći u znanstvenoj i stručnoj literaturi. U svakodnevnom razgovornom jeziku riječ „retardiran“ ima međutim pogrdno značenje pa je taj pojam zamijenio onaj koji su prihvatile i osobe s invaliditetom (Rešetar, 2017).

Osobe s invaliditetom dugo se usmjeravalo na njihovo institucionaliziranje, medicinsku i socijalnu pomoći. Ta se politika temeljila na pretpostavci da su osobe s invaliditetom pravni objekti socijalne pomoći, a ne pravni subjekti sposobni i ovlašteni za normalan život u zajednici (Grbić, 2019). Sukladno tome, izrazi za prikladno oslovljavanje osoba s invaliditetom mijenjaju se i razvijaju u skladu sa svježću društva. U Republici Hrvatskoj rasprava koja se odnosi na terminologiju osoba s invaliditetom provedena

je 2009. godine. Predložene izmjene dovele su i do izmjena Ustava Republike Hrvatske 2010. od kada je i u njega unesen pojam osobe s invaliditetom. Budući da Konvencija o pravima osoba s invaliditetom ne pravi razliku u nazivlju između osoba s invaliditetom i djece s invaliditetom, u ovom će se radu koristiti izraz djeca s teškoćama u razvoju ili djeca s invaliditetom.

Iznijet će se nadalje i međunarodni dokumenti kojima je regulirana materija zaštite prava djece s invaliditetom i koji su utjecali na zakonodavstvo Republike Hrvatske u ostvarivanju prava i zaštite i položaja koje danas imaju djeca s invaliditetom.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom otvorena je za potpisivanje u ožujku 2007. godine. Republika Hrvatska bila je među prvim državama u svijetu koja ju je potpisala, a ratificirana je 1. lipnja 2007. godine.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom međunarodni je ugovor o ljudskim pravima kojem je cilj zaštita prava i dostojanstva osoba s invaliditetom. Stranke potpisnice dužne su promicati, štiti i osigurati potpuno uživanje ljudskih prava osobama s invaliditetom i osigurati im punu jednakost pred zakonom. U cijelosti je primjenjiva na djecu s invaliditetom, ali zbog njihove velike važnosti postoje i posebne odredbe koje se odnose na djecu (članci 3., 4., 7., 13., 18., 23., 24. i 30.). Ističe se ravnopravnost djece s invaliditetom i navodi se kako u potpunosti trebaju uživati sva ljudska prava.

Konvencija o pravima djeteta usvojena je 20. studenoga 1989. godine. Hrvatska je stranka Konvencije o pravima djeteta od dana osamostaljenja, odnosno od 8. listopada 1991. godine.

Konvencija o pravima djeteta osigurava građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava djece. Odbor za prava djeteta UN-a identificirao je četiri opća načela na kojima se temelje sva prava u Konvenciji o pravima djeteta. Prvo je načelo nediskriminacije. Drugo načelo omogućuje djeci pravo na život i razvoj u svim vidovima života, uključujući tjelesni, emotivni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni. Treće načelo odnosi se na dobrobit djeteta pri donošenju svih odluka ili izvršenju postupaka koji utječu na dijete, ili na djecu kao skupinu. Četvrto načelo ističe da se djeci mora omogućiti da aktivno sudjeluju u rješavanju svih pitanja koja utječu na njihov život i da im se mora dopustiti sloboda izražavanja mišljenja. Dječjim se pravima štite sve osobe mlađe od 18 godina. Konvencija o

pravima djeteta važna je prekretnica i prvi dokument u kojem se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne samo kao osobi koja treba posebnu zaštitu.

Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda izvorno ne sadrži odredbe koje propisuju zaštitu prava osoba s invaliditetom. Tek se odnedavno može pozivati da je do povrede Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda došlo zbog povrede statusa osobe s invaliditetom i zaštite njihovih prava. Razlog tako kasne zaštite isključivo na temelju invaliditeta leži u tome da Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda štiti i jamči građanska i politička prava, a prava osoba s invaliditetom svrstavana su u socijalna prava. Model zaštite ljudskih prava osoba s invaliditetom stoga je, kao što je objašnjeno u uvodu rada, i u praksi Europskog suda za ljudska prava zaživio tek u drugoj polovici 20. stoljeća.

Problem se nadalje javlja i u različitom pristupu uređenja zaštite prava osoba s invaliditetom od države do države, a ovisi i o ekonomskoj moći svake države (Waddington, 2001). Unaprjeđenje i poboljšanje njihovih prava i položaja na međunarodnom i nacionalnom planu dobiva stoga oblik političkog pritiska na nadležna tijela koje u konačnici rezultira posebnim pozitivnim mjerama (u obliku ustavnih odredbi, odgovarajućeg zakonodavstva o osobama s invaliditetom i sl.) (Arnardóttir, Quinn, 2009). Nepovoljan položaj osoba s invaliditetom proizlazio je iz njihovih posebnih potreba, a zapravo su oni rezultat diskriminacije ili nedovoljnog poštivanja ljudskih prava (Broderick, 2018).

Iako Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda izričito ne navodi zaštitu prava osoba s invaliditetom, ona se smatra tzv. prilagodljivim instrumentom koji se mora interpretirati u svjetlu uvjeta današnjice i ideja koje prevladavaju u današnjem demokratskom društvu (Schabas, 2017). Zahtjevi koje su podnositelji s invaliditetom podnosili Europskom sudu za ljudska prava stvorili su značajnu sudsku praksu i načela u ovom području. Europski sud za ljudska prava koristi tzv. širu i užu definiciju invalidnosti. Prema široj definiciji, osobe s invaliditetom jesu osobe oboljele od bolesti kao što su zaraza HIV-om ili one koje boluju od AIDS-a, kao i od dugotrajnih bolesti vezanih uz stariju dob ljudi. Uža definicija navedena je u čl. 1., st. 2. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom. Time je ostvaren velik utjecaj Konvencije o pravima osoba

s invaliditetom na sudsku praksu Europskog suda za ljudska prava kada je riječ o odlučivanju je li došlo do povreda prava osoba s invaliditetom, posebice djece s teškoćama u razvoju.

Najznačajnija presuda u odnosu na osobe s invaliditetom jest *Glor protiv Švicarske* iz 2009. godine u kojoj je prvi put Europski sud za ljudska prava utvrdio diskriminaciju isključivo na temelju invaliditeta, pozvao se na Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom i koristio pojam razumne prilagodbe. Tako je otvorio put stvaranju nove sudske prakse u odnosu na osobe s invaliditetom (Stavert, 2010).

Daljnji razvoj prava u odnosu na osobe s invaliditetom dogodio se donošenjem presude u predmetu *Cam protiv Turske*. Europski sud za ljudska prava ovdje je proširio pojam razumne prilagodbe iz Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i rekao da ona obuhvaća i olakšavanje pristupa pravu na obrazovanje osobama s invaliditetom (Harris, 2023). Utvrdio je da do diskriminacije na temelju invalidnosti dolazi i ako se odbije razumna prilagodba. Ova je presuda značajna i zato što je Europski sud za ljudska prava utvrdio povredu zbog odbijanja razumne prilagodbe iz Konvencije o pravima osoba s invaliditetom iako se podnositeljica u svojem zahtjevu na nju nije ni pozvala. U predmetu *Guberina protiv Hrvatske* Europski sud za ljudska prava utvrdio je da su nadležne vlasti, bez razumnog i opravdanog objašnjenja, odbile uzeti u obzir specifičnost podnositeljevih stambenih potreba i utvrdio da članak 14. obuhvaća i diskriminaciju od strane nadležnih vlasti, kao i to da podnositelj može biti žrtva povrede prava iz Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda na temelju invalidnosti svojeg djeteta s kojim ima bliske odnose i o kojem skrbi. Europski sud za ljudska prava istaknuo je kako je u ovakvim predmetima potrebno postupati s još više pažnje jer je riječ o odlučivanju koje se odnosi na tzv. ranjive grupe, a u koje se ubrajaju i osobe s invaliditetom.

Djeca s teškoćama u razvoju

Djeca s invaliditetom susreću se s različitim oblicima isključenosti koji ih pogađaju u različitoj mjeri, ovisno o faktorima kao što su tip teškoće koju imaju, mjesta gdje žive i kulture ili sloja kojem pripadaju. Djeca s invaliditetom često smatraju inferiornom, a ovo ih čini još ranjivijom. Isključenost je često posljedica nevidljivosti. Malo je zemalja koje imaju

pouzdanе informacije o tome koliki broj njihovih stanovnika čine djeca s invaliditetom, koje vrste teškoća u razvoju imaju ili kako to utječe na njihove živote. Djeca isključena na ovaj način nepoznata su za socijalne službe pa su isključena i iz njih. Sve to kasnije utječe na ograničenje pristupa školovanju, zaposlenju ili sudjelovanju u građanskim poslovima kasnije u životu (Bouillet, 2014).

Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom definira invaliditet i detaljno navodi sve vrste tjelesnih i mentalnih oštećenja. Primjenom Konvencije o pravima djeteta i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom preuzeta je odgovornost da sva djeca, bez obzira na sposobnost ili teškoće u razvoju, uživaju svoja prava bez bilo kakve diskriminacije. Time se potiče i ističe važnost rane intervencije i inkluzije djece s invaliditetom u život zajednice.

U samom promoviranju rane intervencije, inkluzije i jednakosti djeca s invaliditetom trebaju podršku svojih obitelji, organizacije osoba s teškoćama u razvoju, udruženja roditelja i grupa u zajednici. Istraživačkoj je zajednici cilj što više djece učiniti vidljivom. Donositelji odluka ne bi međutim trebali čekati takve podatke kako bi počeli graditi inkluzivniju infrastrukturu i uslugu jer se već zna kako su one nužne u omogućavanju inkluzije osoba s invaliditetom.

Životi djece s invaliditetom teško će se promijeniti ako se ne promijene stavovi. Neznanje o prirodi i uzrocima nedostatka, ozbiljno podcjenjivanje njihova potencijala i sposobnosti i druge prepreke za jednake mogućnosti i tretman marginaliziraju djecu s teškoćama u razvoju. Zbog toga smo svjedoci i vršnjačkog zlostavljanja djece s invaliditetom. Uključivanje pitanja teškoća u razvoju u politički i socijalni dijalog omogućuje da se donositelji odluka i pružatelji usluga senzibiliziraju, a tako se i široj javnosti pokazuje da su teškoće u razvoju dio ljudskog stanja. Svi imaju koristi od socijalne integracije, a djeca koja su iskusila inkluziju mogu biti najbolji učitelji društva za smanjenje nejednakosti i izgradnju inkluzivnog društva (Magaš, 2020).

Prava i potrebe djece s invaliditetom

Teškoće koje obuhvaća invaliditet kod djece

Invaliditet nije samo ono oku vidljivo. Razlikujemo spektar poremećaja u djece s invaliditetom koji se okvirno dijeli u ove tri skupine: 1) djeca s potrebama u području ponašanja i mentalnog zdravlja, 2) djeca s razvojnim odstupanjima, 3) djeca s teškoćama u razvoju.

Proces ostvarivanja prava djece s teškoćama u razvoju počinje pružanjem podrške njihovim obiteljima i uspostavljanjem kućnog okruženja koje pretpostavlja, ranu intervenciju i upućivanje na prava koja ostvaruju. Prema Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom, djeca s invaliditetom i njihove obitelji imaju pravo na adekvatan standard života i subvencionirane ili besplatne usluge.

U Republici Hrvatskoj ta prava dodatno regulira Zakon o socijalnoj skrbi, Zakon o rodiljnim i roditeljskim potporama i Zakon o doplatku za djecu.

Rana intervencija

Rana se intervencija definira kao iskustvo i prilike koje djetetu s razvojnim teškoćama u ranoj i predškolskoj dobi pružaju roditelji i stručnjaci s ciljem unapređenja stjecanja i uporabe ponašanja koja oblikuju i utječu na djetetove interakcije s ljudima i objektima. Čine ju usluge koje se pružaju od rođenja do treće godine života. Usmjerena je na osnaživanje roditelja u donošenju svih ključnih odluka važnih za njihovu djecu i usluge koje ona primaju, uzimajući u obzir i potrebe roditelja (Dunst, 2006). Uz navedeno uključuju i zagovaranje obrazovne i socijalne inkluzije djece i njihovih obitelji i pomoć kod sprječavanja i ublažavanja zlostavljanja, zanemarivanja i napuštanja djeteta.

Pravni okvir za stvaranje nacionalnog sustava rane intervencije osiguravaju Konvencija o pravima djeteta, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom i Opći komentar br. 7 i br. 4. uz Konvenciju o pravima djeteta. Europska Unija podupire programe rane intervencije u Hrvatskoj i usmjerena je na ostvarivanje nekoliko ključnih pitanja kao što su pristupačnost rane intervencije za djecu i njihove obitelji kao usluge lako dostupne i razumljive svima koje se odvijaju što je moguće geografski bliže uz besplatno pružanje

usluga stručnjaka iz zdravstvenog, obrazovnog i socijalnog sektora (Carpenter i sur., 2009). U Hrvatskoj komponente rane intervencije nisu ravnomjerno raspoređene što je dovelo do nejednakog pristupa uslugama i pravima u nekoliko regija. Uzroci toj nejednakosti složeni su, a u svrhu smanjivanja iste nužna je međusektorska suradnja javnog zdravstvenog sektora, sektora socijalne politike i obrazovnog sektora.

Glavni nalazi analize usluga rane intervencije u Hrvatskoj iz 2020., koju je proveo UNICEF s timom stručnjaka, pokazuju da je 24 169 djece u dobi od 0 do 5 godina potencijalni primatelj usluga rane intervencije u djetinjstvu, što čini 10,5% djece u toj dobi. Samo 1 od 8 potencijalnih primatelja te usluge, nažalost, doista i prima. Velik je problem što od 15 do 25% obitelji uključenih u program rane intervencije živi u siromaštvu. Danas u Hrvatskoj 14 županija od ukupno 21 županije ima barem 1 program rane intervencije u djetinjstvu, s tim da je 1/4 programa rane intervencije smještena u širem zagrebačkom području. Ukupno 10% obitelji koje primaju usluge žive u ruralnim područjima, a 35% u mješovitim urbano-ruralnim područjima, dakle za 85% obitelji usluge rane intervencije predaleko su od njihova doma. Ukupno 80% obitelji nadalje uopće nema saznanja o kriterijima za dobivanje usluga rane intervencije, a 45% njih ne pristupa tim uslugama zbog stigmatizacije osoba s invaliditetom (Vargas-Baron i sur., 2020).

U Hrvatskoj ne postoje nacionalna pravila za uključivanje u program rane intervencije ni jasne smjernice za koordinaciju i upućivanje na tu uslugu. Isto vrijedi za smjernice i standarde same usluge. Potrebna je i baza podataka pružatelja i korisnika tih usluga. Iako je dobar početak ostvaren, ne postoji dovoljno obuke za stručnjake koji ju provode. Slabost je nepostojanje nacionalnog, univerzalnog, razvojnog probira i sustava praćenja, nedostatak planiranja i smjernica za radnu snagu, neodgovarajuće usluge u ruralnom i otočnom dijelu i sl. Potrebno je posebnu pažnju posvetiti i financiranju rane intervencije, posebice u ruralnim, polururalnim, otočkim i drugim udaljenim područjima kao što su to učinile druge zemlje (Vargas-Baron i sur., 2019). Zaključno možemo reći da je programima rane intervencije potrebna snažnija i detaljnija pravna osnova kako bi se stvorio djelotvoran, sveobuhvatan, učinkovit, pravedan, odgovoran i održiv nacionalni sustav.

Inkluzija

Programi rane intervencije neophodni su kako bi se dalje kod te djece nastavila njihova inkluzija u obrazovni sustav. Društvene promjene u pristupu odgoju i obrazovanju odvijaju se usporedo s promjenom pristupa osobama s invaliditetom. Medicinski je model stoga doveo do segregacije osoba s invaliditetom što je rezultiralo stvaranjem pokreta integracije (Ivančić, Stančić, 2013). Integracija je uključivanje djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Usmjerena je na smanjenje ili otklanjanje teškoća socijalne integracije. Integracija, za razliku od segregacije, sprječava isključivanje djeteta iz prirodne sredine zbog njegove teškoće. Djeca s invaliditetom djelomično sudjeluju u aktivnostima s djecom bez poteškoća što predstavlja nužan element rane socijalizacije. Inkluzija je više od integracije. Ona u duhu ostvarivanja modela ljudskih prava upućuje na odnos društva prema osobama s teškoćama. Inkluzija djece u vrtiće omogućuje djeci s invaliditetom promatranje, oponašanje i doticaje s ostalom djecom. Tako razvijaju odnose s vršnjacima i omogućuje im se socijalno-emocionalni razvoj. Djeca tako uče i razvijaju se kroz igru i aktivnosti s ostalom djecom. Inkluzija omogućuje i djeci bez poteškoća prihvaćanje i razumijevanje posebnih potreba čime postaju osjetljivija prema potrebama drugih, tolerantnija i bolje razumiju različitosti (Guštin, Sošić Antunović, 2013). U kontekstu obrazovanja integracija može biti pokušaj da se djeca s teškoćama jednostavno upišu u redovne škole, no inkluzija je moguća samo ako su škole projektirane i administrirane tako da sva djeca mogu učiti i igrati se zajedno. Isto vrijedi i za omogućavanje upisa u ustanove predškolskog odgoja, kao i mogućnosti korištenja asistenta za djecu s invaliditetom.

Odredbe Konvencije o pravima osoba s invaliditetom predviđaju poduzimanje različitih mjera podrške inkluzivnom obrazovanju. Nalažu osiguravanje inkluzivnog obrazovanja na svim razinama, razumno prilagodbu individualnim potrebama djeteta, kao i svu potrebnu pomoć unutar općeg obrazovnog sustava. Predškolski je odgoj dio cjelovitog obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju utvrđuje da se predškolski odgoj ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece, kao i socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji. Prednost pri upisu djece u dječje vrtiće, koji su u vlasništvu jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave ili u državnom

vlasništvu, imaju djeca s teškoćama u razvoju. Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2022. zakonodavac je konačno odlučio regulirati radno mjesto pomoćnika za djecu s teškoćama. Vrtići su rijetko do zakonskih izmjena uvodili takvo radno mjesto. Ono se tada trebalo regulirati vrtićkim pravilnicima o unutarnjem ustrojstvu i načinu rada u čemu je vrtićima, do ovih izmjena i dopuna, bila na raspolaganju jedino praksa drugih vrtića i Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje utvrđuje načela koja čine vrijednosna uporišta za izradu i ostvarenje nacionalnog kurikuluma, a prema njemu vrtići osiguravaju uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa koja omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe određuje programe, trajanje programa, tko se smatra djetetom s teškoćama i kako se dijete s teškoćama uključuje u redovne ili posebne skupine. Zakon o osobnim asistentima trebao bi stupiti na snagu u siječnju 2024., a Ministarstvo znanosti i obrazovanja u roku od najviše šest mjeseci mora donijeti pravilnike koji će određivati sve važne stavke koje se odnose na pomoćnike u nastavi.

Pravo na inkluzivno obrazovanje osigurava se bez diskriminacije i na temelju jednakih mogućnosti. Inkluzija obuhvaća proces sustavne reforme, promjene i modifikacije u sadržaju, nastavnim metodama, pristupu, prevladavanje prepreka, strukturu i strategije u obrazovanju. Ako učenika s teškoćama smjestimo u redovni razred bez strukturnih promjena, to nije uključenje.

Iako postoji snažan trend u mnogim državama članicama da se djeca s invaliditetom uključe u redovne škole, dug je put do inkluzivnog obrazovanja. Da bi se prevladale prepreke inkluzivnom obrazovanju, potrebno je produbiti svijest da su djeca s teškoćama u razvoju bolje integrirana i više dobivaju u inkluzivnom obrazovanju nego u odvojenim školama i da se vještine suočavanja s različitostima razvijaju bolje u inkluzivnim školama. Inkluzija djece s poteškoćama u redovne škole prvi je korak njihovu uključivanju u šire društvo.

Istraživanje

Provedeno je istraživanje među roditeljima djece s teškoćama u razvoju u dvije etape. Prvi poziv upućen je za potrebe oblikovanja diplomskog rada na temu *Diskriminacija djece s invaliditetom u okviru Europske konvencije o ljudskim pravima* putem društvenih mreža, osobnom molbom roditeljima korisnicima udruge Muzikopter i e-poštom nekoliko udruga za djecu s teškoćama u razvoju. Drugi poziv upućen je za potrebe konferencije e-poštom 28 udruga za djecu s teškoćama u razvoju na području cijele Hrvatske.

Molba je koncipirana u obliku otvorenog pisma kojim smo željele ispitati pozitivne i negativne strane inkluzije, tj. utvrditi je li inkluzija djece s invaliditetom uspješno provedena ili je došlo do diskriminacije u njezinu ostvarivanju. Budući da smo dobile samo jedan pozitivan odgovor, a uzimajući u obzir osjetljivost tematike i činjenicu da roditelji teško progovaraju o velikim problemima s kojima se susreću, kao i zbog ograničenja duljine rada, ovdje ćemo iznijeti dio istraživanja koji se odnosi na diskriminaciju jer smo ustanovile velik broj problema koji se opetovano ponavljaju kod pokušaja inkluzije djece s invaliditetom. Zbog volje roditelja i voditelja udruga koji su pridonijeli rezultatima istraživanja autorice će glavne probleme u ovom radu prikazati objavljujući ključne dijelove pisama roditelja djece s invaliditetom jer su oni željeli da se njihove životne priče čuju i da se barem tako pokuša omogućiti da njihova djeca više ne budu „nevidljiva“ djeca. Sve to dovodi do isticanja problema i do zaključaka o samoj tematici koja nas, nažalost, upućuje na to da su djeca s invaliditetom i dalje uvelike diskriminirana.

Upitnik koji se odnosio na diskriminaciju sastojao se od sljedećega: 1. Jeste li bili diskriminirani s obzirom na invaliditet svojeg djeteta? 2. Što je po pitanju navedene situacije učinjeno? 3. Postoji li nešto što smatrate iznimno bitnim na što želite skrenuti pozornost?

Stiglo je ukupno 18 odgovora. U prvoj etapi, osim jedne izjave osobe s invaliditetom, odgovori su bili isključivo roditelja iz udruge Muzikopter (8 odgovora). U drugoj etapi bilo je deset odgovora i otvoreno pismo Mile Čuljak, majke dječaka s Downovim sindromom i autizmom u obliku poezije. Glavni problemi usustavljeni su na poprilično velikom popisu diskriminirajućih situacija: prihvaćanje samog invaliditeta, ostvarivanje prava na

invalidninu, ostvarivanje prava statusa roditelja njegovatelja, upis u vrtić i školu, ostvarivanje prava na asistenta, isključenja iz aktivnosti, pravo na i dostupnost terapija, nedovoljna podrška roditeljima, komunikacija medicinskog osoblja i osoblja Centra za socijalnu skrb, edukacija i senzibilizacija odgojitelja. U radu će se nadalje iznijeti najvažniji dijelovi pristiglih otvorenih pisama i zaključci proizašli iz njih.

Diskriminacija od najranije dobi i prije rođenja

Naš prvi susret s diskriminacijom počinje još u vrijeme trudnoće. Znali smo da očekujemo dječaka s Downom i ponuđen mi je prekid trudnoće. Moja odluka da zadržim dijete je u više navrata reispitivana od strane medicinskog osoblja još u vrijeme trudnoće, a još više nakon Matejevog rođenja. Nije najugodnije doći na terapiju gdje vas taj isti terapeut kraj živog djeteta pita ili kaže: “A šta niste radili testove?”, “Niste ga trebali roditi.”, “Bilo bi Vam bolje da ste drugačije odlučili.”, “Osudili ste se na cijeli život.”. I onda, zbog općenitog nedostatka terapija u zemlji, primoran si nastaviti terapiju kod tih ljudi koji misle da to dijete uopće nije trebalo postojati. Možete i sami zamisliti kvalitetu truda i rada istih.

Mia je rođena s kongenitalnom citomegalovirusnom infekcijom koja joj je ustanovljena u prvom mjesecu života i mikrodelecijским sindromom 1p36. Obzirom da je od rođenja bilo jasno da će imati teškoće u razvoju u dobi od 3-4 mjeseca krenula je s fizikalnom terapijom na Kantridi. Izabrala sam opciju hospitalizacije na koju se manje čeka. Tek kad je bila starija smo prešle u dnevnu bolnicu. U prvoj godini života Mia je imala nekoliko hospitalizacija po dva tjedna zbog rehabilitacije. U tom periodu sam saznala za Goljak i zatražila da nas se uputi tamo. Na Goljak smo došle kad je Mia imala oko godinu i pol. Tada još nije puzala, gugutala, žvakala. Kada smo došle, rečeno nam je da gdje smo do tada.

Jedno od ružnijih iskustava s početka naše priče je prvi dolazak u Centar za socijalnu skrb. Kad je Lucija imala 3 mjeseca, neuropedijatrica mi je prva rekla da postoje neka prava koja mogu ostvariti s obzirom na Lucijinu dijagnozu, da ih ona ne zna, ali da sve informacije i upute mogu dobiti u našem Centru za socijalnu skrb. Tada nisam znala koja bi to prava mogla biti niti da uključuju novčane

naknade u vidu invalidnine ili sličnog. Bilo mi je važno da saznam što više toga. Mislila sam da je jedini i ispravn put preko službi koje su za to nadležne. Kad sam pokucala na vrata službenici u našem CZSS-u, pitala me koliko je Lucija stara i kad sam rekla 3,5 mjeseca, razrogačila je oči, pogledala me s prezirom i rekla: “Pa šta ste VEĆ došli!”. Rekla sam joj da su me uputili na njih s Kantride i da trebam savjet, uputu, podršku..., a ona kaže da se ne nadam da ću tako brzo dobit novce. Osjećala sam se tako jadno, posramljeno i poniženo kao zadnji prosjak koji prosi za nešto što ga ne pripada. Izašla sam u suzama i rekla sebi da nikad više neću ući u tu ustanovu. Nekoliko tjedana kasnije sam to pričala psihologinji i rekla mi je da će me tužiti za zanemarivanje djeteta ako ne odem ponovno k njima jer da je moja dužnost pobrinuti se i ostvariti sva prava koje Lucija ima i da se moram naoružati strpljenjem i da se ne obazirem na neljubazne službenike. Po meni je diskriminacija što se većina naših prava ostvaruje preko Centra za socijalnu skrb koji skrbi i o ljudima teškog materijalnog stanja ili se „bakću“ s onima koji takvo stanje fingiraju da bi iskamčili što više novčanih potpora. A pošto kucamo na ista vrata, moj dojam je da se često nas roditelje djece s teškoćama trpa u taj isti koš i to, što je najžalosnije, od djelatnika tog isgot Centra...

Diskriminacija pri upisu u vrtić i pristup ranoj intervenciji i terapijama

U radu su navedeni pravni izvori koji obvezuju hrvatske institucije da osiguraju svoj djeci predškolski odgoj i da se osiguraju uvjeti provođenja istog. Roditelji djece s invaliditetom prolaze ipak pravu muku pri upisu djeteta u vrtić. Neki uspijevaju upisati dijete u vrtić, međutim i u vrtićkom se okruženju javljaju problemi. Velik broj djece s invaliditetom ne uspije ostvariti to pravo jer dok teče vrijeme u borbi za pravo na vrtić, djetetu također prolazi vrijeme za vrtić.

Kada je navršila šest godina, smatrala sam da je došao krajnji čas da bude malo više okružena djecom i dala sam zahtjev za upis u dječji vrtić. Tražila sam da joj omoguće boravak od barem dva sata gdje bi Taša bila među svojim vršnjacima, okružena uobičajenim dječjim pričama i aktivnostima. Dobila sam službeni odgovor ravnateljice

vrtića da Taša ne može biti primljena. Uputila sam prigovor gdje sam između ostalog navela da sam spremna i platiti osobu koja bi se brinula za nju za vrijeme boravka u vrtiću (asistenta) i opet dobila negativan odgovor. Najviše me je zasmetalo što su oba puta odgovori bili dugi, navodilo se pravo svakog djeteta na socijalizaciju, boravak među vršnjacima i sva sila ostalih dječjih prava, a ispalo je da moje dijete nema pravo na ništa od navedenog.

Tako smo Matejev upis u vrtić obavili u roku, no njegovo se ime na popisu djece nije našlo. Jer je “specijalan slučaj” za kojeg se trebaju stvoriti uvjeti. Tako da Matej nije krenuo u rujnu u vrtić, već tek iduće godine u veljači kada je vrtić uspio dobiti asistenticu za njega.

Vrtić, iako Arian ne smeta vršnjacima u grupi, i biva uredno adaptiran na jaslice i vrtić, inzistira da ga se što prije premjesti u posebnu skupinu za djecu s poremećajima autističnog spektra na četiri sata dnevno, te da ja ostanem doma na njezi. Iako im objašnjavam da do službene dijagnoze ne mogu prestati raditi, jer uz Ariana imamo i starijeg sina i uobičajene troškove kućanstva, te dodatno zbog privatnih terapija koje već plaćamo Arianu, ali njihov je pritisak sve veći. Do konačne dijagnoze prošlo je pune dvije godine balansiranja između vrlo neusklađenog sustava i institucija.

Nevjerojatna mi je činjenica da Lucija nije dobila niti jedan jedini sat logopeda u svom cijelom životu (17 i pol godina) niti u jednoj ustanovi sustava Republike Hrvatske, niti u zdravstvu niti u obrazovanju niti u socijalnoj skrbi.

Tamo su joj napisali na svakom nalazu da i u mjestu boravka treba imati iste terapije, ali ih nismo imali gdje ostvariti jer Mia nigdje nije zadovoljavala uvjete tako da ona do škole nikada nije imala logopeda niti edukacijskog rehabilitatora na uputnicu u mjestu boravaka. Sve se svodilo na privatno plaćanje terapija.

Na preglede u KBC-u čekamo prosječno tri do šest mjeseci. U međuvremenu privatno učimo o autizmu, koji je i moja inicijalna sumnja, i odlazimo terapeutima koje sami plaćamo.

Diskriminacija u osnovnoškolskom obrazovanju i pravo na asistenta

Djeca s teškoćama u razvoju upisuju se i u redovne i u posebne škole. Neka dobiju priliku integrirati se u redovnim školama, a neka su nakon prvotne integracije segregirana što definitivno utječe na njihov razvoj i socijalizaciju u negativnom smjeru.

To sve se jako odrazilo na psihičko stanje djeteta i bili smo je prisiljeni premjestiti u drugu školu u 6. razredu. Jedina opcija je bio Centar za odgoj i obrazovanje jer su sve druge škole već imale formirane razrede. Time je naše dijete jako zakinuto za mogućnost daljnjeg školovanja.

Upis u školu bio je opet mini horor priča. Kad sam shvatila da u našem gradu i našoj matičnoj školi nema ni u peti sluha za integraciju i inkluziju, i da je upis u redovan razred uz asistenta za nas „science fiction“, pristala sam na prijedlog lokalne psihologinje koja pokriva 3 škole da krenemo u posebni razredni odjel koji se upravo tada krenuo formirati u obližnjem gradu i školi 15-ak km udaljenom od nas ... Lucija je u školu krenula na početku drugog polugodišta školske godine.

Tad nam je rečeno da bi trebali imati i produženi stručni postupak, ali da za sad za to nemaju rješenje niti odobrenje za zaposlenje osobe za taj produženi ... pa produženi boravak nismo dobili ni dan danas.

Asistenta u nastavi smo uspjeli dobiti ubrzo nakon našeg neobičnog početka školovanja, ali tada se otkrio problem kako su naša djeca (mislim sva djeca s teškoćama) opet diskriminirana i bačena na rub društva jer asistenti ni do danas nisu sustavno riješeni, već se svake godine svima prekidaju ugovori o radu, i ponovno tokom ljeta, u dobrim godinama početkom ljeta, a često krajem ljeta, objavljuju novi natječaji za pomoćnike u nastavi i često se dogodi da nastava krene, a pomoćnici još nisu odabrani i prođe nekoliko tjedana dok se sve posloži. Tu se često ponavlja ona priča da imam dojam da naše službe iznenadi početak školske godine, svake godine.

Diskriminacija i srednjoškolsko obrazovanje

Sva su djeca s teškoćama iz istraživanja još uvijek u osnovnoj školi, osim mlade osobe s invaliditetom koja je proces upisa i pohađanja srednje škole prošla u relativno bliskoj prošlosti.

Onda je došla profesionalna orijentacija pri upisu u srednju školu na kojoj sam trebao rješavati test inteligencije, odnosno dobili smo ravnu žicu od koje je trebalo napraviti ključ. I sad, ja, s obzirom da sam imao puno iskustva s testovima inteligencije, ja sam u strahu nekoliko puta pitao gospođu da li ako ja nešto krivo napravim, odnosno ne napravim na način na koji se od mene očekuje, da li će ispast da sam ja glup? Jer mi se događalo da s obzirom da se ja ne krećem toliko, odnosno krećem se na drugačiji način od tebe ili nekoga tko hoda. Ne mora to nužno biti osoba bez invaliditeta da pojednostavimo stvar. Moja percepcija prostora je drugačija nego kod osobe koja nema invaliditet. Ja bih na tim testovima inteligencije redovito ostvarivao nulu i u strahu od takvog ishoda sam pitao da li ću ispast glup ako nešto ne napravim na način na koji se od mene očekuje. Da bih nakon toga dobio rješenje za specijalnu školu.

Diskriminacija očima osobe s invaliditetom

Ciljana skupina ovog istraživanja djeca su s teškoćama u razvoju, ali s obzirom na to da većina njih nije mogla samostalno sudjelovati u istraživanju, u njihovo ime izjasnili su se roditelji. Ta je percepcija iznimno važna, no u smislu samog istraživanja viđenje osobe, koja se donedavno ubrajala u ciljanu skupinu, mnogo je intimnije. Sa željom da osobno sudjeluje u istraživanju javio se Tino, dvadesetpetogodišnjak s cerebralnom paralizom. Tako smo dobili informacije o diskriminaciji očima onoga tko ju je i sam osjetio na svojoj koži kroz djetinjstvo, a i dalje s njom živi. S obzirom na to da je Tino već formirana odrasla osoba, kroz njegovu priču jasno se vidi diskriminacija u svim segmentima odrastanja, od vrtića do studija. Izdvojili smo nekoliko citata koji zorno prikazuju sliku diskriminacije.

Kad bih krenuo govoriti o diskriminaciji, obično bih uvijek nekako cijelu stvar započinjao sa obrazovnim sustavom jer smatram da je tu nekakav korijen problema, zbog toga što... znači ja sam išao u vrtić

na Krnjevu jer je u doba kad sam išao u vrtić to bio jedini vrtić koji je prihvaćao osobe s invaliditetom.

Vrtići su kod djece s invaliditetom i danas problem. Iako govorimo o inkluziji, djeca s teškoćama najčešće bivaju u vrtićima s posebnim skupinama, i dalje odvojeni, ili u potpuno posebnim ustanovama.

Bili smo u grupi samo osobe s invaliditetom. Ono što bih definitivno mogao reći je i da se već u samom vrtiću događala diskriminacija u smislu preferencija određenog djeteta u odnosu na druge.

Od najranije dobi djeca s invaliditetom ovise o empatiji i educiranosti ljudi koji o njima brinu. Sam koncept inkluzije ovisi i o načinu na koji odrasli tretiraju dijete jer njegovi vršnjaci najbolji primjer dobivaju od odraslih s kojima borave. Empatija i prihvaćanje vještine su koje se uče od malih nogu.

Pri upisu u osnovnu školu ponavlja se priča upisa u vrtić. Izboru nema jer je samo jedna škola prilagođena prihvatu djece s Tinovom vrstom invaliditeta.

Znači išao sam na Gornju Vežicu, opet zato što je jedina primala u moje vrijeme... mislim da se meni kao osobi s invaliditetom učiteljica razredne nastave nije posvetila u dovoljno mjeri da bi mogao raditi stvari jednako kao moji kolege iz razreda, unutar mojih mogućnosti.

Drugi segment osnovne škole je bio taj, ja bih rekao „wanna be“ produženi boravak, koji se zvao produženi stručni, ja bih to stručni stavio pod ogromne navodnike, postupak... i to je opet manjak zainteresiranosti samih djelatnika i rekao bih manjak edukacije koji dolazi jako do izražaja, a s druge strane ono što mi je užasno iritantno to konstantno iskazivanje stručnosti.

U nastavku kod diskriminacije od strane obrazovnog sustava nije izostala ni diskriminacija od strane društva i vršnjaka.

Onda s druge strane doživiš da ti kolega iz razreda kaže na pitanje zašto nisam pozvan na proslavu rođendana? Jer ne želim imati posla s invalidima.

Sam kraj osnovnoškolskog obrazovanja i profesionalna orijentacija koja je uslijedila već su citirani gore u podnaslovu srednjoškolsko obrazovanje.

Tino je dobio rješenje za specijalnu školu na koje je njegova majka uložila žalbu pa je Tino ipak primljen u redovnu školu po redovnom programu.

Moj je inicijalni plan bio upisati gimnaziju. Jedina gimnazija koja je bila dostupna u arhitektonskom smislu bila je Salezijanska i moji roditelji su išli na razgovor s ravnateljem i ravnatelj je čim su spomenuli da imam cerebralnu, rekao „Ni slučajno!“ Tako da sam onda bio prisiljen ići u ekonomsku.

Znam slučaj gdje je osoba iz škole sa cerebralnom koja se samostalno kreće i koja je pohađala redovni razred... profesorica mu je rekla da ga neće povesti na izlet jer bi usporavao cijelu grupu.

Pogotovo mogu reći za obrazovni sustav toliko očitih primjera diskriminacije. Ako nas već diskriminiraš pa daj to malo zakamuflijaj pogotovo dok smo djeca, ali eto, ljudi idu „drito“ i uopće ne razmišljaju. Nismo mogli imati maturalnu zabavu, ne sjećam se više točno zašto, ali opet je invaliditet bio u pitanju.

Osim diskriminacije pri odabiru škole – jer izbora nema – dolazi do isključivanja iz svih društvenih aktivnosti mlade osobe s invaliditetom što dovodi do potpune segregacije unutar same inkluzije.

Mene frustrira da ljudi koji rade u sustavu za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje jednostavno prolaze pored određenih ogromnih problema kao da ih nema ili stvari rade previše automatski ili ih stvarno društveni boljitak ne zanima općenito, nemam pojma.

I na kraju sam bio na prijemnom na Filozofskom u Zagrebu na testu inteligencije... pretpostavljaš koji je bio rezultat?... Nula! Ono baš nula nula! Joj... Stvar je u tome da su svi ti testovi inteligencije standardni testovi. Ja sam tek kasnije saznao da postoje prilagođeni testovi pomoću kojih se dođe do identičnog rezultata, samo su prilagođeni, sad ne znam da li individualno ili na temelju dijagnoze, ali kod nas se koriste ti generički testovi na kojima sam ja ostvario nulu.

U vrijeme kada govorimo o pravima i inkluziji, nije u redu da osoba mora sama saznati da postoje prilagođeni testovi. Ne bi li obveza struke trebala biti unaprijed osigurati osobi s invaliditetom ili djetetu s teškoćama prilagođeni test?

Na kraju sam upisao kulturalne studije jer to jedino što je bilo u jesenskom roku, a ja sam pao maturu iz matematike, odnosno cijeli razred je pao. S obzirom da se drugačije krećem u prostoru, drugačije ga percipiram i to je povezano s matematikom...

Na pitanje što je najbitnije sada učiniti po pitanju sprječavanja diskriminacije djece i osoba s invaliditetom Tino je promptno odgovorio:

Edukacija građana! Ne samo građana povezanih s osobama s invaliditetom nego baš edukacija građana u najširem smislu o nekakvim osnovama tipa da je svakoj osobi sa invaliditetom, pa makar bile dvije osobe jedna pored druge sa istom dijagnozom, potreban individualan pristup... Jednostavno kroz tu edukaciju maknut stigmom s osobe. Percipirati da ako je osoba u kolicima ne znači da automatski ima i mentalno oštećenje. Uključiti osobe s invaliditetom u društveni život. Smatram da svaka osoba bez obzira na stupanj oštećenja može doprinijeti društvu. Upozorio bih i na mogućnost samostalnog kretanja po Rijeci...

Zaključak

Istražujući ovu temu, iščitavajući literaturu i tražeći relevantne podatke, može se zaključiti da se pozitivan razvoj prava djece s teškoćama u razvoju i zabrana diskriminacije očituju samo kao mrtvo slovo na papiru. Legislativa je učinila puno, od Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda i Konvencije o pravima djeteta preko Konvencije o pravima osoba s invaliditetom koja je utjecala na stvaranje zaštite i očuvanje prava u odnosu na djecu s invaliditetom. Doneseni su mnogi zakoni o suzbijanju diskriminacije, provedene su strategije i donesene su nove. Prošlo je međutim vrijeme tijekom kojeg one nisu ostvarene, tj. nisu ostvareni ciljevi i jednostavno su prepisani u strategije za sljedeće razdoblje. Svi spomenuti dokumenti i propisi do sada obvezuju, određuju, preporučuju i nalažu ostvarenje i zaštitu određenih prava, međutim postupak institucija koje bi trebale biti na usluzi djeci s invaliditetom umjesto ostvarenja i zaštite pronalaze izlike zašto se nešto ne može provesti.

Pristup ranoj intervenciji, upis u vrtić i školu predstavljaju iznimno stresne situacije za roditelje. Pristup terapiji ovisi o popunjenosti kapaciteta koji je uvijek pretrpan. Financijska opterećenja roditelja ogromna su, a

financijska pomoć države minimalna. Pravo na ostvarivanje invalidnine regulirano je besmislenim pravilima. Stopostotni invaliditet koji ne pretpostavlja invalidninu prilično je kontradiktorna stavka u sustavu. Mnoga djeca, nažalost, neće ni dobiti priliku ispuniti svoj puni potencijal niti upisati fakultet iako imaju predispozicije. Sustav će ih ugušiti negdje putem i ostaviti kao još jednog člana društva koji mu služi samo na teret iako ne mora biti tako.

Živimo u podijeljenom društvu. Društvu pojedinaca i malih skupina senzibiliziranih za ovu pojavu i masa koje ili ne vide ili zatvaraju oči. Djeca s teškoćama u razvoju djeca su kao i svaka druga djeca. Zaslužuju ista prava, čak i biti privilegirana u nekim slučajevima, ali ono što nikako ne zaslužuju jest da budu diskriminirana.

Literatura

- Arnardóttir, M., Quinn, G. O. (2009). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher.
- Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: UNICEF.
- Broderick, A. (2018). The United Nations Convention on the Rights of persons with Disabilities and the European Convention on Human Rights: a tale of two halves or a potentially unified vision of human rights?. *Cambridge International Law Journal*, 2, 199-224.
- Carpenter, B., Schloesser, J., Egerton, J. (2009.) *European Developments in Early Childhood, Intervention*. Luxembourg: Eurllyaid.
- Harris, D. J., O'Boyle, M., Bates, E. P., Buckley, C. M. (2023), *Law of the European Convention on Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunst, C. J. (2006). Early Intervention Service Coordination Models and Service Coordinator Practices. *Journal of Early Intervention*, 3, 155-165.
- Grbić, S. (2019). Pravni transplant i razvoj prava: zaštita prava osoba s invaliditetom i Europska konvencija o ljudskim pravima. *HARMONIUS: Journal of Legal and Social Studies in South East Europe*, 139-165.
- Guštin, D., Sošić Antunović, I., (2013.) <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/37/spajanje.htm>, 30. 9. 2021.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2, 139-157.
- Magaš, I. (2020). Diskriminacija djece s invaliditetom u okviru Europske konvencije o ljudskim pravima. Neobjavljen diplomski rad.

- Petek, A. (2010). Transformacija politike prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj: analiza ciljeva. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 7(1), 101-121.
- Rešetar, B. (2017). Prava djece s invaliditetom – prava djece s problemima mentalnog zdravlja. *Socijalna psihijatrija*, 45, 4-15.
- Quinn, G. i Degener, T. (2002). The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. U G. Quinn, T. Degener (Prir.), *Human Rights and Disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability* (str. 14-27) New York, Geneva: United Nations.
- Schabas, W. A. (2017). *The European Convention on Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Shakespeare, T. (2013). The Social Model of Disability. U: J. L. Davis (prir.), *The Disability Studies Reader* (str. 214-221). Oxon: Taylor & Francis.
- Stavert, J. (2010). Glor v Switzerland: Article 14 ECHR, Disability and Non-Discrimination. *Edinburgh Law Review*. 14(2010). 141-146.
- Vargas-Baron, E., Diehl, K., Kakabadze, N., Bouillet, D., Miljević-Ridički, R., Moran, M. A. (2020). *Analiza stanja Programa rane intervencije u djetinjstvu u Republici Hrvatskoj*. Washington, DC: Rise Institute.
- Waddington, L. (2001). Evolving Disability Policies. From Social-Welfare to Human Rights: An International Trend from European Perspective. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 2, 141-142. 7, 101-121.
- Žiljak, T. (2005). Invaliditet je pitanje ljudskih prava: može li obrazovanje pomoći njihovu ostvarenju. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 2, 247-259.
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo. *Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (2019). URL: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf
- (Europska) Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Narodne novine, Međunarodni ugovori br. 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06, 2/10, 13/17,
- Konvencija o pravima djeteta, Službeni list SFRJ, br.5/90, Narodne novine, Međunarodni ugovori br. 12/93, 13/98
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Narodne novine br. 6/07
- Zakon o doplatku za djecu, Narodne novine, br. 94/01, 138/06, 107/07, 37/08, 61/11, 112/12 i 82/15,
- Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom, Narodne novine, br. 64/01

Zakon o mirovinskom osiguranju, Narodne novine, br. 57/13, 151/14, 33/15, 93/15, 120/16, 18/18, 62/18, 115/18, 102/19, 84/21, 119/22,

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, br. 10/97, 107/07, 94/13,

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, br. 57/22,

Zakon o roditeljskim i roditeljskim potporama Narodne novine, br. 85/08, 110/08, 34/11, 54/13 i 152/14,

Zakon o socijalnoj skrbi Narodne novine, br. 157/13, 152/14 i 99/15

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Narodne novine, br. 05/15

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe Narodne novine, br. 63/08, 90/10

Glor protiv Švicarske, presuda, 30. travnja 2009., br. 13444/04.

Cam protiv Turske, presuda, 22. ožujka 2016., br. 23682/13.

Guberina protiv Hrvatske, presuda, 22. ožujka 2016., br. 23682/13.

EXERCISING THE RIGHTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES: INCLUSION OR DISCRIMINATION?

Abstract

The realization and protection of the rights of persons with disabilities in the last decade have been based on the human rights model, which incorporates the thesis that persons with disabilities are legal entities capable of and entitled to live normally in society. Among them, one special group stands out as the most vulnerable group in society, namely children with disabilities, whose exercise and protection of rights begin from an early age by applying the instruments of early intervention and inclusion. Therefore, adequate and effective legal regulation is necessary. In this paper, the authors provide an overview and presentation of regulations and strategies crucial for exercising the rights of children with disabilities. To determine the real situation in Croatia, a survey was conducted in cooperation with the parents of children with disabilities. The above research will lead to conclusions that lead to the question in the title of the paper, whether the exercise of the rights of children with disabilities is inclusion or discrimination.

Keywords: children with disabilities, discrimination, early intervention, inclusion.

Ljerka Hajncl⁴²
 Petar Šajfar⁴³
 Lara Rašić⁴⁴

ODGOVARAJUĆA KOMUNIKACIJA S OSOBAMA S INVALIDITETOM TIJEKOM INTERVJUA KAO METODE RADA PROFESIONALNIH POMAGAČA⁴⁵

Pregledni rad / Review paper

UDK: 366.632-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/EFQW3754>

Sažetak

Određenim skupinama društva, među kojima su i osobe s invaliditetom, nije osigurana ravnopravna uključenost u društvenu zajednicu, što ih dovodi u kontakt s profesionalnim pomagačima. Pomagači teže postizanju inkluzije osoba s invaliditetom kao procesa koji zagovara puno sudjelovanje u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i kojim se poštuje individualnost svakog čovjeka. Takvim težnjama prethode brojni izazovi. Jedan od njih jest ostvarivanje odgovarajuće komunikacije u intervjuu s osobama s invaliditetom koja će pomagačima pružiti uvid u to s kojim se zapreka-ma oni svakodnevno susreću. Kako bi pomagači mogli raditi u skladu s osobama s invaliditetom i za dobrobit istih, nužno je stjecanje odgovarajućih komunikacijskih vještina i poznavanje različitih modaliteta komunikacije. Ovaj rad donosi pregled komunikacijskih obilježja, prepreka i mogućih rješenja te naglašava individualni pristup i autentičnost profesionalnog pomagača u razvoju pomažućeg odnosa u intervjuu s osobom s invaliditetom.

Ključne riječi: inkluzija, intervju, komunikacija, osobe s invaliditetom, profesionalni pomagači

42 Pravni fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, ljerka.hajncl@gmail.com

43 Pravni fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, psajfar1@pravos.hr

44 Pravni fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, lrasic@pravos.hr

45 Ovaj je rad financirao Pravni fakultet Osijek Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku internim projektom br. IP-PRAVOS-8 „Prijelaz od institucionalne skrbi na podršku u zajednici za osobe s invaliditetom i druge korisničke skupine“.

Uvod

Odgovarajuća komunikacija pojam je koji se odnosi na prilagodbu ispitivača komunikacijskim obrascima različitih korisničkih skupina među kojima su osobe s invaliditetom (Kadushin i Kadushin, 2013). Svaka se komunikacija u intervjuu vodi s određenom svrhom, a svaki sudionik tijekom intervjua ima određene uloge, očekivanja i odgovornosti (Žižak i sur., 2012). Kvaliteta intervjua ovisi o ispitivaču, obilježjima intervjuirane osobe i situacijskim varijablama (Hajncel, 2018). Profesionalnim je pomagačima (dalje pomagačima) intervju neophodna metoda rada s osobama s invaliditetom. Oni kao ispitivači za ostvarivanje uspješne komunikacije trebaju usvojiti ova tri sustava vještina: stručna znanja, specifične vještine struke i opće socijalne i komunikacijske vještine (Ajduković i Hudina, 1996). Uspješna komunikacija pomagača u intervjuu s osobama s invaliditetom uključuje sljedeće: a) fokusiranje na osobu, a ne na njezino oštećenje, b) poštivanje vrijednosti korisnika i c) postupanje u skladu s korisnikovim individualnim izborima (Agaronnik i sur., 2019). S obzirom na količinu prepreka koje onemogućavaju osobama s invaliditetom puno i učinkovito sudjelovanje u društvu, pomagači odgovarajućom komunikacijom i svladavanjem drugih izazova u procesu intervjuiranja pružaju podršku u ostvarivanju neovisnog i dostojanstvenog života osoba s invaliditetom i potiču socijalnu inkluziju (Kamstra i sur., 2015).

Priprema za ostvarivanje intervjua

1) *Provjera fizičke dostupnosti*

Stans i suradnici (2017) navode da faktor prilagodbe prostora za intervju može unaprijediti komunikacijski proces s osobama s invaliditetom. Najvažniji je zadatak ispitivača osigurati osobama s invaliditetom pristup mjestu razgovora bez prepreke. Osobe s tjelesnim oštećenjima kreću se s pomoću različitih pomagala – ako postoje prepreke za kretanje, potrebno je korisnika informirati o tome i pronaći drugo rješenje za pristup intervjuu. Za intervjuiranje korisnika s mentalnim i intelektualnim teškoćama pomagač treba osigurati prostoriju u kojoj će korisnik svu pažnju usmjeriti na postavljena pitanja i informacije, a ne na druge predmete/detalje koji

lako oduzimaju pozornost. Prostorija u kojoj se planira intervju s osobama s osjetilnim oštećenjima i oštećenjima govorno-glasovne komunikacije treba biti osvijetljena i trebaju se ukloniti svi izvori buke kao što su radio, buka izvana i slično (Stans i sur., 2017). Pomagač treba upozoriti osobe s oštećenjem vida na sve predmete koji predstavljaju prepreku pri njihovom kretanju i eventualne promjene u prostoru. Iako ustanove zabranjuju ulaz životinjama, psu vodiču potrebno je osigurati ulazak u prostorije u pratnji korisnika s oštećenim vidom.

2) Planiranje intervjua

Kada pomagač planira provedbu intervjua s osobama s invaliditetom, on treba osigurati dovoljno vremena i termina, unaprijed se informirati o korisnikovim teškoćama i načinu ophođenja te pripremiti materijale koji bi pospješili komunikaciju (Mitchell i sur., 2009). Osobe s mentalnim oštećenjem, koje su pod utjecajem lijekova, mogu se primjerice teže izražavati. Kod dogovaranja termina potrebno je planirati određeno doba dana jer lijekovi koji se uzimaju u određeno vrijeme mogu uzrokovati pospanost i sediranost. Korisnici su svjesni toga pa im je dobro ponuditi mogućnost da samostalno navedu termin koji im odgovara. Osobe s intelektualnim oštećenjima, zbog poteškoća s koncentracijom, ne mogu se dugotrajnije baviti određenom aktivnosti te bi dobro rješenje moglo biti planiranje višekratnih intervjua. Kada se korisnik s oštećenjem sluha i gluhošljepoćom služi znakovnim jezikom, a pomagač ne, potrebno je ranije angažirati prevoditelja (Tarczay, 2003). Prilikom planiranja susreta s korisnikom s oštećenjem vida pomagač ima zadatak provjeriti hoće li korisniku trebati informacije na Brailleovom pismu.

Provedba intervjua

1) Otvaranje komunikacijskog procesa

Kada osoba s invaliditetom dođe na intervju, u redu je rukovati se bez obzira na eventualno postojanje proteze. Ako pomagač nije siguran kako se rukovati, može korisnika pitati kako će to uraditi, ponuditi svoju ruku, pričekati da osoba s invaliditetom sama inicira rukovanje i verbalizirati čin

rukovanja ako korisnik ima oštećenje vida. Pomagač i korisnik trebaju sjediti na istoj visini kako bi u prirodnom položaju ostvarivali komunikaciju, umanjili potencijalni osjećaj nelagode zbog invaliditeta i ostvarili kontakt očima. Udaljenost i mjesto sjedenja pomagač prilagođava korisnikovim oštećenjima i preferencijama (Kettle, 2015 i National Disability Authority, 2016 prema Leutar i Buljevac, 2020; Leutar i Buljevac, 2020).

Ako korisnik, neovisno o oštećenju, na intervju dolazi s pratnjom ili skrbnikom, važno je procijeniti je li njegova prisutnost nužna tijekom intervjuiranja i slaže li se korisnik s tom prisutnošću. Pomagač treba pratnji objasniti njezinu ulogu, procijeniti hoće li biti potrebe za pribavljanjem određenih podataka od nje te svoj fokus ostaviti na korisniku (Mitchell i sur., 2009).

Komunikacija s osobama s invaliditetom počinje usmjeravanjem pažnje na sugovornika. Kod osoba s oštećenjem sluha to se primjerice može ostvariti pozicioniranjem u korisnikov vidni prostor, dok komunikacija s korisnikom s oštećenjem vida može započeti izravnim obraćanjem njegovim imenom ili laganim dodirima po ruci i vlastitim predstavljanjem. Korisnicima s oštećenjem vida pomagač treba omogućiti prostornu orijentaciju. U slučaju da korisnici koriste pomagala koja olakšavaju komunikaciju, primjerice slušni aparat, pomagač u početku intervjua treba provjeriti imaju li ih trenutno i jesu li pravilno postavljeni (Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (POSI), 2017).

Početak intervjua sa svakim korisnikom počinje objašnjenjem njegove svrhe (Ilievski i Coneva, 2013). Nejasan razlog „zašto me ispituju“ uzrokuje zabrinutost prilikom intervjuiranja što može ometati komunikaciju. Osjećaj zabrinutosti može utjecati na poteškoće u psihološkom, kognitivnom i ponašajnom planu, stoga korisnik može imati problema s izražavanjem svojih misli i suradnjom općenito. Zadatak je pomagača da komunikacijskim vještinama umani brigu korisnika (POSI, 2017). Pri tome treba izbjegavati sažaljenje i kritiziranje i graditi odnos u kojem se korisnik neće suzdržavati od izražavanja svojih teškoća i osjećaja (Ilievski i Coneva, 2013).

2) Neverbalna i paraverbalna komunikacija

Komunikacija će se tijekom intervjua razlikovati s obzirom na konkretno oštećenje korisnika, međutim svaki pomagač treba usvojiti autentičnost,

prihvatanje, aktivno slušanje, empatijsko razumijevanje i asertivnost (Kadushin i Kadushin, 2013). Komunikacija s korisnicima s tjelesnim oštećenjima ne razlikuje se od komunikacije s korisnicima bez oštećenja.

Pomagač u intervjuu s osobom s mentalnim oštećenjima, s druge strane, može nailaziti na poteškoće vezane uz postupanje prema korisnicima koji pokazuju simptome duševnih smetnji i uz stigmatizirajuće stavove (POSI, 2017). Intervjui s korisnicima s mentalnim oštećenjima razlikuju se prema vrsti duševne bolesti, što znači da će se posebnim vještinama izgradnje odnosa fleksibilno mijenjati način intervjuiranja s obzirom na konkretnu duševnu smetnju (Hajncel, 2018). Pomagač u intervjuu treba govoriti uobičajeno jer osoba s mentalnim oštećenjem ne mora nužno imati teškoće razumijevanja poruke. Korisnik, međutim, ponekad zbog nuspojava lijekova, može iskazati teškoće s pamćenjem i drugim kognitivnim funkcijama (Šilje, 2018). Zbog toga pomagač treba kontrolirati broj informacija koje prenosi korisniku i ponoviti mu one koje su za njega važne. U situacijama kada korisnik zaboravi što je pomagač rekao, treba ponoviti rečeno, a zatim od korisnika zatražiti da prepriča iskaz (Ilievski i Coneva, 2013). U psihotičnim fazama duševnih bolesti korisnik može biti dezorijentiran ili imati iluzije, halucinacije i druga odstupanja od realiteta. U tim se slučajevima pomagač ne suprotstavlja korisniku niti mu pokušava dokazati da je u krivu, nego mu dopušta da napreduje svojim tempom u intervjuu (Hajncel, 2018).

Osobe s lakim i umjerenim intelektualnim oštećenjima komuniciraju verbalnim i neverbalnim putem uz povremene teškoće, dok je za osobe s težim i teškim stupnjem oštećenja izraženija neverbalna komunikacija i komunikacija uz pomoć pratnje. Pomagač u intervjuu koristi jednostavne izraze i sažete rečenice prilagođene korisnikovim mogućnostima razumijevanja (Wullink i sur., 2009). Najvažnije je u procesu intervjuiranja paziti da se osoba ne infantilizira kako ne bi stekla dojam da joj se stvari previše pojednostavljuju jer ju se tretira kao dijete. Korisniku treba osigurati dovoljno vremena za procesuiranje informacija i formiranje odgovora. Preporučljivo je da jedna rečenica pomagača ne sadrži više od jedne nove informacije jer previše informacija dobivenih u kratkom vremenu može zbuniti korisnika. Katkad korisnici s intelektualnim oštećenjima upotrebljavaju izraze, mišljenja i komentare koji nisu njihovi vlastiti i koji su im nepoznati, ali su ih čuli od drugih ljudi, stoga je važno provjeriti kako ih oni tumače. Iako se često preporučuje parafraziranje nejasnih riječi

pomagača kako bi one korisniku bile razumljivije, u intervjuu s korisnikom s intelektualnim oštećenjima parafraziranje može prouzročiti dodatne nejasnoće. Parafraziranje pitanja dok korisnik još procesuirá pitanje u prvotnom obliku dovodi do opterećenja pamćenja zbog prevelikog broja informacija (Boardman i sur., 2014).

Osoba s oštećenjem sluha može razumjeti tuđi govor raznim metodama. Leutar i Buljevac (2020) sažimlju smjernice koje mogu olakšati komunikaciju s tim korisnicima. Pomagač treba osigurati da mu lice bude osvjetljeno i ukloniti sve vizualne prepreke. Pomagač ne smije početi govoriti dok korisnik s oštećenjem sluha nije usmjerio pogled na njega. Treba izbjegavati žvakanje, prekrivanje usana i ostatka lica, spuštanje glave i hodanje koji potencijalno mogu otežati razmjenu informacija. Poželjno je da pomagač koristi jednostavne jezične strukture i posebno naglašava riječi koje se slično izgovaraju. Izgovor i gestikulacija trebaju biti usporeniji i što jasniji, a pitanja kraća (Pribanić, 2012, 2014 i CHS, 2013 prema Leutar i Buljevac, 2020; Leutar i Buljevac, 2020).

Tijekom intervjuiranja važno je biti svjestan vlastite neverbalne komunikacije (Hajncel, 2018), a u intervjuu s osobom s oštećenjem vida to je još i važnije. Pomagač u intervjuu svoje neverbalne poruke treba transformirati u verbalne i govorno opisati ono što ostali mogu vidjeti.

Intervjuiranje gluhoslijepa osobe provodi se u skladu s vrstom, povijesti ili opsegom oštećenja i razinom osobnih komunikacijskih vještina korisnika, a podršku u komunikaciji može, osim prevoditelja, pružati intervenor. Intervenor je osoba koja gluhoslijepoj osobi nastoji pomoći pri kretanju, pruža joj informacije o okolini, poznaje načine komunikacije koje korisnik koristi i educirana je za rad s gluhoslijepim osobama (Tarczay, 2003).

Elementarno pravilo u komunikaciji s korisnicima s oštećenjima govorno-glasovne komunikacije jest osigurati dovoljno vremena za verbaliziranje odgovora (Hajncel, 2018). Pomagač ne bi trebao prekidati korisnika dok govori ili dovršavati njegove rečenice i nuditi tempo razgovora (Leutar i Buljevac, 2020; National Disability Authority, 2016). Ne treba pretpostavljati da korisnik ima smanjene intelektualne sposobnosti i ne treba prigovarati osobi zbog njezinih teškoća. Za intervju s korisnikom s ovim oblikom oštećenja vrlo je značajna vještina aktivnog slušanja pomagača koja se očituje koncentriranjem na iskaze korisnika i reflektivnim slušanjem (Hajncel, 2018).

3) *Alternativni komunikacijski kanali*

Jednostavnijoj komunikaciji, informiranju i mobilnosti osoba s invaliditetom pridonosi razvoj alternativnih komunikacijskih kanala koji su primjenjivi tijekom intervjua kao zamjena za usmeno izražavanje. Oni se uglavnom koriste u komunikaciji s korisnicima s intelektualnim i osjetilnim oštećenjima i s oštećenjima govorno-glasovne komunikacije. Takvi kanali mogu različitim metodama osigurati razmjenu informacija, a one uključuju znakovni jezik, Brailleovo pismo, fotografije, asistivne tehnologije i dr. (Rovski i sur., 2003). Ne treba očekivati da korisnici imaju od ranije usvojene vještine korištenja primjerice znakovnog jezika ili nekog drugog spomenutog načina komunikacije, a isto vrijedi i za pomagače (Tanner i sur., 2021). Praksa, međutim, pokazuje kako se kod korisnika i pomagača koji su usvojili takve vještine komunikacijski proces može odvijati vrlo tečno.

Zaključak

Osobe s invaliditetom korisnička su skupina koja može zahtijevati prilagodbe u komunikaciji pomagača pri provedbi intervjua, što je često povezano s vrstom korisnikova oštećenja. Provedba intervjua s korisnikom s tjelesnim oštećenjima primarno iziskuje prostornu prilagodbu u pogledu uklanjanja mogućih fizičkih prepreka i primjenu uobičajenih komunikacijskih vještina. Komunikacija u intervjuu s korisnicima s mentalnim oštećenjima uvelike će ovisiti o konkretnom duševnom oštećenju korisnika. Korištenje lako razumljivih riječi i jasnih jezičnih struktura te pružanje dovoljno vremena za procesuiranje pitanja i formiranje odgovora, uz istovremenu eliminaciju infantilizacije, uvelike će olakšati komunikaciju u intervjuu s korisnicima s intelektualnim oštećenjima. Intervju s korisnicima s osjetilnim oštećenjima, uz prostornu prilagodbu, uključuje i prilagodbu korisnikovim komunikacijskim mogućnostima. Tako je za intervju s korisnicima s oštećenjem sluha karakteristična vizualna percepcija informacija. U intervjuu s korisnicima s oštećenjem vida, s druge strane, veći se naglasak stavlja na auditivnu percepciju informacija i transformaciju neverbalnih poruka u verbalne. Zbog specifične kombinacije oštećenja osjetila vida i sluha komunikacija se u intervjuu s gluhoslijepim korisnicima najčešće odvija s pomoću alternativnih komunikacijskih kanala, a veliki

značaj može se pripisati i prevoditeljima i intervenorima. Osnovno pravilo u intervjuu s korisnicima s oštećenjima govorno-glasovne komunikacije uključuje izbjegavanje dovršavanja i ispravljanja korisnikovih riječi, uz suzdržavanje od vremenskog ograničavanja. Odgovarajućom komunikacijom ispitivač treba osigurati osobama s invaliditetom potpunu ravnopravnost participiranja, neovisno o vrsti, stupnju i kombinaciji oštećenja, što predstavlja prvi korak do inkluzije u društvenu zajednicu.

Literatura

- Agaronnik, N., Campbell, E. G., Ressalam, J. i Iezzoni, L. I. (2019). Communicating with patients with disability: perspectives of practicing physicians. *Journal Of General Internal Medicine*, 34(7), 1139-1145. doi:10.1007/s11606-019-04911-0
- Ajduković, M. i Hudina, B. (1996). Značaj učinkovite komunikacije u radu pomažuća. U J. Pregrad (Ur.), *Stres, trauma, oporavak*. (str. 7-26) Društvo za psihološku pomoć.
- Boardman, L., Bernal, J. i Hollins, S. (2014). Communicating with people with intellectual disabilities: A guide for general psychiatrists. *Advances in Psychiatric Treatment*, 20(1), 27-36. doi:10.1192/apt.bp.110.008664
- Hajncel, Lj. (2018). *Psihologijski intervju – kvalitativna metoda prikupljanja podataka*. Naklada Slap.
- Ilievski, V. i Coneva, A. (2013). Communication of persons with mental disorders. *Jabr*, 4(1), 377-384. Preuzeto sa stranice <https://hrcak.srce.hr/110358>
- Kadushin, A. i Kadushin, G. (2013). *The social work interview* (5th ed.). Columbia University Press.
- Kamstra, A., van der Putten, A. A., Post, W. J. i Vlaskamp, C. (2015). Informal social networks of people with profound intellectual and multiple disabilities: relationship with age, communicative abilities and current living arrangements. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities: JARID*, 28(2), 159-164. doi:10.1111/jar.12115
- Leutar, Z. i Buljevac, M. (2020). *Osobe s invaliditetom u društvu*. Biblioteka socijalnog rada.
- Mitchell, W., Franklin, A., Greco, V. i Bell, M. (2009). Working with children with learning disabilities and/or who communicate non-verbally: Research experiences and their implications for social work education, increased participation and social inclusion. *Social Work Education*, 28(3), 309-324. doi:10.1080/02615470802659530

- Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2017). *Načini ostvarivanja primjerenog kontakta i specifičnosti zdravstvene skrbi za osobe s invaliditetom*. Posjećeno 20. 1. 2021. na mrežnoj stranici Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom <http://posi.hr>
- Romski, M., Sevcik, R. A. i Hyatt Fonesca, A. (2003). Augmentative and alternative communication for persons with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(2), 255-280. doi:10.1016/S0074-7750(03)27008-7
- Stans, S. E., Dalemans, R. J., de Witte, L. P., Smeets, H. W. i Beurskens, A. J. (2017). The role of the physical environment in conversations between people who are communication vulnerable and health-care professionals: a scoping review. *Disability And Rehabilitation*, 39(25), 2594-2605. doi:10.1080/09638288.2016.1239769
- Šilje, M. (2018). Komunikacijske vještine medicinske sestre/medicinskog tehničara sa psihijatrijskim bolesnicima. *Sestrinski glasnik*, 23(3), 173-180. doi:10.11608/sgnj.2018.23.033
- Tanner, L., McGlade, A. i Irwin, M. (2021). Engagement and inclusion of individuals with a dual sensory loss and learning disability in the assessment process-staff perspectives. *Practice*, 33(2), 119-135. doi:10.1080/09503153.2019.1695110
- Tarczay, S. (2003). *Komunicirajmo drugačije – vodič u svijet komunikacije s gluhoslijepim osobama*. Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba Dodir.
- Wullink, M., Veldhuijzen, W., van Schroyensteen Lantman-de, H. M., Metsemakers, J. F. i Dinant, G. J. (2009). Doctor-patient communication with people with intellectual disability-a qualitative study. *BMC Family Practice*, 10(1), 1-10. doi:10.1186/1471-2296-10-82
- Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

ADEQUATE COMMUNICATION WITH PERSONS WITH DISABILITIES DURING INTERVIEWS AS PROFESSIONAL HELPERS' WORKING METHOD

Abstract

Certain groups in a society, among others, persons with disabilities, are not guaranteed equal involvement in the social community, which often brings them into contact with professional helpers. Professional helpers aim to achieve inclusion of persons with disabilities as a process that advocates full participation in economic, social, and cultural life and respects the individuality of each person. Such ambitions are preceded by numerous challenges, one of which is achieving adequate communication in interviews with persons with disabilities that will give professional helpers an overview of barriers they in their everyday lives. Therefore, in order for professional helpers to work in accordance with and for the well-being of persons with disabilities, acquiring appropriate communication skills, as well as being familiar with different modes of communication, is necessary. This paper provides an expanded overview of communication barriers and possible solutions, but it also emphasizes the individual approach and authenticity of a professional helper in developing a supportive relationship in an interview with a person with a disability.

Keywords: communication, inclusion, interview, persons with disabilities, professional helpers.

Gordana Horvat⁴⁶
 Snježana Barić-Šelmić⁴⁷

OSOBE S INVALIDITETOM U UDOMITELJSTVU KROZ ANALIZU MEDIJSKOG SADRŽAJA INTERNETSKIH PORTALA⁴⁸

Prethodno priopćenje / Preliminary communication
 UDK: 316.774:654.1
 DOI: <https://doi.org/10.59014/NFUM1287>

Sažetak

Inkluzija osoba s invaliditetom u društvo i zajednicu, promatrajući u okviru temeljnih ljudskih prava, oslanja se na politike prema osobama s invaliditetom poput strategije usmjerene na implementaciju deinstitucionalizacije koja se temelji na inkluziji i uključivanje osoba s invaliditetom u sve sadržaje života u zajednici. Jedan od ciljeva deinstitucionalizacije povećanje je izvaninstitucijskog smještaja poput udomiteljstva za djecu i odrasle osobe s invaliditetom te psihički bolesne odrasle osobe. Udomiteljstvo osigurava kvalitetniju skrb i okruženje što sličnije izvornoj obitelji s ciljem zaštite djece i odraslih s invaliditetom. Prema statističkom izvješću Ministarstva rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, u protekle tri godine uočen je pad broja smještaja u udomiteljstvu djece i odraslih osoba s invaliditetom više od 20%. Stereotipi i stigmatizacija osoba s invaliditetom utječu na marginalizaciju od strane društva i socijalnu distancu te odbacivanje. Mediji često na različite načine prikazuju osobe s invaliditetom kroz incidente koji se događaju i tako podržavaju stigmatiziranje ili generaliziranje. Cilj je istraživanja analizirati pojavnost udomiteljstva osoba s invaliditetom u medijima jer je jedan od ciljeva deinstitucionalizacije promoviranje alternativnih oblika skrbi, posebno udomiteljstva, u javnosti. Istraživački okvir obuhvaća kvalitativno istraživanje analize sadržaja triju internetskih portala koji imaju i svoju tiskanu inačicu – večernji.hr, jutarnji.hr i 24sata.hr. Razdoblje analize odnosi se na objave članaka u okviru dva mjeseca, i to u razdoblju od 1. 10. 2021. do 1. 12.

46 Pravni fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, ghorvat@pravos.hr

47 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, sbaric@aukos.hr

48 Ovaj je rad financirao Pravni fakultet Osijek Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku internim projektom IP-PRAVOS-9 „Razvoj modela u zajednici za podršku i pomoć obiteljima, osobama u riziku i ranjivim skupinama u društvu“.

2021. – a obuhvaća sve medijske objave članaka koji su se pojavili u istraživanom razdoblju na analiziranim internetskim portalima. Hipoteza pretpostavlja izočnost sadržaja vezanog uz udomiteljstvo osoba s invaliditetom, odnosno vrlo rijetko medijsko pojavljivanje. Svrha ovog rada jest potaknuti daljnja istraživanja koja bi mogla potvrditi kako ovakve i slične socijalne teme nisu dovoljno medijski potentne da bi se o njima više progovaralo.

Ključne riječi: deinstitutionalizacija, internetski portali, medijski sadržaj, osobe s invaliditetom, udomiteljstvo

Uvod

Udomiteljstvo kao oblik alternativne skrbi tradicionalno postoji u Hrvatskoj više od sto godina (Branica i Sladović Franz, 2012). Važan je resurs u procesu deinstitutionalizacije i podupiru ga strateški dokumenti i smjernice Europske Unije, kao i domaći zakonski akti i strategije, posebno u segmentu zaštite djeteta i ostvarivanja individualnih prava. Princip normalizacije, kao značajnog elementa deinstitutionalizacije, usmjeren je u početku na osobe s mentalnim teškoćama (Nirje, 1969 prema Kumar i Theresiakutty, 2012), a kasnije i na sve osobe s invaliditetom (Wolfensberger, 1972). Koncept predstavlja uspostavu normalizacije svakodnevnog života osobe, a u kontekstu osoba s invaliditetom to je svakodnevni život što je moguće bliži osobama u društvu bez invaliditeta (Nirje, 1969 prema Kumar i Theresiakutty, 2012). Poseban je naglasak na socijalnoj integraciji i neovisnom životu osoba, pravu osobe da izabere kako želi živjeti i da bude dio zajednice (Leutar i sur., 2015). Osobe s invaliditetom mogu same procijeniti potrebe i odrediti najbolju uslugu koja im je potrebna (Ajduković i Urbanc, 2009). Ova prava uključuju osobe s invaliditetom kojima se kroz proces deinstitutionalizacije pruža potrebna podrška i mogućnost samoodlučivanja te zadovoljavanje vlastitih potreba, pri čemu su osobe aktivno uključene u donošenje odluka (Leutar i sur., 2015), odnosno imaju kontrolu nad tim kako će zadovoljiti svoje potrebe i način kako će im podrška biti pružena (Morris, 2001). Unazad nekoliko godina proces deinstitutionalizacije stagnira ponajprije zbog nedostatka alternativnih oblika skrbi, smještajnih kapaciteta i adekvatne profesionalne podrške. To pokazuju i podaci o broju korisnika u državnim i nedržavnim domovima socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj koji je svake godine veći iako institucije namijenjene smještaju premašuju svoje kapacitete (Pravobraniteljica

za osobe s invaliditetom, 2021). U nedostatku potrebnih resursa koji bi omogućili osobama s invaliditetom ostanak u svojim domovima i život u zajednici, udomiteljstvo pruža prvenstveno zaštitu. Prema podacima Ministarstva rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2021), uslugu smještaja odraslih i starijih osoba u udomiteljskoj obitelji 2020. godine koristile su 4263 osobe. U usporedbi sa smještajem djece u udomiteljsku obitelj, kojih je 2020. godine bilo 2271, vidljivo je da je smještaj odraslih osoba u udomiteljstvu znatno veći unatoč percepciji udomiteljstva kao oblika skrbi za djecu. Broj osoba s invaliditetom, tjelesnim, mentalnim, intelektualnim ili osjetilnim oštećenjem u dugotrajnom smještaju, krajem 2020. godine bio je 9184, od čega je u udomiteljstvu smješteno 1476 osoba s tjelesnim, intelektualnim ili osjetilnim oštećenjima, dok je odraslih osoba s mentalnim oštećenjem u udomiteljstvu bilo 1005 krajem 2020. godine. Oko polovice udomitelja za odrasle ima četiri osobe ili više osoba na smještaju, što uključuje i osobe s invaliditetom. Trenutni broj djece s teškoćama u razvoju, što uključuje teže tjelesne teškoće, teže intelektualne teškoće, teže senzoričke teškoće, teže komunikacijske teškoće i višestruke teškoće, iznosi 264 djeteta. Smještaj u instituciju u potpunosti oduzima osobama s invaliditetom mogućnost odabira načina života i autonomije, što se može promatrati kao diskriminacija prema osobama s invaliditetom (Buljevac, 2012). Autori Drew i sur. (2011) u svojim istraživanjima prikazali su da su osobe s invaliditetom osobe čija se ljudska prava najčešće krše u svim segmentima njihova života bez obzira na njihov smještaj u vlastitom domu ili instituciji. Daljnja istraživanja autora Vrh i Leutar (2012) upućuju na važnost zajednice i podražavajućeg okruženja za osobe s invaliditetom u sprječavanju isključenosti. Rezultati istraživanja Leutar, Štambuk i Mijatović (2014) pokazuju razliku ruralnog područja i veću izoliranost osoba s invaliditetom u ruralnim dijelovima, kao i potrebu za većim uključivanjem u život zajednice s naglaskom da je upitno postoje li potrebni sadržaji i resursi. Socijalni model stavlja socijalni rad u poziciju zagovarača i borca za prava osoba (Oliver i Sapey, 2006) koje, poput osoba s invaliditetom, treba uključiti u zajednicu, a ista im treba omogućiti bolju ravnopravnost u sudjelovanju i potrebne uvjete i usluge (Sivrić i Leutar, 2010).

Nacionalni plan zaštite i promicanja ljudskih prava i suzbijanja diskriminacije Republike Hrvatske za razdoblje do 2027. godine donosi Nacionalnu strategiju u okviru koje su ciljevi, među ostalim, unaprijediti

izvaninstitucijske oblike skrbi i senzibilizirati javnost za potrebe osoba s invaliditetom i promicanje njihovih prava. To senzibiliziranje javnosti predmnijeva pluralizam i raznovrsnost medija, slobodu protoka informacija i otvorenosti medija za različito mišljenje, uvjerenja za raznolike sadržaje, dostupnost javnih informacija, uvažavanje zaštite ljudske osobnosti, privatnosti i dostojanstva (Nacionalni plan zaštite i promicanja ljudskih prava i suzbijanja diskriminacije za razdoblje do 2027. godine, 2022).

Zbog specifičnog položaja u društvu osobe s invaliditetom čine najveću i najzapostavljeniju manjinu na svijetu. Ono što je potpomoglo takvom položaju osoba s invaliditetom svakako je diskriminacija i negativni stereotipi koje oblikuje većinska društvena skupina prema njima (Meić, 2007, 1). Suvremeno čovječanstvo ima višestruke izazove kako integrirati osobe s invaliditetom u društva, a isto tako kako im osigurati dostojanstvo. Odnos društva prema osobama s invaliditetom u svim povijesnim razdobljima ima zajedničko obilježje, a to je diskriminacija, formiranje negativnih stereotipa i segregacija u društvu. Razdoblje 21. stoljeća vodi se idejom modela ljudskih prava i stavlja naglasak na svakog građanina. Usmjerenost je na ljudsko dostojanstvo, a tek nakon toga na medicinske značajke osobe – kao što je invaliditet. Sve osobe bez obzira na pojedinačna obilježja imaju ravnopravan status i trebaju biti uključene u zajednicu. Svaka osoba ima pravo na svoju autonomiju, jednakost i solidarnost (Leutar i sur., 2015, 21).

Upravo su mediji nastali kao potreba zajednici i njezin su neodvojiv dio (Zgrabljic Rotar, 2020). Predstavljaju sredstvo komunikacije i imaju posredničku ulogu između aktera u društvu s ciljem informiranja o važnim temama za zajednicu (Juričić, 2017). Mediji bi po svojoj funkciji trebali pridonositi većoj koheziji zajednice, samim time i zajednice u kojoj žive osobe s invaliditetom. No, kako piše Hajrudin Hromadžić (2010), teško je promišljati o medijima i njihovom društvenom poslanstvu u uvjetima bitno promijenjenog društvenog konteksta u smislu transformacija koje vode u medijsku komercijalizaciju, odnosno tržišne i reklamno-oglašivačke strategije. Hromadžić (2010) ističe kako su se, nastavno tome, artikulirala dva temeljna modela medijskih publika – medijska publika kao *javnost* i medijska publika kao *tržišna kategorija*. Ove dvije alternative povezane su s dva primarna medijsko-institucionalna modela, javno-servisnim i komercijalnim. Javni medijski sustavi (primjerice HRT) imaju informativno-edukacijsku ulogu i medijskoj publici pristupaju kao prema onima koji

žele biti informirani i educirani. „Na drugoj strani je dominantni model komercijalnih medija koji su prije svega vođeni finansijsko-profitnim interesima vlasnika medija, sferu medijski posredovane i konstruirane stvarnosti poimaju kao tržišni prostor, a u medijskoj publici prvenstveno vide potencijalne potrošače čiju pažnju žele privući marketinško-reklamnim mehanizmima“ (Hromadžić, 2010, 618). Komercijalni medijski sustav publici kao tržišnoj kategoriji pristupa putem komercijalnih medijskih sadržaja ili pak putem reklamno-marketinških sadržaja. Publika se tako tretira kao proizvod, tržišna niša. *Infotainment* i *Infomercial* su termini koji opisuju te komercijalne medijske sadržaje. Upravo ti fenomeni dovode medijski sadržaj i društveno-relevantne teme na rubni okvir medijskog prostora. „Rezultat je to sve dominantnijih tendencija u medijima i medijskim politikama prema kojima se sadržaji podređuju formi, a forma tržišno-reklamnim modelima i politikama. ... Tako današnji mediji pridonose općoj spektakularizaciji i problematičnom tipu depolitizacije društva, opipavaju tabloidne trendove i traže svoj finansijski interes, a posljedično tomu medijski pejzaž, određen programskim karakteristikama tzv. *celebrity* kulture, to jest estradizacijom, spektakularizacijom, infotainmentom i infomercialom, sve je više puki okvir za medijsku reklamu i oglašavanje“ (Hromadžić, 2010, 618).

Igor Kanižaj (2004) ističe pak dva ključna obilježja medija u suvremenim društvima koja su važna kada je selekcija vijesti u pitanju. Medijska logika označava način prezentacije i predstavljenosti tema, što se bitno razlikuje od stvarnosti. Stvarnost je iznimno kompleksna, a medijska logika daje prednost konkretnosti, fragmentiranosti i nije u stanju pokazati pozadinu pojedinog događaja. Paradoks različitosti pojašnjava kako se porastom broja medija ne povećava i broj kvalitativno drugačijih proizvoda (Kanižaj, 2004, 32-33).

Imajući na umu da živimo u iznimno brzom digitalnom vremenu u kojem se informacije i medijski sadržaji konzumiraju poput *fast food* ponude, a nova se publika promatra u kontekstu tržišnog produkta, ne čudi manjak kompleksnih medijskih priča kojima se ipak mora pristupati istraživački, proučavajući povijesne, kulturološke, društvene i druge segmente, kako bi se o nekoj temi moglo izvještavati. Čini se da za takve forme u novomedij-skom univerzumu više nema mjesta.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je analizirati pojavnost udomiteljstva osoba s invaliditetom u medijima jer je jedan od ciljeva deinstitutionalizacije promoviranja alternativnih oblika skrbi, posebno udomiteljstva, u javnosti. Istraživački okvir obuhvatio je kvalitativno istraživanje analize sadržaja triju internetskih portala koji imaju i svoju tiskanu inačicu – večernji.hr, jutarnji.hr i 24sata.hr. Razdoblje analize odnosi se na objave članaka u okviru dva mjeseca, i to u razdoblju od 1. 10. 2021. do 1. 12. 2021., a obuhvatilo je sve medijske objave članaka koji su se pojavili u istraživanom razdoblju na analiziranim internetskim portalima. Analiza je napravljena upravo u tom razdoblju jer je upravo tada Ministarstvo rada i socijalne politike, odnosno ministar Josip Aladrović, predstavilo reformu sustava socijalne skrbi koja se sastojala od sedam zakona i tri nacionalna plana.

H1: Teme udomiteljstva osoba s invaliditetom iznimno se rijetko pojavljuju u medijima.

Svrha je ovog istraživanja pozvati na daljnja istraživanja kako bi se dokazalo da ovakve i slične socijalne teme nisu dovoljno medijski potentne da bi se o njima više progovaralo.

Interpretacija rezultata

Analiza medijskog sadržaja istraživačka je metoda koja se koristi za sustavnu analizu različitih oblika medijskog sadržaja, kao što su tekst, zvuk, slike i video, kako bi se izvukli značajni uvidi, obrasci i trendovi. Ova metoda omogućuje istraživačima ispitati i razumjeti poruke, teme, ideologije i reprezentacije prisutne u medijskom sadržaju. Obično se koristi u područjima kao što su komunikacijske studije, sociologija, političke znanosti i marketing kako bi se steklo dublje razumijevanje načina na koji mediji utječu na društvo i pojedince.

U uzorkovanje su uključeni tekstovi koji su se u promatranom razdoblju (1. 10. 2021. – 1. 12. 2021.) analizirali na trima najčitanijim hrvatskim portalima koji imaju i svoje tiskane inačice – jutarnji.hr, vecernji.hr i 24sata.hr. Jedinica analize jedan je objavljeni medijski tekst, bez obzira na svoju veličinu i opremu. Shema kodiranja uključivala je datum objave,

medij, ključne riječi (udomiteljstvo, osobe s invaliditetom), veličinu teksta, vrstu medijskog teksta, opremu teksta (fotografija, infografika, ilustracija, video), izvor informacija, temu priloga, odnos prema temi, dubina obrade glavne teme i naslov. U analiziranom razdoblju od 1. listopada do 1. prosinca 2021. godine na analiziranim mrežnim portalima jutarnji.hr, večernji.hr i 24sata.hr objavljeno je 16 članaka s temom udomiteljstva osoba s invaliditetom.



Grafikon 1. Broj objava članaka prema internetskim portalima

Izvor: vlastita izrada

Sadržaj koji je analiziran sadržavao je sljedeće ključne riječi: udomiteljstvo, osobe s invaliditetom, invalidi. Od ukupnog broja članaka tek su 4 članka, odnosno 25% njih, objavljena na mrežnom portalu jutarnji.hr, dok ih je po 6, odnosno po 37%, objavljeno na portalima večernji.hr i 24sata.hr. Ne čudi isti broj objava jer su ta dva portala i vlasnički povezani (vlasnik je *Večernjeg lista* i *24 sata* Styria grupa), što im olakšava dijeljenje sadržaja, odnosno preuzimanje određenog sadržaja. Objave se mogu podijeliti u tri skupine: komunikacija koja dolazi iz Ministarstva rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike – vijesti i novosti, zatim Crna kronika i Zabava. Tako bi se sadržaj mogao rubrificirati. Mediji prenose informacije koje komunicira vladajuća elita ili se pak ti sadržaji pojavljuju kao dio tema crne kronike ili zabave. Objave pod nazivom „jutarnji.hr: Velike promjene u resoru socijalne skrbi: Evo koliko će udomitelji djece mjesečno dobivati“, oprema teksta velika je fotografija ministra Aladrovića; zatim: „24sata.hr: Aladrović predstavio reformu socijalne skrbi: Udomiteljstvo bi popularizirao većim naknadama“, oprema teksta također je fotografija ministra Aladrovića.



Slika 1. Prikaz teksta objavljenog na portalu 24sata.hr 4. 10. 2021.
Izvor: screenshot 24sata.hr (4. 10. 2021.)

Svi ostali analizirani članci nalazili su se u rubrici Crna kronika, primjerice ovaj: „24sata.hr: Maloljetnica sjekirom napala djelatnice Centra za socijalnu skrb“. Ili u rubrici Zabava/Zanimljivosti primjerice ovaj: „večernji.hr: Osobe s invaliditetom natjecale se u kuhanju ručka za Pučku kuhinju“. Također vrlo bolna tema o udomljavanju djece iz domova dostupna je na portalu, ali samo uz plaćanje, dakle osobe koje nisu pretplaćene na portal 24sata.hr nisu mogle pročitati ovaj važan članak pod naslovom „Domovi su puni djece, a nigdje udomitelja“.

Ono što se može istaknuti kao ključno jest to da se nijedna tema ili članak nisu bavili temom udomljavanja osoba s invaliditetom.

Zaključno možemo spomenuti kako je zastupljenost i vidljivost osoba s invaliditetom iznimno mala, učestalost njihova pojavljivanja u medijima rijetka je i vrlo često povezana s administrativnim ili zakonskim promjenama koje onda dobiju medijski prostor. Nisu dakle osobe s invaliditetom tema *per se*, nego pak zakonska regulativa koja se na njih odnosi. Koliko

su, konačno, malo vidljive osobe s invaliditetom, toliko su u potpunosti nevidljive udomiteljske obitelji osoba s invaliditetom. U promatranom razdoblju nijedan medijski tekst (u analiziranim medijskim portalima) nije se bavio udomiteljstvom osoba s invaliditetom, nije spomenuo udomiteljstvo osoba s invaliditetom niti je to uopće bila tema. Ne postoji dakle ni pokušaj medijskog uključivanja niti pogleda na raznolikost različitih vrsta invaliditeta.

Zaključak

Integrirajući dvije iznimno važne teme, a to su mediji i udomiteljstvo osoba s invaliditetom, može ih se promatrati kroz dva aspekta. Prvi su aspekt mediji koji ulaskom u 21. stoljeće tradicionalne masovne medije poput novina konvergiraju na internetsku platformu i nastavljaju svoj sadržaj objavljivati uz svoje tiskano izdanje i na internetskim portalima. Važnost promjene komunikacijske paradigme leži i u činjenici da se pojavom interneta dogodio i enormni beskrajni medijski prostor koji više nije skučen. Neopterećeni dakle brojem kartica teksta, slaganja stranica i 'stiskanja' sadržaja ili pak naslova, prelaskom sa stranice kao konvencije, ušli smo u formu svitka. Pa čak i kada postoji medijski prostor, neke teme jednostavno nisu dovoljno potentne ili medijski 'egzotične' da nađu svoje mjesto, ne na vrhu svitka, nego na svitku uopće. Poražavajuća je činjenica kako je u promatranom razdoblju, kada se govorilo o izmjenama i promjenama Zakona o socijalnoj skrbi, pronađeno tek 16 objava, od kojih su 4 objave bile preuzete s inozemnih portala kao zanimljivosti. Drugi su aspekt mediji i osobe s invaliditetom, odnosno uloga medija u društvu i inkluzija osoba s invaliditetom u život zajednice. Integrativna i informacijska funkcija medija gubi se, unatoč digitalnom razvoju i sve lakšoj dostupnosti sadržaja na platformama za javnost. Vijest namijenjena građanima više nije značajna za društvene zajednice i uključivanje pojedinca u smislu važnih socijalnih tema i razvoja svijesti o problemima. O važnosti uspostavljanja normalizacije, participaciji i uključivanju osoba s invaliditetom u zajednici te o udomiteljstvu kao potencijalnom smještaju mediji ne prenose informacije važne za zajednicu čak ni kada je ova tema visoko politički aktualna.

Valjalo bi se u budućim istraživanjima osvrnuti na ovu tematiku i svakako ju nastaviti pratiti. Bilo bi dobro ponoviti istraživanje barem još u dva ciklusa i bilo bi dobro uključiti još neke mrežne portale.

Literatura

- Ajduković, M. i Urbanc, K. (2009). Integrirajući pristup u socijalnom radu kao kontekst razumijevanja individualnog plana skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 16 (3), 505-535.
- Branica, V. i Sladović Franz, B. (2012). Child Welfare in Croatia: History and Current Position. (ur) *Evolution of Child Protection and Child Welfare Policies in Selected European Countries* (ur): Hämäläinen, J, Littlechild, B., Chytil, O., Šramatá, M. i Jovelin, E., Ostrava: European Research Institute for Social Work, University of Ostrava, 1st ed., 11-27.
- Buljevac, M. (2012). Institucionalizacija osoba s intelektualnim teškoćama: što nas je naučila povijest?. *Revija za socijalnu politiku*, 19(3), 255-272.
- Drew, N., Funk, M., Tang, S., Lamichhane, J., Chávez, E., Katontoka, S., Pathare, S., Lewis, O., Gostin, L. i Saraceno, B. (2011.) Human rights violations of people with mental and psychosocial disabilities: an unresolved global crisis. *Global Mental Health*. 6 (378), 1441-1534.
- Hromadžić, H. (2010) Mediji i spektakularizacija društvenog svijeta. *Filozofska istraživanja*, god. 30 (2010), sv. 4 (617-627).
- Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21 (1), 127-136. Preuzeto sa stranice <https://hrcak.srce.hr/190208>
- Kanižaj, I. (2004). Predstavljenost nacionalnih manjina u hrvatskim dnevnim novinama, *Polit. misao*, Vol XLI, (2004.), br. 2, str. 30-46.
- Kumar, A. i Theresiakutty, A. T. (2012). Social role valorization (SRV) a strong voice of disability. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1(2), 284-293.
- Leutar, Z., Hlapić, S., Vladić, J. i Čaljkušić, M. (2015). *Metode socijalnog rada s osobama s invaliditetom*, Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
- Leutar, Z., Štambuk, A. i Mijatović, M. (2014). The social inclusion of elderly people with disabilities into the community. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 118-133.
- Vrh, S. i Leutar, Z. (2012). Uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u život lokalne zajednice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 41-54.
- Meić, B. (2007). *Invaliditet: Priručnik za saborske zastupnike*. Program Ujedinjenih naroda za razvoj, Zagreb.

- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2021). *Godišnje statističko izvješće u RH za 2020. godinu*. Dostupno na: <https://mrosp.gov.hr/strategije-planovi-programi-izvjesca-statistika/4165>
- Morris, J. (2001). Impairment and disability: constructing an ethics of care that promotes human rights. *Hypatia*, 16(4), 1-16.
- Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2021). *Izvješće o radu Pravobranitelja za osobe s invaliditetom 2020*. Zagreb: dostupno na: <https://posi.hr/wp-content/uploads/2021/04/Izvjesce-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2020.-godinu.pdf>
- Sivrić, M. i Leutar, Z. (2010). Socijalni rad s osobama s invaliditetom u neprofitnom sektoru. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 241-262.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National institute of mental retardation Books: Wolfensberger Collection. 1., dostupno na: https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1
- Zgrabljic Rotar, N. (2017). Novi mediji digitalnog doba. u: *Zbornik Informacijska tehnologija i mediji*, ur. Josić, Lj., Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji.

Mrežni izvori

- Nacionalni plan zaštite i promicanja ljudskih prava i suzbijanja diskriminacije za razdoblje do 2027. godine* (2022). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto s: <https://ljudskaprava.gov.hr/nacionalni-plan-zastite-i-promicanja-ljudskih-prava-i-suzbijanja-diskriminacije-za-razdoblje-do-2027-godine/989> (1. 10. 2022.)

PEOPLE WITH DISABILITIES IN FOSTER CARE THROUGH THE ANALYSIS OF THE MEDIA CONTENT OF INTERNET PORTALS

Abstract

The inclusion of people with disabilities in society and the community, viewed through fundamental human rights, relies on policies towards people with disabilities and a discount strategy aimed at implementing deinstitutionalization, which is based on the inclusion of people with disabilities in all aspects of community life. One of the goals of deinstitutionalization is to increase non-institutional accommodation, such as foster care for children and adults with disabilities and mentally ill adults. Foster care provides better quality care and an environment as similar as possible to the original family, with the aim of protecting children and adults with disabilities. According to the statistical report of the Ministry of Labour, Pension System, Family and Social Policy, in the past three years, there has been a decline in the number of foster care for children and adults with disabilities by more than 20%. Stereotypes and stigmatization of people with disabilities affect marginalization by society and social distance and rejection. The media, in a variety of ways, often portrays people with disabilities through incidents that occur and thus support stigmatization or generalization. The aim of the research is to analyse the occurrence of foster care for persons with disabilities in the media because one of the goals of deinstitutionalization is to promote alternative forms of care, especially foster care, in public. The research framework will include a qualitative research of content analysis of three Internet portals, which also have their own printed versions, večernji.hr, jutarnji.hr, and 24sata.hr. The analysis period refers to the publication of articles within one month in the period from November 1, 2021, to December 1, 2021, and will include all media publications of articles that appeared in the research period on the analysed Internet portals. The hypothesis that is being proven refers to the absence of content related to the foster care of persons with disabilities, i.e., a very rare media appearance. The aim is to prove that this and similar social topics are not media-potent enough to be talked about more.

Keywords: deinstitutionalization, foster care, internet portals, media content, people with disabilities.

Marija Hren⁴⁹
Jasna Kudek Mirošević⁵⁰

PERCEPCIJA STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA O KVALITETI INKLUZIVNOG OKRUŽENJA U HRVATSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 376-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/GOMC2624>

Sažetak

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) u Republici Hrvatskoj ističe jednakost obrazovnih mogućnosti koja se temelji na društvenoj pravednosti i na školovanju koje se ne može umanjiti ni prema kojim razlikama. Naglašava također djelovanje odgojno-obrazovnih ustanova u skladu s društveno-kulturnim vrijednostima i ciljevima. To pretpostavlja stvaranje inkluzivnog okruženja, što uključuje ukupnost psihofizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje i poučavanje. U tom smislu inkluzivno obrazovanje temelji se na pravu kvalitetnog obrazovanja za sve učenike da prema svojim sposobnostima, mogućnostima i interesima sudjeluju i surađuju s drugim učenicima. Ovaj rad usmjeren je na važnost kreiranja inkluzivnog okruženja i razinu njegove kvalitete u hrvatskim osnovnim školama prema percepciji koju o tome imaju studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj kao važni sudionici u procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja jer svojim sudjelovanjem u školama tijekom stručno-pedagoške prakse prate proces nastave i rad učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Cilj je rada istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na spoznaju i dojmove studenata učiteljskih studija. Uzorak ispitanika čini 156 studenta 4. i 5. godine učiteljskih studija sa sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj (u Osijeku, Puli, Rijeci, Slavonskom Brodu, Splitu, Zadru i Zagrebu). Za potrebe istraživanja oblikovan je Uпитnik za studente učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Za testiranje razlika među studentima, s obzirom na godinu studija koju polaze, korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test. Rezultati su pokazali da postoji razlika u percepciji studenata o kvaliteti inkluzivnog okruženja u našim osnovnim školama kada je u pitanju primjena strategija podrške, zastupljenost stručnih

49 Osnovna škola Janka Leskovara, Pregrada, marija.hren5@gmail.com
50 Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, jasna.kudek@ufzg.hr

suradnika i njihova suradnja s učiteljima u planiranju i prilagodbi nastavnih metoda za učenike s teškoćama, kao i u poticanju učenika tipičnog razvoja na interakciju i pružanje vršnjačke podrške učenicima s teškoćama.

Ključne riječi: inkluzivno okruženje, osnovne škole, studenti, učenici s teškoćama, učitelji

Uvod

Svjetska slika visokog obrazovanja brzo se mijenja, posebice zadnje dvije godine tijekom pandemije, čineći pomak od funkcioniranja fizičkog svijeta na svijet koji se više temelji na digitalnoj tehnologiji (Robertson, 2021). Prema OECD-ovim dokumentima *Global Competency for an Inclusive World* (2016) i *Global Competence Framework* (2018), globalno kompetentan student jest onaj koji uči skladno živjeti u multikulturalnim zajednicama, sposoban je napredovati na promjenjivim tržištima rada, sposoban je odgovorno koristiti medijske platforme i podržava inkluzivno društvo. „Globalno kompetentni pojedinci mogu ispitati lokalna, globalna i interkulturalna pitanja, razumjeti i cijeniti različite perspektive i svjetonazore, komunicirati uspješno i s poštovanjem s drugima te poduzeti odgovorne mjere prema održivosti i kolektivnoj dobrobiti“ (OECD, 2018, 4). Globalne su kompetencije, drugim riječima, višedimenzionalni kapacitet. Svi studenti, pa tako i studenti učiteljskih studija, dio su zajednice koja bi posebice trebala posjedovati globalne kompetencije u svrhu fleksibilnijeg i kvalitetnijeg funkcioniranja u svakidašnjem životu. Studenti učiteljskih studija u tom bi kontekstu trebali posjedovati sposobnosti i vještine koje bi im pomogle u suživotu s multikulturalnim zajednicama, konstantnom napredovanju i usavršavanju, odgovornom korištenju digitalnih tehnologija i medija te u podržavanju inkluzivnog društva, odnosno u stvaranju inkluzivnog okruženja za učenike. Može se zaključiti kako su studenti učiteljskih studija važan faktor u implementaciji inkluzije u društvo. S obzirom na činjenicu da se studenti učiteljskih studija kao budući učitelji susreću ili će se susretati s učenicima za koje je potrebno pripremiti određene uvjete okruženja u kojima će biti poučavani ili učiti, važno je oslušivati i njihova mišljenja o relevantnim odgojno-obrazovnim temama.

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) u Republici Hrvatskoj okruženje za učenje definiraju kao ukupnost fizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje, što uključuje primjerice

različita mjesta učenja (u učionici, u školi i izvan nje, digitalno okruženje i dr.) te različite skupine i kulture u kojima učenici uče. U tom kontekstu stvara se inkluzivni etos škole kao školsko ozračje u kojem postoji ustaljen niz vrijednosti i navika koji su sudionici odgoja i obrazovanja stvarali godinama u cilju skladnog života, poštujući različita mišljenja i oblike rada (Bjelanović Nimac, 2019). Ivančić (2012), uz školsko ozračje i inkluzivni etos škole (kurikulum usmjeren na učenika, diferencirano poučavanje i učenje, podrška u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivna potpora u školi, resursi za inkluzivno djelovanje i upravljanje usmjereno na inkluziju), ubraja i razredno ozračje u kojem se ogleda spremnost vršnjaka na suradnju, međusobnu podršku, prihvaćanje, suosjećanje i stvaranje dobre atmosfere za učenje i poučavanje. Iznimno je stoga važno stvoriti okolinu koja će pomoći kod obogaćivanja i razvoja svakog učenika (Česi i Ivančić, 2019). Kudek Mirošević (2016) objašnjava kako istraživanja posljednja dva desetljeća naglašavaju važnost provođenja inkluzivnog procesa kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućujući individualizaciju nastavnih procesa, sredstava i resursa za jednake odgojno-obrazovne mogućnosti. Iz navedenog proizlazi da učitelji moraju biti spremni posvetiti se svim učenicima bez obzira na njihove sposobnosti ili potrebe, što podrazumijeva da budući učitelji moraju razviti, tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja, potrebne kompetencije za pružanje inkluzivnog obrazovanja svim učenicima (Arvelo-Rosales, Alegre de la Rosa i Guzmán-Rosquete, 2021). U skladu s takvim tumačenjima, važno je oslušivati mišljenja učitelja o temama iz područja inkluzije, kao i mišljenja studenata učiteljskih studija koji kao budući učitelji mogu usmjeriti pažnju na postojeće nedostatke u formalnom obrazovanju učitelja za područje rada s učenicima s teškoćama, ali i u planiranju i realiziranju inkluzivnog okruženja.

Metodologija istraživanja

Problem, cilj i hipoteza istraživanja

Posljednja dva desetljeća profesionalni razvoj učitelja na području odgojno-obrazovne inkluzije u svijetu i u Republici Hrvatskoj tema je brojnih autora ((primjerice Kudek Mirošević, 2016; Avalos, 2011; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009; Florian i Rouse, 2009; Bouillet, 2008; Agbenyega,

2007). Uz navedeno, ističe se važnost odgojno-obrazovne politike i prakse visokoškolskih ustanova koje obrazuju buduće učitelje, kako bi škole i učitelji mogli kvalitetno razvijati svoje kapacitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja u svrhu smanjenja nekog oblika isključenja na bilo kojoj osnovi. Naglašavajući važnost kreiranja inkluzivnog okruženja i razinu njegove kvalitete u hrvatskim osnovnim školama, važna su također prva iskustva, mišljenja i stavovi koje o kvaliteti inkluzivnog okruženja stječu studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, s obzirom na to da svojim sudjelovanjem u školama tijekom stručno-pedagoške prakse prate proces nastave i rad učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

U ovom se radu kvaliteta inkluzivnog okruženja iz perspektive studenata učiteljskih studija procjenjivala uzimajući u obzir više čimbenika. Pristupačnost obavijestima (prilagođeni medij opismenjavanja učenika s teškoćama, primjerice Brailleovo pismo, materijali i natpisi s uvećanim tiskom i dr.) i prostorijama škole svim učenicima jedan je od tih čimbenika, što znači da bi prostorije u školi, predmeti, raspored sjedenja i školske obavijesti trebali biti prilagođeni i pristupačni svim učenicima, stoga i učenicima s teškoćama. Kako bi inkluzivno okruženje bilo kvalitetnije, važna je nadalje suradnja djelatnika škole, pružanje podrške učitelja i njihova upoznatost s funkcioniranjem svakog pojedinog učenika i zastupljenost dovoljnog broja stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi uključenih u odgojno-obrazovni proces koji na tom putu mogu pružiti svoju profesionalnu pomoć i podršku. Upravo nas je važnost učitelja tijekom odgojno-obrazovnog procesa motivirala da istražimo osjećaju li studenti učiteljskih studija kao budući učitelji spremnost, odnosno kompetentnost za pružanje pomoći i podrške učenicima s teškoćama. Sintagma *hrvatske škole* u radu se odnosi na osnovne škole jer studenti učiteljskih studija mogu obavljati stručno-pedagošku praksu isključivo u ustanovama osnovnoškolskog obrazovanja.

U skladu s tim, **cilj** je **rada** istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na spoznaju i dojmove studenata učiteljskih studija.

Postavljena je **hipoteza** da postoji statistički značajna razlika među studentima, s obzirom na godinu studija koju polaze tijekom visokoškolskog obrazovanja, u njihovoj procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama.

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 156 (95,5% ženskih i 4,5% muških) studenata 4. godine (36%) i 5. godine (64%) učiteljskih studija sa sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj (u Osijeku (8,3%), Puli (0,6%), Rijeci (4,5%), Slavonskom Brodu (3,8%), Splitu (2,6%), Zadru (21,8%) i Zagrebu (58,3%)). Prikupljanje uzorka studenata dviju završnih godina učiteljskih studija (4. i 5. godine) utemeljeno je na konstataciji da su studenti tih završnih godina diplomskih (ili integriranih) studijskih programa najviše uključeni u metodičke vježbe i da tijekom njihove realizacije najviše prate proces nastave, kao i prisutnost individualizirane i diferencirane nastave i rad učenika s teškoćama. Pretpostavlja se stoga da posjeduju više općeg praktičnog i iskustvenog znanja u odgojno-obrazovnoj praksi, zatim da stečena znanja i kompetencije mogu koristiti i tijekom stručno-pedagoške prakse te nadalje, u skladu s tim, evaluirati kvalitetu i provođenje odgojno-obrazovne inkluzije u školama.

Mjerni instrument, način provođenja istraživanja i obrade podataka

Za potrebe istraživanja oblikovan je *Upitnik za studente učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama*. Istraživanje je provedeno *online* u akademskoj godini 2020./2021. Nakon oblikovanja *online* upitnika uz pomoć Google obrasca, ispitanicima, odnosno studentima svih učiteljskih studija na sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj poslana je poveznica za pristup upitniku putem e-adrese predstavnika godine ili studentskog zbora i zajedničkih grupa na društvenoj mreži Facebook. Pristup upitniku bio je isključivo dobrovoljan i anoniman, što je i navedeno u uvodnom dijelu upitnika u kojem su ispitanici informirani o svrsi i cilju istraživanja, kao i o povjerljivosti podataka dobivenih ispitivanjem. Ispitanike se zamolilo da upitnik ispune u potpunosti jer upitnik služi isključivo za istraživanje inkluzivne prakse u hrvatskim školama. Ispitanici su obaviješteni i o mogućnosti odustajanja, odnosno o mogućnosti da ne odgovore kod neke tvrdnje, pri čemu kod neke tvrdnje, pri čemu su poštovani etički aspekti ispitivanja. Upitnik se sastojao od dva dijela. Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika (spol, godina studija, mjesto/sveučilište studiranja). Drugi dio upitnika sastojao se od 18 tvrdnji – studenti su tako svoju samoprocjenu kvalitete inkluzivnog

okruženja označavali stupnjem slaganja s pojedinom tvrdnjom na peterostupanjskoj ljestvici Likertova tipa (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Tvrdnje su koncipirane na temelju Nacionalnog okvirnog kurikulumu (2011, 272) u Republici Hrvatskoj čime se ističe da se „uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi“. Naglasak se stavlja na odgovarajuće mjere potpore u različitom opsegu, a prema osobnim potrebama učenika, s obzirom na osiguranje dostupnosti stručne, didaktičko-metodičke i druge potpore u inkluzivnom okruženju.

Podaci prikupljeni upitnikom analizirani su na deskriptivnoj i latentnoj razini. Prema dobivenim rezultatima izračunati su ovi osnovni deskriptivni parametri: minimalni i maksimalni rezultat (*min.* i *max.*), aritmetička sredina (*mean*), standardna devijacija (*std. deviation*), varijancija (*variance*), asimetričnost (*skewness*) i spljoštenost (*kurtosis*). Za testiranje razlika među studentima s obzirom na godinu studija koju polaze korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test, za testiranje značajnosti među više nezavisnih uzoraka. Podaci dobiveni istraživanjem obrađeni su statističkim paketom SPSS-ver. 26.

Rezultati i diskusija

Osnovne deskriptivne vrijednosti zavisnih varijabli prikazane su u Tablici 1. Taj je izračun dao uvid u studentsku procjenu tijekom praćenja nastave i rada s učenicima s teškoćama prilikom sudjelovanja u stručno-pedagoškoj praksi u školama.

Tablica 1. Prikaz deskriptivne statistike čestica (N = 156)

Varijable	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Std. Error
V1	4,0	1,0	5,0	3,859	,0898	1,1213	-,941	,194	,148	,386
V2	4,0	1,0	5,0	3,904	,0792	,9888	-,819	,194	,238	,386
V3	4,0	1,0	5,0	4,244	,0800	,9992	-1,254	,194	,943	,386
V4	4,0	1,0	5,0	3,276	,1027	1,2830	-,196	,194	-,852	,386
V5	4,0	1,0	5,0	4,205	,0737	,9209	-1,023	,194	,418	,386
V6	4,0	1,0	5,0	3,974	,0838	1,0470	-,837	,194	-,055	,386
V7	4,0	1,0	5,0	3,974	,0808	1,0093	-,711	,194	-,410	,386
V8	4,0	1,0	5,0	3,821	,0856	1,0685	-,631	,194	-,327	,386
V9	4,0	1,0	5,0	4,224	,0748	,9338	-1,089	,194	,501	,386
V10	4,0	1,0	5,0	3,462	,1034	1,2921	-,514	,194	-,799	,386
V11	4,0	1,0	5,0	3,686	,0847	1,0583	-,400	,194	-,528	,386
V12	4,0	1,0	5,0	3,763	,0959	1,1974	-,764	,194	-,198	,386
V13	4,0	1,0	5,0	4,135	,0819	1,0229	-1,117	,194	,579	,386
V14	4,0	1,0	5,0	3,949	,0909	1,1348	-1,079	,194	,449	,386
V15	4,0	1,0	5,0	4,103	,0794	,9914	-1,013	,194	,372	,386
V16	4,0	1,0	5,0	3,801	,0888	1,1096	-,574	,194	-,687	,386
V17	4,0	1,0	5,0	3,737	,0863	1,0783	-,741	,194	,047	,386
V18	4,0	1,0	5,0	3,455	,0933	1,1659	-,509	,194	-,594	,386

Legenda: V1 – Razredne učionice i ostale prostorije škola bile su fizički pristupačne učenicima s teškoćama (lako se dolazilo do njih, lako su se pronalazile, nije bilo fizičkih ograničenja na putu do učionica i ostalih prostorija); V2 – Raspored predmeta u učionicama i ostalim prostorijama škola bio je u skladu s potrebama učenika s teškoćama; V3 – Mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bila su u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala); V4 – Školske obavijesti bile su napisane i na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak); V5 – Učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škole bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama; V6 – Učitelji su prilagođavali nastavne materijale i aktivnosti u skladu s potrebama učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak, elektronički oblik); V7 – Učitelji su poticali učenike s teškoćama da aktivno sudjeluju u nastavi; V8 – Učitelji su poticali vršnjake na interakciju s učenicima s teškoćama tijekom nastave i odmora te obratno; V9 –

Učitelji su dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu; V10 – Primijetio/la sam da u školama radi dovoljan broj (2 – 4) stručnih suradnika (pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak eduk.-rehab. profila – edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog ili logoped) koji pružaju profesionalnu potporu u školovanju učenika; V11 – Učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali su u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama; V12 – Pomoćnici u nastavi pružali su adekvatnu podršku učenicima s teškoćama; V13 – Vršnjaci u razredu bili su upoznati s potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama; V14 – Vršnjaci su tijekom grupnih aktivnosti uključivali učenike s teškoćama u rad i pružali im pomoć ako je bila potrebna; V15 – Vršnjaci su pokazali razumijevanje prema učenicima s teškoćama i nisu im se izrugivali; V16 – Vršnjaci su se nesmetano igrali i družili s učenicima s teškoćama u razredu i tijekom odmora; V17 – Osjećam se kompetentnim/nom ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse iako to učitelji od mene ne traže; V18 – Tijekom studija razvio/la sam kompetencije koje mi pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama.

Iz rezultata prikazanih u Tablici 1. vidljivo je da studenti osrednje, s tendencijom prema višem stupnju, procjenjuju prisutnost različitih oblika potpore važnih za fizički, socijalni i pedagoški kontekst u kojem učenici s teškoćama ostvaruju učenje. Najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla koja se odnosi na procjenu studenata u školama o tome da su mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bila u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala) (V3), kao i to da su učitelji dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu (V9) te su uz stručne suradnike i ostale djelatnike škole bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama (V5). Iz vrijednosti aritmetičkih sredina vidljivo je da studenti percipiraju prisutnost inkluzivnog pristupa na temelju kojeg se planiraju i realiziraju oblici potpore koji se najviše odnose na sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete u našim školama, dok nešto manje procjenjuju prisutnost prilagođenih pisanih školskih obavijesti na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak) (V4). Samoprocjenjuju također nedovoljno stečenih kompetencija tijekom studija koje im pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama (V18), kao i

nedovoljnu zastupljenost dovoljnog broja (2 – 4) stručnih suradnika koji pružaju profesionalnu potporu učenicima (V10).

Rezultati dobiveni Mann-Whitney U testom (Tablica 2.) pokazuju da kod pojedinih vrijednosti postoji razlika među studentima u njihovoj procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama, tj. od osamnaest varijabli na devet postoji statistički značajna razlika te na preostalih devet varijabli ne postoji statistički značajna razlika među studentima čime se hipoteza djelomično potvrđuje. Razlike su utvrđene kod varijabli koje se odnose na pisanje i obavješćavanje dodatnim medijem za čitanje učenicima s teškoćama u razvoju, poput primjerice Brailleovim pismom, materijalima i natpisima s uvećanim tiskom i dr. (V4), u prilagodbi nastavnih materijala i aktivnosti od strane učitelja (V6), na poticanje vršnjaka na interakciju s učenicima s teškoćama i obratno (V8), kao i na razumijevanje različitosti, individualiziranog pristupa i zastupljenosti pružanja vršnjačke podrške (V13, V14), na zastupljenost stručnih suradnika koji pružaju profesionalnu potporu učenicima s teškoćama (V10), suradnju učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama (V11) te na pružanje dostatne potpore kad su u pitanju pomoćnici u nastavi (V12). Razlike se očituju i u samoprocjeni kompetencija studenata u pružanju podrške učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse (V17). Za učenike s teškoćama toplo razredno ozračje i prisutnost različitih oblika potpore, odnosno osiguravanje inkluzivnog okruženja, znači prilagodbu svih uvjeta učenikova okruženja prema funkcioniranju učenika koje će ih motivirati, obogaćivati i razvijati njihove sposobnosti, vještine i talente (Bucholz i Sheffler, 2009). Različiti rezultati nadalje mogu često biti posljedica nedostatne pedagoške prakse, a ne niske učinkovitosti u inkluzivnom obrazovanju (Cara, 2013), kao i neodgovarajućih radnih uvjeta u školama, da bi sudionici mogli odgovoriti na sve izazove inkluzivnog obrazovanja (Haug, 2017; Kreitz-Sandberg, 2015).

Tablica 2. Rezultati prema Mann-Whitney testu

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
Mann-Whitney U	2451,500	2553,000	2505,000	2173,000	2538,500	2195,000	2377,000	2220,500	2616,000
Wilcoxon W	7501,500	7603,000	7555,000	7223,000	7588,500	7245,000	7427,000	7270,500	7666,000
Z	-1,358	-,967	-1,203	-2,401	-1,044	-2,356	-1,646	-2,233	-,738
Asymp. Sig. (2-tailed)	,175	,334	,229	,016	,297	,018	,100	,026	,460
	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
Mann-Whitney U	2245,500	2111,000	1881,000	2232,000	2202,000	2503,500	2297,500	2249,500	2798,500
Wilcoxon W	7295,500	7161,000	6931,000	7282,000	7252,000	7553,500	7347,500	7299,500	4394,500
Z	-2,109	-2,647	-3,535	-2,255	-2,336	-1,170	-1,933	-2,128	-,006
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035	,008	,000	,024	,019	,242	,053	,033	,995

U Tablici 3. prikazan je smjer razlika za varijable na kojima su utvrđene statistički značajne razlike među studentima s obzirom na godinu studija koju polaze. Rezultati pokazuju da studenti četvrte godine više nego studenti pete godine percipiraju zastupljenost kvalitetnog inkluzivnog okruženja, odnosno ukupnost fizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje učenika s teškoćama u hrvatskim osnovnim školama. Rezultati istraživanja Junaidi i sur. (2021) pokazuju da će učitelji koji imaju pozitivnu percepciju inkluzivnog obrazovanja imati više kontrolirano okruženje za učenje od učitelja koji imaju negativnu percepciju inkluzivnog obrazovanja.

Tablica 3. Mann-Whitney test – smjer razlika

Varijable	Godina studija	Aritmetička sredina	Suma rangova
V4	četvrta	89,70	5023,00
	peta	72,23	7223,00
V6	četvrta	89,30	5001,00
	peta	72,45	7245,00
V8	četvrta	88,85	4975,50
	peta	72,71	7270,50
V10	četvrta	88,40	4950,50
	peta	72,96	7295,50

V11	četvrta	90,80	5085,00
	peti	71,61	7161,00
V12	četvrta	94,91	5315,00
	peti	69,31	6931,00
V13	četvrta	88,64	4964,00
	peti	72,82	7282,00
V14	četvrta	89,18	4994,00
	peti	72,52	7252,00
V17	četvrta	88,33	4946,50
	peti	73,00	7299,50

Rezultati pokazuju da studenti četvrte godine najviše percipiraju adekvatnu zastupljenost pomoćnika u nastavi koji pružaju adekvatnu podršku učenicima s teškoćama, kao i zastupljenost suradnje između učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama. Više procjenjuju i zastupljenost adekvatne prilagodbe pisanih obavijesti, materijala i aktivnosti u skladu s potrebama učenika različitih sposobnosti i mogućnosti. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 3., čini se da stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina studenata na završnoj, petoj godini studija, za inkluzivnu praksu ne odgovara u dovoljnoj mjeri njihovim kompetencijama koje stječu. Razlozi se mogu pronalaziti u očito nedostatnom broju kolegija i metodičkih vježbi u području inkluzivne pedagogije pa pritom veća znanja imaju oni studenti koji imaju „svježija“ znanja iz odslušanog kolegija ili kolegija koji trenutno pohađaju. Navedeno upućuje na konstataciju da studenti trebaju posjedovati široku lepezu znanja, sposobnosti i vještina kako bi uspješno i kvalitetno sudjelovali u procesu odgojno-obrazovne inkluzije i da bi mogli procijeniti kvalitetu inkluzivnog okruženja. Rezultati su u skladu i s rezultatima prijašnjih istraživanja, poput primjerice istraživanja Bouillet i Bukvić (2015) koji navode da studenti koji su neposredno prije ispitivanja slušali kolegij inkluzivne pedagogije imaju povoljnija mišljenja od studenata završnih godina. Bouillet, Domović i Ivančević (2017) također navode da su studenti učiteljskih studija, kao i zaposleni učitelji, nedovoljno spremni za rad s učenicima s teškoćama. Rezultati istraživanja prikazanog u ovom radu, kao i prije navedenih istraživanja, dovode do jednoznačnog zaključka, a to je da moramo promijeniti nešto u inicijalnom obrazovanju učitelja kako bi oni koji će kao budući učitelji biti u svakodnevnom

kontaktu s učenicima bili spremni za diferencirano i individualizirano planiranje i programiranje u radu s učenicima različitih sposobnosti, mogućnosti, interesa, različitih skupina i kultura te tako graditi i razvijati kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije.

Zaključak

Studenti učiteljskih studija kao budući učitelji tijekom svojeg profesionalnog rada suočavat će se s brojnim izazovima što pretpostavlja inkluzivno djelovanje kroz planiranje, organizaciju i realizaciju kvalitetnog inkluzivnog okruženja. Nastavni proces čini oblikovanje poticajnih, raznovrsnih aktivnosti pružanjem primjerene odgojno-obrazovne podrške svim učenicima kojima je potrebna podrška u procesima učenja, poučavanja i socijalizacije. Da bi studenti kao budući učitelji kvalitetno kreirali i realizirali inkluzivno okruženje, tj. stekli potrebne kompetencije kad jednom svojim profesionalnim djelovanjem uđu u sustav odgoja i obrazovanja, potrebno ih je tijekom visokoškolskog obrazovanja pripremiti. S obzirom na percepciju i stvorene dojmove studenata učiteljskih studija, cilj ovog rada bio je istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama. Rezultati pokazuju da je kompetencije studenata iz područja rada i kreiranja inkluzivnog okruženja u kontekstu fizičkog, socijalnog i pedagoškog aspekta u kojem se ostvaruje učenje potrebno unaprijediti. Iako studenti učiteljskih studija pozitivnom procjenjuju prilagodbu prostora u učionicama za učenike s teškoćama, primjerice učeniku je bila osigurana blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti i ima dovoljno mjesta za pribor i pomagalo, kao i to da su učitelji dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala, prilagođenu opremu i materijale te su učitelji uz stručne suradnike i ostale djelatnike škole bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama, studenti su također procijenili nedovoljno suradnje i timskog pristupa u školama u planiranju i prilagodbi strategija podrške za učenike s teškoćama. Rezultati također pokazuju da se studenti samoprocjenjuju nedovoljno kompetentnima za pružanje podrške učenicima s teškoćama koju su stekli tijekom studija.

Iz ovakvih rezultata proizlazi da je na našim učiteljskim studijima potrebno uvesti više obveznih kolegija iz područja odgojno-obrazovne inkluzije i kreiranja inkluzivnog okruženja uključujući u povezanosti s većom

zastupljenosti praktičnog rada i metodičkih vježbi s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. No tumačenju ovih rezultata trebati pristupiti s oprezom, bez generaliziranja, i to zbog veličine uzorka i mogućnosti da su ispitanici bili subjektivni pri davanju odgovora, odnosno da su studenti učiteljskih studija imali potrebu dati odgovore koje su smatrali poželjnima u tome trenutku. Iz šireg diskursa gledanja, rezultati ovog istraživanja mogu potaknuti daljnja istraživanja u cilju evaluacije i razvoja studijskih programa i studentskih kompetencija za inkluzivnu praksu, kao i o tome jesu li studenti spremni „biti dovoljno otvorenog uma“ da pravovremeno uočavaju i slušaju različite odgojno-obrazovne potrebe svih učenika. Ako jesu, a ovi rezultati idu tomu u prilog, naša su sveučilišta ključ za pomak u preoblikovanju visokog obrazovanja za promicanje globalne svijesti o različitosti, toleranciji i u kvalitetnom provođenju individualiziranog i diferenciranog učenja i poučavanja.

Literatura

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1),41-56.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. i Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. Preuzeto s <https://doi.org/10.3390/educsci11080413> (16. 3. 2023.)
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*, Izvješće za Hrvatsku. SCIENTER & Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Bjelanović Nimac, T. (2019). Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:185190>. (20. 1. 2022.)
- Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society* (str. 37-46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
- Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46.
- Bucholz, J. L. i Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4). Preuzeto s <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie> (16. 3. 2023.)
- Cara, M. (2013). Academic and Social Outcomes of Children with SEN in the General Education Classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 90-99.
- Česi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Hrvatski jezik i inkluzivni pristup. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Florian, L. i Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778> (16. 3. 2023.)
- Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole*. Neobjavljen doktorski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Junaidi, A. R., Sunandar, A., Yuwono, J. i Ediyanto, E. (2021). Elementary school teachers' perception of inclusive education in East Java, Indonesia. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(3), 346-355.
- Kreitz-Sandberg, S. (2015). As an Educator You Have to Fix Many Things on Your Own. Teachers Perspectives on Organizing Inclusions in Various Welfare Contexts. In *Rights of Children in the Nordic Welfare States*, G. H. Jacobsen (Ed.), 145-167. [city: København]: NSU Press.
- Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18(1), Sp.Ed., 71-86.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb, Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> (23. 1. 2022.)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb, Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- OECD (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (23. 1. 2022.)
- OECD (2018). *Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (23. 1. 2022.)
- Robertson, S. L. (2021). Global competences and 21st century higher education – And why they matter. *International Journal of Chinese Education*, 10(1), 1-9.

PERCEPTION OF STUDENTS OF TEACHER STUDIES ON THE QUALITY OF INCLUSIVE ENVIRONMENT IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The National Framework Curriculum (2011) in the Republic of Croatia emphasizes the equality of educational opportunities based on social justice and education, which cannot be reduced to any differences. It also emphasizes the operation of educational institutions following socio-cultural values and goals. This presupposes the creation of an inclusive environment that includes the totality of the psychophysical, social and pedagogical context in which learning and teaching take place. In this sense, inclusive education is based on the right to quality education for all students to participate and cooperate with other students according to their abilities, possibilities, and interests. This paper focuses on the importance of creating an inclusive environment and the level of its quality in Croatian primary schools according to the perception of students of the Teacher education study programmes in the Republic of Croatia as important participants in assessing the quality of an inclusive environment, the teaching process, and the work of students with special educational needs. The paper aims to investigate the quality of the inclusive environment in Croatian primary schools concerning the knowledge and impressions created by students of the Teacher education study programme. The sample consists of 156 students enrolled in the 4th and 5th-years of Teacher education study programme from seven universities in the Republic of Croatia (in Osijek, Pula, Rijeka, Slavonski Brod, Split, Zadar, and Zagreb). For the purposes of the research, a questionnaire was constructed for students of the Teacher education study programme on the quality of educational inclusion in Croatian schools. A nonparametric Mann-Whitney U test was used to test the differences between students, given their year of study. The results showed differences in students' perceptions of the quality of the inclusive environment in our primary schools when it comes to implementing support strategies, the representation of professional associates, and their cooperation with teachers in planning and adapting teaching methods for students with disabilities, as well as encouraging students to interact and providing peer support to students with disabilities.

Keywords: inclusive environment, primary schools, students with disabilities, teachers, university students

*Katarina Šarčević Ivić-Hofman*⁵¹
*Ana Wagner Jakab*⁵²
*Lelia Kiš-Glavas*⁵³

OBLICI RANE PODRŠKE OBITELJIMA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prethodno priopćenje / Preliminary communication
 UDK: 364-787.24-056.24
 DOI: <https://doi.org/10.59014/ESFD3896>

Sažetak

Roditelji djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj primaju formalne i neformalne oblike podrške. Neformalnu podršku pružaju primjerice rodbina i prijatelji, a formalnu sustav zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa, nevladin sektor i drugi.

Cilj istraživanja bio je utvrditi percepciju roditelja o primanju formalnih i neformalnih oblika podrške namijenjenih djeci s teškoćama u razvoju rane i predškolske dobi i njihovim obiteljima te utvrditi postoji li povezanost zadovoljstva korištenjem usluga rane podrške s procijenjenom važnosti i razinom primanja formalnih i neformalnih oblika podrške. U istraživanju je sudjelovalo 152 roditelja, od čega je 63,8% ženskog, a 36,2% muškog spola. Prosječna je dob roditelja 38 godina. Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom osmišljenim za potrebe ovog istraživanja. Sa svrhom utvrđivanja povezanosti roditeljskog zadovoljstva korištenjem usluga i procijenjene razine i važnosti primanja formalnih i neformalnih oblika podrške izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Iz rezultata istraživanja vidljivo je kako većina roditelja procjenjuje važnost primanja neformalnih i formalnih oblika podrške visokom, ali ipak značajno više procjenjuju važnost formalne podrške (N = 86,8%). Postoji nadalje statistički značajna povezanost između roditeljskog zadovoljstva korištenjem usluga podrške i procijenjene važnosti formalnih i neformalnih oblika podrške.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, formalni i neformalni oblici podrške, zadovoljstvo uslugama podrške

51 Sveučilište u Slavanskom Brodu, OBR, ksihofman@unisb.hr

52 Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, ana.wagner-jakab@erf.unizg.hr

53 Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, lelia.kis.glavas@erf.unizg.hr

Uvod

Obilježja neformalne i formalne socijalne podrške

Sustav rane podrške potreban je obiteljima djece s teškoćama u razvoju zbog brojnih nepoželjnih događaja kao što su raspad obitelji, psihosomatski i neurotski poremećaji kod roditelja, smanjivanje njihove radne sposobnosti ili institucionalizacija djeteta (Ljubešić, 2009).

Oblici podrške mogu biti neformalni i formalni. Neformalni oblici odnose se na mrežu prijatelja, obitelji i široko dostupnih informacija (mediji, literatura, internet), utemeljeni su na solidarnosti i emocionalnoj povezanosti i čine dopunu formalnim službama (Wall, Aboim, Cunha i Vasconcelos, 2001; Žganec, 1995). Formalni oblici podrške odnose se na mrežu stručnjaka i javnih politika / zakona u društvu koji bi trebali učinkovito i pravovremeno odgovoriti na potrebe roditelja (Redmond, Spoth i Trudeau, 2002), a definiraju se kao odnos s profesionalcima u kojem stručnjak pruža podršku roditelju na temelju obrazovanja i iskustva (Jones, Rowe i Becker, 2009).

Iako su formalni oblici podrške važni, učestalost korištenja različitih oblika neformalne podrške dosta je zastupljena, što navode brojna istraživanja. Pećnik i Pribela-Hodap (2013) navode da je u razdoblju ranog djetinjstva i za roditelje djece urednog razvoja i roditelje djece s teškoćama u razvoju najpoželjniji izvor upravo neformalna podrška (savjetodavna podrška partner/partnerica – 87%, bliski prijatelji koji imaju djecu – 55%, vlastiti roditelji – 54% i drugi članovi obitelji – 27%). Kao formalnu podršku navode stručnjake različitih profila, i to u manjem postotku (pedijatar – 28%, odgojiteljice – 15%, psiholozi – 7%, pedagozi – 6%). Stručnjake logopeda, edukacijskog rehabilitatora i zdravstvenu voditeljicu roditelji spominju samo u 2% slučajeva (Pećnik i Pribela-Hodap, 2013). Dobiveni rezultati navedenog istraživanja sukladni su rezultatima istraživanja Pećnik i Raboteg-Šarić (2005) prema kojima roditelji kao najpoželjnije izvore savjetodavne podrške izdvajaju članove obitelji, druge roditelje, a tek onda stručnjake. Kada je riječ o savjetima stručnjaka, roditelji su naveli da su se najčešće javljali pedijatru (53%), psihologu (15%) i odgojiteljicama (13%), što potvrđuju i rezultati istraživanja Girio-Herrera, Owens i Langberga (2013) koji navode kako roditelji najčešće traže pomoć liječnika i stručnih

suradnika u odgojno-obrazovnim ustanovama. U nošenju s izazovima koje donosi rođenje djeteta s teškoćama u razvoju roditelji kojima nije dovoljna neformalna podrška traže i formalnu podršku – od stručnjaka najčešće traže upravo podršku (71%), potom savjet (57%), djelovanje (21%) i informacije (21%) (Akister i Johnson, 2004).

Socijalne veze, i njihova učinkovitost u obliku socijalne podrške, posebno su važne s područja socijalne politike jer mogu biti značajan izvor i dopuna postojećim programima. Socijalne mreže objektivni su pokazatelji socijalnih odnosa i pokazuju s kim pojedinac održava veze, ali ne i kvalitetu odnosa koja se najčešće procjenjuje konceptom socijalne podrške (Antonucci, 2001). Antonucci (1985) tvrdi kako socijalne mreže tvore strukturu kroz koju se socijalna podrška razmjenjuje i čine polje formalnih i neformalnih odnosa pojedinca unutar kojih se omogućuje razmjena usluga, informacija i drugih dobara (Mandič i Hlebec, 2005), dok socijalna podrška podrazumijeva potporne društvene interakcije.

Ciljevi istraživanja

Oblikovani su sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi percepciju roditelja o primanju formalnih i neformalnih oblika podrške namijenjenih djeci s teškoćama u razvoju rane i predškolske dobi i njihovim obiteljima.
2. Utvrditi postoji li povezanost zadovoljstva korištenjem usluga rane podrške s važnosti i razinom primanja formalnih i neformalnih oblika podrške.

Metoda rada

Uzorak sudionika

Uzorak obuhvaća 152 sudionika – roditelja djece s teškoćama u razvoju u dobi od rođenja do polaska u školu. Od toga je 63,8% majki i 36,2% očeva djece s teškoćama u razvoju. Prosječna je dob roditelja 38 godina. U istraživanju je sudjelovalo 68,4% roditelja iz Brodsko-posavske županije i

31,6% roditelja iz Istarske županije. Kriterij za izbor županije bio je stupanj regionalne razvijenosti. U obzir su se uzimali podaci o percepciji roditelja o uslugama rane podrške iz županije na višoj razini regionalne razvijenosti (Istarska županija), ali i iz županije na nižoj razini regionalne razvijenosti (Brodsko-posavska županija). Najviše roditelja srednjoškolskog je obrazovanja (55,9%).

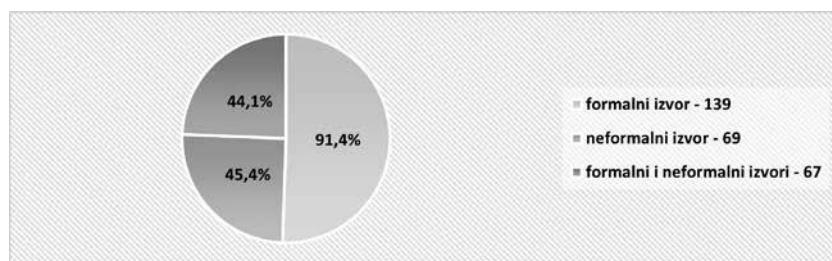
Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja, koje je dio šireg istraživanja o uslugama rane podrške djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima, osmišljen je anketni upitnik. Prvim dijelom upitnika prikupljeni su podaci o sociodemografskim obilježjima, a drugim dijelom podaci o percipiranoj formalnoj i neformalnoj podršci i zadovoljstvu korištenjem usluga.

Anketni upitnik sastojao se od više skala, a za potrebe ovog rada korištena je skala zadovoljstva za roditelje.

Rezultati analize pouzdanosti skale zadovoljstva za roditelje sastoje se od informacije o broju uključenih ispitanika u analizi (152) i rezultata provedene procedure za koju je odabrano trideset čestica. Cronbach alfa koeficijent iznosi 0,634 i sugerira prihvatljivu pouzdanost skale.

Rezultati i rasprava



Slika 1. Formalni i neformalni izvori podrške

Rezultati istraživanja pokazuju kako 91,4% roditelja, dakle značajan postotak, traži podršku iz formalnih, dok 45,4% roditelja traži podršku iz neformalnih izvora. Gotovo polovina ispitanih roditelja (44,1%) odabrala

je obje vrste podrške, dok malo roditelja, samo (7,9%), ne prima nikakvu podršku, a razlozi su sljedeći: nisu trebali / nisu željeli / nisu dobili pomoć, htjeli su se sami snaći. Postoji više razloga, a jedan od razloga izostanka podrške može biti neinformiranost roditelja o potrebama njihove djece i mogućnostima primanja usluga rane podrške.

Tablica 1. Razina primljene neformalne i formalne podrške

Razina neformalne i formalne podrške	RN ¹ (N)	%	RF ² (N)	%
Nemam podršku	83	54,6	13	8,6
Vrlo niska	2	1,3	3	2,0
Niska razina	5	3,3	10	6,6
Niti visoka niti niska	8	5,3	25	16,5
Visoka	15	9,9	37	24,3
Vrlo visoka	20	13,2	41	27,0
Izuzetno visoka	19	12,5	23	15,1

¹ razina neformalne podrške

² razina formalne podrške

Značajna većina roditelja prima usluge podrške iz formalnih izvora (91,4%) i smatra kako je razina te podrške visoka (72,7% – visoka, vrlo visoka, izuzetno visoka).

Rezultati istraživanja pokazuju i kako 45,4% roditelja prima neformalnu podršku čiju razinu ocjenjuju visokom (78,3% – vrlo visoko i izuzetno visoko).

Prema navedenim rezultatima istraživanja, uočava se kako roditelji u značajnoj mjeri dobivaju podršku od strane stručnjaka što je moguće i zbog specifičnosti za razdoblje rane intervencije kada se nakon uspostavljanja dijagnoze djeteta počinje pružati intenzivna stručna podrška koja je izuzetno važna za dijete i obitelj.

Tablica 2. Važnost primanja neformalne i formalne podrške

Važnost neformalne i formalne podrške	NP ¹ (N)	%	FP ² (N)	%
Nije važna	2	1,3	1	,7
Vrlo malo važna	4	2,6	1	,7
Malo važna	8	5,3	3	2,0
Niti važna niti nevažna	22	14,5	15	9,9
Važna	24	15,8	30	19,7
Vrlo važna	39	25,7	43	28,3
Izuzetno važna	53	34,9	59	38,8

¹ neformalna podrška² formalna podrška

Većina roditelja (76,4%) procjenjuje i neformalnu i formalnu podršku važnom, vrlo važnom i izuzetno važnom (86,8%). Vidljivo je kako većina ispitanih roditelja procjenjuje vrlo važnim primanje i neformalne i formalne podrške, ali ipak procjenjuju izuzetno važnom formalnu podršku.

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između zadovoljstva korištenjem usluga i formalne i neformalne podrške, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije.

Tablica 3. Povezanost zadovoljstva korištenjem usluga i formalne i neformalne podrške: Pearsonov koeficijent korelacije

	Zadovoljstvo korištenjem usluga podrške	Razina neformalne podrške	Važnost neformalne podrške	Važnost formalne podrške
Razina neformalne podrške	.03			
Važnost neformalne podrške	-.11	.68**		
Važnost formalne podrške	-.11	.29**	.52**	
Razina formalne podrške	.24**	.24**	.11	.42**

Napomena: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Iz Tablice 3. vidljiva je povezanost između zadovoljstva korištenjem usluga rane podrške te razine i važnosti formalne i neformalne podrške.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji:

1. značajna pozitivna povezanost razine i važnosti neformalne podrške
2. značajna pozitivna povezanost važnosti formalne i neformalne podrške
3. značajna pozitivna povezanost razine i važnosti formalne podrške
4. značajna pozitivna povezanost važnosti formalne i razine neformalne podrške
5. značajna pozitivna povezanost razine formalne i neformalne podrške
6. značajna pozitivna povezanost razine formalne podrške i zadovoljstva korištenjem usluga podrške.

Prema rezultatima istraživanja, vidljivo je kako su važnost i razina primanja neformalne i formalne podrške povezani. Iz roditeljske perspektive i formalna i neformalna podrška jako su važne obiteljima djece s teškoćama u razvoju. Upravo obje vrste podrške pomažu roditeljima da se nose i prilagode u kriznim situacijama, kao što je rođenje djeteta s teškoćama u razvoju. Socijalna podrška prema mnogim je istraživanjima važan činitelj zaštite od štetnih učinaka stresa na roditeljstvo (Pećnik i Raboteg-Šarić Pećnik, 2006; Pećnik, 2003), ali i u svakodnevnom životu (Milić Babić, 2019). Roditelji djece s teškoćama u razvoju, u odnosu na roditelje djece urednog razvoja, izražavaju veću potrebu za uslugom rane stručne podrške i pozitivnije stavove prema traženju iste, više se njome koriste, a kada bi ta podrška bila besplatna i kvalitetna, gotovo bi se svi njome koristili (Pećnik, 2013).

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da većina roditelja prima usluge od strane stručnjaka, odnosno formalni oblik podrške, a u nešto manjem broju i neformalne oblike podrške (podrška od strane obitelji, susjeda ili prijatelja), iskazuje se povezanost važnosti i razine primanja neformalne i formalne podrške. Značajna većina roditelja procjenjuje visoko na ljestvici

razinu primanja formalne podrške (Tablica 1.). Većina roditelja također procjenjuje visoko na ljestvici važnost primanja neformalne i formalne podrške (Tablica 2.). Iz roditeljske perspektive i formalna i neformalna podrška važne su obiteljima djece s teškoćama u razvoju.

U radu se naglašava nužnost preduvjeta kvalitetne podrške u suradnji roditelja i stručnjaka, u kojoj su roditelji aktivni sudionici uz stručnjake koji pružaju usluge i uz podršku onih koji donose političke i financijske odluke u stvaranju uvjeta za postizanje najviše razine djetetovog razvojnog potencijala. Osim formalne podrške, važna je i razvijena mreža podrške uže socijalne okoline obitelji, što dokazuju i rezultati istraživanja prikazanog u ovom radu.

Literatura

- Akister, J., Johnson, K. (2004). The Parenting Task: Parents' concerns and where they would seek help. *Journal of Family Social Work*, 8 (2), 53-64.
- Antonucci, T. C. (1985). Personal Characteristics, Social Support, and Social Behaviour. U: R. H. Binstock i E. Shanas (ur.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (str. 94-128). New York: Van Nostrand 54 Reinhold Company.
- Antonucci, T. C. (2001). Social Relations an Examination of Social Networks Social Support and Sense of Control. U: J. E. Birren i K. W. Schaie (ur.), *Handbook of the Psychology of Aging* (str. 427-453). San Diego: Academic Press.
- Girio-Herrera, E., Owens J. S., Langberg J. M. (2013). Perceived barriers to help-seeking among parents of at-risk kindergarteners in rural communities. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 42 (1), 68-77.
- Jones, L., Rowe, J., Becker, T. (2009). Appraisal, coping and social support as predictors of psychological distress and parenting efficacy in parents of premature infants. *Children's Health Care*, 38 (4), 245-262.
- Ljubešić, M. (2009). Rana intervencija u djetinjstvu: Gdje smo i kamo idemo? U: M. Cepanec (ur.), *Zbornik sažetaka 1. hrvatskog simpozija o ranoj intervenciji u djetinjstvu* (str. 71). Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.
- Mandič, S., Hlebec, V. (2005). Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 21 (49/50), 263-285.
- Milić Babić, M. (2019). Socijalna podrška i roditeljstvo. *Socijalne teme*, 1 (6), 13-26.
- Pečnik, N. (2003). Izvori socijalne podrške i zadovoljstvo podrškom. U: Z. Raboteg

- Šarić; N. Pećnik; V. Josipović (ur.), Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline (str.170-191). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Pećnik, N. (2013). Podrška roditeljstvu u razdoblju ranog razvoja djeteta. U: N. Pećnik (ur.), *Kako roditelji i zajednica brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 28-31). Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pećnik, N., Pribela Hodap, S. (2013). Stručna podrška u rješavanju roditeljskih pitanja. U: N. Pećnik (ur.), *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 108-123). Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pećnik, N., Raboteg-Šarić, Z. (2005). Neformalna i formalna podrška jednoroditeljskim i dvoroditeljskim obiteljima. *Revija za socijalnu politiku*, 12 (1), 1-21.
- Redmond, C., Spoth, R., Trudeau, L. (2002). Family and Community Level Predictors of Parent Support Seeking. *Journal of Community Psychology*, 30 (2), 153-171.
- Žganec, N. (1995). Obitelj – socijalna mreža – socijalni rad. *Društvena istraživanja*, 4 (4-5), 503-515.
- Wall, K., Aboim, S., Cunha, V., Vasconcelos, P. (2001). Families and Informal Support Networks in Portugal: The Reproduction of Inequality. *Journal of European Social Policy*, 11 (3), 213-233.

FORMAL AND INFORMAL FORMS OF SUPPORT IN THE EARLY SUPPORT SERVICE SYSTEM

Abstract

Parents of children with disabilities in the Republic of Croatia receive formal and informal forms of support. Informal support is provided by relatives and friends, the formal system of health, upbringing, and education, social care, the judicial system, the non-governmental sector, and others. The goal of the research was to determine parents' perceptions of receiving formal and informal forms of support for children with disabilities of early and preschool age and their families, and to determine whether there is a relationship between satisfaction with using early support services and the importance of receiving formal and informal forms of support.

There were 152 parents participating in the research, out of which 63.8% were female and 36.2% were male. The parents' average age is 38 years. Data were collected through a survey questionnaire created for the purposes of this research. In order to determine the relationship between parental satisfaction with the use of services and the assessed level and importance of receiving formal and informal forms of support, the Pearson correlation coefficient was calculated. The research results show that most parents assess the high importance of receiving informal and formal forms of support, but significantly more assess the importance of formal support (N = 86.8%). Furthermore, there is a statistically significant correlation between parental satisfaction with the use of support services and the assessed importance of formal and informal forms of support.

Keywords: children with disabilities, formal and informal forms of support, satisfaction with support services.

Gordana Ivković⁵⁴

Jelena Alić⁵⁵

Dinko Jadrešić⁵⁶

UKLJUČIVANJE STUDENATA S INVALIDITETOM U PROGRAME TJELESNOG VJEŽBANJA NA SVEUČILIŠTIMA U HRVATSKOJ

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 378:796-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/VSNX6195>

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja utvrditi stavove i iskustva profesora kineziologije u radu sa studentima s invaliditetom kako bi ih se što efikasnije uključilo u programe tjelesnog vježbanja na sveučilištima. U istraživanju je sudjelovalo dvadeset profesora kineziologije koji izvode nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture i ostale kolegije iz područja kineziologije na sveučilištima u Hrvatskoj. Ispitanici su ispunili *online* upitnik koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio upitnika sastojao se od općih podataka, a u drugom je dijelu primijenjen Upitnik stavova o inkluziji SINKL 2.0. Rezultati pokazuju da 40% profesora kineziologije na sveučilištima nema iskustva u radu sa studentima s invaliditetom i većina se smatra malo i neznatno kompetentna za rad s njima. Većina se nadalje slaže s tim da je inkluzija studenata s invaliditetom u programe tjelesnog vježbanja moralni imperativ. Profesori kineziologije koji provode prilagođeni program sa studentima s invaliditetom smatraju da je inkluzija moralna obveza društva u većem postotku za razliku od profesora kineziologije koji ne provode prilagođeni program. Profesori kineziologije koji provode prilagođeni program sa studentima s invaliditetom, u odnosu na one koji ne provode takve programe, imaju i veću podršku u radu kolega s katedre. Zaključuje se da je za inkluziju studenata s invaliditetom u programe tjelesne i zdravstvene kulture iznimno važna podrška kolega i stručnih timova u realizaciji programa tjelesnog vježbanja. Rezultati istraživanja upućuju štovišu na potrebu dodatne edukacije profesora kineziologije za rad sa studentima s invaliditetom te uvođenja novih izbornih kolegija iz područja kineziologije kako bi studenti s invaliditetom mogli izabrati sadržaje prilagođene svojim željama i mogućnostima.

54 Centar za tjelovježbu i studentski sport, Sveučilište u Zadru, givkovic@unizd.hr

55 Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, jceticin@unizd.hr

56 Centar tjelovježbu i studentski sport, Sveučilište u Zadru, djadresic22@unizd.hr

Ključne riječi: inkluzija, tjelesna aktivnost, stavovi nastavnika, studenti s invaliditetom

Uvod

Sve se veći broj studenata s invaliditetom upisuje na različite studije na sveučilištima u Hrvatskoj često se susrećući s dodatnim ograničenjima kod izvođenja organiziranih tjelesnih i sportskih aktivnosti. Tjelesna aktivnost iznimno je važna za održavanje zdravlja svih ljudi. Posebno je važna osobama s invaliditetom radi sprječavanja postojećih i sekundarnih oštećenja (Draheim, 2006). Velika je razlika u razini tjelesne aktivnosti osoba bez zdravstvenih teškoća i invaliditeta i osoba sa zdravstvenim teškoćama i invaliditetom. Velik broj studenata s invaliditetom ne zadovoljava preporuke Svjetske zdravstvene organizacije o tjelesnoj aktivnosti, a neke su podskupine posebno neaktivne (Úbeda-Colomer, Monforte i Devís-Devís, 2019). Rezultati dosadašnjih studija pokazuju da su osobe s invalidnošću manje tjelesno aktivne od svojih vršnjaka iz više razloga, a neki su razlozi ovi: sama zdravstvena ograničenja, nedostatak pristupa odgovarajućim tjelesnim aktivnostima, nedostatak podrške u zajednici, nedovoljna educiranost voditelja programa tjelesne aktivnosti i slično (Volarić, Lekić i Lulić Drenjak, 2019; Miholić, 2012). Neaktivnost osoba s invalidnošću može smanjiti motoričke i funkcionalne sposobnosti (Graham i Reid, 2000) i doprinijeti razvoju kardiovaskularnih i metaboličkih bolesti (Draheim, 2006). Inkluzija podrazumijeva integraciju osoba s invaliditetom u društvenu zajednicu, u ovom slučaju u akademsku zajednicu, i to tjelesnim aktivnostima. Uključivanjem osoba s invaliditetom u zajedničke programe tjelesne aktivnosti potiče se njihova međusobna podrška i iskazuje se potpora individualnim različitostima u studentskoj populaciji. Interdisciplinarni i timski rad podrazumijeva niz metoda i postupaka u cilju razvoja individualnih potreba svih osoba i poštivanja pojedinca kao ravnopravnog sudionika u obrazovnom sustavu i akademskoj zajednici. Inkluzija u prvom redu podrazumijeva pružanje jednakih prilika svima, kao i najveću fleksibilnost u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve školske djece (Kiš-Glavaš i Wagner, 2001). Sva sveučilišta u Republici Hrvatskoj u svoje su statute unijela ustavne odredbe o zabrani diskriminacije na bilo kojoj osnovi te odredbu iz Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju o pravu svih studenata na

kvalitetan studij, što svakako uključuje i studente s invaliditetom (NN, 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 46/07).

Cilj je ovog rada utvrditi stavove i iskustva profesora kineziologije u radu sa studentima s invaliditetom kako bi ih se što efikasnije uključilo u programe tjelesnog vježbanja na sveučilištima u Hrvatskoj.

Metode

U istraživanju je sudjelovalo 20 profesora kineziologije sa sveučilišta u Hrvatskoj koji izvode nastavu Tjelesna i zdravstvena kultura i ostale kolegije iz područja kineziologije. Ispitanici su ispunili *online* upitnik koji se sastojao od dva dijela. U prvom su dijelu bila opća pitanja o dobi, spolu, radnom iskustvu, kompetencijama i iskustvu rada s osobama s invaliditetom. Drugi je dio upitnika Upitnik stavova o inkluziji SINKL 2.0 (Subotić i Anđić, 2016) kojim se procjenjuju ove 4 subskale: moralni imperativ inkluzije, problemi u inkluzivnoj nastavi, parcijalna inkluzija i stručna podrška. Upitnik obuhvaća ukupno 19 tvrdnji koje se odnose na stavove i iskustva o inkluziji. Stupanj slaganja ispitanika s određenom tvrdnjom izražava se odabirom odgovarajućeg broja na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – nisam siguran/na, 4 – uglavnom se slažem, 5 – potpuno se slažem). Podaci su obrađeni na Sveučilištu u Zadru s pomoću programskog paketa Statistica for Windows ver. 13.05. Izračunate su frekvencije i postoci za opće podatke i za stavove za sve četiri subskale upitnika, a za testiranje razlika u stavovima profesora kineziologije koji imaju i onih koji nemaju iskustva u radu sa studentima s invaliditetom primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Svi su koeficijenti testirani na razini značajnosti $p < 0,05$.

Rezultati i rasprava

Prosječna je dob kod 55% ispitanika od 41 do 55 godina, kod 30% od 25 do 40 godina, a ukupno je 15% ispitanika u dobi iznad 55 godina. Upitnik je ispunilo 50% muškaraca i 50% žena, do 10 godina radnog staža ima 30% ispitanika, od 11 do 20 godina 45% ispitanika, od 21 do 30 godina 10% ispitanika, a 31 godinu i više ukupno 15% ispitanika.

Tablica 1. Iskustvo rada sa studentima s invaliditetom

Iskustvo u radu	N	Kumulativno	%	Kumulativno
Zadovoljavajuće	9	9	45	45
Nemam iskustva	8	17	40	85
Vrlo dobro	2	19	10	95
Nije dobro iskustvo	1	20	5	100

Ukupno 40% kineziologa nema iskustva u radu sa studentima s invaliditetom, njih 45% ima zadovoljavajuće iskustvo, a samo ih 5% ima vrlo dobro iskustvo u radu (Tablica 1.). Niski rezultati samoprocjene kvalitete iskustva u radu s osobama s invaliditetom vjerojatno su povezani sa stavovima o kompetentnosti jer se većina profesora kineziologije smatra neznatno kompetentnima. Rezultati stavova profesora kineziologije o kompetentnosti rada sa studentima s invaliditetom pokazuju da se 15% njih smatra nekompetentnima, 20% malo kompetentnima, a 45% kineziologa izjasnilo se da je neznatno kompetentno. Tek se 25% profesora kineziologije smatra vrlo kompetentnima, dok se niti jedan ne smatra iznimno kompetentnim. Druga istraživanja (Karamatić, Brčić i Viljac, 2018) također upućuju na potrebu dodatnog obrazovanja nastavnika kako bi uspješno proveli proces inkluzije.

Tablica 2. Odgovori ispitanika na česticama subskale
Moralni imperativ inkluzije
 % ispitanika

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
Inkluzivno obrazovanje moralna je dužnost društva u cjelini.	0	0	5	45	50
Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba ju primjenjivati jer je moralna.	5	5	10	35	45
Inkluziju treba primjenjivati jer je humana.	0	5	15	20	60
Podržavam uvođenje inkluzije u naš obrazovni sustav i u naše sveučilište.	0	0	5	20	75
Inkluzija pomaže u tome da studenti s invaliditetom ne budu stigmatizirani.	0	0	35	35	30
Svi studenti, bez obzira na težinu invaliditeta, trebaju biti uključeni u redovno vježbanje.	0	0	5	45	50

U Tablici 2. prikazane su tvrdnje ispitanika na subskali *Moralni imperativ inkluzije* prema kojima se većina uglavnom i u potpunosti slaže da je „Inkluzivno obrazovanje dužnost društva u cjelini“. Za tvrdnju „Bez obzira na efikasnost, inkluzija bi se trebala primjenjivati jer je moralna“ nije sigurno ili se ne slaže 20% ispitanika. S tvrdnjom „Inkluziju treba primjenjivati jer je humana“ 80% ispitanika uglavnom se i u potpunosti slaže. Većina podržava uvođenje inkluzije u sustav obrazovanja na sveučilišta. Kada je riječ o tvrdnji „Inkluzija pomaže studentima s invaliditetom da ne budu stigmatizirani“, 35% ispitanika nije sigurno u tvrdnju, dok se ostali uglavnom ili u potpunosti slažu.

S tvrdnjom „Studenti s invaliditetom narušavaju kvalitetu nastave TZK studentima bez invaliditeta“ (Tablica 3.) ne slaže se 70% ispitanika. S tvrdnjom „Studenti bez invaliditeta zadirkuju i žale se na studente s invaliditetom“ većina ispitanika se ne slaže, dok manji dio nije siguran. Većina se ispitanika također ne slaže s tvrdnjom „Studenti s invaliditetom ometaju nastavu više od ostalih“, međutim 10% njih nije sigurno i 10% se slaže

s tvrdnjom. S tvrdnjom da su „studenti s invaliditetom pasivni“ uglavnom se slaže 30% ispitanika, dok 45% nije sigurno.

*Tablica 3. Odgovori ispitanika na česticama subskale
Problemi s inkluzijom u nastavi TZK
% ispitanika*

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
Studenti s invaliditetom u razvoju u redovnoj nastavi TZK narušavaju kvalitetu nastave studentima bez invaliditeta.	70	10	20	0	0
Studenti bez invaliditeta često zadirkuju studente s invaliditetom.	70	10	20	0	0
Studenti bez invaliditeta žale se na studente s invaliditetom.	65	20	15	0	0
Studenti s invaliditetom ometaju nastavu puno više od drugih studenata.	70	10	10	5	5
Studenti s invaliditetom često su pasivni u nastavi TZK u odnosu na druge studente.	15	10	45	30	0
U nastavi sa studentima s invaliditetom teško je održavati disciplinu.	55	20	25	0	0

Tablica 4. Odgovori ispitanika na česticama subskale
 Parcijalna inkluzija
 % ispitanika

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
Inkluzija bi se trebala provoditi samo onda kada student s invaliditetom može pratiti i razumjeti nastavu.	15	25	30	20	10
Samo specijaliziranim i ciljanim vježbanjem u izbornim kolegijima studenti s invaliditetom mogu dobiti punu pažnju i individualizirani pristup.	0	0	10	40	50
Bolje je povremeno uvoditi studente s invaliditetom u redovnu nastavu TZK, na sadržaje koje mogu pratiti, nego ih uključivati u cjelovit program.	5	20	20	35	20
Posebni programi u izbornim kolegijima TZK omogućili bi da studenti s invaliditetom imaju individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim studentima.	0	0	10	45	45

U tvrdnjama na subskali parcijalne inkluzije (Tablica 4.) ispitanici su iskazali različite stavove. S tvrdnjom da bi se inkluzija „*trebala provoditi samo onda kad student s invaliditetom može pratiti nastavu*“, 40% ispitanika uopće se i uglavnom ne slaže, 30% njih nije sigurno, dok se 30% ispitanika uglavnom i potpuno slaže. Motoričke sposobnosti, znanja i dostignuća često su preduvjet uspješno izvedene vježbe pojedinca, a ujedno njihov razvoj i razina ovise o razini teškoće studenta. U sljedećoj su tvrdnji ispitanici to i potvrdili jer se 90% ispitanika slaže sa sljedećim: „Ciljano vježbanje u izbornim kolegijima studenti s invaliditetom mogu dobiti punu pažnju i individualizirani pristup“. S tvrdnjom „Bolje je povremeno uvoditi studente s invaliditetom u redovnu nastavu TZK, na sadržaje koje mogu pratiti, nego ih uključivati u cjelovit program“ 55% ispitanika uglavnom se i u potpunosti slaže, 20% njih nije sigurno u tu tvrdnju, dok se 25% njih

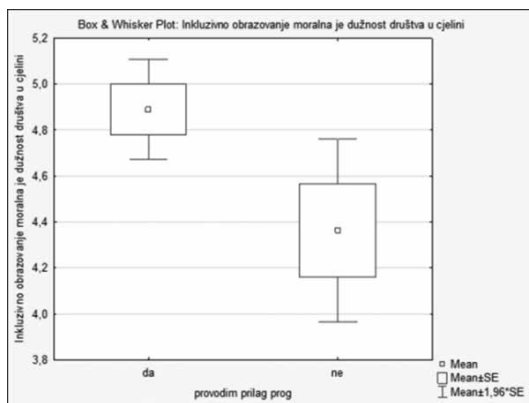
uglavnom ne slaže. S tvrdnjom „Posebni programi u izbornim kolegijima TZK omogućili bi studentima s invaliditetom individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim studentima“ uglavnom se i u potpunosti slaže 90% ispitanika. U Tablici 5. prikazani su odgovori na tvrdnje ispitanika na subskali *Stručna podrška*. Čak 65% ispitanika nije sigurno u podršku kolega na katedri, dok je 60% ispitanika zadovoljno radom stručnih timova na sveučilištu koji se odnose na podršku vezanu uz proces inkluzije. Da „Imaju podršku stručnih suradnika (pedagog, psiholog) u radu sa studentima s invaliditetom“, nije sigurno 45% ispitanika, dok je 45% zadovoljno podrškom.

Tablica 5. Odgovori ispitanika na česticama subskale *Stručna podrška*

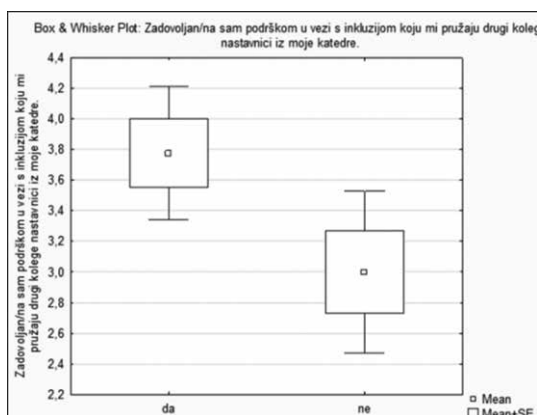
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju drugi kolege nastavnici s moje katedre.	5	0	65	20	10
Stručni timovi na mojem fakultetu/ sveučilištu značajno doprinose uspješnoj realizaciji inkluzije.	10	5	25	40	20
Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju stručni suradnici (pedagog, psiholog).	5	5	45	30	15

Statistički značajne razlike t-testa među ispitanicima koji provode (45%) i onih koji ne provode (55%) prilagođen program pokazale su se u tvrdnji da je „Inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u cjelini“ i tvrdnji o „Zadovoljstvu podrškom u vezi s inkluzijom koju im pružaju drugi kolege profesori kineziologije iz katedre“. Rezultati t-testa (Slika 1.) upućuju na to da ispitanici koji imaju iskustva rada sa studentima s invaliditetom više se slažu s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u cjelini nego ispitanici koji nemaju takva iskustva. Ostala istraživanja upućuju na to da su nastavnici zagovarali pozitivne stavove i podržavali inkluzivno obrazovanje, ali uz izražene brige s resursima i podrškom u tom sistemu (Alhassan i Abosi, 2014). Profesori kineziologije koji imaju

iskustva u radu sa studentima s invaliditetom zadovoljniji su također podrškom u vezi s inkluzijom koju im pružaju drugi kolege s katedre od profesora kineziologije koji nemaju ta iskustva (Slika 2.). Jedan od važnih faktora razina je podrške koja im je pružena (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Iako rezultati istraživanja o stavovima odgajatelja (Skočić Mihić, 2011) i nastavnika (Bermanec, 2018) upućuju na nedovoljnu podršku kolega o inkluziji učenika s teškoćama, rezultati ovog istraživanja potvrđuju važnost podrške bliskih kolega.



Slika 1. Grafički prikaz stavova profesora kineziologije o inkluzivnom obrazovanju



Slika 2. Stavovi profesora kineziologije o zadovoljstvu podrškom kolega

Zaključak

Iako 40% profesora kineziologije na sveučilištima nema iskustva u radu sa studentima s teškoćama i većina se smatra malo i neznatno kompetentna za rad s njima, većina se slaže da je inkluzija studenata moralni imperativ inkluzije studenata s invaliditetom u programe tjelesnog vježbanja. Odgovori ispitanika upućuju na to da nema problema s inkluzijom u nastavi tjelesnog vježbanja i nema ujednačene stavove oko parcijalne inkluzije. Većina ispitanika ima pozitivne stavove o uvođenju izbornih kolegija sa sadržajem ciljanih i prilagođenih vježbi oštećenjima pojedinca s naglaskom na individualizirani rad. Podrškom stručnih timova ispitanici su zadovoljniji nego podrškom kolega na katedri. Profesori kineziologije koji provode prilagođeni program sa studentima s invaliditetom smatraju, međutim, da je moralni imperativ inkluzije moralna obveza društva u većem postotku od kolega koji ne provode prilagođen program. Profesori koji provode prilagođen program sa studentima s invaliditetom imaju i veću podršku u radu od kolega s katedre.

Za inkluziju studenata s invaliditetom jako je važna podrška kolega i stručnih timova u realizaciji tjelesnog vježbanja. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu dodatne edukacije profesora kineziologije za rad sa studentima s invaliditetom te uvođenja novih izbornih kolegija iz područja kineziologije kako bi studenti s poteškoćama mogli izabrati sadržaje prilagođene njihovim željama i mogućnostima. Uz navedeno, a kako je u dosadašnjim istraživanjima dokazana pozitivna povezanost razine tjelesne aktivnosti osoba s invaliditetom s njihovim zadovoljstvom životom (Pagan, 2018), aktivnosti usmjerene na što uspješniju inkluziju studenata s invaliditetom u različite kineziološke programe na sveučilištima doprinijet će i boljem općem zadovoljstvu istih. U cilju ostvarenja uspješne inkluzije studenata s invaliditetom u kineziološke aktivnosti bitno je da profesori kineziologije imaju pozitivne stavove i adekvatnu podršku (Rojo-Ramos i dr., 2022; UNESCO, 2020). Takva podrška ima važnu ulogu u ispunjavanju cilja održivog razvoja (UNESCO, 2016) u osiguravanju uvjeta da svi učenici bez obzira na individualne različitosti imaju pristup visokokvalitetnom, uključivom i pravednom obrazovanju i da se promiču mogućnosti za cjeloživotno učenje.

Literatura

- Alhassan, A.-R. K., i Abosi, O. C. (2014). Teacher Effectiveness in Adapting Instruction to the Needs of Pupils With Learning Difficulties in Regular Primary Schools in Ghana. *SAGE Open*, 4(1). URL: <https://doi.org/10.1177/2158244013518929> (pristup: 3. 4. 2021).
- Avramidis, E., Bayliss, P., i Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, *Educational Psychology* 20(2), 191-211.
- Bermanec, J. (2018). *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole - stavovi učenika i nastavnika*. Diplomski rad. Osijek: Medicinski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Draheim, C. C. (2006). Cardiovascular disease prevalence and risk factors of persons with mental retardation. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 12(1), 3-12.
- Graham, A., i Reid, G. (2000). Physical fitness of adults with an intellectual disability: a 13-year follow-up study. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(2), 152-161. URL: <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608893> (pristup: 20. 3. 2021)
- Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13, 91-104.
- Kiš Glavaš, L. i Wagner, A. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjene stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 191-202.
- Miholić, D. (2012). *Studenti s invaliditetom, Slobodno vrijeme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Pagan R. (2018). Disability, life satisfaction and participation in sports. U L. Rodriguez de la Vega i W. Toscano (Ur.) *Handbook of leisure, physical activity, sports, recreation and quality of life*. Cham: Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75529-8_20 (pristupljeno 23. 9. 2021).
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., and Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Children* 9(1), 108. doi: 10.3390/children9010108
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

- Subotić, S. i Anđić, B. (2016). *Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0*. Banja luka, BiH: NVO „Persona“.
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., & Devís-Devís, J. (2019). Physical activity of university students with disabilities: accomplishment of recommendations and differences by age, sex, disability and weight status. *Public health*, 166, 69-78.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. London, UK: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. London, UK: UNESCO.
- Volarić, W., Lekić, A. & Lulić Drenjak, J. (2019). Tjelesna aktivnost studenata s invaliditetom Sveučilišta u Rijeci. *World of health*, 1 (2), 72-80.

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EXERCISE PROGRAMMES AT UNIVERSITIES IN CROATIA

Abstract

This research aims to determine the attitudes and experiences of professors of kinesiology in working with students with disabilities in order to include them as effectively as possible in physical exercise programmes at universities.

Respondents and methods: The study involved twenty professors of kinesiology who teach Physical Education and other courses in the field of kinesiology. Respondents completed an online questionnaire consisting of two parts. The first part of the questionnaire consisted of the respondent's general data, and in the second part, the "Questionnaire of Attitudes on Inclusion SINKL 2.0" was applied.

The results show that 40% of kinesiology professors at universities have no experience working with students with disabilities. Most consider themselves little and slightly competent to work with them, most agree that student inclusion is a moral imperative to include students with disabilities in exercise programmes. Kinesiology professors who implement a customized programme with students with disabilities believe that the moral imperative of inclusion is a moral obligation of society in a higher percentage than colleagues who do not implement a customized programme. In addition, professors of kinesiology who implement a customized programme for students with disabilities receive greater support in their work than colleagues from the department who do not implement such programmes.

Conclusion: The support of colleagues and professional teams in the implementation of physical exercise programmes is very important for the inclusion of students with disabilities. Moreover, the results of the research indicate the need for additional education of kinesiology professors to work with students with disabilities and the introduction of new elective courses in the field of kinesiology so that students with disabilities can choose content tailored to their wishes and abilities.

Keywords: inclusion, physical activity, students with disabilities, teachers' attitudes

Olivia Karaolis⁵⁷

PUPPETS AS A PEDAGOGY FOR INCLUSION

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 373.2:792.97-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/UBVZ4655>

Abstract

As a signatory to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) all educational settings and early childhood centres in Australia must legally “ensure an inclusive education system at all levels (Article 1, United Nations Committee on the Rights of Persons with a Disability). Yet despite this legal obligation and national priority, inclusion for all children has remained out of reach (Graham et al., 2020). In this paper, I will explore the artform of puppetry and its possibilities to bring about genuine inclusive practice. The findings emerged from a larger research story that included three preschools that enrol children with disabilities in their program. Together with the researcher, the children and staff engaged a range of drama strategies, including puppetry and found they significantly increased the participation and contribution of all children in their learning experiences, creating a more inclusive learning environment. This paper focuses on the potential of puppets as a pathway, if not a shining light towards a pedagogy that is inclusive for all. Despite the international impetus, policy and extensive research, the move towards inclusive education has been difficult to translate into practice and complicated by systematic and attitudinal barriers (Graham 2020; Schuelka et al., 2020). It is argued that many of these barriers can be attributed to an absence of a shared understanding of the terminology or a clearly defined notion of “inclusive education” (Graham, 2020). To avoid such misunderstanding, in this paper, inclusive education is aligned with the interpretation in the CRPD and *General Comment No. 4* (GC4; United Nations: 2016), that is, a way of thinking about education that recognizes individual difference as natural and includes a range of approaches, individual preferences and strategies to engage all students in their learning. The focus strategy in this article is puppetry and in the following sections I will outline how educators can utilize this magical object for authentic inclusion.

Keywords: early childhood, inclusive education, puppetry.

57 University of Sydney, Australija, olivia.karaolis@sydney.edu.au

What is a puppet?

The word puppet originated from the Latin word ‘pupa’ meaning doll, and like a special toy, the puppet, in the eyes of children assumes a life of its own. There is an element of magic that takes place when using a puppet; the puppet comes to life through the puppeteer; it is an “object with a soul” (Majaron, 2002, p.65). An incredibly helpful soul in implementing inclusive education. I would like to begin, by providing you with an example of this ‘helpfulness’ through a vignette, a snapshot from this study and the lived-experience of the young children and of course, a duck hand puppet, her name is Mabel.



Vignette 1

Figure 1. Mabel

My research story begins on a cold morning in April, my first day as a guest teacher/researcher at a preschool in Sydney. I had taught in many schools and early childhood centres throughout my career and had a very clear learning intention for this first day and that is to build a relationship with the children.

It is group time, and the children are making their way from free play outside into the classroom and on to the rug. The line behind their teacher has fallen apart, with some boys tumbling to the floor near a bookshelf and others grouped drinking from their water bottles by the drink cart. Hats are taken to cubbies and shoes are being put on, some children only finding they have one and rushing outside to retrieve the other. It is happy chaos as one teacher, smiling on the couch, is gently reminding some children to put the books away, reassuring others they do not need a band-aid and directing others to another educator that is supervising in the bathroom.

Gradually the group on the floor takes shape for the Acknowledgement to Country (an opportunity to then the traditional owners of the land) sung to begin the day. The song is missing some enthusiasm, and this continues to diminish as another teacher joins the group with two boys in hand. One young boy, Joel, is crying very loudly and the other is directed to sit in a small chair, next to the teacher at the back of the group. This boy, Jack, is kicking his feet loudly on the floor as Joel's crying becomes a series of screams. Belinda, the room leader runs over. She too looks like crying and takes Joel in her arms as he continues to fall apart. She looks at me and says, "It is like this every day and getting worse..." The other children, now completely silent, have turned their eyes away from the next song about Five Little Monkeys and are all looking at Joel.

In an attempt at distraction, I ask the children to make a circle. This takes us quite a bit of time, with teachers pointing to help the children find a space. I am worried that the change in seating arrangements may confuse or unsettle Joel further but take the risk. I gently tap him on the knee and smile, motioning for him to sit next to me on my right-hand side. He and Belinda move to the floor, he stops crying and smiles. I also suggest that Jack may like to sit on the floor in front of 'his' Miss Penny and not in a seat separate from the rest of the group. I then ask her to sit next to me with Joel on the floor. I then tell the children, with a whisper that I have my friend Mabel in my basket, and she is asleep, and I have to wake her up, but I can't.

Olivia: Can you help me?

The children all look to my basket, and some say, Yes.

Olivia: What should I do? I want to wake her gently...

Harry: (from the floor) We can say wake-up... quietly.

Olivia: Would you like to have a try?

(Gently, I take Mabel out of my basket, nursing her in my arms, beak tucked into her chest).

Harry: (softly) Wake –up. [He looks back at his friends.]

A couple of the children giggle as they look at one another and at Mabel, who has a little snore and then falls back to sleep. Out of the corner of my eye I see Jack is watching me. I notice that Joel's eye movements have become very fast and wonder if this is a sign of stress or excitement? I am worried and very unsure how to read his actions. He has stopped crying, perhaps he is excited? Taking a leap of faith, I decide to ask him to wake up the duck. He looks at me for a few seconds, encouraged, I then beckon him with my hands. A big smile appears on his face, and he comes closer to Mabel and touches her. Mabel wakes up. Another big smile appears, and he wiggles his little knees. My heart is beating for him. I wonder if the wiggling could be his way of expressing his excitement or an attempt at sensory regulation. Joel looks to Miss Belinda, is he pleased with himself for waking up Mabel, for getting it right and wanting her recognition? I give him another smile, and a high five. I offer him my hand. He hits it, gently, looking at Miss Belinda.

I look to Miss Belinda too, imploringly. As if on cue, she says, "Great job, Joel" and moves back to the computer desk in the corner. Joel sits back down next to me, leans forward to look at me and smiles again, eyes twinkling. Mabel wakes up and looks at the children.

Olivia: (to Mabel) Good morning, darling

Mabel: Hello...Where am I?

Olivia: (to the children) Who can tell Mabel where she is?

Lyndall: (one of the little girls looking as if she is about to burst, calls out laughing) At preschool.

Mabel: What is preschool?

Pete: (another little boy, coming closer) It's ... here

More laughter! I then attempt to explain to Mabel that preschool is a place for children to come to play. I ask her if she would like to meet the children and learn their names. She nods, a sweet, little nod, flaps her wings and quacks. This causes a huge outburst of laughter from the children, a lot of wiggling closer to me and some of the children are now so enthralled, they are standing up. Jack appears delighted in his new position on the floor, he is looking at the children sitting next to him with his legs stretched out and he is smiling. Miss Penny is just behind him, sitting on a child sized chair. Jack then gets up and makes a run for Mabel, sticking his hand in her beak. Miss Penny jumps up and brings him back to the chair, telling him to sit down. How I wished she hadn't. Mabel squawks, and then I say to the children that Jack was saying hello and ask him if he would like to say hello to Mabel and give her a wave. He does and Mabel waves back with her tiny wing.

Exploring this moment through the GC4

General Comment No. 4 (GC4) includes key vocabulary in its outline of inclusive education (Graham., 2020). Drawing on this language, and in particular the words, *systemic reform*, *barriers*, *preferences*, *participation*, *changes*, *modifications* and *relevant age range*, this section, analyses the vignette above to illustrate how puppets can be part of implementing inclusion. The description of morning circle showed that some children, although present, were not fully *participating* in their learning environment. It is a good example of *integration*, at best or at worst, *micro inclusion* (Cologon, 2014). This was evident from the physical positioning of the children in the space, with the children identified as having disabilities, seated away from the rest of the group under the supervision of a staff member. *Integration* and *micro-inclusion* happen when schools or individuals assume that some children need special assistance or support because they are different. It is a belief that ignores difference as part of our humanity and as a result does not consider allowing for this difference in schools. It is evident in the example above that some changes were needed to the morning group time so that the experience was accessible for all and

not just for *some* children. My choice to change the seating formation and to use Mabel could be described as a *systemic reform* that makes the environment accessible to every child. Seating the two children on the outside of the group, distanced them from the learning experience and created a social and physical *barrier, a barrier that was reinforced by the presence of the teacher*. The space only added to the two children's uncertainties about the situation as it made it harder for them to see and focus on the teacher and teaching materials. The practice also sent a very powerful message *about* the children, they were stigmatized (Cologon, 2014) and assumed to be unable to participate in the activity, at least not without the influence of an adult.

Mabel replaced the need for adult influence as she captured the interest of *all* the children and motivated them to join in the group activity. The puppet removed the *barriers* to their *participation* and provided children with both a tool and a sign (Vygotsky, 1978) to support communication. The physical object of the puppet encouraged the children to attend to and then take part in the group experience and signalled to them that the situation was safe. The selection or the choice of the puppet is important here and I was sure to begin the workshop with a puppet of gentle appearance, of only two colours and soft in texture. I also chose an unthreatening character, a baby duckling. Mabel removed these *barriers* as she reduced the children's anxiety with her appearance. As found in other studies, puppets appeal to young children, delight them with their visual appeal and evoke children's emotions and playfulness (Kröger& Nupponen, 2019; Korošec, 2012). Her visual appearance and physical gestures appeared to ease the tension in the room and created a group learning experience that suited the interests of all children and no longer shaped according to an ableist and deficit-based view of disability (Beneke et al., 2019). She drew the children into the situation and appealed to the children's *preferences*. *Preferences* in this context mean so much more than the children's likes and dislikes (although puppets can serve as a wonderful tool to discover them) and refer to the children's interests or situations that may be of interest.

The puppet play was also designed to suit the children's interests and stimulate their imagination. The children were introduced to the puppet when she was asleep. She was vulnerable. This choice is aligned with practices in therapy, such as the "hidden puppet technique" (Blow, 1993, as cited

in Drewes et al., 2018, p. 127). In this approach, children discover the puppet in hiding, Mable was asleep in my basket, and I needed to gain the children's assistance to wake her up. The task serves to engage the children in the puppet play and gives them time to process the puppet in a position that is not threatening. The children have the power to wake Mabel up and I wait until they communicate this to me through their words or actions.

The actions and the voice also carried and communicated ideas and feelings to the children (Kröger & Nupponen, 2019). In the vignette above, the children were seen reading that Mable was asleep and that I needed their help to help her wake up and then explain her situation. The puppet was able to clearly express her thoughts and emotions through her words and actions. Her response to the children further communicated their safety. I was careful that she accepted their solutions and appreciated their gentle touch to enhance and build their confidence in using the puppet as a mediating tool and help them to *listen* and to *speak* puppet.

An emerging body of research demonstrates the use of puppets as a mediating tool. The puppet (or Mabel in this case) motivated or elicited the children's communication and helped them to contribute to the group learning experience that suited the interests of all children and no longer shaped according to an ableist and deficit-based view of disability (Beneke et al., 2019). She drew the children into the situation and appealed to the children's *preferences*. *Preferences* in this context mean so much more than the children's likes and dislikes (although puppets can serve as a wonderful tool to discover them) and refer to the children's interests, strengths and favoured methods of interaction and communication. For many children who experience disabilities, non-verbal communication may be preferable to spoken language. Puppets use both methods of expression and communicate through movement when manipulated by the puppeteer and they can also be given a voice. These features of the puppets supported the children's ability to make meaning of the situation, language, and ideas as the words were enriched by the puppet's gestures or movements (Karaolis, 2020; Kröger & Nupponen, 2019). This provided the children with an understanding of the situation and an opportunity to *communicate* their ideas.

Mabel encouraged the children to communicate and share their voice as she was a match for their *preferences* in self-expression. Children could speak to the puppet, touch the puppet, copy the puppet and watch the puppet during the experience. The puppet made the experience accessible to everyone and reminds me of Karen Gallas (1991) and her wisdom, “When given the opportunity, listen to the children. They will show you what they know and how they learn best, and that way is not the teacher’s way” (p. 132). Puppets allowed me to listen to the children and to discover the puppet’s way. The practice was inclusive.

The puppet’s way led to a relaxed and playful environment and to relationships between children and between children and adults (Kröger & Nuppenwn, 2019; Korošec, 2012). I used the puppet as a *modification*, to *change* the traditional methods of interactions, and the delivery of the instruction, to motivate the children, and to provide additional visual information. During the dramatic play, the puppet was used to model behaviours (such as greetings) that supported the children’s participation in the experience *on the same basis* (Sharma et al., 2017) as other children. In the vignette, all the children *participated* in the imaginative play with the puppet and did so as a group, each in their own unique way. As with Universal Design for Learning (CAST, 2018), the puppet, or in this case Mabel, gave all the children a visual, non-linguistic support, a support that was in a *relevant age range*. Mable ensured that all the children had multiple ways of engaging with the learning and multiple ways to make and express meaning. Using the puppet, I could model appreciation and value of everybody’s ideas and contribution. I see this aspect of the puppet as the most valuable and significant for creating a positive atmosphere in which everyone was motivated to sustain the play. Another example of this collective commitment to the play is provided below:



Vignette 2

Fig. 2: Miss Muffet

Today I have brought with me a very large puppet, Miss Muffet (after her namesake in the nursery rhyme). She is quite a character, with all her curly hair and sweet expression. I am instantly surrounded by children, all in hats (except for Zane). Some of these children are new to me and are much younger than the group of little folks that I come to visit each week. They are also intrigued by Miss Muffet. From the corner of my eye, I see Ben, still next to Miss Belinda. She calls to another staff member, as the other children should be in their classroom. The young offenders are ushered inside as Miss Belinda, Miss Kitty and Miss Penny guide our group to form a circle.

All eyes are on me. Alex bounds over and Jack follows and tries to pull Miss Muffet's hair. I move to her to safety, and we chat for

a few moments about his snazzy new shoes. He looks at me from under the huge brim of his cap. I sense he is not satisfied with the level of my attention. I wish we had the time to talk more. I can't, as I have twenty-two children standing in a circle, looking at a curly haired puppet, ready for something...

Olivia: (as I point to Miss Muffet) I have brought a friend to meet you, this is Miss Muffet. (Miss Muffet has her head down). Can anyone tell me how she might be feeling?

Anabelle: Sad...

Olivia: Yeah, that is what I thought... she does look a little sad. I will ask her (turning to Miss

Muffet) Miss Muffet, do you feel sad? (Miss Muffet shakes her head)

Miss Muffet: (quietly) I feel a bit shy (she puts her hand over her mouth, puppets with hands are very helpful)

Olivia: (nodding, sympathetically) Why don't we all play a game, and you watch and settle in?

Miss Muffet nods, I give her a kiss, and place her very gently back on the bench beside me. The children look at her and then at me. My idea was to have the children act out the nursery rhyme, maybe even have them come up with their own actions for the characters. I did not want them to copy my actions, rather they create their own. In preparation for this activity, we play a few warm-up games. The first one is Animal Walks. I call over to Miss Belinda and ask her to choose her favourite animal. She plays along with me, thinks for a moment and chooses a giraffe. I then stand up and move around like I am a giraffe, not easy as I am 5 feet tall, but I stretch out my neck and reach out my neck and reach out for leaves with my tongue. I invite the children to join me and the backyard is filled with giraffes. I then say "freeze". Miss Belinda now assumes the role of translator for some of the children and says, "This means you stop...stop...don't move". Standing as still as a statue, I then say, "We are going to play Stop/Go moving like a giraffe".

I ask Annabelle, another very enthusiastic little girl who rushes over to me every time I come to the playground, to pick the next animal.

She is delighted with this mission. She is dressed all in blue and white seersucker with a floppy blue hat. After some deliberation, she chooses an elephant, and we bend towards the ground and make a trunk with our hand. As I ask more children, I notice some children will say the name of a different animal and others will repeat the name of the animal just chosen by another child. Joel did this by saying “giraffe”, just as the child before him. I quickly smile and launch into my best impression of a giraffe as one of the teachers look as if they are about to say, “Pick a different animal...”

I can't stand it when teachers do that!

As we play, Joel runs out of the circle and over to the patio, runs up the stairs and back to join us. It was a little ritual he did about three times. To my relief, he was not prompted to return by a teacher and came back all by himself. Was he regulating his sensory system so he could continue with the activities? I thought so and liked that he was doing his thing, his way, just like – so many of the children. Teacher Kitty noticed the same thing:

I loved the afternoon drama session. The use of puppets really gets the children's attention and then asking them to emulate a specific character/animal enables the children to all engage in their own way. I love that you incorporated multiple small activities, changing it up quickly but still allowing children enough time to process their actions. It was amazing to see increased engagement in many of the children and even more amazing to see how each and every one of them reacted/acted differently (Kitty, personal email 4/3)

Puppets recognize that every child is different and as a result will communicate their thinking in a way that is uniquely their own. Spyrou (2016) encourages researchers to find alternative ways of listening to children's voices, methods that rely less of spoken language and ones that allow for diversity and the uniqueness of every individual. The author encourages adults to look more closely at children's communication and in particular the voices that are excluded from the research experience and silenced by the power of the adult. The teacher's suggestion above, could have unintentionally *silenced*, Joel, and guided him to change his idea. This is a form of silencing and one that is too common in conversations with young children. What was important in this moment was that Joel *wanted* to share

his ideas and to *participate* and this was a huge change brought about by the presence of the puppet. I viewed this as much more important than the type of response “because it is not just who speaks and what and how is said that matters but also who hears the voice and what and how they hear it” (Spyrou, 2016, 106).

Hearing with a puppet has much to offer inclusive practice. As outlined in the introduction, inclusion is about *participation* a *participation* that is valued by others and free from judgement (Cologon, 2021). The use of the puppet, adopted in this study served to reduce that judgement and transform the learning experiences by supporting all children to communicate their ideas. Part of my role, through the puppet was to model responses that recognized differences and move away from an ableist perspective or assumptions about some of the children. Through the puppet, I could model acceptance of children and their feelings, such as with Miss Muffet and feelings of shyness. Miss Muffet became the object for the children to project their feelings of hesitancy as well as the motivation to play a game and help her settle down. The interactions also gave me an opportunity to accept the children’s ideas and expand the educators view of their quality. The puppet was my tool to challenge the “myth of the normal” (Cologon, 2021) and celebrate the contributions of all children. Every child has the right to an inclusive education. The preceding vignettes showcase the potential of puppetry to facilitate inclusive practices in early childhood settings and their use as a vehicle to promote the participation and voice of all children. Through the analysis of Mabel and Miss Muffet in a preschool that included children with and without disabilities we can see how puppets are instrumental to enhancing inclusive practice, practice that is aligned with the GC4 and inclusion as a way of “thinking about people, diversity, learning and teaching (Graham, 2020, p. 11). Puppets helped the children, the teachers, and this researcher embrace this way of thinking and celebrate us all.

Bibliography

- Beneke, M. R., Newton, J. R., Vinh, M., Blanchard, S. B., & Kemp, P. (2019). Practicing inclusion, doing justice: Disability, identity, and belonging in early childhood. *Zero to Three*, 39(3), 26-34.
- Canğanağa, Ç. K. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2(07), 1-11.
- Centre for Applied Special Technology (CAST), 2018, *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*, <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cologon, K. (2014). Preventing inclusion? Inclusive early childhood education and the option to exclude. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 378–381.
- Cologon. (n.d.). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with “severe and multiple” or “profound” “disabilities.” Research Papers in Education, ahead-of-print(ahead-of-print), 1–23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Drewes, & Schaefer, C. E. (2018). *Puppet Play Therapy: A Practical Guidebook* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181349>
- Gallas. (1991). Arts as Epistemology: Enabling Children to Know What They Know. *Harvard Educational Review*, 61(1), 40–51. <https://doi.org/10.17763/haer.61.1.17518t5kh06710n4>
- Graham. (2020). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Graham, Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Karaolis. (2020). Inclusion happens with a puppet: puppets for inclusive practice in early childhood settings. *NJ : Drama Australia Journal*, 44(1), 29–42. <https://doi.org/10.1080/14452294.2020.1871506>
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class – Teaching and Learning with Pleasure. In Livija Krofiin (Ed.). *The Power of the Puppet*. UNIMA, Puppets in Education, Development and Therapy Commision – Croatian centre of UNIMA, Zagreb, 29-45.
- Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/68>

- Majaron, E. (2002). Puppets in the Child's Development. In: Edi Marajon, Livija Kroflin (Eds.). *The Puppet – What a Miracle!* UNIMA, Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian centre of UNIMA, Zagreb, 61-68.
- Schuelka, M. J., Braun, A. M., & Johnstone, C. J. (2020). Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 6, No. 1).
- Sharma, U., Kelly, M. A., de Bruin, K., & Menage, C. (2017). Nationally consistent collection of data on school students with disability: moderation resource for schools. Education Council. <http://www.schooldisabilitydatapl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/nccd-moderation-resource-for-schools.pdf>
- Spyrou. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood* (Copenhagen, Denmark), 23(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- United Nations. 2016. General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education (CRPD/C/GC/4). https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LUTKE U INKLUZIVNOJ PEDAGOGIJI

Sažetak

S obzirom na to da je Australija potpisnica Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom (CRPD/KPOI), sve obrazovne ustanove i centri za rano djetinjstvo u Australiji moraju zakonski „osigurati inkluzivni obrazovni sustav na svim razinama“ (čl. 1., Odbor Ujedinjenih naroda za prava osoba s invaliditetom). Unatoč ovoj zakonskoj obvezi i nacionalnom prioritetu, inkluzija za svu djecu ostala je ipak nedostupna (Graham i dr., 2020). U ovom se radu istražuje umjetnička forma lutkarstva i njezine mogućnosti za stvaranje istinske inkluzivne prakse. Rezultati su dobiveni na temelju šireg istraživanja koje je uključivalo tri predškolske ustanove koje u svoje programe upisuju djecu s poteškoćama. Djeca i osoblje su s istraživačem primijenili niz dramskih strategija, uključujući lutkarstvo, i otkrili da su one značajno povećale njihovo sudjelovanje i iskustvima pridonijele učenju kod sve djece, stvarajući inkluzivnije okruženje za učenje. Cilj je ovog rada istražiti potencijal lutaka kao puta i sjajnog putokaza prema ostvarenju inkluzivne pedagogije za sve. Unatoč međunarodnom poticaju, politici i opsežnim istraživanjima, pomak prema inkluzivnom obrazovanju bilo je teško prenijeti u praksu, a sve zbog složenih sustavnih prepreka, kao i prepreka u stavovima (Graham, 2020; Schuelka i dr., 2020). Raspravlja se o tome da se mnoge ove prepreke mogu pripisati nedostatku razumijevanja terminologije ili nepostojanju jasno definiranog pojma „inkluzivnog obrazovanja“ (Graham, 2020). U svrhu jasnijeg prikaza u ovom je radu inkluzivno obrazovanje usklađeno s tumačenjem kakvo nudi CRPD/KPOI i Opći komentar br. 4 (GC4; Ujedinjeni narodi, 2016), odnosno s načinom razmišljanja o obrazovanju koji individualne razlike prepoznaje kao prirodne i uključuje niz pristupa, individualnih preferencija i strategija za uključivanje svih učenika u učenje. Osnovna je strategija u ovom radu lutkarstvo; u nastavku rada opisuje se kako nastavnici mogu iskoristiti ovaj čudesan predmet za istinsko uključivanje djece s poteškoćama u obrazovanje.

Ključne riječi: rano djetinjstvo, inkluzivno obrazovanje, lutkarstvo

Aleksandra Kardum⁵⁸

POSEBNOSTI RODITELJSKOG PONAŠANJA PREMA DJETETU S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA (PSA) S OBZIROM NA NJEGOVU DOB

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 316.362.1-055.52-055.62

DOI: <https://doi.org/10.59014/GBCN8201>

Sažetak

Istraživanje daje uvid u doprinos dobi djeteta s poremećajem iz spektra autizma na posebnosti, odnosno odrednice roditeljskog ponašanja s obzirom na prisutnost ili neprisutnost nepoželjnih ponašanja djeteta. Ispitivane su ove odrednice roditeljskog ponašanja: toplina, autonomija, roditeljsko znanje, induktivno rezoniranje, intruzivnost, kažnjavanje i popustljivost. Te su odrednice objedinjene u tri globalne dimenzije: roditeljska podrška, restriktivna kontrola i popustljivost. Nepoželjna ponašanja (NP) razdijeljena su u pet kategorija: prisutnost NP općenito, agresija, autoagresija, destruktivna ponašanja i ostala NP. Istraživanje je provedeno na uzorku roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma (N = 121) koji čine 52% majki (N = 63) i 48% očeva (N = 58). Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li doprinos dobi djeteta na samoprocjenu dimenzija roditeljskog ponašanja roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma kod koje su prisutna nepoželjna ponašanja te roditelja djece kod kojih navedena ponašanja nisu prisutna. Za utvrđivanje povezanosti između dobi djeteta i podskala, odnosno dimenzija roditeljskog ponašanja s obzirom na to iskazuje li dijete nepoželjna ponašanja ili ne, korišten je Spearmanov koeficijent (ρ) korelacije rangova. U svrhu utvrđivanja doprinosa dobi djeteta na samoprocjenu dimenzija roditeljskog ponašanja pristupilo se postupku regresijske analize. Rezultati su pokazali kako na kriterijsku varijablu induktivno rezoniranje statistički značajan doprinos ima dob djeteta, ali samo kod djece koja ne iskazuju autoagresiju. Statistički značajan doprinos dobi djeteta pokazao se i na podskali kažnjavanje, u skupini roditelja djece koja ne iskazuju ostala nepoželjna ponašanja. Doprinos dobi djeteta na roditeljsku toplinu pokazala je graničnu značajnost doprinosa u skupini roditelja djece koja iskazuju agresiju.

Ključne riječi: dob djeteta, nepoželjna ponašanja, poremećaj iz spektra autizma (PSA), roditeljsko ponašanje

⁵⁸ Centar za autizam Split, aleksandra.kardum@gmail.com

Uvod

Roditeljstvo u obiteljima koje imaju dijete s poremećajem iz spektra autizma (PSA) vrlo je zahtjevna i kompleksna zadaća koju dodatno usložavaju specifične značajke poremećaja, obilježja osobnosti djeteta, obilježja osobnosti roditelja (i, sukladno tome, njihova roditeljskog ponašanja) te prisutnost i kvaliteta dostupne formalne i neformalne podrške. Osim spomenutih značajki, na roditeljstvo, odnosno u užem smislu roditeljsko ponašanje, može utjecati i dob djeteta jer su sposobnosti, potencijali i, posljedično, ponašanje djeteta podložni značajnim promjenama tijekom njegova odrastanja. Suočavanje s činjenicom da se djetetov razvoj ne odvija tipično i s mogućnošću da ono možda neće ostvariti sve svoje potencijale u punom opsegu svakako je značajna prekretnica koja višestruko utječe na roditeljski, odnosno partnerski odnos i obiteljski život u cjelini.

Temeljna obilježja poremećaja iz spektra autizma

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) pervazivni je neurorazvojni poremećaj koji zahvaća više razvojnih područja, a osobito su znakovite teškoće na području socijalne komunikacije, ponašanja, interesa i aktivnosti (Stošić Begić i Soldan, 2020). Brojnost, pojavnost i intenzitet simptoma mogu značajno varirati, kao i prisutnost intelektualnih teškoća i socijalno neprilagođenih ponašanja (Hollander, 2003). Navedeni razlozi opravdavaju potrebu uvođenja termina poremećaji iz spektra autizma koji se nadalje dijele u ovih pet skupina: autistični poremećaj F84.0, Aspergerov poremećaj F84.5, dezintegrativni poremećaj F84.3, Rettov sindrom F84.2 i ostali nespecifični razvojni poremećaji (Bujas Petković i sur., 2010).

Prema DSM V, poremećaj iz spektra autizma (PSA) obilježen je značajkama koje se dijele u ove dvije kategorije:

1. Teškoće u socijalnoj komunikaciji (neprimjerena socioemocionalna uzajamnost i/ili neverbalna komunikacija, teškoće u iniciranju i uspostavljanju socijalnih odnosa)
2. Rigidni, odnosno repetitivni obrasci ponašanja, interesa ili aktivnosti (inzistiranje na rutini, stereotipna ponašanja, fiksacije na određena područja interesa).

Potrebno je naglasiti kako se bilježi stalni porast pojavnosti ovog poremećaja. Prema Kopetz i Endowed (2012), u SAD je 1993. zabilježeno 19 058 djece i osoba kojima se pružala sustavna skrb zbog poremećaja iz spektra autizma, dok 2008. taj broj iznosi 380 438, što čini porast od zabrinjavajućih 2039%.

Nepoželjna ponašanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma

Nepoželjna ponašanja podrazumijevaju specifičan način na koji se ponaša dijete s poremećajem iz spektra autizma, a koji ga ometa u njegovim svakodnevnim aktivnostima i djeluje destruktivno na njegov tjelesni integritet, zdravlje ili sigurnost (Woodman i sur., 2014).

Nepoželjna ponašanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma (Eisenhower, Baker i Blacher, 2005) mogu biti internalizirana (povlačenje u sebe, anksioznost, depresija) i eksternalizirana (socijalno neprihvatljiva ponašanja, agresija, autoagresija, destruktivnost). Prema bihevioralnim teorijama, temeljnim uzrocima nepoželjnih ponašanja djece s poremećajem iz spektra autizma smatraju se potreba za bijegom (ako se nalazi u situaciji koja je za njega nelagodna ili ne želi izvršavati potrebne zadaće), potreba za pažnjom, senzoričke teškoće (kada želi izbjeći ili smanjiti pretjeranu stimulaciju iz okoline) i potreba za uspostavljanjem kontrole (Boyd, McDonough i Bodfish, 2012).

Neka istraživanja (Davis i Carter, 2008; Baker, Blacher i Crnic, 2002) pokazuju kako se roditelji teže suočavaju s nepoželjnim ponašanjima njihova djeteta nego s prisutnim intelektualnim teškoćama. Očevi izražavaju zabrinutost hoće li njihovo dijete biti socijalno prihvaćeno (Krauss, 1993), dok majke više brinu osobni i obiteljski odnosi (uspostavljanje bliskosti, obiteljska kohezija). Nepoželjna su ponašanja za roditelje također veći izvor stresa nego što su to primjerice druga obilježja poremećaja iz spektra autizma, osjećaj izoliranosti ili nedostatak stručne i društvene podrške (O’Nions i sur., 2018; Pozo i Sarria, 2014; Herring i sur., 2006). Nepoželjna ponašanja nadalje značajno utječu na kvalitetu partnerskog odnosa i obiteljskih odnosa, kao i odnosa roditelj – dijete (Beurkens, Hobson i Hobson, 2013; Hoffman i sur., 2008).

Roditeljsko ponašanje: teorijska ishodišta

Budući da se u ovom istraživanju ne propituju konkretni postupci roditelja, već njihova obilježja i kontekst u kojem se odvijaju, svakako treba spomenuti rad Earla Schaefera koji je 1960. godine opisao metodologiju dimenzioniranja roditeljskog ponašanja. Mjerni instrument koji je tada konstruirao (CRPBI – *Children Report of Parenting Behaviour Inventory*, 1965) postao je jedan od najčešće upotrebljivanih instrumenata. Faktorskom analizom brojnih aspekata roditeljskog ponašanja Schaefer je kao ključne čimbenike izdvojio tri dihotomne odrednice: prihvaćanje/odbijanje, psihološku autonomiju / psihološku kontrolu i čvrstu kontrolu / slabu kontrolu. Pregledom literature, međutim, evidentna je – ovisno o teorijskim i istraživačkim pristupima – nekonzistentnost terminologije kroz povijest. Za odrednicu prihvaćanje primjerice susrećemo nazive toplina, uključenost, raspoloživost, responzivnost i sl. (Grolnick, 2003). Kao svojevrсно proširenje Schaeferova rada velik značaj za istraživanje roditeljskog ponašanja ima teorijski konstrukt roditeljskih odgojnih stilova (Baumrind, 1965). Diana Baumrind je u početku definirala tri dominantna odgojna stila: autoritativni, autoritarni i popustljivi (permissivni), a kasnije je dodan i četvrti – zanemarujući odgojni stil. Navedene stilove definirao je odnos, odnosno razmjer dvaju ključnih odrednica roditeljskog ponašanja: zahtjevnosti/kontrole i responzivnosti/prihvaćanja. U kasnijim istraživanjima pojavljuju se i različite inačice, odnosno podvrste navedenih odrednica, poput kažnjavanja, intruzivnog roditeljstva, popustljivosti, psihološke i bihevioralne kontrole, omogućavanja djetetove autonomije i dr. „Roditeljski odgojni stil je psihološki konstrukt koji je ocrtan čitavim sustavom strategija koje roditelji svakodnevno koriste u odgoju, a koji ima složen utjecaj na razne aspekte života i osobnosti djeteta“ (Kordi i Baharudin, 2010, 2). Ovim citatom potkrepljuje se važnost distinkcije između roditeljske prakse (konkretnih postupaka) i odgojnog stila koji uključuje kontekst, odnosno emocionalnu klimu – toplinu, prihvaćanje, ignoriranje, kontrolu, odbijanje i dr. U značajnom broju dostupnih istraživanja tijekom druge polovice 20. stoljeća problematizirana je korelacija između pojedinih odrednica roditeljskog ponašanja i ponašanja djece, ali su se rezultati interpretativno dovodili u vezu s odgojnim stilovima ovisno o kombinacijama odrednica. Sukladno navedenom, treba ukazati na preklapanje

teorijskog konstrukta odgojnog stila s odrednicama roditeljskog ponašanja koje su zapravo njegove konkretne, usko definirane sastavnice.

Različiti odgojni stilovi iskazuju se različitim odgojnim praksama i mogu značajno utjecati na emocionalnu stabilnost i samopouzdanje djeteta (Jankowska, Takagi, Bogdanowitz i Jonak, 2014; Kaufmann i sur., 2000; Leung i Kwan, 1998; Steinberg i sur., 1991), postignuća u školi (Driscoll, 2013; Antonopoulou, Alexopoulos i Maridaki-Kassotaki, 2012; Azimi, Vaziri i Lotfi, 2012; Chang i sur., 2003), nepoželjna ponašanja (Fili, 2016; Mohammadi i Zarafshan, 2014; Cramer, 2002), obilježja osobnosti (Azimi i sur. 2012; Chang i sur., 2003), kao i na brojne druge aspekte njegova odrastanja.

Međuodnos, odnosno izostanak komplementarnosti roditeljskih odgojnih stilova majke i oca također ima veći utjecaj na dijete nego što to njihovi odgojni stilovi ponaosob (Martinez i Garcia, 2007; Lindsey i Mize, 2001) i može značajno utjecati na djetetovo neprilagođeno socijalno ponašanje (Chen i Johnston, 2012; Rinaldi i Howe, 2012).

Roditeljsko ponašanje prema djetetu s poremećajem iz spektra autizma

Otac i majka, iako odvojene individualnosti, kao roditelji djeluju u interakciji gdje se njihovo roditeljsko ponašanje, više ili manje uspješno, usklađuje. Na međuodnos roditelja, kao i njihov odnos prema djetetu, utječu različiti biološki i kulturološki čimbenici poput hormonalnih promjena (Guder i Ata, 2018), zdravstvenog stanja (Palkowitz, 2002), životne dobi (Parke, 2004), nasljeđa (Stephens, 2009; Seligman i Darling, 1997) i sustava vrijednosti (Goldscheider, Olah i Puur, 2010). Pokazalo se kako na aktivnu uključenost oca u odgoj utječu i neki drugi čimbenici, poput odnosa s partnericom (Majdandžić, 2017), temperamenta djeteta (Brown i sur., 2011; Brizendine, 2010; Cuidon i Cuidon, 2010; Wong i sur., 2009;), njegova spola (Hughes, Lindberg i Devine, 2018; Murray i sur., 2014; Gaylord-Harden, Campbell i Kesselring, 2010; Pleck i Hofferth, 2008; Cox i sur., 1992) i dobi (Gaunt, 2006).

Budući da je roditeljsko ponašanje vrlo kompleksan i složen konstrukt u kojem se preklapaju brojne različito definirane i operacionalizirane odrednice, isto se može propitivati različitim istraživačkim pristupima. U svrhu

postizanja ciljeva ovog istraživanja pokazala se potreba za izdvajanjem i definiranjem ovih specifičnih odrednica roditeljskog ponašanja: toplina, autonomija, intruzivnost, roditeljsko znanje, popustljivost, induktivno rezoniranje i kažnjavanje (Keresteš i sur., 2012). Toplina se može definirati kao postojano i kontinuirano roditeljsko posvećivanje pažnje, razumijevanja, usredotočenosti i podrške djetetovim interesima i kompetencijama koje u djetetu budi osjećaj prihvaćenosti (Rohner i Khaleque, 2005). Autonomija podrazumijeva potrebu ljudskog bića za uvjerenjem kako njegove akcije proizlaze iz njega samog te ih samostalno inicira, kreira i vlada njima (Grolnick, 2003). Roditelji koji svojim ponašanjem potiču djetetovu autonomiju, u njemu bude intrinzičnu motivaciju za samoostvarenjem (Steinberg, Mounts, Lamborn i Dornbusch, 1991). Intruzivnost se reflektira u nametljivom, rigidnom ili manipulativnom roditeljstvu gdje se djetetu često uskraćuje toplina, izazivajući osjećaj srama ili krivnje. Takvo roditeljsko ponašanje često izaziva negativne posljedice na djetetov psihosocijalni razvoj i osjećaj povezanosti s roditeljima (Whiteside-Mansell i sur., 2003). Roditeljsko znanje kao odrednica ponašanja pretpostavlja svijest roditelja o potrebama svojeg djeteta, njegovom zdravlju, raspoloženju, problemima i dr. Popustljivost je odrednica roditeljskog ponašanja koju karakterizira niska zahtjevnost i nekonzistentnost te nepostojanje dosljednosti u odgoju djeteta (Bahr i Hoffmann, 2010). Roditelji koji prakticiraju induktivno rezoniranje, objašnjavaju djetetu disciplinske mjere, obrazlažu zašto određeno ponašanje nije dobro i kakve može imati posljedice za okolinu, ali i samo dijete (Eisenberg, Spinrad i Knafo-Noam, 2015). Kažnjavanje roditelji mogu prakticirati u formi tjelesnog (izazivanje boli ili straha), odnosno simboličkog kažnjavanja (uskraćivanje nečeg što je djetetu značajno). Osobito težak oblik simboličkog kažnjavanja za dijete može biti uskraćivanje pažnje i topline, ignoriranje i sl. (Fatima i Sharif, 2016; Bilić i Bilić, 2013). Ovih je sedam odrednica, zbog učinkovitije operacionalizacije, objedinjeno u tri globalne dimenzije (roditeljska podrška, restriktivna kontrola i popustljivost), o čemu će biti govora u poglavlju o mjernim instrumentima.

Metodologija

Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja usmjeren je na ispitivanje doprinosa dobi djeteta na samoprocjenu dimenzija roditeljskog ponašanja roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma kod koje su prisutna nepoželjna ponašanja i roditelja djece kod kojih navedena ponašanja nisu prisutna. Budući da se pokazalo kako dob djeteta utječe na intenzitet i učestalost nepoželjnih ponašanja i posredno na roditeljsko ponašanje (Jacques i sur., 2018; Lord i Bishop, 2010), postavlja se pitanje utječe li dob djece ispitanika na njihovo roditeljsko ponašanje, odnosno samoprocjenu istoga uzimajući u obzir prisutnost nepoželjnih ponašanja djeteta. Potrebno je također ispitati utjecaj dobi djeteta na samoprocjenu roditeljskog ponašanja ispitanika kada nepoželjna ponašanja djeteta nisu prisutna.

U skladu s postavljenim ciljem i istraživačkim pitanjima postavljene su ove hipoteze:

H1: Očekuje se statistički značajan doprinos obilježja – dob djeteta – na samoprocjenu dimenzija roditeljskog ponašanja roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma kod koje su prisutna nepoželjna ponašanja.

H2: Očekuje se statistički značajan doprinos obilježja – dob djeteta – na samoprocjenu dimenzija roditeljskog ponašanja roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma kod koje nisu prisutna nepoželjna ponašanja.

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma koji čini $N = 121$ sudionica/sudionika – $N = 63$ (52%) majki i $N = 58$ (48%) očeva. U ukupnom uzorku je bilo zastupljeno 58 roditeljskih parova i 5 samohranih majki djece s poremećajem iz spektra autizma s područja Splitsko-dalmatinske županije.

U Tablici 1. i 2. prikazani su podaci o dobi djece te broju i udjelu roditelja koji su se izjasnili o prisutnosti nepoželjnih ponašanja djece.

Tablica 1. Dob djece sudionika istraživanja

Dob djeteta	
Od 4 do 18 godina	51
Od 19 do 35 godina	12
Ukupno	63

Tablica 2. Broj i udio roditelja sudionika istraživanja čija djeca imaju, odnosno nemaju prisutna nepoželjna ponašanja (NP)

Prisutnost NP	N	%
da	94	77,68
ne	26	21,48
ukupno	120	99,17

Mjerni instrumenti

U ovom istraživanju korišten je Upitnik roditeljskog ponašanja – URP29 (Keresteš i sur., 2012) za čiju je uporabu prethodno zatražena i dobivena suglasnost autorica. Instrument je strukturiran za procjenu roditeljskog ponašanja i omogućuje izražavanje rezultata za tri globalne dimenzije: roditeljska podrška (RP), restriktivna kontrola (RK) i popustljivost (P). Anketni upitnik sastoji se od 29 čestica grupiranih u sedam teorijski pretpostavljenih podskala: toplina, autonomija, intruzivnost, roditeljsko znanje, popustljivost, induktivno rezoniranje i kažnjavanje (Keresteš i sur., 2012).

Tih sedam podskala objedinjeno je trima globalnim dimenzijama roditeljskog ponašanja:

- 1. Roditeljska podrška:** toplina, autonomija, roditeljsko znanje i induktivno rezoniranje
- 2. Restriktivna kontrola:** intruzivnost, kažnjavanje
- 3. Popustljivost.**

Prisutnost/nepresutnost nepoželjnih ponašanja provjeravala se Upitnikom za određivanje učestalosti pojavljivanja i intenziteta nepoželjnih ponašanja (FAST) koji izvorno nosi naziv *Functional Analysis Screening Tool* (Iwata i sur., 2013 prema Slavinić, 2017).

Za utvrđivanje povezanosti između dobi djeteta i podskala, odnosno dimenzija roditeljskog ponašanja s obzirom na to iskazuje li dijete nepoželjna ponašanja ili ne, korišten je *Spearmanov koeficijent* (ρ) korelacije rangova. U svrhu utvrđivanja doprinosa dobi djeteta na samoprocjenu podskala i dimenzija roditeljskog ponašanja pristupilo se postupku regresijske analize.

Rezultati i rasprava

Iz prikaza rezultata u Tablici 3. evidentno je kako ne postoji statistički značajna povezanost između dobi djeteta i podskala *topline, roditeljskog znanja i intruzivnosti*. Utvrđena je istodobno statistički značajna pozitivna povezanost na podskalama *autonomija, induktivno rezoniranje i kažnjavanje*.

Poznavajući prirodu i značajke poremećaja iz spektra autizma, jasno je da mnoga djeca ne ostvare cjelovit neurotipični psihološki i emocionalni razvoj i da njihova mentalna dob značajno odstupa od kronološke. Procijenjena razina mentalne dobi i funkcionalnosti kod mnoge je djece s poremećajem iz spektra autizma na razini predškolskog uzrasta ili niža (Hinnebusch i sur., 2017) pa se tako može protumačiti opisano ponašanje prema djetetu i, sukladno tome, samoprocjena roditelja.

Na podskali *autonomija* utvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija s obzirom na prisutnost nepoželjnih ponašanja u pojedinim kategorijama, konkretno: *autoagresiji, destruktivnim ponašanjima i ostalim nepoželjnim ponašanjima*. Prisutnost autoagresije smatra se kritičnim čimbenikom u svakodnevnom funkcioniranju djeteta i, dugoročno, u njegovu putu k osamostaljenju (Operto i sur., 2017; Mazefsky, Herrington i Siegel, 2013). Autoagresija je, osim toga, povezana nižom razinom kognitivnog (Fitzpatrick i sur., 2016; Murphy, Healy i Leader, 2009) i socijalnog funkcioniranja (Matson, Boisjoli i Mahan, 2009). Iz navedenog se može zaključiti kako je zaštitničko ponašanje roditelja i ograničavanje autonomije djeteta, u svrhu zaštite njegovog tjelesnog integriteta i zdravlja, razumljivo.

Tablica 3. Korelacija dobi djeteta i samoprocjene roditeljskog ponašanja na podskalama i globalnim dimenzijama URP29

Spearmanov koef. Korelacije (P)	dob djeteta	NP		Agresija		Autoagresija		Destr. ponašanja		ostala NP	
		ne	da	ne	da	ne	da	ne	da	ne	da
Toplina	ρ	-0,078	0,027	-0,031	0,269	0,073	-0,159	0,019	0,058	0,203	-0,192
	p	0,704	0,794	0,765	0,214	0,469	0,502	0,857	0,778	0,114	0,150
Autonomija	ρ	0,096	0,160	0,092	0,301	0,230*	-0,052	0,084	0,432*	0,259*	-0,055
	p	0,640	0,122	0,370	0,163	0,022	0,828	0,421	0,027	0,042	0,680
Roditeljsko znanje	ρ	-0,170	0,047	-0,004	0,168	0,037	0,085	-0,046	0,193	0,123	-0,110
	p	0,407	0,652	0,972	0,443	0,712	0,723	0,663	0,346	0,340	0,410
Induktivno rezoniranje	ρ	0,255	0,230*	0,247*	0,224	0,349**	-0,132	0,201	0,412*	,295*	0,148
	p	0,209	0,026	0,015	0,305	0,000	0,580	0,052	0,037	0,020	0,269
Intruzivnost	ρ	0,005	0,091	0,100	-0,027	0,053	0,160	0,045	0,262	0,079	0,054
	p	0,980	0,381	0,330	0,901	0,598	0,500	0,667	0,196	0,542	0,687
Kažnjavanje	ρ	-0,373	-0,168	-0,224*	-0,185	-0,208*	-0,274	-0,257*	0,034	-0,460**	0,037
	p	0,060	0,105	0,027	0,398	0,037	0,242	0,012	0,871	0,000	0,784
Roditeljska podrška	ρ	0,008	0,121	0,093	0,184	0,199*	-0,019	0,055	0,441*	0,240	-0,083
	p	0,971	0,244	0,363	0,400	0,047	0,936	0,598	0,024	0,060	0,536
Restriktivna kontrola	ρ	-0,125	-0,047	-0,023	-0,209	-0,064	0,009	-0,077	0,158	-0,153	0,050
	p	0,543	0,656	0,822	0,338	0,528	0,970	0,460	0,441	0,234	0,711
Popustljivost	ρ	0,082	0,029	-0,029	0,380	0,051	-0,039	0,099	-0,125	0,129	-0,048
	p	0,690	0,780	0,777	0,074	0,618	0,870	0,342	0,542	0,317	0,721

Neki autori, međutim, ističu potrebu uvažavanja povremene iracionalnosti u roditeljskom ponašanju i odlučivanju (Dieleman i sur., 2019). Može se primjerice pretpostaviti kako roditelji destruktivna ponašanja, usmjerena prema predmetima u okolini, smatraju manje opasnima za djetetovu sigurnost od autoagresije. U skupini roditelja djece kod koje nisu prisutna ostala nepoželjna ponašanja javlja se blaga pozitivna korelacija djetetove dobi i autonomije. Može se zaključiti da su roditelji djece kod koje nisu prisutna ostala nepoželjna ponašanja skloniji davati djetetu više autonomije.

Na podskali *induktivno rezoniranje* utvrđene su statistički značajne pozitivne korelacije (i jedna granična) u svim navedenim kategorijama nepoželjnih ponašanja. Navedeni su rezultati u skladu s nekim prethodnim rezultatima istraživanja o češćoj primjeni induktivnog rezoniranja kod starije djece (Akmatov, 2011; Halpenny, Nixon i Watson, 2010; Vernon

i Rhodes, 2009). Zadržavanje fokusa naime na onom o čemu se govori jedna je od teškoća s kojima se suočavaju djeca s poremećajem iz spektra autizma i njihovi roditelji. Ova značajka poremećaja iz spektra autizma pokazuje, međutim, poboljšanja kako dijete biva starijim i zrelijim. Tom se činjenicom može protumačiti ponašanje roditelja koji, očekujući bolje odgojne ishode, intenzivnije primjenjuju induktivno rezoniranje.

Na podskali **kažnjavanje** utvrđene su statistički značajne blage negativne korelacije s obzirom na nezastupljenost agresije, autoagresije i destruktivnih ponašanja. Utvrđena je i umjerena negativna korelacija s obzirom na nezastupljenost ostalih nepoželjnih ponašanja. Budući da je prisutnost ovih ponašanja često u svezi s nižim intelektualnim sposobnostima djeteta (Fitzpatrick i sur., 2016), doista je neprimjereno, moguće i kontraproduktivno, kažnjavati dijete koje ne razumije posljedice svojeg ponašanja. Što se tiče destruktivnog ponašanja i ostalih nepoželjnih ponašanja, svakako je prikladnije usmjeravati dijete osiguravanjem sigurne okoline i izbjegavanjem kriznih situacija (Schaaf i sur., 2011) nego kažnjavanjem.

Rezultati regresijske analize potvrđuju statistički značajan doprinos dobi djeteta na induktivno rezoniranje u skupini djece koja ne iskazuju autoagresiju. Predznak regresijskog koeficijenta uz dob djeteta pozitivan je (0,027), što znači da će roditelji biti skloniji induktivnom rezoniranju što su im djeca starije životne dobi. Postoji također statistički značajan doprinos dobi djeteta na kažnjavanje u skupini koja ne pokazuje ostala nepoželjna ponašanja. Predznak regresijskog koeficijenta uz dob djeteta negativan je (-0,032), što znači da su roditelji manje skloni kažnjavati djecu starije životne dobi.

Na globalnoj dimenziji **restriktivna kontrola** i pripadajućim podskalama nije utvrđena značajna povezanost s dobi djeteta, kao ni na dimenziji **popustljivost**. Na globalnoj dimenziji **roditeljska podrška** utvrđena je granična statistička značajnost s obzirom na nezastupljenost autoagresije i vrlo niska korelacija u skupini djece koja iskazuju destruktivna ponašanja te ne iskazuju ostala nepoželjna ponašanja. Rezultati regresijske analize nisu, međutim, potvrdili značajnost doprinosa dobi djeteta na spomenutoj globalnoj dimenziji. Navedeni rezultati svakako upućuju na višeznačnost i kompleksnost konteksta u kojem je roditeljsko ponašanje izloženo mnogobrojnim različitim i složenim utjecajima čijoj interpretaciji treba pristupiti s velikom pozornošću.

Zaključna razmatranja: praktična svrha i primjenjivost rezultata

Rezultati ovog istraživanja doprinose teorijskim spoznajama o značajkama roditeljstva u obiteljima s djetetom s poremećajem iz spektra autizma, s naglaskom na roditeljsko ponašanje. Ovo istraživanje nadalje pruža uvid u roditeljsko ponašanje u obiteljima djece s poremećajem iz spektra autizma uvažavajući konkretan društveni kontekst, točnije u obiteljima iz Splitско-dalmatinske županije. Nepoželjna ponašanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma poseban su odgojni izazov koji ovisi o vrsti, učestalosti i intenzitetu istih. Zahvaljujući rezultatima ovog istraživanja rasvijetljeni su određeni aspekti nepoželjnih ponašanja djeteta i njihov utjecaj na roditeljsko ponašanje i odnos prema djetetu u cjelini.

U nekim se kategorijama nepoželjnih ponašanja pokazao i značajan doprinos dobi djeteta na pojedine odrednice roditeljskog ponašanja. Budući da se većina dostupnih istraživanja odnosi na proučavanje roditeljskih odgojnih stilova, a ne pojedinih odrednica koji te stilove karakteriziraju, može se reći kako ovo istraživanje doprinosi detaljnijim analitičkim istraživanjima kompleksnog konstrukta roditeljskog ponašanja.

Budući da je roditeljstvo u obiteljima koje imaju dijete s poremećajem iz spektra autizma izloženo složenim i zahtjevnim izazovima, potrebno je osigurati snažnu stručnu i društvenu podršku kako bi se osiguralo kvalitetno obiteljsko funkcioniranje. Izostanak ovakve podrške narušava kvalitetu roditeljskih kompetencija i njihovih odgojnih strategija te, posljedično, rezultira lošijim odgojnim ishodima i teškoćama u partnerskim i obiteljskim odnosima.

Praktična svrha i primjenjivost rezultata ovog istraživanja ogledaju se u definiranju smjernica o učinkovitim odrednicama roditeljskog ponašanja. Na temelju istih moguće je poticati roditelje na konstruktivno osvještavanje vlastitog odnosa prema djetetu te osmisliti sustavnu podršku u obliku edukacija, radionica, stručnih savjetovanja i slično na dobrobit razvoja djeteta i kvalitetu života cjelokupne obitelji.

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Pretraživanjem literature uočava se potreba za većim brojem hrvatskih istraživanja roditeljskog ponašanja u obiteljima s djecom s poremećajem iz spektra autizma pa su, za potrebe ovog istraživanja, korišteni uglavnom strani izvori. No postavlja se pitanje koliko se konteksti ekonomski razvijenih društava (primjerice SAD ili Japan) s razvijenom logističkom podrškom obitelji i naprednim dijagnostičkim i intervencijskim postupcima mogu preslikati na hrvatske prilike.

Dob djeteta kao varijabla utjecaja na roditeljsko ponašanje svakako opravdava kompleksnija buduća istraživanja. Rana intervencija, koja je ključna potpora funkcionalnosti djeteta s poremećajem iz spektra autizma, teškoće tranzicije prilikom upisa u predškolsku i školsku ustanovu, pubertet, buđenje spolnosti, problemi osamostaljivanja i kvaliteta života u odrasloj dobi neka su od važnih istraživačkih pitanja. Agresija i autoagresija kao najteža nepoželjna ponašanja, koja često iskazuju porast intenziteta kako dijete biva starije, iziskuju ne samo detaljnija istraživanja već i konkretne smjernice za djelovanje u praksi – ne samo za roditelje već i stručnjake i sve one koji su u kontaktu s djetetom.

Ne temelju istraživačkog iskustva može se ustvrditi kako postoje teškoće s formiranjem uzorka – roditelji djece s poremećajem iz spektra autizma često odbijaju, odnosno nerado sudjeluju u istraživanjima osjećajući da se tako, bez obzira na zajamčenu anonimnost, zadire u njihovu intimu. Često također izražavaju negativne emocije u svezi podrške sustava, ali i šire društvene zajednice u kojoj nerijetko osjećaju stigmatu i odsutnost razumijevanja. U budućim bi istraživanjima svakako bilo korisno propitati u kojoj mjeri roditelji slobodno govore o svojim teškoćama i kolika je uistinu transparentnost problema u životu obitelji s djetetom s poremećajem iz spektra autizma.

Literatura

- Akmatov, M. K. (2011). Child abuse in 28 developing and transitional countries: results from the Multiple Indicator Cluster Surveys. *International Journal of Epidemiology*, 40, 1219–1227. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq168>. Pristupljeno 14. listopada 2021.
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., Maridaki-Kassotaki, K. (2012): Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48 (3), 293-309.
- Azimi, L., Vaziri, S., Lotfi, F. (2012): Relationship between Maternal Parenting Style and Child's Aggressive Behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1276-1281.
- Bahr, S. J., Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *Am J Ment Retard*. 107(6), 433-444.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*. 12 (6), 230-234.
- Beurkens, N. M., Hobson, J. A., Hobson, R. P. (2013). Autism severity and qualities of parent-child relations. *Journal Autism Developmental Disorder*, 43 (1), 168-172.
- Bilić, V., Bilić, P. (2013). Učestalost i povezanost različitih oblika roditeljskog kažnjavanja s osjećajima i reakcijama djece. *Nova prisutnost*, 11 (2), 215-235.
- Boyd, B. A., McDonough, S. G., Bodfish, J. W. (2012). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (6), 1236-48.
- Brizendine, L. (2010). *Muški mozak*. Zagreb: Profil International d.o.o.
- Brown, G., McBride, B. A., Bost, K. K., Shin, N. (2011). Parental Involvement, Child Temperament, and Parents' Work Hours: Differential Relations for Mothers and Fathers. *Applied Developmental Psychology*, 32 (6), 313-322.
- Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, B., Divčić, B., Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., McBirde-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 598-606.
- Chen, M., Johnston, C. (2012). Interparent childrearing disagreement, but not dissimilarity, predicts child problems after controlling for parenting effectiveness. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 14 (2), 189-201.

- Cox, M. J., Owen, M. T., Henderson, V. K., Margand, N. A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.
- Cramer, K. E. (2002): *The Influences of Parenting Styles on Children's Classroom Motivation*. Faculty of the Louisiana State University.
- Cuidon, S., Cuidon, J. (2001). *Izgrađivati dijete – ljubavlju i povjerenjem*. Čakovec: Zrinski d.d.
- Davis, N. O., Carter, A. S. (2008). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics. March 2008. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38 (7), 1278-91. <DOI: 10.1007/s10803-007-0512-z>. Pristupljeno 9. listopada 2021.
- Dieleman, L. M., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Prinzie, P., Laporte, N. & De Pauw, S. S. (2019). Daily sources of autonomy-supportive and controlling parenting in mothers of children with ASD: The role of child behavior and mothers' psychological needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (2), 509-526.
- Driscoll, L. (2013): Parenting Styles and Self-Esteem. *Scripps Senior Theses*, Paper 156. <www.books.google.com>. Pristupljeno 19. siječnja 2022.
- Eisenberg N., Spinrad T. L., Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. *Social, emotional, and personality development*, 7, 610-658.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., Blacher, J. J. (2005). Preschool children with intellectual disability: syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Intellectual Disability Research*. 49 (9), 657-671.
- Fatima, S., Sharif, I. (2016). Executive functions, parental punishment, and aggression: Direct and moderated relations. *Social neuroscience*, 12 (6), 717-729. <DOI 10.1080/17470919.2016.1240710>. Pristupljeno 3. siječnja 2022.
- Fili, E. (2016): Parenting Styles and Aggressive Behaviour Among Preschool Going Children. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 4 (2), 1-5.
- FFH (2017). Focus For Health.<<http://www.focusforhealth.org> . >Pristup 14. studenoga 2021.
- Fitzpatrick, S. E., Srivorakiat, L., Wink, L. K., Pedapati, E. V., Erickson, C. A. (2016). Aggression in autism spectrum disorder: presentation and treatment options. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 1525-1538. <doi:10.2147/NDT.S84585>. Pristupljeno 8. studenoga 2021.
- Fung, L. K., Hardan, A. Y. (2014): Autism in DSM-V under the microscope: Implications to patients, families, clinicians, and researchers. *Asian Journal of Psychiatry*, 11, 93-97.
- Gaunt, R. (2006). Couple Similarity and Marital Satisfaction: Are Similar Spouses Happier? *Journal of Personality*, 74 (5), 1401-1420.

- Gaylord-Harden, N. K., Campbell, C. L., Kesselring, C. M. (2010). Maternal parenting behaviors and coping in African American children: The influence of gender and stress. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (5), 579-587. <<https://doi.org/10.1007/s10826-009-9333-3>>. Pristupljeno 12. prosinca 2021.
- Goldscheider, F., Olah, L. S., Puur, A. (2010). Reconciling studies of men's gender attitudes and fertility: Response to Westoff and Higgins. *Demographic Research*, 22 (8), 189-198.
- Grolnick, W. (2003). *Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Guder, S., Ata, S. (2018). Father Involvement, Gender Perception and Children's Gender Stereotypes. *Universal Journal of Educational Research*. 6 (8), 1637-1646. <[doi:10/13189/ujer.2018.060802](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060802)>. Pristupljeno 5. siječnja 2022.
- Halpenny, A. M., Nixon, E., Watson, D. (2010). *Parents' Perspectives on Parenting Styles and Disciplining Children*. Dublin: The Stationery Office.
- Herring, S., Gray, K. M., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D. J., Einfeld, S. (2006), „Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning“, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, str. 874-82. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x>. Pristupljeno 21. studenoga 2021.
- Hinnebusch, A. J., Miller, L. E., i Fein, D. A. (2017). Autism Spectrum Disorders and Low Mental Age: Diagnostic Stability and Developmental Outcomes in Early Childhood. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(12), 3967–3982. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3278-y> Pristupljeno 3. veljače 2022.
- Hofmann, Stefan G., Sawyer, Alice T., Witt, Ashley A., Oh, Diana (2010), „The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review“, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, str. 169-183. [doi:10.1037/a0018555](https://doi.org/10.1037/a0018555). Pristupljeno 19. siječnja 2022.
- Hollander, E. (2003): *Autism Spectrum Disorders*. New York: Marcel Dekker.
- Hughes, C., Lindberg, A., Devine, R. T. (2018). Autonomy support in toddlerhood: Similarities and contrasts between mothers and fathers. *Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association*, 32 (7), 915–925. <[doi:10.1037/fam0000450](https://doi.org/10.1037/fam0000450)>. Pristupljeno 1. veljače 2022.
- Iwata, B. A., DeLeon, I. G., Roscoe, E. M. (2013). Reliability and validity of the functional analysis screening tool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46, 271-284.
- Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A. S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D., Labbe, A., Dawson, M., Mottron, L. (2018). What interests young

- autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PloS One*, 13 (12) <doi:10.1371/journal.pone.0209251>. Pristupljeno 27. siječnja 2022.
- Jankowska, A., Takagi, A., Bogdanowitz, M., Jonak, J. (2014). Parenting style and locus of control, motivation, and school adaptation among students with borderline intellectual functioning. *Current Issues in Personality Psychology*, 2 (4), 251-262.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R., Salcedo, O., Rendina, J., Gobioff, G., Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.
- Keresteš, G., Brković, I., Kuterovac Jagodić, G., Greblo, Z. (2012). Razvoj i validacija upitnika roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*, 15 (1), 23-42.
- Kopetz, P. B., Endowed, E. D. (2012). Autism Worldwide: Prevalence, Perceptions, Acceptance, Action. *Journal of Social Sciences*, 8, 196-201.
- Kordi, A., Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *Journal of Drug Education*, 27 (2), 199-211.
- Krauss, M. W. (1993). Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 393-404.
- Leung, P. W. L., Kwan, K. S. F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill – Palmer Quarterly*, 44, 1-19.
- Lindsey, E. W., Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent – child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies*, 50, 348-354.
- Lord, C., Bishop, S. L. (2010). Autism Spectrum Disorders and commentaries: Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. *Social Policy Report*, 24 (2), 1-27.
- Majdandžić, M. (2017). Commentary on father's play: measurement, conceptualization, culture and connections with child development. Commentary for the Special Issue on Fathers' Play. *Infant Mental Health Journal*, 38(6) <DOI: 10.1002/imhj.21677>. Pristupljeno 30. siječnja 2022.
- Martinez, I., Garcia, J. F. (2007). Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Matson, Johnny; Matson, Michael; Rivet, Tessa T. (2007). „Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview“, *Behav Modif.*, 31(5), 682-707. doi: 10.1177/0145445507301650. PMID: 17699124.

- Mazefsky C., Herrington J., Siegel M. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 2 (52), 679–688. <doi: 10.1016/j.jaac.2013.05.006>. Pristupljeno 20. siječnja 2022.
- Mohammadi, M., Zarafshan, H. (2014). Family function, Parenting Style and Broader Autism Phenotype as Predicting Factors of Psychological Adjustment in Typically Developing Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9 (2), 55-63.
- Murphy, O., Healy, O., Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (2), 474-482.
- Murray, K. W., Dwyer, K. M., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C., Knighton-Wisor, S. (2014). Parent-child relationships, parental psychological control, aggression: Maternal and paternal relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1361-1373. <DOI:10.1007/s10964-013-0019-1>. Pristupljeno 19. siječnja 2022.
- O’Nions, E., Happé, F., Evers, K., Boonen, H., Noens, I. (2018). „How do parents manage irritability, challenging behaviour, non-compliance and anxiety in children with autism spectrum disorders? A meta-synthesis“. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1272-1286. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10803-017-3361-4. Pristupljeno 24. siječnja 2022.
- Operto, F. F., Martino, F., Rinaldi, A., Cerracchio, A., Salvati, G., Orza, M., Coppola, G. (2017). Long-term outcome of autistic spectrum disorder: a retrospective case study in a southern italian region. *Italian journal of pediatrics*, 43(1), 83. <doi:10.1186/s13052-017-0399>. Pristupljeno 25. siječnja 2022.
- Palkowitz, R. (2002). *Involved Fathering and Men’s Adult Development: Provisional Balances*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates
- Parke, R. D. (2004). Fathers, families, and the future: A plethora of plausible predictions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (4), 456-470.
- Pleck, J. H., Hofferth, S. L. (2008). Mother Involvement as an Influence on Father Involvement with Early Adolescents. *Fathering*, 6 (3), 267-286.
- Power, T. (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Childhood Obesity*, 9 (1), 14-21.
- Pozo, P., Sarria, E. (2014), „A global model of stress in parents of individuals with autism spectrum disorders (ASD)“, *Anales de Psicología*, 30 (1), str. 180-191. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.140722. Pristupljeno 18. veljače 2022.
- Rinaldi, C. M., Howe, N. (2012). Mothers’ and fathers’ parenting styles and associations with toddlers’ social-emotional behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 266-273.

- Rohner, R.P., Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15 (3), 373-389.
- Seligman, M., Darling, R. B. (1997). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability (2nd ed.)*. New York, USA: Guilford Press.
- Slavinić, I. (2017). *Intervencije za ublažavanje i otklanjanje nepoželjnih oblika ponašanja u djece s teškoćama u razvoju predškolske dobi*. (Specijalistički rad) Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Stephens, M. A. (2009). Gender Differences in Parenting Styles and Effects on the Parent-Child Relationship. *American Psychological Association*, 3, 147-167.
- Stošić, J., Begić, M., Soldan, M. (2020). Djevojčice i žene s poremećajem iz spektra autizma, *Klinička psihologija* 13, 95-106. DOI: 10.21465/2020-KP-1-2-0007
Pristupljeno 19. listopada 2021.
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Andersson, L., Gillberg, I. C., Jakobsson, G., Bohman, M. (1989). A twin study of autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 405-416.
- Vernon, M., Rhodes, A. (2009). Deafness and autistic spectrum disorders. *American Annals of the Deaf*, 154 (1), 5-14.
- Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H., Owen, M.T., Randolph, S. M., Cauce, A. M. (2003). Parenting and children's behavior at 36 months: Equivalence between African American and European American mother-child dyads. *Parenting: Science and Practice*, 3, 197-234.
- Wong, M., Mangelsdorf, S., Brown, G., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. (2009). Parental beliefs, infant temperament, and marital quality: Associations with infant-mother and infant-father attachment. *Journal of Family Psychology*, 23 (6), 828-838.
- Woodman, Ashley C., Mailick, Marsha R., Anderson, Kristy A., Esbensen, Anna J. (2014). „Residential transitions among adults with intellectual disability across 20 years“, *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 119 (6), 496-515.

CHILD'S AGE-RELATED ASPECTS OF PARENTAL BEHAVIOUR TOWARDS A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Abstract

The research provides insight into the contribution of a child's age to aspects of behaviour of parents of children with autism spectrum disorder (ASD) with regard to the presence or absence of maladaptive behaviour of children. In addition to the conceptualisation of parent behaviour, the study has contributed to the understanding of seven aspects of the parent-child relationship: warmth, autonomy, parent's behaviour, inductive reasoning, intrusiveness, punishing and permissiveness. These aspects are united in three global dimensions: parent support, restrictive control and permissiveness. Maladaptive behaviours were classified into five categories: maladaptive behaviour in general, aggression, self-harming, destructive behaviours and other maladaptive behaviour. The research was conducted on a sample of $N = 121$ parents (63 mothers and 58 fathers) of children with ASD. Spearman's correlation coefficient was used to measure the association between two variables, and a regression analysis was used to determine the strength of that association. The results indicate the contribution of the child's age to parental inductive reasoning when the child's self-harming is not present. Furthermore, the contribution was found on subscale punishing as well, but only in cases when other maladaptive behaviour was not present. A borderline of statistical significance was found on subscale warmth in case aggression was not present.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), child's age, maladaptive behaviour, parental behaviour.

*Livija Kroflin*⁵⁹

OSOBE S INVALIDITETOM I UNIMA

Pregledni rad / Review paper

UDK: 615.8:792.97

DOI: <https://doi.org/10.59014/ZRJJ1931>

Sažetak

UNIMA je svjetska lutkarska udruga koja okuplja ljude sa svih kontinenata koji se na bilo koji način bave lutkarstvom. Radna povjerenstva imaju različite zadatke, a jedno od povjerenstava zove se „Lutka u obrazovanju, razvoju i terapiji“, dakle sam naziv govori čime se bavi. Lutka je prepoznata kao izuzetno korisno pomagalo u sva tri područja. Rad daje pregled aktivnosti članova povjerenstva i drugih stručnjaka i praktičara koji se bave lutkom u terapiji, neovisno o tome o tome je li riječ o psihičkim traumama ili o fizičkom invaliditetu. Lutkarske aktivnosti pomažu u društvenoj inkluziji, lutka olakšava pristup adolescentima i odraslima u kaznenim institucijama, na razne načine funkcionira kao terapeutsko sredstvo, može stimulirati i povezati se s odraslima koji boluju od različitih oblika demencije, olakšava pristup autističnoj djeci kojima pomaže u razvoju kreativnosti, koncentraciji i razvoju samopouzdanja, rad s lutkom razvija, odnosno popravlja motoriku... Knjige koje to povjerenstvo izdaje i seminari koje će provoditi namijenjeni su svima koje zanima uporaba lutke u izvankazališnom kontekstu – znanstvenicima, odgajateljima, učiteljima, dramskim pedagogima, psiholozima, pedagogima, psihoterapeutima, logopedima, socijalnim radnicima, nastavnicima i studentima onih fakulteta koji ih pripremaju za spomenute struke, ali i kazališnim umjetnicima koji se bave primijenjenim kazalištem.

Ključne riječi: povjerenstvo „Lutka u obrazovanju, razvoju i terapiji“, lutka, lutkoterapija, primijenjeno lutkarstvo, UNIMA

⁵⁹ Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, livijakroflin@gmail.com

Uvod

Najstarija kazališna organizacija u svijetu osnovana je 1929. godine u Pragu. Zove se UNIMA, što je kratica od francuskog naziva *Union Internationale de la Marionnette*. Riječ je dakle o svjetskoj lutkarskoj udruzi. Danas je doista u punom smislu svjetska udruga jer okuplja ljude sa svih kontinenata širom svijeta koji se bave lutkarstvom, i to ne samo kazalištem lutaka nego i primijenjenim lutkarstvom.

Unutar UNIMA-e djeluju različita povjerenstva, svako sa svojim djelokrugom rada, a jedno od njih zove se „Lutka u obrazovanju, razvoju i terapiji“. Sam naziv tog povjerenstva govori čime se bavi. U ovom se radu želi dati barem kratak pregled aktivnosti članova povjerenstva koje se bavi jednim područjem: uporabom lutke u terapiji. Lutkoterapija je još prilično nova disciplina, ali postaje sve popularnija, osobito u Sjevernoj i Južnoj Americi i Aziji, zapravo i širom svijeta. Lutkari su izlazili na teren i pomagali nakon ratova, cunamija, potresa i drugih katastrofa i traumatičnih događaja. Idu u bolnice, zatvore, popravne domove, domove za stare i nemoćne... Lutkoterapija se pokazuje jednako uspješnom u radu s ljudima svake dobi, od najmanje djece do onih najstarijih. Članovi navedenog povjerenstva⁶⁰ pišu stručne članke i knjige, organiziraju seminare i *webinare* namijenjene svima koje zanima uporaba lutke u izvankazališnom kontekstu – znanstvenicima, odgajateljima, učiteljima, dramskim pedagogima, psiholozima, pedagogima, psihoterapeutima, logopedima, socijalnim radnicima, nastavnicima i studentima onih fakulteta koji ih pripremaju za spomenute struke, ali i kazališnim umjetnicima koji se bave primijenjenim kazalištem.

Navest ćemo samo nekoliko primjera.⁶¹

60 Ima ih doslovce iz cijelog svijeta – iz Argentine, Australije, Belgije, Brazila, Čilea, Hrvatske, Indije, Italije, Mađarske, Meksika, Nizozemske, Njemačke, Rusije, SAD-a, Slovenije, Švedske, Ujedinjenog Kraljevstva, Urugvaja.

61 Više o radu Povjerenstva vidi na stranici: <https://www.unima.org/en/commission/education-development-and-therapy/>

Na stranici je objavljen i imenik znanstvenika i praktičara koji se služe lutkom u obrazovanju, razvoju i terapiji, a mogu se i besplatno preuzeti knjige koje je Povjerenstvo dosad izdalo.

Matteo Corbucci i projekt u kojem lutke pomažu u socijalnoj inkluziji (Corbucci, 2022)

Matteo Corbucci govori o projektu u okviru kojeg je provedeno dvadesetak radionica diljem Italije. Opći ciljevi projekta bili su sljedeći: promicanje kvalitetnog, pravednog i uključivog obrazovanja i mogućnosti učenja za sve te potpora socijalnom uključivanju, posebice osobama s invaliditetom i onima koji nisu samodostatni.

Corbucci opisuje reprezentativan primjer takve aktivnosti socijalnog uključivanja koja je rezultirala lutkarskom predstavom što su je postavile osobe s invaliditetom i bez invaliditeta u regiji Abruzzo, u središtu Italije. Corbucci svjedoči da su osobe bez invaliditeta vrlo pažljivo podržavale sudjelovanje osoba s invaliditetom u svakoj fazi projekta. Izjavili su kako ne primjećuju nikakav jaz i kako je važno da se svačiji doprinos razumije i cijeni. U tu svrhu stalno su mijenjali način rada kako bi se uistinu uključio svaki pojedini sudionik. Na kraju su svi potvrdili da su nešto naučili od drugih i da doista svatko od njih ima važne talente.

Obitelj da Silva i njihovo iskustvo s troje djece s poremećajem autističnog spektra (Da Silva, 2022)

Roberto Ferreira da Silva, Aparecida Oliveira da Silva i Ana Paula da Silva Freitas svjedoče o radu u svojoj udruzi *Origens* u Brazilu. Članovi udruge rade s osobama s invaliditetom učeći ih kako da izrađuju lutke i animiraju ih u predstavi. Tako potiču njihove motoričke i kognitivne sposobnosti i pridonose procesu njihove socijalizacije.

Slijedi primjer njihova korištenja lutkarstva u terapijskom tretmanu troje djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA). Tijekom dvanaest seansi djeca su provodila niz aktivnosti kako bi se potaknula njihova kreativnost, koncentracija i samopouzdanje. Tijekom rada dolazile su do izražaja razne teškoće (strah od mraka, nerazumljiv govor, tjeskoba, nesposobnost fokusiranja, uznemirenost...), ali na kraju procesa rezultati su bili očiti.

Kasnije su roditelji izvijestili da je najmanja djevojčica, ona koja je tijekom aktivnosti pokazala najviše apatije, postala društvenija, da je počela grliti ljude i da su se odnosi djece s drugim ljudima poboljšali u obitelji i u školi. Starija sestra izgubila je strah od mraka kod kuće zbog svojih lutkarskih

iskustava, a kod najstarijeg dječaka smanjila se razina anksioznosti i on je pokazao interes za produblјivanje znanja o ovoj umjetnosti.

Juliet Lockhart i rad s djecom isključenom iz redovitog obrazovanja (Lockhart, 2022)

Juliet Lockhart sudjelovala je u projektu koji su provodili umjetnici u obrazovnom okruženju. Radila je sa skupinom dvanaestorice mladih u dobi od sedam do četrnaest godina koji su bili isključeni iz redovitog obrazovanja. Shvaćajući važnost pristupa usmjerenog na klijenta, kojim se klijentu omogućuje da ispriča svoju priču, na svoj način, a iz vlastitog iskustva poznavajući važnost procesa izrađivanja lutke koji je za nju, kako sama kaže, bio katarzičan, poseban je naglasak stavila upravo na izradu lutke.

Jedan je dječak napravio lutku koju je nazvao *Houseman* jer je predstavljala lik izrađen od cigle. Tako je mogao ponijeti svoju kuću sa sobom kad god je poželio ići u ribolov. Dječak je objasnio da *Houseman* voli pecati jer „tada nema ljude cijelo vrijeme u uhu“ (Lockhart, 2022, 57, prev. L. K.). *Houseman* i dječak imali su nekoliko zajedničkih karakteristika: bili su iste dobi, voljeli su ribolov i imali su potrebu biti sami. Lutka je to mogla bez problema. Kako je dječak objasnio: „Kad izrađujete lutku, možete ju napraviti kako god želite. Možete birati kako želite da izgleda i koliko želite da bude velika. Pretvarajući sebe u lutku, možete biti bilo što“ (isto).

Upravo je to bila glavna zamisao – djeca su izrađivala lutke kao produžetak sebe ili kao reprezentaciju sebe ili nekih aspekata sebe. Djeca su, kao i uvijek u lutkoterapiji, imala osjećaj da su zaštićena lutkom: za sve što je rečeno, odgovorna je lutka, a ne dijete samo. Odmak od samog sebe također olakšava sagledavanje nekih aspekata sebe i otkrivanje vlastitog unutarnjeg svijeta.

Karrie Marshall i lutkarstvo u skrbi za oboljele od demencije (Marshall, 2022)

Karrie Marshall svjedoči o dobroj praksi u terapijskom lutkarstvu za odrasle koji doživljavaju kognitivne promjene koje utječu na pamćenje,

komunikaciju i kognitivne funkcije. Poznato je da kreativna aktivnost može smanjiti stres i depresiju i poboljšati mentalno blagostanje. Uz glazbu i vizualne umjetnosti, lutkarstvo postaje važan medij kojim se može podržati identitet i poboljšati kvaliteta života oboljelih osoba. Sudionici radionice izrađivali su svoje lutke i svaka je lutka promijenila način na koji se ljudi percipiraju, što je u skrbi za osobe koje pate od demencije i u oporavku mentalnog zdravlja ključno za kvalitetnu podršku.

Karrie Marshall zaključuje da lutke mogu stimulirati, podržavati, tješiti i komunicirati bez obzira na kognitivne promjene. Lutkarstvo može omogućiti dublju svjesnost i razumijevanje sebe samih i drugih. Lutke imaju moć komuniciranja na razini duše, gotovo nesvjesno izražavajući naše unutarnje istine i bit naših iskustava. Ljudi se povezuju s nečim u sebi (sjećanjem, osjećajem ili željom) i izražavanjem toga povezuju se s ljudima oko sebe.

Larisa Telnova i lutkoterapija u kazneno-popravnim ustanovama u Rusiji (Telnova, 2022)

Zatvorenici čine jednu od najsloženijih skupina klijenata, posebice žene i adolescenti koji su u sukobu sa zakonom. Larisa Telnova govori o aktivnostima zatvorskih psihologa koji se sve više okreću kreativnom izražavanju svojih klijenata kao učinkovitim alatu za pokretanje tih procesa. Lutke (izrada i igranje njima) nude široke mogućnosti za kreativno izražavanje i samootkrivanje. Zadaća je stručnjaka pomoći osuđenim mladićima i djevojkama da upoznaju sebe, uđu u svijet odraslih i nakon puštanja na slobodu u potpunosti u njemu sudjeluju. Studije dokazuju smanjenje razine anksioznosti osuđenih djevojaka i njihovo povećano samopouzdanje, fleksibilnost u reagiranju na promjene situacije, kontrolu emocionalnih izljeva.

Svetlana Smirnova i metaforičke lutke u psihološkoj korekciji i psihoterapiji (Smirnova, 2022)

Svetlana Smirnova ima iskustvo rada s metaforičkom slikom lutke na seansama terapijske umjetnosti. Klijent najprije izradi lutku, a potom

slijedi analiza nastalog djela i umjetničko-terapijski i psihoterapeutski rad sa stvorenim proizvodom (metaforičkom lutkom).

Smirnova zaključuje kako metaforička lutka omogućuje primjenu korektivnog utjecaja na aspekte ponašanja osobe suočene s različitim psihičkim poteškoćama. Lutka iscjeljuje i inspirira klijenta aktivacijom resursa. To klijentu omogućuje da uskladi svoje psiho-emocionalno stanje i tako se nađe na putu „inspirativnog razvoja“ svojih sposobnosti samospoznaje i samoizražavanja. Lutkarska umjetnost ima jedinstvenu dinamiku i poseban ritam unutarnjeg emocionalnog života.

Tatjana Puškareva i Darja Agalcova i njihov društveno-kulturni projekt „Moja lutka i ja“ (Pushkareva i Agaltsova, 2022)

Puškareva i Agalcova iznose iskustva s dvadeset i pet kombiniranih (edukativnih, psiholoških i likovnih) radionica s različitim sudionicima (oko 250 osoba svih dobnih skupina, većinom žena) koje su se održavale tijekom četiri godine (2014. – 2018.).

Kombiniranu radionicu „Moja lutka i ja“ utemeljile su na principima i metodama *gestalt* pristupa i dijelom na analitičkoj psihologiji. Tijekom radionice sudionici su izrađivali „motanku“ – rusku narodnu krpenu lutku koja se pravi bez šavova. Napravljena lutka uvijek se pojavljuje kao verzija identiteta osobe. Većina sudionika zabilježila je pozitivne promjene u sebi nakon radionice: poboljšanje raspoloženja, stabilizaciju emocionalnih stanja, svijest o osobnim psihičkim reakcijama, prihvaćanje sebe, povećanje samopoštovanja.

Andrea Markovits i iscjeljivanje traumatičnog sjećanja u Čileu nakon diktature (Markovits, 2022)

Andrea Markovits iznosi vrlo zanimljiv primjer radionica sa žrtvama državnog terora i s obiteljima zatočenih i nestalih tijekom čileanske civilno-vojne diktature (1973. – 1990.). Voditelji radionica proučili su iskustva sudionika s mučenjem, državno političko nasilje, nekažnjavanje počinitelja zločinā i odsutnost istine i pravde u Čileu, koje se očituje u beskrajnim

sudskim postupcima koji traju već više od četrdeset godina. Grupno iskustvo rada s lutkama omogućilo je mnogim sudionicima da svoja traumatska iskustva prenesu na objekt na različite načine, što se nije moglo postići individualnom terapijom. Uspjeli su svoju bol smjestiti u materijal koji im je omogućio da preuzmu moć nad onim kako odsada žele razumjeti sebe, s tom boli.

Zaključak

Svi navedeni primjeri pokazuju uspješnost korištenja lutke u terapiji iako, naravno, ne postoji univerzalno sredstvo i ništa na svijetu ne vrijedi za sve ljude jednako.

Lutkarstvo se još uvijek uglavnom veže uz djecu, što je donekle razumljivo jer gotovo sva djeca prihvaćaju lutke bez zadržke. Kako se osvjedočio dječji terapeut Zlatko Bastašić, „vrlo malo djece može odoljeti lutkama kao mogućnosti novih istraživanja. U njihovu obliku i njihovoj raznovrsnosti spavaju, kako reče jedna djevojčica, mnoge priče, samo ih treba probuditi“ (Bastašić, 1988, 40).

Dijete se osjeća zaštićeno lutkom jer „lutka daje djetetu neku vrstu zaklona iza kojeg se ono može sakriti“ (Majaron, 2004, 77).

Osoba može preko lutke mnogo lakše izraziti svoje emocije, misli i probleme zahvaljujući njezinu svojstvu depersonalizacije. Cariad Astles kaže to ovako: „Lutke, iako mogu predstavljati likove, nisu ljudi; stoga uvijek postoji element depersonalizacije ili distance u njihovoj upotrebi“ (Astles, 2012, 67, prev. L. K.).

Matthew Bernier također ističe da su u igri lutkom sudionici često skloni ponašati se šašavo, ne obazirući se na uobičajene posljedice. Takvu igru sudionik vidi kao priliku da se izvuče bez posljedica iako čini nešto što inače u životu ne bi smio činiti jer bi posljedice bile krivnja, sram ili kazna. Drugim riječima: „Nisam ja taj koji se ponaša tako čudno ili neprikladno. To sve radi lutka“ (Bernier, 2005, 130, prev. L. K.).

Zbog svega toga komunikacija s pomoću lutke puno je lakša i terapeutu i klijentu. Klijent puno lakše izražava svoje skrivene i potisnute misli i osjećaje jer ima osjećaj da to govori lutka, a ne on. Pritom se lutka pokazuje

kao ona koja razumije i tješi, nikad ne osuđuje, puna je razumijevanja i uvijek je spremna pomoći. Sve to vrijedi jednako za djecu i za odrasle.

Uporaba lutke u terapiji postaje sve popularnija, iako još nipošto nije toliko široka koliko bi mogla i trebala biti.

Literatura

- Astles, C. (2012). Puppetry for Development. U: L. Kroflin (ur.), *The Power of the Puppet* (str. 63-78). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission / Croatian Centre of UNIMA.
- Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bernier, M. (2005). Psychopuppetry: Animated Symbols in Therapy. U: Bernier, M. i O'Hare, J. (ur.). *Puppetry in Education and Therapy* (125-133). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Corbucci, M. (2022). Playing the Game of Theater Together: The Use of Puppets in Social Inclusion Activities. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 85-100). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Lockhart, J. (2022). Why Puppets? U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 47-63). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju djeteta. U: E. Majaron, L. Kroflin (ur.), *Lutka... divnog li čuda!* (str. 77-86). Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Markovits, A. (2022). Puppet Therapy and Traumatic Memory in Post-Dictatorship Chile. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 207-228). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Marshall, K. (2022). Puppetry and the Art of Therapeutic Connection in Dementia Care. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 171-183). Osijek / Charleville-Mézières: The

- Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Pushkareva, T. i Agaltsova, D. (2022). A Socio-Cultural Project “My Doll and Me”: Combined Educational, Psychological and Art Technology. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 229-243). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Da Silva, R. F., da Silva, A. O. i da Silva Freitas, A. P. (2022). From Ludic to Therapeutic: The Experience of Three Children with Autism Spectrum Disorder with the Art of Puppetry. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 245-259). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Smirnova, S. (2022). Metaphorical Dolls in Psychological Correction and Psychotherapy. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 185-194). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)
- Telnova, L. (2022). Puppet Therapy in Penitentiary Institutions of Russia. U: L. Kroflin (ur.), *Applied Puppetry in Education, Development, and Therapy: Theory and Practice* (str. 119-126). Osijek / Charleville-Mézières: The Academy of Arts and Culture in Osijek / The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. URL: <http://www.uaos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/02/Applied-Puppetry-FINAL-za-web.pdf> (pristup: 25. 2. 2022.)

PERSONS WITH DISABILITIES AND UNIMA

Abstract

UNIMA is the world puppetry organization that gathers people together who are in any way involved in working with puppets on all continents. Its working commissions have various tasks, and one of the commissions is entitled Puppets in Education, Development and Therapy, and its very title tells us what its work involves. Puppets are recognized as extremely useful aids in all three fields. This paper gives an overview of the activities of the members of the commission and other experts and practitioners who work with puppets in therapy, whether for emotional trauma or physical injuries.

Working with puppets helps in social inclusion, puppets ease access to adolescents and adults in penal institutions, function in various ways as therapeutic tools, they can stimulate and connect with adults living with different forms of dementia, they facilitate access to autistic children, helping to stimulate their creativity, focus and self-confidence, working with puppets develops or restores motor skills.

The books issued by the Commission and the seminars they run are aimed at all who are interested in the use of puppets outside the theatre: scientists, preschool and school teachers, drama teachers, psychologists, pedagogues, psychotherapists, speech therapists, social workers, students preparing for these professions and their teachers, but also theatre artists working in applied theatre.

Keywords: applied puppetry; puppet; puppet therapy; Puppets in Education, Development and Therapy Commission; UNIMA

*Irena Krumes*⁶²*Luka Pongračić*⁶³*Ana Maria Marinac*⁶⁴

INKLUZIVNI PRISTUP U NASTAVI MATERINSKOG JEZIKA KAO POTICAJ RAZVOJA INTERKULTURALNOG MIŠLJENJA

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 81'242:376-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/TJJO3164>

Sažetak

Jedna od temeljnih zadaća nastavnog procesa trebalo bi biti poticanje i razvoj interkulturalnog razmišljanja učenika. Ako taj pristup izostane, posljedice mogu biti nerazumijevanje, stvaranje predrasuda te neprihvatanje i netolerancija (Hercigonja, 2017). U literaturi se interkulturalizam najčešće objašnjava analizom kulturoloških razlika među stanovnicima različitih područja i uglavnom se naglasak stavlja na prihvaćanje pripadnika manjina. No osobe s teškoćama u razvoju rijetko se spominju u kontekstu interkulturalizma. Cilj je ovog rada ukazati na to da interkulturalno razmišljanje učenika prirodno obuhvaća uvažavanje i upoznavanje kulture različitih, tj. kulture učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koja se razvija u tzv. specifičnoj skupini učenika u okviru škole. Obrazovna inkluzija zato pridonosi razvoju interkulturalnog razmišljanja, a inkluzivna praksa pokazuje da je društveni i kulturološki razvoj uvjetovan smanjenjem kulturnih razlika u društvu. Interkulturalno razmišljanje posebna je zadaća nastave materinskog jezika. S obzirom na to da je izražavanje na materinskom jeziku jedna od temeljnih kompetencija građana Europske Unije, nastava materinskog jezika utječe na razvoj usmenog i pisanog izražavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog čina. Na temelju teorijskih razmatranja o načinu prilagodbe i potpore za učenike s teškoćama u nastavnom procesu, kao i na temelju prethodnih istraživanja, prikazat će se kako učitelji svojim djelovanjem u

62 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, ikrumes@unisb.com

63 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, lukapongracic2@gmail.com

64 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, marinac.anamaria98@gmail.com

okviru razreda i škole potiču razumijevanje kulture različitih, a time i interkulturalno mišljenje.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, interkulturalizam, kultura različitih, nastava materinskog jezika

Uvod

Njemački filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1805. godine na svojim predavanjima ističe važnost razvijanja socijalnih kompetencija, naglašavajući da su mnogi sukobi u povijesti naroda bili izazvani upravo nerazumijevanjem različitosti (Hegel, 1969). Interkulturalno poučavanje posebno je važna sastavnica suvremene nastave, a proizlazi ponajprije iz kulturološke različitosti. Cilj je interkulturalnog načina poučavanja usvajanje interkulturalnog mišljenja, odnosno razmišljanje, vjerovanje i djelovanje usmjereno na prihvaćanje različitosti u društvu (Mrnjauš i sur., 2013). Navedeni ciljevi sadržani su i u jednoj od prvih definicija kulture autora Edwarda Burnetta Taylora koji ističe da kultura ponajprije uključuje znanje, uvjerenja, običaje i svaku drugu sposobnost i navike koje pojedinac razvija na temelju svoje društvene zajednice (Mrnjauš, 2013). Sablić (2014) kulturu definira kao pripadanje društvu, a izgradnju identiteta stavlja na središnje mjesto u kontekstu pripadanja. Kako bi se postigao interkulturalizam, važno je razumjeti koji su socijalni i obrazovni problemi u našoj okolini, razvijati komunikacijske sposobnosti i kritičko mišljenje s ciljem postizanja *sposobnosti korištenja znanja o drugačijima*.

Kultura različitih

Budući da se ovdje govori o kulturi škole, postavlja se pitanje može li se i o različitim govoriti kao o zasebnoj kulturi. McLaughlin (2005) opisuje pojam etosa koji prepoznaje kao kulturu, okolinu i identitet koji se razvija u školi i izravno utječe na bolji uspjeh učenika. Ta se ista kultura može prenijeti na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji su različiti pa se u ovom kontekstu može govoriti o njihovoj kulturi koja se razvija unutar kulture školske ustanove. Kultura se sastoji od međuljudskih odnosa između učitelja i učenika i živa je u spoju stavova i kulturnih normi koje se mijenjaju i podložne su promjenama (Posavec i Vlah, 2019;

Vrcelj, 2003; Fullan, 1999). Brdarić-Jončić i Mohr Nemčić (2016) govore o kulturnom identitetu gluhih i nagluhih kao dijelu dvokulturnog identiteta koji je potrebno izgrađivati – iako primjećuju napredak u prvih 15 godina 21. stoljeća, ipak je vidljiv velik prostor za razvoj kulturne osviještenosti. Bedeković (2010, 104) opisuje pojam *kultura društva* u kontekstu postojanja nekog skupa zajedničkih uvjerenja, normi, načina mišljenja i ponašanja, a temelji se na vrijednostima koje razlikuju pojedince ili specifične grupe od drugih. Cifrić (2007) objašnjava koncept postojanja više kultura u kontekstu odnosa homogenosti i heterogenosti jedne zasebne kulture. Homogenost jedne kulture može biti jača ili slabija, no ta ista kultura može na nižim razinama biti i heterogena što autor povezuje sa zaključkom kako upravo ta heterogenost omogućuje različitim kulturama da se međusobno ne isključuju. Isti ovaj koncept može se primijeniti i u školi pa se u tom smjeru učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama mogu promatrati kao zasebna kultura koja ne isključuje druge kulture niti one isključuju nju. To je dodatno omogućeno konceptom obrazovne integracije.

Inkluzivno obrazovanje kao temelj interkulturalnosti

Interkulturalno obrazovanje jedno je od temeljnih sastavnica i jedan od temeljnih ciljeva suvremene škole. Brojni su sociolozi, pedagozi, psiholozi, profesori i drugi stručnjaci proučavali interkulturalnost i time dali velik znanstveni doprinos suvremenom društvu, međutim, rijetko se interkulturalno učenje objašnjava kao dio inkluzivnog obrazovanja. Važno je početi od toga što inkluzivno obrazovanje jest. Inkluzivno obrazovanje, prije svega, podrazumijeva uključenost svih osoba u odgoj i obrazovanje, točnije u redovno školovanje koje je temelj prava svakog čovjeka – pravo na obrazovanje. Obrazovna inkluzija pridonosi razvoju interkulturalnog razmišljanja, a inkluzivna praksa pokazuje da je društveni i kulturološki razvoj uvjetovan smanjenjem razlika u društvu. Ono podrazumijeva uključenost različitih osoba, ne samo prihvaćanjem od strane primjerice drugih učenika nego i osmišljavanje primjerenih društvenih i odgojno-obrazovnih načina za smanjenjem ili uklanjanjem razlika (Brčić, 2011; Ainscow, 2002; Mittler, 2000). Didaktika inkluzivnog obrazovanja uređuje obrazovne zadatke i zadatke, uvažavajući potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, usmjeravajući posebnu pozornost na učenike koji su podložni

socijalnoj isključenosti i marginalizaciji (Brčić, 2011). To su ponajviše učenici koji su druge rase, dolaze iz siromašnih ili migrantskih obitelji i slabo znaju većinski jezik (Larson i sur., 2009), druge su vjere (Siegel, 2006), Romi (Kyriaki, 2019) i učenici s teškoćama (Špelić, 2020).

Nastava Hrvatskog jezika – inkluzivno obrazovanje

S obzirom na to da je nastava materinskog jezika jedna od najvažnijih, najsloženijih i najopsežnijih sastavnica obrazovanja, posebno je otvorena za inkluzivno obrazovanje jer se hrvatskim jezikom piše i govori ne samo na satu Hrvatskog jezika nego i na satima svih drugih školskih predmeta.

Inkluzivno obrazovanje u nastavi Hrvatskog jezika uređeno je brojnim dokumentima. Dokument koji usmjerava nastavu Hrvatskog jezika jest *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019). Učenici nastavu materinskog jezika prate od prvog razreda osnovne škole, pri čemu od prvog do sedmog razreda slušaju 175 sati godišnje, a u sedmom i osmom razredu 140 sati godišnje. Prema *Kurikulumu*, cilj nastave materinskog jezika ovladavanje je temeljnim jezičnim djelatnostima, osposobljavanje učenika za govorene i pisane tekstove različitih sadržaja, čitanje i interpretacija tekstova, oblikovanje osobnih iskustava, novih perspektiva, svijesti o sebi i drugima, osposobljavanje za pronalaženje informacija putem različitih izvora i razvoj jezično-kulturnog identiteta. *Kurikulum* (2019, 112) za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nalaže izradu kurikuluma usmjerenih na učenika. „Za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama i daroviti učenici) učitelji planiraju kurikulum usmjeren na učenika. Osobitosti/teškoće učenika zahtijevaju njima sukladne individualizirane/diferencirane postupke, ciljeve učenja, razinu usvojenosti odgojno-obrazovnog ishoda, opseg i dubinu sadržaja učenja, strategije i aktivnosti poučavanja kojima se žele ostvariti postavljeni ciljevi te načini vrednovanja i ocjenjivanja ostvarenih postignuća.“ Posebno se ističe i sljedeće: „Tijekom učenja i poučavanja u razrednome odjelu vlada pozitivno i radno ozračje za učenje u kojemu učenici osjećaju zadovoljstvo i pripadnost skupini“, pri čemu najvažniju ulogu ima učitelj koji u razredu predstavlja primjer koji učenici slijede.

Autorice Česi i Ivančić (2019) ističu da je potrebno na početku odgojno-obrazovnog procesa provesti inkluzivnu procjenu učenika s teškoćama

kako bi se mogao utvrditi stupanj učenikova znanja, vještina i navika u nastavnom procesu u odnosu na postavljene odgojno-obrazovne ciljeve. Prema tome planiraju se i osmišljavaju primjerene metode, strategije, nastavna sredstva i pomagala, što proizlazi iz dobivene slike o učeniku, odnosno o njegovim interesima, potrebama učenja i potencijalima. U nastavi Hrvatskog jezika najčešća procjena analizira se u odnosu na jezično-komunikacijske vještine, odnosno usmeno izražavanje, rječnik, razumijevanje, oblikovanje govornih i pisanih struktura, čitanje, pamćenje i razumijevanje. Inkluzivno poučavanje podrazumijeva podršku u predstavljanju sadržaja učenja. Prva su pretpostavka strategije prilagodbe sadržaja učenja i poučavanja, što podrazumijeva prilagođavanje opsega i dubine nastavnog sadržaja i osmišljavanje prikladnih didaktičko-metodičkih metoda i strategija. Kada je riječ o prilagođavanju opsega i dubina sadržaja, može se govoriti o semantičkom pojednostavljanju, odnosno razini složenosti jezičnog izražavanja. Govori se o restrukturiranju sadržaja, što u nastavi Hrvatskog jezika može značiti promjenu medija, obrade, tumačenja podataka, izbor primjerenijih postupaka i dopunjavanja podataka. Autorice ističu primjenu kognitivnih strategija učenja u predstavljanju sadržaja, odnosno prilagodbu sadržaja učeniku tako da ga on razumije i da ga može pratiti. Često se to odnosi i na isticanje bitnog na nastavi. Potrebno je neprestano voditi brigu o raspodjeli količine sadržaja i predočavanju i prezentiranju toga sadržaja. Važno je nadalje učenike poučavati krenuvši od poznatoga prema nepoznatom. U Hrvatskom jeziku važno je učenicima tumačiti odnose među pojedinim terminima (imenice – stvari, bića i pojave). Da bi se ostvario cilj nastavnog procesa, važno je prethodno jasno definirati taj cilj, upoznati učenike sa svrhom aktivnosti, važno je sve učenike uključiti u sve aktivnosti, prilagoditi vrijeme rada svakom od učenika, primjenjivati različite metode i nastavna sredstva i pružati učenicima podršku. Iznimno je važna podrška učitelja u ovladavanju jezičnim djelatnostima. Prilikom planiranja podrške u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju treba uzeti u obzir razinu razvijenosti jezičnih djelatnosti, načine na koji dijete prihvaća određenu podršku, mogućnost zamjene jedne jezične djelatnosti drugom u pojedinim aktivnostima i ispravan izbor prilagodbi učeniku; najčešće se to odnosi na aktivnosti u kojima se razvijaju vještine slušanja, čitanja, pisanja, razgovaranja i sl. S obzirom na to da nastava materinskog jezika iziskuje dvosmjernu komunikaciju, važno je nastup prilagoditi svakom učeniku, a to se ostvaruje uporabom poznatih riječi, kratkim i jasnim

rečenicama, objašnjenjima i uputama, važno je često provjeravati jesu li učenici razumjeli rečeno, neposredno se približavati učeniku, imati što izražajnu artikulaciju govorenja i prilagodbu boje glasa, glasnoće i brzine govora. Kada je riječ o čitanju, nastavna se sredstva prilagođavaju s obzirom na mogućnosti učenika. Za učitelja to najčešće znači prilagodbu teksta, odnosno prilagodbu veličine slova. Pisanje najčešće zahtijeva prilagodbu mjesta sjedenja i položaja učenika, često je poželjno učeniku omogućiti korištenje računala, pripremu nastavnog listića s potrebnim gradivom i sl. Kognitivne i metakognitivne vještine razvijaju se pravilnom uporabom nastavnih strategija: primjerenosti zadataka, primjerenim postavljanjem nastavnog cilja, posjedovanjem temeljnih znanja o učenicima i vođenjem nastavnog procesa.

Oblici prilagodbe i kultura različitih

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 24/2015), učenici s teškoćama razvrstani su u ovih sedam kategorija: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Ovisno o skupini, odnosno podskupini kojoj dijete pripada, potrebne su različite prilagodbe rada u nastavi. Uključivanje učenika s teškoćama u redovitu nastavu jedan je od najvećih izazova postavljenih obrazovnom sustavu (Ainscow i Cesar, 2006).

Osnovna je zadaća inkluzivne nastave Hrvatskog jezika da sve učenike, bez obzira na teškoće, osposobi u pravilnom govorenju i pisanju hrvatskim jezikom. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je razraditi sustav podrške za sve učenike koji su suočeni s vlastitim ograničenjima. Za to je potrebno učiniti brojne promjene na svim razinama pripreme i izvedbe nastavnog procesa. U početku treba procijeniti inicijalno znanje, restrukturirati sadržaje i poticati razvoj sukladno jezično-govornim sposobnostima učenika. Prilagodba mora zahvatiti ne samo nastavne metode i strategije nego i nastavna sredstva i pomagala.

Za učenike koji su suočeni s dijagnozom disleksije, disgrafije, agrafije ili aleksije prilagodba na satu Hrvatskog jezika obično podrazumijeva

manjivanje učiteljeva zahtjeva prepisivanja s ploče, tekst razlomljen na više manjih jedinica, vizualni materijal koji služi kao potkrepa ili objašnjenje teksta, široke margine, poravnanje teksta po lijevom rubu, dvostruki razmak, veći font slova, tekst podcrtan, u boji. Očekuje se od učitelja da će osigurati dulje vrijeme obavljanja aktivnosti, upotrebljavati softverska rješenja (primjerice snimanje izlaganja na diktafon, pretvaranje teksta u govor), često koristiti nagrade za dobar uradak i ponašanje, koristiti različite oblike grupnog rada kao podršku vršnjaka i učenje u timu. Za učenike s teškoćama iz spektra autizma obično se očekuje da učitelj na satu osigura vizualni raspored (primjerice prikaz dnevne rutine), uvažava i rabi metodu potpomognute komunikacije (slike, grafike, prikazi i sl.), organizira potporu vršnjaka, omogućuje zamjenske aktivnosti, aktivnosti/zadatke razdjeljuje u manje dijelove, osigura pomoćnika. Na satu Hrvatskog jezika mogu se naći i učenici koji se teško kreću u prostoru, odnosno svi oni s motoričkim teškoćama pa onda učitelj mora misliti na to kako pripremiti okolinu (druge učenike, roditelje), koristiti se asistivnom tehnologijom (primjerice računalom, specijaliziranom tipkovnicom ili olovkom koja je prilagođena veličinom i/ili oblikom), osigurati produljeno vrijeme za dovršavanje zadataka, osigurati provjeru usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda usmenim putem, osigurati pomoćnika. Za djecu s mentalnim teškoćama potrebno je prilagoditi nastavna sredstva i pomagala tako da se nepoznate riječi objasne slikovno, da se koriste poznati sinonimi, češće rabi demonstracija, primjena (funkcija) i da se rabi grafički organizator. Osim nastavnih sredstava, potrebno je prilagoditi i sadržaje za učenje tako da se smanji opseg informacija, pojednostave i smanje pojmovi koji se obrađuju/spominju na nastavnom satu, a zadatak rastavi na manje korake. Osim prilagodbe nastavnih sredstava i materijala, potrebno je prilagoditi i način ocjenjivanja i vrednovanja. Treba više vrednovati elemente zalaganja na satu i motivaciju za rad, naglasiti ono što će se u lekciji učiti i završiti lekciju sažetim prikazom onog što se naučilo, jasno obrazložiti ciljeve ispitivanja i svoja očekivanja, planiranje i programiranje temeljiti na inicijalnoj procjeni znanja i sposobnosti/vještina učenika, predvidjeti usvajanje manjeg broja činjenica i generalizacija, učenika uvoditi samo u jednostavne praktične zadatke, dozirati vrijeme ispitivanja (češće, kraće provjere manjih cjelina).

Posebna su skupina učenici s govornim teškoćama koji su često suočeni s mnogim preprekama u školi, poput neuspjeha u svladavanju gradiva, ali

i s emocionalnim teškoćama, kao i s poremećajem u ponašanju. Uz to se često veže i slab ili loš odnos s vršnjacima i poteškoće u svakodnevnom socijalnim interakcijama (Feldman, Teverovsky i Bickel, 2009). Kod djece školskog uzrasta javljaju se i različiti artikulacijski poremećaji gdje je pravilan izgovor otežan i/ili narušen motoričkim smetnjama (Vuletić, 1987). Druga, šira skupina jesu fonološki poremećaji gdje su, osim artikulacijskih smetnji, prisutne i druge jezične smetnje (Blaži i Opačak, 2011). Javlja se usto i mucanje koje se ubraja u poremećaje tečnosti govora i brzopletost koja se prepoznaje u izostavljanju i krivom izgovoru slogova i pojavom nepotrebnih stanki u govoru (Kologranić Belić i sur., 2015). Za učenike s govornim teškoćama potrebno je tijekom rada isticati ključne podatke, dozirati učenje u manjim cjelinama, predočiti građu na različite načine, potaknuti učenje kroz asocijacije, kratice, oznake, primijeniti različite vizualizacije. Trebalo bi poticati spontani govor, prilagoditi govorne vježbe, odvojiti više vremena, produljiti rad i obvezno provjeravati razumijevanje teksta.

Prilagodbom nastavnih materijala i sredstava, načinom rada, metodama i strategijama učitelji pokazuju razumijevanje kulture različitih pa se njihovim postupcima na satu razvija interkulturalno mišljenje učenika. Učenici se kroz postupke kompetentnog učitelja i njegove metode podrške učenicima s teškoćama suočavaju u razredu s primjerima kako uvažiti i prihvatiti različitost.

Zaključak

Interkulturalizam počiva na razumijevanju kulture različitih, a realizira se u inkluzivnom obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje stvara temelje za interkulturalno razmišljanje učenika. Zadatak je inkluzije dati jednaku priliku u radu učeniku s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i ujedno osposobiti sve učenike da kulturu različitih razumiju i prihvaćaju. U planiranje godišnjeg kurikulumuma treba uključiti i razvoj interkulturalne kompetencije, a velike mogućnosti za to nalaze se u različitim segmentima nastave Hrvatskog jezika. Temeljna je zadaća nastave Hrvatskog jezika opismeniti i osposobiti svakog učenika za uspješnu komunikaciju bez obzira na teškoću. Potrebno je zato odabrati načine kako bi se nastava kvalitetno ostvarivala na svim razinama. Uz prilagodbu dijelova kurikulumuma,

nastavnih strategija i metoda, potrebno je prilagoditi i nastavna sredstva i pomagala koja učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama olakšavaju praćenje nastavnog procesa. Uvažavajući kulturu različitih, učitelji svojim postupcima potiču interkulturalizam i time stvaraju kulturu razumijevanja djece s teškoćama, a ujedno im omogućuju pristup znanju koje bi trebalo biti jednako za sve. Sve je to moguće ako u školama rade kompetentni i osposobljeni učitelji. No pripremljenost učitelja i teškoće s kojima se učitelji suočavaju za vrijeme nastavnog procesa otvaraju nova pitanja za daljnja istraživanja. U razredima koje polaze učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nalaze se poticaji za razvoj interkulturalnih kompetencija, a u nastavnom predmetu Hrvatski jezik naglašeno je kritičko mišljenje koje se upravo uvažavanjem različitosti može najviše poticati.

Literatura

- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. U: Farrell, P. i Ainscow, M. *Making special education Inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. i César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Bedeković, V. (2010). *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Virovitica, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Biasol Babić, R. (2008). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razredu integrirane u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4 (1-2), 207-219.
- Blaži, D. i Opačak, I. (2011) Teorijski prikaz dječje govorne apraksije i ostalih jezično – govornih poremećaja na temelju diferencijalno – dijagnostičkih parametara. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 49-63.
- Brčić, M. K. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
- Brdarić-Jončić, S. i Mohr Nemčić, J. (2016). Neka obilježja kulturnog identiteta gluhih i nagluhih osoba. *Logopedija*, 6 (1), 24-37.
- Cifrić, I. (2007). Raznolikost kultura kao vrijednost. *Socijalna ekologija*, 16 (2-3), 185-214.
- Česi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Zagreb: Ljevak.

- Feldman, H. M., Teverovsky, E. i Bickel, J. (2009) Functional characteristics of children diagnosed with childhood apraxia of speech. *Disability and Rehabilitation*, 31(2), 94-102.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gomes, R. (ur.), (2000). *Svi različiti. Svi jednaki. Obrazovni paket. Ideje, izvori, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje mladih ljudi i odraslih*. Slavonski Brod: Europski klub Slavonski Brod.
- Haviland, W. A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hegel, G. W. F. (1969). *Jenaer Realphilosophie*. Hamburg: Meiner.
- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.) *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. 64-78.
- Konvencija o pravima djeteta. (1991). URL: <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta> (pristup 15. siječnja 2022.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu.
- Kyriaki M. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317.
- Larson, C., Schlundt, D., Patel, K., Goldzweig, I., Hargreaves, M. (2009). Community Participation in Health Initiatives for Marginalized Populations. *Journal of Ambulatory Care Management*, 32(4), 264-270.
- Martinelli, S. i Taylor, M. (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325.
- Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica*, 1(1), 159-184.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2005). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 24/2015).
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive education: social contexts*. David Fulton Publishers: London.
- Mrnjajus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugacijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309-323.
- Mrnjajus, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *Interkulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.

- Nacionalni Okvirni Kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj-učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157-174.
- Špelić, A. (2020). *Empatija u kontekstu osnovne obrazovne integracije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Ustav Republike Hrvatske. (2010).
- Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: M. Kramar, i M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. Mednarodnega znanstvenog a posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet. 87-95.
- Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaji : Izgovor*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zakonu o odgoju i obrazovanju učenika. (2008).

INCLUSIVE APPROACH IN MOTHER TONGUE TEACHING AS AN ENCOURAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL THINKING

Abstract

One of the basic tasks of the teaching process is the development of students' intercultural thinking, and if this is not the case, the consequences can be misunderstanding, prejudice, non-acceptance and intolerance (Hercigonja, 2017). In the literature, interculturalism is most often explained by the analysis of cultural differences among the inhabitants of different areas and the emphasis is mainly on the acceptance of members of minorities, but often people with disabilities are left out of this context. The aim of this paper is to give an overview of previous research on teaching in which inclusive education is achieved in the mother tongue teaching classes, and thus the promotion of interculturality, looking primarily at students with disabilities. The paper is mostly focused on the description and systematization of methods and procedures in mother tongue teaching when working with students with disabilities. The teaching of the mother tongue influences the development of oral and written expression in all participants in education; expression in the mother tongue is one of the basic competencies of the citizens of the European Union. Based on the documents governing education and previous research, the paper aims to show how students with disabilities are integrated into the regular teaching of their mother tongue and how the intercultural competencies of other students are strengthened.

Keywords: inclusive education, interculturalism, mother tongue teaching, upbringing,

Ana Kurtović⁶⁵
Daria Matković⁶⁶

ULOGA MEDIJA U OBLIKOVANJU STAVOVA STUDENATA PREMA OSOBAMA SA PSIHIČKIM POREMEĆAJIMA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 316.774:654.1
DOI: <https://doi.org/10.59014/CSKK8717>

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učinke oblikovanja informacija u novinskim člancima na stavove studenata prema osobama sa psihičkim poremećajima i ispitati moderira li spol te učinke. U ispitivanju je sudjelovalo 272 studenata (136 muškog spola) koji su po slučaju bili podijeljeni u 4 skupine. Skupine su se razlikovale prema vrsti novinskog članka koji su čitale (stigmatizirajući, edukacijski, senzibilizirajući članak i kontrolna skupina). Svi su sudionici nakon čitanja ispunjavali Upitnik stavova prema psihičkim poremećajima koji mjeri ove četiri dimenzije: Autoritarnost, Socijalna ograničenja, Benevolentnost i Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije. Rezultati upućuju na to da oblikovanje informacija u novinskim člancima utječe na stavove prema osobama sa psihičkim poremećajima i da spol moderira te učinke, barem što se tiče benevolentnosti i socijalnih ograničenja. Rezultati točnije sugeriraju da edukacijski i senzibilizirajući članci imaju pozitivne učinke na stavove kod studentica, dok je kod studenata učinak suprotan.

Ključne riječi: novinski članci, psihički poremećaji, stavovi, stigmatizacija

65 Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, akurtovi@ffos.hr
66 Zatvor u Osijeku, daria.matkovic@zos.pravosudje.hr

Uvod

Posljednjih pola stoljeća stope psihičkih poremećaja kontinuirano rastu. Istovremeno se procjenjuje da svega 40% osoba koje pate od težih psihičkih poremećaja dobiva konzistentni tretman kroz godinu (Wittchen i sur., 2011). Iako naime postoje adekvatni tretmani, mnoge osobe ne potraže pomoć ili ne ostaju u tretmanu dovoljno dugo da bi on imao željene učinke. Svjetska zdravstvena organizacija kao jednu od glavnih prepreka traženju stručne pomoći navodi stigm, odnosno negativne stavove prema osobama sa psihičkim poremećajima (Ahmedani, 2011). Unatoč tomu što je pristup osobama sa psihičkim poremećajima značajno napredovao, i dalje brojna istraživanja pokazuju da su stavovi prema osobama sa psihičkim poremećajima obilježeni strahom i omalovažavanjem (Elbogen i Johnson, 2009). Ključno je stoga ispitivati čimbenike koji pridonose negativnim stavovima prema osobama sa psihičkim poremećajima. Premda postoje mnogi čimbenici koji pridonose stavovima, napretkom informacijsko-komunikacijskih tehnologija i brzim plasiranjem informacija uloga medija u oblikovanju i utvrđivanju negativnih stavova postala je fokusom interesa istraživanja.

Sredstva masovne komunikacije, kao najjače determinante većine naših stavova, svakodnevno podržavaju i učvršćuju negativne stavove prema osobama sa psihičkim poremećajima (Diefenbach i West, 2007). Pokazuje se naime da sredstva masovne komunikacije značajno pridonose stigmatizaciji psihičkih poremećaja, osobito onih težih poput primjerice psihoza. Neki od čimbenika koji tomu pridonose jesu izvještavanje samo o lošim vijestima (napadima i sl.), korištenje stigmatizirajućih izraza poput „luđak“, „manijak“ i sl., neutemeljene pretpostavke o uzrocima ponašanja osobe i sl. (Botha, Koen i Niehaus, 2006). Analize percepcije osoba sa psihičkim poremećajima u medijima pokazale su također kako se u više od polovice članaka osobe opisivalo kao opasne (61%), nepredvidive (24%) i kao kriminalce (47%) (Williams i Taylor, 1995), a većina dokumentarnih emisija (66%) govori o povredama koje su osobe sa psihičkim poremećajima nanijele drugim osobama (Philo, 1996). S obzirom na to da se čak 87% ljudi izjašnjava kako im televizija predstavlja glavni izvor informacija, u odnosu na informacije dobivene od prijatelja (51%) ili medicinskih stručnjaka (29%) (Anglin i sur., 2004; Angermeyer, Beck i Matschinger, 2003),

velika je mogućnost generalizacije vrlo rijetkih incidenata na sve osobe sa psihičkim poremećajima.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učinke oblikovanja informacija u novinskim člancima na stavove prema osobama sa psihičkim poremećajima kod studenata i provjeriti moderatorsku ulogu spola u tim odnosima.

Metoda

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 272 studenata preddiplomskih i diplomskih studija 3 različita fakulteta, od kojih je 136 (50%) muškog spola, u dobi od 19 do 29 godina ($M = 21,87$, $SD = 1,84$). Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo pri Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Osijeku i dekani pojedinih fakulteta, dok su sudionici istraživanja dali usmeni pristanak za sudjelovanje. Uzorak je bio prigodni. Istraživanje je provedeno uživo tijekom redovne nastave, metodom papir – olovka.

Studenti su po slučaju podijeljeni u skupine koje su bile podjednake po broju sudionika i imale podjednaki broj muških i ženskih sudionika. Svaka skupina čitala je jednu od četiri različite inačice lažnih novinskih članaka nakon čega su ispunjavali Upitnik stavova prema psihičkim bolesnicima (CAMI). Sudionicima je naglašeno da je istraživanje u potpunosti anonimno, da mogu odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku, da će se njihovi rezultati analizirati na grupnoj razini i da će se koristiti isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe.

Instrumenti

Podražajni materijal – ES 1 (Eksperimentalna skupina 1) – stigmatizirajući članak (stigmatizirajući izrazi (npr. manijak), senzacionalistički naslov, naglašavanje nevine žrtve, opisuje počinitelja (shizofrenu osobu) kao agresivnu, nepredvidljivu, opasnu i iracionalnu), ES 2 (Eksperimentalna skupina 2) – edukacijski članak (sadrži iste informacije o događaju, ali bez stigmatizirajućih karakteristika i s uključenim objektivnim informacijama o shizofreniji), ES 3 (Eksperimentalna skupina 3) – senzibilizirajući članak (sadrži iste informacije kao i ES 2, ali s dodanim informacijama o

počinitelju (razvoj bolesti, nedostatak adekvatne njege i podrške, kao i neposredni stresori) i KS (Kontrolna skupina) – članak o dijabetesu. Članke su napisali autori rada, na temelju slaganja o njihovim karakteristikama, a grafički su uređeni tako da izgledaju kao novinski članci.

Upitnik stavova prema psihičkim bolesnicima (Community Attitudes towards Mental Illness Scale – CAMI; Taylor i Dear, 1981) korišten je za ispitivanje stavova prema osobama sa psihičkim poremećajima. Upitnik je dostupan na internetu i slobodan je za korištenje u znanstvene svrhe.

CAMI se sastoji od 40 čestica, a zadatak je sudionika da na ljestvici od 5 stupnjeva procjeni koliko se slaže s određenom tvrdnjom (od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem). Sastoji se od ove 4 subskale: *Autoritarnost* – vjerovanje da su psihički oboljele osobe pojedinci koji bi trebali biti zatvoreni i pod stalnim nadzorom drugih; *Benevolentnost* – briga i suosjećanje prema osobama koje su oboljele od psihičkih bolesti, a počiva na humanističkim ili vjerskim principima; *Socijalna ograničenja* – vjerovanje da su psihički oboljele osobe opasne i predstavljaju prijetnju za okolinu; *Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije* – stav da osobe koje su oboljele od psihičkih poremećaja mogu imati koristi od tretmana koji uključuju život u zajednici. Ukupni rezultat na pojedinim faktorima računa se kao jednostavna linearna kombinacija odgovora. Viši rezultat na svim faktorima odražava više zastupljenosti tog stava, što znači da *Benevolentnost* i *Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije* opisuju pozitivne stavove, a *Autoritarnost* i *Socijalna ograničenja* negativne stavove. Koeficijenti unutarnje konzistencije bili su .65 (*Autoritarnost*), .75 (*Benevolentnost*), .77 (*Socijalna ograničenja*) i .80 (*Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije*).

Rezultati

Prvenstveno su provjereni preduvjeti za korištenje planiranih parametrijskih postupaka, odnosno provjereni su parametri normalnosti distribucije i homoscedasticitet. Indeksi asimetričnosti i spljoštenosti bili su u prihvatljivim rasponima prema Klineu (2005), odnosno manji od tri za asimetričnost i manji od deset za spljoštenost. Omjeri najveće i najmanje varijance također nisu prelazili tri što, prema Fieldu (2013), zadovoljava preduvjet homoscedasticiteta za korištenje parametrijskih postupaka.

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podaci stavova prema osobama sa psihičkim poremećajima.

Tablica 1. Deskriptivni podaci ispitivanih varijabli

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Izmjereni raspon	Mogući raspon
Socijalno ograničenje	25.85	6.40	10-49	10-50
Autoritarnost	26.73	5.11	14-49	10-50
Benevolentnost	37.44	6.61	13-50	10-50
Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije	33.38	6.14	15-50	10-50

Rezultati na *Socijalnim ograničenjima* i *Autoritarnosti* pokazuju prosječno negativne stavove koji tendiraju k nižim rezultatima. Rezultati na *Benevolentnosti* i *Ideologiji u zajednici utemeljene rehabilitacije* upućuju, s druge strane, na prosječne pozitivne stavove rezultata koji tendiraju k višim rezultatima.

Kako bi se ispitali učinci spola, skupine i njihove interakcije na pozitivne i negativne stavove studenata prema osobama sa psihičkim poremećajima, provedene su dvosmjerne (spol x skupina) analize varijance za svaki faktor stavova. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

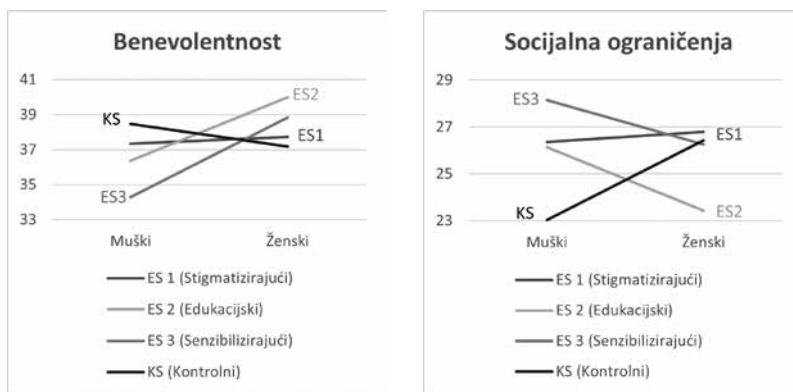
Tablica 2. Rezultati dvosmjernih analiza varijance za pozitivne (*Benevolentnost* i *Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije*) i negativne (*Autoritarnost* i *Socijalna ograničenja*) stavove.

	F	ss	p
Benevolentnost			
Spol	4.82	1	.029*
Skupina	0.70	3	.549
Spol x Skupina	2.72	3	.045*
Ideologija u zajednici utemeljene rehabilitacije			
Spol	.60	1	.438
Skupina	.83	3	.478
Spol x Skupina	2.28	3	.080
Autoritarnost			
Spol	1.17	1	.281

Skupina	2.89	3	.036*
Spol x Skupina	2.14	3	.095
Socijalna ograničenja			
Spol	.065	1	.799
Skupina	2.64	3	.050*
Spol x Skupina	3.03	3	.030*

F – F-omjer; ss – stupnjevi slobode; p – razina značajnosti

Što se tiče pozitivnih stavova, pokazalo se da je *Benevolentnost* viša kod žena, dok se nisu pokazali značajni učinci spola, skupine ni njihove interakcije na *Ideologiju u zajednici utemeljene rehabilitacije*. Što se tiče negativnih stavova, postoje značajni glavni efekti skupine na *Autoritarnost* i *Socijalna ograničenja*, a post hoc analize pokazale su da je *Autoritarnost* viša u ES 3 u odnosu na ES 2. *Socijalna ograničenja* viša su također u ES 3 u odnosu na ES 2 i KS. Osim glavnih efekata, značajni su i učinci interakcije spola i skupine na *Benevolentnost* i *Socijalna ograničenja*. Grafički prikazi interakcija prikazani su na Slici 1.



Slika 1. Učinci interakcije spola i skupine na Benevolentnost i Socijalna ograničenja

Interakcija spola i skupine pokazuje da je *Benevolentnost* kod studenata manja u skupinama ES 2 i ES 3 u odnosu na KS, dok je kod studentica veća, što upućuje na to da su edukacijski i senzibilizacijski članci imali pozitivan učinak na stavove kod studentica, a negativan kod studenata.

I za *Socijalna se ograničenja* pokazalo da novinski članci imaju različite učinke kod studentica i studenata. U skupini KS studentice pokazuju viša *Socijalna ograničenja* od studenata, dok je u skupini ES 2 obrnuto, što opet upućuje na negativne učinke kod studenata i pozitivne kod studentica. U ES 3 je također viši rezultat kod studenata nego kod studentica.

Iako učinak interakcije spola i skupine nije bio značajan za *Autoritarnost*, provjeren je oblik interakcije jer je nalaz da je *Autoritarnost* viša u skupini ES 3 nego ES 2 bio neočekivan. Oblik interakcije bio je isti kao i za *Socijalna ograničenja* u skupini ES 3, *Autoritarnost* je bila značajno viša kod studenata nego kod studentica, upućujući opet na negativne učinke senzibilizirajućih članaka na stavove muškaraca, a pozitivne na stavove žena.

Zanimljivo je da se u skupini ES 1 studenti i studentice ne razlikuju u *Benevolentnosti* ni u *Socijalnim ograničenjima*, što upućuje na to da je negativni učinak stigmatizirajućih članaka isti za oba spola, dok pozitivno formulirani članci različito djeluju na muškarce i žene.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učinke oblikovanja informacija u novinskim člancima na stavove studenata prema osobama sa psihičkim poremećajima i ispitati moderira li spol te učinke. Pretpostavili smo da će stigmatizirajući članci pridonositi negativnim stavovima, dok će edukacijski i senzibilizirajući članci imati pozitivne učinke na stavove studenata. Rezultati su pokazali da oblikovanje informacija u novinskim člancima uistinu ima značajne učinke na stavove studenata, ali da ti učinci nisu isti kod studenata i studentica.

Što se tiče pozitivnih stavova, značajni učinci pokazali su se naime samo za *Benevolentnost*, dok spol, skupina, kao ni njihova interakcija nisu pokazali značajne učinke na *Ideologiju u zajednici utemeljene rehabilitacije*. Studentice su pokazale više rezultate na *Benevolentnosti*, što upućuje na to da studentice pokazuju više brizi i suosjećanja prema osobama koje su oboljele od psihičkih bolesti. Ovakvi rezultati u skladu su s istraživanjima koja pokazuju pozitivnije stavove i više razine empatije prema osobama sa psihičkim poremećajima kod žena (Kelly, 2014; Holzinger i sur., 2012) i također su u skladu s tradicionalnom ženskom rodnom ulogom, odnosno

sa socijalizacijom žena koja potiče i podržava emocionalnost, brižnost i empatiju (Raboteg-Šarić, 1993).

Iako glavni učinak skupine nije bio značajan, značajan je bio učinak interakcije spola i skupine koja upućuje na to da postoji značajni učinak oblikovanja informacija u novinskim člancima, ali različit za studente i studentice. *Benevolentnost* je naime kod studenata bila niža u situacijama kada su čitali edukacijske i senzibilizirajuće članke, u odnosu na kontrolnu skupinu, dok je kod studentica obrnuto. S obzirom na to da su rezultati u kontrolnoj skupini malo u korist muškog spola, ovaj rezultat upućuje na to da edukacijski i senzibilizirajući članci negativno djeluju na stavove muškaraca, a pozitivno na stavove žena. Istraživanja pokazuju da muškarci rjeđe doživljavaju strah, a češće ljutnju prema osobama sa psihičkim teškoćama. Moguće je da su se studenti u našem uzorku više fokusirali na same detalje događaja (napad i ubojstvo) koji su kod njih izazvali ljutnju i potrebu za zaštitničkim ponašanjem, što je u skladu s njihovom rodnom ulogom, a da druge informacije u edukacijskom i senzibilizirajućem članku nisu imale učinka na empatiju (Archer, 2004). Rezultati studenata u kontrolnoj skupini idu u prilog ovoj pretpostavci jer su tamo pokazali značajno više benevolentnosti prema osobama sa psihičkim poremećajima. Kod studentica se, s druge strane, čini da su informacije zastupljene u edukacijskom i senzibilizirajućem članku postignule željeni učinak, odnosno djelovale su na empatiju i razumijevanje.

Slični su rezultati i što se tiče negativnih stavova, odnosno *Autoritarnosti* i *Socijalnih ograničenja*. Glavni efekt skupine sugerirao je naime da su *Autoritarnost* i *Socijalna ograničenja* najviši kod sudionika koji su čitali senzibilizirajući članak. Interakcija spola i skupine razjasnila je međutim ovaj rezultat i pokazalo se da u eksperimentalnim skupinama 2 i 3 (edukacijski i senzibilizirajući članak) studenti pokazuju više rezultate na *Socijalnim ograničenjima* nego studentice. S obzirom na to da su u kontrolnoj skupini studenti pokazivali niže rezultate od studentica, ovi rezultati također upućuju na to da edukacijski i senzibilizirajući članci imaju negativan učinak na stavove muškaraca, a pozitivan na stavove žena. Slično, studenti koji su čitali senzibilizirajući članak pokazali su višu *Autoritarnost* nego studentice, ali ovaj rezultat treba uzeti s oprezom s obzirom na to da je učinak interakcije bio ispod razine značajnosti. Kako faktori *Socijalna ograničenja* i *Autoritarnost* opisuju stavove da su psihički oboljele osobe opasne i predstavljaju prijetnju za okolinu te da bi trebale biti zatvorene i pod stalnim

nadzorom drugih, ovakvi nalazi idu u prilog objašnjenju da su podaci iz edukacijskog i senzibilizirajućeg članka prvenstveno potaknuli ljutnju ili agresiju kod muških sudionika i da nisu imali učinka na empatiju i brižnost. Prijašnja su istraživanja potvrdila kako su muškarci imali više rezultate na faktorima stereotipa, restriktivnosti, pesimističnosti i stigmatizacije prema psihičkim bolesnicima (Ng i Chan, 1996), da su skloniji odbacivanju, manje liberalni i se češće fokusiraju na negativne čimbenike psihičkih oboljenja nego što to čine žene (Bhugra, 1989). Budući da su žene, s druge strane, odgajane da budu brižne i empatične, dok su muškarci odgajani da poštuju načelo pravde (Karniol i sur., 1998), moguće je da je lakše potaknuti empatiju i razumijevanje kod žena, čemu u prilog idu i naši rezultati. Žene, nadalje, češće osjećaju strah u odnosu na muškarce (Fischer, 1993) i opreznije su te manje poduzimaju rizike (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Moguće je da su informacije koje su zastupljene u edukacijskom i senzibilizacijskom članku djelovale na smanjivanje straha kod studentica i tako umanjile negativne stavove.

Nalaz da se studentice i studenti nisu razlikovali u eksperimentalnoj skupini 1 (stigmatizirajući članak) govori u prilog tomu da takvo oblikovanje informacija (koje je najčešće u tiskanim medijima) ima negativan učinak na stavove. To je osobito vidljivo kod *Socijalnih ograničenja* gdje su rezultati značajno viši nego kod studenata u kontrolnoj skupini i kod studentica u eksperimentalnoj skupini 2 (edukacijski članak).

Ograničenja i implikacije

Postoje neka ograničenja istraživanja koja treba spomenuti. Prvenstveno, stavovi su mjereni samoprocjenom što povećava rizik od socijalno poželjnog odgovaranja. Drugo, istraživanje je provedeno na studentima većinom preddiplomskih studija što ograničava mogućnost generalizacije rezultata. Treće, u CAMI upitniku nisu definirane dijagnoze, nego se samo spominju osobe „sa psihičkim poremećajima“, a to ostavlja prostor za različito shvaćanje termina što može djelovati na rezultate. Četvrto, stavovi su ispitani samo nakon čitanja članaka i ne može se sa sigurnošću tvrditi da je došlo do promjene stava nakon čitanja. Buduća bi istraživanja profitirala od procjene stava prije i nakon intervencije.

Ovo istraživanje, kao i slična istraživanja, ima važne implikacije prvenstveno zato što upućuje na važnost i potencijalnu štetu koju čine neodgovorni i neosjetljivi članci u medijima. Korisna su, međutim, i jer ukazuju na potencijalnu korist od primjerenog načina pisanja. Naše istraživanje upućuje na to da edukacija i senzibilizacija imaju bolje učinke na žene nego na muškarce, što sugerira da intervencije usmjerene na destigmatizaciju i unaprjeđenje stavova prema osobama sa psihičkim poremećajima trebaju biti krojene različito za žene i muškarce, uzimajući u obzir emocionalne čimbenike i rodne uloge. S obzirom na to da članici, u tiskanim ili mrežnim medijima, podrazumijevaju ponavljano izlaganje sadržajima, opravdano je zaključiti da imaju značajan učinak na stavove javnosti. Postoji stoga potreba za pronalaženjem ravnoteže između komercijalnih potreba medija s jedne strane i društveno odgovornog i etičnog izvještavanja s druge, pri čemu posebnu ulogu imaju edukacija novinara i uključivanje stručnjaka mentalnog zdravlja.

Literatura

- Ahmedani, B. K. (2011). Mental Health Stigma: Society, Individuals, and the Profession. *Journal of social work values and ethics*, 8(2), 41–416.
- Angermeyer, M. C., Beck, M. i Matschinger, H. (2003). Determinants of the public's preference for social distance from people with schizophrenia. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 663-668.
- Anglin, D. M., Link, B. G. i Phelan, J. C. (2006). Racial differences in stigmatizing attitudes toward people with mental illness. *Psychiatric Services*, 57, 857-862.
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Bhugra, D. (1989). Attitudes towards mental illness: a review of literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 80, 1-12.
- Botha, U. A., Koen, L. i Niehaus, D. J. (2006). Perceptions of a South African schizophrenia population with regards to community attitudes towards their illness. *Social Psychiatric Epidemiology*, 41, 619-23.
- Diefenbach, D. L. i West, M. D. (2007). Television and attitudes toward mental health issues: Cultivation analysis and the third-person effect. *Journal of Community Psychology*, 35, 181-195.

- Elbogen, E. B. i Johnson, S. C. (2009). The intricate link between violence and mental disorder. *Archives of General Psychiatry*, 66, 152-161.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4th Edition)*. London: Sage publications.
- Fischer, A. H. (1993). Sex differences in Emotionality: Fact or Stereotype? *Feminism and Psychology*, 3, 711-722.
- Holzinger, A., Floris, F., Schomerus, G., Carta, M., i Angermeyer, M. (2012). Gender differences in public beliefs and attitudes about mental disorder in western countries: A systematic review of population studies. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 21(1), 73-85.
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y. i Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles*, 39, 45-49.
- Kelly, C. (2014). *College Students Attitudes toward Mental Illness In relation to Gender, Empathy, Agreeableness and Exposure*. DBS School of Arts, Psychology Department: Dublin.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Ng, P. i Chan, R. (1996). Youth opinions about ex-mentally ill in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Social Work*, 6, 16-29.
- Philo, G. (1996). Users of services, careers and families. *Media and Mental Distress*, 4, 105-114.
- Raboteg-Šarić, Z. (1993). *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*. Doktorski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Taylor, M. i Dear, M. (1981). Scaling Community Attitudes Toward the Mentally Ill. *Schizophrenia Bulletin*, 7 (2), 225-240.
- Williams, M. i Taylor, J. (1995). Mental illness: Media perpetuation of stigma. *Contemporary Nurse*, 4, 41-46.
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B. i Fratiglioni, L. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21, 655-679.

THE ROLE OF MEDIA IN SHAPING STUDENTS' ATTITUDES TOWARD PERSONS WITH MENTAL DISORDERS

Abstract

The aim of this study was to examine the effects of information framing in newspaper articles on attitudes toward persons with mental disorders among university students and to examine whether gender moderates these effects. A total of 272 students (136 male) were randomly assigned to one of four groups. Each group read one out of four different versions of newspaper articles (stigmatising, educational, sensitising, and control articles). After reading the article, all participants completed a questionnaire on community attitudes toward mental illness, which measures four dimensions: authoritarianism, social restrictiveness, benevolence, and community mental health ideology. The results suggest that information framing has significant effects on students' attitudes and that these effects are moderated by gender, at least when benevolence and social restrictiveness are concerned. More specifically, the results suggest that educational and sensitising articles have positive effects on attitudes in female students, while the effects are opposite in male students.

Keywords: newspaper articles, mental disorders, attitudes, stigmatisation

Tanja Maltar Okun⁶⁷
 Karolina Doutlik⁶⁸

OD MOSTA PREMA TROKUTU INKLUZIVNE PODRŠKE UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 376-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/UMFU6394>

Sažetak

Škola je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj učenici stječu znanja, razvijaju razne sposobnosti i vještine, usvajaju navike, ali i prihvaćaju općeljudske vrijednosti i društvene norme. Za učenikov je razvoj važno da njeguje i razvija odnos s drugim učenicima, a posebno s onima koji imaju određene različitosti, odnosno specifičnosti. Kao odgovor diskriminaciji, kršenju prava, predrasudama i isključivanju drugačijih javlja se inkluzivno obrazovanje koje se temelji na toleranciji, promicanju, prihvaćanju, priznavanju i poštivanju različitosti i uključivanju takvih učenika. Osnovni je cilj takvog obrazovanja poticati razvoj svih učenika i njihovih potencijala pritom poštujući razvojne i obrazovne mogućnosti, sposobnosti i posebne potrebe svakog od njih. U konceptu inkluzivnog odgoja i obrazovanja posebno je zahtjevna uloga učitelja kojem je potrebna podrška kako bi se navedeno u redovnim školama uspješno provodilo. Jedan od važnih oblika podrške učiteljima jest asistencija, odnosno participacija pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama u razvoju. Pomoćnici u nastavi tako predstavljaju most u svladavanju prepreka tijekom odgojno-obrazovnog procesa koji povezuje učitelja i učenika s teškoćama u razvoju. No uspješna inkluzija ne podrazumijeva samo kvalitetnu suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi, već i roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Oni zajedno grade trokut inkluzivne podrške učeniku s teškoćama u razvoju, a kvalitetna i konstruktivna suradnja, komunikacija i partnerski odnosi ujedno pridonose i kvaliteti provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Rad se bavi ispitivanjem procjena učitelja, pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju o suradnji, kao i ispitivanjem postojanja statistički značajne razlike u njihovim procjenama.

Ključne riječi: pomoćnici u nastavi, roditelji, suradnja, učenici s teškoćama u razvoju, učitelji

67 OŠ Sveti Petar Orehovec, Sveti Petar Orehovec, tanja.maltar@gmail.com

68 OŠ „Ivan Benković“, Dugo Selo, karolina.doutlik@gmail.com

Uvod

Odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju mijenjao se tijekom povijesti, od netolerancije i diskriminacije pa sve do provođenja inkluzije u odgojno-obrazovnim ustanovama. Danas se, umjesto prilagođavanja učenika obrazovnom sustavu, naglasak sve više stavlja na stvaranje promjena u samom obrazovnom sustavu, kako bi se on prilagodio odgojno-obrazovnim potrebama svakog učenika. Zbog sve više učenika koji trebaju inkluzivno obrazovanje povećava se stres učitelja,⁶⁹ a zbog nedovoljno vremena za pripremanje i rada bez odgovarajuće podrške pada im i samopouzdanje, posebno u razredima s više učenika s teškoćama u razvoju (Mukhopadhyay, 2014; Bhatnagar i Das, 2013; Khan, 2012; Talmor, Reiter i Feigin, 2005). U nastavu diljem svijeta sve više se stoga uvode pomoćnici u nastavi⁷⁰ ili asistenti koji predstavljaju velik korak u promicanju inkluzije u školama.

Pomoćnici u nastavi

Pomoćnik u nastavi s učiteljem u razredu stvara ozračje u kojem djeca uče i razvijaju se do svojeg punog potencijala; oni prvenstveno pružaju podršku učenicima s teškoćama u razvoju. Neki autori (Bentham i Hutchins, 2006; Tyrer i sur., 2004) navode konkretne uloge pomoćnika u nastavi kao što su pomoć učeniku u učenju i praćenju nastave; prilagođavanje aktivnosti i sadržaja djetetovim mogućnostima i načinu na koji dijete uči; davanje i pojašnjavanje uputa; motiviranje i poticanje učenika; promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti te postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene; uspostavljanje pozitivnih odnosa i komunikacije sa svim članovima školske zajednice; briga o materijalima koji su učeniku potrebni u nastavi i sl. U *Vodiču za pomoćnike u nastavi* udruge „Život sa Down sindromom“ (2011, 20-23) navedeno je ovih sedam područja rada pomoćnika u nastavi: podrška u pripremi realizacije i organizacije nastavnog procesa, podrška djetetu u snalaženju u školskom okruženju, individualizacija, suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju,

69 Pojam učitelj u ovom radu odnosi se na osobe ženskog i muškog roda.

70 Pojam pomoćnik u nastavi u ovom radu odnosi se na osobe ženskog i muškog roda.

suradnja sa stručnjacima i zajednicom, praćenje i dokumentiranje rada i procesa napredovanja djeteta i stručno usavršavanje.

Iz navedenog primjećujemo kako je pomoćnik u nastavi velika podrška, jedan od ključnih čimbenika za uspješno usvajanje znanja i vještina i pomoć djetetu u socijalnom razvoju (McConkey i Abbott, 2011; Anderson i Finney, 2008; Bentham i Hutchins, 2006). Nastava tako postaje manje stresna za samo dijete s teškoćama, učitelja, ali i za čitav razred (Tabak, 2013). Učiteljima koji su opterećeni kurikulumom nedostaje vremena za razvoj odnosa koji su itekako važni za razvoj djeteta i ne stignu, na njemu primjeren način i u dovoljnoj količini, pružiti osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i uključenosti u školsku sredinu, što je iznimno važno za učenike s teškoćama (Kaplan, 2021).

Uloga pomoćnika u nastavi razlikuje se od škole do škole, a ovisi i o učniku kojem se pomoć pruža. Pomoćnik u nastavi trebao bi naučiti prepoznati koliko je učeniku pomoć potrebna kako ga se ne bi ograničilo u njegovu osamostaljivanju i maksimalnom razvijanju sposobnosti (u okviru njegovih mogućnosti). Farrell, Balshaw i Polat (2000) predlažu stoga pružanje pomoći učeniku „iz daljine“. Ono što bi pak pomoćnik trebao poticati jest sljedeće: doziranje pomoći u pravo vrijeme, davanje učenicima komfora (da se osjećaju ugodno u vlastitom učenju), da zadrže svoju odgovornost za vlastito učenje, korištenje pitanja otvorenog tipa i davanje najmanje moguće pomoći da se podrži učeničko vlasništvo nad zadatkom (Sharples, Webster i Blatchford, 2015).

Suradnja među sudionicima inkluzije

Kako su pomoćnici u nastavi ti koji su vremenski najposvećeniji učeniku s teškoćama u razvoju kroz neposredan rad s njim, učitelji upravo u njima vide suradnika koji je dobro upoznat sa sposobnostima i s karakteristikama učenika (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019). Drandić i Radetić Paić (2020) sumirale su ove odrednice suradnje pomoćnika u nastavi i učitelja iz raznih literatura: komunikacijske vještine; kolegijalnost i jasne uloge i očekivanja koje čine profesionalnost; pristup i stav ravnatelja škole edukacijskom uključivanju i socijalizaciji; metodičko-didaktički aspekti rada i kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Iznimno je važno da učitelj i pomoćnik u nastavi imaju dogovoreno vrijeme kako bi planirali nastavne sate, odredili osnovne smjernice za zajednički rad i ciljeve i očekivanja u radu s djetetom. Nastavne sadržaje isto tako prilagođavaju predznanju i sposobnostima učenika i odabiru metode i oblike rada koji su najprikladniji za rad s pojedinim učenikom. Važno je, uz navedeno, i da prate i dokumentiraju učenikov rad i napredak, pomažu djetetu u snalaženju u školskom okruženju i surađuju s roditeljima učenika s teškoćama, sa stručnom službom i s ravnateljem škole. Pri tome bi se odnosi svih članova koji sudjeluju u obrazovanju djeteta s teškoćama u razvoju trebali temeljiti na sljedećem:

- profesionalnom odnosu,
- međusobnom uvažavanju,
- pozitivnoj klimi i komunikaciji,
- poznavanju zakonitosti rasta i razvoja djeteta,
- poznavanju školskih dokumenata,
- pravilnoj izmjeni informacija (Rukavina i sur., 2020, 360).

U većini se slučajeva, nažalost, pomoćnici moraju uklopiti u učiteljeva predavanja bez prethodne pripremljenosti i informiranosti (Tabak, 2013; Smith, Whitby i Sharp, 2004), odnosno ne postoji određen vremenski okvir za dogovor prije nastave što pokazuje kako je komunikacija između pomoćnika i učitelja većinom *ad hoc* i odvija se za vrijeme odmora, između dva nastavna sata, neposredno prije ili poslije nastave (Sharples, Webster i Blatchford, 2015; Webster, 2010). Često se događa da pomoćnik u nastavi na licu mjesta dobiva upute za rad i uvodi ga se u nastavni sadržaj (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019). Dok učitelji razredne nastave donekle i pronalaze vrijeme za suradnju, dogovor, komunikaciju, situacija s učiteljima predmetne nastave drukčija je zbog organiziranosti nastave. Oni naime teže pronalaze vrijeme zbog drukčije organiziranosti u predmetnoj nastavi što predstavlja velik nedostatak i problem u ostvarivanju suradnje (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019). Zaključujemo stoga kako je važno uvažavati perspektivu pomoćnika u nastavi, zajedno planirati i komunicirati s njima i jasno definirati njihove obveze (Anderson i Finney, 2008).

Iznimno je važna i kvalitetna i pravovremena suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju kojem pružaju neposrednu podršku. Pomoćnik u nastavi treba biti upoznat s osnovnim informacijama o djetetu kojem pomaže, njegovom obiteljskom okruženju, („pozadini“) s ciljevima i

očekivanjima roditelja i treba im davati upute za aktivnosti kod kuće kako bi se poboljšao proces učenja. Pomoćnik s učiteljem pruža informacije roditeljima o napredovanju djeteta jer je prethodno prikupio i dokumentirao radove učenika, vodio bilješke o učenikovu ponašanju i njegovu radu na nastavi (Tabak, 2013).

Od mosta prema trokutu inkluzivne podrške

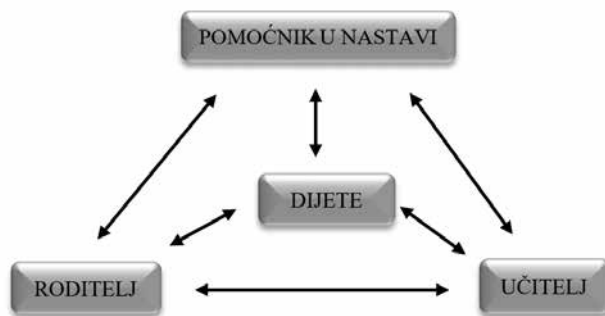
S obzirom na to da pomoćnik u nastavi pruža podršku učitelju, školi, kurikulumu, roditeljima i ostalim učenicima u razredu (Drandić i Radetić Paić, 2020; Smith, Whitby i Sharp, 2004), on (s učiteljem) predstavlja „most” između učenika i kurikuluma (Bentham i Hutchins, 2006), odnosno „most” između roditelja, učitelja, učenika i stručne službe škole s kojima surađuje (Zrilić i Jadrijević Tomas, 2021) ili pak „most” između škole i roditelja (Tabak, 2013). Drandić i Radetić Paić (2020) ističu da upravo problemi s kojima se susreću pomoćnici u nastavi i učitelji pri provođenju edukacijske inkluzije, a pod kojim se najčešće podrazumijeva nedovoljno znanje, stručnost, predrasude ili pak za učenike s teškoćama neprilagođeni nastavni planovi i programi, dovode do toga da su oboje usmjereni na suradnju i zajednički rad.

Pojam koji se često povezuje sa suradnjom roditelja i učitelja jest *partnerstvo*. Partnerstvom se smatra „odnos u koji dobrovoljno ulaze i roditelji i nastavnici iz zajedničkog interesa omogućiti bezuvjetnom suradnjom unapređivanje okružja u kojem će bolje razumijevati djetetove potrebe u moralnom, estetskom i odgojno-obrazovnom smislu te unutar kojeg će pronaći adekvatno rješenje za daljnji razvojni put dotičnog djeteta” (Kosić, 2009, 227). Suradnja roditelja i škole bitan je društveni proces sastavljen od mnogih aktivnosti i djelatnosti učitelja i roditelja kojima je cilj kvalitetniji, sigurniji i uspješniji učenikov razvoj (Kolak, 2006). Krampač Grljušić, Žic Ralić i Akšamović (2020) suradnju između škole i roditelja vide kao neprekidan kružni proces koji podrazumijeva komunikaciju, uzajamnost i obostrano poštovanje pri čemu se učenik nalazi u središtu.

Ako se uzme u obzir da su učenici s teškoćama u razvoju najosjetljivija skupina koja ima specifične potrebe, tada su partnerski odnosi između učitelja i roditelja takvih učenika još nužniji. Učitelji nadalje smatraju da upravo loša suradnja s roditeljima predstavlja jednu od prepreka za

provođenje procesa inkluzije učenika s teškoćama u razvoju, odnosno u slučaju ako roditelji ne dobivaju potrebnu podršku u lokalnoj zajednici ili nisu spremni surađivati sa školom i učiteljima (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Učitelji, pomoćnici i roditelji učenika s teškoćama u razvoju trebaju dakle djelovati zajedno, a s ciljem kvalitetnijeg razvoja učenika s teškoćama u razvoju. Umjesto mosta, koji povezuje samo dvije strane, potrebno je izgraditi tzv. *trokut inkluzivne podrške* (Slika 1.) unutar kojeg bi surađivali, komunicirali i djelovali učitelji, pomoćnici u nastavi i roditelji, a sve s ciljem kvalitetnije inkluzije i svakako na dobrobit učenika s teškoćama u razvoju. Napredak učenika s teškoćama u razvoju znatno je bolji ako škole i roditelji kvalitetno surađuju (Roaf, 2003).



Slika 1. *Trokut inkluzivne podrške*

Metodologija

Instrument istraživanja

Učitelji, pomoćnici u nastavi i roditelji učenika s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju ispunjavali su *online* Upitnik(e) o stavovima i procjenama učitelja / pomoćnika u nastavi / roditelja učenika s teškoćama u razvoju o inkluziji koji je/su oblikovan(i) za potrebe ovog istraživanja.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati procjene učitelja, pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju o suradnji. Istraživanje se provodilo školske godine 2021./2022.

Postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u procjenama roditelja i učitelja o suradnji.

H2: Postoji statistički značajna razlika u procjenama roditelja i pomoćnika u nastavi o suradnji.

H3: Postoji statistički značajna razlika u procjenama učitelja i pomoćnika u nastavi o suradnji.

Struktura ispitanika

Istraživanje je provedeno u cijeloj Republici Hrvatskoj, a sudjelovalo je 389 ispitanika: 135 učitelja, 151 pomoćnik u nastavi i 103 roditelja učenika s teškoćama u razvoju.

Rezultati i rasprava

Rezultati ispitivanja procjene učitelja, pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju o suradnji

U Tablici 1. prikazane su aritmetičke sredine procjena raznih čimbenika suradnje između pomoćnika u nastavi, učitelja i roditelja učenika s teškoćama u razvoju.

Tablica 1. Aritmetičke sredine procjena raznih čimbenika suradnje između pomoćnika u nastavi, učitelja i roditelja učenika s teškoćama u razvoju

	PUN ⁷¹ o R ⁷²	R o PUN	R o U ⁷³	U o R	PUN o U	U o PUN
suradnja općenito	4,02	4,43	3,98	3,44	4,55	4,50
komunikacija	4,07	4,37	3,97	3,47	4,55	4,53
povjerenje	4,28	4,57	3,97	3,59	4,56	4,49
podrška/potpora	4,13	4,55	4,00	3,63	4,51	4,49
partnerstvo	4,01	4,41	3,85	3,47	4,40	4,46
uvažavanje	4,26	4,59	4,13	3,76	4,52	4,60
profesionalnost	4,12	4,48	4,20	3,74	4,54	4,45
dogovaranje	4,11	4,52	4,13	3,60	4,53	4,53
pridržavanje dogovora	4,12	4,50	4,21	3,67	4,57	4,52
poštivanje	4,36	4,69	4,37	3,91	4,59	4,63
razumijevanje	4,27	4,57	4,21	3,79	4,54	4,54
pristupačnost	4,32	4,52	4,28	3,84	4,47	4,57
razmjena informacija	4,26	4,41	4,08	3,64	4,53	4,51
UKUPNO (N)	151	103	103	135	151	135

Iz prikazanog se dakle vidi kako su učitelji sve čimbenike suradnje s roditeljima procijenili lošije nego što su te iste čimbenike roditelji procijenili kod učitelja. Učitelji u odnosu s roditeljima najniže procjenjuju njihovu suradnju općenito ($M = 3,44$), komunikaciju s njima ($M = 3,47$) i partnerstvo ($M = 3,47$). U odnosu pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju roditelji su sve čimbenike suradnje procijenili pozitivnije. Najmanja odstupanja u procjeni suradnje imali su pomoćnici u nastavi i učitelji. Njihove procjene suradnje vrlo su pozitivne, što se podudara s rezultatima istraživanja Drandić i Radetić Paić (2020) koje također upućuje na povoljne stavove pomoćnika u nastavi prema suradnji s učiteljima. S druge pak strane, postoje istraživanja u kojima su pomoćnici u nastavi naveli i pozitivna i negativna iskustva u suradnji s učiteljima (Tabak, 2013) ili pak isključivo negativna iskustva (McConkey i Abbott, 2011).

71 Skraćenica PUN odnosi se na pomoćnika u nastavi.

72 Oznaka R odnosi se na roditelje.

73 Oznaka U odnosi se na učitelje.

Kako bi se utvrdili čimbenici suradnje učitelja, pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju, provedena je faktorska analiza, a ekstrahiran je samo jedan faktor s karakterističnim korijenom većim od jedan (Guttman-Kaiser kriterij) koji objašnjava 88,18% varijance. U Tablici 2. prikazana je matrica faktorske strukture suradnje učitelja / pomoćnika u nastavi i roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Pouzdanost je ispitana Cronbachovim alpha-koeficijentom; zadovoljavajuća je i iznosi ,989.

Tablica 2. Matrica faktorske strukture

Faktor i čestice	Zasićenje na faktoru
SURADNJA	
podrška/potpora	,957
razumijevanje	,953
uvažavanje	,952
dogovaranje	,952
povjerenje	,948
profesionalnost	,941
partnerstvo	,940
komunikacija	,935
suradnja općenito	,934
poštivanje	,931
razmjena informacija	,927
pristupačnost	,922
pridržavanje dogovora	,916

Rezultati ispitivanja razlika u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i učitelja o suradnji

Za utvrđivanje postojanja statistički značajne razlike u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i učitelja o suradnji proveden je Mann-Whitneyev U-test (Tablica 3.).

Tablica 3. Mann-Whitneyev U-test razlika u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i učitelja o suradnji i srednje vrijednosti rangova

Faktor	Skupina osoba	N	M rangova	Σ rangova	Mann-Whitney	Z	p
Suradnja	Roditelji o suradnji s učiteljima	103	133,36	13736,00	5525,00	-2,734	,006
	Učitelji o suradnji s roditeljima	135	108,93	14705,00			

Rezultati istraživanja upućuju na to kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama o suradnji učitelja i roditelja učenika s teškoćama u razvoju čime se odbacuje hipoteza H1. Dobiveni su rezultati u skladu s rezultatima istraživanja Adams, Harris i Jones (2016) u kojima su roditelji čimbenike suradnje procijenili nešto pozitivnije nego učitelji, no nije utvrđeno postojanje statistički značajne razlike. Ovi su rezultati pozitivni i govore u prilog postojanja zadovoljavajuće suradnje i kvalitetnih odnosa između učitelja i roditelja koji se smatraju bitnim čimbenicima uspješnog uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivno obrazovanje. Kao glavne odrednice pozitivnog ili pak negativnog iskustva roditelja smatraju se spremnost učitelja da surađuje, uvažavanje između roditelja i učitelja i obostrani angažman kako bi se došlo do najboljeg rješenja za dijete s teškoćama u razvoju (Krampač-Grljušić, Žić-Ralić i Akšamović, 2020). Pozitivna iskustva roditelja u suradnji s učiteljima doprinose ublažavanju stresa kod roditelja učenika s teškoćama u razvoju na koji oni svakodnevno nailaze (Krampač-Grljušić, Žić-Ralić i Akšamović, 2020).

Rezultati ispitivanja razlika u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i pomoćnika u nastavi o suradnji

Kako bi se utvrdilo postojanje statistički značajne razlike u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i pomoćnika u nastavi o suradnji, proveden je Mann-Whitneyev U-test (Tablica 4.).

Tablica 4. Mann-Whitneyev U-test razlika u procjenama roditelja učenika s teškoćama u razvoju i pomoćnika u nastavi o suradnji i srednje vrijednosti rangova

Faktor	Skupina osoba	N	M rangova	Σ rangova	Mann-Whitney	Z	p
Suradnja	Roditelji o suradnji s pomoćnicima	103	142,38	14665,00	6244,000	-2,811	,005
	Pomoćnici o suradnji s roditeljima	151	117,35	17720,00			

Prema rezultatima koji su prikazani u Tablici 4., razvidno je da pomoćnici u nastavi statistički značajno negativnije procjenjuju suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Time je potvrđena hipoteza H2. Rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja Strnišćak (2016) u kojem je 85,7% pomoćnika u nastavi procijenilo suradnju s roditeljima kao jako dobru, odnosno zadovoljavajuću. Razlog može biti njihov različit pristup, odnosno očekivanja, nedovoljno jasno definirana ulogama, što može rezultirati lošijom suradnjom. Sudarević (2019) naime ističe da model obrazovanja i stjecanja kompetencija za obavljanje posla pomoćnika u nastavi nije (još) zakonski uređen; županije, odnosno gradovi provode različite programe osposobljavanja što može rezultirati nedovoljno jasno definiranom ulogom pomoćnika u nastavi. U takvoj se situaciji pomoćnici mogu osjećati preopterećeno, a roditelji mogu imati prevelika očekivanja od njih. U istraživanju koje je provela Tabak (2013) pomoćnici u nastavi su kao otegotnu okolnost naveli lošu suradnju s roditeljima ističući kako nije lako balansirati između djeteta, škole i roditelja, kada je suradnja između roditelja i škole loša, tada se oni nalaze „između dviju strana“; roditelji ponekad ne poštuju dogovore, ne javljaju na vrijeme izostanak učenika s nastave, nisu spremni dodatno raditi s vlastitom djecom ili se pak previše oslanjaju na njihovu pomoć.

Rezultati ispitivanja razlika u procjenama učitelja i pomoćnika u nastavi o suradnji

Ispitivanje razlika u procjenama učitelja i pomoćnika u nastavi o suradnji provedeno je također Mann-Whitneyevim U-testom (Tablica 5.).

Tablica 5. Mann-Whitneyev U-test razlika u procjenama učitelja i pomoćnika u nastavi o suradnji i srednje vrijednosti rangova

Faktor	Skupina osoba	N	M rangova	Σ rangova	Mann-Whitney	Z	p
Suradnja	Učitelji o suradnji s pomoćnicima	135	148,21	20009,00	9556,00	-,993	,321
	Pomoćnici o suradnji s učiteljima	151	139,28	21032,00			

Ne postoji dakle statistički značajna razlika u procjenama učitelja i pomoćnika u nastavi o suradnji čime se odbacuje hipoteza H3. Ishod takvih rezultata pozitivan je i podudara se s rezultatima nekih dosadašnjih istraživanjima (Drandić i Radetić Paić, 2020; Fulgosi-Masnjak i Sudarević, 2020; Krampač-Grljušić, Lisak i Žic Ralić, 2010). Rukavina i sur. (2020) smatraju da stavovi učitelja o pomoćnicima u nastavi ne ovise nužno o tome koliko dugo oni surađuju, već o kompetencijama pomoćnika, kao i o njegovoj motiviranosti za pružanje podrške. Fulgosi-Masnjak i Sudarević (2020) ističu da različiti sustavi osposobljavanja i edukacije u Hrvatskoj doprinose različitim razinama kompetentnosti pomoćnika u nastavi, samim time i različitim stavovima učitelja prema njima. Na temelju nekih dosadašnjih istraživanja Drandić i Radetić Paić (2020) iznose ove glavne odrednice suradnje pomoćnika u nastavi i učitelja: komunikacijske vještine, kolegijalnost i jasne uloge i očekivanja, pristup i stav ravnatelja škole prema inkluziji i socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju i metodičko-didaktički aspekti rada, kao i kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U praksi je suradnja između učitelja i pomoćnika u nastavi raznolika i specifična s obzirom na svaku pojedinu školu (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019).

Zaključak

Kao što su pokazala neka istraživanja (npr. Vučak, 2005), smatra se da se suradnja roditelja i učitelja može poboljšati većim uključivanjem roditelja u život i rad škole. Pozitivni odnosi i suradnja unutar škole imperativ je za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama u razvoju. Razvoj i napredak

učenika s teškoćama tiče se svih – učitelja koji ih podučavaju, pomoćnika u nastavi koji im pružaju podršku, ali i njihovih roditelja. Postoji prostor za unapređenje, a to je poboljšanje suradnje pomoćnika – učitelja – roditelja, što su pokazali i rezultati ovog istraživanja. Dobiveni rezultati upućuju naime na to da pomoćnici u nastavi statistički značajno negativnije procjenjuju suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.

Dobra suradnja svih navedenih karika počiva na jasnim ciljevima, pravima i obvezama; višesmjernoj komunikaciji; potpori i poštovanju; razumijevanju; uvažavanju i zajedničkom donošenju odluka (Velki, 2012). Njihovi bi se odnosi trebali temeljiti na ravnopravnim interakcijskim procesima komunikacije i suradnje, kao i na pozitivnim vrijednostima, a sve na dobrobit učenika s teškoćama u razvoju.

Literatura

- Adams, D., Harris, A. i Jones, M. (2016). Teacher-Parent Collaboration For An Inclusive Classroom: Success For Every Child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(3), 58-71.
- Anderson, V. i Finney, M. (2008). 'I'm a TA not a PA!': Teaching assistants working with teachers. U: G. Richards i F. Armstrong (ur.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (str. 73-83). Oxon: Routledge.
- Bentham S. i Hutchins, R. (2006) *Practical Tips For Teaching Assistants*. New York: Routledge.
- Bhatnagar, N. i Das, A. K. (2013). Nearly two decades after the implementation of the Persons with Disabilities Act: concerns of Indian teachers to implement inclusive education. *International Journal of Special Education*, 28, 104- 112.
- Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1), 151-178.
- Farrell, P., Balshaw, M. i Polat, F. (2000). The work of learning support assistants in mainstream schools: Implications for educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 17(2), 66-76.
- Fulgosi-Masnjak, R. i Sudarević, K. (2020). Kakvi su stavovi nastavnika prema pomoćnicima u nastavi? U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 449-460). Tuzla: Off-set.
- Kaplan, I. (2021). Projekt asistent – nova uloga. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 77-83.

- Khan, T. A. (2012). Secondary school teachers' perceptions of inclusive education in Bangladesh. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(2), 102-118.
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagoški istraživanja*, 3(2), 123-140.
- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 55(2), 227-234.
- Krampač-Grljušić, A., Lisak, N. i Žic Ralić, A. (2010) Što učitelji misle o ulozi asistenta u nastavi?. U: M. Vantić Tanjić (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 67-78). Tuzla: Off-set.
- Krampač Grljušić, A., Žic Ralić, A. i Akšamović, D. (2020). Suradnja u inkluzivnom obrazovanju: roditelj učenika s teškoćama. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, A. Huljev i R. Tokić Zec (ur.). *IV. međunarodna znanstvena i stručna konferencija Obrazovanje za interkulturalizam – knjiga sažetaka* (str. 61-63). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- 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.
- Marinić, M., Matejčić, K. i Igrić, Lj. (2019). Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika. *Život i škola*, 65(1-2), 251-259.
- McConkey, R. i Abbott, L. (2011). Meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1419-1424.
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42.
- Roaf, C. (2003). Learning support assistants talk about inclusion. U: M. Nind, J. Rix, K. Sheehy i K. Simmons (ur.), *Inclusive Education: Diverse Perspectives* (str. 221-240). London: David Fulton.
- Rukavina, I., Karaman, P., Buljubašić, A. i Koštić, L. (2020). Stavovi djelatnika odgojno-obrazovnog sustava na uključivanje pomoćnika u nastavi / stručnih komunikacijskih posrednika. U: M. Nikolić, M. Vantić-Tanjić (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 359-370). Tuzla: Off-set.
- Sharples, J., Webster, R. i Blatchford, P. (2015). Making Best Use of Teaching Assistants: Guidance Report. Preuzeto sa stranice: https://educationendowment-foundation.org.uk/public/files/Publications/Campaigns/TA_Guidance_Report_MakingBestUseOfTeachingAssistants.pdf (25. 11. 2021.)
- Smith, P., Whitby, K. i Sharp, C. (2004). *The employment and deployment of teaching assistants*. National Foundation for Educational Research in England and Wales; Local Government Association. Preuzeto sa stranice: <https://www.nfer.ac.uk/media/2200/tad01.pdf> (12. 2. 2022.)

- Strnišćak, M. (2016). *Asistent u nastavi*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Sudarević, K. (2019). Stavovi nastavnika prema pomoćnicima u nastavi. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Tabak, I. (2013). *Pomoćnici u nastavi*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Talmer, R., Reiter, S. i Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tyrer, R., Gunn, S., Lee, C., Parker, M., Pittman, M. i Townsend, M. (2004). *A Toolkit for the Effective Teaching Assistant*. London: Sage.
- Udruženje "Život sa Down sindromom" (2011). *Podrška inkluzivnom obrazovanju: pomoćnik u nastavi*. Sarajevo: Bemust.
- Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vučak, S. (2005). Prema školi koja uči: zajednici učenika, učitelja i roditelja. U: H. Vrgoč (ur.), *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja* (str. 37-49). Zagreb: HPKZ.
- Webster, R. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
- Zrilić, S. i Jandrijević Tomas, A. (2021). Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi. *Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 14, 223-240.

FROM THE BRIDGE TO THE TRIANGLE OF INCLUSIVE SUPPORT TO STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract

School is an educational institution where students acquire knowledge, develop various abilities and skills, and acquire habits, but also accept certain values and universal and social norms. A student's development requires nurturing and developing relationships with other students, particularly with those with a certain difference, i.e., distinctiveness. Inclusive education, which is based on tolerance, promotion, acceptance, and respect for differences and their inclusion, comes as an answer to discrimination, violations of rights, prejudices, and the exclusion of those who are different. The basic aim of inclusive education is to encourage the development of all students and their potential while at the same time respecting their developmental and educational potential, abilities, and special needs. The teacher's role in the concept of inclusive education is rather demanding. For the successful implementation of inclusive education in regular schools, teachers need support. One of the forms of support for teachers is assistance, i.e., the participation of assistants in teaching students with developmental difficulties. Namely, teaching assistants exemplify a bridge connecting the teacher and student with developmental difficulties in overcoming obstacles during the educational process. However, successful inclusion does not only imply quality cooperation between the teacher and the teaching assistant but also with the parents of students with developmental difficulties. Together, they create a triangle of inclusive support for students with developmental difficulties, while quality and constructive cooperation, communication, and partnership between them also contribute to the quality of the implementation of inclusive education. The paper examines the assessments of teachers, teaching assistants, and parents of students with disabilities on cooperation, as well as the existence of statistically significant differences in their assessments.

Keywords: teaching assistants, parents, cooperation, students with developmental difficulties, teachers.

Vanja Marković⁷⁴
Hrvoje Bogojević⁷⁵
Lea Radolović⁷⁶

PRIČE KOJE OSJEĆAMO – VIŠEOSJETILNO PRIPOVIJEDANJE U NASTAVI S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 376-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/ZIEQ5162>

Sažetak

Priča i pripovijedanje oduvijek su esencijalni dio odgoja i obrazovanja. Pripovijedanje uobičajeno predstavlja naraciju priče kroz verbalni prijenos informacija, dok je višeosjetilno pripovijedanje strategija poučavanja koja sjedinjuje pripovijedanje i multimodalnost i tako povezuje priču s više osjetilnih unosa. Upravo je multimodalnost ta koja omogućuje uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u pripovijedanje. Takvo pripovijedanje uvelike olakšava razumijevanje priče učenicima / djeci s teškoćama u razvoju i omogućuje veću uključenost u sadržaje. Imajući u vidu teškoće ovih učenika u području komunikacije, čitanja i pisanja, pozornosti, mišljenja, zaključivanja i senzorne integracije, među ostalim, ključno je stvoriti inovativna i pedagoški učinkovita rješenja koja će ih motivirati i pružiti im potporu u učenju. U radu se prikazuje primjer dobre prakse Škole za odgoj i obrazovanje – Pula koja je uvela višeosjetilno pripovijedanje kao inovativnu praksu početkom pandemije bolesti COVID-19, i to iz nastavne i edukacijsko-rehabilitacijske prakse učitelja, edukacijskog rehabilitatora i logopeda. Istraživanje je provedeno kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u rezultatima učenika u području razumijevanja pripovijedanog, s obzirom na to je li priča ispriповijedana bazično ili koristeći višeosjetilne podražaje. U obradi podataka korišten je T-test koji je pokazao da su navedene razlike statistički značajne u oba slučaja, dakle učenici su značajno bolje razumjeli obje priče kada su ih pratili višeosjetilno. Uključenost učenika u nastavne sadržaje kroz ovakav umjetnički i holistički pristup pomogla je učenicima stvoriti cjelovito višeosjetilno iskustvo za koje su često zakinuti. Mogućnosti višeosjetilnog pripovijedanja mogu nam dati smjernice

⁷⁴ Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, vamarkov@unipu.hr

⁷⁵ Škola za odgoj i obrazovanje – Pula, hrvojebogojevic@gmail.com

⁷⁶ Škola za odgoj i obrazovanje – Pula, lejaje@gmail.com

kako poboljšati inovativne i inkluzivne prakse i ponuditi određene alate s pomoću kojih možemo pridonijeti razvoju i uključenosti učenika s teškoćama u razvoju u odgoj i obrazovanje i kulturno-umjetničke sadržaje.

Ključne riječi: inovativne i inkluzivne prakse, učenici s teškoćama u razvoju, uključenost, višeosjetilno pripovijedanje

Uvod

Pripovijedanje priče, dakle pričanje priče „iz glave“, bez čitanja, jedna je od najstarijih umjetničkih formi koja seže u prehistorijska vremena (Dujmović, 2006). Osnovu mu čini odabir primjerenih priča i njihovo izvođenje tako da su za dobrog učitelja pripovjedača ključni priprema i uvježbavanje. Pripovijedanje je zapravo izvorna forma poučavanja. Dujmović (2006) ističe neke od važnijih prednosti uporabe pripovijedanja u nastavi. Priče u poučavanju djeluju kao motivator i razvijaju kod učenika pozitivan stav prema učenju, potiču dječju maštu i tako utječu na razvoj osobne kreativnosti učenika (Dujmović, 2006).

Višeosjetilno pripovijedanje predstavlja pristup pripovijedanju u kojem priče nisu jednostavno ispričane, već ih se može doživjeti svim osjetilima (Fornefeld, 2013). Kao specifičan pristup u radu s djecom s teškoćama u razvoju, u posljednje vrijeme privlači sve više pozornosti, posebno u Velikoj Britaniji i Europi (Preece i Zhao, 2015).

Ono je, iako korisno u radu sa svim učenicima, izvorno namijenjeno učenicima s višestrukim teškoćama u razvoju (Boer i Wikkerman, 2008), a temelji se na pripovijedanju priča koje je praćeno podražajima odabranima zbog svojih specifičnih senzornih kvaliteta. To mogu biti različiti zvukovi, mirisi, predmeti, ali i položaji tijela i aktivnosti koje prate priču. Tako se višeosjetilno pripovijedanje razlikuje od bazičnog pripovijedanja koje podrazumijeva pripovijedanje bez korištenja višeosjetilnih podražaja, to jest koristeći samo glas pripovjedača.

Dostupna literatura navodi utvrđen utjecaj višeosjetilnog pripovijedanja na različita razvojna područja. Posebno se ističe pozitivan utjecaj na razvoj jezičnih sposobnosti, poticanje mašte, poticanje sposobnosti umnog mapiranja, poticanje združene pažnje i kontakta očima, osiguravanje senzorne stimulacije i poticanje razvoja senzorne integracije, doprinos razumijevanju značenja priče, zatim pozitivan utjecaj na usmjeravanje pažnje i

koncentracije, poticanje uključivanja i komunikacijskih izmjena i potporu komunikaciji (Haythorne, 2020; Kamei-Hannan, Chang i Fryling, 2020; Bednarski, 2016; Ten Brug i sur., 2015; Young i sur., 2011).

Kao začetnik višeosjetilnog pripovijedanja za djecu i mlade s višestrukim teškoćama navodi se Chris Fuller koji je osamdesetih godina prethodnog stoljeća započeo s pisanjem i pripovijedanjem priča koje su se temeljile na ranom razvoju jezika, a pratili su ih taktilni i slušni podražaji. Škotska organizacija usmjerena na podršku osobama s većim i višestrukim teškoćama PAMIS (Profound and Multiple Impairment Services) 2010. godine izdala je i precizne upute o tome kako izraditi višeosjetilnu priču. U tim se uputama navodi kako bi takva priča trebala biti kratka (do 15 rečenica), trebala bi imati naslov i jasan kraj, rječnik i tema trebaju biti prilagođeni slušatelju, svaka rečenica treba biti izravno povezana s određenim podražajem, a pojedini podražaj može obuhvaćati više od jednog osjetila (Vlaškamp, Ten Brug i van der Putten, 2010).

Podražaji (nazivaju se još i referentni objekti) koji se mogu koristiti uključuju podražaje osjetila okusa (agrume, slatkiše, gazirana i negazirana pića), osjetila mirisa (bilje, začini, eterična ulja, zemlja, mirisne kreme, sapuni), osjetila dodira (pjena, vuna, krzno, šljunak, drvo, tekućina, papir, prepoznavanje predmeta opipom), osjetila sluha (variranje glasnoće govora pripovjedača, zviždaljke, puhalice, instrumenti, audiosnimke zvukova), osjetila vida (projekcije na zidu, svjetiljke, *fidget spinneri*, svijeće, varijacije u nijansama boja) i osjetila ravnoteže i propriocepcije (povlačenje konopca, penjanje, provlačenje kroz tunel, nagibne rampe, poligoni, skakanje, kotrljanje) i slično. Martins (2017) predlaže da bi se kao podražaji trebala koristiti sredstva koja jasno usmjeravaju pozornost slušatelja i imaju distinktivan utjecaj na njegova osjetila.

Unatoč uspjehu koji primjena višeosjetilnog pripovijedanja pokazuje u radu s djecom s intelektualnim teškoćama, posebice u Velikoj Britaniji, Belgiji i Francuskoj, još je uvijek broj istraživanja koja govore o njegovu sadržaju i uspjehnosti razmjerno malen (Brug i sur., 2012). Young i suradnici (2011) prikazali su istraživanje provedeno na 8 ispitanika s intelektualnom teškoćom u dobi od 4 do 19 godina. U navedenom istraživanju korištena je višeosjetilna knjiga u kojoj je svaka stranica sadržavala jednu rečenicu, a sa svakom rečenicom bio je povezan jedan osjetilni podražaj. Zaključak istraživanja bio je kako višeosjetilno pripovijedanje utemeljeno

na svakodnevnim događajima može biti korisna metoda koja olakšava učenje o složenijim konceptima. U studiji koju su proveli Brug i suradnici (2012) također je korištena višeosjetilna knjiga s jednim podražajem po stranici, sa sadržajima koji su uglavnom bili usmjereni na svakodnevne aktivnosti, no jednim dijelom i na priče iz mašte. U studiju je bio uključen veći broj ispitanika, njih 48, s intelektualnim i višestrukim teškoćama. Ovo istraživanje pokazalo je da postoji povezanost između dobi djeteta i učinkovitosti pojedinih podražaja te kako sadržaj treba što više uskladiti s dobi slušatelja. Pokazalo se također kako se podražaji mogu međusobno nadopunjavati, što posebno vrijedi za vizualne i olfaktorne podražaje – tako da vizualni podražaj nadopunjuje olfaktorni. Istraživanje je potvrdilo i to kako je za uspješnu primjenu višeosjetilnog pripovijedanja nužno poznavati osobe kojima se pripovijeda, kao i njihove specifične potrebe.

Matos i suradnici (2015) proveli su istraživanje u kojem je cilj bio razumjeti mogu li osobe s intelektualnim teškoćama imati koristi od uporabe višeosjetilnog pripovijedanja u aktivnostima učenja, kako reagiraju na višeosjetilno pripovijedanje i motivira li ih ono na učenje. Istraživanje je provedeno na 18 odraslih osoba s intelektualnim teškoćama u dobi od 22 do 44 godine. Zaključak je da su ispitanici uglavnom pozitivno reagirali na podražaje i da su posebno pri uporabi auditivnih i vizualnih podražaja znatno više usmjeravali pozornost na sadržaj učenja. Provjera prisjećanja sadržaja u ovom istraživanju pokazala je više rezultate kada je sadržaj bio predstavljen višeosjetilno, nego kada su ispitanici bili izloženi samo audiovizualnom poučavanju, stoga autori zaključuju kako je, iz didaktičke perspektive, višeosjetilno pripovijedanje učinkovitije što se tiče pamćenja sadržaja. Autori zaključuju i da višeosjetilno pripovijedanje pozitivno doprinosi zadržavanju naučenoga.

Preece i Zhao (2015) osvrnuli su se u svojoj analizi na to kako se višeosjetilno pripovijedanje koristi u svakodnevnoj školskoj praksi, koje su mogućnosti ovog pristupa i koji čimbenici na njega utječu.

Ostale studije istraživača povezanih s organizacijom PAMIS nastojala su procijeniti utjecaj višeosjetilnog pripovijedanja na osjetljiva pitanja svakodnevnog života poput nošenja s epilepsijom, stomatoloških intervencija ili seksualnog ponašanja (Lambe i sur., 2014; Lambe i Hogg, 2011; Young i Lambe, 2011 prema Preece i Zhao, 2015). U posljednje se vrijeme istražuje i efikasnost digitalnog višeosjetilnog pripovijedanja, kao i njegova utjecaja

na usvajanje informacija i emocionalnu aktivaciju kod djece (Chierichetti i Tombolini, 2023). Ten Brug, Van der Putten i Vlaskamp (2013) u svojem istraživanju adresirale su potencijal višeosjetilnog pripovijedanja kao tehnike procjene interesa i sposobnosti djece s teškoćama u razvoju.

U nas se višeosjetilno pripovijedanje obrađivalo uglavnom u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Šprišić, 2021; Garić, 2020). Ovaj je rad stoga prvi koji je usmjeren na istraživanje efikasnosti višeosjetilnog pripovijedanja u hrvatskom kontekstu, specifično u radu s učenicima s intelektualnim i drugim utjecajnim teškoćama.

Metodologija istraživanja

Svrha, cilj i hipoteza

Svrha je ovog istraživanja ukazati na mogućnosti korištenja višeosjetilnog pripovijedanja u radu s učenicima s intelektualnim i drugim utjecajnim teškoćama. Cilj je utvrditi postoje li statistički značajne razlike u rezultatima učenika u području razumijevanja pripovijedanog s obzirom na to je li priča ispričovijedana bazično ili koristeći višeosjetilne podražaje. Istraživanje je provedeno u listopadu 2021. godine, a temelji se na primjeru prakse Škole za odgoj i obrazovanje – Pula koja je uvela višeosjetilno pripovijedanje kao inovativnu praksu na početku pandemije bolesti COVID-19, i to iz nastavne i edukacijsko-rehabilitacijske prakse učitelja – dramskog pedagoga, edukacijskog rehabilitatora i logopeda.

Postavljena je sljedeća hipoteza:

H1 – postoje statistički značajne razlike kod učenika u području razumijevanja pripovijedanog s obzirom na to je li priča ispričovijedana bazično ili koristeći višeosjetilne podražaje.

Uzorak

Prigodni uzorak ispitanika u ovom istraživanju čini šestero učenika (petorica dječaka i jedna djevojčica) s teškoćama u razvoju Škole za odgoj i obrazovanje – Pula. Učenici su uključeni u poseban program uz individualizirane postupke i u kronološkoj su dobi od 6 godina i 11 mjeseci do 13

godina i 11 mjeseci. Kod svih je učenika prisutna intelektualna teškoća, uz dodatne utjecajne teškoće koje uključuju cerebralnu paralizu, oštećenje sluha, oštećenje vida, Downov sindrom, poremećaj iz autističnog spektra i oštećenje središnjeg živčanog sustava.

Postupak istraživanja

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u rezultatima učenika u području razumijevanja pripovijedanog sadržaja s obzirom na to je li priča ispri-povijedana bazično ili koristeći višeosjetilne podražaje, učenicima su ispri-povijedane dvije priče s vremenskim odmakom od 10 dana. Praktična provedba istraživanja organizirana je tako da je pripovijedanje izvodio učitelj razredne nastave – dramski pedagog, dok su logopedinja i eduka-cijska rehabilitatorica tijekom slušanja priča pratile i opservirale učenike. Odabir priča proveli su zajedno učitelj – dramski pedagog, logopedinja i edukacijska rehabilitatorica, a zajednički su definirani i osjetilni, to jest višeosjetilni podražaji koji su pratili višeosjetilno pripovijedanje.

Priče su ispri-povijedane kroz dvije sesije, najprije bazično, a potom višeosjetilno ili obrnuto, a neposredno nakon svakog pripovijedanja provedena je provjera razumijevanja ispri-povijedanog sadržaja. Prva priča koja je ispri-povijedana učenicima zove se *Puž Pino ide na sunčanje*, a druga se zove *Lov na medvjede*. Obje se priče sastoje od 11 rečenica. Svaku je rečenicu tijekom višeosjetilnog pripovijedanja pratio jedan osjetilni ili višeosjetilni podražaj. Tako su primjerice tijekom višeosjetilnog pripovije-danja priče *Puž Pino ide na sunčanje* korišteni podražaji poput pijeska, kreme za sunčanje, snimke glasanja galebova, deterdženta za posuđe koji je predstavljao taktilni podražaj – pužev trag i slično. Tijekom pripovije-danja priče *Lov na medvjede* korišteni su tunel, trake od krep papira koje su predstavljale visoku travu, vesla, voda u raspršivaču, zvuk rijeke i ostali podražaji. Provjera razumijevanja ispri-povijedanog provedena je usmenom provjerom koju je provela logopedinja, neposredno nakon slušanja ispri-povijedane priče. Pitanja za provjeru definirale su logopedinja i edukacijska rehabilitatorica. Pri oblikovanju pitanja, kao i pri provjeri razumijevanja, vodilo se računa o specifičnostima učenika. Pri provjeri razumijevanja pri-mijenjena je individualizacija postupaka ovisno o specifičnostima svakog pojedinog učenika (u obzir su se uzimali i odgovori koje su učenici dali

gestom ili imitacijom). Pri individualizaciji se vodilo računa o poštivanju Smjernica za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021), posebno vezano uz način predstavljanja zahtjeva, vremena potrebnog za davanje odgovora i načina aktivnog uključivanja učenika (odgovaranja na pitanja). Provjera razumijevanja priče *Puž Pino ide na sunčanje* nakon oba modela pripovijedanja sastojala se od 8 pitanja s mogućnošću odgovora točno – netočno, a maksimalni je broj bodova na provjeri iznosio 8. Provjera razumijevanja priče *Lov na medvjede* sastojala se od 9 pitanja s mogućnošću odgovora točno – netočno, a maksimalni je broj bodova na provjeri iznosio 9. Točan odgovor na svako pitanje nosio je jedan bod.

Metode obrade podataka

Kako bi se utvrdilo prate li rezultati normalnu distribuciju, proveden je Shapiro-Wilkov test. Pokazalo se kako rezultati učenika na provjeri razumijevanja pripovijedanog nakon sva četiri pripovijedanja prate normalnu distribuciju.

Kako je utvrđeno da su podaci normalno raspodijeljeni, za provjeru postoje li statistički značajne razlike u aritmetičkim sredinama rezultata učenika na provjeri razumijevanja pripovijedanog za svaku pojedinu priču i model pripovijedanja, korišten je T-test za zavisne uzorke.

Rezultati i diskusija

Rezultati na testovima razumijevanja pripovijedanog za svakog pojedinog učenika i svaku pojedinu priču u oba modela pripovijedanja prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati učenika na provjeri razumijevanja pripovijedanog za svakog pojedinog učenika

učenik	bazično medvjedi	VOP medvjedi	bazično puž	VOP puž	ukupno učenik
1	5	6	4	5	20
2	4	7	3	6	20
3	3	9	4	7	23
4	3	9	4	5	21
5	3	6	5	6	20
6	2	5	0	5	12
ukupno model	20	42	20	34	

Iz prikaza je vidljivo kako su učenici pokazali bolje rezultate u razumijevanju pripovijedanog onda kada je priča ispriповijedana višeosjetilno. Može se uočiti i kako su najbolji rezultati postignuti u višeosjetilnom pripovijedanju *Lova na medvjede*. S obzirom na samu strukturu priče *Lov na medvjede*, nju je pratilo puno više motoričkih aktivnosti, što znači da je višeosjetilno potpomognuta svojevrsnim poligonom. Za razliku od toga, priču *Puž Pino ide na sunčanje* višeosjetilno su uglavnom pratili podražaji opipa, sluha, vida i mirisa. Bolji uspjeh učenika u razumijevanju priče u kojoj su više motorički sudjelovali očekivan je ako uzmemo u obzir da je motorika glavni put učenja kod djece s intelektualnim, ali i drugim razvojnim teškoćama, a motoričko izvođenje način na koji oni organiziraju svoj svijet te kako motorička aktivnost dodatno moderira višeosjetilno pripovijedanje (Hogewind, 2017; Pospiš, 2006). Do sličnih su nalaza o pozitivnom utjecaju kombinacije pokreta i priče na motoričke vještine i razvoj jezika došli i Duncan, Cunningham i Eyre (2019) te Eyre i suradnici (2020).

T-test za zavisne uzorke pokazao je da su navedene razlike statistički značajne u oba slučaja (u slučaju priče *Lov na medvjede* i priče *Puž Pino ide na sunčanje*), dakle učenici su značajno bolje razumjeli obje priče kada su ih pratili višeosjetilni podražaji. Prikaz rezultata T-testa za zavisne uzorke vidljiv je u Tablici 3.

Tablica 3. Vrijednosti T-testa (t) i njihova statistička značajnost (P) te aritmetičke sredine (AS) i standardne devijacije (SD) rezultata učenika na provjeri razumijevanja pripovijedanog za obje priče u oba modela pripovijedanja

priča	bazično		višeosjetilno		t	p
	M	SD	M	SD		
Lov na medvjede	3,33	1,033	7,00	1,673	-4,568	,006
Puž Pino ide na sunčanje	3,33	1,751	5,67	0,816	-3,500	,017

Rezultati istraživanja potvrdili su pretpostavku o postojanju razlika u području razumijevanja pripovijedanog s obzirom na to je li priča ispriповijedana bazično ili koristeći višeosjetilne podražaje. Ostaje, međutim, za istražiti utječe li višeosjetilno pripovijedanje i na dulje zadržavanje sadržaja u pamćenju, kako je pokazalo istraživanje koje su proveli Matos i suradnici (2015), i povećava li se razina razumijevanja s višekratnim ponavljanjem pripovijedanja uz višeosjetilne podražaje. Ovo istraživanje adresiralo je samo razumijevanje pripovijedanog sadržaja i ne dotiče se važnog cilja u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama, a to je prijenos naučenog na nove situacije. Problem generalizacije naučenog, čak i onda kada se u poučavanju koristi višeosjetilno pripovijedanje, ističe se, među ostalim, i u istraživanju efikasnosti višeosjetilnog pripovijedanja koje je provela Hoggewind (2017). Važno je također naglasiti kako su osobe koje su provodile istraživanje u svakodnevnoj interakciji s ispitanicima i dobro su upoznati s njihovim individualnim osobitostima, važnost čega ističu Brug i suradnici (2012). Tako su se i samo pripovijedanje i provjera razumijevanja mogli adekvatno individualizirati. U tom smislu postavlja se pitanje kakve bi rezultate pokazalo istraživanje u kojem bi se primijenila niža razina individualizacije i u kojem bi se u manjoj mjeri vodilo računa o specifičnim potrebama ispitanika.

Zaključak

Istraživanje prikazano u ovom radu potvrdilo je ranije nalaze o tome kako je višeosjetilno pripovijedanje izrazito prikladna aktivnost za učenike s intelektualnim i višestrukim teškoćama. Zaključuje se kako višeosjetilno

pripovijedanje ima potencijal ne samo u kontekstu boljeg razumijevanja i doživljavanja priča već i za funkcionalno učenje u okviru nastavnih predmeta i područja.

Jedna od korisnih inicijativa svakako bi bila izraditi *online* bazu višeosjetilnih priča s uputama za izvođenje i prijedlozima podražaja koji se mogu koristiti. Ta bi baza popularizirala ovaj način pripovijedanja i olakšala rad stručnjacima, a omogućila bi učenicima cjelovita iskustva. Takve baze već su dostupne u nekim drugim zemljama, primjerice u Velikoj Britaniji (Rhyming Multisensory Stories Library). Najveće ograničenje ovog istraživanja odnosi se na mali uzorak ispitanika. Sljedeći smjerovi u istraživanju svakako se stoga odnose na ponavljanje ovog i sličnih istraživanja na većem uzorku učenika, na istraživanje koliko pojedini poticaji, ali i sama njihova količina unutar pripovijedanja jedne priče, utječu na učenikovo razumijevanje i istraživanje utjecaja višeosjetilnog pripovijedanja na učenikovu pažnju i prepričavanje slušanog, kao vođenje računa o senzornim preferencijama pojedinih učenika.

Literatura

- Bednarski, M. (2016). The Exploring of Implementing Makaton in Multi-Sensory Storytelling for Children with Physical and Intellectual Disabilities Aged Between 5 and 10. *World Scientific News*, 47(1), 1-61.
- Brug A., Putten A., Penne A., Maes, B., Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory Storytelling for Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 25, 350-359.
- Boer, N., Wikkerman, C. (2008). Multi-sensory Storytelling (MSST) makes sense. *Markant, Kenniskatern*, 5, 8-11.
- Chierichetti, C., Tombolini, E. (2023). Digital Multisensory Storytelling as Educational-Didactic Methodology. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, 7(2).
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Metodički obzori*, 1(1), 75-87.
- Duncan, M., Cunningham, A., Eyre, E. (2019). A Combined Movement and Storytelling Intervention Enhances Motor Competence and Language Ability in Pre-schoolers to a Greater Extent than Movement or Story-telling Alone. *European Physical Education Review*, 25(1), 221-235.

- Eyre, E. L., Clark, C. C., Tallis, J., Hodson, D., Lowton-Smith, S., Nelson, C., ... i Duncan, M. J. (2020). The Effects of Combined Movement and Storytelling Intervention on Motor Skills in South Asian and White Children Aged 5-6 Years Living in the United Kingdom. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3391.
- Fornefeld, B. (2013). Storytelling With All Our Senses: Mehr-SinnVRGeschichten. U N. Grove (ur.), *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs* (str. 78-85). Abingdon: Routledge.
- Garić, I. (2020). Višeosjetilno pripovijedanje. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Haythorne, R. (2020). Sensory Stories as a Meaningful Occupation for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *What matters?* 32(2), 28.
- Hogewind, N. (2017). *Read to me – The effectiveness of Multi-Sensory Storytelling intervention on the responsiveness of youth with profound multiple disabilities in a Children's Home and associated day-care centres in South-Africa*. Magistarski rad. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kamei-Hannan, C., Chang, Y. C., Fryling, M. (2020). Using a Multisensory Storytelling Approach to Improve Language and Comprehension: A Pilot study. *British Journal of Visual Impairment*, 40(2), 175-186.
- Martins, P. (2017). A Critical Reflection on how Sensory Stories Facilitate High Quality Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD). *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 4, 70-80.
- Matos, A., Rocha, T., Cabral, L., Bessa, M. (2015). Multi-sensory Storytelling to Support Learning for People with Intellectual Disability: An Exploratory Didactic Study. *Procedia computer science*, 67, 12-18.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
- Pospiš, M. (2006). *Učenje mozgom i edukacijsko zdravlje*. Tonimir, Varaždinske toplice.
- Preece, D., Zhao, Y. (2015). Multi-sensory Storytelling: a Tool for Teaching or an Intervention Technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429-443.
- Šprišić, A. (2021). Višeosjetilno pripovijedanje priča. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Ten Brug, A., Munde, V. S., Van der Putten, A. A., Vlaskamp, C. (2015). Look closer: the Alertness of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities During Multi-sensory Storytelling, a Time Sequential Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550.

- Ten Brug, A., Van der Putten, A. A., Penne, A., Maes, B., Vlaskamp, C. (2015). Factors Influencing Attentiveness of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities to Multisensory Storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Vlaskamp, C. (2010). Quality and Effectiveness of Multi-sensory Storytelling. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(5), 498.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A. A., Vlaskamp, C. (2013). Learn and Apply: Using Multi-sensory Storytelling to Gather Knowledge about Preferences and Abilities of Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities—Three Case Studies. *Journal of intellectual disabilities*, 17(4), 339-360.
- Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., Hogg, J. (2011). Multi-sensory Storytelling as an Aid to Assisting People with Profound Intellectual Disabilities to Cope with Sensitive Issues: A Multiple Research Methods Analysis of Engagement and Outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127-142.

STORIES WE FEEL – MULTISENSORY STORYTELLING IN CLASSES WITH STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract

Stories and storytelling have always been integral and essential parts of training and education. Narration usually represents storytelling through the verbal transmission of information, while multisensory storytelling is a teaching strategy that combines storytelling and multimodality and thus connects the story with multiple sensory inputs. It is multimodality that enables the inclusion of students with disabilities in storytelling. This kind of storytelling makes it much easier for students and children with disabilities to understand the story and allows greater involvement in the content. Given the difficulties of these students in the areas of communication, reading and writing, attention, thinking and reasoning, and sensory integration, to name a few, it is crucial to create innovative and pedagogically effective solutions that will motivate and support them in learning. The paper presents an example of the good practice of the School of Education-Pula, which introduced multi-sensory storytelling as an innovative practice at the beginning of the COVID-19 pandemic, from the teaching and educational rehabilitation practices of teachers, educational rehabilitators, and speech therapists. The research was conducted to determine whether there are statistically significant differences in students' results in the area of story comprehension, depending on whether the story is told basically or using multisensory stimuli. A T-test was used in data processing, and it showed that the differences were statistically significant in both cases, and students understood both stories significantly better when they followed them multisensory.

Involving students in teaching content through this artistic and holistic approach has helped students create a holistic, multi-sensory experience, which they are often deprived of. Opportunities for multisensory storytelling can give us guidelines on how to improve innovative and inclusive practices and offer certain tools with which we can contribute to the development and inclusion of students with disabilities in education and cultural and artistic content.

Keywords: innovative and inclusive practices, involvement, multisensory storytelling, pupils with disabilities.

Sanja Mišević⁷⁷

INVALIDITET NIJE UVIJEK VIDLJIV, ALI DISKRIMINACIJA NA TEMELJU INVALIDITETA NA TRŽIŠTU RADA JEST!

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 343.211.3-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/IZCC1211>

Sažetak

Svrha je svih antidiskriminacijskih propisa istovjetna, a iscrpljuje se u postizanju stvarne društvene jednakosti. U radu će se uputiti na sporna pitanja različitog tretmana osoba s invaliditetom s obzirom na uzrok invaliditeta, i to s radno-pravnog gledišta. Metodom analize sudske prakse ukazat će se na činjenicu da diskriminacija osoba s invaliditetom na polju rada i zapošljavanja nije rezultat nemara ili slučajnosti, ona se u pravilu odvija kao svjesna radnja. Cilj je rada ukazati na ulogu sudova u ostvarivanju prava jednakosti osoba s invaliditetom kroz kritičku analizu sudske prakse. Vođenjem pravičnih postupka, koji će rezultirati sudskom zaštitom osoba s invaliditetom, pravosuđe može (i mora) doprinijeti poštovanju ljudskih prava. U radu će se stoga prikazati recentne odluke Europskog suda za ljudska prava, Suda Europske Unije i nacionalnih sudova Republike Hrvatske.

Ključne riječi: (anti)diskriminacija, osobe s invaliditetom, zapošljavanje, tržište rada, sudske odluke

⁷⁷ Odvjetnica; doktorandica Pravnog fakulteta u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, odv.sanja.misevic@gmail.com

Sudske odluke možda neće promijeniti srce,
ali mogu obuzdati bezdušne.

Martin Luther King

Koncept jednakosti – načelo jednakog postupanja

Prije nego što se upustimo u analizu diskriminacije, konkretno diskriminacije na temelju invaliditeta kod zapošljavanja i u radnim procesima, usredotočit ćemo se na koncept jednakosti i jednakog postupanja. Rawls (2020) ističe kako svaka osoba posjeduje nepovredivost utemeljenu na pravdi. Upravo se na toj tvrdnji dalje može graditi koncept ljudskih prava. Matulić (2009) naglašava kako demokracija ne počiva na egalitarističkom načelu „jednakost svih u svemu“, nego na demokratskom načelu „jednakosti svih u nečemu“, upućujući na to kako se demokracija vodi logikom koja poštuje zakonite razlike među ljudskim bićima s jedne strane, dok s druge strane tu logiku u praksi provodi na temelju razboritog i dosljednog poštovanja načela jednakosti svih bića. McCradden (2003) razlikuje četiri značenja jednakosti i nediskriminacije u pravu Europske zajednice. Tako govori o jednakosti kao racionalnosti, jednakosti kao zaštiti prava, jednakosti kao sprječavanju „statusnih šteta“ i jednakosti kao proaktivnom promicanju jednakih mogućnosti među pojedinim grupama.

Pravna znanost iznjedrila je dva koncepta pozitivnih mjera. Gregurev (2006) tako razlikuje koncept jednakih prilika kada je riječ o dopuštanju pozitivnih mjera kojima se unaprjeđuje sposobnost pripadnika podzastupljene skupine pri natjecanju za radno mjesto, a ne pogodovanje toj skupini pri raspodjeli radnih mjesta. Prema konceptu jednakih rezultata, dozvoljeno je davanje prednosti pri zapošljavanju osobi koja pripada podzastupljenoj skupini.

U radno-pravnom smislu pod pojmom invaliditet razlikujemo trajni gubitak radne sposobnosti (opća nesposobnost za rad) i trajno smanjenje radne sposobnosti (profesionalna nesposobnost za rad).

Niz je načina kako spriječiti diskriminaciju osoba s invaliditetom, ali kada govorimo o radnom pravu, treba istaknuti razumnu prilagodbu kao mehanizam prikladne preinake i podešavanja

„Razumna prilagodba“ znači potrebnu i prikladnu preinaku i podešavanja kako bi se osobama s invaliditetom osigurali jednaki radni uvjeti kao radnicima bez invaliditeta (to može biti tehnička i organizacijska prilagodba radnog mjesta, financijski poticaji za zapošljavanje i sl.). Pritom je nužno voditi brigu o testu razmjernosti jer prilagodba ne smije biti nerazmjeran teret za poslodavca.

U radu ćemo se uglavnom baviti fizičkim invaliditetom i *prima facia*⁷⁸ vidljivim invaliditetom.

Položaj osoba s invaliditetom na tržištu rada – diskriminacija na temelju uzroka invaliditeta

U društvu se uočava porast pritužbi osoba s invaliditetom zbog njihovog statusa, pri čemu se upućuje na moguću povećanu diskriminaciju ove skupine, napose kada je riječ o pristupu dobrima i uslugama, kao i u radu i zapošljavanju.⁷⁹ Kod toga trebati imati na umu da na rast broja pritužbi mogu utjecati i dostupnost informacija i većeg broja područnih ureda Pravobranitelja za osobe s invaliditetom, kao i povećana svijest o ljudskim pravima. Brown (2021) opširno govori i o moralnoj neprihvatljivosti diskriminacije ove skupine građana.

Postavlja se pitanje postoji li diskriminacija utemeljena na uzroku invaliditeta. U svjetlu recentne presude Suda EU-a iz siječnja 2021. godine⁸⁰ uputno je osvrnuti se na suspektne propise koji pojedine skupine osoba s invaliditetom stavljaju u povoljniji položaj u odnosu na druge osobe s invaliditetom, a sve na temelju uzroka nastanka invaliditeta. Sukladno trenutno važećim propisima u Republici Hrvatskoj, invalidi Domovinskog rata u povlaštenom su položaju u odnosu na druge osobe s invaliditetom.⁸¹ Upitno je je li ta diskriminacija opravdana. Nekolicina propisa koja invalidima Domovinskog rata daje prava koja nemaju ostale skupine invalida

78 *Prima facia*, lat., na prvi pogled.

79 U Izvješću pravobraniteljice Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom za 2020. upućuje se na to da brojke i dalje pokazuju kako osobe s invaliditetom nisu ravnopravno zastupljene na tržištu rada. Više vidjeti na: <https://posi.hr/wp-content/uploads/2021/04/Izvjescje-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2020.-godinu.pdf>, pristupljeno 26. 2. 2022.

80 Presuda Suda EU-a, C-16/19 od 26. siječnja 2021.

81 Zakon o hrvatskim braniteljima iz Domovinskog rata i članovima njihovih obitelji, Narodne novine, broj 121/2017., 98/2019., 84/2021.

bila su predmetom ocjene ustavnosti pred Ustavnim sudom Republike Hrvatske⁸². Unatoč tomu što Ustavni sud Republike Hrvatske do sada nije našao da bi bilo koji propis koji regulira ovu materiju bio neustavan, autorica je mišljenja da bi ove stavove trebalo preispitati, a sve u svjetlu recentne sudske prakse Suda EU-a.⁸³

S radno-pravnog gledišta i prava iz radnog odnosa, možemo se zapitati ima li Zakon o porezu na dohodak⁸⁴, koji različito tretira invalide Domovinskog rata u odnosu na ostale osobe s invaliditetom kada su u pitanju porezna oslobođenja, dajući pri tomu veća prava invalidima Domovinskog rata, za takvo postupanje uporište u pravu Europske Unije. Tim više što osobe s jednakom vrstom invaliditeta ostvaruju veća prava koja se financiraju iz državnog proračuna, a sve iz razloga drukčijeg uzroka invaliditeta. Pravobranitelj za osobe s invaliditetom u svojem je Izvješću⁸⁵ uputio na potrebu izmjene propisa kako bi se dokinula diskriminacija među osobama sa invaliditetom.

Diskriminacija na temelju invaliditeta kroz sudsku praksu

Kao što ističu Vasiljević i Vinković (2019), sudovi nisu bili prije niti su sada izvor radikalnih promjena u društvu. S obzirom na obvezujuće učinke odluka Suda EU-a, autorica je, međutim, stava da raste utjecaj sudskih odluka na stavove društva u cjelini.

Recentna praksa Suda EU-a

Presude Suda EU-a izvor su prava Europske Unije, djeluju *erga omnes*⁸⁶ i kao takve su iznimno značajne. Obrazloženja ovih odluka iznimno su važna jer sadržavaju shvaćanje Suda o konkretnom pravnom pitanju, ali u

82 Odluka Ustavnog suda broj U-I/313/2007 od 11. srpnja 2017.; Odluka Ustavnog suda broj: U-I/463/2013 od 12. rujna 2017., Odluka Ustavnog suda broj U-I/3227/2008 od 1. ožujka 2011.

83 Infra, str. 3.

84 Zakon o porezu na dohodak, Narodne novine, 115/2016., 106/2018., 121/2019., 32/2020., 138/2020.

85 Izvješće Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2020., <https://posi.hr/wp-content/uploads/2021/04/Izvjesce-o-radu-Pravobranitelja-za-osobe-s-invaliditetom-za-2020.-godinu.pdf>, pristupljeno 26. 2. 2022.

86 *Erga omnes*, lat., prema svima, protiv svih.

kontekstu situacije. U obrazloženju Sud iznosi zauzeto pravno stajalište i kasnije će se, u obrazloženju svojih odluka, pozivati na već zauzeto pravno stajalište, naznačivši predmet u kojem je to stajalište izneseno (Čapeta, Rodin, 2018).

Odlukom u predmetu C-303/06 Sud EU-a utvrdio je da se diskriminacija može odnositi ne samo na osobe s invaliditetom nego i na članove njihovih obitelji⁸⁷.

U predmetima C-335/11 i C-337/11 Sud EU-a konstatirao je kako razumna prilagodba za osobe s invaliditetom može biti i skraćenje radnog vremena. Analizu ovih presuda posebno je dala Nienartowicz (2013).

U predmetu C-354/13 Sud EU-a utvrdio je da je i pretilost, ako u međudjelovanju s drugim čimbenicima može sprječavati puno i učinkovito sudjelovanje osobe u životu ravnopravno s drugim radnicima, obuhvaćena pojmom invaliditeta u smislu Direktive 2000/78⁸⁸.

U predmetu C-397/13, po prethodnom pitanju koje je Radni sud u Barceloni uputio Sudu EU-a, Sud zaključuje kako pod pojam invaliditet u skladu s Direktivom 2000/78 treba uključiti i invaliditet koji je posljedica bolesti, a ne samo onaj koji je prirođen ili je posljedica nesreće, naglašavajući da porijeklo invaliditeta ne smije biti uzrok različitog tretmana prema osobama s invaliditetom.⁸⁹

Odluka Suda EU-a u predmetu C-16/19 iznimno je značajna po pitanju diskriminacije unutar skupine osoba s invaliditetom.⁹⁰

87 Sud EU-a C-303/06 S. COLEMAN V. Attridge Law and Steve Law, od 17. 7. 2008., u kojoj se navodi sljedeće: „...situacija u kojoj poslodavac postupa manje povoljno prema zaposleniku koji je roditelj djeteta sa invaliditetom i koji primarno skrbi o tom djetetu, u odnosu na zaposlenika koji nije roditelj djeteta s invaliditetom, u usporedivoj situaciji, predstavlja tretman suprotan zabrani izravne diskriminacije“.

88 Sud EU-a C-354/13 Karsten Kaltoft v. Billund Kommune, od 18. 12. 2014.

89 Sud EU-a C-397/18 DW v. Nobel Plastiques Iberica SA, od 11. 9. 2019.

90 Sud EU-a C-16/19 VL v. Szpital Kliniczny im. J. Babinskiego Samodzielny Publiczny Zakład Opieki Zdrowotnej w Krakowie. Sud iz Krakova uputio je naime zahtjev za prethodnu odluku pitajući treba li Direktivu 2000/78 tumačiti tako da je jedan od oblika povrede načela jednakog postupanja razlikovanje osoba s invaliditetom unutar te skupine. Sud EU-a odgovorio je da bi zaštita koju pruža Direktiva bila umanjena ako bi se smatralo da situacija u kojoj do takve diskriminacije dolazi unutar skupine osoba s invaliditetom ne potpada sama po sebi pod zabranu diskriminacije, samo zato što do razlike u postupanju dolazi među osobama s invaliditetom. Direktiva 2000/78, drugim riječima, primjenjiva je i kada je riječ o diskriminaciji unutar skupine osoba s invaliditetom.

Praksa Europskog suda za ljudska prava

Europski sud za ljudska prava ne obiluje praksom koja bi se odnosila na diskriminaciju na temelju invaliditeta, napose kada se ista tiče rada i zapošljavanja. Malobrojnosti predmeta zasigurno je doprinijela i činjenica da Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda u čl. 14., u kojem govori o diskriminaciji, invaliditet ne spominje izriječno, iako je Europski sud za ljudska prava invaliditet podveo pod „druge okolnosti“.⁹¹

Richter (2020) smatra kako bi pretilost, pod određenim okolnostima, trebalo također podvesti pod „druge okolnosti“ u smislu članka 14. Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda.

U predmetu *Wintersberger protiv Austrije* Europski sud za ljudska prava proglasio je nedopušten zahtjev da se utvrdi povreda Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, u situaciji kada je podnositelj tvrdio da je riječ o diskriminaciji na temelju invaliditeta. Austrijsko je zakonodavstvo naime posebno štitilo osobe s invaliditetom u slučaju otkaza, omogućavajući retroaktivnu suglasnost na otkaz ako poslodavcu činjenica invaliditeta radnika nije bila poznata. Za osobe bez invaliditeta ova suglasnost nije bila potrebna. Europski sud za ljudska prava zaključio je da je navedena odredba posebno štitila osobe s invaliditetom i da je bila primjer obrnute, odnosno pozitivne diskriminacije.⁹²

Praksa Europskog suda za ljudska prava

Sudski postupci zbog diskriminacije na temelju invaliditeta u kontekstu tržišta rada u praksi domaćih sudova nisu brojni, što sigurno nije odraz odsustva diskriminacije. Unatoč malobrojnosti tih postupaka, praksa je, nažalost, neujednačena. Tako je Upravni sud u Osijeku, odlučujući o tužbi Ministarstva rada i mirovinskog sustava Republike Hrvatske protiv rješenja kojim je povodom zahtjeva osobe s invaliditetom utvrđeno da je povrijeđeno njezino pravo prednosti kod zapošljavanja, istu odbio.⁹³ Upravni

91 Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava, Narodne novine – Međunarodni ugovori, 18/97.

92 ESLJP 57448/00 Dieter Wintersberger protiv Austrije, 27. 5. 2003.

93 Presuda Upravnog suda u Osijeku, broj Usl 1129/2019 od 27. prosinca 2019., potvrđena presudom Visokog upravnog suda Republike Hrvatske broj Ušž-692/20 od 13. svibnja 2021.,

sud u Splitu zauzeo je drugačije stajalište u činjenično sličnom predmetu i preinačio odluku Ministarstva kojom je usvojen zahtjev osobe s invaliditetom da se utvrdi kako joj je povrijeđeno pravo na prednost kod zapošljavanja jer su o njezinoj radnoj i zdravstvenoj sposobnosti odlučivali zaposlenici poslodavca kao članovi povjerenstva koje odlučuje o zapošljavanju.⁹⁴

S gledišta diskriminacije na temelju uzroka nastanka invaliditeta suspektna je odluka Ustavnog suda Republike Hrvatske iz 2016. godine. Tom je odlukom odbijena ustavna tužba osobe s invaliditetom koja je tvrdila da je diskriminirana u odnosu na invalide Domovinskog rata koji ne plaćaju porez na dohodak od nesamostalnog rada, razmjerno stupnju utvrđene invalidnosti, smatrajući da su takvim propisom osobe s invaliditetom, ali koji ne potječe iz Domovinskog rata i koje nemaju to porezno oslobođenje, izravno diskriminirane i stavljene u nepovoljniji položaj s obzirom na uzrok nastanka invalidnosti.⁹⁵ Ako ovu odluku dovedemo u kontekst odluke Suda EU-a iz rujna 2019. godine⁹⁶, oportuno je preispitati dosadašnje stavove našeg zakonodavca, ali i usklađenost sudskih odluka s pravnom stečevinom Europske Unije.

uz obrazloženje da poslodavac za radno mjesto za koje je raspisao natječaj nije u aktu procjene rizika naveo da te poslove ne može obavljati osoba s invaliditetom, a uz to je „...imao mogućnost, prije zasnivanja radnog odnosa, istog uputiti na liječnički pregled radi utvrđivanja zdravstvene sposobnosti za obavljanje određenih poslova..., odnosno prilikom sklapanja ugovora, ugovoriti probni rad tijekom kojeg bi tužitelj mogao provjeriti stručne i druge sposobnosti...“.

94 Presuda Upravnog suda u Splitu, broj UsIrs-81/17 od 13. travnja 2018., potvrđena presudom Visokog upravnog suda Republike Hrvatske broj Usž-4162/18 od 26. studenoga 2019. U obrazloženju presude navodi se, među ostalim, sljedeće: „...Po ocjeni ovog suda, kod intervjua je mjerodavna subjektivna (ovo je autorica naglasila) ocjena članova povjerenstva koji provode intervjua...poslodavac ima pravo, na temelju provedenog intervjua, u okviru zakonskih ovlasti, prema svojoj diskrecijskoj ocjeni među kandidatima koji ispunjavaju natječajne uvjete izabrati kandidata za kojeg drži da u najboljoj mjeri odgovara potrebama radnog mjesta...“.

95 Odluka Ustavnog suda Republike Hrvatske, broj U-III-2538/2014 od 30. ožujka 2016. Ovakvu je odluku Ustavni sud obrazložio navodeći sljedeće: „...da se u konkretnom slučaju radi o dvije, s obzirom na okolnosti i uzroke nastanka invalidnosti, različite skupine čija je prava, obveze i odgovornosti zakonodavac ovlašten urediti na različite načine...razlikovanje između podnositelja i hrvatskih ratnih vojnih invalida iz Domovinskog rata, po ocjeni suda, objektivno i razumno, a uvjetovano je njihovim doprinosom u obrambenom ratu...“.

96 Sud EU-a, C-397/18 od 11. rujna 2019. izričito naglašava sljedeće: „...bilo bi protivno samoj svrsi direktive (Direktiva 2007/78, opaska autorice), koja se sastoji u ostvarenju jednakog postupanja, kada bi porijeklo invaliditeta utjecalo na njezinu primjenu...“.

Prava osoba s invaliditetom na tržištu rada – *de lege ferenda*⁹⁷

Sudske odluke sigurno radikalno ne mijenjaju društveni poredak, ali reвно pokazuju kako zakonodavni akti utječu na prava i obveze društva kao cjeline.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom⁹⁸ kojoj je EU pristupila 2010. pred istu je postavila zlatni standard po pitanju diskriminacije ove skupine. Činjenica je da, unatoč naporima za punom inkluzijom osoba s invaliditetom na tržište rada, još uvijek nije dosegnut zadovoljavajući standard.

Bilo bi stoga svrsishodno, a utemeljeno na konceptu jednakosti, kao i obvezujućim stavovima Suda EU-a, razmotriti ideju o izmjenama nacionalnog zakonodavstva kojima bi bila dokinuta diskriminacija unutar grupe osoba s invaliditetom, a s obzirom na uzrok nastanka invaliditeta.

Literatura

- Brown, J. (2021). What Makes Disability Discrimination Wrong?, *Law and Philosophy*, 40(1), 1-31.
- Gregurev, I. (2006) *Zabrana diskriminacije u radnom pravu*, doktorski rad, Zagreb, str. 84-100.
- Matulić, T. (2009). Jednakost i nediskriminacija: Vrijednosna polazišta u suzbijanju diskriminacije, *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*, 59(1), 7-31.
- McCadden, C. (2003). The new concept of equality. *ERA Forum* 4, 9-29.
- Nienartowicz, J. (2013). Discrimination based on disability: comments on HK Danmark v. Dansk almennyttigt Boligselskab and Dansk Arbejdsgiverforening (joined cases C 335/11 and C 337/11), *Polish Review of International and European Law*, 2(4), 75-93.
- Rawls, J. (2020). *A Theory of Justice: Original Edition*, Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press.
- Richter, D. (2020). Overweight and Obesity as Novel Grounds of Discrimination, *The European Union as Protector and Promoter of Equality*, Springer International Publishing, Cham, 297-335.

97 *De lege ferenda*, lat., u budućem zakonu, u zakonu koji tek treba biti donesen.

98 Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, Narodne novine – Međunarodni ugovori 6/2007.

Vasiljević, S., Vinković, M. (2019). Temeljna prava i zabrana diskriminacije u praksi europskih i nacionalnih sudova, Narodne novine, Zagreb.

Zakonski i podzakonski propisi

(Europska) Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Narodne novine, broj 6/1999.

Zakon o pravima branitelja iz Domovinskog rata i članova njihovih obitelji, Narodne novine, broj 121/2017, 98/2019 i 84/2021

Izvjješće o radu Pravobranitelja za osobe s invaliditetom 2020., Pravobranitelj za osobe s invaliditetom

Sudske odluke

Sud EU-a C-13/05 Chacon Navas v. Eurest Colectividades SA, ECR I-6488, od 11. 7. 2006.

Sud EU-a spojeni predmeti C-335/11 HK Danmark acting on behalf of Jette Ring v. Dansk almennyttigt i C-337/11 HK Danmark, acting on behalf of Lone Skouboe Werge v. Dansk Arbejdsgiverforening A/S, od 11. 4. 2013.

Sud EU-a C-303/06 S. Coleman v. Attridge Law and Steve Law, od 17. 7. 2008.

Sud EU-a C- 354/13 Karsten Kalfon v. Billund Kommune, od 18. 12. 2014.

Sud EU-a C- 270/16 Carlos Enrique Ruiz Conejero v. Ferroservicios, od 18. 1. 2018.

Sud EU-a C- 679/16 A, od 25. 7. 2018.

Sud EU-a C- 16/19 Sad Okregowy v. Szpital Kliniczny

ESLJP 57448/00 Dieter Wintersberger protiv Austria, 27. 5. 2003.

ESLJP 13444/04 Glor protiv Switzerland, 30. 4. 2009.

Ustavni sud RH, U-I/3845/2018, od 15. 12. 2020.

Ustavni sud RH, U-III/4141/2018, od 6. 3. 2019.

Ustavni sud RH, U-III/2538/2014, od 30. 3. 2016.

Upravni sud u Splitu, Uslr.81/2017, od 13. 4. 2018.

Upravni sud u Osijeku, Usl-1129/2019, od 27. 12. 2019.

DISABILITY IS NOT ALWAYS VISIBLE, BUT DISCRIMINATION BASED ON DISABILITY IN THE LABOUR MARKET IS!

Abstract

The main purpose of all antidiscriminatory regulation is the same and is exhausted in achieving real social equality. The paper will point out the controversial issues of different treatment of persons with disabilities regarding the cause of disability, observed from the Labour Law aspect. Analysis of case law will point to the fact that discrimination against persons with disabilities in the field of work and employment is not the result of negligence or coincidence, it usually occurs as a conscious act. The purpose of this paper is to point out the role of courts in exercising the rights of equality of persons with disabilities, through a critical analysis of case law. By conducting fair proceedings, which will result in judicial protection of persons with disabilities, the judiciary can (and must) contribute to the respect of human rights. Therefore, the paper will present recent decisions of the European Court of Human Rights, the Court of Justice of the European Union, and the national courts of the Republic of Croatia.

Keywords: (anti) discrimination, people with disability, employment, work, court decisions

Valentina Novak Žižić⁹⁹
Stella Radina Jurčić¹⁰⁰
Rea Vuksan¹⁰¹

INKLUZIVNI PRISTUP U VISOKOM OBRAZOVANJU: UVJERENJA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA O PRIMJENI UNIVERZALNOG DIZAJNA ZA UČENJE I POUČAVANJE U VISOKOM OBRAZOVANJU

Prethodno priopćenje / Preliminary communication
UDK: 378-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/LONI3921>

Sažetak

Inkluzivno se obrazovanje smatra najkvalitetnijim modelom obrazovanja čiji je cilj uvažavanje različitosti i dostupnost obrazovnih sadržaja što većem broju studenata. Takav pristup podrazumijeva poštivanje načela univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje, odnosno korištenje raznovrsnih i prilagodljivih nastavnih metoda u svrhu aktivnog i ravnopravnog sudjelovanja u nastavnom procesu i postizanja ciljeva obrazovanja. Zbog uočene nedostatnosti instrumenata koji mjere uvjerenja o univerzalnom dizajnu na našem govornom području, uvidom u literaturu stavljen je naglasak na razvoj i testiranje mjernog instrumenta za mjerenje uvjerenja sveučilišnih nastavnika o ideji univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju. Oblikovana je ljestvica s 26 čestica različitih dimenzija i provedeno je pilot-istraživanje u kojem su sudjelovala 124 sveučilišna nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su visoku stopu slaganja s idejom univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje, pri čemu je slaganje bilo zastupljenije kod ženske populacije. Kontekst razvoja ljestvice i uzorka zahtijeva daljnji razvoj ovog mjernog instrumenta, ali i provođenje istraživanja na reprezentativnom uzorku nastavnika i drugih ključnih dionika sustava.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, univerzalni dizajn za učenje i poučavanje, uvjerenja nastavnika, visoko obrazovanje

99 Ured za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu, novak.valentina@gmail.com

100 Klinički bolnički centar Sestre milosrdnice, srjurcic@gmail.com

101 ABA Edukacija Hrvatska, reavuksan@gmail.com

Uvod

Pravo na kvalitetno obrazovanje jedno je od temeljnih ljudskih prava koje mora biti dostupno svima, pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima (Ustav Republike Hrvatske, 2010) i na svim razinama, uključujući tercijarnu razinu (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

U raspravama o pravu na kvalitetno obrazovanje često se koristi pojam *inkluzivnog* (uključivog) obrazovanja. Iako se inkluzivno obrazovanje uglavnom povezuje s osnovnim i srednjim obrazovanjem, jednako je važno u visokom obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje smatra se najkvalitetnijim modelom obrazovanja čiji je cilj omogućavanje dostupnosti svih obrazovnih sadržaja najvećem broju studenata uzimajući u obzir njihove različitosti (sposobnosti, iskustvo, osobine, motivacija i dr.) (Kiš-Glavaš, 2012b). Takav je pristup posebno važan za osobe s invaliditetom koje se nerijetko suočavaju s ozbiljnim preprekama u svim područjima društva, pa tako i u obrazovanju (Farnell, 2012; Kiš-Glavaš, 2012a). Inkluzivno obrazovanje usko se povezuje s konceptom „univerzalnog dizajna“, odnosno „univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje“. Navedeni koncept podrazumijeva korištenje raznovrsnih i prilagodljivih nastavnih metoda koje omogućuju učinkovito postizanje ciljeva obrazovanja u skladu s individualiziranim potrebama najvećeg broja studenata, a da se pritom ne smanjuju postojeći akademski standardi i kriteriji (Kiš-Glavaš, 2012b). Od nastavnika se očekuje pomno i kontinuirano planiranje, osmišljavanje i po potrebi korigiranje kurikuluma, iznalaženje mogućih i alternativnih načina i oblika sudjelovanja studenata, kao i kontinuirana procjena učinkovitosti metoda usmjerenih na studenta.

Brojna inozemna i domaća istraživanja upućuju na prepreke s kojima se studenti s invaliditetom suočavaju vezano uz načine poučavanja. Studenti s invaliditetom i bez invaliditeta procjenjuju da nastavnicima nedostaju svijest i kompetencije u radu sa studentima s invaliditetom, da su prepreke s kojima se suočavaju često povezane s neadekvatnim načinom poučavanja i da je uspjeh svih studenata pozitivno povezan s korištenjem višestrukih i prilagodljivih nastavnih metoda i materijala u predstavljanju obrazovnog sadržaja, kao i prilikom procjene znanja i kompetencija (Morina, 2017; Black, Weinberg i Brodwin, 2015; Diez, Gavira i Molina, 2015). U Republici Hrvatskoj studenti s invaliditetom izražavaju nezadovoljstvo kvalitetom visokog obrazovanja i upućuju također na brojne prepreke s kojima se

suočavaju: od prostornih prepreka do prepreka u pristupu informacijama i uslugama te nedostatnoj educiranosti i senzibiliziranosti nastavnog osoblja o njihovim potrebama i mogućnostima prilagodbe nastavnog sadržaja (Makvić Salaj, 2020). Univerzalnim dizajnom za učenje i poučavanje studentima se omogućuje usmjerenost na nastavno gradivo, a da pritom ne moraju brinuti za moguće prostorne i druge prepreke u svladavanju akademskih obveza.

Načela i primjeri univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju

U kontekstu obrazovanja spominju se dva srodna koncepta – univerzalni dizajn za učenje (*Universal Design for Learning*) i univerzalni dizajn za poučavanje (*Universal Design for Instruction*). Cilj je oba koncepta razraditi nastavni plan i program koji će studentima s invaliditetom, ali i svim drugim studentima raznolikih obrazovnih potreba, omogućiti jednak pristup nastavi i učenju (Pliner i Johnson, 2004). Univerzalni dizajn za poučavanje pritom je više usmjeren na okolinu i pristupačnost, dok univerzalni dizajn za učenje stavlja naglasak na studenta (raznolikost potreba i načina učenja, razumijevanja i izražavanja) (Black, Weinberg i Brodwin, 2015).

Univerzalni dizajn za poučavanje u kontekstu obrazovanja temelji se na sljedećim izvornim načelima:

1. nepristranost: omogućavanje sudjelovanja u nastavnom procesu svim studentima bez obzira na njihove sposobnosti (korištenje više načina sudjelovanja),
2. fleksibilnost: poučavanje prilagođeno različitim stilovima učenja, sklonostima i mogućnostima studenata (korištenje više metoda poučavanja),
3. jednostavnost i intuitivnost: osmišljavanje materijala i informacija koji su lako razumljivi i jednostavni za korištenje,
4. uočljivost informacija: nastavni materijali i informacije dostupni su i pristupačni svakom studentu (bez obzira na osjetilne sposobnosti studenata),
5. toleriranje pogreške: uvažavanje raznolikosti u vještinama i tempu učenja kod studenata,

6. minimalni fizički napor: uklanjanje prepreka koje zahtijevaju pretjerani tjelesni napor studenata (napor za izvršenje aktivnosti sveden na razumnu mjeru),
7. upotrebljivost: okruženje koje omogućuje sudjelovanje bez obzira na veličinu i položaj tijela, pokretljivost studenata, način komunikacije i sl. (Rose i sur., 2006 prema UNICEF, 2020; Scott, McGuire i Shaw, 2003 prema Pliner i Johnson, 2004).

Univerzalni dizajn za poučavanje, osim navedenoga, uključuje i ova dva dodatna načela:

1. zajednicu za učenje (koja potiče interakciju i komunikaciju među studentima i između studenata i nastavnika),
2. okruženje za poučavanje (u kojem su svima dostižni ishodi učenja i visoka očekivanja nastavnika prema svim studentima) (Black, Weinberg i Brodwin, 2015; Scott, McGuire i Shaw, 2003 prema Pliner i Johnson, 2004).

Konkretni primjeri primjene navedenih načela uključuju sljedeće: unaprijed dostavljene nastavne materijale, prezentacije i skripte, snimanje predavanja (načelo nepristranosti), grupne diskusije, audio materijale, video s titlovima, tiskane zapise, mrežne poveznice, goste-predavače (načelo fleksibilnosti), pisane i jednostavne upute o izvršavanju zadataka i očekivanjima studenata (načelo jednostavnosti i intuitivnosti), grafički prilagođene pisane materijale – uvećana slova i prored, podebljane ključne riječi, materijale u digitalnom obliku (načelo uočljivosti informacija), praktični rad uz učestalo pružanje povratnih informacija o radu studenata, unaprijed dobivene teme (načelo toleriranja pogreške), korištenje pomoćne tehnologije i podrške druge osobe u komunikaciji i izvršavanju zadataka (načelo minimalnog fizičkog napora), učionicu bez prostornih prepreka i s najmanjim brojem ometajućih faktora (načelo upotrebljivosti), podršku u obliku mentorstva i savjetovanja, vođenu grupnu diskusiju (načelo zajednice za učenje), iskazivanje razumijevanja, dostupnost i visoka očekivanja nastavnika prema svim studentima (načelo okruženja za poučavanje) (Black, Weinberg i Brodwin, 2015; Kiš-Glavaš, 2012b).

Univerzalni dizajn za učenje, usmjeren na studenta i njegove osobitosti, temelji se na ovom trostrukom načelu:

1. višestruki načini prikaza: predstavljanje informacija i sadržaja na različite načine,

2. višestruki načini izražavanja: različiti načini na koje studenti mogu pokazati svoje znanje i kompetencije,
3. višestruki načini uključivanja: poticanje zainteresiranosti i motivacije za učenjem, mogućnost izbora aktivnosti (La, Dyjur i Bair, 2018 prema UNICEF, 2020; CAST, 2008 prema Kiš-Glavaš, 2012b).

Sukladno navedenom, korist od univerzalnog dizajna imaju svi studenti, a ne samo studenti s invaliditetom. Važno je naglasiti i da ne postoji jedan isključivi način ili metoda optimalna za sve studente. Fleksibilnost i inovativnost u pristupu ključne su predispozicije u postizanju ishoda učenja, pri čemu se vrednovanje i moguće korekcije provode u suradnji sa studentima. Studenti ne bi dakle trebali biti samo korisnici takvog pristupa, već aktivni sudionici u stvaranju nastavnog sadržaja, materijala i svih drugih komponenti učenja (Pliner i Johnson, 2004).

Na našem govornom području uočena je nedostatnost istraživanja o konceptu univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje, posebno među nastavnicima koji su glavni akteri u tom procesu.

Cilj je ovog rada istaknuti važnost koncepta univerzalnog dizajna u kontekstu (visokog) obrazovanja, ali i potaknuti na istraživanja o primjeni načela ovog koncepta u svrhu donošenja konkretnih mjera i aktivnosti za unapređenje sustava.

Metodološki pristup pilot-istraživanja

Zbog nedostatka instrumenata za mjerenje uvjerenja o univerzalnom dizajnu na našem govornom području oblikovana je ljestvica koja mjeri uvjerenja sveučilišnih nastavnika o ideji univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje, inicijalno razvijena u okviru zadatka na poslijediplomskom studiju. Nastavnici su glavni akteri u planiranju procesa poučavanja, odnosno odabira i primjene nastavnih materijala, tehnike i strategija koje smatraju najprimjerenijima za postizanje ishoda učenja. Uvjerenja sveučilišnih nastavnika o primjeni univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju bila su upravo zbog toga polazni konstrukt (latentna varijabla), a uvidom u literaturu izdvojene su sljedeće četiri dimenzije konstrukta: prostorna pristupačnost, prilagodba nastavnog procesa,

prilagodba načina provjera znanja i prilagodba nastavne literature. Iz definicija tih dimenzija oblikovano je 26 tvrdnji (čestica ili indikatora) koje opisuju mišljenje nastavnika o primjeni univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju, pri čemu su nastavnici izražavali svoj stupanj slaganja s tvrdnjama (1 = uopće nije točno; 2 = uglavnom nije točno; 3 = niti točno niti netočno; 4 = uglavnom točno i 5 = u potpunosti točno). Sve definirane tvrdnje prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz svih definiranih čestica za mjerenje uvjerenja nastavnika o primjeni univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju

Tvrdnje	1	2	3	4	5
1. Nastavnik bi trebao biti fleksibilan u načinu poučavanja.	1	2	3	4	5
2. Nije odgovornost studenta tražiti prilagodbe u nastavi.	1	2	3	4	5
3. Fakultet treba omogućiti da svi studenti mogu samostalno koristiti sve usluge namijenjene studentima (knjižnica, studomat, automat za kavu, laboratorij.).	1	2	3	4	5
4. Odgovornost je nastavnika da sve informacije o predmetu učini dostupnim svim svojim studentima.	1	2	3	4	5
5. Omogućavanjem prilagođenih načina polaganja ispita smanjuju se kriteriji procjene kompetencija kod studenata.	1	2	3	4	5
6. Student sam treba zatražiti prilagodbu načina polaganja ispita.	1	2	3	4	5
7. Korištenje različitih načina poučavanja otežava učenje kod studenata.	1	2	3	4	5
8. Ako student pruža potporu kolegi s invaliditetom, bit će zakinut u svojem napredovanju u studiranju.	1	2	3	4	5
9. Unaprijed dostavljanje nastavnih materijala studentima nije u skladu s akademskim standardima.	1	2	3	4	5
10. Nije isplativo ulagati toliko truda da bi se nastava prilagodila za nekoliko studenata.	1	2	3	4	5
11. Omogućavanje duljeg vremena za pisanje ispita pojedinim studentima nije pravedno prema ostalim studentima.	1	2	3	4	5
12. Ne mora svaki fakultet biti prostorno prilagođen studentima.	1	2	3	4	5
13. Korištenje pomoćne tehnologije u nastavi smanjuje kvalitetu učenja.	1	2	3	4	5
14. Prilagodba nastave za pojedine studente zahtijeva previše truda.	1	2	3	4	5
15. Nije pravedno da za sve studente imamo iste kriterije u procjeni kompetencija.	1	2	3	4	5
16. Korist od prostorno prilagođenog fakulteta mogu imati samo studenti s oštećenjem motorike.	1	2	3	4	5

17. Nije odgovornost nastavnika da omogući nastavnu literaturu u digitalnom obliku.	1	2	3	4	5
18. Nastavnik bi trebao pružiti potporu u korištenju pomoćne tehnologije u nastavi studentima koji imaju takvu potrebu.	1	2	3	4	5
19. Nastavnik bi trebao procjenjivati kompetencije svakog studenta tako da uzme u obzir i njegove potrebe.	1	2	3	4	5
20. Nastavnici bi se trebali redovito educirati o primjeni različitih nastavnih metoda i oblika nastavnog procesa.	1	2	3	4	5
21. Nastavnik treba biti otvoren za korištenje različitih načina komunikacije sa studentima (SMS, e-mail, online platforma, prevoditelj za znakovni jezik..).	1	2	3	4	5
22. Nije primjereno dopustiti audio snimanje predavanja studentima koji imaju takvu potrebu.	1	2	3	4	5
23. Prilagodba nastave za pojedine studente smanjuje kvalitetu nastave.	1	2	3	4	5
24. Nastavnik bi svojim načinom poučavanja trebao poticati kod studenata zainteresiranost za sadržaj koji predaje.	1	2	3	4	5
25. Nije primjereno korištenje asistenta za vrijeme pisanja ispita.	1	2	3	4	5
26. Važno je svim studentima postaviti jednake zahtjeve u provjeri kompetencija.	1	2	3	4	5

Tijekom lipnja i srpnja 2021. provedeno je pilot-istraživanje u kojem su sudjelovala 124 ($N = 124$) sveučilišna nastavnika triju sveučilišta u Hrvatskoj: Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Splitu i Hrvatskog katoličkog sveučilišta. Upitnik je dostavljen putem službenih e-adresa koordinatori- ma za studente s invaliditetom i prodekanima za nastavu s molbom za pro- sljeđivanje i svim drugim nastavnicima na sastavnicama sveučilišta. Sudje- lovanje u upitniku bilo je dobrovoljno, anonimno i provedeno je *online*, a ispitanici su sociodemografski podaci spol, dob i godine radnog staža. Među nastavnicima uvrštenima u uzorak istraživanja 92 (74%) je ženskog, a 32 (26%) muškog spola, raspona dobi od 25 do 83 godine ($M = 44,08$; $SD = 10,892$). Radni staž do 5 godina ima 20% nastavnika, od 5 do 10 godina 12% nastavnika i više od 10 godina radnog staža ima 68% nastavnika.

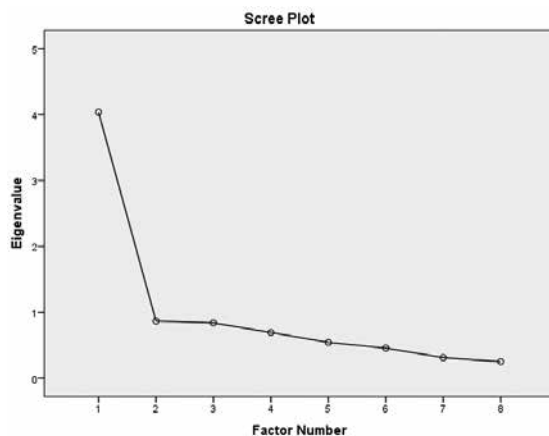
Usljedilo je rekodiranje pojedinih čestica (kako bi sve čestice bile okre- nute u istom smjeru tako da viši rezultat upućuje na višu zastupljenost konstrukta) i odabir čestica za završnu inačicu ljestvice. Cilj je bio oda- brati čestice koje su međusobno povezane (interkorelacije), koje su po- vezane s ukupnim rezultatom (*item-total* korelacije), koje imaju relativ- no visoku varijancu čestica i koje ne umanjuju unutaraju konzistenciju (pouzdanost) ljestvice (Cronbach Alpha veći od 0,80). Inicijalna provjera

dimenzionalnosti ljestvice na svih 26 čestica (faktorska analiza) pokazala je trofaktorsku strukturu pri čemu izrazito dominira jedan faktor. Dodatnim isključivanjem čestica (koje su u niskim korelacijama s ostalim česticama, koje narušavaju pouzdanost i imaju nisku varijancu) ostalo je ukupno 8 čestica. Tako oblikovana ljestvica s 8 čestica ima zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach Alpha = 0,844) i čestice koje sadržajno odgovaraju ideji ljestvice.

Tablica 2. Faktorska struktura oblikovane ljestvice s 8 čestica

Total Variance Explained						
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,034	50,431	50,431	3,526	44,078	44,078
2	,868	10,852	61,283			
3	,840	10,498	71,781			
4	,693	8,668	80,449			
5	,544	6,796	87,244			
6	,457	5,717	92,961			
7	,312	3,906	96,867			
8	,251	3,133	100,000			

Extraction Method: Principal Axis Factoring.



Graf 1. Scree plot odabranih 8 čestica

Faktorska analiza odabranih 8 čestica i uvid u *scree plot* (Tablica 2. i Graf 1.) pokazuju da postoji jedan faktor koji objašnjava 44,08% varijance konstrukta. Ukupan rezultat ljestvice oblikuje se kao prosjek odgovora na 8 čestica (uz rekodiranje čestica obrnutog smjera), pri čemu viši rezultat upućuje na više slaganje s idejom univerzalnog dizajna.

Rezultati

Uvidom u ukupan rezultat na ljestvici od 8 odabranih čestica, kao i u aritmetičku sredinu i oblik distribucije, proizlazi da među nastavnicima postoji visoko slaganje s idejom univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju. Deskriptivne vrijednosti i ukupan rezultat odabranih 8 čestica prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Deskriptivne vrijednosti odabranih 8 čestica za mjerenje uvjerenja nastavnika o primjeni univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
udl_8 Ako student pruža potporu kolegi s invaliditetom, bit će zaknut u svojem napredovanju u studiranju	124	1,00	5,00	1,3952	,78418
udl_13 Korištenje pomoćne tehnologije u nastavi smanjuje kvalitetu učenja	124	1,00	5,00	1,4194	,80745
udl_10 Nije isplativo ulagati toliko truda da bi se nastava prilagodila za nekoliko studenata	124	1,00	5,00	1,5242	,86920
udl_23 Prilagodba nastave za pojedine studente smanjuje kvalitetu nastave	124	1,00	5,00	1,6855	,88682
udl_11 Omogućavanje duljeg vremena za pisanje ispita pojedinim studentima nije pravedno prema ostalim studentima	124	1,00	5,00	1,7016	,99576
udl_7 Korištenje različitih načina poučavanja otežava učenje kod studenata	124	2,00	5,00	1,7500	,82270
udl_14 Prilagodba nastave za pojedine studente zahtijeva previše truda	124	1,00	5,00	1,0561	1,05609
udl_5 Omogućavanjem prilagođenih načina polaganja ispita smanjuju se kriteriji procjene kompetencija kod studenata	124	1,00	5,00	1,1897	1,18969
UKUPAN REZULTAT*	124	2,00	5,00	4,2188	,64660

**Radi lakše interpretacije prikazane su vrijednosti nerekodiranih varijabli koje su rekodirane prije izračuna ukupnog rezultata.*

Uvidom u statističke podatke o obliku distribucije ($K-S z = 0,128$, $p < 0,01$, skewness = $-1,395$, std. greška_{skew} = $0,217$, kurtosis = $2,452$, std. greška_{kurt} = $0,431$) zaključujemo kako je distribucija podataka negativno asimetrična, odnosno većina podataka grupira se oko viših vrijednosti.

S obzirom na to da distribucija odstupa od normalne, korišten je Mann Whitney test za prikaz razlika po spolu iz kojeg proizlazi da postoje razlike (Mann Whitney $U = 2.089,000$, $p < 0,01$) tako da žene ($M = 4,3437$, $sd = 0,54992$) pokazuju više slaganje od muškaraca ($M = 3,8594$, $sd = 0,76908$) s idejom univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju. Značajnije povezanosti između ukupnog rezultata s dobi i radnim stažom nema.

Slične razlike prema spolu tako da žene pokazuju kako su spremnije osigurati potrebne akademske prilagodbe i djelovati na smanjenje mogućih prepreka u poučavanju na minimalnu razinu potvrđuje i istraživanje Lombardi i Murray (2011). Zanimljivi su rezultati istraživanja Lombardi, Vukovic i Sala-Bars (2015 prema Morina, 2017) koji također upućuju na pozitivne stavove nastavnog osoblja prema osobama s invaliditetom i strategijama inkluzivnog obrazovanja, no iako nastavnici načelno prihvaćaju te strategije, nisu ih provodili u praksi. U Republici Hrvatskoj provedeno je istraživanje s nastavnicima Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (Fajdetić, Kiš-Glavaš i Lisak, 2013) koje je pokazalo da su nastavnici dobro informirani o pravima osoba s invaliditetom, no da im nedostaju jasna pravila postupanja i sustavan pristup u osiguravanju prilagodbe. Sami studenti s invaliditetom s druge strane ističu da je upravo nedovoljna senzibiliziranost i educiranost o mogućnostima prilagodbe jedna od najvećih prepreka u njihovom akademskom postignuću (Makvić Salaj, 2020).

Istraživanje nije rezultiralo razlikama s obzirom na iskustvo nastavnika (radni staž). Rezultate je ipak potrebno promatrati u kontekstu uzorka u kojem se nalaze isključivo nastavnici koji su se odazvali pozivu na istraživanje, a koji se potencijalno po svojim osobinama mogu razlikovati od nastavnika koji se pozivu nisu odazvali, time i po slaganju s idejom univerzalnog dizajna. S obzirom na to da sveučilišni djelatnici iz Zagreba značajno boljim ocjenjuju sustav potpore studentima s invaliditetom u odnosu na nastavnike s drugih hrvatskih sveučilišta (Kiš-Glavaš, 2014), bilo bi nadalje zanimljivo i u tom pogledu usmjeriti buduća istraživanja. Nužan je stoga daljnji razvoj instrumenta o primjeni univerzalnog dizajna

na našem području i provođenje istraživanja na reprezentativnom uzorku nastavnika, što bi omogućilo veću generalizaciju rezultata.

Zaključak

Međunarodni i domaći dokumenti apostrofiraju osposobljene i obrazovane nastavnike preduvjetom dostupnosti, pristupačnosti i uključenosti visokog obrazovanja. Primjenom načela univerzalnog dizajna omogućuje se ravnopravnost, jednakost, pravednost i poštivanje različitosti. Studenti (s invaliditetom i bez invaliditeta) upućuju na brojne prepreke s kojima se suočavaju u pristupu obrazovnim sadržajima. Potrebno je stoga intenzivnije djelovanje na kulturu, akademsku zajednicu i svijest i kompetencije nastavnika za preuzimanje obveze i odgovornosti u kreiranju poticajnog i motivirajućeg – inkluzivnog obrazovnog okruženja. Radom se nastoji uputiti na važnost primjene načela univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje u visokom obrazovanju, ali i potrebu za provođenjem istraživanja u ovom području. Rezultati provedenog pilot-istraživanja na oblikovanoj ljestvici pokazali su visoko slaganje sveučilišnih nastavnika s tvrdnjama vezanim uz osiguravanje inkluzivnog obrazovanja, no potreban je daljnji razvoj ovog mjernog instrumenta, isticanjem dodatnih varijabli i dimenzija, kao i primjera i načela univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje. Kompleksnost ovog područja pretpostavlja dakle potrebu provedbe daljnjih istraživanja ove teme, posebno produbljivanja iskustava nastavnika i samih studenata čiji rezultati mogu pridonijeti definiranju konkretnijih ciljeva i mjera na putu prema inkluzivnom visokom obrazovanju.

Literatura

- Black, R. D., Weinberg, L. A., Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-16.
- Diez, A. M., Lopez Gavira, R. i Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 147-159.

- Fajdetić, A., Kiš-Glavaš, Lisak, N. (2013). Percepcija visokoškolske nastave pristupačne studentima s invaliditetom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 28-41. Preuzeto sa stranice <https://hrcak.srce.hr/112634>
- Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi, u: *Studenti s invaliditetom - Opće smjernice* (Kiš-Glavaš, L. ur.), priručnik za nastavno, administrativno i stručno osoblje sveučilišta, Sveučilište u Zagrebu, 15-34.
- Kiš-Glavaš, L. (2014). Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti studenata s invaliditetom u visokoškolskom obrazovanju – kvantitativno istraživanje, U: Uzun, T. (ur.): *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu*, Izvješće o istraživanju, Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, ISBN: 078-953-7645-02-1.
- Kiš-Glavaš, L. (2012a). Studenti s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, u: *Studenti s invaliditetom – Opće smjernice* (Kiš-Glavaš, L. ur.), priručnik za nastavno, administrativno i stručno osoblje sveučilišta, Sveučilište u Zagrebu, 35-69.
- Kiš-Glavaš, L. (2012b). Univerzalni dizajn za učenje i akademski standardi, u: *Izvođenje nastave i ishodi učenja* (Vulić-Prtorić, A., Kranželić, V. i Fajdetić, A., ur.), priručnik za nastavno, administrativno i stručno osoblje sveučilišta, Sveučilište u Zagrebu, 15-43.
- Lombardi, A. R. i Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3-17.
- Makvić Salaj, I. (2020). Uloga korisnika u učinkovitosti i jednakosti implementacije politike prema osobama s invaliditetom. Doktorski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Pliner, S. M., Johnson, J. R. (2004). Historical, Theoretical, and Foundational Principles of Universal Instructional Design in Higher Education. *Equity & Excellence in Education*, 37 (2), 105-113.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine, broj 124, 2014.
- UNICEF (2020). *Inkluzivno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi: Priručnik za sveučilišne nastavnike* (Bouillet, D., Blanuša Trošelj, D., Skočić Mihić, S. i Petrić, V., aut.). Ured UNICEF-a za Hrvatsku. URL: <https://www.unicef.org/croatia/media/9121/file/Inkluzivno%20obrazovanje%20odgojitelja%20djece%20rane%20i%20pred%C5%A1kolske%20dobi%20Priru%C4%8Dnik%20za%20sveu%C4%8Dili%C5%A1ne%20nastavnike.pdf> (pristup 10. 2. 2022.)
- Ustav Republike Hrvatske, Narodne novine, broj 85, 2010.

INCLUSIVE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: UNIVERSITY PROFESSORS' BELIEFS ABOUT IMPLEMENTATION OF UNIVERSAL DESIGN OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Inclusive education is considered to be the highest quality model of education, with the aim of respecting diversity and providing educational content for the largest possible number of students. Such an approach includes respecting the principles of universal design for learning and teaching, which implies the use of diverse and adaptable teaching methods that enable active and equal participation in the instructional process as well as the achievement of educational goals. Considering the fact that there are no available instruments in our language area to measure beliefs about universal design, after a literature review, emphasis was put on the development and testing of an instrument to assess university professors' beliefs about universal design for learning and teaching in higher education. A questionnaire with 26 multidimensional statements was created, and a pilot study in which 124 university professors participated was conducted. The results show that among professors, there is strong agreement with the idea of universal design for learning and teaching in higher education, with women showing greater agreement than men. Given the context of scale and sample development, further improvement of this measurement tool is needed, as well as studies with representative samples of professors and other key stakeholders.

Keywords: inclusive education, universal design for learning and teaching, university professors' beliefs, higher education.

Marina Panić Amižić¹⁰²
Ksenija Romstein¹⁰³

RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE: (NE)ISKORIŠTENI RESURS PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU¹⁰⁴

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 373.2-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/QRBV1737>

Sažetak

Istraživanja inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upućuju na to kako je participacija djece s teškoćama u razvoju važan čimbenik njezine kvalitete. Različiti autori sugeriraju kako sama narav teškoće u razvoju ili razvojnih odstupanja ne utječe na sudjelovanje djece u aktivnostima, već ključnu ulogu ima podrška koju dijete dobiva. Želeći ispitati povezanost razvojnih odstupanja i uključenosti djece s teškoćama u razvoju u aktivnosti odgojne skupine, provedeno je istraživanje u kojem su odgojitelji procjenjivali područja razvoja i potencijalna odstupanja u razvoju te sudjelovanje djece u odgojnoj skupini. Rezultati upućuju na to kako odgojitelji najčešće zamjećuju blaža odstupanja i odstupanja u jezično-govornom razvoju i komunikaciji. Statističkom obradom utvrđena je povezanost između procjena odgojitelja o razvoju i sudjelovanju djece s teškoćama u razvoju, što ukazuje na to kako je potrebno dodatno educirati odgojitelje o razvojno primjerenim postupcima poticanja sudjelovanja djece u svakodnevnim aktivnostima u odgojnoj skupini u odnosu na razvojni status djeteta.

Ključne riječi: procjene odgojitelja, razvoj djece, djeca s teškoćama u razvoju, participacija, razvojno primjerena podrška

102 Dječji vrtić Travno, Zagreb, marina.panic13@gmail.com

103 Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek, Centar za rehabilitaciju, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, kromstein@foozos.hr

104 Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost u okviru projekta IP-2019-04-2011.

Uvod

Istraživanja inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja pokazuju kako je participacija djece s teškoćama u razvoju važan čimbenik njezine kvalitete (Burnett, 2007; Lindsay, 2003; Odom, 2000). Kvalitetu inkluzije Odom i Buysse (2006) procjenjuju u odnosu na iskustvo pojedinog djeteta i dovede ju u izravnu vezu s djetetovim razvojnim i socijalnim postignućima. Kvalitetu inkluzivne prakse isti autori zapravo procjenjuju u odnosu na postojanje izvanjskih (socijalnih) prilika za podržavanje djetetova razvoja. To u kontekstu institucijskog predškolskog odgoja znači dostupnost resursa (u smislu mogućnosti pristupa različitim aktivnostima i okruženjima), zatim podržavanje djetetove participacije i autonomije (u smislu promoviranja različitih zajedničkih aktivnosti sve djece i podržavanja djeteta u samostalnosti pri izboru, izvedbi i evaluaciji aktivnosti) i kontinuirano pružanje podrške (u smislu suradnje s roditeljima i stručnjacima, uz koordiniranosti općih i specijaliziranih servisa, odnosno socijalnih sustava podrške).

Može se zamijetiti kako je u posljednjih nekoliko godina participacija postala široko rasprostranjen termin koji se „povezuje sa samoostvarenjem, posjedovanjem (*ownership*), samoodređenjem te demokratskim idealima poput pravde, ravnopravnosti i slobode“ (Quaghebeur, 2006, 497). Participacija je, tvrdi Lansdown (2001), neophodna za implementaciju inkluzije. No prakticiranje participacije pretpostavlja posjedovanje „participativnih metoda“ za „konkretnu situaciju iz koje proizlazi iskustvo“ (Quaghebeur, 2006, 501). To za djecu s teškoćama u razvoju znači posjedovanje određenih vještina i sposobnosti koje bi im omogućavale sudjelovanje u neposrednom okruženju. Ako alati nedostaju ili su nedostadni, očekivano je postojanje smanjene razine participacije. Prateći uključenost djece s teškoćama u razvoju u odgojnoj skupini, McWilliam i Bailey (1995) uočavaju kako su djeca s teškoćama u razvoju bila manje vremena uključena u svakodnevne aktivnosti nego njihovi vršnjaci, da su manje vremena provodili u interakciji s odgojiteljima i da su više vremena bili izvan aktivnosti (isključeni). Uspoređujući razvojnu dob i uključenost, došli su također do spoznaje da su ta dva aspekta međusobno povezana. Odnosno, što dijete ima veće teškoće u razvoju, manje je vremena uključeno u aktivnosti i interakciju s odgojiteljem i ostalom djecom. No Konlos, Moore i Giorgetti (1998) tvrde da uključenost nije povezana s karakteristikama teškoće, već

s postupcima odgojitelja i navode da djeca s teškoćama u razvoju provode 2/3 vremena s odgojiteljem, a ostatak vremena s vršnjacima ili sami. Prateći učestalost aktivnosti u koje se djeca s teškoćama u razvoju uključuju, Odom i sur. (2002) upućuju na to da se najčešće uključuju u njima poznate aktivnosti i rutine, a Skinner, Buysse i Bailey (2004) utvrđuju da se najrjeđe uključuju u igru s vršnjacima. Clawson i Luze (2008) iznose da djeca s teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci podjednako sudjeluju u situacijama učenja i igre jer odrasli dominiraju u svim situacijama te zaključuju kako je za participaciju sve djece važno odgojiteljevo formalno obrazovanje i njegovo viđenje razvojno primjerene prakse.

U Republici su Hrvatskoj istraživanja o participaciji djece s teškoćama u razvoju u odgojnim skupinama sporadična. Tako primjerice Romstein (2016a) pronalazi statistički značajnu povezanost razine sudjelovanja djece s teškoćama u razvoju i odgojiteljske podrške i izostajanje povezanosti vrste i opsega teškoće u razvoju s razinom uključenosti. Odnosno, razina uključenosti više ovisi o postupcima i podršci odgojitelja, a manje o naravi djetetove teškoće. Romstein (2016b) također upućuje na to da odgojitelji ne prakticiraju sustavan pristup u radu s djecom s teškoćama u razvoju, već *ad hoc* intervencije intuitivnog tipa u dijadnim odnosima. Izostanak prepoznavanja participativnih namjera djece vodi nižoj razini njihova sudjelovanja (Romstein, 2016^a) što ukazuje na to da je potrebno odgojitelje dodatno educirati o razvojno primjerenim strategijama poticanja uključenosti djece s teškoćama u razvoju u svakodnevne aktivnosti odgojne skupine. Iako su odgojitelji značajnije uspješniji od roditelja u prepoznavanju razvojnih odstupanja, posebice u odnosu na pojedina područja razvoja, kao što su razvoj govora i komunikacije i socijalni odnosi (Velki i Romstein, 2021; Velki, Romstein i Ružić, 2021; Miočić, Velki i Romstein, 2020), važno je primjereno podržavati djetetov razvoj. Trenutačno u pedagoškoj praksi dominira hiperdijagnostika i djeci se atribuiraju različita odstupanja, bez sagledavanja socijalnih čimbenika koji utječu na djetetov razvoj (Romstein, 2021). Važno je stoga saznati odgojiteljsku perspektivu o razvojnim odstupanjima i sudjelovanju djece u odgojnoj skupini kako bi se i odgojiteljima i djeci pružila prilika za poboljšanje kvalitete međusobnih odnosa i same inkluzije.

METODE

Cilj, zadaci i hipoteze

Cilj je ovog istraživanja utvrditi potencijalna odstupanja u različitim područjima razvoja djece i ispitati razlike o mogućnostima sudjelovanja u aktivnostima odgojne skupine prema odstupanjima u određenim područjima razvoja.

Cilj se ostvaruje ovim istraživačkim zadacima:

- utvrditi učestalost odstupanja u različitim područjima razvoja djece prema procjenama odgojitelja,
- identificirati mogućnosti sudjelovanja djece s odstupanjima u različitim područjima razvoja u odgojnim skupinama utemeljene na procjenama odgojitelja,
- ispitati razliku sudjelovanja djece u aktivnostima odgojne skupine s obzirom na odstupanja u razvoju.

U radu se polazi od hipoteze da prema procjenama odgojitelja postoji statistički značajna razlika u mogućnostima sudjelovanja djece u aktivnostima odgojne skupine s obzirom na odstupanje u razvoju djece.

Sudionici istraživanja

U ovom su istraživanju korišteni podaci o 3500 djece u dobi od pet do sedam godina koji su uključeni u programe RPOO-a u 66 dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj. Djecu je procjenjivalo 535 odgojitelja. Uzorak ustanova uključenih u istraživanje reprezentativan je prema kriteriju broja djece u dobi od 5 do 7 godina uključenih u programe RPOO-a u 6 hrvatskih regija prema osnivaču ustanove, administrativnom statusu jedinice lokalne samouprave u kojoj djeluje i veličini ustanove RPOO-a (Tablica 1.). Riječ je o 1797 dječaka (51,3%) i 1703 djevojčice (48,7%), a prosječna dob djece obuhvaćene procjenama odgojitelja je 5,7 godina.

Tablica 1. Struktura uključenih ustanova RPOO-a

Regija u kojoj se nalazi ustanova RPOO-a	%
Sjeverna Hrvatska	14,1
Središnja Hrvatska	14,5
Istra i primorje	12,0
Dalmacija	22,8
Istočna Hrvatska	13,3
Grad Zagreb	23,3
Osnivač ustanove	
Jedinica lokalne samouprave	83,7
Privatna osoba	13,7
Vjerska zajednica	2,6
Administrativni status jedinice lokalne samouprave	
Grad	81,2
Općina	18,8
Veličina ustanove	
Male ustanove	56,1
Srednje ustanove	37,9
Velike ustanove	6,0

Mjerni instrumenti

Podaci prikazani u ovom istraživanju izdvojeni su iz mjernog instrumenta koji je razvijen u okviru znanstvenog projekta „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (MORENEC) koji financira Hrvatska zaklada za znanost pod rednim brojem IP-2019-04-2011. Riječ je o Upitniku za procjenu etioloških i fenomenoloških aspekata rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi (inačica za odgojitelje). Upitnik se sastoji od općih podataka o djetetu, karakteristika RPOO-a, socio-demografskih podataka o obitelji i ponašajnog, razvojnog i zdravstvenog statusa djeteta. U ovom istraživanju korišteni su podaci o razvojnom i zdravstvenom statusu djeteta, odnosno 9 varijabli koje opisuju područja razvoja (funkcija i struktura tijela) djeteta i 8 varijabli koje opisuju aktivnost i sudjelovanje djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. Navedene varijable utemeljene su na Međunarodnoj klasifikaciji

funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih (WHO, 2007). Svaku varijablu odgojitelji su procjenjivali na petostupanjskoj ljestvici Likertova tipa od 0 do 4 (0 – ne mogu procijeniti ili ne znam, 1 – primjetna su ozbiljna odstupanja, 2 – primjetna su umjerena odstupanja, 3 – primjetna su blaža odstupanja i 4 – nema odstupanja).

S obzirom na to da u sustavu RPOO-a uobičajeno nailazimo na djecu koju karakterizira odstupanje u više područja razvoja, za potrebe ovog istraživanja konstruirana je kompozitna varijabla *djeca s teškoćama u razvoju* koja prikazuje udio djece prema kriteriju odstupanja u jednom području razvoja ili više njih. U obzir su uzeta djeca za koje su odgojitelji procijenili umjerena i ozbiljna odstupanja u razvoju jer blaža odstupanja u pravilu imaju prolazan karakter.

Prikupljanje i obrada podataka

Podatke o djeci prikupljale su članice istraživačkog tima projekta MORE-NEC tijekom 2021. godine. Na temelju pisane suglasnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja pisani poziv za sudjelovanje u istraživanju upućen je ravnateljima ustanova RPOO-a. Prije ispunjavanja upitnika o rizicima socijalne isključenosti djece članice istraživačkog tima za sve su odgojitelje održale *online* edukaciju. Svi su odgojitelji tijekom ispunjavanja upitnika imali podršku jedne članice istraživačkog tima. Istraživanje ima suglasnost Etičkog odbora Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Za svako dijete uključeno u istraživanje osiguran je pisani informirani pristanak njihovih roditelja i osigurana je zaštita osobnih podataka odgojitelja, roditelja i djece.

Svi su podaci obrađeni u SPSS programu (inačica 26) na razini deskriptivne statistike (postoci), a za testiranje razlika mogućnosti sudjelovanja djece u aktivnostima odgojne skupine s obzirom na odstupanja u različitim područjima razvoja korišten je neparametrijski Kruskal-Wallis H test.

Rezultati

Prvi istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje učestalosti odstupanja djece u različitim područjima razvoja prema procjenama odgojitelja (Tablica 2.).

Tablica 2. Učestalost odstupanja prema pojedinim područjima razvoja (funkcija i struktura tijela) djeteta (%)

	ne mogu procijeniti ili ne znam	primjetna su ozbiljna odstupanja	primjetna su umjerena odstupanja	primjetna su blaža odstupanja	nema odstupanja
Kognitivne funkcije	1,3	1	2	6	89,7
Senzorne funkcije: vid	0,7	0,9	1,2	3,5	93,7
Senzorne funkcije: sluh	0,8	0,6	0,3	1,2	97,3
Senzorne funkcije: dodir	0,7	0,3	0,4	1,7	97
Glas i funkcije govora	0,6	2,3	5,1	14,2	77,7
Motoričke funkcije	0,6	1	1,9	7,1	89,5
Funkcije metabolizma	4,2	0,6	0,7	2,3	92,2
Funkcije kože (npr. djeca leptiri, dermatitis, psorijaza)	1,9	0,5	1	1,9	94,7
Funkcije krvnog, imunološkog ili dišnog sustava	5,8	0,4	0,8	2,4	90,7

Prema podacima prikazanim u Tablici 2. može se zaključiti kako odgojitelji zamjećuju ozbiljna i umjerena odstupanja u razvoju kod malog broja djece (do 3%). Iznimka su odstupanja u području glasa i funkcije govora koje odgojitelji prepoznaju kod 7,4% djece. Zanimljivo je da više od 5% odgojitelja ne može procijeniti imaju li djeca odstupanja u funkcijama krvnog, imunološkog ili dišnog sustava i u funkcijama metabolizma. Blaža odstupanja najzastupljenija su također u području glasa i funkcije govora, kao i u kognitivnim i motoričkim funkcijama.

Tablica 3. Udio djece prema kriteriju odstupanja u jednom području razvoja ili više područja razvoja

Djeca s teškoćama u razvoju	f	%
nema odstupanja u razvoju	3047	87,1
odstupanje u jednom području razvoja	312	8,9
odstupanje u dva područja razvoja	84	2,4
odstupanje u tri i više područja razvoja	57	1,6

U Tablici 3. prikazani su podaci o odgojiteljskim procjenama učestalosti odstupanja prema područjima razvoja djeteta. Vidljivo je kako odgojitelji

procjenjuju da 12,9% djece ima umjerena ili ozbiljna odstupanja u jednom području razvoja ili više područja razvoja.

Tablica 4. Odgojiteljske procjene o učestalosti odstupanja prema pojedinim područjima sudjelovanja i aktivnosti djeteta (%)

	ne mogu procijeniti ili ne znam	primjetna su ozbiljna odstupanja	primjetna su umjerena odstupanja	primjetna su blaža odstupanja	nema odstupanja
Učenje i igra	0,3	1,2	1,9	9,5	87,2
Komunikacija	0,2	1,8	3	12,9	82,1
Kretanje	0,1	0,4	1,1	5,4	92,9
Briga o samom sebi	0,2	0,8	1,1	6,2	91,7
Međuljudski odnosi	0,3	1,3	2,8	11,4	84,3
Prehrana	0,8	1,3	2,9	9	86,1
Spavanje	8,7	0,4	1	3,4	86,6
Izvršavanje zadataka i slijeđenje uputa	0,3	1,3	2,4	11,4	84,7

Prema podacima prikazanim u Tablici 4. može se zaključiti kako su značajna odstupanja u sudjelovanju u aktivnostima odgojne skupine zastupljena kod vrlo malog broja djece (do 2%). Umjerena odstupanja odgojitelji primjećuju kod najviše 3% djece, i to u području komunikacije. Blaža su odstupanja najzastupljenija u području komunikacije, međuljudskih odnosa i izvršavanju zadataka i slijeđenju uputa (više od 11%). Zanimljivo, odgojitelji ne znaju ili ne mogu procijeniti za više od 8% djece odstupaju li u spavanju, dok za ostale aktivnosti ne mogu procijeniti odstupanje za najviše 1% djece.

Tablica 5. Rezultati Kruskal-Wallis H testa

	Učenje i igra	Komunikacija	Kretanje	Briga o samom sebi	Međuljudski odnosi	Prehrana	Spavanje	Izvršavanje zadataka i slijeđenje uputa
Kruskal-Wallis H	801,085	752,816	614,6	533,108	453,53	232,296	116,585	539,196
Stupnjevi slobode (df)	3	3	3	3	3	3	3	3
Statistička značajnost testa (p)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

$$p \leq 0,01$$

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u procjenama odgojitelja o sudjelovanju i aktivnosti djeteta u odnosu na zapažena odstupanja u razvoju, korišten je Kruskal-Wallis H test. U Tablici 5. prikazani su rezultati Kruskal-Wallis H testa u kojem je varijabla grupiranja bila kompozitna varijabla *djeca s teškoćama u razvoju*. Može se zaključiti da prema procjenama odgojitelja postoje statistički značajne razlike u svim područjima sudjelovanja i aktivnosti djece s obzirom na to procjenjuju li odgojitelji da dijete ima određeno odstupanje u nekom području razvoja ili ne ($p = 0,00$). Takav rezultat potvrđuje postavljenu hipotezu i upućuje na to da djeca za koju su odgojitelji procijenili da imaju umjerena ili ozbiljna odstupanja u nekom području razvoja statistički značajno češće odstupaju u sudjelovanju u aktivnostima odgojne skupine u odnosu na djecu za koju su odgojitelji procijenili da nemaju odstupanja u razvoju (nema odstupanja u razvoju Mean Rank = 1810,92, odstupanje u jednom području razvoja Mean Rank = 1308,20).

Rasprava

Istraživanje pokazuje kako odgojitelji najčešće zamjećuju odstupanja u jezično-govornom razvoju i komunikaciji te najčešće blaže oblike odstupanja, što je sukladno nekim drugim istraživanjima provedenima u RH (Velki i Romstein, 2021; Velki, Romstein i Ružić, 2021; Miočić, Velki i Romstein, 2020). Teškoće na području komunikacije neizostavno vode u sniženu razinu participacije jer djeci nedostaju alati za sudjelovanje

(Quaghebeur, 2006) zbog čega je potrebno odgojitelje dodatno educirati na području poticanja jezično-govornog razvoja i komunikacije te prepoznavanja kritičnih točaka iniciranja komunikacije tijekom vršnjačke interakcije. Općenito zabrinjava pojava odgojiteljskog prepoznavanja djetetovih potreba, to jest zdravstvenog stanja i izostanak podrške u smjeru uključivanja u aktivnosti. Neki autori (Odom, 2000; McWilliam i Baley, 1995) ističu kako su odgojitelji osjetljivi za potrebe djece, no često im nedostaju specifična znanja o poticanju razvoja djece ili im nedostaju resursi kojima bi to mogli ostvariti. U prilog tomu govore rezultati istraživanja s odgojiteljima o resursima koji su im svakodnevno na raspolaganju (N = 508) gdje oko 65% odgojitelja navodi da im često ili svakodnevno nedostaje materijala za rad s djecom, da sami moraju pronalaziti edukacije i da ne postoji dovoljna svijest kako je za inkluziju potreban trud cijelog društva (Romstein, 2022). To upućuje na činjenicu da je potrebno promišljati o uvjetima rada odgojitelja kao o indikatoru inkluzije, a ne samo o njihovom stavu ili pedagoškim kompetencijama.

Ograničenja istraživanja

Sam je rad utemeljen na procjenama odgojitelja, što je ujedno i najveće ograničenje istraživanja. U budućnosti bi bilo potrebno, uz procjene odgojitelja, provesti etnografska istraživanja kojima bi se ostvario pouzdaniji uvid u realnost.

Pedagoške implikacije

Iako odgojitelji prepoznaju blaža odstupanja u komunikacijskim sposobnostima djece, potrebno je raditi na jačanju kompetencija alternativne i augmentativne komunikacije i poticanju participacije općenito. Čini se kako odgojitelji imaju dobar opservacijsko-dijagnostički pristup, ali im nedostaju specifične didaktičko-metodičke kompetencije za poticanje participacije. Rezultati istraživanja upućuju na to da je potrebno odgojitelje dodatno educirati za prepoznavanje razvojnih odstupanja u odnosu na razvojne norme i jačati njihove kapacitete za prakticiranje razvojno primjerenih postupaka kojima se povećava participacija djece s teškoćama u razvoju. S obzirom na to da je participacija djece s teškoćama u razvoju jedan od važnih indikatora kvalitete inkluzije, jačanjem kapaciteta

odgojitelja poboljšalo bi se sudjelovanje djece u aktivnostima i poboljšala bi se kvaliteta inkluzivne prakse u Republici Hrvatskoj.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da se mogućnosti sudjelovanja djece u učenju i igri, komunikaciji, kretanju, brige o samom sebi, međuljudskim odnosima, prehrani, spavanju i izvršavanju i slijeđenju uputa, prema procjenama odgojitelja, statistički značajno smanjuju ako dijete ima odstupanja u bilo kojem području razvoja. S obzirom na to da su odgojitelji osjetljivi na potrebe djece, to jest da mogu prepoznati u kojem području razvoja djeca trebaju dodatnu podršku, bilo bi korisno odgojiteljima omogućiti dodatno usavršavanje u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja kojim bi stekli specifične kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju ili razvojnim rizicima.

Literatura

- Burnett, N. (2007). *Critical Realism: the Required Philosophical Compass for Inclusion?* Preuzeto 31. 8. 2009. godine sa stranice <http://www.aare.edu.au/07pap/bur07147.pdf>
- Clawson, C., Luze, G. (2008). Individual Experiences of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*. 28(3), 132-147.
- Konlos, S., Moore, D., Giorgetti, K. (1998). The Ecology of Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*. 18(1), 38-48.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. 31(1), 3-12.
- McWilliam, R. A., Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123-147.
- Miočić, M., Velki, T., Romstein, K. (2020). Importance of adequate screening tools for preschoolers: testing ASQ-3 on Croatian population. *7th SWS International Scientific Conference - ISCSC 2020*, 7(2), 41-48 doi: <https://doi.org/10.5593/sws.iscsc.v2020.7.2/s05.05>

- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Buysse, V. (2006). *Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes*. Preuzeto 2. 4. 2009. godine sa stranice <http://www.nectac.org/-docs/calls/2006/preschoollre/cqo02-08-06.doc>
- Romstein, K. (2016a). The levels of participation of preschoolers with disabilities regarding the types of activities and the types of disabilities. *Život i škola*, 62(1), 165-176.
- Romstein, K. (2016b). Developmentally appropriate practice for preschool children with multiple disabilities in inclusive settings. *Today's Children – Tomorrow's Parents: An Interdisciplinary Journal*, 10(43), 22-35.
- Romstein, K. (2021). Od čega boluje Antuntun, a od čega Grga Čvarak? Socijalno poželjna ponašanja djece i praksa hiperdijagnosticiranja u ranome i srednjemu djetinjstvu. U: Ileš, T., Sabljar, M., Bilić, A., Bertok-Zupković, T., Marković, V. (ur.), *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju: zbornik radova* (str. 808-819). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu i HAZU Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Romstein, K. (2022). *Inkluzivni rani i predškolski odgoj i obrazovanje: prema meta-kompetentnosti odgojitelja i stručnih suradnika*. Izlaganje na državnom skupu AZOO, 21. 3. 2022.
- Skinner, M. L., Buysse, V., Bailey, D. B. (2004). Effects of Age and Developmental Status of Partners on Play of Preschoolers with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 194-203.
- Velki, T., Romstein, K. (2021). Validacija i standardizacija hrvatske verzije ASQ-3 na uzorku djece u dobi od tri i pet godina. *Paediatrica Croatica*, 65(2), 95-101. doi: <https://dx.doi.org/10.13112/PC.2021.15>
- Velki, T., Romstein, K., Ružić, V. (2021). Agreement between the Assessments of Parents and Preschool Teachers of Different Developmental Areas of Preschoolers. *Croatian Journal of Education*, 23(4), 1139-1169. doi: <https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4241>
- Quaghebeur, K. (2006). Participation for free: Exploring (limits of) participatory government. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 497-511.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: (UN)USED RESOURCES OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract

Research into inclusive early and preschool education indicates that the participation of children with developmental disabilities is an important indicator of education quality. Various authors claim that it is not the type of disability that affects a child's participation in everyday classroom activities, but rather the support that the child receives from its proximal environment. To find out more about the participation of children with developmental disabilities in classroom activities, a survey was conducted in which preschool teachers assessed the child's areas of development and deviations in development, as well as the child's participation in their group. The results indicate that preschool teachers mostly recognize mild delays in speech, language, and communication. Statistical data suggest that there is a strong connection between preschool teachers' assessments of a child's development and the child's overall involvement in classroom activities. This indicates the need for additional education for preschool teachers about developmentally appropriate practices to encourage children to participate in everyday classroom activities in relation to the child's developmental status.

Keywords: preschool teachers' assessments, children with developmental disabilities, participation, developmentally appropriate support.

ZNAKOVNI JEZIK KAO INKLUZIJSKI KOMUNIKACIJSKI KANAL IZMEĐU GLUHIH UČENIKA I OSTALIH ČUJUĆIH SUDIONIKA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Prethodno priopćenje / Preliminary communication
UDK: 366.632-056.263
DOI: <https://doi.org/10.59014/BZSF2424>

Sažetak

Cilj je ovog rada i istraživanja vrednovati postignuća redovitog nastavnog plana i programa u inkluziji gluhih učenika, pri čemu prevoditelj znakovnog jezika pomaže uspostaviti komunikaciju u nastavi s učenicima koji čuju. Uključivanje gluhih učenika u srednje strukovne škole i u razredne zajednice s čujućim učenicima jedan je od ciljeva odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj u 21. stoljeću. Provedena je studija slučaja u četverogodišnjoj srednjoj strukovnoj školi na kraju nastavne godine 2020./2021. Istraživanje je uključivalo čujuće učenike koji su ispunjavali upitnik i procjenjivali ostvarenu uključenost gluhog učenika s prevoditeljem znakovnog jezika, zatim je upitnik ispunjavao gluhi učenik, kao i prevoditelj znakovnog jezika. Metodologija istraživanja provedena je korištenjem tri različita upitnika koje su ispunili učenici koji čuju, gluhi učenik i prevoditelj znakovnog jezika. Analiza upitnika pokazuje rezultate istraživanja prema kojima su čujući učenici pozitivno ocijenili uključivanje gluhih učenika s prevoditeljima znakovnog jezika u redoviti nastavni plan i program. Nepoznavanje znakovnog jezika nije se pokazalo kao prepreka za čujuće učenike, ali im je bio motiv naučiti znakovni jezik. Gluhi je učenik uz pomoć prevoditelja usvojio ishode nastavnih planova i programa u prvom razredu redovnog četverogodišnjeg strukovnog usmjerenja. Zaključci opisani u radu potvrđuju postavljeni cilj i hipoteze o ostvarenom uključivanju gluhog učenika s prevoditeljem znakovnog jezika u razred čujućih učenika koji ne znaju znakovni jezik u formalnom srednjem strukovnom obrazovanju.

Ključne riječi: čujuća razredna zajednica, gluhi učenik, inkluzija, prevoditelj znakovnog jezika, znakovni jezik

105 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, alta.pavin@gmail.com

106 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku u Osijeku, hrvoje.mestic35@gmail.com

Uvod

Urođeni se govor podrazumijeva kao bitna osobina koju čovjek posjeduje od trenutka rođenja. Uslijed fizičkih patoloških stanja ili govora ili oštećenja sluha ne prenose se informacije, znakovi, kodovi, poruke i tada najčešće nastaje „komunikacijski šum“ (Shannon, 1948). Kvalitetna komunikacija temelji se, prema Shannonu (1948), na ovih pet elemenata: informacijski izvor, odašiljač, kanal, primatelj i odredište, a model komunikacijskog procesa opisuje na primjeru telefonskog razgovora. Danas je komunikacija gluhih učenika u formalnom obrazovanju omogućena zahvaljujući znakovnom jeziku kao inkluzijskom komunikacijskom kanalu čije potencijalne mikroprepreke i makroprepreke (Jurković, 2012) uklanja prevoditelj znakovnog jezika.

Teorijski okvir istraživanja

Obrazovanje gluhih osoba organizirano je u 18. stoljeću o čemu svjedoče povijesni izvori (Tarczay i sur., 2006b). Koristila su se ova četiri pristupa za obrazovanje gluhih: manualni, oralni, totalni i bilingvalno-bikulturalni (Bradarić-Jončić, 2000), a danas je aktualan oralni pristup s bilingvalno-bikulturalnim elementima (znakovni jezik) (Wilbur, 2001). Gluha djeca gluhih roditelja uče znakovni jezik kao prvi jezik, a gluha djeca čujućih roditelja mogu naučiti znakovni jezik kao prvi jezik „uz adekvatne rane interventne programe“ (Bradarić-Jončić, 2000, 128). U 20. stoljeću objavljuju se pravila, standardi i smjernice za rad s gluhim učenicima. Ujedinjeni narodi objavili su 1993. godine akt pod nazivom Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom kojim preporučuju inkluziju gluhe djece u formalno obrazovanje uz prisutnost prevoditelja znakovnog jezika (Bradarić-Jončić, 2000). UNESCO-va Svjetska konferencija o edukaciji djece s posebnim potrebama (1994.) ističe obrazovanje gluhih na nacionalnim znakovnim jezicima, što je potvrdila Europska Unija Rezolucijom Europskog parlamenta o znakovnim jezicima gluhih (1998) radi zaštite nacionalnih znakovnih jezika koji su rezultirali povećanim brojem visokoobrazovanih gluhih osoba (Bradarić-Jončić, 2000). Uspješnoj inkluziji gluhih učenika u nastavni proces pridonio je I. svjetski kongres gluhih u Rimu 1951. kada je osnovana Udruga gluhih osoba,

međunarodna i nevladina organizacija koja broji 123 zemlje članice s oko 70 milijuna gluhih osoba u svijetu (Tarczay i sur., 2006a). UNESCO je 1994. na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama naglasio potrebu organiziranja redovnog nastavnog procesa za djecu s oštećenjem sluha (Imširagić, 2012). Obrazovna prava gluhe djece iz 2007. godine dokument je koji je objavila Svjetska federacija gluhih ističući pravo na kvalitetno obrazovanje gluhe djece (Tarczay i sur., 2007).

U Hrvatskoj je obrazovanje gluhih osoba pokrenuo prvi gluhi učitelj Adalbert Lampe (1842. – 1905.) koristeći znakovnu metodu. U Zagrebu se 1891. otvara Zemaljski zavod za gluhonijemu djecu (Tarczay i sur., 2006a). Ministarstvo znanosti i obrazovanja objavilo je 2021. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama kako bi se izgradile inkluzivne škole uz prevoditelje znakovnog jezika na temelju sljedećih dokumenata: Ustav Republike Hrvatske, Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima i Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik.

Identitet gluhe osobe

Gluhe osobe pripadnici su jezične, kulturalne manjine koja se jednako vrednuje kao i druge manjinske zajednice na nacionalnoj i svjetskoj razini, a afirmativnom razvoju identiteta gluhih osoba pridonosi znakovni jezik (Bradarić-Jončić, 2000). Istraživanja su dokazala da korištenje znakovnog jezika utječe na „normalan komunikacijski, jezični, kognitivni, emocionalni, socijalni i akademski razvoj“ (Bradarić Jončić i Kolarić, 2012, 107). Preporuka Vijeća Europe o zaštiti i unapređenju nacionalnih znakovnih jezika, objavljena 2003., prepoznaje znakovni jezik kao jezik manjine (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008), a u Hrvatskoj ga koristi oko 12 000 gluhih i nagluhih i 155 gluhoslijepih osoba (Tarczay i sur., 2006a). Inkluzija gluhih

učenika uz prevoditelje znakovnog jezika u formalno obrazovanje prirodan je proces jer su prevoditelji znakovnog jezika certificirani stručnjaci za nacionalni znakovni jezik, a Hrvatski savez gluhslijepih osoba „Dodor“ upisuje ih u nacionalni Registar prevoditelja (Tarczay i sur., 2006a). Inkluzija gluhog učenika u čujuć razred može biti ispunjena strahom od neprihvatanja (Imširagić, 2012) i potrebna je edukacija učenika i nastavnika za kvalitetnu komunikaciju jer gluhi učenici dekodiraju informacije uz prevoditelja, ali i vizualnom percepcijom neverbalne komunikacije koju odašalje sugovornik (Bradarić-Jončić, 1998). Razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija doprinosi prevladavanju komunikacijskih prepreka čujućih i gluhih učenika.

Metodologija istraživanja

Ciljevi istraživanja i hipoteza

Cilj je istraživanja ispitati komunikacijsku i suradničku uključenost gluhog učenika s prevoditeljem znakovnog jezika u čujuću razrednu zajednicu u formalnom srednjoškolskom obrazovanju sa svrhom usvajanja programskih nastavnih strukovnih sadržaja i završetka nastavne godine.

Hipoteze

H1: Komunikacija gluhog učenika s čujućim učenicima u razrednoj zajednici uspostavljena je znakovnim jezikom i bez znakovnog jezika, uz uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

H2: Komunikacija gluhog učenika uz prevoditelja znakovnog jezika uspostavljena je s nastavnicima tijekom nastavnog procesa uz potrebno dodatno poučavanje stručnih pojmova.

H3: Komunikacija gluhog učenika i prevoditelja znakovnog jezika uspostavljena je bez poteškoća i na profesionalnoj razini suradnje.

H4: Nastavnici ne komuniciraju s prevoditeljem i ne pripremaju nastavne materijale za prevoditelja znakovnog jezika za pripremu prevodjenja tijekom nastavnog procesa.

Istraživačka pitanja

IP1: Kakva je komunikacija gluhog učenika s čujućim učenicima u razrednoj zajednici koji ne poznaju znakovni jezik?

IP2: Kakva je komunikacija gluhog učenika s nastavnicima uz prisutnost prevoditelja znakovnog jezika tijekom nastavnog procesa?

IP3: Koliko dobro i kvalitetno gluhi učenik uz prevoditelja znakovnog jezika razumije predavanja nastavnika koji ne poznaju znakovni jezik?

IP4: Kako su nastavnici prihvatili prevoditelja znakovnog jezika u svrhu pomoći gluhom učeniku?

Mjerni instrumenti i sudionici

Istraživanje je provedeno prema kvantitativnoj metodi, ispunjavanjem tri različita upitnika samostalno oblikovana za ovo istraživanje. Dva su upitnika oblikovana za dvije različite skupine ispitanika, čujuće učenike i prevoditelja znakovnog jezika, korištenjem digitalnog alata Google Forms. Jedan je upitnik kreiran za gluhog učenika radi analize njegovog jednogodišnjeg iskustva pohađanja srednje strukovne škole. U istraživanju je sudjelovao 21 čujući učenik, jedan gluhi učenik i jedan prevoditelj znakovnog jezika na kraju nastavne godine 2020./2021. Sudionici u istraživanju, čujući učenici i prevoditelj znakovnog jezika, dobili su u pretinac elektroničke pošte poziv i poveznicu za anonimno ispunjavanje mrežnog upitnika. Ispitivanje je provedeno dozvolom svih odgovornih dionika u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultati istraživanja obrađeni su metodom deskriptivne statistike u alatu Excel.

Upitnik za gluhog učenika uručen je učeniku u tiskanom obliku kako bi prevoditelj znakovnog jezika imao uvid u pitanja radi dodatnih pojašnjenja prema potrebi. Upitnik je sadržavao 27 pitanja koja je gluhi učenik ispunjavao tijekom jednog nastavnog sata, a pet je skupina pitanja s ponuđenim odgovorima i jednim pitanjem otvorenog tipa za osobni osvrt za kraj nastavne godine. Prvu skupinu pitanja čine četiri pitanja s osobnim podacima o gluhom učeniku (urođena gluhoća, dijagnoza, znakovni jezik, obilježavanje dana); drugu skupinu pitanja čini pet pitanja o razumijevanju na nastavi (s učenicima, nastavnicima, prevoditelj znakovnog jezika, kriteriji nastavnika, kriteriji učenika) koja odgovaraju na prva

tri istraživačka pitanja; treću skupinu pitanja čini devet pitanja o nastavi (učenje, težina nastavnih predmeta, udžbenici, prilagođeni udžbenici, prilagođeni nastavni sadržaji, dodatno pojašnjavanje nastavnog sadržaja predvoditelja, korištenje školske knjižnice, samostalnost, uspjeh na kraju) i odgovaraju na treće istraživačko pitanje; četvrtu skupinu pitanja čini šest pitanja o komunikaciji (znakovni jezik, govor tijela, s učenicima, s nastavnicima, vizualna komunikacija, ocjena nastavnika) koja odgovaraju na prvo i drugo istraživačko pitanje; peta su skupina tri pitanja o prevoditelju znakovnog jezika (ocjena prevoditelja, ocjena prevođenja, ocjena dodatnog pojašnjavanja nastavnog sadržaja) koja odgovaraju na četvrto istraživačko pitanje.

Anonimni mrežni upitnik od 27 pitanja ispunjavao je 21 čujućii učenik koji je u pretincu razredne elektroničke pošte dobio poveznicu za ispunjavanje; korištenjem pametnih telefona učenici su ispunili upitnik u trajanju jednog nastavnog sata. Učenici su odgovarali na pitanja prema stečenom jednogodišnjem iskustvu pohađanja nastave s gluhim učenikom uz asistenciju prevoditelja znakovnog jezika tijekom nastavnog procesa. Upitnik je sastavljen od 26 pitanja zatvorenog tipa – s ponuđenim odgovorima koje su učenici odabirali – i jednog pitanja otvorenog tipa s komentarom i osvrtom učenika na proteklu nastavnu godinu. Upitnik je podijeljen u ovih pet skupina pitanja: jedno pitanje o spolu, jedna skupina od tri pitanja o komunikaciji (ocjena kvalitete komunikacije učenika u razredu, s gluhim učenikom i s prevoditeljem znakovnog jezika), skupina od pet pitanja o načinu komunikacije s gluhim učenikom (oblici komunikacije, prenošenje informacija, razumijevanje prenesenih informacija, razlozi nerazumijevanja i razlozi prepreka u komunikaciji) koja odgovaraju na prvo istraživačko pitanje, skupina od šest pitanja o razlozima komunikacije s gluhim učenikom (općenito o razlozima komunikacije, ometajući faktori, jednosmjerna, dvosmjerna komunikacija, „pokvareni telefon“, razlozi nerazumijevanja) koja odgovaraju na prvo istraživačko pitanje, skupina od dva pitanja za prevoditelja znakovnog jezika (ocjena prevoditelja znakovnog jezika, ocjena međusobne komunikacije s gluhim učenikom) koja odgovaraju na treće istraživačko pitanje, skupina od sedam pitanja o poznavanju kulture gluhih i znakovnog jezika (integracija gluhih osoba u redovni srednjoškolski nastavni program, treba pohađati formalne redovni nastavne programe, pružanje pomoći za učenje, povoljniji položaj kod nastavnika,

poticaj za učenje znakovnog jezika, poznavanje kulture gluhih i obilježavanja međunarodnog dana).

Mrežni upitnik od 34 pitanja poslan je elektroničkom poštom prevoditelju znakovnog jezika koji prati rad gluhog učenika u razredu s čujućim učenicima tijekom jedne nastavne godine. Prevoditelj znakovnog jezika ispunio je upitnik korištenjem pametnog telefona. Sva su pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorima od kojih ispitanik odabire jedan, a jedno je pitanje otvorenog tipa u svrhu objektivnog i subjektivnog osvrti i komentara o inkluziji gluhog učenika u čujuću srednju školu. Upitnik je podijeljen u ovih pet skupina: prva skupina sadrži deset pitanja o osobnom iskustvu prevođenja znakovnog jezika (stručna sprema, radni staž, radni staž prevođenja na znakovni jezik, upis u Registar prevoditelja, izvorno govorništvo, razlog, svakodnevna komunikacija, tehničke poteškoće, samoprocjena, kultura gluhih) koja odgovaraju na četvrto istraživačko pitanje; druga skupina sadrži tri pitanja o osobnom iskustvu rada s učenicima (iskustvo u nastavi, asistent u nastavi, znakovni jezik kao izborni predmet, prevođenje ili „čitanje“ s usana) koja odgovaraju na četvrto istraživačko pitanje; treća skupina sadrži sedam pitanja (nastavni materijali, nastavne pripreme, prevođenje usmenog tumačenja nastave, prevođenje i tumačenje nastave na znakovni jezik, neutralnost prevođenja, neutralnost prenošenja informacija, granice odnosa) koja odgovaraju na treće istraživačko pitanje; četvrta skupina sadrži pet pitanja (raspored nastave, trajanje odmora za učenike, učenje nakon nastave, izvješća o radu, suradnja s Udrugom) koja odgovaraju na četvrto istraživačko pitanje; peta skupina sadrži sedam pitanja o komunikaciji (općenito, gluhi učenik s razredom, nastavnicima, ostalim školskim djelatnicima, sa školskom knjižnicom, literatura u knjižnici, općenito inkluzija u školi) koja odgovaraju na treće istraživačko pitanje.

Rezultati istraživanja i diskusija

Prvi razred srednje strukovne škole koji čini 21 čujući učenik (57,1% učenica i 42,9% učenika) ispunjavao je upitnik s 27 pitanja. Čujući su učenici nakon prve nastavne godine ocjenjivali komunikaciju s gluhih učenicom s kojim pohađaju redovni strukovni nastavni program (Tablica 1.). Tijekom nastavne godine komuniciralo je s gluhih učenicom svakodnevno

njih 42,9%, vrlo često 23,8%, često 19% i ponekad 14,3%. Znakovni jezik ne poznaje 57,2% učenika, dobro poznaje 38,1% i vrlo dobro poznaje 4,8%. Komunikacija je s gluhim učenikom stoga verbalna 38,1%, neverbalna uz geste, mimiku, pokrete tijela 81%, korištenjem hrvatskog znakovnog jezika 33,3%, uz prevoditelja znakovnog jezika 47,6%, pisanim putem 47,6%, informacijsko-komunikacijskim tehnologijama 57,1%.

Tablica 1. Osvrti razredne zajednice čujućih učenika u komunikaciji s gluhim učenikom

Tvrdnje	N	da	ne	ne zna
Uspješna razredna komunikacija	21	52,4%	4,8%	42,8%
Glui učenik prenosi razumljive poruke	21	66,7%	28,6%	4,8%
Prevoditelj je komunikacijski posrednik	21	61,9%	38,1%	-
Komunikacija je jednosmjerna bez feedbacka	21	4,8%	85,7%	9,5%
Komunikacija je dvosmjerna s jasnom porukom	21	85,7%	-	14,3%
Komunikacija je poput „pokvarenog telefona“	21	-	66,7%	33,3%
Glui učenik se dobro integrirao	21	95,2%	-	4,8%
Prisutnost gluhog učenika je poticaj učenja znakovnog jezika	21	47,6%	28,6%	23,8%
Glui učenik treba pohađati redovne nastavne programe	21	95,2%	-	4,8%
U slobodno vrijeme učiti zajedno	21	95,2%	-	4,8%
Nastavnici imaju niže kriterije i ne traže istu količinu nastavnih sadržaja	21	14,3%	47,6%	19,1%
Glue osobe nemaju nižu inteligenciju u odnosu na čujuće učenike	21	-	100%	
Međunarodni dan gluih 28 rujna, Nacionalni tjedan gluih zadnji tjedan rujna	21	14,3%	-	85,7%

U komunikaciji postoje poteškoće zbog nepoznavanja znakovnog jezika učenika i nastavnika pa je u svjetlu Shannonove teorije (1948) potvrđena prisutnost entropije. Prepreke u komunikaciji s gluhim učenikom jesu fizička udaljenost 4,8%, korona 4,8%, nepoznavanje znakovnog jezika 19,1%, ne zna razloge 9,5%, nerazumijevanje 28,6%, nema prepreka 33,3%, a najčešće su teme nastavni sadržaji i zadaće 52,4%, druženje, zabava i filmovi 47,6%. Ometajući faktori komunikacije jesu nepoznavanje znakovnog jezika 28,6%, ne zna razloge 9,5%, maske na licu zbog pandemije i nemogućnost čitanja s usana 14,3%, gluhoća 4,8%, nerazumijevanje 28,6%, nije bilo prepreka smatra 14,3% učenika. Navedeni razlozi uzrok su „pokvarenog telefona“ u komunikaciji s gluhim učenikom koji se dobro integrirao u čujuću razrednu zajednicu.

U Tablici 2. prikazane su ocjene učenika iz njihove perspektive o uspješnoj komunikaciji – 100% učenika ne smatra da glui učenik ima nižu

inteligenciju u odnosu na njih. Učenici su na kraju nastavne godine napisali poruku o komunikaciji s gluhim učenicom čija ih je prisutnost potaknula na učenje znakovnog jezika. Razloge učenja znakovnog jezika istraživali su Pivac Alexander, McKee i McKee (2021) koji navode sljedeće: zainteresiranost za znakovni jezik 62,5%, komunikacija s gluhim osobama 23,6%, zapošljavanje 6,9%, postati nastavnik u redovnoj školi 4,2%, gubitak sluha 2,8%.

Tablica 2. Ocjena komunikacije iz perspektive čujućih učenika (deskriptivna statistika)

Ocjene komunikacije	N	Min.	Max.	A.sred.	Median	SD
Kvalitetna razredna komunikacija	21	2	11	4,29	4	0,63
Česta komunikacija s gluhim učenicom tijekom nastavne godine	21	3	9	3,95	4	1,09
Kvaliteta komunikacije s gluhim učenicom u razredu	21	4	10	4,14	4	0,71
Poznavanje znakovnog jezika čujućih učenika	21	1	9	2,33	2	0,78
Kvaliteta komunikacije gluhog učenika s cijelim razredom	21	5	10	4,19	4	0,85
Kvaliteta komunikacije gluhog učenika s nastavnicima	21	2	10	4,33	4	0,64
Kvaliteta komunikacije gluhog učenika s prevoditeljem	21	1	20	4,95	5	0,21

Prevoditelj znakovnog jezika asistent je gluhom učenicu tijekom jedne nastavne godine 2020./2021., a u upitniku odgovara da ima srednju stručnu spremu, ukupno 17 godina radnog staža i 38 godina prevođenja na znakovni jezik i ne zna je li upisan u Registar prevoditelja. Prevoditelj znakovnog jezika izvorni je govornik jer ima gluhe roditelje s kojima svakodnevno komunicira, izvrsno razumije kulturu gluhih i ocijenio se odličnim. Službeno je asistirao dvojici učenika, a iz osobnog iskustva smatra da bi znakovni jezik trebao biti izborni predmet za sve učenike. Prevođenje na znakovni jezik najteže je ako se s usana ne mogu čitati stručni pojmovi i smatra da bi nastavnici trebali pripremiti nastavne sadržaje stručnih pojmova u pisanom obliku za gluhog učenika. Često jednostavnim rečenicama tumači nastavno gradivo koje prevodi, a nakon nastave nikad ne uče zajedno. Neutralnost prevođenja ovisi o situaciji i ne zna bi li mogao „obojiti“ informaciju vlastitim stavovima. Uspostavio je jasne granice prijateljskih i profesionalnih odnosa s gluhim učenicom kao izraz poštovanja. Raspored nastavnog sata u trajanju 45' i odmorom od 5' do 15' nisu dovoljni za pripremu i odmor. Izvješća o radu svakodnevno predaje

roditeljima gluhog učenika i udruzi „Dodir“. Predmetne je nastavnike ocijenio s dobrim za uzajamnu komunikaciju. Često susreće neprihvatanje prevoditelja znakovnog jezika u školskom formalnom sustavu – od predmetnih nastavnika, ravnatelja do ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Komunikaciju gluhog učenika s čujućim učenicima ocijenio je dobrom, kao i inkluziju gluhog učenika u školi jer je komunikacija uspješna sa svim sudionicima nastavnog procesa, a s dovoljan kvalitetu komunikacije gluhog učenika s predmetnim nastavnicima. Školska knjižnica treba imati stručnu literaturu za znakovni jezik i kulturu gluhih. Komentar na kraju nastavne godine bio je sljedeći: „Svi su dobri i susretljivi, nadam se da se maske više neće nositi da bi komunikacija bila jednostavnija profesorima i kolegama iz razreda i škole jer je zaista teško s maskom.“

Glui je učenik ispunjavao upitnik od 27 pitanja na papiru gdje je napisao da ima urođenu gluhoću i s dvije je godine počeo učiti znakovni jezik kao prvi i prirodni jezik kojim komunicira. U razredu se s kolegama slabo razumije, a dobro se razumije s predmetnim nastavnicima i odličnim je ocijenio pomoć prevoditelja znakovnog jezika. Smatra da predmetni nastavnici imaju više razumijevanja za njega u odnosu na ostale učenike, ali ne smatra da je u neravnopravnom položaju u odnosu na čujuće učenike. U školi je najteže započeti komunikaciju s drugima, a također su teški neki strukovni nastavni sadržaji. To povezujemo s rezultatima istraživanja Radić, Bradarić-Jončić i Farago (2008, 94) koji navode da „ako gluho dijete ima dodatnih teškoća na morfološkoj ili sintaktičkoj razini, teško će iz konteksta shvatiti značenje riječi, ako ne poznaje riječ“. Glui učenik ne zna treba li školska knjižnica imati prilagođenu literaturu radi kvalitetnijeg učenja, a smatra da bi udžbenike trebalo prilagoditi i da bi trebalo smanjiti količinu nastavnih sadržaja u odnosu na čujuće učenike. Nakon nastave sam organizira vrijeme za učenje. Najviše voli komunicirati kombinacijom znakovnog jezika i govora (oralno), a najlakše komunicira dvoručnom abecedom znakovnog jezika. Komunikacija s nastavnicima kombinacija je s rukama i drugim dijelovima tijela i uvijek uz prisutnost prevoditelja znakovnog jezika. Tijekom nastave nedovoljno može vizualno pratiti predavanja nastavnika čija je predavanja ocijenio dobrim te je bilo potrebno dodatno pojašnjenje nastavnih sadržaja. U ovom kontekstu navodimo kako su Chong, Sankar i Poor (2009) zaključili u istraživanjima da je manje bučan vizualni kanal uz znakovni jezik za razliku od slušnog kanala kada se verbalno komunicira. Komunikacija s kolegama uvijek je

bila bez prisutnosti prevoditelja znakovnog jezika uz korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija, tj. pametnih telefona. Prevođenje verbalne komunikacije na znakovni jezik ocijenio je odličnim jer prevoditelj izvrsno prevodi na znakovni jezik, s vrlo dobrim ocijenio je zadovoljstvo svojim uspjehom na kraju nastavne godine i vrlo dobro se osjećao u razredu i školi jer je prihvaćen. Upoznat je s obilježavanjem Međunarodnog dana gluhih 28. rujna i Nacionalnog tjedna gluhih zadnji tjedan u rujnu. Komentar gluhog učenika na kraju nastavne godine bio je sljedeći: „Sve je o. k.“

Zaključak

Obrazovanje gluhih učenika i inkluzija u redovne srednjoškolske odgojno-obrazovne programe promiče Svjetska udruga gluhih, kao i nacionalne udruge gluhih osoba. Specifičnost sudjelovanja u nastavnom procesu i izvršavanja nastavnih obveza gluhih učenika očituje se u korištenju znakovnog jezika. U Hrvatskoj djeluje Hrvatski savez gluhoslijepih osoba „Dodir“ koji se intenzivno zalaže za pravo na pristup informacijama i na obrazovanje gluhih osoba. Udruga organizira edukacije za učenje znakovnog jezika za certificirane prevoditelje znakovnog jezika, a s izdanim ih certifikatom Udruga automatski upisuje u Registar prevoditelja znakovnog jezika čime službeno postaju kandidati za asistente gluhim učenicima. Cilj je i Hrvatskog saveza gluhih i nagluhih prevladavanje komunikacijskih teškoća uzrokovanih gluhoćom koje se očituju u nepovoljnom socijalnom i kulturološkom položaju gluhih i nagluhih građana. U svjetlu Shannonove teorije informacija možemo zaključiti da je znakovni jezik za gluhe učenike inkluzijska ulaznica u redovne nastavne programe i stjecanje stručnih kompetencija za profesionalni rad i osobni život.

Inkluzija gluhih učenika u formalni obrazovni sustav izazov je za cjelokupni školski sustav koji je u najvećoj mjeri usmjeren na odgoj i obrazovanje zdravih, tj. čujućih učenika. Nastavni djelatnici i učenici potaknuti su na učenje znakovnog jezika kako bi uspješno komunicirali s gluhim učenicima. Gluhom učeniku u praćenju nastavnih sadržaja i rješavanju pisanih zadataka pomaže osobni asistent, tj. prevoditelj znakovnog jezika (prevoditelj u nastavi). On je tada most, prema Shannonu, i komunikacijski kanal između gluhih učenika s čujućim nastavnicima i učenicima u

razredu koji svojom prisutnošću u razredu afirmativno utječe na upoznavanje gluhih i čujućih, kao i na kvalitetnu komunikaciju i razumijevanje identiteta i kulture gluhih učenika.

Glui se učenik sporazumijeva s predmetnim nastavnicima i čujućim učenicima u razredu jednoručnom ili dvoručnom abecedom, a s obzirom na svoje fizičke mogućnosti, kombinacijom ručne abecede i glasom. Upravo je korištenje manualne abecede za gluhog učenika izvor pristupa informacijama i povratnog signala da su informacije ispravno primljene, prema definiciji komunikacijskog kanala Shannonove teorije.

Nastavnici čiji razred pohađa gluhi učenik moraju prilagoditi nastavne sadržaje, provjeru znanja, pronaći relevantnu literaturu kako bi gluhi učenik bio pozitivno ocijenjen. Važna je stoga suradnja s prevoditeljem znakovnog jezika koji je unaprijed upoznat s nastavnim sadržajima radi lakše pripreme za prevođenje. Prevoditelj znakovnog jezika ne samo da je most ili kanal prenošenja informacija i komunikacije gluhog učenika s čujućima nego ima ulogu otkloniti sve nastale komunikacijske šumove i buku kako bi komunikacija u razmjeni informacija i znanja bila uspješna. Komunikacijska interakcija u razrednom okružju između čujućih učenika s gluhim učenikom svakako je izazov i poticaj za učenje znakovnog jezika, ali i za korištenje dostupnih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Komunikacijske poruke napisane na pametnim telefonima i poslane putem razredne elektroničke pošte ili društvenih mreža doprinose kvalitetnoj dvosmjernoj komunikaciji bez komunikacijskih šumova i buke. U takvoj je komunikaciji gluhi učenik prihvaćen kao ravnopravna osoba sa svojim vršnjacima što doprinosi jačanju samopouzdanja, sigurnosti u sebe, kvalitetnom izgrađivanju osobnosti i ispunjavanju nastavnih obveza, što je ulaznica za zapošljavanje i samostalan rad i život.

Zaključak ovog istraživanja temelji se na rezultatima tri upitnika koje su ispunjavali čujućci učenici, tj. razredna zajednica, gluhi učenik i prevoditelj znakovnog jezika. Odgovoreno je na postavljena istraživačka pitanja o uspostavljenoj komunikaciji gluhog učenika s čujućim učenicima u razrednoj zajednici koji ne poznaju i ne koriste znakovni jezik, gluhi je učenik razumio predavanje nastavnika uz pomoć prevoditelja znakovnog jezika, nastavnici ne poznaju i ne koriste znakovni jezik te je realizirana inkluzija gluhog učenika u razred s čujućim učenicima u formalnom

srednjoškolskom obrazovanju zahvaljujući prisutnosti prevoditelja znakovnog jezika tijekom održavanja nastave.

Prva je hipoteza potvrđena jer je komunikacija gluhog učenika s čujućim učenicima u razrednoj zajednici uspostavljena, sa znakovnim jezikom i bez znakovnog jezika, uz uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Druga hipoteza djelomično je potvrđena jer je uspostavljena komunikacija gluhog učenika uz prevoditelja znakovnog jezika s nastavnicima tijekom nastavnog procesa, ali nije potvrđeno da su nastavnici dodatno objašnjavali stručne pojmove, već je tu ulogu preuzeo prevoditelj znakovnog jezika. Treća je hipoteza potvrđena jer je komunikacija gluhog učenika i prevoditelja znakovnog jezika uspostavljena bez poteškoća i na profesionalnoj razini. Četvrta je hipoteza potvrđena jer je prevoditelj znakovnog jezika potvrdio da nastavnici ne komuniciraju s njim i ne pripremaju nastavne materijale za njega, a potrebna mu je dodatna priprema za prevođenje na znakovni jezik prije početka održavanja nastave.

Preporuka je za daljnja istraživanja sljedeća: ispitati stavove nastavnika o učenicima s oštećenjem sluha i njihovoj inkluziji u redovne odgojno-obrazovne ustanove i izraditi cjelovite studije na nacionalnoj razini o inkluziji gluhih učenika u obrazovni proces i prilagodbi nastavnih kurikuluma.

Literatura

- Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2, 11-30. URL: <https://hrcak.srce.hr/30716> (pristup 12. 5. 2021.)
- Bradarić-Jončić, S. (2000). Manualna komunikacija osoba oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2, 123-136. URL: <https://hrcak.srce.hr/100748> (pristup 10. 2. 2022.)
- Bradarić-Jončić, S. (1998). Neka obilježja čitača i govornika o kojima ovisi uspješnost vizualne percepcije govora u gluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 1-12. URL: <https://hrcak.srce.hr/101107> (pristup 12. 6. 2021.)
- Bradarić-Jončić, S. i Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 104-116. URL: <https://hrcak.srce.hr/79043> (pristup 16. 5. 2021.)

- Chong, A., Sankar, L. i Poor, H. V. (2009). *Frequency of Occurrence and Information Entropy of American Sign Language*. Princeton: Princeton University. URL: <https://arxiv.org/pdf/0912.1768.pdf> (pristup 27. 6. 2021.)
- Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, 27, 94-102. URL: <https://hrcak.srce.hr/83167> (pristup 10. 2. 2022.)
- Jurković, Z. (2012). Važnost komunikacije u funkcioniranju organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 2, 387-399. URL: <https://hrcak.srce.hr/94882> (pristup 8. 6. 2021.)
- Pivac Alexander, S., McKee, R. i McKee, D. (2021). Sign names in an intercultural classroom space: practices and perceptions of sign language teachers and students. *Language and intercultural communication*, 5, 646-662. URL: <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1080/14708477.2021.1932966> (pristup 24. 6. 2021.)
- Radić, I., Bradarić-Jončić, S. i Farago, E. (2008). Leksičko znanje mladeži oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 93-103. URL: <https://hrcak.srce.hr/28993> (pristup 10. 2. 2022.)
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication (Concluded). *The Bell System Technical Journal* 27, 623-656. URL: <https://archive.org/details/bellssystemtechni27amerrich/page/656/mode/2up> (pristup 23. 6. 2021.)
- Tarczay, S. i sur. (2006a). *Znak po znak 1*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba „Dodir“.
- Tarczay, S. i sur. (2006b). *Znak po znak 2*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba „Dodir“.
- Tarczay, S. i sur. (2007). *Znak po znak 3*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba „Dodir“.
- Wilbur, B. (2001). Sign Language and Successful Bilingual Development of Deaf Children. *Društvena istraživanja*, 6, 1039-1079. URL: <https://hrcak.srce.hr/19890> (pristup 11. 6. 2021.)

SIGN LANGUAGE AS AN INCLUSIVE COMMUNICATION CHANNEL BETWEEN DEAF STUDENTS AND HEARING PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

This paper and research aim to evaluate the achievements of the regular curriculum in the inclusion of deaf students, where a sign language interpreter helps establish communication with hearing students in the classroom. The inclusion of deaf students in vocational secondary schools and class communities with hearing students is the goal of educational institutions in the Republic of Croatia in the 21st century. A case study was conducted in a four-year vocational high school at the end of the 2020/2021 school year. The research involved hearing students who filled out a questionnaire and assessed the inclusion of a deaf student with a sign language interpreter. Then the questionnaire was filled out by a deaf student as well as a sign language interpreter. The research methodology was conducted using three different questionnaires completed by hearing students, a deaf student, and a sign language interpreter. The analysis of the questionnaire shows the results of research according to which hearing students positively evaluated the inclusion of deaf students with sign language interpreters in the regular curriculum. Not knowing sign language did not appear to be an obstacle to the hearing class members but was a motive for them to learn the language. A deaf student has, with the help of the interpreter, acquired the outcomes of the curricula in the first grade of the regular four-year vocational orientation.

The conclusions presented in the paper confirm the goals of the research and the hypothesis of the inclusion of a deaf student with a sign language interpreter in the class of hearing students who do not know sign language in formal vocational secondary education.

Keywords: deaf students, hearing class community, inclusion, sign language, sign language interpreter.

Lucija Periš¹⁰⁷

PRAVO NA AMERIČKI SAN: SOCIJALNA INKLUZIJA OSOBA S INVALIDITETOM U AMERIČKOJ BIOGRAFSKOJ DRAMI

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 82.0:159.923.2

DOI: <https://doi.org/10.59014/XIEM5343>

Sažetak

Američka realistička drama tematizira ostvarenje američkog sna u kapitalističkoj Americi, pri čemu invaliditet nerijetko predstavlja prepreku u privatnom i poslovnom ostvarenju osobe. Rad analizira status osoba s invaliditetom i inkluzivne prakse u ove tri američke biografske drame: *Izlazak Sunca na Campobellu* (1958) Dorea Scharyja, *Čudotvorka* (1959) Williama Gibsona i *Leptiri su slobodni* (1969) Leonarda Gershea. Analizom likova s invaliditetom u tri navedene biografske drame (status u obitelji, društveni život te obrazovanje i poslovna ostvarenja) nastoji se ukazati na aspekte u kojima je američko društvo 19. i 20. stoljeća zaostajalo u inkluziji osoba s invaliditetom. Pritom se primjenjuju teorijska razmatranja o tvorbi identiteta teoretičarke književnosti Kristine Peternai Andrić kako bi se objasnio utjecaj invalidnosti na identitet pojedinca. U radu se zaključuje kako su stigme povezane s invalidnošću bile uvelike prisutne u modernoj Americi i da sama invalidnost kao tjelesno stanje nije ograničavajuća za pojedinca, već su to predrasude koje društvo veže uz osobe s invaliditetom. Invaliditet se tako može tumačiti kao društveni konstrukt ovisan o političkim, kulturnim i ekonomskim okolnostima, stoga i promjena u okolnostima otvara mogućnosti boljoj inkluziji osoba s invaliditetom u budućnosti.

Ključne riječi: američki san, *Čudotvorka*, invaliditet, *Izlazak Sunca na Campobellu*, *Leptiri su slobodni*

107 Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, lucija.peris@aukos.hr

Američki san i invaliditet

Američki san temeljni je koncept američkog društva koji podrazumijeva slobodu, jednakost i ravnopravne mogućnosti za sve pojedince na području SAD-a. Ovaj mitski ideal temelje crpi iz američke *Deklaracije o nezavisnosti* koja tvrdi da su „svi ljudi stvoreni jednaki, da ih je njihov Stvoritelj obdario određenim neotuđivim Pravima, među kojima su Život, Sloboda i potraga za Srećom“ (SAD, 1776). Izraz *američki san* skovao je James Truslow Adams, upotrijebivši ga prvi put 1931. u knjizi *The Epic of America*. „Truslow je vjerovao da svatko može postići bolji, sretniji i bogatiji život, ne samo u materijalnom smislu, već i u duhovnom, društvenom i obrazovnom“ (Pantić Conić, 2017, 1726). Potraga za američkim snom postala je toliko učestala tema među dramskim piscima da je, prema teatrologinji Sanji Nikčević, upravo odnos prema američkom snu osnovno klasifikacijsko načelo američke realističke građanske drame unutar koje razlikuje afirmativni i subverzivni pravac. Afirmativna drama „potvrđuje osnovne vrijednosti američkog sna i pokazuje junake koji uspiju prihvatiti i sebe, i okolinu, i svijet“, dok subverzivna drama „negira mit prikazujući gubitnike američkog sna, likove koji ne uspijevaju primijeniti poznata pravila“ (Nikčević, 2006, 10). Iščitavanjem korpusa američke realističke drame otvara se pitanje je li ostvarenje mitskog sna o uspjehu omogućeno svim američkim građanima, što posebno dolazi do izražaja u dramama koje se bave problematikom invaliditeta kao što su *Izlazak Sunca na Campobellu* Dorea Scharyja (1958), *Čudotvorka* Williama Gibsona (1959) i *Leptiri su slobodni* Leonarda Gershea (1969). Ove tri biografske drame donose priču o životima Amerikanaca koji uspijevaju prevladati društvene stigme vezane uz invaliditet. Dore Schary u drami *Izlazak Sunca na Campobellu* oslikava Franklina Delanoa Roosevelta koji unatoč dječjoj paralizi od koje obolijeva u trideset i devetoj godini života uspješno nastavlja započetu političku karijeru. Biografska drama *Čudotvorka* smještena je u 1880-e u dom obitelji Keller u Alabami čija kći Helen ostaje slijepa i gluhonijema nakon dijagnostificirane „akutne kongestije želuca i mozga“ (Gibson, 1989, 2)¹⁰⁸, ali uz pomoć učiteljice Annie Sullivan djevojčica nauči komunicirati s okolinom. Drama *Leptiri su slobodni* inspirirana je životom američkog odvjetnika Harolda Krentsa, a prikazuje Dona Bakera, slijepog

108 Sve citate koji su u ovom radu preuzeti iz literature na engleskom jeziku prevela je autorica rada.

mladića u ranim dvadesetima koji pokušava samostalno živjeti u New Yorku pri čemu doživljava jednake teškoće kao i osobe bez invaliditeta, od obiteljskih problema do zaljublivanja. Premda navedene drame prikazuju subjekte s invaliditetom koji su se samostalno izborili za ravnopravan status u društvu, rad nastoji ukazati na aspekte u kojima je američko društvo 19. i 20. stoljeća zaostajalo u inkluziji osoba s invaliditetom. Pritom će se upotrijebiti teorijska razmatranja o tvorbi identiteta teoretičarke književnosti Kristine Peternai Andrić kako bi se objasnio utjecaj invalidnosti na oblikovanje identiteta pojedinca.

Invaliditet kao identitet

Pojam invalidnost označava tjelesno, intelektualno ili mentalno oštećenje, dok termin invaliditet podrazumijeva onesposobljenost izazvanu društvenim preprekama koje pojedinca s invaliditetom sprječavaju u sudjelovanju u zajednici. Preambula Konvencije o pravima osoba s invaliditetom definira invaliditet kao koncept koji „nastaje kao rezultat međudjelovanja osoba s oštećenjima i prepreka koje proizlaze iz stajališta njihove okoline te iz prepreka koje postoje u okolišu, a koje onemogućuju njihovo puno i djelotvorno sudjelovanje u društvu na izjednačenoj osnovi s drugim ljudima“ (UN, 2006). Budući da su se status osoba s invaliditetom i pogled na invalidnost u povijesti nerijetko mijenjali, tako su se izdvojili ovi različiti pristupi invalidnosti: model milosrđa, medicinski model i socijalni model. Model milosrđa naglasak stavlja na nemoć osobe s invaliditetom – ovaj model, naime, „invaliditet ... smatra deficitom, a osobe s invaliditetom [subjektima koji] nisu u mogućnosti pomoći sebi i voditi neovisan život“ (Mihanović, 2011, 73). Medicinski model, s druge strane, invalidnost shvaća kao oštećenje koje se isključivo može „prevladati medicinskom intervencijom“ ili „kompenzirati rehabilitacijom“ (Albrecht, Seelman i Bury, 2001, 430), pritom zanemarujući ostale teškoće koje invalidnost podrazumijeva, ali i druge načine kojima se može pospješiti kvaliteta života osoba s invaliditetom. Navedene nedostatke nadoknađuje socijalni model koji invaliditet shvaća kao društveni konstrukt. Suprotno od medicinskog modela koji invalidnost definira kao manjkavost tijela ili uma, „u socijalnom modelu uočava se to da invaliditet nastaje kao identitet kroz društvene procese te u prvi plan izbija status osoba s invaliditetom kao (ugrožene) manjine“ (Peternai Andrić, 2019, 151). Postojeće definicije naglašavaju

međuvodnost invalidnosti kao oštećenja i društvene percepcije ovog stanja, što znači da status osobe s invaliditetom ovisi o organizaciji nekog društva. „Naglasak na invaliditetu kao identitetu vodi spram opsežnijega tematiziranja društvenoga – društvo se promatra kao ono što sprječava tjelesno i psihički različite i/ili oštećene osobe a u njemu sudjeluju aktivno i svakodnevno“ (Paternai Andrić, 2021, 56). U američkom okruženju prepreke za osobe s invaliditetom mogu proizići iz ekonomskog uređenja zemlje u kojem je zdravlje pojedinca preduvjet za pristup i integraciju u tržište rada. „Invaliditet je društveno stvorena kategorija proizišla iz radnih odnosa, proizvod izrabljivačke ekonomske strukture kapitalističkoga društva: one koja stvara (a zatim ugnjetava) takozvano ‘onesposobljeno’ tijelo kao jedan od uvjeta koji omogućuju kapitalističkoj klasi akumuliranje bogatstva“ (Russell i Malhotra, 2002, 212). Shvaćanje invalidnosti kao devijacije, slabosti ili nedostatka pojavljuje se u 18. stoljeću usporedno s početkom industrijalizacije koja je označila prijelaz s manufakturne na masovnu tvorničku proizvodnju. Prema DePoy i Gilsonu (2011), posljedično s razvojem industrijskog društva pojavio se i novi sustav vrednovanja koji je ljude klasificirao prema njihovoj učinkovitosti. „Standardi mehanizacije i proizvodnje [u industrijskom društvu] temeljili su se na statističkim vrijednostima onoga što bi prosječni radnik ‘normalno’ trebao postići unutar zadanoga skupa parametara“ (DePoy i Gilson, 2011, 23). Zbog nemogućnosti prilagodbe zahtjevima tržišta, tijelo osobe s invaliditetom stigmatizirano je kao ono „onkraj normalnog“, odnosno „na pogrešnoj strani normalnog“ (Paternai Andrić, 2019, 17). U društvu koje subjekte vrednuje na temelju radne produktivnosti, pojedinci koji ne mogu učinkovito sudjelovati u procesu proizvodnje postaju drugi, a njihov marginalizirani položaj postaje temeljno obilježje njihova identiteta. „Identitet nije prirodna zadanost nego kontingentna, kulturna i politička, konstrukcija i svaki je identitet određen temporalnim kategorijama što su proizvedene i uvjetovane društvenim, kulturnim, geografskim kontekstom“ (Paternai Andrić, 2019, 19). Posljedično, iz ekonomskog uređenja koje isključuje osobe s invaliditetom proizlazi niz čimbenika koji onemogućuje ravnopravan status ove populacije u zajednici, uključujući teškoće pri zapošljavanju i obrazovanju, pravne prepreke, arhitektonske barijere, nepostojanje adekvatnog prijevoza, društvene predrasude povezane s invalidnošću ili pak nevidljivost u zajednici. Ovaj je problem u Sjedinjenim Američkim Državama prepoznat 1990. kada je potpisan Zakon o Amerikancima s

invaliditetom (ADA) koji zabranjuje diskriminaciju osoba s invaliditetom u pogledu zaposlenja, dostupnosti javnih služba, pristupačnosti javnih prostora i telekomunikacija.

Utjecaj obitelji na razvoj osoba s invaliditetom

Iščitavanje američke biografske drame dokazuje da na razvoj osobe s invaliditetom značajno utječe obitelj, posebice u ranom djetinjstvu i formativnim godinama. „Kako će se obitelj nositi s invaliditetom ovisi o više raznolikih činitelja: osobnosti roditelja, vrsti i stupnju invaliditeta osobe, vremenu nastanka invaliditeta, roditeljskim očekivanjima, odnosima unutar obitelji, ekonomskim i socijalnim prilikama obitelji, stupnju obrazovanja članova obitelji, kvaliteti i dostupnosti stručne podrške, kulturnom miljeu obitelji“ i brojnim drugim čimbenicima (Leutar i Štambuk, 2007, 47). Iz analize triju drama proizlazi da je tipična američka obitelj tijekom 19. i 20. stoljeća invaliditetu pristupala na tri načina – primjenjujući medicinski model gledanja na invalidnost, model milosrđa ili pak izoliranjem člana obitelji s invaliditetom. Tako dio obitelji Keller u drami *Čudotvorka* invalidnost shvaća kao medicinsko stanje koje treba liječiti, a ne stanje koje se pospješuje pravilnom inkluzijom. „Medicinski model nalaže da se osoba s invaliditetom, kroz operacije, medicinske tretmane, rehabilitacije i slično prilagodi društvu pri čemu se individualna stanja ili potrebe uglavnom ne uzimaju u obzir“ (Paternai Andrić, 2019, 153). Iako Arthur Keller ističe da je „dijete posjetilo specijaliste diljem Alabame i Tennesseeja“ (Gibson, 1989, 11) i da liječnička pomoć nije pomogla Helen, teta Ev kaže da invalidnost „nije stvar koju se može pustiti u nedogled, poput vremena“ (Gibson, 1989, 10) i da se ipak „nešto treba učiniti za to dijete“ (Gibson, 1989, 11), a kao rješenje predlaže uglednog okulista dr. Chisholma. Budući da se roditelji usredotočuju na traženje medicinskog rješenja invalidnosti uzrokovane bakterijskim meningitisom koji liječnici pogrešno tumače kao kongestiju (Gilsdorf, 2018, 1448), dijete ostaje zanemareno u fizičkom, emotivnom, kognitivnom i društvenom smislu pa se u opisima Helen može vidjeti da je djevojčica uvijek „u svojem uobičajenom zapuštenom stanju“ (Gibson, 1989, 48). Zbog nemogućnosti identifikacije s djetetovom invalidnošću i neuspjelih pokušaja discipliniranja slijepe djevojčice roditelji ne razvijaju blizak odnos s kćeri pa se tako za oca ističe da je „čudan s njom; kada stavi ruku na njezinu glavu, ona se odmakne“ (Gibson, 1989,

26), dok majka nerijetko uspoređuje Helen i tek rođenu kćer Mildred za koju pak napominje da joj „nikada ne zadaje brige“ (Gibson, 1989, 66).

Osjećaj prividne inferiornosti, nedostatnosti i nesamostalnosti kod osoba s invaliditetom može proizaći iz toga ako obitelj primjenjuje tzv. model milosrđa čiji zagovornici „osobu s invaliditetom promatra[ju] kao žrtvu ograničenu tjelesnim deficitima“, zauzimajući stav da „osobe s invaliditetom ne mogu voditi samostalan život nego trebaju pomoć, simpatiju, milosrđe, specijalne usluge i institucije“ (Peternai Andrić, 2019, 152). Sara Roosevelt primjerice u drami *Izlazak Sunca na Campobellu* počinje donositi odluke umjesto sina Franklina koji obolijeva od dječje paralize iako je riječ o odraslom čovjeku i političaru. „Majka Sara savjetuje sina da se povuče iz politike i mirno živi na svojem imanju te zamjera ostalima što ga ne potiču u tome“ (Puškar Mustafić, 2020, 85). Nakon dugogodišnjeg nagovaranja sina da se okrene mirnijem životu, unatoč njegovom napretku, Roosevelt se buni: „Neću prihvatiti život nemoćnog invalida. I više neću tolerirati prijedloge, aluzije i insinuacije da to učinim“ (Schary, 1989, 64). Sličan pristup primjenjuje i Florence Baker u drami *Leptiri su slobodni* koja nastoji zaštititi sina s invaliditetom tako da mu od djetinjstva uskraćuje društvenu interakciju zbog čega mladić ne uspijeva ostvariti prijateljske i romantične veze poput ostalih vršnjaka. Don se odlučuje na samostalan život kada roditeljska zaštita preraste u osjećaj sputanosti, a svoj suživot s majkom opisuje ovako: „Kod kuće sam bio kao ljubimac u kavezu“ (Gershe, 1969, 26-27). Modelu milosrđa pribjegavaju i roditelji u drami *Čudotvorka* nakon što se njihove metode discipliniranja Helen pokažu neučinkovitima. Posljedično tomu „Kellerovi su se prepustili sudbini i pustili Helen da se ponaša kako želi“ (Puškar Mustafić, 2020, 88) pa, kada djevojčica u ljutnji ozlijedi svoju učiteljicu Annie, majka joj daje slatkiš i taj čin opravdava govoreći sljedeće: „Nemamo srca za bilo što drugačije, a često ju se i ne može obuzdati“ (Gibson, 1989, 52). Učiteljica Annie Sullivan primjećuje da roditelji koriste sažaljenje kao alternativu discipliniranju djeteta s invaliditetom, smatrajući da je Kellerovima „lakše ... sažalijevati [kćer] nego ju naučiti nečem boljem“ (Gibson, 1989, 57).

Devetnaesto stoljeće svjedočilo je izoliranju, segregaciji i izdvajanju osobe s invaliditetom od ostatka obitelji zbog nemogućnosti prilagodbe potrebama koje nosi invalidnost, a pritom se „institucija nerijetko vidi kao najbolja ako ne i jedina moguća pozicija za osobu s invaliditetom“ (Peternai Andrić, 2019, 153). Gluhoslijepa Helen u drami *Čudotvorka* profilirana

je kao tuđinac u vlastitoj obitelji nakon što „brojni pokušaji da pomognu kćeri i da je bar donekle osposobe za život završavaju neuspjehom“ (Puškar Mustafić, 2020, 88). Potaknut sestriplom neposlušnošću, polubrat slijepe djevojčice James Keller predlaže ocu da smjesti Helen u ustanovu, ističući kako bi takav čin bio „najplemenitija stvar“ za dijete (Gibson, 1989, 13). Nakon što tetu Ev začudi činjenica da mladić želi izdvojiti sestru s invaliditetom iz obiteljskog okruženja, James navodi da Helen narušava obiteljsku dinamiku, da je ona tek njegova „polusestra i polumentalno defektna“ i da ju „nije ugodno stalno viđati“ (Gibson, 1989, 13). Osobe s invaliditetom o kojima obitelj nije mogla ili htjela brinuti napućivale su državne ubožnice koje su zbrinjavale raznoliku populaciju ljudi uključujući siromašne, siročad, samohrane majke, starije i nemoćne te osobe s invaliditetom. Učiteljica Annie Sullivan opisuje Kellerovima izgled ubožnice u mjestu Tewksbury u koju su smještane slijepe osobe poput nje u nadi da će spriječiti njihovu želju za smještanjem Helen u sličnu ustanovu:

ANNIE: Jedna soba bila je puna starica, bogalja, slijepih, većine umirućih, a čak i ako je njihovo stanje bilo zarazno, nije bilo mjesta gdje bi ih se moglo premjestiti, a tamo su smjestili i nas. Bilo je i mladih na drugoj strani hodnika, većinom prostitutki, s tuberkulozom i epileptičnim napadajima, i nekoliko onih koje su brinule o drugim djevojkama, pogotovo mlađima, i nekoliko ludih. Neke su imale delirium tremens. Najmlađe su bile u drugoj sobi kako bi rodile djecu koju nisu željele, počevši s dobi od trinaest, četrnaest. Poslije bi otišle, ali bebe bi ostale pa bismo se igrali s njima, iako je puno njih imalo rane po cijelom tijelu od bolesti o kojima se ne bi smjelo govoriti, ali malo je njih preživjelo. Prve ih je godine bilo osamdeset, sedamdeset je umrlo. Soba u kojoj smo se Jimmie i ja igrali bila je mrtvačnica u kojoj su držali tijela dok nisu uspjeli iskopati... (Gibson, 1989, 77-78).

Čitanjem drame *Izlazak Sunca na Campobellu* otkriva se da je ostracizam osoba s invaliditetom bio prisutan i u društvu 20. stoljeća, a „neznanje, strah od nepoznatog i praznovjerje neki su od razloga zbog kojih su osobe s invaliditetom kontinuirano izlagane marginalizaciji, stigmatizaciji, izmještane i getoizirane“ (Peternai Andrić, 2019, 186), nerijetko i unutar vlastitog doma. Iako se usprkos tjelesnim oštećenjima nastalima uslijed dječje paralize protagonist Scharyjeve drame pokušava, pužajući, samostalno uspjeti uz stepenice, javne epizode Rooseveltove borbe s invalidnošću

nailaze na otpor ostalih članova kućanstva. Franklinova majka Sara ističe primjerice da „djeca ne smiju vidjeti da se ovako kreće“ (Schary, 1989, 49) jer bi to moglo imati negativan učinak na njih, potvrđujući da novo stoljeće ipak nije donijelo pomak kada je riječ o inkluziji u obiteljskom okruženju.

Društveni život osoba s invaliditetom

Analiza društvene interakcije likova s invaliditetom u dramama *Izlazak Sunca na Campobellu*, *Čudotvorka* i *Leptiri su slobodni* potvrđuje da invalidnost nije kategorija koja inherentno podrazumijeva inferioran položaj subjekta i da invaliditet nastaje kao društveni proces: „Invalidnost, tjelesno ili psihičko oštećenje je nesumnjivo funkcionalno ograničenje za svakog pojedinca, međutim, invaliditet nastaje kao društveni proces. Društvo ‘onemogućuje’ pojedince isključivanjem ili diskriminiranjem i stvaranjem afektivnih, osjetilnih, kognitivnih ili arhitektonskih barijera“ (Paternai Andrić, 2019, 151). Diskriminacija s kojom se osobe s invaliditetom suočavaju prisutna je u različitim životnim razdobljima i okolnostima, od razvijanja prijateljstva u djetinjstvu, preko ljubavnih odnosa, pa sve do svakodnevnih interakcija s okolinom. Neki od oblika diskriminacije osoba s invaliditetom koji se pojavljuju u trima biografskim dramama jesu stigmatizacija, zanemarivanje subjekta s invaliditetom te isključivanje ili odbacivanje. Društvene stigme koje se vezuju uz osobe s invaliditetom temelje se na shvaćanju invalidnosti kao devijacije, manjkavosti i drugosti. „Upravo se prepoznavanje različitosti i određivanje razlike javlja kao prvi element u procesu stigmatizacije, a osobe s invaliditetom izložene su stigmatizaciji i pripisivanju atributa nenormalnog, zazornog, nedostatnog, čudovišnog, nakaznog, deformiranog, izopačenog“ (Paternai Andrić, 2019, 223). Spomenuta se činjenica uočava u drami *Leptiri su slobodni* pri prvom susretu Jill Tanner i slijepog mladića Dona Bakera: „Mislim ... uvijek sam vjerovala su slijepi ljudi nekako ... zastrašujući, znaš“ (Gershe, 1969, 17). Jednako štetni za osobe s invaliditetom jesu i stereotipi koji imaju pozitivnu konotaciju jer pripadnicima ove kategorije pripisuju prenaplašene osobine kao što je trajna blagost karaktera, što naposljetku rezultira dihotomijom „dobar“ i „loš bogalj“ (Darke, 2004, 102). Gersheova drama potvrđuje da već pri upoznavanju Jill oblikuje predodžbu o Donu utemeljenu na njegovom invaliditetu, vezujući uz mladića karakteristike kao što su dobrota,

iskrenost i naivnost: „Vidim da si puno bolja osoba od mene“ (Gershe, 1969, 18). Analizirane drame stoga pokazuju da percepcija invaliditeta u 20. stoljeću počiva na binarnim oprekama, zbog čega subjekti s invaliditetom postaju oni koji izazivaju strah ili zaslužuju društvenu integraciju.

Marginalizacija osoba s invaliditetom nerijetko se odvija na prešutan način, zanemarivanjem subjekta i izbjegavanjem korištenja izraza kojim bi se imenovala invalidnost. Jezik određuje društveni status pojedinca i jezik kojim nam se drugi obraćaju utječe na način na koji sebe promatramo. Subjekt je, ukratko, određen jezikom. „Procesom imenovanja, pridavanja značenja, subjekti se tvore, uključuju ili isključuju iz zajednice ili grupe, a ako imenovanje izostane, nema ni subjekta, nevidljiv je i lišen položaja iz kojeg bi se mogao reprezentirati, pregovarati, zauzeti za vlastite ciljeve, pružiti otpor vladajućim normama i konvencijama“ (Peternai Andrić, 2019, 17). Iz navedenog proizlazi da izostanak imenovanja subjekta upućuje na njegovo nepriznavanje u zajednici. U drami *Leptiri su slobodni* uočava se kako likovi bez invaliditeta ne žele koristiti riječ „sljepoća“ kako bi imenovali Donovo stanje smatrajući izraz uvredljivim – premda je to obilježje dio njegova identiteta:

RALPH. (*Neprirodno glasno.*) Hej, Jill mi je rekla da ste ... koliko ste spretni za nekoga tko ... ovaj, za nekoga tko ne vidi.

DON. Možete reći „slijep“, Ralph. I ja koristim tu riječ (Gershe, 1969, 63).

Posljednja pojava koja se uočava u analiziranim dramama kada je riječ o društvenoj interakciji osoba s invaliditetom jest izoliranje, isključivanje ili odbacivanje osobe s invaliditetom od ostatka okoline. U drami *Čudotvorka* roditelji zanemaruju integraciju djeteta u društvenu sredinu, zbog čega dijete ne uspijeva ostvariti interakciju s okolinom, bilo da je riječ o vlastitoj obitelji ili vršnjacima. Prvi kontakt mlade Helen Keller s drugom djecom prikazan u Gibsonovoj *Čudotvorki* ujedno upućuje na činjenicu da invaliditet nije bio stanje s kojim su djeca bila upoznata u 19. stoljeću. Tako prvi čin drame prikazuje pokušaj igre slijepice i gluhočujice Helen s dvoje djece bez invaliditeta, Marthom i Percyjem, koju onemogućuje činjenica da djeca koja ju okružuju nisu posve upoznata s načinom na koji slijepice osobe komuniciraju zbog čega nastaje jaz. „Za stigmatizirane interakcije s onim ‘normalnim’ što subjekte vide kao različite mogu biti mučne i neugodne i obuhvaćati različite radnje i stanja, od

znatiželje, pretjerane brižnosti, do ismijavanja i ruganja“ (Paternai Andrić, 2019, 190). Iz didaskalija je primjetno da Helen pokušava ostvariti bliskost s djecom dirajući ih po licu, pri čemu djeca bez invaliditeta ne razumiju njezin način komuniciranja: „Okružena je s njih dvoje, u hrpi isječaka papirnatih lutaka, a dok oni pričaju, Helen stavlja ruke na njihova lica naizmjenice, zbunjeno osjećajući pokrete njihovih usana“ (Gibson, 1989, 8). Najprije Martha „odguruje ruku koju Helen stavlja na njezina usta“ (Gibson, 1989, 8), zatim jednako čini i Percy: „Ali Helen mu gura prste u usta, kako bi osjetila njegov jezik; on ih ugrize, iziritiran, a ona ih istrgne“ (Gibson, 1989, 8-9). Drama *Leptiri su slobodni* pokazuje kako se djeca s invaliditetom nerijetko sama izoliraju od svojih vršnjaka zbog straha od neprihvatanja: „Stigmatizirani razvijaju različite mehanizme samoobrane: održavaju tjelesnu distancu spram drugih, pokušavaju ograničiti druge u namjeri da izgrade stereotipiziranu sliku na način da uskraćuju informacije o sebi“ (Paternai Andrić, 2019, 189-190). Protagonist Gersheove drame *Don od djetinjstva* izbjegava sklapanje prijateljstava zbog straha od stigmatiziranja i navodi kako mu je jedini prijatelj tijekom odrastanja bio vlastiti otac koji je preminuo: „On je bio jedini prijatelj kojeg sam imao dok sam odrastao. Bio je tip čovjeka koji bi mi bio prijatelj čak i da mi nije bio otac“ (Gershe, 1969, 24).

Obrazovanje i poslovna dostignuća osoba s invaliditetom

Tehnološki i znanstveni napredak nisu uvijek podrazumijevali unapređenje životnih okolnosti osoba s invaliditetom, stoga je i shvaćanje invaliditeta kao nedostatka povezano s razvojem industrijske proizvodnje (Albrecht i sur., 2001, 415). Ako subjekt zbog tjelesnog ili mentalnog oštećenja nije sposoban sudjelovati u proizvodnom radu, stigmatiziran je kao nepodoban, a tijelo takvog subjekta doživljava se kao devijantno, manjkavo i nesposobno. „U suvremenom se dobu što ga obilježava industrijalizacija i kapitalizam najviše vrednuje učinkovitost i brzina, što znači da su osobe s invaliditetom u startu u zaostatku i u bitno lošijem položaju zbog tjelesnog stanja ili kronične bolesti što umanjuju ili ometaju nečije sposobnosti za rad“ (Paternai Andrić, 2019, 159). S obzirom na to da se slijepim i slabovidnim osobama u 19. stoljeću nisu nudile brojne poslovne prilike, u drami *Čudotvorka* ravnatelj Škole za slijepe Perkins, Michael Anagnos, savjetuje učiteljicu Annie Sullivan da bude poslušna novim poslodavcima:

„Annie, budi skromna. Nemaš toliko ponuda da možeš birati“ (Gibson, 1989, 19). Usluge slijepih osoba ujedno su bile oskudno plaćene pa tako slabovidna učiteljica Annie za cjelodnevni rad u obitelji Keller dobiva plaću od „dvadeset pet dolara mjesečno“ (Gibson, 1989, 19). Arthur Keller istovremeno slabo vrednuje stručnost učiteljice Annie, a nepovjerenje u njezine sposobnosti proizlazi iz činjenice da je djevojka slabovidna: „Ovdje je puna kuća odraslih koji se ne mogu nositi s djetetom, kako može neiskusna poluslijepa jenkijevska školarka upravljati njome?“ (Gibson, 1989, 33). Drama *Izlazak Sunca na Campobellu* pokazuje da Rooseveltovo obolijevanje od dječje paralize također ugrožava njegovu političku karijeru jer se slika invaliditeta veže uz slabost. „Osim što je invalidnost tog stupnja izuzetno teška sama po sebi, Rooseveltu je bilo teško pokazati se kao invalid pred drugim ljudima jer je njegova slika u javnosti do tada bila savršena“ (Puškar Mustafić, 2020, 87). Nakon što javnost sazna za njegovu invalidnost, počinje ga gledati kao nemoćnoga, stoga politički savjetnik Louis Howe kaže da je potrebno „zaustaviti pričanja ljudi koji govore da je Roosevelt bio dobar čovjek koji je nekada imao dobru priliku i da je baš šteta za njega“ kako bi Roosevelt povratio ugled u svijetu politike (Schary, 1989, 71).

Američki obrazovni sustav djeci s invaliditetom nije pružao adekvatno obrazovanje sve do kraja 20. stoljeća jer se tjelesni invaliditet poistovjećivao s intelektualnim nedostatkom. Premda „invalidnost danas razumijemo kao posljedicu društvenih i ekonomskih i strukturnih odnosa, a ne kao posljedicu manjkavog tijela ili manjkavog uma“ (Paternai Andrić, 2019, 11), nije uvijek bilo tako. Edukacija slijepe i gluhe djece u Americi dugo se provodila u posebnim internatima, a segregirano obrazovanje negativno je utjecalo na daljnji napredak djece. U skladu s navedenim, Annie Sullivan u drami *Čudotvorka* kritizira pristup učitelja u školi za slijepe Perkins referirajući se na dr. Samuela Gridleyja Howea koji svoje učenike „nikada nije tretirao kao običnu djecu“ (Gibson, 1989, 29). Etiketiranje djece s invaliditetom kao drugačije i ograničavanje njihove samostalnosti značilo je njihovo nazadovanje u pogledu obrazovanja, stoga nije bilo moguće „naučiti gluhoslijepo dijete *polovicu* onoga što obično dijete nauči“ (Gibson, 1989, 29). Budući da specijalne škole nisu razvijale puni potencijal učenika, bile su stigmatizirane i u stoljeću koje je uslijedilo pa se školovanje djece s invaliditetom često svodilo na prostor vlastitog doma. Protagonist drame *Leptiri su slobodni*, slijepi mladić Don, navodi da je

pohađao školu „u dnevnom boravku“ gdje su mu „predavali ... učitelji koji poučavaju slijepce“ (Gershe, 1969, 26), iako su istovremeno postojale škole za slijepu djecu diljem Amerike. Kraj 20. stoljeća donio je promjenu u okolnostima školovanja djece s invaliditetom koja su sve češće integrirana u razrede s ostalom djecom. Zakon o obrazovanju djece s invaliditetom, usvojen 1975., označio je početak inkluzivnog obrazovanja jamčeći djeci i mladima s invaliditetom besplatno obrazovanje koje odgovara njihovim potrebama, a nedugo nakon što je usvojen, djeca s invaliditetom počela su pohađati redovne škole (Albrecht i sur., 2001, 47).

Kultura nekog naroda pokazatelj je hijerarhijskih odnosa u društvu, statusa pojedinih društvenih skupina i njihove vidljivosti u zajednici. Drama *Leptiri su slobodni* upućuje na nedostatak reprezentacije osoba s invaliditetom u kulturnim sadržajima glavne struje, posebice u književnosti. Premda književna djela o osobama koje su prevladale društvene stigme povezane s invalidnošću imaju važnu ulogu u podizanju društvene svijesti, osobe s invaliditetom svoj prostor u književnosti dobivaju tek krajem 20. stoljeća. Budući da je književnost „jedan od moćnih medija za oblikovanje etičkih i političkih reprezentacija identiteta i invaliditeta“ i kao takva „može pomoći u osvješćivanju i osmišljavanju načina na koje se spram invaliditeta i osoba s invaliditetom možemo odnositi s empatijom i humanije“ (Paternai Andrić, 2019, 9), Gershe u drami *Leptiri su slobodni* pokazuje kako dječja spisateljica Florence Baker nastoji izmijeniti društvenu predodžbu o invalidnosti pisanjem knjiga o slijepom dječaku Donnyju Darku inspiriranu životom njezina sina:

DON: Donny ima dvanaest godina i rođen je slijep poput mene, samo što za maloga Donnyja Darka to nije hendikep. On može voziti automobile i letjeti avionima jer, vidite, njegove su druge sposobnosti toliko razvijene da može čuti pljačku banke na kilometar udaljenosti i može nanjušiti kako komunisti kuju zavjeru o rušenju vlade. On je ustrajni borac protiv zločina i nepravde, te na kraju svake knjige, jer mu je redovito dodjeljivano odlikovanje CIA-e ili FBI-ja, kaže: ‘Nema tako slijepih kao onih koji ne žele vidjeti!’ (Gershe, 1969, 25).

Sadržaji kojima su djeca izložena mogu utjecati na njihovo viđenje sebe pa tako i „likovi ili književni subjekti mogu biti model za identifikaciju“ (Paternai Andrić, 2019, 12). Sukladno tomu, Florence Baker potvrđuje da

je njezino pisanje pozitivno utjecalo na samopercepciju njezina sina Dona: „Pisala sam ih jer sam pronašla način da ti pomognem. Kad god si se osjećao obeshrabreno ili poraženo, ispričala sam ti priču o Donnyju Darku ... i potrudio si se malo više i bio si malo bolji“ (Gershe, 1969, 71). Oblikovanje književnih likova s invaliditetom kao afirmativnih junaka utječe na društveni status osoba s invaliditetom i mijenja paradigmu invaliditeta povezujući stanje s atributima kao što su snaga, sposobnost i vidljivost.

Zaključak

Analiza biografskih drama *Izlazak Sunca na Campobellu* (1958) Dorea Scharyja, *Čudotvorka* (1959) Williama Gibsona i *Leptiri su slobodni* (1969) Leonarda Gershea pokazuje da je američko društvo sve do kraja 20. stoljeća zaostajalo u inkluziji osoba s invaliditetom. Takvo društveno ozračje odraz je ekonomskog uređenja zemlje, onog kapitalističkog, koje je podrazumijevalo tjelesnu, mentalnu i intelektualnu sposobnost pojedinca kao preduvjet za ulazak na tržište rada. Subjekt koji nije bio sposoban sudjelovati u proizvodnom radu zbog tjelesnog ili nekog drugog oštećenja stigmatiziran je kao nepodoban, a tijelo takvog subjekta doživljavano je kao devijantno. Ekonomsko uređenje koje isključuje osobe s invaliditetom prouzrokovalo je niz daljnjih prepreka koje su onemogućavale integraciju ove populacije, kao što su teškoće pri zapošljavanju i obrazovanju, pravne barijere, neprihvatljiva arhitektonska rješenja, nepostojanje adekvatnog prijevoza, društvene predrasude povezane s invalidnošću te nevidljivost u zajednici. Marginalizacija osoba s invaliditetom nije se odvijala samo u poslovnom okruženju, nego i u onom privatnom pa su se tako pojedinci s oštećenjima profilirali kao stranci u obitelji i društvu. Tijekom 19. i 20. stoljeća invalidnost se promatrala kao nedostatak kojem treba pristupiti s medicinskog gledišta, pri čemu su se zanemarivali drugi načini unapređenja života osoba s invaliditetom. Nemogućnost prilagodbe potrebama koje nosi invalidnost nerijetko je rezultirala izoliranjem člana obitelji s invaliditetom od ostatka obitelji, a često i smještanjem u državne ustanove koje su bile namijenjene marginaliziranim društvenim skupinama. Diskriminacija s kojom su se osobe s invaliditetom susretale bila je prisutna u različitim životnim razdobljima i okolnostima, od razvijanja prijateljstva u djetinjstvu, preko ljubavnih odnosa, sve do svakodnevne interakcije s okolinom. Neki od oblika diskriminacije osoba s invaliditetom koji se pojavljuju u

analiziranim biografskim dramama jesu stigmatizacija, zanemarivanje subjekta s invaliditetom te isključivanje ili odbacivanje. Društvene stigme koje se vezuju uz osobe s invaliditetom temelje se na shvaćanju invalidnosti kao devijacije, manjkavosti i drugosti. Socijalna interakcija osoba s invaliditetom i njihove okoline u trima biografskim dramama pokazuje da invalidnost nije kategorija koja podrazumijeva marginaliziran položaj subjekta i da invaliditet nastaje kao društveni proces. Invaliditet se tako može tumačiti kao društveni konstrukt ovisan o političkim, kulturnim i ekonomskim okolnostima, stoga i promjena u okolnostima otvara mogućnosti boljoj inkluziji osoba s invaliditetom u budućnosti.

Literatura

- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. i Bury, M. (2001). *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darke, P. A. (2004). The changing face of representations of disability in the media. U: J. Swain i sur. (ur.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (str. 100-105). London: Sage Publications.
- DePoy, E. i Gilson, S. F. (2011). *Studying Disability: Multiple Theories and Responses*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gershe, L. (1969). *Butterflies Are Free*. New York: Samuel French, Inc.
- Gibson, W. (1989). *The Miracle Worker*. New York: Bantam Books.
- Gilsdorf, J. R. (2018). Into Darkness and Silence: What Caused Helen Keller's Deafblindness?. *Clinical Infectious Diseases*, 67(9), 1445-1449.
- Leutar, Z. i Štambuk, A. (2007). Invaliditet u obitelji i izvori podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1), 47-61.
- Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
- Nikčević, S. (2006). *Gubitnički genij u našem gradu: suvremena američka drama*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Pantić Conić, D. (2017). Američki san kao najpoznatiji globalni mit modernog potrošačkog društva. *In medias res: časopis filozofije medija*, 6(11), 1725-1731.
- Peternai Andrić, K. (2021). Invaliditet u književnosti, književnost u invaliditetu. U: T. Ileš i M. Sabljarić (ur.), *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju* (str. 53-64). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Peternai Andrić, K. (2019). *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*. Zagreb: Meandarmedia.

- Puškar Mustafić, N. (2020). *Suze u publici: Katarza u suvremenoj auto/biografskoj američkoj drami*. Zagreb: Citadela libri.
- Russell, M. i Malhotra, R. (2002): Capitalism and Disability. *Social Register*, 38, 211-228.
- Schary, D. (1989). *Sunrise at Campobello*. New York: Dramatists Play Service.
- Sjedinjene Američke Države. (1776). *Deklaracija o nezavisnosti*. URL: <https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript> (pristup 15. 1. 2022.)
- Ujedinjeni narodi (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:22010A0127\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:22010A0127(01)&from=EN) (pristup: 15.01.2022.)

THE RIGHT TO THE AMERICAN DREAM: SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN AMERICAN BIOGRAPHICAL DRAMA

Abstract

American realistic drama often thematizes the realisation of the American dream in capitalist America, where disability is often seen as an obstacle in achieving personal and business goals. The paper analyzes the status of disabled persons and inclusive practices in three biographical plays: Dore Schary's *Sunrise at Campobello* (1958), William Gibson's *The Miracle Worker* (1959) and Leonard Gershe's *Butterflies Are Free* (1969). The analysis of disabled characters in the three biographical plays (status within a family, social life, as well as education and business achievements) seeks to highlight aspects in which the nineteenth- and twentieth-century American society lagged behind when it comes to the inclusion of people with disabilities. Theoretical considerations on identity formation by literary theorist Kristina Peternai Andrić are applied in order to explain the influence of disability on one's identity. The paper reaches a conclusion that disability-related stigmas are widespread in modern America and that disability as a physical condition is not what limits the individual, but prejudices that society associates with people with disabilities. Disability can thus be interpreted as a social construct dependent on political, cultural and economic circumstances, and therefore a change in circumstances opens up opportunities for better inclusion of people with disabilities in the future.

Keywords: American dream, *Butterflies Are Free*, disability, *Sunrise at Campobello*, *The Miracle Worker*

Ana Smodlaka¹⁰⁹
Kristina Urbanc¹¹⁰

FORMALNI I NEFORMALNI OBLICI PODRŠKE ZA STUDENTE S INVALIDITETOM

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 378-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/MYES1444>

Sažetak

U radu će se prikazati rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog tijekom akademske godine 2020/2021. sa studentima s invaliditetom na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati i opisati iskustva studenata s invaliditetom s podrškom tijekom pripreme za studij i pohađanja studija. Rezultati kvalitativne analize pokazali su važnost podrške obitelji, sveučilišne i fakultetske formalne podrške, ali i određene neujednačenosti u pruženoj podršci nastavnog i nenastavnog osoblja i kolega na fakultetu. Rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima nekih drugih recentnih istraživanja koja ističu potrebu za sustavnijom formalnom podrškom studentima s invaliditetom pod vidom bolje informiranosti, jačanja kompetencija nastavnika za provođenje različitih oblika prilagodbe, prilagođenih obrazovnih materijala i zadovoljavanja drugih specifičnih potreba ovisno o vrsti invaliditeta.

Ključne riječi: invaliditet, visokoškolsko obrazovanje, podrška, pravo na prilagodbu

109 Magistra socijalnog rada, Zagreb, smodlakaana1@gmail.com

110 Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu, kristina.urbanc@pravo.unizg.hr

Uvod

Obrazovanje predstavlja jedno od osnovnih ljudskih prava koje je neopodno za ostvarivanje svih drugih prava (UNESCO, 2010 prema Farnell, 2012) i postavlja temelje za „povezivanje znanja, vještina i sposobnosti u sklop kompetencija koje su potrebne za uspješno sudjelovanje u društvenom, gospodarskom, kulturnom i političkom životu zajednice“ (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2011). Fokus hrvatskog obrazovnog sustava počiva na načelu „jednakosti obrazovanja za sve“ (Urbanc i sur., 2014), stoga je misija hrvatskog obrazovnog sustava osigurati kvalitetno obrazovanje dostupno svima pod jednakim uvjetima prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), a posebice podzastupljenim i ranjivim skupinama studenata u koju se ubrajaju i studenti s invaliditetom. Podzastupljenost u visokom obrazovanju definira se „kao niži udio određene skupine studenata koji se nalaze u sustavu visokog obrazovanja u odnosu na populacijske podatke, odnosno u odnosu na situaciju u drugim europskim zemljama“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, 5), dok se ranjiva skupina definira kao ona koja ima „veći rizik izloženosti teškoćama u obliku akademske ili društvene integracije te koja ima manje mogućnosti za neke aspekte studiranja poput međunarodne mobilnosti“ (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018, 6).

Položaj studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju kompleksan je iz više razloga, posebice jer studenti s invaliditetom čine heterogenu skupinu čije se potrebe razlikuju s obzirom na vrstu oštećenja i kreću se od potrebe za prostornom pristupačnošću i dostupnošću usluga (osobe s motoričkim poremećajima), potrebe za prilagođenom nastavnim literaturom (osobe s oštećenjima vida), potrebe za komunikacijskim posrednikom (osobe s oštećenjima sluha), potrebe za prilagođenim načinom polaganja ispita (studenti sa specifičnim teškoćama učenja, a ponekad i studenti s motoričkim i senzoričkim oštećenjima), potrebe za fleksibilnošću pri ispunjavanju studentskih obveza (studenti s kroničnim bolestima i psihičkim smetnjama) (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018; Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom, 2017; Kiš-Glavaš, 2012).

Unatoč tome što se vodi evidencija o studentima s invaliditetom koji primaju neke oblike potpore, u Hrvatskom registru osoba s invaliditetom ne

postoji precizan podatak o broju studenata s invaliditetom. Prema istraživanju EUROSTUDENT IV koje su proveli Farnell i suradnici (2011), 15% studenata ima fizičke ili mentalne teškoće koje ih ometaju tijekom studija. Slični podaci dobiveni su u istraživanju EUROSTUDENT V koje su proveli Šćukanec i suradnici (2015) prema kojem 14% studenata samoprocjenjuje da ima zdravstvenih teškoća. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2015) izvješćuje o 364 studenta s invaliditetom. Prema evidenciji institucionalnih službi potpore, evidentiran je ukupno 571 student s invaliditetom na sedam hrvatskih sveučilišta i 110 studenata s invaliditetom na 34 veleučilišta i visokih škola, stoga možemo govoriti o otprilike 700 evidentiranih studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Salaj i Kiš-Glavaš, 2017). Prema podacima Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, u razdoblju od školske godine 2009/2010. do 2014/2015. broj osoba koje su koristile neku od prilagodbi na barem jednom ispitu državne mature kreće se od 178 do 569. U slučaju da su sve te osobe upisale neki od studijskih programa možemo pretpostaviti da je riječ o ukupno 1 648 studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018).

Poteškoće pri utvrđivanju točnog broja studenata s invaliditetom postoje iz nekoliko razloga. Prvenstveno nije precizno definirano tko su studenti s invaliditetom, kojim se potvrdama ili rješenjima taj status dokazuje i na koje prilagodbe i podršku student ima pravo na temelju tog statusa. Hrvatski zavod za javno zdravstvo kao razlog nemogućnosti prikupljanja cjelovitih podataka navodi kako ni u jednom rješenju o invaliditetu nije specificirano je li osoba student (Meić, 2014). Iskustvo je također pokazalo da neki studenti, iako su ostvarili pravo prilagodbe ispitne tehnologije na državnoj maturi, odluče ne koristiti pravo prilagodbe u sustavu visokog obrazovanja zbog čega se onda ne evidentiraju kao studenti s invaliditetom. Neki od razloga mogu ležati u činjenici da studenti nisu dužni registrirati se kao studenti s invaliditetom ako smatraju da bi time mogli biti stigmatizirani i „obilježeni“ (Meić, 2014), ako smatraju da mogu svladati studijske programe bez posebnih prilagodbi ili ako s druge strane uopće nisu upoznati s pravom prilagodbe, odnosno sustavom potpore na visokim učilištima (Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2018). Do neusklađenosti također dolazi zbog toga što

različite institucije navode različite podatke o broju studenata s invaliditetom ovisno o načinu na koji prikupljaju i evidentiraju te podatke.

Rezultati nekih hrvatskih istraživanja koja su povezana s uključivanjem i sudjelovanjem studenata s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja upućuju na potrebu prilagodbe obrazovnog procesa specifičnim potrebama studenata s invaliditetom i potrebu sustavne podrške za vrijeme studiranja (Milić Babić, 2020; Bošković i sur., 2017; Bošković i Rinčić, 2014; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Urbanc i sur., 2014; Farnell i sur., 2011). Kao najčešće poteškoće za vrijeme studiranja studenti navode nesenzibiliziranost, neprilagođenost, neosviještenost i needuciranost nastavnog i nenastavnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom (Bošković i Rinčić, 2014; Korkut i Martinac Dorčić, 2014; Urbanc i sur., 2014; Farnell i sur., 2011), administrativnu nefleksibilnost (Stančić i sur., 2014) i potrebu za standardizacijom asistencije i prijevoza, prilagodbom infrastrukture, redovitom edukacijom nastavnog osoblja, senzibilizacijom studenata i povećanjem broja zaposlenih u uredima za studente s invaliditetom (Milić Babić, 2020).

U ovom smo radu nastojali dobiti uvid u iskustva studenata s invaliditetom s različitim oblicima podrške kako bismo se jače usmjerili na poteškoće s kojima se susreću i učinkovitije doprinijeli poboljšanju kvalitete njihova studiranja.

Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti i opisati iskustva studenata s invaliditetom s podrškom tijekom pripreme za studij i pohađanja studija iz perspektive studenata s invaliditetom Studijskog centra socijalnog rada. U skladu s ovako definiranim ciljem, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakva su iskustva studenata s invaliditetom s formalnim i neformalnim oblicima podrške prilikom pripreme za studij?
2. Kakva su iskustva studenata s invaliditetom s formalnim i neformalnim oblicima podrške tijekom studija?

Metoda

U istraživanju je korišten kvalitativni pristup s obzirom na to da je u fokusu subjektivno iskustvo sudionika – studenata s invaliditetom.

Sudionici

U istraživanju je korišten namjerni uzorak sudionika čije je obilježje da imaju iskustvo i informacije o predmetu istraživanja (Ajduković, 2008). Uzorak sudionika u ovom istraživanju činile su osobe koje su ispunjavale ova tri kriterija: 1) da imaju status studenta na Studijskom centru socijalnog rada, 2) da su ostvarili pravo na prilagodbu, 3) da su motivirani za sudjelovanje u istraživanju nakon što im je upućen poziv.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno šest sudionika (od ukupno 10 koliko ih je tada koristilo pravo na prilagodbu, a koji su zbog ispitnih obaveza, posla ili zdravstvenih razloga odbili sudjelovanje). Od toga je bilo pet osoba ženskog i jedna osoba muškog spola. Sudionici su studenti prve, druge i treće godine preddiplomskog studija socijalnog rada i apsolvirane godine na diplomskom studiju socijalnog rada. S obzirom na vrstu prilagodbe, studenti koji su sudjelovali u istraživanju koristili su sljedeće oblike prilagodbe: pravo na 50% produljenog vremena pisanja ispita, stopostotno produljenje pisanja ispita, asistenciju u nastavi, asistenciju prilikom pisanja ispita, uvećani tisak i polaganje ispita usmenim putem umjesto pismenim kad god je to moguće.

Postupak provedbe istraživanja

Studente s invaliditetom na Studijskom centru socijalnog rada kontaktirala je koordinatorica, obavijestila ih o detaljima istraživanja i pozvala ih da se uključe. Oni koji su pokazali interes za uključivanje dobili su kontakt istraživačice nakon čega im je upućen poziv za sudjelovanje u kojem je dodatno pojašnjen cilj istraživanja, način provođenja i način na koji će se poštivati istraživačka etika. Pozivu se odazvalo ukupno 6 studenata (od ukupno 10 koliko ih je u to vrijeme ostvarilo pravo na prilagodbu na Studijskom centru socijalnog rada PFZ-a) od kojih su svi zadovoljavali kriterije za sudjelovanje i s njima su provedeni intervjui.

Pristanak za sudjelovanje u istraživanju sudionici su potvrdili pozitivnim odgovorom na poslanu e-poruku nakon čega je slijedio dogovor o samom provođenju intervjua. Sa svakim sudionikom dogovoreno je vrijeme i platforma, odnosno video alat preko kojeg će se uspostaviti videopoziv. Sudionici su ponovno prije samog početka intervjua bili obaviješteni o snimanju intervjua i načelu dobrovoljnosti i anonimnosti, odnosno nemogućnosti povezivanja iskaza sudionika s njihovim identitetom. Snimke su transkribirane tako da su imena sudionika zamijenjena kodnim oznakama čime je osigurana anonimnost i povjerljivost sudionika. Transkripti intervjua poslani su sudionicima kako bi imali uvid u razgovor, a bilo im je omogućeno da dodaju, izbrišu ili izmijene neku izjavu s kojom se ne slažu ili za koju iz bilo kojeg razloga ne žele da bude u radu.

Metoda prikupljanja podataka

Metoda prikupljanja podataka bio je polustrukturirani sinkroni intervju putem videopoziva. Odabrana je metoda intervjua jer se ovim istraživanjem želio dobiti uvid u osobna iskustva sudionika, odnosno dublje razumijevanje njihovih razmišljanja, osjećaja i djelovanja, kao i općenito uvid u opis životnog svijeta sudionika (Milas, 2009).

Zbog pandemije bolesti COVID-19, uzimajući u obzir zdravstvenu sigurnost sudionika, ova je metoda umjesto provođenja intervjua „licem u lice“ prilagođena u intervju putem videopoziva. U dogovoru sa sudionicima korištena je platforma Google Meet. Ovakav način intervjua najslabiji je intervju koji se provodi uživo sa sudionicima jer i dalje omogućuje istraživaču i sudionicima da se istovremeno vide i čuju (Janghorban i sur., 2014; Brinkman, 2013), a interakcija preko web-kamere može se usporediti s interakcijom u kojoj su istraživač i sudionik uživo prisutni (Janghorban i sur., 2014).

Prvi dio intervjua sastojao se od općih pitanja koja se odnose na godinu studija i prilagodbu koju student koristi na fakultetu. Pitanja su nadalje podijeljena u dva dijela. Prvi set pitanja odnosio se na podršku tijekom same pripreme i odluke za studij, a drugi dio pitanja na oblike i vrste podrške tijekom studiranja. Pitanja su posebno fokusirana na formalne i neformalne izvore podrške. Pitanja o formalnoj podršci odnosila su se na podršku koordinatore za studente s invaliditetom, Ureda za studente s invaliditetom, profesora i drugih stručnih djelatnika, dok su pitanja o

neformalnoj podršci obuhvaćala pitanja o podršci koju su sudionici dobili od bliskih osoba (primjerice obitelji, vršnjaka, kolega...). Na kraju su sudionici upitani o preporukama glede mogućnosti unaprjeđenja podrške.

Obrada podataka

Podaci dobiveni ovim istraživanjem obrađeni su postupkom tematske analize. Tematska analiza metoda je za identificiranje, analizu i izvještavanje o obrascima (temama) unutar podataka kojom se organiziraju i detaljno opisuju dobiveni podaci (Boyatzis, 1998 prema Braun i Clarke, 2006).

Etički aspekti istraživanja

Prilikom provedbe istraživanja vodilo se računa o tome da ono bude u skladu s etičkim načelima. Sudionici koji su iskazali interes za istraživanje obaviješteni su o prirodi, svrsi i cilju istraživanja nakon čega je zatražen pristanak za sudjelovanje. Pristanak je podrazumijevao i to da sudionici moraju razumjeti svrhu istraživanja i da svi podaci i način njihova prikupljanja, kao i obveze sudionika i mogućnost slobodnog odabira sudjelovanja, moraju biti jasni (Salmons, 2015). Putem pozivnog pisma, koje je upućeno na e-adresu, osigurano je navedeno i sudionici su bili upoznati s načelima dobrovoljnosti, anonimnosti prilikom prikazivanja podataka, povjerljivosti, zaštite identiteta i privatnosti, mogućnosti uvida u rezultate. Prije samog intervjua sudionicima je nanovo objašnjena svrha istraživanja, cilj i način poštivanja etičkih načela. Tijekom provođenja intervjua u *online* okruženju bila je prisutna samo istraživačica, a koristila se akademska e-adresa kako bi se potvrdila pouzdanost i potaknulo povjerenje kod sudionika. Nakon provedenih intervjua sudionici su dobili transkripte na uvid i tako su mogli dodati, izmijeniti ili odlučiti za koje izjave žele ili ne žele da budu prikazane u istraživanju.

Prikaz rezultata i rasprava

Iskustva studenata s invaliditetom s podrškom prilikom pripreme za studij

Prvo istraživačko pitanje „Kakva su iskustva studenata s invaliditetom s podrškom prilikom pripreme za studij?“ operacionalizirano je kroz pitanja koja se odnose na iskustva studenata s invaliditetom prilikom odlučivanja o odlasku na studij, odabira studija i upisa na studij. Postavljena su i dodatna pitanja u vezi izvora, vrste podrške i mogućih poteškoća ili nedostatka s kojima su se studenti s invaliditetom susretali prilikom upisa.

U nastavku slijedi prikaz dobivenih podataka.

Tablica 1. Podrška prilikom pripreme za studij

Teme	Kategorije
Uloga obitelji prilikom pripreme za studij	Podrška obitelji
	Prisutnost podrške obitelji pri izboru i upisu studija
	Propitivanje izbora studija
Uloga šire okoline prilikom pripreme za studij	Podržavajuća uloga prijatelja i okruženja
	Podržavajuća uloga nastavnika
	Iskustvo diskriminacije od strane učenika u srednjoj školi
Sveučilišna i fakultetska formalna podrška	Informiranje od strane koordinatorice
	Informiranje od strane Ureda za studente s invaliditetom
Podrška prilikom upisa na fakultet	Samostalnost pri upisu
	Obavljen upis bez teškoća

Prilikom pripreme za studij uloga obitelji pokazala se kao važan faktor. Svi sudionici navode kako su imali podršku obitelji: „...veliku ulogu imala moja obitelj kao... početna razina da su me uopće pogurali da idem na studij... mislim da mi je najveću podršku prilikom upisa na studij... pružala moja obitelj, znači roditelj i brat...“ (1), „Najjednostavnije moguće imala sam podršku mame i sestre što se tiče samog odabira studija i studiranja“ (2), „obitelj mi je pružala psihološku podršku...“ (3), „...kod upisa na studij [podrška] bila moja majka... ona je sa mnom rješavala sve te formalnosti oko upisa...“ (4), „...Pa mama mi je najviše pomogla, ona me vodila toj logopedici da opet ustvrdi, pošto su trebali biti novi nalazi“

(5), „podupirali moje želje i ambicije... oni (obitelji) su me i vozili u Zagreb kad je bilo potrebno upisati se...“ (6).

Podrška obitelji najčešće se očituje putem emocionalne potpore i konkretnih oblika pomoći (Wills i Shinar, 2000 prema Bošković, Ilić-Stošović i Skočić-Mihić, 2017). Istraživanja su pokazala kako je podrška važna tijekom cijelog života (Caplan, 1982 prema Wintre i Yaffe, 2000), posebice tijekom prijelaza iz srednjoškolskog u visokoškolsko obrazovanje (Henton, Lamke, Murphy i Haynes, 1980; Hoffman i Weiss, 1987; Holahan i Moos, 1981; Rice, Cole i Lapsley, 1990 prema Wintre i Yaffe, 2000), dok je za vrijeme studiranja roditeljska potpora povezana s višim prosjekom ocjena (Cutrona i sur., 1994 prema Wintre i Yaffe, 2000). Vrbanc (2016) u svojem istraživanju o ulozi roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij zaključuje da roditeljska podrška značajno pozitivno predviđa emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu kod hrvatskih studenata.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako se podrška obitelji ogleda u praktičnoj pomoći kao što je vožnja do mjesta upisa, odlazak stručnjaku po potrebne nalaze, rješavanje ostalih formalnosti vezanih za upis i u psihološkoj potpori koja se najviše očituje kroz podupiranje želja i ambicija sudionika.

Dvoje sudionika navodi kako je došlo do propitivanja izbora studija u njihovoj obitelji: „...rekla bi da je bilo podrške u smislu upisivanja studija kao takvog, ali u vidu profesije kao socijalnog rada... tu je bilo malo diskutabilno u smislu kako ćeš ti to... to će ti bit preemocionalno zahtjevno, ti ćeš se uvijek sa svima htjet bavit, to će tebe slomit i tako, bolje da odeš u nešto perspektivnije...“ (2), „nisu očekivali da ću ja... upisat socijalni rad... jer su svi oni bili da ja upišem nešto drugo...“ (3), „...moji su u principu više radili na tome da me... od toga odgovore...“ (4).

Osim uloge obitelji, rezultati pokazuju i ulogu šire okoline prilikom pripreme i upisa na studij. Sudionici navode podržavajuću ulogu obiteljskih prijatelja i okruženja („... svi prijatelji naši obiteljski tako svi su govorili joj to ti je... super, ti si baš za to... u principu, druga motivacija...“ (4), „...okruženje i ljudi koji su zapravo, prepoznali su u meni potencijal i da to što imam zapravo invaliditet ne mora nužno biti nekakva prepreka nego... mogu pokazati svoj puni potencijal bez obzira na taj invaliditet...“ (6)) i podržavajuću ulogu srednjoškolskih i fakultetskih nastavnika („...“

ja mislim da sam ja ustvari saznala za podršku da mi se može pružit na fakultetu prilikom samog upisa na faks... ja mislim da je tamo bila profesorica iz psihologije... onda me je ona uputila da na faksu postoji koordinatorica za osobe s invaliditetom“ (1), „...uvijek su nastavnici primjećivali u meni tu neku altruističnu notu i onda su zapravo rekli kako bi ja bila zapravo odlična u tom nekom psihološkom poslu...“ (6)).

Rezultati su međutim pokazali kako šira okolina pojedincima ne pruža samo podršku, već može biti i izvor diskriminacije pa tako jedna od sudionica navodi iskustvo diskriminacije od strane učenika u srednjoj školi: „...kako je išao četvrti razred prema kraju pa sam bila sve sigurnija nekako da ću upisati socijalni rad i onda su zapravo moje kolegice u srednjoj školi govorili kak ja mogu razmišljati da bi mogla biti kompetentna u tom području ili da bi mogla biti dobra jer su se, često su bile sklone rugati mi se i diskriminirati pa su onda našli tu prostora za, za nekakvo porugivanje...“ (6).

Iskustva sudionica pokazala su kako prilikom pripreme za studij dobivaju sveučilišnu i fakultetsku formalnu podršku u vidu informiranja od strane koordinatorice za podršku studentima s invaliditetom: „...prvih nekoliko dana su bili ovi orijentacijski dani gdje se predstavila znači profesorica [koordinatorica]... objasnila (sam) svoju situaciju i tako je došlo do toga da se meni ostvare moje prilagodbe...(...)...svakako mi je veliku podršku predstavljalo i cijelo Sveučilište... pogotovo profesorica [koordinatorica]“ (1), „Razgovarala sam sa koordinatoricom studenata sa invaliditetom... prije nego je bio završen upis tako da me isto o svemu informirala...(...)... koordinatorica mi je dala sve potrebne informacije i koju dokumentaciju još moram prikupiti...“ (3) i informiranja od strane Ureda za studente s invaliditetom: „...došla je druga kolegica iz Ureda za studente s invaliditetom... i onda su one zapravo održale kratko predavljanje tko zapravo, što taj Ured radi i... koja je zapravo njihova zadaća i tko sve može dobit nekakvu vrstu prilagodbe, pomoći, podrške bilo što...“ (2).

Nekim sudionicima podrška nije bila potrebna, već su samostalno obavili sve vezano uz upis na fakultet („Vjerojatno da sam ju tražila bi neku dobita, ali nisam postavljala previše pitanja sve mi je bilo jasno i znala sam koji je korak idući“ (2), „...pri izboru studija... pa niko mi nije tu baš pomogo, to sam ja sama htjela, niko me nije kao usmjerio da ja to izaberem...“ (5)) i nepostojanje teškoća pri upisu („...kad sam došla na upis na studij, nisam

se konkretno susrela s nikakvim poteškoćama.“ (6)). Ovdje je važno naglasiti kako sudionica (2) izjavljuje da joj nitko nije uskratio tu podršku, već joj jednostavno nije bila potrebna i smatra da bi potporu dobila u slučaju potrebe, što također može pridonijeti osjećaju sigurnosti.

Iskustva studenata s invaliditetom s oblicima podrške tijekom studija

Drugo istraživačko pitanje „Kakva su iskustva studenata s invaliditetom s formalnim i neformalnim oblicima podrške tijekom studija?“ operacionalizirano je kroz pitanja koja se odnose na iskustva studenata s oblicima podrške za vrijeme samog studiranja. U svrhu boljeg razumijevanja sudionicima su postavljena pitanja o dostupnosti podrške, odnosima s nastavnicima, kolegama i drugim osobama ili institucijama za koje su spomenuli da im pružaju ili ne pružaju podršku, kao i o mogućim poteškoćama i nedostacima vezanim uz podršku tijekom studija. U nastavku slijedi prikaz dobivenih podataka.

Tablica 2. Iskustva s formalnim i neformalnim oblicima podrške

Teme	Kategorije
Uloga nastavnika u neposrednoj provedbi prilagodbe	Susretljivost nastavnika
	Pristupačnost nastavnika
	Raznolikost pristupanja nastavnika praktičnoj provedbi prilagodbe
Uloga koordinatorice tijekom ostvarenja prava na prilagodbu	Zastupanje studenta od strane koordinatorice u svrhu ostvarenja prava na prilagodbu
	Podrška koordinatorice u komunikaciji i prikupljanju dokumentacije
	Emocionalna podrška koordinatorice
	Dostupnost koordinatorice
Djelotvornost nenastavnog kadra	Pomoć Ureda prilikom razrješavanja poteškoća u ostvarenja prava na prilagodbu
	Brzina i učinkovitost u postupanju Ureda
	Dostupnost i učinkovitost referade
Podržavajući odnos kolega na fakultetu	Pomoć u izradi bilježaka i praćenju fakultetskih obveza
	Fizička pomoć u kretanju
	Podrška u zastupanju prava studenata s invaliditetom
	Značaj podržavajućeg odnosa kolega

Zadovoljstvo ostvarenom podrškom od strane profesora i kolega	Važnost formalne i neformalne podrške
	Osjećaj sigurnosti
	Osjećaj olakšanja
	Bodrenje među studentima
Nerazumijevanje potreba studenata s invaliditetom od strane kolega	Doživljaj neprijateljske atmosfere prilikom rada u grupi
	Doživljaj napetosti i netrpeljivosti zbog usporavanja rada grupe
	Izbjegavanje od strane kolega
	Neobzirnost kolega
Neadekvatan odnos profesora prema studentima s invaliditetom	Nepravovremene reakcije profesora prilikom prilagodbe pismenih ispita
	Nerazumijevanje od strane profesora
	Diskriminirajuće izjave profesora
	Razočaranje odnosom profesora
Prostorna nepristupačnost zgrade fakulteta	Nepristupačnost zbog nepostojanja dizala
	Neprikladnost ulaza na fakultet
Uloga asistenta	Zadovoljstvo organiziranošću asistencije u nastavi
	Kontinuirano prisustvo asistenta tijekom nastave
	Prednosti asistencije u sklopu kolegija „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“

Studenti su za vrijeme studiranja u gotovo svakodnevnom kontaktu s nastavnicima na fakultetu, stoga se značajnom pokazala uloga nastavnika u neposrednoj provedbi prilagodbe. Sudionici navode susretljivost nastavnika („...meni su neki profesori znali reć' ono: „Kolegice je li Vama lakše da Vi usmeno odgovarate?“ (1), „Sjećam se profesor... kad je dobio mail ili kad mu je već netko rekao me pozvao na stranu i pitao: „Kolegice jeste dobro, jel' vam nešto treba?“ To je bilo u jednom trenu malo začuđujuće, mislim pozitivno, ali začuđujuće tako da mi je bilo drago da nisam ja ništa nikom trebala objašnjavat...“ (2)) i pristupačnost nastavnika („... kad bi se javljala ponaosob svakom profesoru stvarno se nisam dovela u situaciju da mi neko nije htio pružiti prilagodbu i stvarno su se svi ono prilagodili...(.)... profesorica nije imala demonstratora ili asistenta koji bi mi asistira... onda je profesorica pisala ispit sa mnom...“ (1), „...onda sam ja svaki put kontaktirala profesore i obavijestila ih... uglavnom nije bilo problema...(.)... profesori su... dosta pristupačni... sa većinom profesora se mogu jednostavno dogovoriti...“ (3)). Ovisno o iskustvima, odnosno

profesorima sudionici iskazuju raznolikost pristupanja nastavnika praktičnoj provedbi prilagodbe: „...došla sam tražit prilagodbu u ured profesorice i sad u uredu nije bila profesorica nego je bila njena asistentica... i ja sam navela da meni treba prilagodba ta i ta i ona je meni onako ko iz stopa, gleda gleda i ona meni kaže „Ja to Vama, kolegice, ne mogu osigurati.“ Ja sam njoj rekla: „Dobro, profesorice, ja imam i rješenje o prilagodbi“, znači ja imam papir... „Ne, ja to Vama ne mogu osigurati“, možda nije točno tim riječima, ali stvarno se desila situacija di ona meni, ono srezala me u korijenu... Okrenula se profesorica: „Oprostite, kolegice, ona je osoba s invaliditetom, ona to pravo ima i ima ga napismeno i Vi morate se potruditi da se njoj to pravo osigura“, kao to nije njen problem ako Vi njoj ne možete ne znam, nać praznu prostoriju za pisanje ispita.“ (1), „...što se tiće nastavnika mislim da su oni dosta isto ljudi koji su podložni nekim svojim subjektivnim dojmovima i... isto imaju pravo imat loš dan i dobar dan... neki malo bolje, neki malo lošije, al'... manje-više bi rekla da... sam dosta zadovoljna...(..)... profesori na našem fakultetu jesu ja mislim dosta educirani, uvijek može više u smislu te neke usklađenosti...(..)... ne znam još dosta profesora s našeg, sa matičnog našeg faksa... aaa, ali bi rekla da većina njih je, ali opet postoji par bisera koji nisu...“ (2), „Ima...profesora kojima je stalo do onoga što rade, ali nije svima i, to to me začudilo koliko zapravo ljudi ima kojima je to samo posao...“ (3), „...mislim da ima i ovih i onih, znači ima zapravo profesora koji su pristupaćni i koji nisu (6)).

Rezultati pokazuju kako su studenti s invaliditetom u većini slučajeva zadovoljni pruženom potporom sveučilišnih nastavnika. Zadovoljstvo proizlazi iz jednakosti u postupanju, razumijevanju i poštovanju njihovih sposobnosti i fleksibilnosti prilikom ispunjavanja studentskih obveza (Milić Babić i Dowling, 2015).

Sudionice ovog istraživanja također navode zadovoljstvo susretljivošću i pristupaćnošću nastavnika, ali iskazuju kako postoje određene razlike u postupanju nastavnika.

Uloga koordinatorice za podršku studentima s invaliditetom tijekom ostvarenja prava na prilagodbu pokazala se važnom za sudionice, a očituje se kroz zastupanje studenta od strane koordinatorice u svrhu ostvarenja prava na prilagodbu: „odigrala veliku ulogu da se uopće zauzme za mene, da ja ostvarim svoje prilagodbe kako bi mogla ravnopravno, koliko je to moguće studirat (1), „...ja jesam imala nekih određenih poteškoća

prilikom samog ostvarivanja prava na prilagodbu tijekom samog studija ovdje, mislim socijalnog rada i onda je tu koordinatorica dosta dobro uskočila...“ (2), pomoć koordinatorice u komunikaciji i prikupljanju dokumentacije: „...meni je profesorica kao koordinatorica dala najviše podršku čisto te neke logističke prirode...(.)... zato sam išla na razgovor kod profesorice [prezime] pa je onda ona to riješila što ova doktorica nije mogla... koordinatorica mi je dala sve potrebne informacije i koju dokumentaciju još moram prikupiti...(.)... koordinatorica mi je pomogla oko toga da upozori profesore da... idem na ispit i da mi treba uvećat tisak...“ (3), „...moram spomenuti svakako i koordinatoricu, ona je stvarno isto velika podrška, uvijek sam mogla poslati mail... dobiti informaciju i pitati bilo što...“ (6).

Sudionice uz ove više praktične oblike pomoći navode i emocionalnu podršku koordinatorice: „... mogu nazvat profesoricu (koordinatoricu) [ime] i znam da će ona biti tu za mene i bar te poslušat... dat ti neki savjet, djelovat ako je potrebno i tako... podrška na osobnoj razini i kao profesorice i kao koordinatorice...“ (1), „... profesorica (koordinatorica) [prezime]... me pozvala na razgovor da probamo riješit i vidjet što se može i to je jedan oblik podrške koji ja mislim da svima u bilo kojoj situaciji da se nalaze dosta znači...“ (2), „ona je stvarno isto velika podrška...(.)... mislim da je dobro da postoji koordinatorica... baš na našem faksu zato što će biti sigurno u budućnosti još novih studenata s invaliditetom pa će i njima to biti od pomoći...“ (6) i dostupnost koordinatorice: „...profesorica (koordinatorica) [prezime] je jako jako jako pristupačna, sama činjenica da vama profesor da svoj broj mobitela puno znači, znači u smislu da se ona vama stavlja na raspolaganje skoro pa od 0-24... profesorica stvarno zauzela za mene maksimalno koliko je mogla.“ (1), „... koordinatorica za studente s invaliditetom je bila vrlo susretljiva... bilo je kasno navečer, ona se meni sva umorna javila i kaže... nema problema, riješit ćemo.“ (4), „... profesorica (koordinatorica, ona se jako trudi i dosta je dobra... dosta pomogla i brzo mi je odgovarala na mail-ove... Ak' bi je nešto u zadnji čas javila, svejedno bi uglavnom uspjela...“ (5).

Osim uloge nastavnika i koordinatora, sudionici iskazuju djelotvornost nenastavnog kadra putem pomoći Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišta u Zagrebu prilikom razrješavanja poteškoća u ostvarenju prava na prilagodbu: „...rekla bi da tu jako veliku podršku pruža Ured za studente s invaliditetom u smislu da vi njega možete kontaktirat“ (1), brzine

i učinkovitosti u postupanju Ureda: „...Ured za studente s invaliditetom pa su mi oni dosta tu pomogli i dosta relativno brzo je to krenulo u samu izradu rješenja.“ (2), „...Uredi za studente sa invaliditetom, svi su dostupni uvijek...(…)... kad bi trebalo nešto... rješavat uvijek... se rješavalo brzo i na vrijeme.“ (4) i dostupnosti i učinkovitosti referade: „...ono potpora u smislu da vi znate da su oni vama dostupni... što se tiče referade isto tako svaka potvrda koja mi je trebala bi stvarno bila napisana jako brzo, u što kraćem roku...“ (1), „...gospođa referentica je bila pristupačna i ona mi uvijek sve objasnila...“ (3).

Uz formalne oblike podrške sudionice navode i podržavajući odnos kolega na fakultetu u vidu pomoći u izradi bilješki i praćenju fakultetskih obveza: „...da ih zamolim da mi nešto zapišu stvarno nikakvih poteškoća ne bi bilo... svako će priskočit u pomoć koliko može...“ (1), „...šalju dosta ovako skripte... pišu tipa u ovolko i ovolko sati je ovo i ovo... koliko god mogu pomognu i pošalju i dobri su skroz.“ (5), fizičkoj pomoći u kretanju: „... isto tako me znala kolegica otpratit... do tramvaja... kad ne bi moji mogli doć po mene...“ (1), „...kolegice su znale mi pomoć kad je još sve uvijek bilo uživo...(…)... pomoć se sastojala u tome da siđem niza stepenice...“ (3), podršci u zastupanju prava studenata s invaliditetom: „Stvarno sve riječi hvale... nema se na što žaliti što se kolega tiče... kad se saznalo da još nemam... na papiru rješenje... odmah su svi krenili govorit kako je to... nepravedno, da će oni svi to izborit za mene... ovdje su stvarno bili susretljivi...“ (4), „...bila je situacija na prvoj godini faksa kad sam izlazila s faksa..., tamo sam skoro pala jer su vrata bila preteška, a nisam se imala gdje uhvatiti jer nema rukohvata... nekako sam skoro izgubila ravnotežu i onda me jedna kolegica hvala Bogu primila pa nisam, nisam, nije mi se ništa teže dogodilo... ali bilo mi je baš lijepo da sam ostala u komunikaciji s tom kolegicom i ona je napravila za mene peticiju da se zapravo počne graditi rukohvat“ (6). Sudionice uz navode o vrstama i oblicima pomoći od strane kolega spominju i značaj podržavajućeg odnosa kolega: „... što se tiče podrške kolega na faksu, s njome sam zadovoljna, dobivam ju od ljudi s kojima sam bliska“ (2), „Pa iskreno jako puno mi znači [podrška], pogotovo ta od vršnjaka...“ (5), „... imam taj neki krug, mogu reći studenata koji definitivno mi pružaju podršku i koji su moji kolege i prijatelji u pravom smislu. (...)... podrška mi je definitivno najviše dolazila od kolega...“ (6).

Studenti općenito iskazuju zadovoljstvo dobivenom podrškom od strane nastavnika i kolega ističući važnost formalne i neformalne podrške: „... ono što sam dobila je stvarno više od očekivanog... em toga da se neko stvarno zauzme za vas, neka kolegijalna atmosfera... podrška asistentice, podrška koordinatorice, podrška drugih kolega... znači ta neka prijateljska atmosfera ...“ (1), „Sjećam se kad sam, kad smo saznali da se može dobiti prilagodba kakvu sam tražila na maturi mi je bilo: „Wow, čekaj to se može stvarno?!“...(..)... nije mi bilo ni na kraj pameti da će se netko s time baviti, odnosno da će nekom bit stalo, da će ti pružit pomoć na taj način i malo te pogurati ono da kad ti bude teško da ti ne padneš dole nego da te uzdigne... I da je netko stvarno zadužen za to i da ti pomogne, to mi je bilo wow, Isuse Bože, super tako da bi definitivno rekla da je promjena, al' pozitivna, prema gore, super“ (2), „... mislim da kad bi zapravo svakom studentu bilo, što se tiče podrške, kao što je bilo meni, da bi onda to bilo zapravo i više nego...aaa ... jedno lijepo i dobro iskustvo“ (6), osjećaj sigurnosti: „... kad vi znate da vam je netko tu, bilo tko...i obitelj i pogotovo netko ko je stručan, znači neka stručna osoba, kad vi znate da će se netko zauzet za vas... znači ti si ko osoba s invaliditetom svjestan, imaš tu sigurnost da će netko stat iza tebe i da će pružit potrebnu podršku, ako ništa onda da te, da možeš nazvat i plakat...“ (1), osjećaj olakšanja: „Ali ona se potrudila (profesorica) da još u ovom virtualnom okruženju da bude što ugodnije... kad imaš iza sebe osobu koja ti još dodatno olakša stvarno ti je to jedan veliki kamen da ti padne sa srca na neki način i zapravo... evo ta profesorica mi je nekako... aaa puno mi je, puno mi je značilo to što baš mi je ona voditeljica vježbi i evo nekako mi je posebno u srcu, evo iskreno“ (6) i međusobno bodrenje među studentima: „... da se mogu otvoreno požaliti, da mi je ono sad koma, da mi je ovaj ispit užasan, da sam pod malo većim stresom, da su ne znam, bolovi jači. Isto tako da se oni mogu požaliti meni, koliko god da to malo glupo zvuči, nekak' mi je lakše jer onda znam da nisam ja jedina koja je sad osjeća se kao da je uteg... a i to neko bodrenje bi rekla, ono kao podrška međusobno: „Možeš ti to.“ (2).

Nisu međutim sva iskustva pozitivna i podržavajuća, osobito ona koja se odnose na različite vidove rada u malim grupama ili timovima koji u određenom roku trebaju zajednički odraditi neki zadatak. Jedna sudionica navodi doživljaj neprijateljske atmosfere prilikom rada u grupi: „... a meni sve okupira pažnju s obzirom da sam malo sporija, to jest dosta sporija od svojih kolega i... trebam puno vremena izdvojiti... za obavljanje svojih

obaveza i, i desila se situacija gdje stvarno nisam mogla to pratiti i jako sam počela puno usporavati grupu i osjećala se ta neka napetost između nas kao članova, što nije, nije ni za osuđivanje ni ništa, to je činjenica, znači kad vama radovi ovisе o svim članovima, normalno je da se to desi ta neka, možda neka neprijateljska atmosfera...“ (1), kao i doživljaj napetosti i netrpeljivosti radi usporavanja rada grupe: „...situacija di sam ja bila u grupi, ja i još petero ili šestero ljudi. Ja nisam mogla pratiti koliko god sam se trudila, ja ne mogu kao osoba s invaliditetom i osoba sa svojim teškoćama ne mogu, pročitati... toliku količinu znanstvenih članaka u... par dana primjerice... i ja se jednostavno nisam mogla sa tim... pritiskom nositi i to je sve kulminiralo gdje je bilo jaaako loše, moj odnos sa studentima u grupi... nije to ništa bilo ono... direktno usmjereno na mene, ali bi osjetili tu neku napetost, nekako tu netrpeljivost, blago rečeno od kolega“ (1).

Druga sudionica navodi izbjegavanje od strane kolega: „Ljudi ili se odmah dižu kad dolazim i prepuštaju mi mjesto ili gledaju na drugu stranu. (Ne treba mi se uvijek odmah dići, nekad samo hoću razgovarati). Ne bi trebala postojati razlika, bar ne među studentima socijalnog rada. Volim reći da samo „hrabri“ sjede pored mene na predavanjima iako ja puštam sve u svoj red. Ti „hrabri“ su uglavnom studenti s invaliditetom, studenti koji me poznaju sa nekog seminara i starije kolegice kojima je jasno da su buduće socijalne radnice i da ako ja sjedim u toj dvorani vjerojatno ne napadam ljude. Najizazovnija situacija je zapravo bila kad sam trebala raditi esej u paru. Profesor me pitao s kim sam u paru, a ja sam rekla da nemam para. Tada je profesor pitao tko želi raditi sa kolegicom. Nastala je tišina... Nekoliko minuta nitko se nije javio, a ja sam pomislila da to nije moguće među toliko budućih socijalnih radnika. Bilo mi je užasno neugodno. Na kraju se ipak jedna kolegica javila da radi sa mnom esej. Međusobna podrška među kolegama je loša, uz nekoliko iznimaka.“ (3) i neobzirnost kolega: „... znalo se dogoditi da kolega pušta druge studente... da izađu van i meni taman pred nosom zalupi s vratima, ono oni izađu... paaam zalupi mi s vratima pred nosom i tako ono ili ja se penjem na fakultet po stepenicama i isto ljudi se ni ne okrenu i onda mi opet poklope s vratima, neko uđe uopće se ne okrene da pogleda“ (3).

Jedan od izazova s kojima se susreću studenti s invaliditetom negativna je prosudba drugih studenata o njihovoj sposobnosti ispunjavanja studijskih programa. Negativni stavovi i stereotipi često rezultiraju sažaljenjem, strahom i smanjenim očekivanjima (Massie, 2006; Hannon, 2007 prema

Franjkić, Kiš-Glavaš i Novak Žižić, 2014), što može dovesti do zadržke prema osobama s invaliditetom i posljedično do isključivanja tih osoba u društvenom, obrazovnom i stručnom kontekstu (White i sur., 2006; Rao, 2004; Rubin i sur., 1995; Rusch i sur., 1995; Hannon, 2007 prema Franjkić, Kiš-Glavaš i Novak Žižić, 2014). Polo-Sanchez i Lopez-Justicia (2012 prema Milić Babić, 2020) navode kako studenti s invaliditetom imaju poteškoća sa socijalnim interakcijama što onda utječe na njihovu komunikaciju s kolegama i može dovesti do već spomenute izolacije od vršnjačke skupine.

Sudionice također navode i negativna iskustva u odnosu s nekim nastavnicima pod vidom nepravovremenih reakcija profesora prilikom prilagodbe pismenih ispita: „... jednom ili dvaput jedan profesor zaboravio uvećat ispit i on je meni rekao: „Kolegice oćete li vi pisat drugi dan?“ evo doslovno mi je to reko, a na meni je sad bilo da ja to odaberem ili ne odaberem (1), „...ja sam profesoru 10 dana prije poslala mail da ga obavijestim... da idem na ispit i da mi treba uvećani tisak i produljeno vrijeme. I profesor je kad sam došla na ispit doslovce pitao: „ Otkud vi ovdje kolegice trebali ste me upozoriti da dolazite, morate me upozoriti. Onda sam ja rekla profesoru da sam ga obavijestila... da sam poslala mail i onda je on rekao: „Joj pa vjerojatno nisam vidio“ i onda je morao ručno pisati pitanja na papir zato što nije... uvećao tisak, a meni je to bilo presitno“ (3), „I... nisam imala... produženo vrijeme na ispitu što me je jako, jako razljutilo jer cijelo... vrijeme mi govoriš da... vodiš računa o tome, onda na kraju ispadne da ne, ispadne da ne vodiš“ (4), nerazumijevanja od strane profesora: „... nedostatak kroz faks je zapravo dio da zapravo profesor ne zna u kojem omjeru je taj invaliditet prisutan i što on za konkretnog studenta, učenika... znači i što onda njemu treba“(2), „... neke stvari moraš ono što se kaže crtati“ (4), diskriminirajućih izjava profesora: „Jako je važno da profesori prestanu govoriti na predavanju o teoriji prema kojoj se inteligencija može mjeriti brzinom trčanja. Tko može brzo trčati, taj je inteligentan a ako nije brz, ne može biti inteligentan valjda. Imam osjećaj da se neke kolegice i kolege vode tom teorijom pa sve studente sa invaliditetom izbjegavaju. (6). Sudionici iskazuju razočaranost odnosom i senzibiliziranošću profesora: „Malo bi više trebali biti svjesniji ljudi oko sebe. (...)... mislila možda da će profesori općenito i ljudi na tom fakultetu biti malo educirani o studentima s invaliditetom... na kraju je ispalo da nisu baš...“

(3), „...znači da sam možda očekivala u nekim trenutcima i više zapravo nekakve ljude... koji će biti senzibilizirani“ (6).

U okviru Tempus projekta *Education for Equal Opportunities at Croatian Universities – EduQuality* (2010. – 2013.), čiji je nositelj bilo Sveučilište u Zagrebu, započeo je proces edukacije nastavnika, stručnih i administrativnih djelatnika na hrvatskih sveučilištima o radu sa studentima s invaliditetom i načinima prilagodbe akademskog okruženja njihovim mogućnostima. U okviru istog projekta osmišljeni su edukativni materijali u kojima se mogu pronaći praktični načini i konkretne smjernice za rad s osobama s invaliditetom (Kiš-Glavaš, 2012). Rezultati projekta upućuju na to da, iako postoje pozitivni pomaci, većina nastavnika, stručnih i administrativnih djelatnika i dalje nije dovoljno senzibilizirana i educirana u radu s osobama s invaliditetom, stoga često dolazi do propusta vezanih za izvođenje nastave, neprilagođenog odnosa prema studentima i slično (Farnell i sur., 2013). Prema istraživanju autorice Kendall (2006 prema Milić Babić, 2020), prepreke koje navode studenti s invaliditetom odnose se na nesvjesnost nastavnika o vrsti invaliditeta kod studenta i nespремnost prilikom osiguranja razumne prilagodbe. Ovim istraživanjem došli smo do sličnih nalaza. Sudionice naime ističu da nastavnici zapravo ne razumiju u kojem je omjeru pristupan invaliditet pa zbog tog nerazumijevanja dolazi do propuštanja individualiziranog načina osiguranja razumne prilagodbe, što upućuje na potrebu za dodatnom edukacijom nastavnog osoblja.

Sudionice su iskazale nezadovoljstvo prostornom nepristupačnošću zgradi fakulteta, a kao glavne razloge navode nepostojanja dizala: „...naš faks koliko god je lijep jako je nepristupačan... stepenice koje mi imamo na glavnom ulazu su jako jako nepristupačne... ja ne mogu bez pomoći druge osobe uć na faks“ (1), „Meni je problem hodanje po stepenicama i onda je mama morala ići sa mnom... čisto da ne padnem, ali inače sam sve ostalo sama obavila“ (3), „Uvijek sam se nekako pitala kad sam vidila nju, u usporedbi sa sobom kako nisam u invalidskim kolicima... uvijek sam se pitala, Bože, kako bi ona mogla gore na kat... jer zapravo stepenice su za nju jedna jako velika teškoća.“ (6) i neprilagođenost ulaza na fakultet: „... ako mi taj dan nema asistentice... ili trebam nekog molit da mi da ruku da izađem na... prednji ulaz ili moram... otić na stražnji ulaz i bit sama... (...)... mi imamo stražnji ulaz di postoji rampa, ali... i taj stražnji ulaz je dosta nekako kos... nije pristupačno možda do kraja kako bi trebalo bit...“ (1), „...uvijek kad ja nešto pitam onda bude: „Joj pa to je spomenik

kulture ne može se to ništa napraviti po tom pitanju kolegice“... i tako“ (3), „... tamo sam skoro pala jer su vrata bila preteška, a nisam se imala gdje uhvatiti jer nema rukohvata...(.)... Ali je zgrada ipak kulturno dobro pa se ne može baš puno toga mijenjati...(.)... I to zapravo mislim da ne bi trebala biti izlika to što je zapravo zgrada kulturno dobro“ (6).

Glavni preduvjet za pristup visokom obrazovanju studentima s invaliditetom prostorna je pristupačnost, a obveza osiguranja prostorne pristupačnosti za javne institucije, što onda uključuje i visoka učilišta, propisana je Zakonom o prostornom uređenju i gradnji (NN, 76/07) i Pravilnikom o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti (NN, 151/05, 61/07). Farnell i sur. (2013) navode kako se problem osiguranja prostorne pristupačnosti često javlja kod zgrada koje su spomenici kulture, stoga su procedure za osiguravanje prostorne pristupačnosti iznimno dugotrajne.

Kada je riječ o ulozi asistentice¹¹¹, sudionica navodi zadovoljstvo organiziranošću asistencije u nastavi od strane fakulteta: „...ja mislim da sam ja asistenta imala tipa veći drugi, treći dan fakulteta, znači već je dolazila osoba koja mi je pisala bilješke... koja je bila uz mene (1), vi znate da će bit tu osoba jedna koja će bit s vama cijelo vrijeme na predavanja, načelno bi trebala bit pomoć oko pisanja bilješki, prilikom kretanja po fakultetu općenito da mogu pratit cijelu nastavu...“ (1) i asistencije u sklopu kolegija „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“: „...bila mi je kolegica koja je s moje godine... to mi je čak bila još bolja opcija u smislu da većinom slušate uvijek ista predavanja... stvarno mislim da to isto ima jako dobar vid podrške...“ (1).

Važan oblik potpore studentima s invaliditetom u nastavi pruža sveučilišni kolegij „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“ koji je u okviru Tempus projekta *EduQuality* uveden kao izborni kolegij na sveučilištima u Zagrebu, Rijeci i Puli (Kiš-Glavaš, 2016). Cilj je kolegija osposobiti studente za pružanje kvalitetne vršnjačke potpore studentima s invaliditetom u akademskom okruženju. Kiš-Glavaš (2016) također navodi kako se tim kolegijem može ostvariti podrška koja im je potrebna ovisno o vrsti/stupnju oštećenja, a može se sastojati od primjerice potpore pri dolasku do fakulteta i kretanja po prostoru, potpore pri rješavanju administrativnih

111 Riječ je o asistenciji studentima s invaliditetom koju financira Pravni fakultet Zagreb s obzirom na to da asistencija u nastavi nije sustavno organizirana u okviru visokoškolskog obrazovanja.

procedura kao što je vođenje bilješki i potpore u socijalnom kontekstu, odnosno komunikaciji s drugim osobama i slično.

Od preporuka za unapređenje kvalitete studiranja za studente s invaliditetom studenti ističu potrebu za adaptacijom zgrade u vidu postavljanja rukohvata na zidove i prilagodbe glavnog ulaza kako studenti s invaliditetom ne bi morali ulaziti na stražnji ulaz koji je pristupačniji: „... svi studenti su na prednjem ulazu, to je... meetingpoint“... da morate ić otraga to je dosta malo onako ružnjikav osjećaj, mislim da nekako se odvajate...“ (1), „... znači ja koristim prijevoz do fakulteta preko udruge... I mislim da je taj nekakav prilaz iza zgrade na koji mi idemo, to je okej, ali mislim da je to nije okej kad je taj socijalizacijski aspekt u pitanju. Mislim da svi trebamo imat' priliku za jednako druženje, razmjenu nekakvih studentskih iskustava i tako to. Mislim da je to više, to mi više djeluje kao nekakav separacijski moment...“ (6). Važnim se pokazalo informirati same studenata s invaliditetom o pristupačnosti pojedinih dvorana i prostora u zgadi fakulteta. Pokazalo se potrebnim osim toga unaprijediti kompetencije nastavnika za rad sa slijepim studentima „... neke stvari od određenih profesora... su mi baš zvučale kao neznanje... neznanje o samom tome da... djevojka koja ne vidi, koja ima problema sa vidom ne može pratiti jednostavno određene predmete na način na način na koji pratimo mi ostali...“ (4) i općenito informirati profesora i kolege o potrebama studenata s prilagodbom.

Ured za studente s invaliditetom (2012) proveo je anketu o položaju studenata s invaliditetom na svim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Anketa je tada pokazala veliku neujednačenost u postupanju prema različitim pitanjima vezanim za studente s invaliditetom. Neujednačenost se, među ostalim, odnosi na nepristupačnost zgrada fakulteta u cijelosti, pojedinih katova, prostorija i/ili sanitarnih čvorova i na potrebu za edukacijom nastavnog i nenastavnog osoblja. Vrlo slične nalaze, odnosno preporuke za poboljšanje dobivamo ovim istraživanjem. Sudionici ističu upravo prostornu nepristupačnost zgradi fakulteta koja onda rezultira osjećajem otuđenosti od ostalih kolega te potrebu za dodatnom edukacijom nastavnika i kolega o specifičnim potrebama osoba s invaliditetom, kao što je kretanje, praćenje nastave i slično.

Važno je naglasiti kako je jedna od temeljnih pretpostavki dostupnosti i pristupačnosti visokog obrazovanja za osobe s invaliditetom kvalitetno informirano i educirano nastavno i nenastavno osoblje, stoga je jedna od

preporuka Nacionalnog plana za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021. revizija i uspostava studijskih programa za usavršavanje nastavnika za rad s ranjivim skupinama.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako prilikom pripreme za studij značajnu ulogu ima obitelj, ali i šira okoline koja se odnosi na obiteljske prijatelje i srednjoškolske i fakultetske nastavnike. Osim podrške, sudionici su iskazali i iskustva obeshrabrivanja i propitivanja njihova uključivanja u visokoškolsko obrazovanje od strane vršnjaka zbog postojanja invaliditeta. Što se tiče podrške za vrijeme samog studiranja, iskustva sudionica raznolika su. Važnu ulogu u pružanju podrške tijekom studiranja imali su nastavnici, kolege i koordinatorica, kao i pomoć, dostupnost i brzina Ureda za studente s invaliditetom prilikom dobivanja informacija i rješavanja prava na prilagodbu i dostupnost i učinkovitost referade na samom fakultetu socijalnog rada. Naglašena je i uloga asistencije koju organizira fakultet, kao i ona u okviru kolegija „Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom“. Sudionice međutim uz ova pozitivna iskustva navode i nerazumijevanje potreba studenata s invaliditetom od strane kolega koje opisuju kao doživljaj napetosti i netrpeljivosti zbog usporavanja rada grupe s obzirom na to da im je ponekad potrebno više vremena za određene zadatke nego studentima bez invaliditeta te neprimjeren pristup i nerazumijevanje pojedinih nastavnika. Dodatan je problem građevinska nepristupačnost fakulteta zbog nepostojanja dizala i neprilagođenosti ulaza na fakultet.

Kada je riječ o tome, studenti s invaliditetom iznijeli su preporuke za unaprjeđenje kvalitete studiranja koja se odnose na osiguravanje prostorne pristupačnosti zgradi fakulteta koja bi se prema njihovom mišljenju mogla poboljšati postavljanjem rukohvata, zajedničkim ulazom za sve studente i adaptacijom zgrade fakulteta. Na samom kraju navode važnost informiranja kolega i nastavnika o potrebama i specifičnostima studenata s invaliditetom, naglašavajući posebice potrebu za fokusiranom pripremom nastavnika za rad sa slijepim studentima. Navedeni nalazi upućuju na to kako je potrebno nastaviti ciljano raditi na izjednačavanju uvjeta obrazovanja za studente s invaliditetom i provoditi kontinuirano praćenje i evaluaciju

mogućnosti njihova ravnopravnog sudjelovanja u visokoškolskom obrazovanju rukovodeći se njihovim iskustvima kao značajnim resursom za unapređenje kvalitete studiranja.

Literatura

- Ajduković, M. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.) Kvalitativni pristup u društvenim znanostima. Zagreb: ERF, 39-53.
- Bošković, S. i Rinčić, I. (2014). Visoko obrazovanje studenata s invaliditetom u Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 485-509.
- Bošković, S., Ilić-Stošević, D. i Skočić-Mihić, S. (2017). Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom. *Revija za socijalnu politiku*, 24(1), 73-91.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University press.
- Fajdetic, A., Farnell, T., Jokić-Begić, N., Kiš-Glavaš, L., Lenček, M., Miholić, D., Pribanić, Lj. i Sekušak-Galešev, S. (2012). *Opće smjernice*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Farnell, T. (2012). Jednake prilike obrazovanju u globalnoj perspektivi. *Opće smjernice*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 13-34.
- Farnell, T., Doolan, K., Matković, T. i Cvitan, M. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Institut za razvoj obrazovanja. Izvješće.
- Franjkić, L., Kiš-Glavaš, L. i Novak Žižić, V. (2014). Percepcija studenata o mogućnostima osoba s invaliditetom da udovolje zahtjevima studijskih programa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(1), 70-80.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L. i Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 1-3.
- Izvješće pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (2015) Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. <https://www.sabor.hr/hr/izvjesce-o-radu-pravobraniteljice-za-osobe-s-invaliditetom-za-2015-godinu-podnositeljica/>
- Kiš-Glavaš, L. (2012). Studenti s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U Kiš-Glavaš, L. (ur.). Studenti s invaliditetom: *Opće smjernice* (str. 35-70) Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. <https://studentisinvaliditetom.unizd.hr/prirucnici>

- Korkut, S., Martinac Dorčić, T. (2014). Izjednačavanje mogućnosti studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju: iskustvo ureda za studente s invaliditetom sveučilišnog savjetovanišnog centra. *Jahr–European Journal of Bioethics*, 5(1), 43-58.
- Meić, B. (2014). Položaj osoba s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja – perspektiva ureda pravobraniteljice za osobe s invaliditetom. *JAHR*, 5(9), 23-34.
- Milić Babić, M. (2020). Studenti s invaliditetom u visokom obrazovanju – pogled iz kuta formalne podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 61-82.
- Milić Babić, M., Dawling, M. (2015) Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society* 30(4), str. 1-16.
- Milas, Goran. (2009). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj (2016). Smjernice za unaprjeđenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/RazvojVisokogObrazovanja/Smjernice%20za%20unapre%C4%91enje%20sustava%20potpore%20studentima%20s%20invaliditetom%20u%20visokom%20obrazovanju%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf>
- Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja (2018). Smjernice za unaprjeđenje sustava potpore studentima s invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/smjernice_za_unapredjenje_sustava_potpore_studentima_s_invaliditetom_u_visokom_obrazovanju_u_rh.pdf
- Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, (2018) Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/visoko-obrazovanje/razvoj-visokog-obrazovanja/nacionalni-plan-za-unapredjenje-socijalne-dimenzije-visokog-obrazovanja/>
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom, Narodne novine 42/2017.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. <https://www.ncvvo.hr/>
- Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019.-2021. (2019). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

- Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti. Narodne novine, br. 151/05, 61/07.
- Salaj, I. i Kiš-Glavaš, L. (2018). Perceptions of Students with Disabilities regarding their Role in the Implementation of Education Policy: a Q method study. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, Supplement, 47-62.
- Salmons, J. (2014). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills*. Sage Publications.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Urbanc, K., Laklija, M., Milić Babić, M. i Vanja, B. (2014). *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu*. Izvješće o istraživanju. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir.
- Sveučilište u Zagrebu. Oblici potpore studentima s invaliditetom na sveučilištu u Zagrebu. Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021.: <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/podrska-studentima-s-invaliditetom/oblici-potpore/>
- Sveučilište u Zagrebu. Ured za studente s invaliditetom. Posjećeno na mrežnoj stranici 21.9. 2021. <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/podrska-studentima-s-invaliditetom/>
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO. Posjećeno na mrežnoj stranici 21. 9. 2021. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/knjiga/2374/>
- Ured za studente s invaliditetom (2012) Sveučilište u Zagrebu. Oblici potpore studentima s invaliditetom na Sveučilištu u Zagrebu. Posjećeno na mrežnoj stranici 10. 6. 2023. <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/podrska-studentima/ured-za-studente-s-invaliditetom/oblici-potpore>.
- Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K. i Cvitan, M. (2015). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Urbanc, K., Laklija, M., Milić Babić, M. i Branica, V. (2014). *Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti studenata s invaliditetom u visokoškolskom obrazovanju – kvalitativno istraživanje, u: Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu, Izvješće o istraživanju* (Uzun, T., ur.). Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, 21-35.
- Vrbanec, L. (2016). Uloga roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij u Hrvatskoj i Poljskoj. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.

Wintre, M. G. i Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37.

Zakon o prostornom uređenju i gradnji. *Narodne novine*, 76/07.

FORMAL AND INFORMAL FORMS OF SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract

The paper presents the results of qualitative research conducted during the academic year 2020-2021 among students with disabilities at the Social Work Study Centre of the Faculty of Law, University of Zagreb. The aim of this research was to examine and describe the experiences of students with disabilities and the support available to them during preparing for and attending the lectures of the study programme. The results of the qualitative analysis show the importance of family support, university and faculty formal support, but also a certain imbalance in the support provided by teaching and non-teaching staff and colleagues at the faculty. The results of this research are in line with the results of some other recent research highlighting the need for more systematic formal support for students with disabilities in the form of more accurate information, improvement of the teachers' competence in implementing various teaching adaptations, including teaching material adaptation, and meeting other specific needs depending on the type of students' disabilities.

Keywords: disability, higher education, support, right to adaptation.

Ivana Stanić¹¹²
Silvija Hinek¹¹³
Mili Perkušić¹¹⁴

KOMUNIKACIJA ILI REAKCIJA NA INKLUZIJU OSOBA S OŠTEĆENJEM SLUHA U DRUŠTVO

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 366.632-056.263
DOI: <https://doi.org/10.59014/AQEX7267>

Sažetak

Čovjek je društveno biće kojem je socijalna interakcija značajna u segmentu uključivanja u različite dijaloške strukture. U procesu komunikacije ona se temelji na slušanju i govorenju kao sponi koja stvara interakciju i utječe na razmjenu informacija s drugim ljudima. Osobe s oštećenjem sluha imaju teškoće u komunikaciji s drugim ljudima koje rezultiraju nerazumijevanjem od strane čujućih ljudi i nerijetko predstavljaju poteškoće pri uključivanju u svakodnevni život. Cilj je rada prikazati važnost inkluzije osoba s oštećenjem sluha u različite segmente ljudskog djelovanja u okviru procesa komunikacije. U istraživanju, koje je provedeno na području Osječko-baranjske županije, sudjelovale su 64 osobe s oštećenjem sluha u dobi od 20 do 89 godina. Postupak prikupljanja podataka proveden je anonimnim anketnim upitnikom koji su konstruirali autori rada. Rezultati istraživanja upućuju na važnost digitalnih i vizualnih alata koji doprinose uspješnijoj inkluziji osobama s oštećenjem sluha u društvo, ali i u situacijama kada je inkluzija za osobe s oštećenjem sluha otežavajuća. Socijalna inkluzija osoba s invaliditetom ne može biti adekvatno osmišljena i implementirana bez primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija jer su one ponekad jedini način za izražavanje njihovih potreba, mišljenja i stavova (Stanković, 2015). Sukladno navedenom, potrebno je sagledati mogućnost korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svrhu komunikacije za osobe s oštećenjem sluha, ali i osigurati dovoljan broj tumača i prevoditelja kako bi osobe s oštećenjem sluha u svim područjima svojeg djelovanja imale adekvatnu podršku.

Ključne riječi: komunikacija, socijalna interakcija, osobe s oštećenjem sluha, inkluzija

112 Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, istanic@ffos.hr

113 Dom za starije i nemoćne osobe Đakovo, silvija.hinek@gmail.com

114 Dom zdravlja Osječko-baranjske županije, mili.perkusic@dzobz.hr

Uvod

Istraživanja su pokazala da je oštećenje sluha povezano sa svim aspektima čovjekova života (Archbold i sur., 2014). Gluhoća i naglušost nisu samo fizička oštećenja, već ostavljaju negativne posljedice na psihološki i socijalni razvoj pojedinca (Zavod za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, 2018). Čovjek je društveno biće kojem je socijalna interakcija značajna u segmentu uključivanja u različite dijaloške strukture. Za osobe s oštećenjem sluha društvena interakcija s čujućim osobama, međutim, može biti vrlo izazovna jer prvenstveno ovisi o komunikaciji, društvenoj svjesnosti i odgovarajućim ponašanjima za učinkovitu interakciju (Engels i sur., 2002). Osobe s oštećenjem sluha imaju teškoće u komunikaciji s drugim ljudima koje rezultiraju nerazumijevanjem od strane čujućih ljudi i nerijetko predstavljaju poteškoće pri uključivanju u svakodnevni život. Sukladno navedenom, jedno od mogućih rješenja ogleda se u inkluziji.

UNESCO (2020) inkluziju definira kao dinamički pristup pozitivnog reagiranja na međuljudsku različitost uz napomenu da sva djeca trebaju učiti zajedno, kad god je to moguće, bez obzira na njihove poteškoće ili razlike. Inkluzijom se djeca s teškoćama u razvoju tretiraju kao potpuno ravnopravni sudionici obrazovnog procesa i naglašavaju se njihovi razvojni potencijali, a ne nedostaci (Pintarić Mlinar, 2014). Inkluzija ih ohrabruje i pomaže im da preuzmu potpunu odgovornost za svoje ponašanje i učenje uz pomoć roditelja, učitelja i edukatora (Borić i Tomić, 2012). Felder (2018) nadalje razlikuje društvenu i međuljudsku sferu inkluzije. Društvena sfera inkluzije s jedne strane može biti „zaštićena“ zakonodavstvom i normama, kao što je primjerice obrazovanje ili zapošljavanje, a može olakšati ili spriječiti inkluziju, ovisno u kojoj je mjeri propisana politikom ili konvencijama o ljudskim pravima. Međuljudska sfera inkluzije, koja se očituje u drugima aspektima života i uključuje interakciju s drugim ljudima, temelji se s druge strane na poštovanju i uvažavanju nečije vrijednosti (Felder, 2018). Inkluzija u obrazovanju, sportu, zapošljavanju, kulturi i društvenoj interakciji značajna je za društveno prihvaćanje i psihosocijalni razvoj i napredak osobe s oštećenjem sluha. Razumijevanje specifičnosti gluhih i nagluših osoba, pozitivan stav prema njima (Kozjak i sur., 2018) i mogućnost adekvatnog načina komuniciranja presudni su za inkluziju osoba s oštećenjem sluha u društvo.

S ciljem sveobuhvatnijeg pristupa u ovom su se istraživanju nastojale integrirati postojeće teorijske i empirijske spoznaje značaja inkluzije za osobe s oštećenjem sluha. Svrha je ovog rada predočiti poteškoće s kojima se susreću osobe s oštećenjem sluha s obzirom na poteškoće u komunikaciji. Cilj je rada prikazati važnost inkluzije osoba s oštećenjem sluha u različite segmente ljudskog djelovanja u okviru procesa komunikacije.

Postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Digitalni i vizualni alati doprinose uspješnijoj inkluziji osobama s oštećenjem sluha u društvo.

H2: Inkluzija osoba s oštećenjem sluha otežavajuća je u okruženjima u kojima te osobe nemaju adekvatnu podršku.

Metodologija

Postupak prikupljanja podataka proveden je anonimnim anketnim upitnikom koji su konstruirali autori rada sa svrhom utvrđivanja važnosti inkluzije osoba s oštećenjem sluha u različite segmente ljudskog djelovanja u okviru procesa komunikacije. Svi prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Osim sociodemografskih karakteristika i obilježja oštećenja sluha, anketni je upitnik sadržavao i čestice zatvorenog tipa prema Likertovoj ljestvici koje su činile zavisne varijable, a odnosile su se na ispitivanje poteškoća na koje najčešće nailaze u komunikaciji, što pomaže pri uključivanje u svakodnevnu interakciju s drugim ljudima, kao i na to koliko su zadovoljni svojim životom u cjelini. Postavljeno je nadalje i jedno otvoreno pitanje na koje su sudionici odgovorili kako bi pomoć ili podrška trebale biti pružene u svrhu kvalitetnijeg života koji je prilagođen njihovim potrebama. Anketni upitnici podijeljeni su osobama s oštećenjem sluha koji su korisnici Udruge gluhih i nagluhih Osječko-baranjske županije. Vremenski okvir za prikupljanje podataka bio je od 1. lipnja do 15. listopada 2021. godine. Za potrebe istraživanja koristila se metoda analize kojom su se u slučaju ovog istraživanja analizirali rezultati, metoda sinteze kojom se došlo do novih zaključaka, metoda dokazivanja kojom se u ovom istraživanju pokušala dokazati istinitost postavljenih hipoteza, metoda anketiranja temeljila se na pisanom prikupljanju podataka o stavovima i mišljenjima uz pomoć anketnog upitnika, a provodila se prigodnim uzorkom od 64 sudionika i statistička metoda

koje su se koristile kako bi se podaci prikupljeni anketnim upitnikom statistički obradili i grafički prikazali, čime su se ujedno potvrdile hipoteze.

Rezultati i rasprava

U istraživanju su sudjelovala 64 sudionika, odnosno 64 osobe s oštećenjem sluha na području Osječko-baranjske županije. Analiza sociodemografskih podataka pokazala je da je od ukupnog broja sudionika ($N = 64$) bilo 38 (59,4%) žena i 26 (40,6%) muškaraca. Što se tiče starosne dobi, ukupno je 3 sudionika (4,68%) mlađih od 20 godina, u dobi od 20 do 29 godina također je 3 sudionika (4,68%), u dobi od 30 do 39 godina njih je 10 (15,63%), u dobi od 40 do 49 godina 2 je sudionika (3,13%), u dobi od 50 do 59 godina njih 22 (34,38%), od 60 do 69 godina ukupno je 9 sudionika (14,06%), od 70 do 79 godina njih 10 (15,63%), a u dobi od 80 do 89 godina ukupno je 5 (7,81%) sudionika. Stupanj obrazovanja upućuje na to da je 1 sudionik završio osnovnu školu (1,6%), 62 (96,9%) srednju školu i jedna osoba (1,6%) ima završeno visoko stručno obrazovanje. Od ukupnog broja sudionika bilo je 4 učenika/studenta (6,2%), 14 zaposlenika (21,9%), 25 umirovljenika (39,1%) i 21 nezaposlen sudionik (32,8%). Analiza zdravstvenog stanja sudionika pokazala je da 31 sudionik (48,4%) oštećenje sluha ima od rođenja, a 33 njih (51,6%) uslijed bolesti. Njih 15 (23,4%) nosi, a 49 (76,6%) ne nosi ušno pomagalo. Samo troje sudionika (4,7%) ima ugrađenu pužnicu. U Tablici 1. osobe s oštećenjem sluha iznosile su stavove koliko digitalni alati pomažu njihovoj svakodnevnoj interakciji s drugim ljudima.

Tablica 1. Digitalni i vizualni alati koji bi pomogli uključivanju osoba s oštećenjem sluha u svakodnevnu interakciju s drugim ljudima

Čestice	Uopće se ne slažem	Donekle se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	Sd
Više vizualnih alata u trgovinama (veće oznake u vidu natpisa)	1 (1,6%)	2 (3,1%)	27 (42,2%)	34 (53,1%)	3,47	0,642
Više digitalnih alata koji se nalaze na javnim mjestima (na stajalištima tramvaja, aerodroma, kolodvora)	2 (3,1%)	3 (4,7%)	25 (39,1%)	34 (53,1%)	3,42	0,730
Više digitalnih alata koji se nalaze u javnim ustanovama (u domovima zdravlja, ljekarnama, bolnicama)	2 (3,1%)	4 (6,3%)	24 (37,5%)	34 (53,1%)	3,41	0,750
Komunikacija putem interneta i društvenih mreža	4 (6,3%)	3 (4,7%)	22 (34,4%)	35 (54,7%)	3,38	0,845

Rezultati dobiveni česticama u anketnom upitniku potvrđuju postavljenu Hipotezu 1. U istraživanju koje je proveo Schorr (2005) navodi da se oštećenje sluha odražava na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta, kao i na komunikaciju. Osobe koje imaju oštećenje sluha ostaju naime uskraćene za informacije koje tipično pruža slušni modalitet (Schorr, 2005), zakinuti su za usputno učenje socijalnih ponašanja, iniciranja i održavanja komunikacije, korištenja prikladnog jezika u društvenoj interakciji, izražavanju emocija (Ivasović, 2014) i prenošenje stavova (Schorr, 2005). Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da osobe s oštećenjem sluha smatraju kako bi digitalni i vizualni alati pomogli njihovu uključivanju u svakodnevnu interakciju s drugim ljudima. Socijalna inkluzija osoba s invaliditetom ne može biti adekvatno osmišljena i implementirana bez primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija jer su one ponekad jedini način za izražavanje njihovih potreba, mišljenja i stavova (Stanković, 2015). Mirzaei i suradnici (2014) proveli su istraživanje kojim upućuju na važnost korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija sa zvukom i videom kao pomoći osobama s oštećenjem sluha. Rezultati provedene ankete sa 100 osoba s oštećenjem sluha ukazuju na to da je više od 80% sudionika zainteresirano za korištenje takve vrste pomoći kao

mogućnosti za komunikaciju s okolinom (Mirzaei i sur., 2014). Sukladno navedenom, informacijsko-komunikacijska tehnologija jedan je od alata inkluzije koji čine mnoge sadržaje i procese dostupnijima (Obradović i Vučetić, 2014), ali omogućuju i bolju svakodnevnu interakciju osoba s oštećenjem sluha s okolinom u kojoj žive.

Provedena je nadalje korelacijska analiza povezanosti između zadovoljstva životom i poteškoća u komunikaciji koje osobe s oštećenjem sluha imaju na različitim mjestima. Rezultati korelacijske analize pokazuju da je više komunikacijskih poteškoća koje osobe s oštećenjem sluha prepoznaju u trgovini ($r = -0.249$, $p = 0.048$), u kazalištu ($r = -0.411$, $p = 0.001$), u javnom prijevozu ($r = -0.249$, $p = 0.018$) i na poslu ($r = -0.352$, $p = 0.004$) povezano s njihovom nižom samoprocjenom zadovoljstva životom. Rezultati istovremeno upućuju na to kako zadovoljstvo životom osoba s oštećenjem sluha nije značajno povezano s komunikacijskim teškoćama na koje nailaze u školi, kod liječnika i u restoranu.

Nastavno na navedeno, napravljena je analiza sadržaja odgovora na sljedeće postavljeno pitanje otvorenog tipa: *Na koji Vam je način pružena pomoć ili podrška kako bi Vam život bio kvalitetniji i prilagođen Vašim potrebama?* Svi sudionici ($N = 64$) navode da im je pomoć ili podrška pružena kao *pomoć u komunikaciji*. Ukupno 53 sudionika navodi da je tu pomoć ostvarilo od tumača i prevoditelja, a 5 sudionika od članova vlastite obitelji. Kao što je naime vidljivo iz predloženih rezultata, osobama s oštećenjem sluha važno je da imaju adekvatnu pomoć i podršku koja se očituje kao pomoć u komunikaciji, a za koju procjenjuju da se odražava na kvalitetu njihova života. Navedeni rezultati idu u prilog H2 koja upućuje na to da je inkluzija osoba s oštećenjem sluha otežavajuća u okruženjima u kojima nemaju adekvatnu podršku, što se odražava na njihovo zadovoljstvo životom. Istraživanja su pokazala da gluhoća i naglušost smanjuju kvalitetu života (Archbold i sur., 2014; Kelly i sur., 2011), zatim da utječu na opće zadovoljstvo životom, emocionalno blagostanje, osobne odnose i osjećaj sigurnosti osoba s oštećenjem sluha (Tsakiropoulou i sur., 2007). Razumijevanje specifičnosti gluhih i nagluših osoba i pozitivan stav prema njima iznimno su važni u svim aspektima njihova života (Kozjak i sur., 2018). Navedeno upućuje na to da pozornost treba usmjeriti na važnost adekvatnog komuniciranja osoba s oštećenjem sluha, samostalno ili uz pomoć prevoditelja. Osobe s oštećenjem sluha, uz osobe s oštećenjem vida i sluha, najranjivija su skupina osoba s invaliditetom zbog nemogućnosti potpune

kontrole i pristupa informacijama i komunikaciji u svakodnevnom životu (Tarczay i Pribanić, 2014). Upravo je zbog toga potrebno educirati dovoljan broj tumača i prevoditelja za osobe s oštećenjem sluha, sagledati mogućnost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u svrhu komunikacije i senzibilizirati javnost o potrebama i kulturi osoba s oštećenjem sluha kako inkluzija ne bi bila samo iluzija.

Zaključak

Uvažavanjem načela inkluzije osobama s oštećenjem sluha neophodno je uspostaviti uspješnu komunikaciju u društvu jer je ona temelj svake interakcije. Osobe s oštećenjem sluha susreću se, međutim, s različitim poteškoćama u komunikaciji, što otežava njihovu inkluziju i upućuje na važnost povezivanja teorije i prakse (u vidu zakonskih akata, strateških planova, kurikuluma). Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na to kako osobe s oštećenjem sluha smatraju da bi digitalni i vizualni alati pomogli njihovu uključivanju u svakodnevnu interakciju s drugim ljudima, čime je potvrđena Hipoteza 1. Osobe s oštećenjem sluha ističu i važnost adekvatne podrške koja se očituje kao pomoć u komunikaciji, a za koju procjenjuju da se odražava na kvalitetu njihova života. Navedeni rezultati idu u prilog Hipotezi 2. koja upućuje na to da je inkluzija osoba s oštećenjem sluha otežavajuća u okruženjima u kojima nemaju adekvatnu podršku, što se odražava na njihovo zadovoljstvo životom. Rezultati upućuju na potrebu za educiranim kadrom koji će promptno djelovati jer je proces inkluzije nepotpun bez adekvatne podrške u komunikaciji. Potrebno je također sagledati mogućnost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u svrhu komunikacije za osobe s oštećenjem sluha, koji ih prepoznaju kao doprinos u unapređenju svoje socijalne interakcije i uspješnije komunikacije. Budući da su ovim istraživanjem obuhvaćeni sudionici koji su članovi Udruge gluhih i nagluhih osoba, preporuke za buduća istraživanja ogledaju se u važnosti istraživanja i onih osoba koje nemaju mogućnost korištenja usluga tumača i prevoditelja na svakodnevnoj bazi, posebice osoba s oštećenjem sluha u ruralnim područjima.

Literatura

- Archbold, S., Lamb, B., O'Neill, C. i Atkins, J. (2014). *The Real Cost of Adult Hearing Loss: reducing its impact by increasing access to the latest hearing technologies*. Nottingham, England: The Ear Foundation.
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 7(3), 75-86.
- Engels, R. C. M. E., Dekovic, M. i Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behaviour and Personality*, 30(1), 3-18. doi:10.2224/sbp.2002.30.1.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70.
- Ivasović, V. (2014). *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
- Kelly R. J. i Archerson S. R. (2011). Quality of life for individuals with hearing impairment who have not consulted for services and their significant others: Same- and different-sex couples. *Journal of Communication Disorders* 44(3) 336-344.
- Kozjak Mikić, Z., Merlin, I. i Mikić, K. (2018). Stavovi prema gluhim i nagluhim učenicima. *Klinička psihologija* 11(1-2), 5-20.
- Mirzaei, M. R., Ghorshi, S., Mortazavi, M., Mirzaei, M. R., Ghorshi, S., Mortazavi, M. et. al. (2014). Audio-visual speech recognition techniques in AR environments. *The Visual Computer* 30(3), 245-257. Doi: 10.1007/s00371-013-0841-1.
- Obradović, S. i Vučetić, M. (2014). *IKT u inkluzivnom obrazovanju. Tehnika i informatika u obrazovanju*. 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem, FTN Čačak, 30-31. maj 2014.
- Pintarić Mlinar, Lj. (2014). *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Jastrebarsko- Zagreb: Dječji vrtić Radost i Printera
- Schorr, E. (2005). *Social and emotional functioning of children with cochlear implant*. College Park: The University of Maryland.
- Stanković, Ž. (2015). *Primena informaciono-komunikacionih i asistivnih tehnologija za podršku učenicima u inkluzivnom obrazovanju*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Svjetska zdravstvena organizacija, (2020). *Deafness and hearing loss*. URL: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Tarczay S. i Pribanić, Lj. (2014). Prevoditelji znakovnoga jezika – kako ih vide korisnici usluge prevođenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 50(2), 1-16.

Tsakiropoulou E., Konstantinidis I., Vital I., Konstantinidou, S. i Kotsani A. (2007). Hearing aids: Quality of life and socio-economic aspects. *Hippokratia*. 11(4), 183-186.

UNESCO (2020). *Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges – the UNESCO Salamanca Statement 25 Years on*. URL: <https://www.alnap.org/help-library/towards-inclusion-in-education-status-trends-and-challenges-the-unesco>

Zavod za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom (2018). Priručnik s preporukama za razumnu prilagodbu radnog mjesta. Zagreb: Ministarstvo rada i mirovinskog sustava.

COMMUNICATION OR REACTION TO THE INCLUSION OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS IN SOCIETY

Abstract

Humans are social creatures and social interaction plays a significant role in participation in various dialogue structures. Through the process of communication, social interaction relies on listening and speaking as links that create mutual interaction and affect the exchange of information with other people. People with hearing impairments experience difficulties in communicating with other people, which results in misunderstandings by hearing people and often constitutes difficulties in their inclusion in everyday life. The aim of this paper is to present the importance of including people with hearing impairments in different segments of human activity through the communication process.

The research was conducted in Osijek-Baranja County, and 64 people with hearing impairments aged between 20 and 89 participated in it. The data were collected by means of an anonymous survey questionnaire constructed by the author of the paper.

The results of this research indicate the importance of digital and visual tools that contribute to the more successful inclusion of people with hearing impairments in society, but also that inclusion of people with hearing loss is more difficult. Social inclusion of persons with disabilities cannot be adequately designed and implemented without the application of information and communication technologies, since they are sometimes the only way to express their needs, opinions, and attitudes (Stanković, 2015). In accordance with the above, it is necessary to consider the possibility of using information and communication technologies for the purpose of communication for people with hearing impairments but also to ensure a sufficient number of interpreters and translators so that people with hearing impairments have adequate support in all areas of their activities.

Keywords: communication, social interaction, people with hearing impairments, inclusion.

SURADNIČKO UČENJE U INKLUZIVNOJ NASTAVI UMJETNIČKOG PODRUČJA

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 376:7-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/RJLZ9067>

Sažetak

Suradničko učenje kao oblik zajedničke aktivnosti učenika koje kao cilj, među ostalim, ima istraživanje i rješavanje zadataka te stvaranje i razvijanje kreativnih ideja, po svim je svojim značajkama najobuhvatniji i najdjelotvorniji način stjecanja širokog spektra kompetencija. Inkluzija u suradničkom učenju aktivnom participacijom učenika s teškoćama poprima poželjan oblik u kojem učenik s teškoćama napreduje s gledišta stjecanja znanja i razvoja sposobnosti, a također razvija socijalne i komunikacijske vještine te usvaja prihvatljive modele ponašanja koji mu pridonose u svakodnevnom životu. Suradničkim su učenjem u inkluzivnoj nastavi svi učenici u razredu jednako potaknuti i motivirani na aktivnost te će uz individualizaciju zadataka unutar skupine kvalitetnom i spretnom učiteljevom organizacijom rada svaki od učenika dosegnuti obrazovni ishod. U radu je prikazano istraživanje koje je provedeno sa svrhom utvrđivanja mišljenja učenika 5. i 8. razreda o inkluzivnoj nastavi u predmetima umjetničkog područja. Iz rezultata je istraživanja razvidno da učenici percipiraju suradničko učenje kao poželjnu nastavnu strategiju u kojoj učenici s teškoćama mogu sudjelovati i ostvarivati zadaće sa svim ostalim učenicima iz razreda te da se takvim oblikom učenja ostvaruje intenzivnija suradnja, kao i bolja interakcija i komunikacija.

Ključne riječi: suradničko učenje, inkluzija, učenici s teškoćama, nastava umjetničkog područja

115 Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, tihana.skojo@skojo.hr

116 Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, rjukic@ffos.hr

Uvod

Suradničko je učenje zajedničko učenje koje se odvija tijekom aktivnosti u parovima ili grupama (Bognar, 2006). Javlja se kada učenici rade na zajedničkom problemu, rješavaju zajednički zadatak, istražuju zajedničku temu, nadograđuju spoznaje o nekoj pojavnosti i razvijaju kreativne ideje (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Peko i sur., 2006; Steele i sur., 1998). Zajedničkom aktivnošću i usmjerenošću na isti kolektivni cilj ostvaruje se pozitivna interakcija, međuzavisnost što kod učenika omogućuje, osim aktivnog stjecanja znanja, razvoj niza socijalnih vještina. Stalnom izravnom interakcijom među učenicima jačaju se brojna suradnička umijeća – komuniciranje, konstruktivno dogovaranje, uvažavanje mišljenja, vođenje, slijeđenje, odlučivanje, dijeljenje i dr. (Jensen, 2003). Suradničko učenje utječe na kvalitetu interakcije među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Ostvaruju se pozitivniji i tolerantniji odnosi s vršnjacima, veća društvena podrška, međusobno uvažavanje, otvorena i dvosmjerna komunikacija, kao i suradnički, partnerski odnos s nastavnikom (Peko i sur., 2006; Meredith, 1998). Osim pozitivnog utjecaja na socijalnu klimu u razredu, strukturiranje radnog okružja po mjeri učenika snažno pozitivno utječe i na emocionalnu klimu u razredu. Učenici su samostalniji i motiviraniji za rad, samopouzdaniji i osnaženi samopoštovanjem. Johnson i suradnici (1993) ističu kako ne postoji strategija učenja koja istodobno postiže toliko različitih ishoda i koja može potaknuti toliko raspon različitih učenika, pa i one učenike koji su najmanje motivirani i nesigurni. Upravo je zato važna implementacija suradničkog učenja u inkluzivnu nastavu, suvremeni pedagoški nastavni model u kojem učenici s teškoćama¹¹⁷ aktivno sudjeluju u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu (Romstein, 2010).

Istraživanja koja su usmjerena na učinkovitost suradničkog učenja u inkluzivnoj nastavi upućuju na to kako takva strategija poučavanja u razredu pomaže ostvariti veću povezanost i podršku vršnjaka s učenicima s

117 Učenici s teškoćama u razvoju ona su djeca koja pokazuju određena razvojna odstupanja i zbog toga im je potrebna dodatna potpora okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i dr. (Bouillet, 2010).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), učenik s teškoćama u razvoju onaj je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja.

teškoćama (Dyson, 2001). Suradničkim učenje učenici s teškoćama unaprjeđuju socijalne vještine i brže ostvaruju obrazovne ciljeve (Barett, 2005; Dyson, 2002).

U istraživanjima je posebna pozornost posvećena pripremljenosti i predanosti nastavnika za realizaciju suradničkih aktivnosti. Grenier (2004) ističe zahtjevnost i odgovornost u prilagodbi suradničkih strategija učenicima s teškoćama i naglašava kako je razvijanje suradničkih strategija dugotrajan posao. Ističe kako su, osim općih nastavnih vještina, bitne i one specifične koje se odnose na potrebe konkretnog učenika. Dyson i Rubin (2003) ističu iznimnu važnost afektivnih aspekata u suradničkom učenju u inkluzivnoj nastavi.

Iako su različitim istraživanjima detektirani brojni izazovi s kojima se nastavnici susreću u inkluzivnoj nastavi (Škojo, 2018; Hourigan, 2009; Jellison i Taylor, 2007; Banks i sur., 2005), svi su istraživači suglasni kako je najvažniji čimbenik koji podupire uspjeh inkluzivnog obrazovanja pozitivan stav svih sudionika nastavnog procesa (Muniroh i sur., 2017). S obzirom na to da su nastavnici glazbe najotvoreniji za inkluzivna iskustva (Gerrity i sur., 2013), u nastavku rada donosimo iskustva i mišljenje hrvatskih učenika o inkluzivnoj nastavi u umjetničkom području.

Metodologija istraživanja

Cilj je provedenog istraživanja ispitati mišljenje učenika o inkluzivnoj nastavi u predmetima umjetničkog područja s naglaskom na potencijal suradničkog učenja. Istraživanje je provedeno početkom studenoga 2021. godine u prostorijama osnovne škole u Osijeku. U istraživanju je sudjelovalo 12 ispitanika, i to 6 učenika petog razreda i 6 učenika osmog razreda osnovne škole (prigodni uzorak). Primijenjen je kvalitativni pristup, polustrukturirani intervju u fokus grupi kako bi se dobili obuhvatniji odgovori. Odgovori su snimljeni diktafonom u mobilnom telefonu u svrhu daljnje obrade. Potom su napravljene transkripte koji su označeni brojevima i koji su minimalno jezično uređeni.

Polustrukturirani intervju sastojao se od pet pitanja zatvorenog tipa i osam pitanja otvorenog tipa. Pitanjima zatvorenog tipa ispitanika o preferencijama prema predmetima umjetničkog područja, iskustvu s učenicima s teškoćama, poznavanju suradničkih metoda i poznavanju

značenja pojma inkluzija učenika s teškoćama. Pitanjima otvorenog tipa ispitano je mišljenje o nastavi umjetničkih predmeta, inkluziji učenika s teškoćama u nastavi, osobinama nastave i prilagodbi u kojoj su integrirani učenici s teškoćama, pozitivnim i negativnim aspektima nastave u kojoj su integrirani učenici s teškoćama te nastavnim aktivnostima i postupcima u kojima smatraju da je moguća najuspješnija integracija učenika s teškoćama u nastavi umjetničkih predmeta. Na kraju su intervju ispitanici upućeni na to da u kratkim crtama oblikuju preporuke za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama u nastavu umjetničkog predmeta.

Rezultati istraživanja i interpretacija

Na pitanje vole li učenici predmet Glazbena kultura ukupno je 10 učenika odgovorilo da voli taj predmet. Iako je bilo postavljeno dihotomno pitanje s dva moguća odgovora DA/NE, dva su učenika odgovorila neutralno. Na drugo su pitanje svi učenici odgovorili potvrdno, to jest da vole predmet Likovna kultura. Svih 12 učenika imalo je iskustvo pohađanja nastave s učenicima s teškoćama, ali su samo dva učenika 8. razreda odgovorila kako znaju što znači inkluzija učenika s teškoćama u nastavi. Pojam suradničko učenje nepoznat je za 9 učenika.

Tablica 1. Popis kategorija iz analize podataka

Teme	Ključne riječi	
	Učenici, 5. razred	Učenici, 8. razred
Nastava umjetničkih predmeta	Umjetnost, umjetničke slike, sloboda u izražavanju, uživanje u nastavi, raznovrsnost, zanimljivost	Druženje, uživanje, zabavne aktivnosti, opuštena nastava, kreativnost
Inkluzija učenika s teškoćama u nastavu	Pružanje pomoći, tolerancija, potrebitost osjećaja pripadanja razredu, poštivanje, uvažavanje ideja svih učenika, nova prijateljstva, suradnja, veća posvećenost nastavnika	Pomaganje, razumijevanje različitosti, međusobno poštivanje, uključivanje, asistent u nastavi prepreka je za kvalitetnu integraciju

Teme	Ključne riječi	
	Učenici, 5. razred	Učenici, 8. razred
Inkluzija učenika s teškoćama u nastavu umjetničkih predmeta	Najlakše izvediva od svih predmeta, oslanjanje na najjače točke učenika s teškoćama, emocije, jednostavnije i lakše učenje kod umjetničkih predmeta, opuštenost, sloboda u mišljenju, mašta	Uspješno uključivanje u sve aktivnosti, lakše uspostavljanje suradništva, bolja motiviranost svih učenika
Negativni aspekti integracije učenika s teškoćama u nastavu	Izoliranje učenika od kolega iz razreda, nedostatak tolerancije kod pojedinih učenika, nedostatak prijateljstva, oslanjanje isključivo na asistenta, ljubomora, gubitak samopouzdanja, pasivnost učenika s teškoćama	Isključivanje, nemogućnost iskazivanja potencijala i dobrih strana, osjećaj odbačenosti, ometanje tijekom ispita, usporavanje nastavne dinamike
Positivni aspekti integracije učenika s teškoćama u nastavu	Provođenje vremena s ostalim učenicima pozitivno utječe na njih, lakše napredovanje u daljnjem životu, korak prema boljem društvu	Učenje o različitostima
Nastavne strategije, aktivnosti i postupci u kojima je najuspješnija integracija učenika s teškoćama u nastavi umjetničkih predmeta	Rad u grupama, rad u parovima, igre, ples, umjetnički rad na istom projektu, aktivnosti u kojima se učenik s teškoćama ne oslanja na asistenta	Sve aktivnosti koje su kreativne, grupni radovi
Prilagodbe nastave i promjene koje se događaju u nastavi u kojoj su integrirani učenici s teškoćama	Strpljenje nastavnika, prilagodba sadržaja, učenik sjedi uvijek u prvoj klupi, nastavnik puno vremena posvećuje učeniku s teškoćama, ponekad je nastava previše olakšana učenicima s teškoćama i nema potrebe za trudom, značajna uloga nastavnika	Prilagodba u komunikacijskom aspektu, izmijenjeni ispitni materijali

Teme	Ključne riječi	
	Učenici, 5. razred	Učenici, 8. razred
Preporuke i savjeti	Raditi s učenicima na strpljenju i toleranciji, pričati više o sličnim temama, osvijestiti važnost uključivanja učenika s teškoćama, potreba za brzim rješavanjem problema, učiti da bogatstvo leži u različitostima, ohrabrivati učenike s teškoćama	Potreba za većom komunikacijom u nastavi, više grupnih radova u kojima će učenici moći pokazati svoje jake strane, više uključivanja u nastavu učenika s teškoćama bez pomoći asistenta, učiti kako slušati i uvažavati druge

Nastava umjetničkog područja

Svi se ispitanici pozitivno očituju o nastavi umjetničkog područja i ističu značaj nastave umjetničkog područja u predmetnom kurikulumu. Naglašavaju kako u umjetničkim predmetima „uživaju u svemu što rade“ (5r1), da je „nastava opuštena“ (8r3) i „zanimljivija je od drugih predmeta“ (8r6) te kako „učenik u likovnoj kulturi može slobodno izraziti svoje emocije (5r2)“. Učenici petog razreda iskazuju pozitivne preferencije prema svim aktivnostima u nastavi Likovne i Glazbene kulture. Učenici petog razreda ističu aktivnost pjevanja kao omiljenu aktivnost, dok je učenicima osmog razreda omiljena aktivnost slušanje glazbe. Učenici osmog razreda također naglašavaju kako nastava Likovne kulture ima kreativni potencijal i da pozitivno djeluje na njihov razvoj.

Umjetničko područje važno je za razvijanje kreativnih i aktivnih pojedinaca (Alviž, 2015) sa svrhom oplemenjivanja osjetilnog, emocionalnog i kognitivnog iskustva učenika te razvijanja mašte (Prijedlog Nacionalnog dokumenta umjetničkog područja kurikuluma, 2017). Umjetnostima se potiče propitivanje, istraživanje, povezivanje i izražavanje ideja, osjećaja i iskustava, a izražavanje u okviru kreativnog procesa pridonosi cjelovitom razvoju učenika (NOK, 2011).

Inkluzija učenika s teškoćama u nastavu

Iako ne poznaju termin inkluzija, svi su ispitanici pokazali da su humanistički usmjereni, tolerantni i da prihvaćaju i uvažavaju različitosti. Posebno su učenici osjetljivi na diskriminaciju učenika s teškoćama. Upućuju na to kako inkluzija ne ovisi samo o učenicima s teškoćama, nego o svima koji sudjeluju u nastavi. Naglašavaju kako inkluzija može biti uspješna onoliko koliko su ostali učenici iz razreda „razvijeni“, a nastava će sukladno tomu biti „više ili manje uspješna“. Učenici naglašavaju važnost sustavnog rada na razvijanju empatije. Posebno naglašavaju uspješnost ostvarivanja inkluzije u predmetima Glazbena i Likovna kultura jer „sve učenike nastava umjetničkih predmeta više zanima, opušta i veseli“ (8r3). Učenici ističu važnost uloge nastavnika koji svojim primjerom i „spretnim uključivanjem“ učenika s teškoćama u aktivnosti, a kojim se uvažavaju mišljenja svih učenika, pridonosi prijateljskom ozračju i osjećaju zajedništva.

Nastavnik svojim radom i odnosom kreira odnose s učenicima i među njima te utječe na prirodu funkcioniranja razreda oblikujući ozračje natecanja ili suradnje, a značajno utječe i na emocionalno ozračje učenika (Prvčić, 2001).

Naglašavanjem boljeg uspjeha inkluzije učenika s teškoćama u predmetima umjetničkog područja učenici upućuju na važnost afektivnog obrazovanja, usmjerenog na razvoj interesa, emocija, usvajanja stavova i formiranja uvjerenja kao bitnih komponenti humanističke i holističke paradigme u kojoj se uvažava posebnost svakog učenika (Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara, 2015; Milat, 2005).

Negativni i pozitivni aspekti integracije učenika s teškoćama u nastavu

Učenici ističu kako „sve ima dobru i lošu stranu, pa i integracija učenika s teškoćama u nastavu“ (8r2). Naglašavaju kako je često zbog „veće pozornosti na učeniku s teškoćama potrebno puno strpljenja kod ostalih učenika“ (5r5). Upućuju na „usporetniju“ nastavu zbog koje su pojedini učenici nestrpljivi i „neobzirni“ pa često „burno reagiraju“. Učenici se referiraju u odgovorima i na negativne emocije učenika s teškoćama te izraze i postupke koji prate emocije. Upućuju na to kako nastavnik i učenik trebaju

uložiti dosta napora da bi se razvijalo i jačalo pozitivno emocionalno nastavno ozračje i tako usmjeravalo nastavu do pozitivnih rezultata.

Emocije snažno djeluju na učenikov odnos i komunikaciju s ostalim učenicima u razredu, kao i na njegov odnos s nastavnikom. Utječu i na učenikovu motivaciju i koncentraciju u nastavnom procesu, njegovo postignuće, zdravlje te na sam razvoj njegove osobnosti (Brebrić, 2008). Brojna istraživanja, kao i primjeri iz prakse, navode kako učenici pokazuju manje problematično ponašanje i bolji školski uspjeh ako se u školama organiziraju različite aktivnosti i edukacije koje su usmjerene na emocionalne i socijalne potrebe učenika (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Kao posebnu kategoriju učenici izdvajaju odnos učenika s teškoćama i asistentice („Iako je asistentica velika pomoć učeniku s teškoćama, učenik s teškoćama oslanja se previše na asistenticu“ (5r2), „Zbog asistentice je učenik često izoliran od ostatka razreda“ (5r4), „U grupnim radovima često učenik s teškoćama ne sudjeluje nego ostaje na mjestu i radi zadatak sam s asistenticom“ (5r6), „Učenik s teškoćama se treba truditi da se odvoji od asistentice i na taj način raditi na samostalnosti i pripremati se za život“ (5r1)).

Učenici smatraju da se tako umanjuju pozitivne odlike nastavne inkluzije i mogućnosti da se učenik s teškoćama uklopi u razrednu cjelinu. Smatraju također da se oslanjanjem učenika s teškoćama na asistenticu on pasivizira i da mu je u mnogočem ograničen obrazovni, ali i odgojni napredak. Učenici petog razreda ističu kako je pozitivan aspekt uključivanja učenika s teškoćama upravo „druženje s prijateljima iz razreda“ (5r1), „osjećaj pripadnosti razredu“ (5r5) i osvještavanje kako „svatko od nas ima za ponuditi nešto zajednici i društvu“ (5r2).

Socijalni razvoj učenika snažno je usmjeren na međuljudske odnose i veze s vršnjacima. Učenik u školi usvaja oblike ponašanja, odnosno socijalne vještine kao što su aktivno slušanje, postavljanje pitanja, zahvaljivanje i pohvaljivanje, uključivanje, slijeđenje uputa, ispričavanje, dijeljenje, pomaganje, pregovaranje, samokontrola, obrana vlastitih prava, reagiranje na zadirkivanje, nošenje s posramljenošću i isključivanje, zauzimanje za prijatelja, reagiranje na nagovaranje, nošenje s neuspjehom, optužbe u grupi i sl. (Ajduković i Pećnik, 1994). Upravo vršnjačke interakcije pridonose kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva (Buljubašić-Kuzmanović, 2010) i omogućuju uspješnu inkluziju učenika s teškoćama u nastavu. „Učenik

s teškoćama u nastavi ne uči samo gradivo nego se uči vještinama koje će biti bitne za život“ (8r2). „Bogatstvo je sve što naučimo u dječjoj dobi jer, kada odrastemo, više nikad nećemo biti tako otvoreni i tolerantni prema različitostima kao sada“ (5r1).

Nastavne strategije

Učenici navode kako u nastavi nastavne strategije ovise o sadržaju koji se obrađuje. Najčešće se nastava svih predmeta, pa tako i predmeta umjetničkog područja, izvodi u frontalnom obliku. Svi učenici smatraju kako su „grupne aktivnosti omiljene među učenicima“ te da je grupni oblik „zabavniji i opušteniji“. Navode kako grupnim, timskim radom, suradničkim učenjem u skupini učenje nalikuje „radionici i projektu“, a takvo učenje preferiraju. Ističu kako se „timskim radom najbolje razmjenjuju ideje“ (5r2), a da se najbolje rasporedi posao tako da „svaki učenik radi upravo ono u čemu je najbolji“ (5r3). Ističu da zbog bolje i brže organizacije rada nastavnik često odabire sudionike grupe i voditelja. Upućuju na to kako je ponekad vrlo teško uspostaviti radnu i suradničku atmosferu jer neki učenici ne žele aktivno sudjelovati u radu, „izbjegavaju napraviti svoj dio zadatka“ pa „jedna osoba u grupi najveći dio zadatka sama napravi“.

Zadaci u suradničkim aktivnostima moraju biti različiti, uz uvažavanje svakog učenika s naglaskom na razvijanje različite inteligencije (Romić, 2011). Potrebno je također voditi računa o tome da zadaci budu jasni, da svaki član skupine obavlja svoj dio posla i da nakon toga učenici izmjenjuju mjesta i zadatke, kako bi svi dobili priliku obavljati različite uloge. Pri tome je iznimno bitna uloga nastavnika koji može pravilno procijeniti svakog učenika i dati mu primjerenu zahtjevnost zadatka (Kadum-Bošnjak, 2011). Nastavnike treba poučavati stvaranju okruženja suradničke nastave i aktivnostima koje se uklapaju u postojeće okolnosti. Jednom kada ih nastavnik usvoji, one će zasigurno biti implementirane u njegovu osobnost i način rada te će ih nastavnik koristiti tijekom cijelog radnog vijeka (Peko i sur., 2006).

Unatoč uočenim negativnostima, učenici percipiraju brojne pozitivne aspekte suradničkih strategija u nastavi i uključivanja učenika s teškoćama u njih („Učimo se rasporediti uloge i zadatke, tolerirati druge učenike i brzo doći do najboljeg rezultata“ (8r2), „Osim učenja gradiva, vježbamo

izgrađivati dobre odnose s drugima i na taj način izgrađujemo sebe“ (5r3), „U radu vježbamo kvalitetnu komunikaciju i timski odnos“ (8r3), „Učimo se uvažavati tuđa mišljenja i ideje“ (5r1), „Razvijamo kritičko mišljenje“ (8r6), „Jednom pomažeš drugom, a drugi put netko pomaže tebi, to je dobra priprema za život!“ (5r4).

Suradnička nastava najviše pridonosi cjelovitom razvoju kompetencija učenika (Jurčić, 2010), što je najvažnije za sve učenike, a posebice za učenike s teškoćama. Suradničko, aktivno učenje u kojem su učenici postavljeni u središte zbivanja, uz uvažavanje kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene učenja, djelotvorno je i poželjno, a istovremeno kreativno i dinamično učenje, što korespondira sa svim suvremenim obrazovnim težnjama.

Preporuke i savjeti

Učenici su se najprije osvrnuli na preporuke s aspekta prilagodbe nastave. Upućuju na to kako je važno da nastavnici prilagode količinu sadržaja za učenike s teškoćama, ali ne samo za njih, nego i za one koji žele dodatni nastavni izazov i da daju različite zadatke učenicima sukladno njihovim obrazovnim potrebama. Ističu također potrebu za različitim aktivnostima kojima će izbjeći čekanje dok učenici s teškoćama riješe zadatke. Upućuju na to kako je bitno „staviti učenika s teškoćama da sjedi sa strpljivim učenikom, koji je voljan pomoći“ (5r3). Učenici naglašavaju kako bi kao savjet nastavnicima predložili da više razgovaraju s učenicima i pitaju ih za prijedloge, ali i da bolje osluškuju svoje učenike i sve će „vidjeti i čuti“.

Učenici ističu potrebu za većim obraćenjem pozornosti i na osjećaje učenika. Navode kako se učenici s teškoćama „često osjećaju usamljeno i zapostavljeno“ (8r2). „Važno je pratiti svoje učenike, nastojati ih ne izlagati dodatnom stresu“, „Najbolje bi bilo stavljati učenike u uloge koje im najbolje odgovaraju, a ne one koje smo im namijenili“ (8r1), „Bitno je više pažnje posvetiti karakteru učenika i ljudskim osobinama, a ne samo znanju učenika“ (5r2).

Referirajući se na sukobe u razredu, učenici nude praktične savjete koji se odnose na kvalitetnu, nenasilnu komunikaciju („Sukobe treba rješavati odmah nakon što se dogode, da se ne skupe negativnosti i ne zatruju odnosi u razredu“ (5r2), „Čim se primijeti problem, potrebno ga je krenuti

rješavati“ (5r4), „Pravi je trenutak za rješavanje uvijek čim se primijeti nešto loše!“ (5r1)).

Svojim su završnim riječima učenici saželi sve preporuke i savjete:

- Potrebno je samo vrijeme, strpljenje i trud svih u razredu i tada je inkluzija moguća (5r3).
- Svi se trebamo truditi prilagoditi pojedinoj situaciji – i učenici i nastavnici (8r1).
- Podrška svima nama znači jako puno! Ako se trudim i nitko ne vidi moj velik trud, gubim motivaciju i s vremenom ću odustati (8r5).

Zaključak

Stalni izazov koji se stavlja pred nastavnike jest prilagođavanje nastave svim učenicima u razredu, a osobito onima koji imaju specifične obrazovne potrebe. Suradničko učenje kao oblik zajedničke aktivnosti svih učenika u razredu svakako je najpoželjnija nastavna strategija u inkluzivnoj nastavi jer se različitim strategijama ostvaruje iskustveno učenje i aktivan odnos učenika prema nastavnom sadržaju. U suradničkom učenju učenik s teškoćama uspješno napreduje s gledišta stjecanja znanja i razvoja sposobnosti, a istovremeno razvija cijeli spektar socijalnih vještina i usvaja prihvatljive modele ponašanja.

Iz rezultata istraživanja razvidno je da učenici iskazuju preferencije prema nastavi umjetničkih predmeta i prepoznaju potencijal predmeta Glazbena i Likovna kultura za odgojno-obrazovnu inkluziju. Učenici naglašavaju kako su suradničke strategije, sa svim pozitivnim obilježjima takvog učenja, poželjni načini rada u svakom predmetu, a osobito u predmetima umjetničkog područja. Istraživanje upućuje na to kako učenici pokazuju velik interes i želju za uspješnom inkluzijom učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni proces. Iznimno su senzibilizirani za potrebe učenika s teškoćama, tolerantni su i otvoreni za promjene koje im donosi inkluzija i spremni su se prilagoditi njima. Učenici jasno detektiraju i artikuliraju svoje odgojno-obrazovne potrebe, ali i prepoznaju potrebe učenika s teškoćama te upućuju nastavnike na to da ih u nastavi oživotvore.

Literatura

- Ajduković, M., Pećnik, N. (1994). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Alviž, J. (2019). Uloga i mjesto srednjoškolskog predmeta Likovna umjetnost u okviru umjetničkog područja hrvatskog odgojno obrazovnog sustava. *Peristil*, 62, 203-219.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P. (2005). Teaching diverse learners. U: L. Darling Hammond, L., Bransford, J. (ur.), *Preparing teachers for a changing world* (str. 232-274). San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 15-16(1-2), 7-16.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149(3), 296-311.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, 13(2), 213-229.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 97(2), 191-205.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21(1), 50-57.
- Dyson, B., Rubin, A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary physical education program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Gerrity, K. W., Hourigan, R. M., Horton, P. W. (2013). Conditions That Facilitate Music Learning Among Students With Special Needs: A Mixed-Methods Inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 144-159.

- Grenier, M., Dyson, B., Yeaton, P. (2004). Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29-35.
- Hourigan, R. M. (2008). Music majors as paraprofessionals: A study in special needs field experience for preservice music educators. *Contributions to Music Education*, 34, 19-34.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jellison, J., Taylor, D. (2007). Attitudes toward inclusion and students with disabilities: A review of three decades of music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9-23.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jurić, V. (2010). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagoška istraživanja*, 97(2), 177-190.
- Kadum-Bošnjak, S. (2011). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199.
- Meredith, Kurtis S.; Steele, Jeannie L., Temple, C. (1998). *Cooperative Leading and Writing for Critical Thinking – RWCT*. Iowa: University of Northern Iowa & International Reading Associations.
- Milat, J. (2005). *Pedagogija-teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Muniroh, N., Apriyanti, M., Yuliana, S. (2017). The positive impact of collaborative learning for student with intellectual disability in inclusive school. *Journal of ICSAR*, 1(1), 68-71.
- Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 15-16(1-2), 17-28.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Prijedlog Nacionalnoga dokumenta umjetničkog područja kurikuluma (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Prvčić, I. (2001). *Razredna dinamika iz perspektive psihologa: Dijete ili učenik*. Karlovac: CRS/Catholic Relief Services.
- Romić, S. (2011). Isti u različitim. *Školske novine*, 21, 10-11.

- Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagojska istraživanja*, 7(1), 84-94.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. (1988). *Suradničko učenje: Vodič kroz projekt*. Zagreb: Institut otvoreno društvo.
- Škojo, T. (2018). Nastavnički izazov: individualizacija poučavanja usmjerena prema uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u nastavu glazbene kulture s naglaskom na učenike s oštećenjem sluha. U: V. Marković, J. Martinović-Bogojević (ur.), *Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija, Zbornik s prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije* (str. 153-169). Cetinje: Univerzitet Crne Gore Muzička akademija.

COLLABORATIVE LEARNING IN INCLUSIVE ART TEACHING

Abstract

Collaborative learning, as a form of joint student activity that strives, among other things, to explore and solve tasks and create and develop creative ideas, is the most comprehensive and effective way to acquire a wide range of competencies. Inclusion in collaborative learning, that is, the active participation of students with disabilities, is a desirable form in which such students acquire knowledge as well as develop social and communication skills, and adopt acceptable behaviours useful in everyday life. Through collaborative learning in inclusive teaching, equal activity by the entire class is encouraged, and with the individualization of tasks within the group, each student achieves the educational outcome through quality and skilled teaching. This paper presents a study conducted with the purpose of determining the opinions of fifth- and eighth-grade students on inclusive art teaching.

The results of the study show that students perceive collaborative learning as a desirable teaching strategy in which students with disabilities can participate and accomplish tasks with the rest of the class and that more intensive cooperation is achieved through this form of learning, as well as better interaction and communication.

Keywords: collaborative learning, inclusion, students with disabilities, art teaching.

*Damir Španić*¹¹⁸

ZAGRLJAJ RAZLIČITOSTI: JAZZ KAO GLAZBA INKLUZIJE

Pregledni rad / Review paper

UDK: 78.036.9-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/VEBG1689>

Sažetak

Najranije recepcije jazza u Americi dvadesetih godina 20. stoljeća u prvi plan donose rasprave o bolesti, invaliditetu, buci i ritmu, odbacujući jazz kao neritmičnu, neskladnu, čak oštećenu i manjkavu glazbu. To je negativno određenje jazza kao svojevrstne glazbe s invaliditetom. U prvom dijelu teksta predstavljamo zašto su se u zemlji, inače zaludenoj jazzom, najprije pojavile takve interpretacije u kojima je jazz označen prijetnjom, vrstom glazbe štetnom za ono što se smatralo normalnim, zdravim društvom. Sagledali smo potom jazz i iz druge, pozitivno određene perspektive. Kako je jazz iz svoje početne negativne definicije prerastao u glazbu koja je prije svega inkluzivna – predstavljajući glazbenicima podršku iznutra i omogućujući njihovu prisutnosti – prikazat ćemo osvrtom na glazbenike s invaliditetom koji su u jazzu ostavili značajan trag, stvarajući pritom neraskidivu vezu invaliditeta i glazbenog stvaralaštva.

Ključne riječi: glazba, inkluzija, invaliditet, jazz

118 Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, dspanic@unios.hr

(...) Zapravo je bio invalid... – reče mladić.
 Hm... Pa možda... Iako ja nikad nisam tako doživljavao taj hendikep...
 Ali u pravu ste... Danas postoje i epigoni invaliditeta...
 Kako to mislite, epigoni invaliditeta?
 Postoje gitaristi koji čak i taj invaliditet oponašaju...
 (Matišić, 2018, 429)

Teško je ostati ravnodušan čitajući duhoviti tekst Mate Matišića o vlastitoj opsjednutosti Djangom Reinhardtom u kontekstu koji ovim tekstom namjeravamo istražiti, a to je shvaćanje jazza kao glazbe inkluzije; zapravo glazbe koja je i više od toga jer je, u određenom dijelu svoje povijesti, bila osuđena na stereotipe slične onima s kojima su se kroz povijest suočavale osobe s invaliditetom.

„Što je jazz? Je li to umjetnost, bolest, vrsta, ili ples?“, pitao se jazz glazbenik i skladatelj Paul Whiteman u New York Timesu 1927. (prema Watts i sur. 2008, 184). Od svojih početaka jazz je bio etiketiran i na neki način diskriminiran. Dvadesetih godina 20. stoljeća, dok je svijet tek postajao uistinu svjestan fenomena jazza, a kritičari kao što su Eugène Ansermet i Robert Goffin njegovu važnost otkrivali Europi, u Americi je kritika jazz već prilično okrutno sahranila. Tih ranih dvadesetih godina u širokom rasponu američkog tiska, od glazbenih do književnih časopisa, isticali su se naslovi kao što su „Dosta je toga!“ i „Prestanite!“, a jedan od poznatijih tekstova nekrolog je jazzu pod naslovom „Dosta jazz!“ Clivea Bella (Ulanov, 1958, 77). To nas navodi na razmišljanje može li se povući usporedba između glazbe napadane na takav način i osoba s invaliditetom u povijesti često i okrutno napadanih i diskriminiranih. Društvo se tijekom povijesti prema osobama s invaliditetom odnosilo isprva potpuno nehumano, stigmatizirajući ih, potom nešto pasivnije jednostavno ih ignorirajući, da bi u konačnici ovakvi stavovi evoluirali u inkluzivne stavove o potrebi integracije i jednakih mogućnosti (Žunić, 2001 prema Šostar i sur., 2006).

Može li onda biti slučajno ili je, naprotiv, sasvim logično da je baš jazz ona vrsta glazbe u kojoj je moguće vidjeti kako profesionalni glazbenik piše o drugom profesionalnom, čak poznatom i vrlo

utjecajnom glazbeniku s invaliditetom, kao o osobi koju nikad nije doživio hendikepiranom?

Kritika jazza kao glazbe s invaliditetom

Što je, uostalom, bilo toliko pogrešno u jazzu da su prevladavajući tekstovi o jazzu u tisku¹¹⁹ bili oni koji su jazz okarakterizirali *oštećenom* i manjkavom glazbom, određivši ga kao svojevrsnu glazbu s invaliditetom? Mnogi su smatrali da jazz glazba i ples prijete zdravlju. Iz njihove perspektive jazz je slušatelje ograničavao, no ovakav pogled na glazbu ipak nije bio sasvim nov. Ideje o glazbi kao patološkom čimbeniku javile su se u područjima medicine, psihijatrije i glazbe već nekih 150 godina ranije, pod utjecajem modernizacije i profesionalizacije medicine, a kao rezultat promišljanja starih vjerovanja o glazbi kao isključivo pozitivnom doprinosu zdravlju individualaca koja su datirala još iz antičkih vremena. Nove ideje jasno su utjecale na rasprave o jazzu dvadesetih. Vidljivo je ovo već iz *kreativnog* izbora riječi kojima su se kritičari trudili opisati jazz, kao što su *patološki, infekcija, virus, epidemija i karcinom* (Johnson, 2011). No osim što su pisali o ograničavajućem utjecaju jazza, kritičari su ograničenom smatrali i jazz glazbu samu po sebi. Ovakav pogled također nije nešto novo jer već u klasičnoj glazbi možemo pronaći tradiciju „iskrivljavanja ili deformiranja glazbenih djela“ (Straus, 2006, 126) pa se primjerice za određene glazbene efekte pisalo da u glazbeno djelo unose paralizu, tonski efekti koji upućuju na gluhoću i ludilo mogu se naći u skladbama Beethovena i Schuberta (Straus, 2006), a znakovita je i oznaka *alla zoppa*¹²⁰ korištena u 17. stoljeću za opisivanje plesnih pokreta u sinkopiranom ritmu (Latham, 2011). No za kritičare dvadesetih godina u Americi jazz je otišao daleko iznad svega dotad viđenog u klasičnoj glazbi i prekršio je osnovne glazbene norme zarativši protiv ritmičnosti, melodičnosti i harmonije. Sinkopirani ritam jedna je od glavnih značajki jazza, a zahvaljujući tome i poliritmičnosti ta glazba nije pratila normalne ritmove i otuda povezanost s tjelesnim invaliditetom – koji se odnosi na drugačije kretanje – glazbe koja je „abnormalna, neritmična, bolesna i invalidna“ (Johnson, 2011, 15). Tekstovi raznih

119 I to u Americi, državi „ludom za jazzom!“ (McKay, 2019, 174).

120 *Tal.* šepav, hrom.

sociologa, liječnika¹²¹, glazbenih kritičara, ali i glazbenika, upućivali su na jasne asocijacije između jaza i invaliditeta i, vratimo se na trenutak ponovno na tisak, u specijaliziranom i popularnom tisku naslovi su čitatelje, posebno mlade žene, upozoravali na opasnosti mogućih invaliditeta prouzrokovanih jazzom: „Glumica tvrdi da jazz djevojkama deformira noge“, „Jazz način života znači obogaljenu djecu“ (Stras, 2009, 318-319). Nije naodmet spomenuti ovdje i „oznake sakaćenja“ (Adorno, 2018, 19) karakteristične baš za jazz jer „cilj jaza je mehanička reprodukcija jednog regresivnog momenta, jedne kastracijske simbolike (...)“ (Adorno, 2018, 22), što je neke glazbenike – kao što je Mike Riley – vodilo prema doslovnom sakaćenju instrumenata za vrijeme jazz izvedbe:

„Iz instrumenata kao da je prštala voda, a odjeća na muzičarima kao da se počela parati. Riley je, svirajući pjesmu „Dinah“, izveo možda najluđu komediju trombona svih vremena, rastavljaajući i sastavljaajući instrument tako žustro dok se nije počeo doslovno raspadati, nalik ostacima kakvih mjedenih cijevi sa smetlišta, a da se pri tome i dalje iz svega toga mogao čuti neki zvuk“ (Hobson, 1939 prema Adorno, 2018, 23).

Jazz se tako smatrao estetski i funkcionalno narušenim do takve mjere da predstavlja ne samo glazbeni oblik koji ne može ispuniti odgovarajuću društvenu ulogu ili svrhu već je i aktivan prijenosnik medicinskih i društvenih poremećaja. Ples u jazzu prikazan je još dramatičnije – kao utjelovljenje istinske fizičke opasnosti koja na tijelo djeluje tako da ga, u usporedbi s učincima klasičnog plesa, deformira (Stras, 2009). Iznenadjujuće velik broj visokoeduciranih ljudi u Americi tako su ozbiljno vjerovali kako epidemija *defektne* jazz glazbe i srodnog mu plesa u Americi prijeti proizvesti nemirnu, nervoznu, fizički uništenu i mentalno oštećenu naciju. O jazzu u kontekstu terapije glazbom nije bilo govora. No kao što to obično bude, stvar je bilo potrebno sagledati i iz druge, šire perspektive.

121 Odnos glazbe i zdravlja datira još iz antičkih vremena, a neki od najranijih zabilježenih medicinskih tretmana uključivali su glazbu. Kako se znanje o živčanom sustavu tijekom 19. stoljeća razvijalo, medicinska profesija sve se više zanimala za mogućnosti promicanja zdravlja glazbom, no i za moguće opasnosti stimuliranja živčanog sustava glazbom. Jazz je i ovdje bio na udaru jer je većina liječnika koji su proučavali terapiju glazbom naglašavala važnost odabira odgovarajuće glazbe – što će reći, glazba mora biti ritmična kako bi djelovala terapijski; „bolest je neritmična, zdravlje je ritmično“ (Vesalius, 1918 prema Johnson, 2011, 20).

Prema jazzu kao *glazbi iscjeljena*

Kritike jazzu kao glazbe koja šteti svojoj publici frustrirale su, jasno, prije svega jazz glazbenike. Zagovornici jazzu suprotstavili su se najprije optužbama da jazz uništava mentalno i tjelesno zdravlje svojim tvrdnjama kako je, ako je već i zabilježeno da se u Americi povećava broj zabilježenih tjelesnih i mentalnih oboljenja, za to odgovoran stres modernog života, nipošto jazz. „Težnja modernom življenju vodi prema tome da će ljudska bića postati osakaćena i izopačena“, rekao je već spomenuti Paul Whiteman, a „daleko od invalidnoga ili nečega što će ikoga ubogaljiti, jazz je lijek za moderan život“ (prema Johnson 2011, 24).

Klima se tako počela mijenjati. U smislu tjelesnog zdravlja sve se više čulo o tome kako jazz zapravo promovira ljepotu. Profesionalna plesačica Bee Jackson smatrala je da je jazz kao ples poboljšao zdravlje cijele nacije, a posebno je ples *charleston* predstavljao za nju moderan izvor mladosti i vječnog zdravlja. Whiteman je primijetio psihičke i fizičke prednosti jazzu, a pijanist Vincent Lopez ustvrdio je kako vibracijski učinak jazzu na ljudsko tijelo pomaže građanima modernih gradova, koji vode sve uurbanije živote, održati psihičko zdravlje. Ideju o jazz glazbi kao psihičkoj ili fizičkoj prijetnji slično su odbacili i drugi izvan jazz zajednice tvrdeći kako bi zapravo jazz mogao imati vrlo terapijski učinak¹²² (Johnson, 2011). Drugačije perspektive o jazzu kao o glazbi koja je po svojoj prirodi inkluzivna, koja ne ograničava već omogućuje, svojom pojavom otvorile su vrata pojavi zanimljivih jazz glazbenika, dotad nezamislivih primjera jedinstvenih karijera u kojima su:

„glazbenici uspjeli oko svojih oštećenja izraditi praksu, zapravo svoja tjelesna oštećenja koristiti na načine koji njihovoj glazbi pružaju nešto jedinstveno. Tjelesno oštećenje glazbenika može nadahnuti na glazbu kakva glazbeniku bez invaliditeta jednostavno ne bi pala na pamet, ili omogućiti glazbu koja izvedbeno – tehnički – ne bi bila moguća umjetniku bez invaliditeta. Obje mogućnosti doista su uokvirile karijere nekih utjecajnih jazz glazbenika“ (Lubet, 2011, 41).

122 Dr. Alexander Lambert iz *New York City's Bellevue Hospital* zaista je koristio jazz glazbu prilikom liječenja nekih vrsta psihičkih bolesti svojih pacijenata (Johnson, 2011).

Jazz je povremeno „čudan, škripav, cureći“ (McKay, 2019, 176) oblik u kojem su instrumentalne tehnike proširene toliko da proizvode sasvim nove zvukove, šumove i efekte koje proizvode glazbenici neopterećeni notnim zapisima. Zvučne abnormalnosti bile su temeljna karakteristika jazz produkcije, improvizacija je ključna tijekom kreativnog procesa, a sve ove značajke ostavljaju dojam otvorenosti prema svakom proživljenom iskustvu invaliditeta i njegovom kulturnom određenju. U jazz glazbi postoji široko prihvaćanje, koje prerasta u očekivanje, nekonvencionalnih instrumentalnih tehnika, što je još jedna značajka koja je otvorila put jazz glazbenicima s invaliditetom ionako prisiljenima na nekonvencionalna stilska i tehnička rješenja. Tako je ova slobodna, estetski neopterećena, improvizirana glazba u konačnici slomila otpor, otvorila se prema drugačijima i svojom pristupačnošću pružila utočište (McKay, 2019).

Primjeri: Django, Parlan i Kirk

Što nas vraća na naš početak, na Djanga.

*Fantastično... – reče mladić gledajući Djanga kako solira s dva prsta.
– Izgleda nerealno... Kao da je animacija...*

Pogledajte kako nateže žicu... i vibrato... Sve s dva prsta... Da je američki Indijanac, vjerojatno bi ga zvali Onaj Koji Svira S Dva Prsta... (Matišić, 2018, 429)

Gitarist Jean Baptiste „Django“ Reinhardt vjerojatno je najvažniji jazz gitarist svih vremena i bio je prvi veliki jazz inovator koji nije afroameričkih korijena. No njegovo najveće postignuće vrlo je osobno i odnosi se zapravo na razvoj tehnike i stila prilagođenih teško ozlijeđenoj ruci pa se, zbog svojeg značaja za jazz i posebne tehnike sviranja, on doista može smatrati „savršenom studijom slučaja adaptivne virtuoznosti“ (Lubet, 2011, 45). Treba reći da se ne slažu svi autori, iako mu je lijeva ruka očito bila deformirana, u potpunosti o funkcionalnosti Djangovih prstiju, ipak je neosporno kako je note birao imajući na umu samo dva prsta sposobna za soliranje pa je njegov način sviranja itekako izravno ovisio o invaliditetu. Njegov izbor nota, ali i tehnika sviranja poput klizanja prsta gore ili dolje po žici gdje bi glazbenik bez takvog ograničenja koristio više prstiju, bili su usko povezani s njegovim tjelesnim oštećenjem (Ayeroff, 2002), no to je radio toliko uspješno da danas mnogi gitaristi *gypsy* jazz, pokušavajući

se približiti Djangovu stilu, ali i kao čin poštovanja, svjesno koriste samo dva prsta – na što nas opet duhovito podsjeća Matišić:

Ne znam kako su došli na tu ideju reduciranja broja prstiju, ali dok gledam lijeve ruke tih kolega gitarista spopadne me blagi osjećaj jeze, kao da gledam muškarce koji su zbog potrebe približavanja Bogu, ili bogovima, izvršili samokastraciju¹²³, da ih ništa iz realnog svijeta ne bi ometalo u duhovnom suživotu s bogom, tj. Djangom (Matišić, 2018, 429)

Zanimljivo je spomenuti kako Djanga Reinhardta kao uzor navode poznati gitaristi vrlo različitih stilova, primjerice Willie Nelson, B. B. King, Jerry Garcia, John McLaughlin, Carlos Santana, Chet Atkins i Les Paul, od kojih su barem dvojica – Garcia i Les Paul – imali ruke ozlijeđene na načine koji su makar neznatno utjecali na njihove tehnike sviranja.

Jazz je svojim karakteristikama prostor za glazbenike s invaliditetom otvarao vrlo često pa pronalazimo znatan broj takvih glazbenika unutar kazona jazz glazbe.

Može se reći da se otvorenost isplatila jer su invaliditeti raznih glazbenika na neki način, konačno, oplemenili jazz glazbu i značajno proširili njezine izražajne mogućnosti. Jazz klavijaturist Horace Parlan nije dostigao Djangov legendaran status, no u jazz krugovima bio je itekako poznat kao praćeci glazbenik velikanima kao što su primjerice Charles Mingus i Dexter Gordon. Parlan je prebolio dječju paralizu¹²⁴ i, iako je usporedba nezahvalna zbog različitosti instrumenata, pokretljivost prstiju njegove desne ruke bila je znatno manja od one prstiju Reinhardtove lijeve, gitarističke ruke. Parlan je na raspolaganju imao samo dva prsta desne ruke koja se u pravilu koristi za melodiju – kažiprst i mali prst. Ti su mu prsti bili uglavnom nepokretni, ali postavljeni tako da je njima mogao manevrirati poput ksilofonskih maljeva i uspijevao je svirati sve važne oktave. Prsti lijeve ruke bili su mu ne samo potpuno funkcionalni već i vrlo okretni, pa je lijevu ruku uspješno koristio za sviranje akorda donjeg registra uz brze izmjene s melodijama u srednjoj oktavi. Dodajući povremeno dodatne harmonije

123 Matišićeva usporedba ovdje nije slučajna. Doista postoji kastracijska simbolika jazza, o čemu je pisao Theodor W. Adorno i koja otprilike glasi ovako: „Odustani od zahtjeva za svojom muškošću, daj se kastrirati, kao što eunuški zvuk jazz-sastava ismijava i proklamira, i bit ćeš za to nagrađen“ (2018, 22).

124 Zanimljivo je ovdje spomenuti kako je Parlanu studij klavira preporučio liječnik kao oblik rehabilitacije (Parlan i sur., 2002).

desnom rukom, što je doprinosilo liričnosti melodije, Parlan je razvio svoj poseban stil sviranja, jedinstven u jazz glazbi (Lubet, 2011).

Iako je tradicija slijepih glazbenika duboko ukorijenjena prije svega u bluesu¹²⁵, afroamerički saksofonist i multiinstrumentalist Rahsaan Roland Kirk odličan je primjer glazbenika s oštećenjem vida u kontekstu jazz glazbe i invaliditeta. Važno ga je spomenuti jer je Kirk, relativno neobično za umjetnika s invaliditetom svojeg vremena, u vlastitom glazbenom stvaralaštvu redovito istraživao što znači biti osoba s invaliditetom. Naslovna skladba njegova albuma *The Inflated Tear* iz 1968. glazbeno je i vokalno utjelovljenje njegova iskustva kada je kao dijete zbog bolničke pogreške oslijepio. U pjesmi, prekidajući naizmjenično dječje udaraljke i disonantne dionice saksofona, Kirkov glas panično uzvikuje riječi medicinske sestre koja ga je liječila u vrijeme kada se dogodio incident: „Pomozite mu! Pomozite mu! Molim vas! Ne znam što se dogodilo, žao mi je!“ (Kirk, 1968). Bio je poznat po tome što je eksperimentirao s instrumentima vlastite izrade, ali i zvukovima; na koncertima bi svirao i po tri instrumenta odjednom, učinkovito pritom funkcionirajući kao vlastiti puhački orkestar, a odijevao se u ekscentričnom stilu kojim je plijenio pozornost. Godine 1975. doživio je Kirk i ozbiljan moždani udar, a kao posljedica ostala mu je u velikoj mjeri paralizirana desna strana tijela. No nastavio je svirati u studiju i na turnejama; dva desetljeća prilagođavanja i izmjena instrumenata, užitak koji je pronalazio u istraživanju čudnih zvukova i efekata, kao i njegova otvorenost prema različitim izvorima zvukova¹²⁶ i glazbe značili su Kirku iskustvo i vještine koje je sada mogao iskoristiti kako bi pronašao nove načine stvaranja glazbe (McKay, 2019). Jazz glazba, otvorena za takve vrste eksperimentiranja, ponovno se pokazala kao neizmjeran inkluzivni medij.

Zaključak

„Što bi se dogodilo kada bi se iznenada svijet okrenuo naglavačke i jazz zavladao planetom? (...) Sudjelovanje, poštovanje, predanost,

125 Slijepi blues glazbenici, kao što su Blind Willie McTell, Blind Willie Johnson, Blind Lemon Jefferson i Blind Boy Fuller, tretirali su svoju sljepoću kao „različitost koja pravi razliku“ (Rowden, 2009, 1). Bila je duboko ukorijenjena u njihovu osobnost, njihov blues, a pripisana imenu postajala je dio njihove javne osobnosti, gotovo u funkciji svojevrsnog manifesta.

126 Koristio je na svojim koncertima, uz neobične glazbene instrumente vlastite izrade, i razne vrste flauta, zviždaljke, povremeno čak budilice i sirene.

pozornost, reakcija, davanje, primanje, jednakost, nesebičnost, zajedništvo, skromnost...“ (Lešničar, 2018, 113).

Jazz je nekoć možda predstavljao glazbu koja je bila funkcionalno i estetski oštećena, onima kojima je njezina neograničenost bila neugodna, a jezik nerazumljiv. Danas smo svjesni afirmativnog karaktera jaza, a kada je u svojem najboljem izdanju, o jazzu možemo razmišljati kao o velikodušnom, inkluzivnom obliku koji rado prihvaća drugačije. Posljedica je to fleksibilnosti i otvorenosti inovacijama. Nipošto manje važno ne smijemo smetnuti s uma ni to da je jazz glazba nastala u iskustvu potlačenosti, otpora i oslobođenja (McKay, 2019), borbe protiv socijalnih nepravdi, istovremeno anticipirajući unutrašnju refleksiju i sudjelovanje zajednice (Lešničar, 2018), i da ima vrlo „afirmativni karakter primanja u zajednicu neslobodnih jednakih“ (Adorno, 2018, 19). Nije slučajno da je povijest borbi osoba s invaliditetom¹²⁷ za integracijom u društvo i jednakim mogućnostima slična povijesti jaza koja je u dobroj mjeri povijest borbe za stjecanjem legitimiteta i borbe s kritikama, počevši od predrasuda na rasnoj osnovi, osporavanja od elitnih krugova da je moralna i kulturna degradacija (Kričić, 2018). Zagovornici jazz glazbe uspješno su s vremenom odbacili negativno određenje jaza kao oštećene, manjkave glazbe i dokazali kako jazz glazba i ples zapravo mogu pozitivno utjecati na zdravlje. Interpretativne širine jaza koje dopuštaju rearanžirati, improvizirati i nanovo skladati vlastite dijelove skladbi istovremeno su omogućile tehničku i stilsku transformaciju koja je Reinhardt u pružila mogućnost da svoj repertoar svira u tako jedinstvenom stilu. Otvorenost jaza novim tehnikama i eksperimentima omogućili su Parlanu i Kirku prostor za prilagodbu i razvoj vlastitih prilagođenih tehnika koje su vodile k njihovim zanimljivim stilskim inovacijama.¹²⁸ Takve transformacije teško bi bile moguće u primjerice klasičnoj glazbi. Sve to omogućilo je s godinama potpuni preokret perspektive, od shvaćanja jazz glazbe kao glazbe s invaliditetom koja onemogućuje do jaza kao glazbe koja je prije svega inkluzivna, koja glazbenicima s inva-

127 Borba se često i dugo vodila s vjetrenjačama; prezentacija osoba s invaliditetom u medijima bila je takva da se u popularnoj kulturi čak razvila posebna vrsta stigmatizacije. Televizijski, filmski i književni negativci uglavnom su obilježeni nekim tjelesnim oštećenjima.

128 Izvan našeg osvrta ostali su brojni jazz glazbenici s invaliditetom kao što su primjerice Charles „Buddy“ Bolden, Connie Boswell, Oscar Peterson i „Little“ Jimmy Scott. Nije naodmet ovdje spomenuti kako su epidemije dječje paralize u godinama prije uvođenja masovnih cijepljenja pedesetih godina 20. stoljeća bile iskustvo koje je, osim na Parlanu, značajno utjecalo na niz poznatih jazz glazbenika među kojima se ističu Charlie Haden, Dave Liebman, i David Sanborn (McKay, 2019).

liditytom pruža podršku i, omogućivši im razvoj unatoč ograničenjima, stvara neraskidivu vezu invaliditeta i glazbenog stvaralaštva u tolikoj mjeri da je George MyKay mogao zaključiti kako je „jazz glazba zasnovana na invaliditetu“ (2013, 163), Alex Lubet razmišljati o jazzu kao o glazbi mogućnosti čija je „bit prigriliti različitosti“ (2011, 65), a Laurie Stras pisati o jazz glazbi kao otvorenoj i dobrodošloj onima koji mogu „pjevati pjesmu različitosti“ (2009, 297).

Literatura

- Adorno, T. W. (2018). Vječna moda – jazz. U: S. Drach (pr.), *Svijet jazza – od Adorna do Johna Zorna* (str. 15-25). Zagreb: Sandorf.
- Ayeroff, S. (2002). *The Music of Django Reinhardt*. Pacific, MO: Mel Bay Publications.
- Johnson, R. L. (2011). 'Disease Is Unrhythmical': Jazz, Health, and Disability in 1920s America. *Health and History*, 13/2, 13-42.
- Kirk, R. (1968). *The Inflated Tear*. Atlantic Records. Nosač zvuka.
- Krnić, R. (2018). Jazz između popularne glazbe i elitne umjetnosti. U: S. Drach (pr.), *Svijet jazza – od Adorna do Johna Zorna* (str. 59-81). Zagreb: Sandorf.
- Latham, A. (2011). *The Oxford Companion to Music*. Oxford: Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199579037.001.0001/acref-9780199579037-e-185> (pristup 22. veljače 2022.).
- Lešničar, T. (2018). Kada bi jazz vladao svijetom. U: S. Drach (pr.), *Svijet jazza – od Adorna do Johna Zorna* (str. 113-118). Zagreb: Sandorf.
- Lubet, A. (2011). *Music, Disability, and Society*. Philadelphia: Temple University Press.
- Matišić, M. (2018). Trzalica za Djanga. U: S. Drach (pr.), *Svijet jazza – od Adorna do Johna Zorna* (str. 421-433). Zagreb: Sandorf.
- McKay, G. (2019). Jazz and Disability. U: N. Gebhardt, N. Rustin-Paschal i T. Whyton (ur.), *The Routledge Companion to Jazz Studies* (173-184). London: Routledge.
- McKay, G. (2013). *Shakin' All Over: Popular Music and Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Parlan, H., McGlynn, D., Pedersen, J., Parlan, N. i Zaentz, C. (2002). *Horace Parlan by Horace Parlan*. Chatsworth, CA: Image Entertainment.
- Rowden, T. (2009). *The Souls of Blind Folk: African American Musicians and the Cultures of Blindness*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Stras, L. (2009). Sing a Song of Difference: Connie Boswell and a Discourse of Disability in Jazz. *Popular Music*, 28/3, 297-322.
- Straus, J. N. (2006). Normalizing the Abnormal: Disability in Music and Music Theory. *Journal of the American Musicological Society*, 59, 113-184.
- Šostar, Z., Bakula Anđelić, M., Majsec Sobota, V. (2006). Položaj osoba s invaliditetom u Gradu Zagrebu. *Revija za socijalnu politiku*, 13/1, 53-65.
- Ulanov, B. (1958). *Historija jazza u Americi*. Rijeka: Otokar Keršovani.
- Watts, Linda S., George, Alice L., Beekman, S. (2008). *Social History of the United States: The 1920s*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

THE EMBRACE OF DIFFERENCE: JAZZ AS THE MUSIC OF INCLUSION

Abstract

The earliest receptions of jazz in America in the 1920s brought discussions of illness, disability, noise, and rhythm to the forefront, dismissing jazz as non-rhythmic, incoherent, even disabled, and flawed music. It is a negative definition of jazz as disabled music. In the first part of the text, we present why, in a country otherwise obsessed with jazz, such interpretations appeared in which jazz was marked primarily as a threat, a type of music detrimental to what was considered a normal, healthy society.

Then we looked at jazz from another, positively determined perspective. How jazz has grown from its initial negative definition to music that is primarily inclusive, providing musicians with support from within and enabling their presence, will be dealt with by looking at musicians with disabilities who have left a significant mark in jazz, creating an unbreakable link between disability and music creations.

Keywords: disability, music, inclusion, jazz

*Marijan Tustonja*¹²⁹
*Anđelka Čuljak*¹³⁰
*Ivana Šimunić*¹³¹

SATISFACTION OF STUDENTS WITH DISABILITIES WITH STUDYING AT THE UNIVERSITY OF MOSTAR

Review paper / Pregledni rad

UDK: 378-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/SCVQ6120>

Abstract

This study aimed to examine students with disabilities' satisfaction with their studies at the University of Mostar. The research questions were: to what extent difficulties limit students in everyday life and study; how satisfied students are with accommodation; how satisfied students are with study organization, teachers, colleagues and acquired knowledge. The study involved 15 of a total of 28 students with disabilities at the University of Mostar. The majority of respondents (80%) were female, undergraduate, and full-time students. To examine the research questions in this study, the "Satisfaction Assessment Questionnaire for Students with Disabilities at the University of Mostar" was applied. The questionnaire consisted of 25 closed-ended questions with offered answers. The majority of respondents in this study were students aged 20 to 23. The results showed that students with disabilities achieve good and successful study results. Students showed satisfaction with student services, teachers and colleagues from the study group. Additionally, students would enrol in their studies again. They are satisfied with the concept of the particular study subjects, but 53% of students are not satisfied with the offer of elective courses. Students express satisfaction with the acquired knowledge and skills. It can be concluded that it is necessary to modernize the approach to work in the teacher-student relationship and use adaptive teaching materials, techniques and strategies that can empower teachers to meet the educational needs of students with different educational needs.

Keywords: disability, students with disabilities, studying, University of Mostar

129 Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mostar; marijan.tustonja@ff.sum.ba

130 Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mostar; andjelka.culjak@ff.sum.ba

131 Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mostar; ivana.simunic@ff.sum.ba

Introduction

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities sets out that persons with disabilities are “those who have long-term physical, mental, intellectual, or sensory impairments that, in interaction with various barriers, may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.” (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2010). Different social systems in Bosnia and Herzegovina use various terms and definitions, resulting in minor or bigger practical problems. The Framework Law on Higher Education in Bosnia and Herzegovina covers students with disabilities only in Article 7, which reads as follows:

“Access to higher education within the scope of which the licensed higher education institutions operate in Bosnia and Herzegovina shall not be restricted, either directly or indirectly, based on any realistic or assumed basis such as: sex, race, sexual orientation, physical or other disability, marital status, colour of skin, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, affiliation with an ethnic community, property, birth, age or any other status.”

Data on students with disabilities in Bosnia and Herzegovina are not fully available to the public (Ćuk, Radonjić, 2020). When ensuring the quality of study conditions for students with disabilities, higher education institutions should take into account individual interviews with the candidate to meet additional needs at all stages of academic planning and resource planning. The candidate should be acquainted with the possibilities that the university or faculty offer and agree on the means of satisfying their needs from the first step of application, access to the entrance exam, until passing through the study period. (<https://www.efzg.unizg.hr/UserDocImages/KID/SSI%20Brosura.pdf>). Inaccessible and inadequate education excludes most persons with disabilities, thus reducing or preventing their development and training for life and work (Bratovčić et al., 2013). The data show that one of the main shortcomings of the educational process is the insufficient practical component (Turčilo et al., 2019), which is especially reflected in students with disabilities and the limitations they have. Students with disabilities show a significantly higher degree of financial burden than other students (Farnell et al., 2014). Students with disabilities should interact with educational institutions to meet their needs

and motives. A group of factors affect satisfaction, such as the curricula, place, and connectivity of university departments. Regarding curricula and their effects on student satisfaction, research shows that educational goals differ in terms of age and degree of disability. The University of Mostar established an Office for Students with Disabilities (Siordia, 2014; Al-Qaryouti, 2012). The University of Mostar established an Office for Students with Disabilities. Its main task is to provide assistance, support, and develop an inclusive approach for this category of students (www.sum.ba/sum/studenti/ured-za-podrsku-studentima). The establishment of the Office at Universities is an example of good practice in developed European universities (Korkut and Dorčić, 2014). Contemporary theoretical starting points for understanding the concept of quality of life start from the elementary hypothesis that the full inclusion in the life of the social community can influence the quality of life of persons with disabilities as subjects in modern society (Bošković, 2014).

The World Health Organization definition defines quality of life as:

“An individual’s perception of their position in life in the context of the culture and value systems (...) It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person’s physical health, psychological state, level of independence, social relationships, personal beliefs and their relationship to salient features of their environment.” (WHOQOL, 1997).

Tessema, Ready and Yu, (2012) argue that in the academic environment, satisfaction is defined as the degree to which students are satisfied with various issues related to the study itself. Eliot and Healy (2001) give us a more specific definition of student satisfaction, suggesting that satisfaction is a short-term attitude based on the evaluation of the student’s experience with the provided educational services. The faculty experience is different for some students with disabilities than their non-disabled peers; e.g., students with disabilities show higher levels of emotional or psychological stress. Also, some studies report a lower quality of life than their peers (Smedema et al., 2015). Research has shown that students feel different from their peers, have problems accessing accommodation and in some cases, face prejudice or stigma (Baker, Boland and Nowik, 2012; Dowrick et al., 2005; Yssel, Pak and Beilke, 2016). Understanding one’s disability and influencing academic achievement (self-awareness) and knowledge of

how to seek adaptation (self-advocacy) are linked to multiple outcomes in higher education, including performance, perseverance, and satisfaction (Belch, 2004; Daly-Cano, Vacarro and Newman, 2015; Lombardi et al., 2011; Terras, Leggio, and Phillips, 2015; Yssel et al., 2016). The research conducted by Bošković et al. (2017) showed that students with disabilities have equal levels of academic, emotional, and social adjustment. Students with disabilities and those who live independently are more emotionally adjusted. In the research on the quality of the educational process among the general population of students of the Faculty of Economics in Mostar (Mabić, 2011), the best-rated category was the expertise of the teaching staff. The well-rated categories are the working hours of the faculty and the organization of classes and exam deadlines, whereas the worst-rated are the professional practice, followed by the administrative staff.

Goals, hypotheses, and results of the research

This paper aims to examine how satisfied students with disabilities at the University of Mostar are with their studies. The hypotheses are the following:

1. It is assumed that perceived difficulties severely limit students' daily lives and studies.
2. The students are assumed to be most satisfied with the accommodation and least satisfied with the price and location of the accommodation.
3. The students are assumed to be most satisfied with teachers and colleagues and least satisfied with the skills acquired during their studies.

The study involved 15 of a total of 28 students with disabilities registered in the Office for Students with Disabilities database at the University of Mostar. The majority of respondents (80%) were female, undergraduate, full-time students aged 20 to 23. The research showed that most students have motor disorders (27%), followed by chronic diseases (20%), visual and hearing impairments (20%), and the "other" group (20%). For the purposes of this research, a survey questionnaire (Kovčo Vukadin, 2016) was used, which was adapted to the sample and research needs. The questionnaire consists of 25 closed-ended questions with offered answers.

The first part refers to socio-demographic data; the second part refers to the type, method, and costs of studies; and the last part of the question refers to satisfaction with teachers, teaching content, and support from non-teaching staff and colleagues at the study. The problem was to examine to what extent the difficulties limit students in their everyday lives and studies. It turned out that 67% of students estimate that difficulties seriously limit them in everyday life. As regards studying, 53% of students say that difficulties limit them in studying a little or not at all. Then, 47% of students think they are really severely limited. Given the results, the conclusion is that difficulties severely limit students both in everyday life and studying, thus accepting the hypothesis.

The next problem was to examine how satisfied students are with accommodation (location, price, type of accommodation, etc.). The results showed that most students (53%) lived with their parents, and 40% of students lived independently. These results agree with the results of previous research, e.g., the report of *Eurostudent* for Croatia (Šćukanec et al., 2015), which states that the most common form of student housing is accommodation with parents. Most students are satisfied with the accommodation type (87%), the location (73%), and the price of the accommodation (80%). Based on the results, the conclusion is that students are satisfied with the accommodation type, price, and location. Thus, the hypothesis is rejected.

The last problem was to examine how satisfied students are with the organization of their studies, teachers, colleagues, and the acquired knowledge. According to the research results, 67% of students are satisfied with the student office and the information. It coincides with the research of Simadi and Alqaryouti (2017). Only 46% of respondents confirmed that they were familiar with the person, service, or support office for students with disabilities. These results are surprising since there is an Office for Students with Disabilities at the University of Mostar, which conducted this research. Students express satisfaction, 66% of them, with friendliness with students. Satisfaction with colleagues, i.e., students in their academic year, was assessed positively. As many as 80% of respondents answer that they can turn to colleagues for help and socialize with them in their free time, which shows that stereotypes and prejudices do not prevail between students and respondents at the University of Mostar (Baker, Boland and Nowik, 2012; Dowrick et al., 2005; Yssel, Pak, and Beilke, 2016; Herts,

Wallis, and Maslow, 2014). In the last group of questions, students were asked to rate their satisfaction with their studies. It is important to note that 80% of them would enrol in the same study programme if they re-enrolled in their studies. Satisfaction with the knowledge acquired during the studies was assessed positively by 80% and with the acquired skills by 67% of students with disabilities, which confirms the results of Mabić (2011). Students expressed dissatisfaction with the offer of elective courses. The hypothesis that students will be most satisfied with teachers and colleagues, while they will be least satisfied with the skills acquired during their studies, is partially accepted.

Conclusion

Satisfaction with studies is an internationally recognized and trending topic. The quality of life of people with disabilities can only be achieved through complete involvement in community life, and one of the means to support this is education. In the academic environment, satisfaction is defined as the degree to which students are satisfied with various study-related issues, e.g., satisfaction with location and accommodation type, monthly study costs, living costs, and satisfaction with teachers, studies, and colleagues.

In conclusion, it can be said that students with disabilities studying at the University of Mostar perceive difficulties as a serious obstacle in their everyday lives and studies, which may also be a consequence of their distorted perception of their own disability considering the still numerous obstacles they encounter. It can be concluded that the most common form of housing for students with disabilities is accommodation with parents. Students who live independently expressed their satisfaction with the type, location, and price of accommodation. Given that the research showed that students are not satisfied with the way teachers know how to get students interested in the subject and the way they evaluate students, it can be concluded that it is necessary to modernize the approach to work in the teacher-student relationship and use adaptive teaching materials, techniques, and strategies that can empower teachers to meet the educational needs of students with different educational needs.

The limitations of this study are that only 15 students with disabilities participated out of a total of 28 registered students with disabilities in the 2020-2021 academic year at the Office for Students with Disabilities, University of Mostar. The research was conducted via an online questionnaire, which limited our ability to receive more authentic and specific answers to the research questions and insight into the state of emotions, attitudes, and ways of expressing answers. A limitation of this research is a quantitative online survey due to the COVID-19 pandemic. At the same time, a recommendation is to do qualitative research in contact form due to the quality of feedback. This research can be a starting point for future research at the level of Bosnia and Herzegovina to obtain more complete data and show the state of this population. It would be interesting to examine the social interactions of students with disabilities during their studies, i.e., whether they interact with other students with disabilities or with students without difficulties.

Literature

- Al-Qaryouti, I. (2012) The psychological, educational and environmental barriers to enrolment disabled students in higher education. *Conference of New Orientation in Special Education*, Arab Amman University, Amman, November, 12-18, 37-53.
- Baker, K. Q., Boland, K., Nowik, C. M. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 309-329.
- Belch, H. (2004). Retention and students with disabilities. *Journal of College Student Retention*, 6, 3-22.
- Bošković, S., (2014) Studirati s invaliditetom - model Medicinskog fakulteta Rijeka. *JADR*, 5(1), 59-65.
- Bošković, S., Ilić-Stošović, D., and Skočić-Mihić, S. (2017) Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom. *Revija za socijalnu politiku*, 24(1), 73-91.
- Bratovčić, V., Januzović-Žunić, L., Dizdarević, A., and Teskeredžić, A. (2013) *Studenti s tjelesnim invaliditetom u visokom obrazovanju: Podrška studentima sa tjelesnim invaliditetom*. European Commission Tempus, 1-60.
- Ćuk, M., and Rakanović Radonjić, A. (2020). Socijalna podrška studentima sa invaliditetom u funkciji socijalne uključenosti. *DHS – Društvene i humanističke studije*, 2(11), 381-406.

- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., and Newman, B. (2015). College student narratives about learning and using self-advocacy skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 213-227.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., and Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41-47.
- Elliot, K. M., and Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 1-11.
- Farnell, T., Matković, T., Doolan, K., and Cvitan, M. (2014) *Socijalna uključenost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja, 5-100.
- Simadi, F. A., and Alqaryouti, I. A. (2017) Students with disabilities' satisfaction with their universities' services. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 10(4), 239-247. <https://doi.org/10.1108/>
- Herts, K. L., Wallis, E., and Maslow, G. (2014). College freshman with chronic illness: A comparison with healthy first year students. *Journal of College Student Development*, 55, 475-480.
- <https://www.sum.ba/sum/studenti/ured-za-podrsku-studentima>
- Korkut, S., and Martinac Dorčić, T. (2014) Izjednačavanje mogućnosti studenata s invaliditetom u visokom obrazovanju: iskustvo ureda za studente s invaliditetom Sveučilišnog savjetovališnog centra. *JADR*; 5(1), 43-58.
- Kovčo Vukadin, I. (2016) *Kvaliteta života studenata u Republici Hrvatskoj*. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Znanstveni niz: Knjiga 23.
- Lombardi, A., Gerdes, H., and Murray, C. (2011). Validating an assessment of individual actions, postsecondary supports, and social supports of college students with disabilities. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48, 107-126. doi:10.2202/1949-6605.6214
- Mabić, M. (2011). Percepcija kvalitete u visokom obrazovanju – osvrt na studente Sveučilišta u Mostaru. *7. naučno stručni skup sa međunarodnim učešćem, Kvalitet 2011*, Neum, 855-860.
- Siordia, C. (2014). Disability Prevalence According to a Class, Race, and Sex (CSR) Hypothesis. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 2(3), 303–310.
- Službeni glasnik BiH (2007). *Okvirnim zakonom o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, Službeni glasnik BiH, broj 59/07, 1-24.
- Službeni list Europske unije (2010). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Službeni list Europske unije, 57-81.

- Smedema, S. M., Chan, F., Yaghmaian, R. A., DaSilva Cardosos, E., Muller, V., Keenan, J., Dutta, A., and Ebener, D. J. (2015) The relationship of core self-evaluations and life satisfaction in college students with disabilities: Evaluation of a mediator model. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 341-358.
- Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K., and Cvitan, M. (2015). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Terras, K., Leggio, J., and Phillips, A. (2015). Disability accommodations in online courses: The graduate student experience. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 329-340
- Tessema, M.T., Ready, K., and Yu, W-C.W. (2012). Factors affecting students' satisfaction with major curriculum: evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.
- Tipurić, D. Obrazovanje studenata s invaliditetom na Ekonomskom fakultetu – Zagreb. *Sveučilište u Zagrebu - Ekonomski fakultet*, 1-32. Dostupno na: URL: <https://www.efzg.unizg.hr/UserDocsImages/KID/SSI%20Brosura.pdf> (accessed 2. 12. 2021)
- Turčilo, L., Osmić, A., Kapidžić, D., Šadić, S., Žiga, J., and Dudić, A. (2019) *Studija o mladima Bosna i Hercegovina 2018/2019*. Sarajevo: Friedrich Ebert Stiftung, 1-66. Dostupno na: URL: <https://library.fes.de/pdf-files/bueeros/sarajevo/15288.pdf> (accessed 2. 1. 2020).
- WHOQOL, (1997). *Measuring Quality of Life*, Programme on Mental Health, 1-12.
- Yssel, N., Pak, N., and Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 63, 384-394.

ZADOVOLJSTVO STUDENATA S INVALIDITETOM STUDIRANJEM NA SVEUČILIŠTU U MOSTARU

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati zadovoljstvo studenata s invaliditetom studiranja na Sveučilištu u Mostaru. Istraživačka pitanja bila su sljedeća: u kojoj mjeri poteškoće ograničavaju učenike u svakodnevnom životu i učenju; koliko su studenti zadovoljni smještajem; koliko su studenti zadovoljni organizacijom studija, nastavnicima, kolegama i stečenim znanjem. U istraživanju je sudjelovalo 15 od ukupno 28 studenata s invaliditetom Sveučilišta u Mostaru. Većina ispitanika (80%) bile su studentice, redovite studentice. Za ispitivanje istraživačkih pitanja u ovoj studiji primijenjen je Upitnik za procjenu zadovoljstva studenata s invaliditetom Sveučilišta u Mostaru. Upitnik se sastojao od 25 pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorima. Većina ispitanika u ovom istraživanju bili su studenti u dobi od 20 do 23 godine. Rezultati su pokazali da studenti s invaliditetom postižu dobre i uspješne rezultate studiranja. Studenti su pokazali zadovoljstvo studentskim servisom, nastavnicima i kolegama sa studijske grupe. Studenti bi također ponovno upisivali studije. Zadovoljni su konceptom pojedinih studijskih predmeta, ali 53% studenata nije zadovoljno ponudom izbornih predmeta. Učenici izražavaju zadovoljstvo stečenim znanjima i vještinama. Može se zaključiti kako je potrebno osuvremeniti pristup u radu na relaciji nastavnik – student i koristiti prilagodljive nastavne materijale, tehnike i strategije koje mogu osnažiti nastavnike da zadovolje edukacijske potrebe studenata različitih obrazovnih potreba.

Ključne riječi: invaliditet, studenti s invaliditetom, studiranje, Sveučilište u Mostaru

Violeta Valjan Vukić¹³²
Matea Antunović¹³³
Karmen Travirka Marčina¹³⁴

AKTIVNOSTI DJECE S TEŠKOĆAMA U SLOBODNOM VREMENU

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 379.81-056.24
DOI: <https://doi.org/10.59014/PLHF8475>

Sažetak

Uključivanje djeteta s teškoćama u svakodnevicu današnjeg društva zahtijeva prilagodbu vremena roditelja i realizaciju adekvatnih aktivnosti koje će ih činiti ravnopravnim članovima društvene zajednice i utjecati na to da ih njihova teškoća ne ograničava ili čini manje vrijednim. U Hrvatskoj se sve više ističe značaj inkluzije i pružanje socijalne podrške u potpori odrastanja djeteta s teškoćama u razvoju. Integracija i inkluzija djece s teškoćama u redovite vrtiće i škole uobičajena je praksa, no pitanje ostvarenja njihovih prava i potreba u slobodnom vremenu nije dovoljno istraženo. Cilj je ovog istraživanja stoga ispitati aktivnosti djece s teškoćama u slobodnom vremenu, dostupnost i njihovu participaciju u organiziranim aktivnostima, kao i angažman roditelja u planiranju i realizaciju aktivnosti. Istraživanje je provedeno u obliku anonimnog *online* upitnika u kojem je sudjelovalo 135 ispitanika, roditelja djece s teškoćama u razvoju s područja Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja pokazuju kako roditelji djece s teškoćama ulažu dodatno vrijeme i napor u planiranje i organizaciju aktivnosti i da gotovo polovina djece nije uključena u organizirane aktivnosti, a ona koja jesu najčešće sudjeluju u sportskim aktivnostima. Prema izjavama ispitanika, više od dvije trećine djece nailazi na poteškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija s vršnjacima. Djeci s teškoćama u gradskim sredinama dostupnija je veća ponuda organiziranih aktivnosti i adekvatnije opremljeni prostori, u odnosu na onu u manjim mjestima.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, organizirane aktivnosti, roditelji, slobodno vrijeme

132 Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, vvukic@unizd.hr

133 Osnovna škola Stjepana Ivičevića, Makarska, matea.antunovic@gmail.com

134 Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, kmarcina@unizd.hr

Uvod

Slobodno je vrijeme ono u kojem je čovjek oslobođen svake obveze, ali i „vrijeme aktivnog odmora, rasonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti“. Njegova su bitna obilježja sloboda, dobrovoljnost, smislenost, kreativnost, individualnost, amaterizam, inkulturacija, samoaktualizacija, samoaktivitet (Previšić, 2000, 405). U kontekstu socijalnog razvoja djeteta obitelj predstavlja važan čimbenik, a čvrsta emocionalna veza stvorena u djetinjstvu temelj je za budući uspješan razvoj djetetovih emocionalnih, socijalnih i intelektualnih vještina (Valjan Vukić, 2009). Kako ističe Ljubetić (2007), obitelji koje sustavno grade međusobne odnose provode svoje vrijeme u zajedničkim odabranim i provedenim aktivnostima, što učvršćuje njihov osjećaj bliskosti i zajedništva i uvelike utječe na „razvoj interobiteljske komunikacije“. Visoka očekivanja i iscrpno usmjeravanje energije na savršeno roditeljstvo s druge strane mogu biti prepreka u korištenju slobodnog vremena kao načina zblizavanja obitelji i stvaranja bliskog odnosa, što je neizmjerljivo važno za djetetov emocionalni i intelektualni razvoj (Rašan, Car i Ivšac Pavliša, 2017). Rano je djetinjstvo ključno razdoblje u razvoju djeteta, a sama uključenost roditelja u adekvatno planiranje i sudjelovanje u igri kao primarnoj aktivnosti dječjeg slobodnog vremena pridonosi daljnjim razvojnim ishodima (Berc i Kokorić, 2012). Uz dnevne i školske obveze, briga za slobodno vrijeme i uključivanje djeteta s teškoćama u razvoj u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu zahtjevno je zbog niza elemenata vezanih uz primjerenost programa i okruženja u kojem se aktivnost ostvaruje. Neka istraživanja potvrđuju da majke preuzimaju najveću odgovornost oko svakodnevnih aktivnosti djece s teškoćama, a nerijetko u utrci s vremenom zbog brojnih obveza napuštaju svoja radna mjesta (Bulić, Joković-Oreb i Nikolić, 2012). U uspješnom razvoju djece važnu ulogu imaju braća i sestre koji od ranog djetinjstva jedni drugima predstavljaju stalno društvo i temelj su za adekvatan razvoj različitih vještina. U obiteljima koje imaju dijete s teškoćama oni znaju cijeniti postignuća svoje braće i sestara s teškoćama doživljavajući ih kao vrijednost i uspjeh, za razliku od djece koja ne svjedoče odrastanju uz teškoće (Wagner Jakab, Cvitković i Hojanić, 2006).

Dječji socijalni razvoj ne odvija se isključivo u dinamici obiteljskog okruženja, nego i u vršnjačkom, vrtičkom, školskom kontekstu gdje dijete

razvija umijeće komunikacije s okolinom i svoju socijalnu kompetenciju (Valjan Vukić, 2009). Škola, kao najvažnija institucija uz obitelj, nije samo mjesto socijalizacije, nego učenja i cjelovitog razvoja pojedinca u skladu s njegovim interesima i mogućnostima. Uz školu su vršnjačke grupe važan čimbenik socijalnog razvoja koji intenzivan utjecaj imaju osobito u razdoblju prijelaza iz djetinjstva u adolescenciju kada većinu školskog i slobodnog vremena djeca provode s vršnjacima. Model vršnjačkih odnosa Bukowski i Hoze (1989) temelje na razlici između dvije dimenzije vršnjačkih odnosa, popularnosti i prijateljstva, a obje su važne za socijalni razvoj. Prihvaćenost među vršnjacima zadovoljava potrebu pojedinca za pripadanjem skupini, dok prijateljstvo zadovoljava potrebu za bliskošću. Neprihvaćenost i socijalna izoliranost okoline, posebno vršnjaka, rezultira s druge strane neprihvatljivim oblicima ponašanja. I prevenciju bi stoga u obliku kvalitetno organiziranog slobodnog vremena trebalo provoditi već u osnovnoškolskoj dobi jer učenici koji sudjeluju u radu organiziranih izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti pod utjecajem su kulture i iskustva koje stječu u njima (Marsh, 1992), a u većini njih vlada ozračje koje potiče prosocijalne vrijednosti i ponašanje i u kojem „nema ismijavanja niti rугanja, vlada pozitivna atmosfera, međusobno poštovanje i podržavanje“ (Proleta i Svalina, 2011, 148). Uz činjenicu da organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu utječu na socijalne vještine i ponašanje (Fredricks i Simpkins, 2013; Mahoney i sur., 2003), one također pridonose snažnijem osjećaju samopouzdanja i samoeфикаsnosti kod djece (Valjan Vukić, 2016).

Obitelji djece s teškoćama suočavaju se s raznim teškoćama u ostvarenju prava na kvalitetno provođenje slobodnog vremena u aktivnostima prilagođenim njihovim interesima i sposobnostima. Navedeno podrazumijeva nedostupnost, „siromašnu ponudu“ organiziranih aktivnosti i mjesta na kojima se one provode. Istraživanje Axelssona i Wildera (2014) potvrđuje kako djeca s teškoćama i njihove obitelji najčešće provode svoje slobodno vrijeme u aktivnostima kod kuće i da rijetko provode svoje slobodno vrijeme na izletima ili odmoru (Rodger i Umaibalan, 2011). Melbøe i Ytterhus (2017) izvještavaju da djeca s intelektualnim teškoćama pretežno slobodno vrijeme provode u neorganiziranim aktivnostima koje zahtijevaju minimalno planiranje i provode se uz podršku članova obitelji i u njihovoj blizini. Izvannastavne i izvanškolske organizirane aktivnosti značajan su dio participacije djece u društvenoj sredini, pa tako i djece s teškoćama. Dostupne, prilagođene i osmišljene slobodne aktivnosti omogućuju djeci

s teškoćama individualan razvoj u inkluzivnom okruženju. Činilo se stoga opravdanim istražiti pravo djece s teškoćama u razvoju na integraciju i inkluziju u aktivnostima u slobodnom vremenu.

Metodologija istraživanja

Cilj, zadaće i hipoteze istraživanja

Glavni je cilj ovog istraživanja ispitati aktivnosti djece s teškoćama u slobodnom vremenu. Na temelju iznesene teorijske podloge i cilja istraživanja definirani su sljedeći istraživački zadaci: ispitati vrijeme koje roditelji posvećuju planiranju i provedbi aktivnosti u slobodnom vremenu djeteta s teškoćama; ispitati provode li djeca s teškoćama nestrukturirano slobodno vrijeme kao i njihovi vršnjaci; ispitati uključenost djece s teškoćama u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu; utvrditi postoje li razlike u dostupnosti specijaliziranih organiziranih oblika provođenja slobodnog vremena djece s teškoćama i opremljenosti prostora s obzirom na urbanost prebivališta.

U istraživanju se pošlo od sljedećih pretpostavki: (H1) roditelji djeteta s teškoćama ulažu dodatno vrijeme u planiranje i provedbu aktivnosti u slobodnom vremenu; (H2) djeca s teškoćama provode nestrukturirano slobodno vrijeme u uobičajenim aktivnostima kao i njihovi vršnjaci; (H3) djeca s teškoćama uključena su u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu; (H4) ponuda i dostupnost specijaliziranih organiziranih aktivnosti i opremljenost prostora djeci s teškoćama nije jednaka u gradovima, manjim mjestima / selima.

Mjerni instrument i postupak

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik Aktivnosti u slobodnom vremenu djece s teškoćama koji se sastojao od više dijelova. Prvi se dio odnosio na osnovne sociodemografske podatke roditelja i pitanja vezana uz teškoće djeteta. Drugi se dio odnosio na vrijeme roditelja posvećeno osmišljavanju aktivnosti u slobodnom vremenu djeteta s teškoćama, a sadržavao je šest tvrdnji na koje su ispitanici odgovarali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, pri čemu 1 označava „nikada“, a 5

„uvijek“. Unutar te ljestvice jedno se pitanje odnosilo na korištenje *online* sadržaja u organiziranju aktivnosti pa se ukupan rezultat te ljestvice računa kao jednostavna linearna kombinacija preostalih pet pitanja. Treći dio upitnika obuhvaćao je pitanja vezana uz provođenje nestrukturiranog slobodnog vremena njihove djece, a sastojao se od šest čestica. Za razliku od prethodnog dijela, u ovom su dijelu ispitanici odgovarali na pitanja odabirući odgovor „da“ i „ne“, dok su na pitanja o vrsti i učestalosti provođenja aktivnosti bili ponuđeni odgovori. Zadnji dio upitnika odnosio se na organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu, kao i na dostupnost specijaliziranih sadržaja i prostora za organizirano provođenje slobodnog vremena djece s teškoćama, a sastojao se od pitanja na koje su ispitanici odgovarali sa „da“ i „ne“ ili višestrukim izborom ponuđenih odgovora. Postupak anketiranja proveden je *online* u okviru grupa na društvenoj mreži *Facebook* i ostalim društvenim mrežama (*WhatsApp*, *Viber*), što je rezultiralo odazivom dovoljnog broja ispitanika za prikupljanje relevantnih podataka.

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 135 ispitanika, roditelja djece s teškoćama. S obzirom na odabranu temu rada, uzorak je bio prigodan. Struktura uzorka s obzirom na spol sljedeća je: žene 94,07% (N = 127) i muškarci 5,92% (N = 8). Veći udio sudionika, koji čini 47,41% (N = 64) uzorka, pripada dobnoj kategoriji od 35 do 45 godina, a gotovo podjednak broj sudionika zastupljen je u kategorijama dobi od 25 do 35 godina i više 45 godina. Najmanji udio u uzorku (3,70%) bili su ispitanici u dobi od 18 do 24 godine.

Od ukupnog broja sudionika, njih 68,15% (N = 92) živi u gradu, a 31,85% (N = 43) u selu ili u manjem mjestu. Što se razine obrazovanja ispitanika tiče, najveći postotak ima srednju stručnu spremu (59,26%), zatim visoku (27,41%) i višu stručnu spremu (11,11%), a najmanje ih je s doktoratom (2,22%). S obzirom na radni status, ispitanici su potvrdili kako ih je zaposleno 65,19% (N = 88), dok ostatak nije u radnom odnosu. Malo više od polovine ispitanika (51,85%) koji su sudjelovali u istraživanju ima dvoje djece, a ostatak je gotovo podjednako podijeljen između jednog djeteta, troje i četvero i više djece.

Rezultati i rasprava

Kako bi se dobio uvid u obrazovne ustanove koje pohađaju i poteškoće koje djeca sudionika imaju, izračunate su frekvencije i postoci odgovora na postavljenim pitanjima (Tablica 1. i 2.).

Tablica 1. Deskriptivni podaci o odgojno-obrazovnoj ustanovi koju polazi dijete

Predškolska ustanova		Osnovna škola		Srednja škola		Ne pohađa odgojno-obrazovnu ustanovu		Total
f	%	f	%	f	%	f	%	M
40	29.63	57	42.22	9	6.67	29	21.48	2.20

Tablica 2. Deskriptivni podaci o teškoćama koje djeca imaju

Tjelesne teškoće		Problemi u ponašanju		Mentalne teškoće		Teškoće u učenju		Višestruke teškoće i oštećenja		Total
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M
24	17.78	21	15.56	22	16.30	22	16.30	46	34.07	3.33

Na temelju rezultata prikazanih u Tablici 1. može se zaključiti kako najveći broj djece pohađa osnovnu školu (42,22%), zatim slijede djeca koja pohađaju predškolsku ustanovu (29,63%), dok ih je najmanji postotak u srednjoj školi (6,67%). Iz Tablice 2. uočavamo kako najveći dio roditelja koji je sudjelovao u istraživanju ima djecu s višestrukim teškoćama i oštećenjima (34,07%), iza toga slijede djeca s tjelesnim teškoćama (17,78%), dok su djeca s teškoćama u učenju i mentalnim teškoćama zastupljena u istom omjeru (16,30%), a najmanji je broj djece s problemima u ponašanju (15,56%).

Vrijeme posvećeno planiranju i provedbi aktivnosti u slobodnom vremenu

Kako bi se dobio odgovor na prvi istraživački zadatak, izračunate su frekvencije pojedinih odgovora na pitanja drugog dijela ankete. Rezultati su

prikazani u Tablici 3., a odnose se na odgovore o posvećivanju vremena u osmišljavanju aktivnosti u slobodnom vremenu djeteta s teškoćama.

Tablica 3. Vrijeme posvećeno planiranju aktivnosti u slobodnom vremenu djeteta s teškoćama

Čestica	Stupanj učestalosti (f, %, M)										Total
	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	M
Balansiranje vremena između posla i planiranja slobodnog vremena	27	20.00	13	9.63	48	35.56	29	21.48	18	13.33	2.99
Planiranje aktivnosti za slobodno vrijeme- unaprijed	8	5.93	15	11.11	34	25.19	43	31.85	35	25.93	3.61
Nailaženje na izazove pri planiranju aktivnosti	10	7.41	11	8.15	37	27.41	44	32.60	33	24.44	3.59
Korištenje prilagođenih materijala za aktivnosti	9	6.67	18	13.33	30	22.22	43	31.85	35	25.93	2.66
Planiranje aktivnosti „oduzima“ vrijeme za ostale obveze	25	18.52	20	14.81	33	24.44	31	22.96	26	19.26	3.57
On-line sadržaji kao pomoć u planiranju aktivnosti	34	25.19	24	17.78	44	32.60	20	14.81	13	9.63	3.10

Na temelju analize rezultata u Tablici 3. uočavamo kako većina odgovora na pitanja gravitira odgovorima *ponekad* i *često*, a svi se nalaze iznad prosjeka od 2,5. To bi značilo da opći rezultat teži desnom polu dimenzije posvećivanja vremena, odnosno da roditelji više vremena posvećuju u osmišljavanju aktivnosti za slobodno vrijeme svojeg djeteta s teškoćama nego drugim aktivnostima. Taj se trend može vidjeti i zasebno u petoj čestici, pri čemu je najveći udio odgovora upravo *ponekad* i *često*.

Na pitanje o balansiranju vremena između posla i planiranja aktivnosti za slobodno vrijeme djece s teškoćama više od 70% ispitanika odgovorilo je kako im je *ponekad* (35,56%), *često* (21,48%) ili gotovo uvijek (13,33%)

teško uskladiti navedeno vrijeme. Peta čestica također govori o „oduzimanju vremena“ za ostale obveze zbog planiranja aktivnosti za slobodno vrijeme ($M = 3,61$) pri čemu se više od 65% ispitanika izjasnilo potvrdnim odgovorom birajući ponekad (24,44%), često (22,96%) i uvijek (19,26%). Upravo se zbog balansiranja vremena više od 80% roditelja izjasnilo kako često (31,85%) i uvijek (25,93%) unaprijed planira aktivnosti za slobodno vrijeme djeteta, što pokazuje i najviša vrijednost aritmetičke sredine ($M = 3.61$) u ovoj skali, a četvrtina ih to čini ponekad (25,19%), dok vrlo mali broj roditelja izjavljuje kako nikad to ne čini (5,93%) ili rijetko (11,11%) unaprijed planira aktivnosti za dijete. Velik broj ispitanika, međutim, izjavljuje da često (32,60%), uvijek (24,44%) ili ponekad (27,41%) nailazi na izazove u planiranju aktivnosti, što potvrđuje i vrijednost aritmetičke sredine ($M = 3.59$). Korištenje određenih materijala i pomagala za lakšu provedbu aktivnosti roditeljima nije nepoznanica, stoga se više od 80% njih izjašnjava kako koristi materijale u realizaciji često (31,85%), zatim slijedi odgovor uvijek (25,93%), ponekad (24,44%), dok ih tek manji broj to čini rijetko (13,33%) ili nikad (6,67%). Što se tiče posljednje čestice kao indikatora korištenja *online* materijala, može se vidjeti da je najzastupljeniji odgovor ponekad (32,60%), nakon kojeg po zastupljenosti slijedi odgovor nikad (25,19%). S obzirom na analizirane podatke, dolazi se do zaključka kako roditelji djece s teškoćama posvećuju znatno više vremena planiranju i osmišljavanju aktivnosti za slobodno vrijeme svojeg djeteta.

Nestrukturirano slobodno vrijeme djece s teškoćama

Kako bi se odgovorilo na drugi istraživački zadatak, izračunate su frekvencije pojedinih odgovora na pitanja ankete. Rezultati su prikazani u Tablici 4. i 5. i u Grafikonu 1.

Tablica 4. Provođenje nestrukturiranog slobodnog vremena djece s teškoćama

Pitanje	DA		NE	
	f	%	f	%
Boravi li Vaše dijete tijekom slobodnog vremena češće na otvorenom prostoru nego na zatvorenom?	93	68.89	42	31.11
Provodi li Vaše dijete slobodno vrijeme u obiteljskom okruženju u aktivnostima kao što su igranje društvenih igara ili gledanje televizije?	107	79.26	28	20.74
Provodi li Vaše dijete svoje slobodno vrijeme koristeći tehnologiju (mobilni telefon, PlayStation, računalo...)?	86	63.70	49	36.30

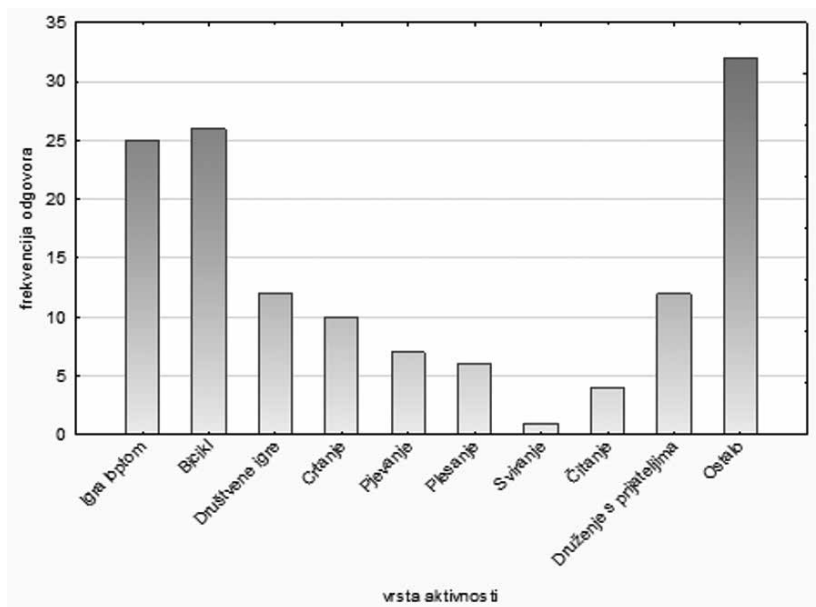
Na temelju rezultata prikazanih u Tablici 4. može se uočiti većinska zastupljenost potvrdnih odgovora na sva tri pitanja ovog dijela ankete. Utvrđeno je dakle da djeca sudionika ovog istraživanja uglavnom provode svoje slobodno vrijeme više na otvorenom (68,89%) nego u zatvorenom prostoru (31,11%), zatim da ga provode u obiteljskom okruženju (79,26%) i da u slobodno vrijeme koriste tehnologiju (63,70%).

Tablica 5. Učestalost provođenja slobodnog vremena u nestrukturiranim aktivnostima

Koliko često Vaše dijete provodi svoje slobodno vrijeme	Stupanj učestalosti (f, %, M)										Total M
	Jednom dnevno		Više puta dnevno		Jednom tjedno		Više puta tjedno		Ne provodi		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
...u igranju društvenih igara, gledanju TV-a?	37	27.41	55	40.74	9	2.99	18	13.33	16	11.85	2.41
koristeći digitalnu tehnologiju?	49	36.30	43	31.85	12	3.61	7	5.19	24	17.78	2.36

Nestrukturirano slobodno vrijeme (Tablica 5.) djeca s teškoćama provode u igranju društvenih igara i gledanju TV-a najčešće više puta dnevno (40,74%), do jednom dnevno (27,41%), dok dio djece to čini tek više puta tjedno (13,33%). Najmanji broj djece, prema iskazu roditelja, prakticira te aktivnosti samo jednom tjedno (2,99%), a 11,85% njih uopće ne provodi slobodno vrijeme tako. Najveći broj djece nadalje provodi svoje slobodno vrijeme koristeći digitalnu tehnologiju jednom (36,30%) do više puta dnevno (31,85%), dok najmanji postotak koristi tehnologiju više puta

tjedno (6,67%). Da dijete uopće ne koristi tehnologiju kao način provođenja slobodnog vremena, izjavljuje 17,78% roditelja, dok jednom tjedno (8,89%) ili više puta tjedno (5,19%) to prakticira manji broj djece.



Grafikon 1. Aktivnosti djece s teškoćama u nestrukturiranom slobodnom vremenu

Na Grafikonu 1. je prikazana vrsta aktivnosti u kojoj djeca s teškoćama sudjeluju u nestrukturiranom slobodnom vremenu pa se, izuzme li se kategorija ostalo, može zaključiti kako su vožnja bicikla i igra loptom najzastupljenije aktivnosti, iza čega slijede druženje s prijateljima, društvene igre i crtanje, a najniža frekvencija odgovora zabilježena je kod sviranja. Što se tiče kategorije „Ostalo“, šetnja je najčešća aktivnost (5,93%), dok se nerijetko javljaju odgovori da se dijete igra samo ili da nije sposobno igrati se (4,44%). Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti kako djeca s teškoćama općenito provode više vremena u aktivnostima na otvorenom nego u zatvorenom prostoru, u zajedničkim obiteljskim aktivnostima i da većina njih u svojem nestrukturiranom slobodnom vremenu koristi tehnologiju kao način okupacije. Iz toga se da zaključiti kako se način provođenja slobodnog vremena u nestrukturiranim aktivnostima djece s teškoćama ne razlikuje u odnosu na djecu urednog razvoja.

Uključenost djece s teškoćama u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu

Rezultati koji se odnose na treći zadatak, vezan uz uključenost djece s teškoćama u organizirane aktivnosti slobodnom vremenu, prikazani su u Tablici 6. i 7.

Tablica 6. Uključenost u organizirane aktivnosti i poteškoće u interakcijama

Pitanje	DA		NE	
	f	%	f	%
Je li Vaše dijete uključeno u neku organiziranu aktivnost?	71	52.60	64	47.41
Nailazi li dijete na poteškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija s ostalom djecom koja su uključena u organizirane aktivnosti?	97	71.85	38	28.15

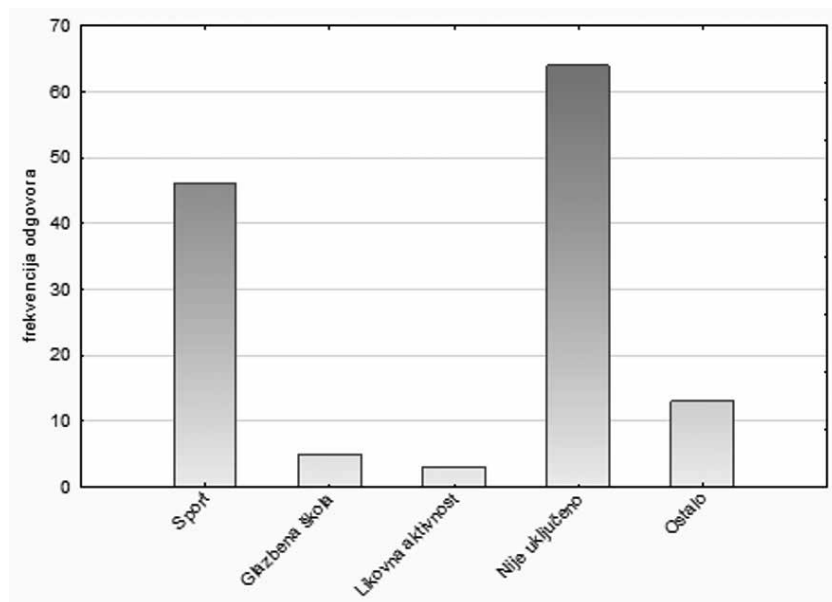
Na temelju rezultata prikazanih u Tablici 6. uočavamo da je gotovo 52,60% djece uključeno u neku organiziranu aktivnost u svoje slobodno vrijeme, dok ih 47,41% uopće nije uključeno. Riječ je o relativno velikom postotku, gotovo polovini ispitanika, koji ne ostvaruju svoje pravo na izbor organizirane izvannastavne ili izvanškolske aktivnosti, u skladu s interesima i mogućnostima. Prema iskazu ispitanih roditelja, 71,85% djece nailazi na poteškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija s ostalom djecom prilikom sudjelovanja u nekoj organiziranoj aktivnosti, a tek ih 28,15% nema takvo iskustvo.

Tablica 7. Mjesto provođenja organizirane aktivnosti i efikasnost nošenja s obavezama i pravilima

Tvrdnje	U školi		Izvan škole		Nije uključeno	
	f	%	f	%	f	%
Ako je Vaše dijete uključeno u neku organiziranu aktivnost, ta je aktivnost:	9	6.67	64	47.41	62	45.93
	Ne prihvaća i ne slijedi pravila		Teže prihvaća pravila, ali se trudi slijediti ih		Lako prihvaća pravila i slijedi ih	
Kako se Vaše dijete nosi s obavezama i pravilima koje organizirana aktivnost od njega/nje traži?	25	18.52	65	48.45	4	33.33

Kako je prikazano u Tablici 7., u organizirane aktivnosti izvan škole uključeno je 47,41% djece, dok je kod aktivnosti u školi taj postotak iznimno nizak (6,67%). No još više zabrinjava činjenica da gotovo polovina ispitanika uopće nije uključena u slobodne aktivnosti (45,93%). Kada govorimo o efikasnosti nošenja s obvezama i pravilima koje pretpostavlja sudjelovanje u organiziranoj aktivnosti, roditelji djece s teškoćama u najvećoj mjeri izvještavaju da se njihovo dijete teže prilagođava zahtjevima, ali se trudi poštovati ih (48,45%), iza čega slijedi skupina koja lako prihvaća pravila i obveze i slijedi ih (33,33%). Najmanje je u uzorku roditelja koji potvrđuju kako dijete ne prihvaća i ne slijedi pravila (18,52%).

Vrste organiziranih aktivnosti u koje su uključena djeca s teškoćama prikazane su u Grafikonu 3.



Grafikon 3. Vrste organiziranih aktivnosti u koje su uključena djeca s teškoćama

Iz rezultata vidimo kako, uz velik postotak djece koja nisu uključena u organizirane aktivnosti, ona djeca koja sudjeluju u nekoj organiziranoj aktivnosti kao vrstu aktivnosti najviše biraju sportske aktivnosti, zatim ostale aktivnosti koje se najčešće odnose na terapijsko jahanje i društvene

aktivnosti u udrugama. U manjem su omjeru zastupljene glazbene i likovne aktivnosti, dok u aktivnosti poput glume i plesa nijedno dijete nije uključeno, stoga nisu ni uvrštene u grafički prikaz.

Dostupnost specijaliziranih organiziranih aktivnosti u različitim sredinama

Kako bi se odgovorilo na četvrti istraživački zadatak, provedena je analiza zastupljenosti pojedinih odgovora na pitanja koja se tiču ponude organiziranih slobodnih aktivnosti djece s teškoćama u lokalnoj zajednici, proveden je i Kruskal-Wallisov test.

Tablica 8. Dostupnost specijaliziranih organiziranih aktivnosti i prostora u mjestu stanovanja

Pitanje	DA		NE	
	f	%	f	%
Postoje li u Vašem mjestu/gradu specijalizirani organizirani oblici provođenja slobodnog vremena djeteta s teškoćama?	62	45.93	73	54.07
Postoje li adekvatno opremljeni prostori za provođenje slobodnog vremena djeteta s teškoćama u mjestu u kojem živite?	56	41.48	79	58.52

Na temelju odgovora koji su prikazani u Tablici 8. može se utvrditi gotovo jednaka prisutnost (45,93%) i odsutnost (54,07%) specijaliziranih organiziranih aktivnosti u slobodnom vremenu djece s teškoćama u njihovom mjestu stanovanja. Utvrđen je i sličan omjer postojanja (41,48%) i nepostojanja (58,52%) adekvatno opremljenih prostora za slobodno vrijeme djece s teškoćama u mjestu stanovanja. Iz dobivenih odgovora ispitanika na pitanje *Koja je organizirana aktivnost u Vašem mjestu boravka najbolje prilagođena djeci s teškoćama?* saznajemo kako su organizirane sportske aktivnosti najbolje prilagođene djeci s teškoćama, iza toga slijede likovne i ostale aktivnosti, dok je zbor najmanje zastupljen u toj sferi.

U okviru ovog istraživačkog zadatka provedena su dva neparametrijska Kruskal-Wallisova testa uspoređivanja rangova na podacima dobivenima na pitanjima u Tablici 9. Prvim se testom ispitivala razlika u specijaliziranim organiziranim oblicima provođenja slobodnog vremena, a uspoređeni su odgovori između roditelja koji su izvijestili o stanovanju u selu, manjem mjestu i gradu. Utvrđena je statistički značajna razlika u zastupljenosti

odgovora „da“ i „ne“ među tri skupine sudionika grupiranih na temelju mjesta stanovanja ($H(2) = 13,06, p < .01$). Pokazalo se da najviše roditelja koji žive u gradu izvještava o postojanju specijaliziranih organiziranih oblika provođenja slobodnog vremena djeteta s teškoćama, odnosno više od onih koji žive u manjem mjestu i selu. Više se roditelja u manjem mjestu izjasnilo također o većoj takvoj ponudi nego roditelji na selu.

Drugim se testom ispitivala razlika u adekvatno opremljenim prostorima među tri navedene kategorije mjesta stanovanja. Ponovno su uspoređeni odgovori između roditelja koji su izvijestili o stanovanju u selu, manjem mjestu i gradu. Utvrđena je statistički značajna razlika u zastupljenosti odgovora „da“ i „ne“, i to na sve tri razine nezavisne varijable ($H(2) = 16,47, p < .01$). Poput prethodnog pitanja, najviše se roditelja izjasnilo o postojanju adekvatno opremljenih prostora za provođenje slobodnog vremena djece s teškoćama u gradu, odnosno više nego u malom mjestu i selu. Više je roditelja u malom mjestu izvijestilo nadalje o postojanju takvih prostora u njihovom mjestu življenja od roditelja koji žive u selu. U skladu s rezultatima dobivenim na oba Kruskal-Wallisova testa, može se zaključiti opadajući trend potvrdnog odgovora na pitanje o postojanju specijaliziranih oblika provođenja slobodnog vremena i adekvatno opremljenih prostora za provođenje slobodnog vremena djece s teškoćama smanjenjem veličine mjesta stanovanja obitelji, počevši od grada, preko manjeg mjesta do sela.

Zaključna razmatranja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati aktivnosti djece s teškoćama u slobodnom vremenu. Rezultati prvog istraživačkog zadatka i polazne hipoteze potvrđuju da roditelji ulažu više vremena u osmišljavanje aktivnosti za slobodno vrijeme djeteta s teškoćama. Uglavnom je riječ o zahtjevnijem balansirajućem vremenu između posla i planiranja aktivnosti, ali i nailaženju na izazove pri planiranju. Uzevši u obzir navedeno, prva (H1) je hipoteza potvrđena. Drugim se zadatkom ispitalo provode li djeca s teškoćama nestrukturirano slobodno vrijeme kao i njihovi vršnjaci. Rezultati su pokazali da djeca s teškoćama, općenito, provode svoje slobodno vrijeme na otvorenom više nego u zatvorenom i u obiteljskom okruženju, većina djece za aktivnost u nestrukturiranom slobodnom vremenu koristi digitalne uređaje kao sredstvo okupacije, čime je potvrđena i druga (H2) hipoteza.

Trećim se zadatkom ispitala uključenost djece s teškoćama u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu, uz pretpostavku da su djeca s teškoćama uključena u navedene aktivnosti. Analizom podataka pokazalo se da je postotak djece koja su uključena i one djece koja nisu uključena u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu gotovo jednak. Dobiveni podaci ipak uznemiruju zbog činjenice da su djeca s teškoćama uključena u organizirane aktivnosti izvan svoje škole, a ne u njoj, kao i zbog procjene da više od 70% djece nailazi na zapreke u ostvarivanju socijalnih interakcija s drugom djecom prilikom sudjelovanja u organiziranoj aktivnosti. Ovaj nalaz upućuje na iznimno visoku potrebu za integriranjem djece s teškoćama u vršnjačko okruženje i zajedničke aktivnosti s djecom urednog razvoja. Tako se postiže uzajamna dobit (Hilderley i Rhind, 2012), odnosno potiče se daljnja socijalizacije djece s teškoćama i podiže se svijest i osjetljivost djece urednog razvoja za potrebe njihovih vršnjaka. Ovakav proces, općenito, može rezultirati smanjenjem stigme prema vršnjacima s teškoćama u razvoju, što često predstavlja jednu od najvećih prepreka pri ostvarenju interakcije. Imajući u vidu rezultate raspravljene unutar trećeg problema, treća se hipoteza (H3) djelomično prihvaća.

Rezultati četvrtog istraživačkog zadatka vezani uz dostupnost specijaliziranih organiziranih aktivnosti i prostora za djecu s teškoćama u slobodnom vremenu, kao i uz postojanje razlika s obzirom na urbanost prebivališta, pokazuju kako dostupnost navedenih aktivnosti nije jednaka u gradovima, manjim mjestima i selima. Dobiveno je gotovo jednako prisustvo i odsustvo specijaliziranih organiziranih aktivnosti za djecu s poteškoćama u mjestu njihova stanovanja, kao i adekvatno opremljenih prostora za slobodno vrijeme djece s poteškoćama, a utvrđena je veća dostupnost specijaliziranih aktivnosti i adekvatno opremljenih prostora u gradovima u odnosu na manja mjesta ili sela, što je u skladu s polaznom hipotezom (H4) koja se ovim potvrđuje.

Prikazani rezultati potiču na razmišljanje, suočavanje i rješavanje problema dostupnosti i ponude organiziranih aktivnosti za djecu s teškoćama, kao i na poticanje i ostvarenje integracije i inkluzije djece s teškoćama u svim sferama, pa tako i slobodnom vremenu djece. Slobodno je vrijeme ono vrijeme koje bi se trebalo provoditi u skladu s pojedinčevim interesima i zanimanjima, stoga bi ono i kod djece s teškoćama trebalo biti ispunjeno aktivnostima koje će pridonijeti kvalitetnijem provođenju, zadovoljenju interesa i potrebi za druženjem s vršnjacima kako se ne bi

osjećali isključenima. Prevladavanju teškoća vezanih uz uključenost djece s teškoćama u organizirane aktivnosti mogu pridonijeti škola i lokalna zajednica snažnijom potporom i ulaganjem u opremanje adekvatnih prostora i kreiranje programa koji će udovoljiti potrebama za kvalitetno provođenje slobodnog vremena.

Literatura

- Axselsson, A. K., Widler, J. (2014). Frequency of occurrence and child presence in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60 (1), 13-25.
- Berc, G., Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(2), 15-27.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. (1989). Popularity and friendship – Issues in theory, measurement, and outcome. In: Berndt, T. J., Ladd, G. W. (Ed.), *Peer relationships in child development* (str. 15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Bulić, D., Oreb, I. J., Nikolić, B. (2012). Angažman majki djece s teškoćama u razvoju u svakodnevnim aktivnostima. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 48(2), 1-12.
- Fredricks, J. A., Simpkins, S. (2013). Organized Out-of-School Activities and Peer Relationships: Theoretical Perspectives and Previous Research New Directions for Child and Adolescent Development, 140, 1-17.
- Hilderley, E., Rhind, J. A. D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 1-15.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Melbøe, L., Ytterhus B. (2017). Disability Leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 245-255.

- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., Farmer, T. W. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409-418.
- Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse, *Napredak*, 141 (4), 403-410.
- Proleta, J., Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti, *Život i škola*, 26(2), 134-153.
- Rašan, I., Car, Ž., Ivšac Pavliša, J. (2017). Doživljaj samoga sebe i okoline kod roditelja djece urednog razvoja i roditelja djece s razvojnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 72-87.
- Rodger, S., Umaibalan, V. (2011). The Routines and Rituals of Families of Typically Developing Children Compared with Families of Children with Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Study. *British Journal of Occupational Therapy*, 74 (1), 20-26.
- Valjan-Vukić, V. (2009). Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4(1), 171-178.
- Valjan-Vukić, V. (2016). The appraisal of self-efficacy feeling in pupils (not) participating in the work of extracurricular and out-of-school activities. *Technics Technologies Educations Management*, 11 (1), 82-90.
- Wagner Jakab, A., Cvitković, D., Hojanić, R. (2006). Neke značajke odnosa sestara/ braće i osoba s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 77-86.

CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FREE TIME ACTIVITIES

Abstract

The inclusion of children with disabilities in everyday life requires an adjustment of the parents' time and the realisation of adequate activities that make them equal members of the social community and demonstrate that their disability does not restrict them or make them feel less valuable. In Croatia, the issue of inclusion and the provision of social support in the upbringing of a child with disabilities has gained importance. The integration and inclusion of children with disabilities in kindergartens and schools is a common practice, but the issue of exercising the guaranteed rights and needs in their free time has not been sufficiently researched. Therefore, this research aimed to examine the activities that children with disabilities undertake in their free time, the accessibility and participation in organised activities, as well as the involvement of parents in the planning and implementation of activities. The research was conducted on a sample comprising 135 respondents, parents of children with disabilities in Croatia, using an anonymous online questionnaire. The results of the research show that parents of children with disabilities invest additional time and effort in planning and organising the activities, that almost half of the children are not involved in organised activities, and that the majority take up sports activities. The respondents stated that more than two-thirds of children encounter difficulties in social interactions with their peers. Children with disabilities in urban areas dispose of a greater offer of organized activities and more adequately equipped spaces, compared to those in smaller towns.

Keywords: children with disabilities, free time, organised activities, parents.

*Dajana Vinković*¹³⁵

INKLUZIVNE KOMPETENCIJE UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI – KORELACIJA SOCIODEMOGRAFSKIH OBILJEŽJA I SAMOPROCJENE INKLUZIVNIH KOMPETENCIJA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper
UDK: 37.091.321
DOI: <https://doi.org/10.59014/GFPR8357>

Sažetak

Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema u okviru pedagoškog i društvenog konteksta, ne samo zato što znači mogućnost i obvezu odgojno-obrazovne ustanove da osigura kvalitetno obrazovanje za sve učenike već i da naglasi otvorenost i prihvaćanje različitosti među učenicima kao vlastitog resursa. Nedostatak podrška učiteljima u inkluzivnom procesu i nedovoljno stručno usavršavanje za poučavanje učenika s teškoćama rezultirali su time da velik broj učitelja iskazuje nekompetentnost za individualizaciju nastave, što upućuje na potrebu osiguravanja stručne podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima u osnovnim školama. Učitelji postaju ključni dionici procesa obrazovne inkluzije u školama, s naglaskom na to da nije samo riječ o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, nego i sa svim učenicima s određenim teškoćama. Istraživanje prikazano u ovom radu provedeno je na uzorku od 621 učitelja osnovne škole u Osječko-baranjskoj županiji primjenom anketnog upitnika tijekom školske godine 2020./2021. Rezultati pokazuju, među ostalim, da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji pozitivni, da kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za učenike s teškoćama, ali ističu potrebu za podrškom i dodatnim stručnim usavršavanjima. Svoje inkluzivne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama ocjenjuju razvijenima. Potvrđene su razlike s obzirom na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja. Rezultati ovog istraživanja pružaju vrijedan uvid u međuodnos ispitivanih varijabli i daju smjernice budućih modela izobrazbe i stručnih usavršavanja učitelja u smjeru jačanja inkluzivnih kompetencija učitelja kojima se želi znanstveno i praktično do-

135 OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće, dajana.babli@skole.hr

prinijeti unaprjeđenju mikropedagoške strukture škole i jačanju inkluzivne kulture škole izgradnjom sveobuhvatnog sustava podrške usklađenog s potrebama učenika.

Ključne riječi: inkluzija, kompetencije, kultura škole, posebne potrebe, stručno usavršavanje, učitelji

Uvod

Inkluzivne kompetencije učitelja neophodan su dio istraživačkih aktivnosti u području diferencijalne pedagogije, a u cilju kvalitetnijeg i uspješnijeg unaprjeđivanja nastavnog procesa i pružanja podrške učenicima s posebnim potrebama. Osnovna su načela inkluzivnog odgoja razvojno primjeren i na dijete usmjeren pristup poučavanju jednako dostupan svima, individualizirani proces poučavanja, holistički pristup dječjem razvoju, inkluzivni odgoj i obrazovanje, naglašena uloga obitelji i društvene zajednice te okruženje za učenje koje uvažava osobitosti djeteta (Livazović, 2015). Upravo zbog toga inkluzivni odgoj i obrazovanje premašuje područje diferencijalne pedagogije jer njegov smisao nije samo uključivanje učenika s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već podrazumijeva i neprekidan proces, pozitivnu promjenu, odgoj i obrazovanje za sve, učenje i sudjelovanje u zajednici. Ciljevi koji se danas stavljaju pred suvremenog učitelja jesu, među ostalim, „škola po mjeri učenika“ i suvremeni način poučavanja utemeljen na individualnim razlikama učenika i načelima poštivanja različitosti. Uspješna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri ovisi o učiteljskim kompetencijama za poučavanje u inkluzivnim razredima i njihovim uvjerenjima o tim kompetencijama (Winter, 2006). Rezultati recentnih istraživanja u Hrvatskoj pokazali su da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji relativno pozitivni, kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za učenike s teškoćama, učitelji smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne pretpostavke uključivanja u našim školama, ali ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim stručnim usavršavanjima (Skočić Mihić i sur., 2016; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Inozemna istraživanja potvrđuju da je važan aspekt koji utječe na strukturu stavova učitelja prema inkluziji procjena učitelja o dostupnosti resursa, odnosno podrške (Aktan, 2021; Lopes i Oliveira, 2021; Tonich, 2021; Tona i Shanks, 2017; Kearney i sur., 2016).

Učitelji postaju ključni dionici procesa obrazovne inkluzije u školama, s naglaskom na to da nije riječ samo o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, nego i sa svim učenicima s određenim teškoćama Bouillet (2019) inkluzivno obrazovanje vidi kao obrazovanje koje je usmjereno na djecu, odnosno kao obrazovanje u okviru kojeg odgovornost za kvalitetu i ishode učenja i poučavanja leži na obrazovnim sustavima (Kearney i sur., 2016). Koncept inkluzije kakav danas poznajemo počeo se intenzivno razvijati devedesetih godina prošlog stoljeća. Booth i Ainscow (2002) obrazovnu inkluziju definiraju kao obrazovni proces koji nikad nije u potpunosti dovršen, a uključuje pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti svim učenicima, restrukturiranje školske kulture i prakse kako bi mogla odgovoriti na različitost učenika te prepoznavanje važnosti obrazovne inkluzije kao dijela socijalne inkluzije. Obrazovna je inkluzija, prema Stubbsu (1998), strategija kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili neku drugu teškoću, sudjelovanje u obrazovanju i drugim društvenim događanjima. Pašalić-Kreso (2003, 22) inkluziju u obrazovanju smatra „pedagoško-humanističkim reformskim pokretom koji teži postizanju pune ravnopravnosti svakog učenika te omogućavanja razvoja svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima“. Prema tome, cilj je inkluzivnog obrazovanja nadići prepreke sudjelovanja u učenju svih učenika s naglaskom na jedan kontinuirani proces, pri kojem je zadatak škole angažirati sve sudionike školskog okruženja (Ainscow, 1999). Florian (2000, 13) inkluziju promatra kao „dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba sa teškoćama u sve aspekte života“. Općenito govoreći, postoji ovih šest prihvaćenih načina shvaćanja inkluzije (Livazović, 2018, 10): „inkluzija kao briga o učenicima s posebnim potrebama i drugima koji su kategorizirani kao populacija s posebnim obrazovnim potrebama, inkluzija kao odgovor na mjere disciplinske ekskluzije, inkluzija svih grupa osjetljivih na segregaciju i društvenu isključenost, inkluzija kao razvoj škole za sve, inkluzija kao odgoj i obrazovanje za sve, inkluzija kao načelni pristup obrazovanju i društvu“. U tom procesu, prema Bouillet (2010), najizravnije sudjeluju učitelji koji i sami zahtijevaju posebne programe potpore – od izobrazbe o odgojno-obrazovnim posebnostima pojedinih skupina djece do praktične pomoći u svakodnevnom radu. Svaki učitelj mora posjedovati specifične kompetencije (činjenična i teorijska znanja),

vještine (spoznajne, psihomotorne i socijalne) i samostalnost i odgovornost u radu (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama jesu „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2008 prema Bouillet 2010, 269). Mamić (2012) ističe sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju: sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju i znanje o prilagodabama u radu s djecom s teškoćama te izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Ista autorica navodi i kompetencije kao što su sposobnost zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative i opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama). Prema Hofman i Kilimo (2014), ove tri vrste čimbenika imaju velik utjecaj na stavove učitelja prema obrazovnoj inkluziji: razina obrazovanja, obuke i iskustva, vrsta teškoće i dostupnost materijalnih resursa i podrške. Razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva u pozitivnoj je korelaciji sa stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da se učitelji koji se dodatno obrazuju za poučavanje učenika s teškoćama osjećaju dovoljno sigurno za uključivanje tih učenika u svoj razred. Imaju općenito više pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis, Norwich, 2002), a oni učitelji koji imaju značajno iskustvo u podučavanju djece s teškoćama u razvoju pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od njihovih kolega s manje iskustva (Avramidis i Kalyva, 2007; Avramidis i sur., 2000).

Metodologija istraživanja

Cilj i problem istraživanja

Cilj je istraživanja na temelju teorijskih postavki i empirijskog istraživanja ispitati razinu inkluzivnih kompetencija učitelja, njihove stavove o inkluziji učenika s teškoćama, uvažavajući sociodemografska obilježja i iskustvo inkluzivnog rada učitelja.

Problem istraživanja usmjeren je na opisivanje važnosti sociodemografskih obilježja i iskustva inkluzivnog rada učitelja u kontekstu inkluzivnih kompetencija, s posebnim naglaskom na njihovu povezanost s kvalitetom stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama.

Hipoteze

Na temelju postavljenog cilja i problema istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

H1: Očekuju se pozitivni stavovi učitelja osnovne škole o inkluziji učenika s teškoćama

H2: Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivnih kompetencija učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja i iskustvo inkluzivnog rada učitelja

H3: Očekuje se značajna povezanost inkluzivnih kompetencija učitelja i stručnih usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama.

Ispitanici

Ispitanike ovog istraživanja čine učitelji razredne i predmetne nastave u osnovnim školama Osječko-baranjske županije. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 621 učitelja u 18 osnovnih škola Osječko-baranjske županije (Osijek, Beli Manastir, Đakovo, Našice, Donji Miholjac, Belišće, Valpovo). Izbor uzorka bio je prigodni, odnosno odabrane su one osnovne škole koje su imale najveći broj zaposlenih učitelja. Takvim uzorkom obuhvaćeno je 26,35% ukupne populacije učitelja osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Spolna struktura ispitanika pokazuje da je 83,9% ispitanika ženskog spola (N = 521), a 15,1% (N = 94) ispitanika

muškog spola. Ukupno 39,5% učitelja (N = 245) radi u razrednoj nastavi, a 58,9% učitelja (N = 366) u predmetnoj nastavi. Istraživanje su odobrili Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Postupak

Istraživanje je provedeno u prvom polugodištu školske godine 2020./2021. od listopada do prosinca 2020. u osnovnim školama Osječko-baranjske županije putem otisnutih anketnih upitnika. Sudionici istraživanja upoznati su s ciljem i zadacima istraživanja te im je dana uputa o načinu ispunjavanja anketnih upitnika. Dobiveni podaci obrađeni su uz pomoć statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS) postupcima deskriptivne statistike i inferencijalne statistike uz primjenu t-testa za nezavisne uzorke, testa ANOVA i korelacijske analize.

Instrument

Prvi dio anketnog upitnika za učitelje odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika. Sastojao se od 14 čestica u formi pitanja ili tvrdnji koje su se odnosile na dob, spol, stručnu spremu, područje rada, radni staž, zvanje, pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama, iskustvo rada s učenicima s teškoćama, izrađen individualizirani program rada. Ostali instrumenti u upitniku konstruirani su u obliku Likertove ljestvice pri čemu viši rezultati upućuju na veću izraženost pojedinog konstrukta i izraženi su kao prosječna vrijednost procjena na svim česticama pripadajuće ljestvice. Ljestvica samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja konstruirana je za potrebe ovog istraživanja prema relevantnoj literaturi i sadrži 27 tvrdnji za koje su učitelji odgovarali na petostupanjskoj ljestvici Likertova tipa od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem. Čestice koje su sačinjavaju kombinirane su prema nekoliko izvora (Vinković, 2021; Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014; Rudelić i sur., 2013; Mamić, 2012; Skočić Mihić, 2011; Bouillet, 2011). Ljestvica se sastoji od ova dva faktora: stav učitelja o inkluziji i samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja. Pouzdanost prvog faktora iznosila je $\alpha = 0,94$, a drugog $\alpha = 0,89$ što upućuje na visoku pouzdanost oba konstruirana faktora. Kvaliteta izobrazbe tijekom dodiplomskog/diplomskog studija i kvaliteta stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama ispitana je na ljestvici od 8 tvrdnji prilagođenih prema Mamić (2012).

Rezultati

Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji postižu prosječne rezultate koji blago tendiraju k višim, odnosno učitelji smatraju da su njihove inkluzivne kompetencije razvijene i imaju pozitivne stavove o inkluziji. Najviše su vrijednosti na varijablama koje opisuju sposobnost za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama ($M = 3,92$), poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima ($M = 3,89$), kao i samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama ($M = 3,75$).

Najniže aritmetičke sredine rezultata na varijablama su koje opisuju poznavanje ($M = 2,73$) i primjenu ($M = 2,74$) kreativne terapije u radu s učenicima s teškoćama, kao i slaganje s tvrdnjom da većina učenika s teškoćama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu ($M = 2,71$). Kako bi se ispitale razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja i iskustvo inkluzivnog rada, primijenjen je t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani posebno za faktor *Stav učitelja o inkluziji* i faktor *Samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja*. Spol, stručna sprema, područje rada i zvanje učitelja nisu se pokazali statistički značajnima ($p > .05$).

Tablica 1. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na dob

Varijabla	Dob	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	Mlađe dobi (20 – 29)	63	3.56	.66	3.21*
	Srednje dobi (30 – 49)	339	3.43	.67	
	Starije dobi (50 – 60 i više)	214	3.57	.73	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Mlađe dobi (20 – 29)	63	3.51	.64	4.01*
	Srednje dobi (30 – 49)	339	3.24	.63	
	Starije dobi (50 – 60 i više)	214	3.28	.78	

Bilješka: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

U cilju usporedbe ispitanika s obzirom na dob, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla dobi rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici u dobi od 20 do 29 godina svrstani u mlađe, ispitanici u dobi od 30 do 49 godina u ispitanike srednje dobi, a ispitanici u dobi od 50 do 60 godina i više u one starije dobi. Utvrđene su razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različite dobi [$F(2,613) = 3,213$; $p < .05$]. Kako bi se ispitalo među kojim kategorijama ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja srednje dobi i učitelja starije dobi ($p < .05$). Učitelji srednje dobi imaju negativnije stavove o inkluziji od učitelja starije dobi. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija među ispitanicima različite dobi [$F(2,613) = 4.019$; $p < .01$]. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja mlađe dobi i učitelja srednje dobi ($p < .05$). Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja srednje dobi.

Tablica 2. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na radno iskustvo

Varijabla	Radno iskustvo	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	Manje (0 – 5)	93	3.63	.65	2.08
	Srednje (6 – 20)	228	3.46	.64	
	Veliko (21 – 30 i više)	298	3.48	.72	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Manje (0 – 5)	93	3.46	.64	3.65*
	Srednje (6 – 20)	228	3.26	.67	
	Veliko (21 – 30 i više)	298	3.25	.71	

*Bilješka: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$*

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na radno iskustvo, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla radnog iskustva rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici s iskustvom od 0

do 5 godina svrstani u skupinu manjeg radnog iskustva, ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 20 godina u skupinu srednjeg radnog iskustva, a ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 21 do 30 godina i više svrstani u skupinu velikog radnog iskustva. Jednosmjernom analizom varijance nisu utvrđene razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različitog radnog iskustva [$F(2,616) = 2.084; p > .05$]. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija među ispitanicima različitog radnog iskustva [$F(2,616) = 3.652; p < .05$]. Kako bi se ispitalo među kojim kategorijama ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom ($p < .05$) te između učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja s velikim radnim iskustvom ($p < .05$). Učitelji s manjim radnim iskustvom značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja sa srednjim radnim iskustvom i učitelja s velikim radnim iskustvom.

Tablica 3. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na pomoć stručnjaka

Varijabla	Pomoć stručnjaka	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	S pomoći	491	3.52	.66	2.02*
	Bez pomoći	130	3.38	.76	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	S pomoći	491	3.31	.66	2.15*
	Bez pomoći	130	3.17	.77	

*Bilješka: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$*

Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, $t(619) = 2.02, p < .05$. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama svoje inkluzivne kompetencije procjenjuju značajno razvijenijima od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama, $t(619) = 2.15, p < .05$.

Tablica 4. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na iskustvo rada s učenicima s teškoćama

Varijable	Iskustvo u radu s učenicima	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	S iskustvom	97	3.69	.68	3.16**
	Bez iskustva	522	3.45	.69	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	S iskustvom	97	3.05	.65	-3.58**
	Bez iskustva	522	3.33	.69	

Bilješka: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu, $t(617) = 3.16$, $p < .01$. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu procjenjuju svoje inkluzivne socijalno-pedagoške kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu, $t(617) = -3.58$, $p < .01$.

Tablica 5. Korelacijska analiza inkluzivnih kompetencija učitelja i stručnog usavršavanja

Varijable		Stav učitelja o inkluziji	Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Stručno usavršavanje
Stav učitelja o inkluziji	r	-	,43***	,43***
	N	601	589	601
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	r	,43***	-	,34***
	N	589	606	606
Stručno usavršavanje	r	,43***	,34***	-
	N	601	606	620

Bilješka: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Kako bi se ispitala povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama i stava učitelja prema inkluziji i samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja, primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Postoji značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja

za rad s učenicima s teškoćama i stava učitelja o inkluziji ($r = .43$; $p < .01$). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, imaju pozitivnije stavove o inkluziji i obrnuto. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama, i samoprocjene razvijenosti inkluzivnih kompetencija ($r = .34$; $p < .01$). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih kompetencija i obrnuto.

Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da razlike u stavu učitelja prema inkluziji nisu potvrđene s obzirom na spol, radno iskustvo, stručnu spremu, područje rada i napredovanje u struci, dok su za dob i pomoć stručnjaka utvrđene razlike. Neka istraživanja upućuju na činjenicu kako razina stručne spreme bitno utječe na stavove učitelja o inkluziji (Ridarick i Ringlaben, 2013). No u istraživanju u Hrvatskoj ne nalazimo statistički značajne razlike među učiteljima s obzirom na njihovu stručnu spremu. U istraživanju Avaramidis i sur. (2000) pronađena je razlika u stavovima između odgojitelja i učitelja s duljim, odnosno kraćim radnim iskustvom te su oni ispitanici koji su imali prethodno iskustvo rada u inkluzivnim skupinama iskazivali pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Batsiou i sur. (2008) u svojem istraživanju pak zaključuju da je radno iskustvo snažan prediktor stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o inkluziji. Neka istraživanja upućuju na to da učitelji s manje radnog staža i mlađi učitelji uglavnom imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od starijih učitelja s više radnog iskustva staža (Skočić Mihić i sur., 2016 prema Martan, 2018). Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija učitelja s obzirom na dob, radno iskustvo, iskustvo rada u posebnom odjelu, pomoć stručnjaka. Razlike su uočene među ispitanicima različite dobi. Učitelji mlađe dobi naime značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja srednje dobi. Utvrđene su i razlike između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji to iskustvo nemaju. Učitelji koji

imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama procjenjuju svoje inkluzivne kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu. Rezultati istraživanja (Bukvić, 2014) pokazuju kako 70% ispitanih učitelja iz Varaždinske županije procjenjuje da nema nikakvog znanja ili da ima vrlo malo znanja o poučavanju učenika s teškoćama i da mlađi učitelji bolje procjenjuju svoje kompetencije. Mnoga istraživanja upućuju na važnost osposobljavanja učitelja u području inkluzivne pedagogije, zatim važnost njihovih stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, radnom iskustvu u inkluzivnom okruženju i povezanost navedenog s kvalitetom primjene inkluzije u praksi (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Bouillet, Bukvić, 2015; Bouillet, 2011; Ljubić, Kiš Glavaš, 2003) čiji su rezultati pokazali da se učitelji za vrijeme studija pripremaju za rad u homogenim razredima, dok se u praksi susreću s drugačijim, heterogenim skupinama učenika. Procjenjujući vlastite kompetencije za rad s učenicima s teškoćama, učitelji su istaknuli da se ne osjećaju dovoljno kompetentno, dok studenti nastavnčkih studija ne poznaju u dovoljnoj mjeri strategije rada, metode i oblike prilagodbe sadržaja s učenicima s različitim teškoćama u redovitim školama.

Zaključak

Da bi učitelji ostvarili kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje u najboljem interesu svakog djeteta, neophodno im je pomoći i podržati ih u tom procesu. To podrazumijeva inicijalno obrazovanje usmjereno na kompetencije, stručno usavršavanje u skladu s obrazovnim potrebama učenika, podršku i pomoć stručnih suradnika, menadžmenta škole, roditelja, akademske zajednice, dostupnost resursa iz zajednice. Da bi se učenik uspješno uključio u redoviti odgojno-obrazovni sustav, učitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije. Pri tome učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s teškoćama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te omogućuje doživljaj uspjeha. Prema tome, osnovni preduvjet i posljedica inkluzije jest promjena stavova, vrijednosti i ponašanja prema učenicima s teškoćama, i to međusobnim kontaktom i djelovanjem, pozitivnim iskustvima i učenjem jednih od drugih. Upravo Pintarić Mlinar i Romstein (2017) naglašavaju važnost korištenja znanstveno utemeljenih pristupa u

radu s učenicima s teškoćama i kao kritiku navode nedostatak zakonski definirane obveze učitelja da se o njima usavršavaju. Potrebno je stoga na razini svake ustanove identificirati potrebe i stvarati planove za njihovu realizaciju, kao i prepoznati obvezatnost stručnog usavršavanja učitelja (Martan, 2018). Inkluzivno poučavanje zahtijeva od učitelja oblikovanje takvih uvjeta, materijala i metoda koji će svakom učeniku, bez obzira na postojanje teškoća ili darovitosti, omogućiti i olakšati učenje i stvoriti ozračje ravnopravnosti, tolerancije, uključivosti i jednakih mogućnosti.

Literatura

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
- Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6, 1, 29-50. doi:10.29333/aje.2021.613a
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 2, 191-211.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturne raznolikosti*. Bologna: ETF.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 2, 201-219.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Brčić Karamatić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8, 2, 323-340.

- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2, 3, 1585-1590.
- Florian, L. (2000). Inclusive Practice: What, Why and How? U: Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (ur.), *Promoting Inclusive Practice* (str. 90-104). London and New York: Routledge Falmer.
- Hofman, R., H., Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1, 2, 177-198.
- Kearney, W., Smith, P., Maikac, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: an empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational psychology in practice*, 32,3,310-320. doi.10.1080/02667363.2016.1173015.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 5, 233-247.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
- Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20, 2, 47-58.
- Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11, 2, 479-497.
- Lopes, J. L., Oliveira, C. R. (2021). Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions and Instructional Efficacy. *Education Sciences*, 11, 169, 2-15. doi.10.3390/educsci11040169
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 2, 129-136.
- Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67, 2, 265-285.

- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U: A. Pašalić-Kreso (ur.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2-25). Sarajevo: TEPD-Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta.
- Pintarić Mlinar, Lj., Romstein, K. (2017). Znanstveno utemeljena rehabilitacijska praksa i zakonsko uređenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U: Z. Bukvić (ur.), *Suvremena edukacijska i rehabilitacijska praksa u kontekstu znanstveno utemeljenih pristupa* (str. 47-48). Zadar: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.
- Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. *The Lynchburg College Journal of Special Education*, 8, 10, 1-22.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154, 1-2, 131-148.
- Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Stubbs, S. (1998). What is inclusive education? Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET). URL: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatsit.shtml
- Tona, A. M., Shanks, R.. (2017). The Importance of Environment for Teacher Professional Learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40, 1, 91-109. doi:10.1080/02619768.2016.1251899
- Tonich, T. (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12, 1, 47-75.
- Vinković, D. (2021). Inkluzivne socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi (doktorski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21, 2, 85-91.

INCLUSIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: CORRELATION BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SELF-ASSESSMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES

Abstract

The implementation of inclusive education is an important topic for the pedagogical and social contexts, not only because it implies the possibility and obligation of the educational institution to provide quality education for all students, but also because it emphasizes openness and acceptance of diversity among students as its resource. Insufficient support for teachers in the inclusive process and insufficient professional development concerning teaching students with special needs have resulted in a large number of teachers showing incompetence in individualised teaching, which indicates the need to provide professional support to educators in primary schools. Teachers play a key role in the process of educational inclusion in schools, not just in working with students with disabilities but also with all students with special educational needs. The research was conducted by using a questionnaire during the school year 2020/2021 on a sample of 621 primary school teachers in Osijek-Baranja County. The results show that teachers' attitudes towards educational inclusion are positive. Teachers are aware of the benefits of educational inclusion for students with special needs, but they emphasize the need for support and additional professional development. They assess their inclusive competencies as well-developed. There are differences concerning socio-demographic characteristics, experience of inclusive work, and teachers' professional development. The results of this research provide valuable insight into the correlation of the examined variables as well as guidelines for future models of teacher education and professional development in the direction of strengthening inclusive teacher competencies, which aim to contribute scientifically and practically to the improvement of the micro-pedagogical structure of the school and the strengthening of the inclusive school culture through the construction of a comprehensive support system concerning the student's needs.

Keywords: inclusion, competencies, school culture, special needs, professional development, teachers.

Narcisa Vrbešić-Ravlić¹³⁶

O LJUDSKIM PRAVIMA OSOBA S INVALIDITETOM I NJIHOVOJ PRAVNOJ ZAŠTITI KROZ PRIZMU TERMINOLOGIJE PRAVNIH AKATA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 343.211.3-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/YCZY3875>

Sažetak

Kada se u suvremenoj legislativi i sve širem tumačenju definicija ljudskih prava ona više ne mogu pojedinačno i točno nabrojati, nego ih dijelimo u skupine koje se svakim danom dopunjuju, prava osoba s invaliditetom postaju uobičajeno prihvaćena i u gotovo su svim međunarodnim i nacionalnim zakonodavstvima ugrađena kao kogentne norme. Analizom obvezujuće međunarodne pravne legislative uvida se kako su jednaka prava za sve prvotno uredila jednakost ranjivih grupa ne razdvajajući ih. Time su se „jednaka prava za sve“ odnosila na sve ranjive skupine, pa i na osobe s invaliditetom. Prikazom termina u odredbama koje štite njihova prava pokazat će se jesu li prava ovako široko uređenim opisom osoba na koje se primjenjuju doista i ispunila zakonodavni okvir zaštite osoba s invaliditetom. Uspoređujući terminologiju u pravnim aktima koji izričito štite ljudska prava i osobe s invaliditetom, posebno je važan uvid u prepoznavanje potrebe zaštite osoba s invaliditetom u kontekstu povrijeđenih ljudskih prava, neovisno o terminološkom navođenju. U radu će se prikazati kako se legislativa nije uvijek jednako primjenjivala sukladno uopćeno postavljenim odredbama „jednakih prava za sve“ i na osobe s invaliditetom čime je narušena njihova zaštita u pravnom smislu. Prikazom i usporedbom krovnih međunarodnih akata, odnosno dijelova koji štite ljudska prava i pravne terminologije kao jamstva zaštite osoba s invaliditetom u smislu njihova prava dokazivanja povrede nekog od ljudskih prava prikazat će se mogući propusti njihove zaštite u slučajevima kada terminologija nije točno navela osobe s invaliditetom kao ranjivu skupinu na koju se legislativa odnosi. Nužno je stoga propitati je li zaštita ljudskih prava osoba s invaliditetom u praksi povezana s točnim terminološkim navođenjem u pravnim aktima. Rad propituje i je li tomu pridonijela preširoko i uopćeno postavljena terminologija u legislativi

136 Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, nvrbesicravlic@ffos.hr

koja krovno štiti njihova prava i je li moguće premisu jednakosti za sve primijeniti i na osobe s invaliditetom bez izričitog navođenja.

Ključne riječi: ljudska prava, osobe s invaliditetom, zaštita osoba s invaliditetom

Uvodne napomene

Prava osoba s invaliditetom kao općeprihvaćena prava današnjice nalaze se u gotovo svim međunarodnim i nacionalnim legislativama kao obvezni dijelovi kada se navode ljudska prava i antidiskriminacijske odredbe. No problematika shvaćanja primjene propisa u terminologiji koja ih navodi u premisi „prava jednakih za sve“ nastaje kod primjene odredbi u kojima nije izričito navedena pojedina ranjiva skupina, odnosno osobe s invaliditetom. Nužno je propitati dijelove pravnih normi koje propisuju „jednaka prava za sve“, kao i normi koje taksativno nabrajaju koje ranjive skupine štite u odnosu jednake zaštite ljudskih prava osoba s invaliditetom. Uskim tumačenjem može doći do problema primjene zakonodavnih normi u praksi kod nedovoljno precizno određenih dijelova legislativne koja nudi pravnu zaštitu osoba s invaliditetom. Ako se u terminologiji „jednakih prava za sve“ ne prepoznaje i zaštita osoba s invaliditetom, iako nisu posebno naznačeni kao ranjiva skupina, takvo tumačenje krije opasnost neizrečene diskriminacije. Prema procjenama Svjetske zdravstvene organizacije, u ovom trenutku oko 15% ukupnog stanovništva, odnosno više od 1 bilijuna ljudi na svijetu čine osobe s invaliditetom.¹³⁷

U Republici su Hrvatskoj na dan 9. rujna 2021. 586 153 osobe s invaliditetom. Osobe s invaliditetom čine oko 14,4% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske (Benjak i sur., 2021). Milenijski razvojni ciljevi iz 2000., koje je prihvatilo 189 država kako bi postavljenim ciljevima riješile probleme najranjivijih skupina (do 2015.), u svojih ukupno 8 točaka, koje predstavljaju najveće svjetske probleme, nisu uvrstili osobe s invaliditetom. Tek se u Izvješću o Milenijskim razvojnim ciljevima iz 2010. spominju osobe s invaliditetom, i to u korelaciji sa siromaštvom, nasiljem nad ženama i pravu na obrazovanje uz zaključak da se osobe s invaliditetom svakako moraju uključiti u Milenijske razvojne ciljeve (World Report on Disability, 2011). Poražavajuća je činjenica da su osobe s invaliditetom u

¹³⁷ <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>, pristup 5. 11. 2021.

tako važnom dokumentu, koji vrijedi kao politički dokument Ujedinjenih naroda za 21. stoljeće, ostale „nevidljiva skupina“, znajući da je broj ove ranjive skupine, koju se još naziva i „najbrojnija svjetska manjina“ (Dadić i sur., 2018), u stalnom porastu.

Postavimo li zaštitu ljudskih prava kao temelj za rješavanje problematike vezano uz bilo koju ranjivu skupinu, pretpostavka je da se diskriminacija mora zaustaviti već u samom propuštanju navođenja osoba s invaliditetom u pravnim propisima i ostalim dokumentima kojima se jamče jednaka prava za sve, a uz razumijevanje različitosti kao temelja razvoja ljudskih prava (Matija, 2011).

Pregled nekih definicija termina osoba s invaliditetom i termina u zaštiti prava osoba s invaliditetom u okviru četiri međunarodna pravna dokumenta

Već pri samoj definiciji osoba s invaliditetom dolazi do različitih tumačenja, a i samo je definiranje pojma određeno različitim tumačenjima u odnosu na zaštitu ljudskih prava. Svjetska zdravstvena organizacija 1980. godine u Međunarodnoj klasifikaciji oštećenja, invaliditeta i hendikepa dala je definiciju invaliditeta kao „bilo kakvog ograničenja ili smanjenja (koje proizlazi iz oštećenja) sposobnosti izvođenja neke aktivnosti na način ili unutar raspona koji se smatra normalnim za ljudsko biće“ (Dadić i sur., 2018). Šest godina kasnije donijela je Odluku o preinaci klasifikacije iz 1980. i Međunarodnu klasifikaciju funkcionalnosti, invaliditeta i zdravlja. U toj je izmijenjenoj klasifikaciji termin „invaliditet“ predstavljen u svojstvu korelacije interakcije oštećenja i negativnih utjecaja socijalne okoline (Dadić i sur., 2018).

U Republici Hrvatskoj dva recentna zakona koja se izravno odnose na osobe s invaliditetom – Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom¹³⁸ i Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom¹³⁹ – daju svoje definicije osoba s invaliditetom u skladu s Deklaracijom o pravima osoba s invaliditetom¹⁴⁰ (Narodne novine, br. 47/05) koja definira osobu s invaliditetom kao „svaku osobu koja je zbog tjelesnog

138 Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 39/18 i 32/20.

139 Narodne novine, br. 64/01.

140 Narodne novine, br. 47/05.

i/ili mentalnog oštećenja, privremenog ili trajnog, prošlog, sadašnjeg ili budućeg, urođenog ili stečenog pod utjecajem bilo kojeg uzroka, izgubila ili odstupa od očekivane tjelesne ili fiziološke strukture te je ograničenih ili nedostatnih sposobnosti za obavljanje određenih aktivnosti na način i u opsegu na koji se smatra uobičajenim za ljude u određenoj sredini“ (Leutar, 2015).¹⁴¹

U Konvenciji UN-a o pravima osoba s invaliditetom¹⁴² invaliditet je opisan kao razvojni proces koji nastaje kao rezultat međudjelovanja osoba s invaliditetom i prepreka koje proizlaze iz stavova njihove okoline te iz prepreka koje postoje u okolišu, a koje onemogućuju njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj razini s drugim ljudima.

S obzirom na to da ljudska prava na najvišoj razini uživaju zaštitu Europskog suda za ljudska prava, opće je prihvaćeno tumačenje upravo ono koje ovaj sud prihvaća i primjenjuje uzimajući tako kao cilj realizaciju sveobuhvatne zaštite osoba s invaliditetom koje se prije svega referira na primjenjivost, odnosno pojmove uže i šire definicije, dok Europski sud za ljudska prava primjenjuje shvaćanje šire definicije (Grbić i sur., 2012).

Užu definiciju osoba s invaliditetom – „Osobe s invaliditetom su 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“ – donijela je Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, kao i Fakultativni protokol uz Konvenciju i Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativni protokol uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom¹⁴³.

Šira je definicija prihvatljivija novijim pravnim shvaćanjima, obuhvaća i osobe oboljele od bolesti uzrokovane HIV-om ili koje boluju od AIDS-a i dugotrajnih bolesti koje su vezane uz stariju životnu dob (Grbić i sur., 2012). Šira se definicija stoga postavlja prikladnijom s obzirom na to da obuhvaća sve različite povrede prava osoba s invaliditetom, a zbog kojih se te osobe mogu pozvati na povredu navedenih odredbi.

141 Ovakvu je definiciju Hrvatski sabor na sjednici održanoj 1. travnja 2005. godine izglasao kao općeprihvatljivu.

142 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 6/07, 5/08.

143 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 6/07.

Pregledom međunarodnih pravnih normi kojima se jamči zaštita ljudskih prava i sloboda dolazimo do niza pravnih propisa u kojima se ranjive skupine, pa tako i osobe s invaliditetom, ne navode izrijekom, no u tim je propisima njihova primjena zamišljena kao zajamčena jednakom zaštitom prava za sve. Analizirajući pojedine članke međunarodnih pravnih normi, prikazuje se zajamčena jednakost svima i propituje se odnosi li se zajamčena jednakost i na osobe s invaliditetom.

U Povelji Ujedinjenih naroda (1945.)¹⁴⁴ u čl. 1. st. 3. navodi se sljedeće: „Ostvarivati Međunarodnu suradnju rješavanjem međunarodnih problema ekonomske, socijalne, kulturne ili humanitarne prirode te razvijanjem i poticanjem poštovanja prava čovjeka i temeljnih sloboda za sve bez razlike s obzirom na rasu, spol, jezik ili vjeroispovijed.“

Ljudska su prava ovom Poveljom dobila međunarodni karakter bez obzira na to što se nadalje ne spominju posebno ranjive grupe, a temeljna jednakost obuhvaćena je zabranom diskriminacije. Na početku članka spominje se rješavanje problema „ekonomske, socijalne, kulturne ili humanitarne prirode“ iz čega se posredno vidi poveznica s osobama s invaliditetom, no isključivo u okviru zaštite njihovih socijalnih prava.

U Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1948.)¹⁴⁵ u tri se članka – članak 7., 8. i 11. – govori o jednakosti svih osoba, no – kao ni u Povelji Ujedinjenih naroda – u tim se člancima osobe s invaliditetom ne navode izrijekom. Bez posebnog navođenja određenih ranjivih skupina jasno je izražena premisa „jednakog prava za sve“. U čl. 7. navodi se sljedeće: „Svi su pred zakonom jednaki i svi imaju pravo na jednaku pravnu zaštitu, bez ikakve diskriminacije.“ Jednakost svih pred zakonom i dostupnost pravne zaštite svima, isključujući bilo koju vrstu diskriminacije, podrazumijevaju se u riječi „svi“ koja širokim shvaćanjem obuhvaća i osobe s invaliditetom.

Čl. 8. navodi sljedeće: „Svatko ima pravo na djelotvorno pravno sredstvo pred nadležnim domaćim sudovima zbog djela kojima su povrijeđena njegova temeljna prava zajamčena ustavom ili zakonom“ gdje se zajamčeno „djelotvorno pravno sredstvo pred nadležnim domaćim sudovima“ također jamči svima jednako u slučaju povrede temeljnih prava. U čl. 11. piše ovo: „Svatko je jednako ovlašten na pravično i javno saslušanje od strane

144 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 15/93, 7/94.

145 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/09. Na temelju čl. 32. Zakona o sklapanju i izvršavanju međunarodnih ugovora, Narodne novine, br. 28/96.

neovisnog i nepristranog suda pri utvrđivanja njegovih prava i obveza i bilo koje kaznene optužbe protiv njega“ prema čemu je jasno izražena premisa jednakog prava svima na pravično saslušanje nepristranog suda.

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1966.)¹⁴⁶ u članku 14. navodi da „svi moraju biti jednaki pred sudom i sudovima pravde“. Člankom 16. nadalje određeno je da „svatko ima pravo da ga se svugdje pred zakonom priznaje kao osobu“.

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima¹⁴⁷ u članku 5. stavku 2. navodi sljedeće: „Nije dopušteno nikakvo ograničavanje ili derogiranje temeljnih ljudskih prava koja su priznata ili koja prema zakonu, konvenciji, propisima ili običaju postoje u nekoj državi stranci ovog Pakta, pod izgovorom da ovaj Pakt ne poznaje takva prava ili ih priznaje u manjem opsegu.“

Prikazom dijelova, odnosno članaka u kojima se spominje terminologija koja izrijeком ne navodi da se primjenjuje i na osobe s invaliditetom u ova četiri osobito važna međunarodna pravna dokumenta može se zaključiti da se pod terminom „jednakosti prava za sve“ treba podrazumijevati i jednakost za osobe s invaliditetom i u slučajevima kada to izrijeком nije navedeno.

Osvrt na Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom

„Konvencija o pravima osoba s invaliditetom donijela je, na međunarodnoj razini, novi pristup pravima osoba s invaliditetom i obvezala države članice na promjene i na pravnoj i na političkoj razini“ (Korać Graovac i Čulo, 2011). Zaštita osoba s invaliditetom u međunarodnim aktima u kojima nisu izričito navedene terminologije u smislu navedene jednakosti imala je dug put do današnje precizne pravne regulative. Takvi počeci pravne zaštite do danas su stekli pravnu i jasnu terminološki određenu potporu u međunarodnim i nacionalnim strategijama. Neosporno je da je 21. stoljeće dobilo novi početak u zaštiti osoba s invaliditetom, pa tako i terminološki pravilno usmjeren, donošenjem Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (Škorić, 2020). Uspoređujući odredbe Konvencije s prethodno donesenim međunarodnim propisima, vidimo da ona sama po sebi

146 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/93., 7/95. i 11/95.

147 Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/93.

ne donosi neka nova ljudska prava koja nisu već prethodno utvrđena, nego definira i utvrđuje obveze država potpisnica s obzirom na postojeća prava za koje je uočeno da se krše ili uskraćuju osobama s invaliditetom (Korać Graovac i Čulo, 2011). Ovu Konvenciju možemo nazvati krovnim dokumentom koji na jednom mjestu objedinjuje i jamči sva prava za osobe s invaliditetom (Ostojić Baus, 2018). Konvencija je trebala postati most koji bi omogućio osobama s invaliditetom jednakost u svim segmentima socijalnih potreba. Takav bi pristup i trebao biti rješenje problema cjelokupnog konteksta – osobe s invaliditetom doista nisu u istom položaju kao ostali (Škorić, 2017).

U prilog tomu govori i čl. 5. Konvencije u kojem je izričito navedeno „da će države stranke zabraniti bilo kakvu diskriminaciju na osnovi invaliditeta i jamčit će osobama s invaliditetom jednaku i djelotvornu zaštitu od diskriminacije po svim osnovama.“ Time čl. 5. Konvencije jednakost pred zakonom postavlja u kauzalni odnos, zabranjujući bilo kakvu diskriminaciju pred zakonom na temelju invaliditeta (Škorić, 2017) jasno izraženom terminologijom.

Članak 12. Konvencije – Jednakost pred zakonom – svakako je sama srž Konvencije (Škorić, 2020) i u njemu je sadržan koncept realizacije poslovne sposobnosti. Primjena i implementacija Konvencije u zakonodavni okvir država stranaka pokazala se teško primjenjivom, iako je u razvoju izrijeком navedene terminologije i samog koncepta doista trebala biti srž Konvencije. Zabrinjavajuća je stoga izjava bivše potpredsjednice Odbora za prava osoba s invaliditetom Diane Kingston iz 2015. godine da do tada nijedna država stranka nije u potpunosti zadovoljila zahtjeve iz čl. 12. Konvencije (Škorić, 2020).

O članku 14.1. Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda

U europskim pravnim okvirima iznimno je važna Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda¹⁴⁸ koja, iako ne navodi invaliditet ili osobe s invaliditetom kao posebnu grupu čija bi prava štitila (Grbić, Bodul i Smokvina, 2012), svojim člankom 14.1. određuje izričitu zabra-

148 Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda te Protokola br. 1, Protokola br. 4., Protokola br. 6. i Protokola br. 7. uz tu Konvenciju. Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06., 2/10. i 13/17.

nu diskriminacije na bilo kojoj osnovi: „Uživanje prava i sloboda koje su priznate u ovoj Konvenciji osigurat će se bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi, kao što je spol, rasa, boja kože, jezik, vjeroispovijed, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili društveno podrijetlo, pripadnost nacionalnoj manjini, imovina, rođenje ili druga okolnost.“

U članku koji izričito zabranjuje diskriminaciju tek zadnji navodi potencijalne diskriminacije da to mogu biti „...rođenje ili druga okolnost“ upućuju i na zaštitu osoba s invaliditetom. Time se određuje pitanje zaštite osoba s invaliditetom kao dijelom ljudskih prava, čime se navedena izričita zabrana diskriminacije može identificirati kao dio zajamčenih prava i u terminološki neizrečenju, ali i ovdje primjenjivoj „jednakosti za sve“. Slojevita potreba primjene zakonodavnog okvira ne smije se stoga prepustiti potencijalnom preuskom tumačenja država članica, nego treba težiti širini tumačenja i primjene na osobe s invaliditetom (Hadi, 2012).

Usporedo s Europskom konvencijom za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda koja u čl. 14.1. zabranjuje diskriminaciju po bilo kojoj osnovi, istovremeno je cijela Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (dalje Konvencija) pravno obvezujuća za sve članice Konvencije. Time je na snazi pravni akt koji se posredno odnosi na članak 14.1. Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda i koji je, iako dokument UN-a, pravno obvezujući i za Europsku Uniju koja je ratificirala Konvenciju. Neupitno stoga treba biti jednako i pravno harmonizirano tumačenje primjene obje konvencije u svim potrebitim primjenama pravnog života osoba s invaliditetom (Milas Klarić, 2014).

Uz obje konvencije i presude Europskog suda za ljudska prava, osobito su značajne i preporuke Vijeća Europe i Povelja Europske Unije o ljudskim pravima koje tumačenje zakonodavne regulative zaštite osoba s invaliditetom čvrsto temelje na sve širem području pravne regulacije neovisno o izravnom navođenju terminologije kao faktora (ne)primjene određenog prava.

Europski sud za ljudska prava u pravnoj zaštiti osoba s invaliditetom – prikazi dva sudska predmeta

U nastavku su prikazana dva odabrana predmeta iz sudske prakse Europskog suda za ljudska prava u kojima su povrijeđena ljudska prava na temelju invaliditeta. Pri tomu se u jednom predmetu izričito spominje pravo

osoba s invaliditetom, dok se u drugom posredno trebalo zaključiti da se takvo pravo treba primijeniti, iako nije izričito navedeno kao terminološka poveznica.

Predmet 1. Guberina protiv Hrvatske (zahtjev broj 23682/13, presuda 12. rujna 2016.)

U ovom je predmetu riječ o obitelji u kojoj su roditelji djeteta s invaliditetom prodali stan na 3. katu u zgradi bez dizala i kupili kuću kako bi olakšali pristup jer se mora osigurati razumni smještaj. Pri kupovini nekretnine (kuće) odbijen im je zahtjev za oslobođenje plaćanja poreza na nekretnine (neizrečena terminologija – ne spominju se posebno osobe s invaliditetom, no primjenom načela „jednakosti za sve“ potrebno je primjenom načela pozitivne diskriminacije posebno uzeti u obzir propise koji se odnose na osobe s invaliditetom). Europski sud za ljudska prava presudio je u korist podnositelja tužbe i pozvao se na povrede nacionalnih propisa, a osobito na povredu prava na oslobođenje od plaćanja poreza na nekretnine sukladno tadašnjem Zakonu o porezu na promet nekretnina¹⁴⁹. Prema navedenom Zakonu, uz ostale tražene uvjete koje je obitelj Guberina ispunjavala, Zakon o porezu na promet nekretninama izričito je naveo da se vlasništvo smatra stambeni prostor „koji je opremljen osnovnom infrastrukturom i zadovoljava higijensko-tehničke uvjete“.

Europski sud za ljudska prava ispravno je i dovoljno široko tumačio navedenu odredbu kojom se obitelj oslobađa plaćanja poreza na nekretnine povezujući istu s Pravilnikom o pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjenom pokretljivosti i Zakonom o suzbijanju diskriminacije.

Zaključno, normativno nije navedeno da su obitelji s osobom s invaliditetom oslobođene plaćanja takvog poreza, no navedeno je da se određeni izuzeci odnose i na osobe s invaliditetom. Potrebno je stoga bilo priznati dokumentaciju koja to dokazuje i primijeniti izuzetak primjene kako bi se

149 U postupcima u kojima je porezna obveza nastala prije 26. veljače 2011., bez obzira na to kada se donosi rješenje, primjenjivale su se odredbe Zakona o porezu na promet nekretnina (Narodne novine, br. 69/97., 26/00. i 153/02.). Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o porezu na promet nekretnina (Narodne novine, br. 22/11.) donesen je 18. veljače 2011., a stupio je na snagu 26. veljače 2011. godine od kada se počinje i primjenjivati. U međuvremenu je na snagu stupio novi Zakon o porezu na promet nekretnina (Narodne novine, br. 115/16. i 106/18.).

osigurala jednakost te priznati oslobođenje od plaćanja poreza na nekretninu kako je Europski sud za ljudska prava i presudio.

Predmet 2. Cam protiv Turske (zahtjev br. 51500/08, presuda 23. veljače 2016.)

Podnositeljica je diskriminirana kao slijepa osoba i povrijeđena su ljudska prava slijepa studentice (izrečena točnom terminologijom koja se odnosi na osobe s invaliditetom u pravnim aktima) zakonima koji izričito zabranjuju sve vrste diskriminacije u obrazovanju. Slijepa je studentica aplicirala za upis na glazbenu akademiju. Nakon prijemnog praktičnog dijela ispita, na kojem je pokazala znanje i mogućnost izvedbe na instrumentu, odbijena je – iako je izvedba ocijenjena „bez greške“ – te je dostavljena medicinska dokumentacija da je sposobna pohađati nastavu. Opravdanje glazbene akademije da nema posebno obučene nastavnike i prilagođenu zgradu očigledna je diskriminacija jer je studentica na temelju izvedbe i medicinske dokumentacije bila sposobna za pohađanje nastave. Roditelji studentice tužili su tu glazbenu akademiju i izgubili na svim nacionalnim sudbenim razinama, dok je u međuvremenu studentica nastavila obrazovanje i bila primljena na drugu glazbenu akademiju u Turskoj.

Europski sud za ljudska prava presudio je u korist slijepa studentice u povredi jednakog prava nacionalnih i međunarodnih legislativa u najmanjoj mjeri u „jednakom pravu na obrazovanje za sve“, a zatim i svim ostalim oblicima očigledne diskriminacije.

Zaključna razmatranja

Osobe s invaliditetom bezuvjetno moraju imati pravno zaštićena prava i u onim propisima u kojima to nije izričito navedeno. Bez uvažavanja međunosa zakonskih propisa nacionalne ili međunarodne razine koji se posredno ili neposredno dotiču prava osoba s invaliditetom, kao što u svojim presudama primjenjuje Europski sud za ljudska prava kada te korelacije prepoznaje, ta se prava neće moći jednako realizirati. Edukacija, izrada posebnih uputa, suradnja svih nadležnih institucija koje se u svojem radu bave zaštitom prava osoba s invaliditetom (sudovi, civilna društva, centri

za socijalnu skrb, pučki pravobranitelji i, u konačnici, zakonodavne radne skupine) i prihvaćanje pozitivne sudske prakse Europskog suda za ljudska prava, budućnost su rješenja zaštite prava osoba s invaliditetom.

Donošenjem uputa o radu s posebno ranjivom skupinom osoba s invaliditetom i glasnijim apelom za njihovim prihvaćanjem, tumačenje termina legislative u donošenju presuda i rješenja neće se mjeriti isključivo izrečenom pravnom odredbom i člankom pravnog akta u kojoj se spominje osoba s invaliditetom. Time bi se poticalo šire tumačenje i sagledavanje eventualno potrebne pozitivne diskriminacije pomnijim zadiranjem u sekundarne i posredne pravne akte koji štite prava osoba s invaliditetom cijelom svojom strukturom i terminologijom. Pravna je regulacija zaštite osoba s invaliditetom ujedno i jedno od najosjetljivijih pravnih pitanja, ali i pokazatelj prihvaćanja shvaćanja međunarodne prakse i modernih politika u rješavanju ovog pitanja. Samo učinkovita praksa koja će u budućnosti prihvatiti ponuđeni teorijski i praktični okvir doprinijet će i shvaćanju da osobe s invaliditetom budu percipirane kao jednaki i ravnopravni članovi suvremenog društva (Bebek, Brdarević, 2019).

Literatura

- Benjak T. i sur. (2021.). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 5-6.
- Dadić, M., Bačić, A., Župa, I., Vukoja, A. (2018). Definiranja pojmova invaliditet i osoba s invaliditetom, *Hrana u zdravlju i bolesti: znanstveno-stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku*, Vol. Specijalno izdanje No. 10. Štamparovi dani, 64-66.
- Grbić, S, Bodul, D., Smokvina, V. (2012.). Diskriminacija osoba s invaliditetom i njihova uključenost u društvo s naglaskom na pravo pristupa sudu, *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (1991.)*, 33(2), 667-669.
- Hadi, N. (2012.). The rights of disabled person in the EU and the implications for the member States, *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti*, Pravni fakultet u Osijeku, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 28(3-4), 191-193.
- Korać Graovac, A., Čulo, A. (2011.). Konvencija o pravima osobama s invaliditetom – novi pristup shvaćanjima prava osoba s duševnim smetnjama, *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*, 61(1), 65.

- Matija, I. (2011). Prava, Pravda i ljudska prava u svjetlu zabrane diskriminacije po Europskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, *Policija i sigurnost*, 20(2), 149-171.
- Milas Klarić, I. (2014.). Reforma skrbničkog zakonodavstva i europski pravni okvir, *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske*, 5(1), 92-97.
- Ostojić Baus, J. (2018.). Kombinirana socijalna politika prema osobama s invaliditetom – podrška socijalnom modelu invaliditeta, *Revija za socijalnu politiku*, 25(1), 49-65.
- Škorić, M. (2017.). Utjecaj Konvencije o pravima osoba s invaliditetom na kaznenopravni institute nebrojivosti, *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 38(3), 1027-1053.
- Škorić, M. (2020.). The twenty-first century – The beginning of a new era in the protection of human rights of persons with mental health disabilities, *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku*, 36(1), 27-45.

Pravni propisi, sudske presude i izvješća

- Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 47/05.).
- Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06., 2/10. i 13/17.).
- Europski sud za ljudska prava – presude: Guberina protiv Hrvatske, zahtjev broj 23682/13, presuda 12. rujna 2016. i Cam protiv Turske, zahtjev br. 51500/08, presuda 23. veljače 2016.
- Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, 6/07., 5/08.).
- Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1966.) (Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/93., 7/95. i 11/95.).
- Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/93.).
- Povelja Ujedinjenih naroda (1945.) (Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 15/93, 7/94.).
- Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 64/01.).
- Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Narodne novine, br. 157/13, 152/14, 39/18. i 32/20.).
- World Health Organization (2011.). *World Report on Disability*.
- <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>, (pristup 5. studenog 2021.)

ON THE HUMAN RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES AND THE DEVELOPMENT OF THEIR LEGAL PROTECTION THROUGH THE TERMINOLOGY OF LEGAL ACTS

Abstract

In modern legislation and the wider interpretation of human rights definitions, when human rights can no longer be listed precisely but are divided into groups that are supplemented every day, the rights of persons with disabilities become commonly accepted and are in almost all international and national legislation incorporated as peremptory norms. An analysis of international and domestic legal legislation will show that “equal rights for all” originally regulated the equality of vulnerable groups without separating them. Thus, “equal rights for all” applied to all vulnerable groups, even to persons with disabilities. An overview of norms that protect their rights will show whether the rights that apply to such a broadly encompassed description of persons fulfill the legislative framework for the protection of persons with disabilities and to what extent. Through a comparison of the development of terminology in legal acts that explicitly protect persons with disabilities, it is particularly important to gain insight into the legal practice of protecting persons with disabilities in their violated human rights, regardless of terminology. The paper will show that the legislation was not fully applied in accordance with the regulated norms through “equal rights for all” to persons with disabilities, hence violating their legal protection. The review and analysis of legislative norms through the development of human rights and terminology as a guarantee of protection for persons with disabilities in terms of their right to prove a violation of any of their human rights will show the shortcomings of their protection up until the onset of the rightfully regulated terminology and recent case law. It is therefore necessary to question whether the protection of the human rights of persons with disabilities is in practice linked to accurate terminology in legal acts. The paper will question whether the initially broad and general terminology in the protection of their rights contributed to this.

Keywords: human rights, persons with disabilities, protection of persons with disabilities.

*Martina Zelić*¹⁵⁰
*Blaženka Filić-Vulin*¹⁵¹
*Daniela Bratković*¹⁵²

ANALIZA OBILJEŽJA SLUŽBE PODRŠKE U USLUZI ORGANIZIRANOG STANOVANJA ZA OSOBE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

UDK: 316.334.54-056.34

DOI: <https://doi.org/10.59014/DTMH4729>

Sažetak

Cilj je rada ispitati obilježja službe podrške u usluzi organiziranog stanovanja za osobe s intelektualnim teškoćama (IT). Za svaku od 26 stambenih zajednica organiziranog stanovanja izvršena je procjena s pomoću posebno oblikovanog upitnika. Od ukupno 17 na 8 varijabli utvrđena je statistički značajna razlika u procjenama obilježja službe podrške između menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada. Premda rezultati potvrđuju zastupljenost obilježja službe podrške koja se mogu povezati s kvalitetom usluge, uočeni su i određeni nedostaci. Ovo istraživanje upućuje na potrebu daljnjih ulaganja u praktične načine definiranja i praćenja kvalitete usluga uzimajući u obzir i perspektivu osoba s intelektualnim teškoćama.

Ključne riječi: deinstitucionalizacija, kvaliteta usluge, organizirano stanovanje, osobe s intelektualnim teškoćama, službe podrške

150 Centar za rehabilitaciju Zagreb, martina.zelic@gmail.com

151 Centar za rehabilitaciju Zagreb, blazenkafilicvulin@gmail.com

152 Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, daniela.bratkovic@erf.unizg.hr

Uvod

Deinstitucionalizacija se najčešće povezuje s unaprjeđenjem kvalitete življenja (Walsh i sur., 2010). Varijabilnost rezultata povezanih s ostvarivanjem osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama upućuje na to da ne postoji univerzalni obrazac podrške, već službe podrške trebaju biti oblikovane tako da mogu odgovoriti na individualne potrebe pojedinca (Young i Ashman, 2004). U svojem izvješću u kojem je obuhvaćeno 27 država članica EU-a o prijelazu s institucionalnog oblika skrbi u usluge utemeljene u zajednici Šiška i Beadle-Brown (2020) ističu kako, osim prevelike orijentiranosti na ideologiju procesa deinstitucionalizacije i smanjenje broja osoba koje žive u ustanovama, nedostaje sustavno praćenje i evaluacija stvarnih učinaka procesa deinstitucionalizacije na kvalitetu življenja osoba s intelektualnim teškoćama, kao i evaluacija kvalitete usluga koje se pružaju. Ako i postoji, evaluacija kvalitete usluga i revizijski procesi vrlo često ne mogu identificirati nekvalitetnu skrb. Jedan od razloga može biti taj što se jako malo pozornosti posvećuje evaluaciji kvalitete podrške, samim time i kvaliteti usluge za osobe s intelektualnim teškoćama (McEwen i sur., 2021). U tom smislu Beadle-Brown i dr. (2008) ističu kako standardi osmišljeni za praćenje i evaluaciju kvalitete podrške koja se pruža osobama s intelektualnim teškoćama ne odražavaju osobno usmjerene ishode samih korisnika usluga. Pisana dokumentacija pružatelja usluga (razne evidencije, odanost zajedničkoj misiji i viziji) najčešće se koristi kao dominantan način dokazivanja usklađenosti sa standardima kvalitete (McEwen i sur., 2014). Standardi kvalitete često su također napisani u vrlo apstraktnim konceptima s vrlo malo pozornosti koja se posvećuje očekivanjima u ponašanju koja se temelje na dokazima dobre prakse (Bigby i sur., 2019). Jedan od razloga nedostatnih kriterija za vrednovanje leži u subjektivnosti koncepta kvalitete. Definicija kvalitete usluge utemeljene na očekivanjima korisnika način je konceptualizacije kvalitete u skladu sa suvremenom paradigmom pružanja usluga utemeljenih na ljudskim pravima i poboljšanju kvalitete življenja. Različite osobe mogu pridavati različito značenje istim obilježjima podrške što upravo ovu definiciju kvalitete čini najteže mjerljivom (Redmond, 2005). Mnogi korisnici usluga, među kojima su i osobe s intelektualnim teškoćama, ne znaju koja su njihova očekivanja, posebno kada se susreću s novim uslugama. Ispunjavanje zahtjeva definicije ne znači nužno da će usluga biti odgovarajuće kvalitete. Zahtjevi se rijetko mogu

definirati u dovoljnoj mjeri kako bi se isključile sve mogućnosti pogrešaka ili propusta u ostvarivanju očekivanja korisnika (Redmond, 2005).

Unatoč subjektivnosti pojma kvalitete i činjenici što ne postoje sasvim objektivni i univerzalno definirani kriteriji za praćenje iste, u literaturi se upućuje na neka obilježja kvalitetne usluge. Kvalitetna usluga za osobe s intelektualnim teškoćama uključuje ova tri elementa: 1. usluga doprinosi ispunjenju osobno usmjerenih ishoda, 2. postoji usklađenost svih sastavnih elemenata, 3. kvalitetna usluga vodi računa o stalnom poboljšanju kvalitete (Gatfield, 2015). Prema Gatfield (2015), takav konceptualni okvir kvalitete usluge podrazumijeva usklađenost svih sastavnih elemenata tako da usvojene prakse (proces) pretvaraju resurse (materijalne i politike) u rezultate (ostvarivanje osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama i ostvarivanje rezultata unutar samih pružatelja usluga). Ovaj model razlikuje nadalje sljedeća tri sustava: *mezosustav* kao središnji sustav koji se odnosi na pružanje usluga i na koji utječu faktori iz drugih sustava; *makrosustav* koji predstavlja društveno-političko okruženje i *kronosustav* koji predstavlja promjenu tijekom vremena. Ovakav konceptualni okvir za identifikaciju ograničavajućih faktora unutar svakog sustava nastao je prilagodbom Bronfenbrennerove teorije ljudskog razvoja (Shorgen i dr., 2009 prema Gatfield, 2015). Unutar navedenog modela Gatfield (2015) navodi čak 14 različitih čimbenika važnih za pružanje kvalitetnih usluga za osobe s intelektualnim teškoćama, od kojih svakako valja istaknuti financiranje, organizacijsku kulturu i politiku, materijalne i ljudske resurse, rukovodstvo, tj. menadžment, fleksibilnost, organizaciju osoblja, individualizaciju, kvalitetu življenja osoba s intelektualnim teškoćama i procjenu kvalitete usluge samih korisnika. U skladu s navedenim, možemo zaključiti da je pružanje usluga pod utjecajem različitih dinamičnih sustava i da je kvaliteta usluge u konačnici vrlo složen konstrukt koji ovisi o jako puno različitih faktora. Provedena su brojna istraživanja o utjecaju i povezanosti pojedinih obilježja službi podrške s kvalitetom usluga i ostvarivanjem osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama, što se smatra ključnim pokazateljima kvalitete podrške.

Petry i dr. (2007) ispitivali su koje su karakteristike službe podrške povezane s kvalitetom življenja osoba s intelektualnim teškoćama i izdvojili su karakteristike koje se odnose na fizičko okruženje, unutarnju organizaciju podrške i osoblje. Iako su strukturne i operativne značajke postavke podrške važne za kvalitetu usluga, navedeni autori posebno ističu ulogu

izravnog osoblja u podršci osobama s intelektualnim teškoćama (Petry i sur., 2007). Beadle-Brown i sur. (2015) ističu da je aktivna podrška najbolji prediktor ostvarivanja osobnih ishoda i dobar pokazatelj kvalitete. Bigby i sur. (2019) identificirali su čimbenike koji su povezani s visokom razinom aktivne podrške, što uključuje suradničko vodstvo, edukaciju osoblja za primjenu aktivne podrške, povjerenje osoblja u menadžment i sposobnost osoblja da podršku prilagodi individualnim sposobnostima osobe.

Cilj istraživanja koje su proveli McEwen i sur. (2021) bio je istražiti percepciju osoblja iz neposrednog rada o kvaliteti usluge; izdvojeno je ovih 5 karakteristika za koje osoblje vjeruje da najviše doprinose kvaliteti iste: menadžment, tj. suradničko vodstvo, dobro planirane usluge, poštovanje prema osobama s intelektualnim teškoćama, kultura stalnog usavršavanja i profesionalizacija uloge pomoćnog radnika. Slično su utvrdili i Bigby i sur. (2019) koji ističu da postoji povezanost između menadžmenta u vidu suradničkog praktičnog vodstva i kvalitete usluge, što znači da je kvaliteta usluge bolja u onim organizacijama kod kojih postoji snažno vodstvo tako da menadžeri provode vrijeme „na prvoj liniji“, aktivno podučavajući i podržavajući osoblje u svakodnevnoj praksi. Utjecaj osoblja koje pruža podršku na ostvarivanje osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama potvrđuje i Rose (2011) koji posebno ističe utjecaj pojedinih psiholoških faktora osoblja kao što su stupanj izgaranja osoblja i odnos prema izazovnim ponašanjima.

Jasno je iz svega navedenog koliko je koncept kvalitete usluga kompleksan i subjektivan i da ne postoji univerzalni obrazac za praćenje kvalitete. Posebno je zanimljivo što se u kontekstu procesa transformacije i deinstitutionalizacije događa s uslugama i kvalitetom podrške koja se pruža osobama s intelektualnim teškoćama – mijenja li se način pružanja podrške ili se institucionalna kultura prenosi iz ustanove u zajednicu, kakva je kvaliteta usluga razvijenih u kontekstu procesa deinstitutionalizacije i pridonose li izvaninstitucijske usluge u zajednici ostvarivanju osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama. Iako je usluga organiziranog stanovanja prepoznata i definirana Zakonom o socijalnoj skrbi (NN 18/2022, 46/2022, 119/2022), u našoj zemlji – nažalost – nije u potpunosti zaživjela. Prema podacima sadržanim u Nacionalnom planu razvoja socijalnih usluga za razdoblje od 2021. do 2027. godine, od ukupno 21 županije u Republici Hrvatskoj, usluga organiziranog stanovanja za osobe s invaliditetom, što

uključuje i osobe s intelektualnim teškoćama, u potpunosti je nerazvijena u čak 9 županija. U tom smislu, kada govorimo o usluzi organiziranog stanovanja, unatoč činjenici što je ista definirana Zakonom o socijalnoj skrbi, još uvijek govorimo o novijoj usluzi koja se u Republici Hrvatskoj tek treba potpunije rasprostraniti.

U skladu s navedenim, vrlo je značajno kontinuirano pratiti i evaluirati što se u kontekstu procesa deinstitutionalizacije događa s kvalitetom podrške i pridonose li doista uspostavljene usluge u zajednici ostvarivanju poželjnih osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama.

Među prvim je ustanovama u Hrvatskoj koje su provele proces transformacije i deinstitutionalizacije Centar za rehabilitaciju Zagreb koji danas pruža uslugu organiziranog stanovanja¹⁵³ za 106 odraslih osoba s intelektualnim teškoćama u 26 stambenih zajednica. S ciljem evaluacije i razvoja kvalitete podrške, u toj je ustanovi provedeno ispitivanje obilježja službe organiziranog stanovanja kao inovativne usluge u zajednici uspostavljene u procesu deinstitutionalizacije.

Cilj istraživanja

Polazeći od nalaza dosadašnjih istraživanja o povezanosti obilježja službe podrške i kvalitete usluga te subjektivnosti i kompleksnosti pojma kvalitete, cilj ovog istraživanja bio je ispitati obilježja službe podrške u usluzi organiziranog stanovanja za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama. Željelo se također utvrditi postoje li razlike u procjenama obilježja službe podrške između menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada.

S obzirom na to da se slična dosadašnja istraživanja uglavnom bave identificiranjem određenih obilježja službi podrške koja se povezuju s kvalitetom usluge i da ne postoji dovoljan broj istraživanja koja bi upućivala na smjer razlike u procjenama pojedinih obilježja između predstavnika menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada, u odnosu na drugi cilj istraživanja definirana je nul-hipoteza:

153 Usluga organiziranog stanovanja definirana je Zakonom o socijalnoj skrbi kao usluga kojom se jednoj osobi ili više osoba tijekom 24 sata dnevno uz organiziranu stalnu ili povremenu pomoć stručne ili druge osobe, u stanu ili izvan stana, osiguravaju osnovne životne potrebe i socijalne, radne, kulturne, obrazovne, rekreacijske i druge potrebe (Narodne novine, broj 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, 64/20, 138/20).

H0: Ne postoje razlike u procjenama obilježja službe podrške između menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada.

Metode rada

Kako bi se procijenila služba podrške u cjelini, ovim istraživanjem obuhvaćeno je svih 26 stambenih zajednica, tj. jedinica organiziranog stanovanja za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama Centra za rehabilitaciju Zagreb. U svakoj zajednici u prosjeku žive 4 osobe s intelektualnim teškoćama kojima podršku pružaju asistenti, viši asistent, zastupnik i po potrebi stručnjaci drugih profila.

Za svaku od 26 zajednica izvršena je procjena s pomoću upitnika posebno oblikovanog za potrebe ovog istraživanja. Na osnovi temeljitog uvida u dostupnu literaturu na ovu temu, u upitnik je uvršteno 17 tvrdnji kojima se ispituju relevantna obilježja službe podrške koja se povezuju s kvalitetom usluge, što uključuje sljedeće: *osobno usmjereno planiranje, fleksibilnost službe podrške u odnosu na individualne potrebe osoba s intelektualnim teškoćama, uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u izbor programa i aktivnosti, uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u izbor osoblja koje će im pružati podršku, uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u donošenje odluka o trošenju raspoloživih financijskih sredstava, individualno financiranje programa i usluga prema individualnim potrebama osoba s intelektualnim teškoćama, suradnja s drugim organizacijama s ciljem potpune socijalne inkluzije i uključivanja osoba s intelektualnim teškoćama u život zajednice, praćenje kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama, stupanj osobnog zadovoljstva osoba s intelektualnim teškoćama, stupanj samoodređenja i mogućnost vršenja izbora osoba s intelektualnim teškoćama, stavovi osoblja, zadovoljstvo osoblja, materijalni resursi, ljudski resursi, samoevaluacija kapaciteta službe, promocija prava na život u zajednici i zastupanje osobnih interesa osoba s intelektualnim teškoćama.*

Za svaku je stambenu zajednicu procjenu izvršila predstavnica menadžmenta (1 osoba koja je rukovoditelj cijele službe organiziranog stanovanja) i predstavnice osoblja iz neposrednog rada (3 osobe koje su zastupnice, pružaju neposrednu podršku osobama s intelektualnim teškoćama i stručne su voditeljice pojedinih stambenih zajednica). Riječ je o odabranim stručnjacima koji imaju specifična znanja i najbolje su

upoznati s funkcioniranjem pojedinih stambenih zajednica. Predstavnicu menadžmenta izvršila je procjenu za svih 26 stambenih zajednica, dok je svaka predstavnicu osoblja iz neposrednog rada izvršila procjenu za one zajednice koje najbolje poznaje (predstavnicu 1 za 10 zajednica, predstavnicu 2 za 11 zajednica i predstavnicu 3 za 5 zajednica).

Prilikom procjene predstavnicu menadžmenta i voditeljice izražavale su svoj stupanj slaganja s pojedinim tvrdnjama u odgovorima na ljestvici procjene od 5 stupnjeva (od 1 – u potpunosti se ne slažem do 5 – potpuno se slažem).

Upitnici s označenim adresama stambenih zajednica prema unaprijed utvrđenom rasporedu dostavljeni su svim ispitanicama putem elektroničke pošte. Predstavnicu menadžmenta zaprimila je 26 upitnika za svih 26 stambenih zajednica, dok je svaka od 3 predstavnice osoblja iz neposrednog rada putem elektroničke pošte dobila određeni broj adresiranih upitnika za točno određene zajednice za koju svaka od njih vrši procjenu (predstavnicu 1 – 10 adresiranih upitnika za 10 zajednica, predstavnicu 2 – 11 adresiranih upitnika za 11 zajednica i predstavnicu 3 – 5 adresiranih upitnika za 5 zajednica).

Osim deskriptivne statistike, za testiranje značajnosti razlika u procjenama menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada korišten je t-test. Dobiveni podaci obrađeni su statističkim paketom SPSS.

Rezultati i rasprava

Osnovne deskriptivne vrijednosti svih varijabli prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti rezultata na svim varijablama

Varijabla	N	Min	Max	M	SD
OUP	52	3	5	4,3	0,53
fleksibilnost službe	52	2	5	3,6	0,82
izbor programa	52	1	5	3,4	0,93
izbor osoblja	52	1	4	2,2	1,00
trošenje financijskih sredstava	52	1	5	2,9	1,02
individualno financiranje	52	1	5	3,7	1,50
suradnja s drugim organizacijama	52	2	5	3,5	0,92
praćenje kvalitete življenja osoba s IT	52	2	5	3,5	0,80
osobno zadovoljstvo osoba s IT	52	2	5	3,8	0,76
samoodređenje-vršenje izbora osoba s IT	52	1	5	3,4	1,09
stavovi osoblja	52	2	5	3,4	0,77
zadovoljstvo osoblja	52	1	5	2,9	0,90
materijalni resursi	52	2	5	4,3	0,83
ljudski resursi	52	2	5	3,7	0,95
samoevaluacija kapaciteta službe	52	2	5	3,4	0,60
promocija prava na život u zajednici	52	1	5	3,0	0,88
zastupanje interesa osoba s IT	52	2	5	3,5	0,94

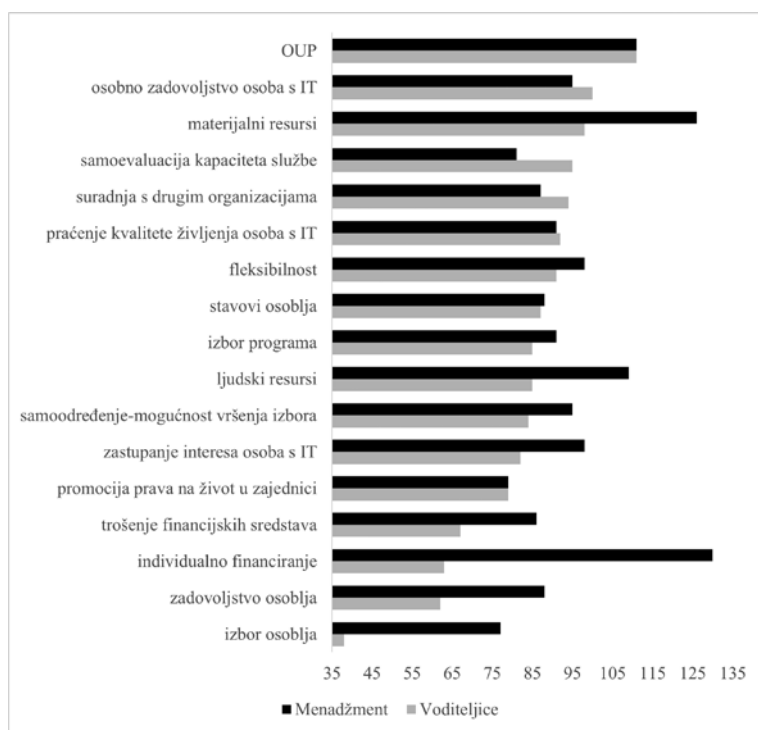
Iz Tablice 1. vidljivo je da su najviše procijenjene varijable *osobno usmjereno planiranje* i *materijalni resursi* kojima raspolaže služba. U odnosu na *osobno usmjereno planiranje* podrške rezultati ne iznenađuju s obzirom na to da je osoblje educirano za primjenu ovog suvremenog pristupa koji je implementiran u formalni program rada. Zanimljivo je da su *materijalni* i *ljudski resursi* službe koje se ubrajaju u ukupno najviše procijenjene varijable. Vrlo visoko procijenjeno *osobno zadovoljstvo osoba s intelektualnim teškoćama* ohrabruje s obzirom na povezanost osobnog zadovoljstva i kvalitete podrške.

Iako postoji određeni stupanj individualizacije pri financiranju, očito je da postoje različita shvaćanja pojma *individualno financiranje* koji podrazumijeva da svaki korisnik ima na raspolaganju individualno definiran iznos sredstava (tzv. „voucher“) i da bira pružatelja i vrstu usluge u koju će se uključiti. Takav sustav financiranja uspostavljen je u više razvijenih

zemalja EU-a i šire, ali u Hrvatskoj još ne postoji pa je ovdje riječ o mogućnosti interne raspodjele financijskih sredstava kako bi se zadovoljile individualne potrebe osoba s intelektualnim teškoćama.

Rezultati procjene upućuju na nisku razinu uključenosti osoba s intelektualnim teškoćama u izbor osoblja koje će im pružati podršku i manji opseg sudjelovanja u donošenju odluke o trošenju financijskih sredstava. Služba nadalje ne posvećuje dovoljnu pozornost osobnom zadovoljstvu osoblja koje pruža podršku niti se u dovoljnoj mjeri poduzimaju aktivnosti s ciljem promicanja prava na život u zajednici.

U nastavku slijedi grafički prikaz procjena svih varijabli koje su iskazali menadžment i voditeljica.



Graf 1. Grafički prikaz rezultata procjene menadžmenta i voditeljica

Iz Grafa 1. vidljivo je da je menadžment najvišima procijenio varijable *individualno financiranje* i *materijalni resursi*, dok su najniže procijenjene varijable *izbor osoblja* i *promocija prava na život u zajednici*.

Voditeljice najvišima procjenjuju primjenu *osobno usmjerenog planiranja* i *osobno zadovoljstvo osoba s intelektualnim teškoćama*, dok su najniže procijenjene varijable *izbor osoblja* i *zadovoljstvo osoblja koje pruža podršku*.

S obzirom na to da dobiveni rezultati upućuju na određene razlike u procjenama između menadžmenta i voditeljica, za testiranje razlika korišten je t-test. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Rezultati t-testa

Varijabla	Grupa		N	M	SD	t	df	p
	V=voditeljice	M=menadžment						
OUP	V	26	4,3	0,60	0,00	50	1,000	
	M	26	4,3	0,45				
fleksibilnost službe	V	26	3,5	1,07	-1,19	32,89	0,241	
	M	26	3,8	0,43				
izbor programa	V	26	3,3	1,04	-0,89	50	0,377	
	M	26	3,5	0,81				
izbor osoblja	V	26	1,5	0,65	-8,26	50	0,000	
	M	26	3,0	0,66				
trošenje financijskih sredstava	V	26	2,6	1,10	-2,75	50	0,008	
	M	26	3,3	0,79				
individualno financiranje	V	26	2,4	1,06	-12,34	25	0,000	
	M	26	5,0	0,00				
suradnja s drugim organizacijama	V	26	3,6	1,10	1,06	42,06	0,296	
	M	26	3,3	0,69				
praćenje kvalitete življenja osoba s IT	V	26	3,5	0,90	0,17	50	0,865	
	M	26	3,5	0,71				
osobno zadovoljstvo osoba s IT	V	26	3,8	0,88	0,91	50	0,369	
	M	26	3,7	0,63				
samoodređenje-vršenje izbora osoba s IT	V	26	3,2	1,24	-1,41	45,35	0,165	
	M	26	3,7	0,89				
stavovi osoblja	V	26	3,3	0,94	-0,18	41,36	0,859	
	M	26	3,4	0,57				
zadovoljstvo osoblja	V	26	2,4	0,90	-4,79	50	0,000	
	M	26	3,4	0,57				
materijalni resursi	V	26	3,8	0,82	-6,14	34,78	0,000	
	M	26	4,8	0,37				
ljudski resursi	V	26	3,3	1,12	-3,97	31,38	0,000	
	M	26	4,2	0,40				
samoevaluacija kapaciteta službe	V	26	3,7	0,63	3,60	44,27	0,001	
	M	26	3,1	0,43				
promocija prava na život u zajednici	V	26	3,0	1,08	0,00	41,55	1,000	
	M	26	3,0	0,66				
zastupanje interesa osoba s IT	V	26	3,2	1,05	-2,48	44,00	0,017	
	M	26	3,8	0,71				

Iz Tablice 2. vidljivo je da je na 8 od ukupno 17 varijabli utvrđena statistički značajna razlika u procjenama menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada. Vrlo je zanimljivo da od ukupno 8 varijabli na kojima je utvrđena statistički značajna razlika između procjena menadžmenta i voditeljica čak na 7 varijabli menadžment daje više procjene (varijable *uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u izbor osoblja koje će im pružati podršku; trošenje financijskih sredstava; individualno financiranje; zadovoljstvo osoblja; materijalni resursi, ljudski resursi i zastupanje interesa osoba s intelektualnim teškoćama*), dok su na samo 1 varijabli procjene voditeljica više u usporedbi s procjenom menadžmenta, i to na varijabli *samoevaluacija kapaciteta službe*. Iz navedenoga se može zaključiti da je menadžment sklon višim procjenama, tj. da pojedina obilježja službi podrške pozitivnije vrednuje.

Rukovodeći se kadar zasigurno kod procjene više vodio očekivanim standardima kvalitete. Može se pretpostaviti i da voditeljice imaju nešto realniji uvid u situaciju zbog neposrednijeg pružanja podrške i uključenosti u svakodnevno funkcioniranje službe. Veća kritičnost voditeljica može biti rezultat izravnijeg suočavanja s izazovima u realizaciji postavljenih ciljeva i kriterija poželjnog djelovanja.

Zaključna razmatranja

S obzirom na povezanost obilježja službi podrške i ostvarivanja osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama (Kozma, 2009), sve se više stavlja naglasak na istraživanja različitih obilježja službe podrške koja su u nas nedostatna. Cilj je ovog rada stoga bio ispitati obilježja službe podrške u usluzi organiziranog stanovanja za sobe s intelektualnim teškoćama.

Rezultati upućuju na to da služba raspolaže dostatnim materijalnim i ljudskim resursima, što je značajno jer ti resursi bitno određuju kvalitetu usluge (Gatfield, 2015). Ohrabruje činjenica da služba primjenjuje osobno usmjereni pristup u planiranju podrške povezan s većom individualizacijom usluga i ostvarivanjem osobnih ishoda osoba s intelektualnim teškoćama (Holburn, 2002) i da pozornost posvećuje osobnom zadovoljstvu korisnika kao važnom čimbeniku kvalitete (Bigby i sur., 2019).

Rezultati nadalje govore u prilog fleksibilnosti službe u prilagođavanju potrebama i zastupanju interesa osoba s intelektualnim teškoćama, poticanju samoodređenja i praćenju kvalitete življenja. Kvaliteta usluge bolja je kod

pružatelja posvećenih praćenju i poboljšanju kvalitete življenja korisnika (Beadle-Brown i sur., 2015). Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da postoji zastupljenost određenih standarda kvalitete u usluzi organiziranog stanovanja za osobe s intelektualnim teškoćama.

Rezultati međutim upućuju i na nedostatke u radu službe vezane uz nisku razinu uključenosti osoba s intelektualnim teškoćama u izbor osoblja koje će im pružati podršku, manji opseg njihova suodlučivanja u trošenju financijskih sredstava, kao i nedostatan angažman službe u promicanju prava na život u zajednici. Utvrđeno je da služba ne posvećuje dovoljno pažnje osobnom zadovoljstvu osoblja što predstavlja ozbiljan rizik za narušavanje kvalitete usluge. Zadovoljstvo poslom zaposlenika u većoj mjeri određuje organizacijski učinak (Bakotić, 2016) pa možemo zaključiti da postoji povezanost između zadovoljstva osoblja i kvalitete usluge koja je organizacijski učinak kojem težimo.

Od ukupno 17, na 8 varijabli utvrđena je statistički značajna razlika između procjena menadžmenta i osoblja iz neposrednog rada. U skladu s dobivenim rezultatima, H_0 hipoteza odbačena je na 8 varijabli na kojima je utvrđena razlika, dok je na preostalim varijablama prihvaćena. Osim subjektivnosti u poimanju kvalitete, navedene se razlike mogu pripisati i različitim ulogama procjenjivača i drugačijem sagledavanju pojedinih obilježja službe podrške.

Dobiveni rezultati u cjelini pružaju vrijedne informacije i znanstveno utemeljena polazišta budućih intervencija s ciljem unaprjeđenja kvalitete usluge organiziranog stanovanja. Malo je empirijskih istraživanja o kvaliteti usluga, osobito kada je riječ o novijim uslugama uspostavljenim uslijed procesa transformacije i deinstitucionalizacije kao što je usluga organiziranog stanovanja.

U tom je smislu ovo istraživanje svojevrsan iskorak i može poslužiti kao idejni nacrt za istraživanje sličnih aspekata kvalitete podrške i drugim pružateljima usluga jer su ovakve evaluacije u Hrvatskoj još u začetku.

Valja naglasiti i ograničenja ovog istraživanja, prije svega mali broj i ograničeni profil sudionika procjene i mogući opseg subjektivnosti u procjenama. Kako je istraživanje provedeno u samo jednoj ustanovi, ne postoji mogućnost donošenja općenitih zaključaka o obilježjima službe podrške organiziranog stanovanja. U istraživanje nije uključena perspektiva samih osoba s intelektualnim teškoćama, što je ujedno i najveći nedostatak.

Definicija kvalitete usluge utemeljene na očekivanjima korisnika vrlo je teško mjerljiva i jer osobe s intelektualnim teškoćama često nemaju dovoljno iskustva niti mogu verbalizirati vlastita očekivanja spram usluge koju primaju (Redmond, 2005).

Ne postoje sasvim precizni i univerzalni, nego samo okvirni kriteriji u definiranju pojma kvalitete usluga ili podrške u zajednici, kao što se ne može očekivati sasvim objektivna prosudba o tome iz različitih perspektiva procjene. Unatoč nekim općim determinantama, riječ je o kompleksnom, multidimenzionalnom i primarno subjektivnom konceptu pri čemu valja uzeti u obzir i sociokulturni kontekst sustava i specifičnosti usluga podrške.

U ovakvim se istraživanjima stoga ne može govoriti o pouzdanim zaključcima, nego samo o utvrđenim tendencijama rezultata. Za potpuniji uvid u obilježja kvalitete pruženih usluga neophodna je i analiza korisničke perspektive. Za to je najbolji kvalitativni pristup kojim se analiziraju subjektivna, ali jednako važna neposredna životna iskustva, doživljaji i pogledi vezani za ostvarivanje očekivanih individualnih ishoda i, konačno, kvalitete življenja ciljane populacije.

Aktivna uključenost korisnika u proces oblikovanja službi podrške, kao i njihovo praćenje, nezaobilazan je preduvjet osiguravanja kvalitete usluga. U skladu s navedenim, ovo je istraživanje polazište za kreiranje i primjenu daljnjih postupaka znanstvene i stručne evaluacije i upućuje na potrebu daljnjih ulaganja u praktične načine definiranja i praćenja kvalitete usluga.

Literatura

- Bakotić, D. (2016). Relationship between job satisfaction and organizational performance. *Economic research*, 29(1), 118-130.
- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., Bradshaw, J. (2015). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 409-421.
- Bigby, C., Bould, E., Iacono, T., Kavanagh, S., Beadle-Brown, J. (2019). Factors that predict good active support in services for people with intellectual disabilities: A multilevel model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 334-344.

- Gatfield, O. R. (2015). *A conceptual model of quality service provision for people with intellectual disability and challenging behaviors: Enhancement and enrichment through service user and other stakeholder consultation*. Queensland: School of Psychology, The University of Queensland. URL: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:384794> (pristup 13. 10. 2021.)
- Holburn, S. (2002). How science can evaluate and enhance person-centered planning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(4), 250-260.
- Kozma, A., Mansell, J., Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in Different Residential Settings for People with Intellectual Disability: A Systematic Review. *American Journal on Mental Retardation*, 114(3), 193-222.
- McEwen, J., Bigby, C., Douglas, J. (2021). What is good service quality? Day service staff's perspectives about what it looks like and how it should be monitored. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4), 1118-1126.
- Nacionalni plan razvoja socijalnih usluga za razdoblje od 2021. do 2027. godine. URL: <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Glavno%20tajni%20planovi%20i%20strate%C5%A1ka%20izvje%C5%A1C4%87a/Nacionalni%20plan%20razvoja%20socijalnih%20usluga%20za%20razdoblje%20od%202021.%20do%202027.%20godine.pdf> (pristup 13. 9. 2021.)
- Petry, K., Maes, B., Vlaskamp, C. (2007). Support characteristics associated with the quality of life of people with profound intellectual and multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 104-110.
- Redmond, R. (2005). *Quality service and quality nursing care for persons with intellectual disabilities living in residential centers in the Republic of Ireland: A study of issues and influences affecting the quality of nursing care provided by registered nurses for the mentally handicapped in residential centers*. Dublin: School of Business, Dublin City University. URL: https://doras.dcu.ie/18177/1/Richard_Redmond_20130119112747.pdf (pristup 15. 10. 2021.)
- Šiška, J., Beadle-Brown, J. (2020). *Transition from Institutional Care to Community-Based Services in 27 EU Member States: Final report. Research report for the European Expert Group on Transition from Institutional to Community-based Care*. URL: <https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2020/05/eeg-di-report-2020-1.pdf> (pristup 15. 11. 2021.)
- Walsh, N. P., Emerson, E., Lobb, C., Hatton, C., Bradley, V., Shalock, R., Moseley, C. (2010). Supported Accommodation for people With Intellectual Disabilities and Quality of Life: An Overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(2), 137-142.

Young, L., Ashman, A. F. (2004). Deinstitutionalization for older adults with severe mental retardation: Results from Australia. *American Association on Mental Retardation*, 109(5), 397-412.

Zakon o socijalnoj skrbi (Narodne novine, broj 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, 64/20, 138/20).

ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF SUPPORT WITHIN THE ORGANIZED HOUSING FOR PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The aim of this paper was to examine the characteristics of support within organised housing for adults with ID. For each of the 26 housing units, an assessment with a specially constructed questionnaire was performed. From a total of 17 on 8 variables, a statistically significant difference in the assessment of some characteristics of support between management and support staff was found. Although the results confirm the presence of support features related to service quality, certain shortcomings have been identified. This research emphasizes the need to invest in practical ways of defining and monitoring service quality, taking into account the perspective of people with ID.

Keywords: deinstitutionalisation, organised housing, persons with ID, service quality, support service.

Smiljana Zrilić¹⁵⁴
 Violeta Valjan Vukić¹⁵⁵
 Zdenka Jerkin¹⁵⁶

PRILOG ISTRAŽIVANJU STAVOVA RODITELJA O INKLUZIJU DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 373.2-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/OAZV7538>

Sažetak

Inkluzivni odgoj i obrazovanje obuhvaća zajedništvo u vrijednostima, pristupu, postupanju i praksi koja ističe pravo djeteta i njegove obitelji. Demokratizacijom društva rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaje temelj za izgradnju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnom sustavu. Inkluzija djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav pozitivno utječe na njihovo ponašanje i učenje pa se tako postiže jednakost njihovih obrazovnih mogućnosti. Iako postoje brojna istraživanja o stavovima roditelja djece urednog razvoja o uključivanju djece s teškoćama u redovite vrtiće, oni se razlikuju, a novija istraživanja pokazuju sve pozitivnije stavove. To znači da smo odmaknuli od same integracije. Važno je naglasiti kako danas općeprihvaćeni socijalni model polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani. Kao osnovni problem naglašava se odnos društva prema njima. Inkluzija promovira aktivnosti koje pomažu djeci s teškoćama da razviju svoj puni individualni potencijal, da postanu samostalni i sudjeluju u široj društvenoj zajednici. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja na slučajno odabranom uzorku od 284 roditelja djece urednog razvoja koja su u skupini s djecom koja imaju teškoće. Jedan dio pitanja odnosio se na stavove roditelja o uključivanju djece s autizmom, kao sveobuhvatnom razvojnom poremećaju koji zbog teškoća u socijalnim interakcijama i komunikaciji općenito zahtijeva i najveći angažman odgojitelja i roditelja. Valja naglasiti kako su se istraživanju odazvali u najvećem postotku mlađi i visoko obrazovani roditelji čiji su se stavovi pokazali izrazito pozitivni.

Ključne riječi: inkluzija, stavovi roditelja, djeca s teškoćama, vršnjaci

154 Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, szrilic@unizd.hr

155 Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, vvukic@unizd.hr

156 Dječji vrtić „Maslina“, Tribunj, zdenka.jerkin5@gmail.com

Uvod

Inkluzivni odgoj i obrazovanje obuhvaća zajedništvo u vrijednostima, pristupu, postupanju i praksi koja ističe pravo djeteta i njegove obitelji. Djeca i učenici s teškoćama niz godina bili su institucionalizirani i marginalizirani u društvu. Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. Djeca s teškoćama uključena su u sve oblike odgojno-obrazovnog rada u redovitom vrtiću i/ili školi u Republici Hrvatskoj. Iako su stvorene pretpostavke za inkluziju (zakonski okvir, modeli školovanja, diferencirani kurikulumi, angažiranost suradnika, treći odgojitelj, pomoćnik u nastavi), još uvijek, međutim, nailazimo na brojne nedoumice i nesuglasice. Uključivanjem djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav nastoji se poticati njihov razvoj i socijalizacija. U skladu s tim, odgojitelj mora posjedovati specifične kompetencije, dodatnu edukaciju i entuzijazam za rad u inkluziji. Pintarić Mlinar (2014) ističe kako su značajni čimbenici inkluzije djece s teškoćama profesionalizam cijelog osoblja vrtića, njihova vizija, razina deklarirane inkluzivne politike primjenjive u praksi, edukacija odgojitelja, stručna podrška odgojiteljima i sudjelovanje zajednice. Rad s djecom koja imaju teškoće u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iziskuje kontinuirani profesionalni razvoj svakog odgojitelja i entuzijazam u radu za usvajanje novih znanja i vještina. Kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama određene su vrijednostima, uvjerenjima i stavovima koje on posjeduje i pri tome upravo oni upravljaju odgojno-obrazovnim radom. Stavovi odgojitelja snažno dakle utječu na oblikovanje stavova djece.

Kada govorimo o djeci s teškoćama, potrebno je istaknuti važnost obitelji i obiteljskog okruženja. Roditelji vrlo brzo uvide da njihovo dijete nije poput svojih vršnjaka. Pomalo se ne snalaze u novonastaloj situaciji i neopходne su im pomoć i podrška odgojitelja i stručnog tima. Stavovi roditelja urednog razvoja isto tako mogu djelovati na ozračje u vrtiću i prilagodbu djeteta s teškoćama.

Inkluzijski odgoj i obrazovanje

Demokratizacija obrazovanja polazi od toga da svako dijete, bez obzira na njegove mogućnosti i sposobnosti, posjeduje pravo na obrazovanje. U

literaturi se navodi kako je „odlučujuće za suvremenu sliku djeteta mišljenje da dijete u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele iz svog okruženja te da sociokulturni procesi razumijevanja određuju putove i obrasce kako dijete stupa u kontakt sa svijetom i kako ga razumije“ (Maleš, 2011, 19). U skladu s tim, Miljak (1996) ističe kako je djetinjstvo relevantno razdoblje za razvoj djeteta kao individue, što uključuje njegov socijalni identitet, sposobnosti i razumijevanje svijeta oko sebe. Suvremene spoznaje iz područja odgoja i obrazovanja opisuju dijete kao „aktivno, kreativno i kompetentno biće koje na svoj jedinstveni način konstruira i sukonstruira svoje znanje, razumijevanje svijeta i utječe na svoj razvoj“ (Maleš, 2011, 7). U okviru navedenog iznose se sljedeće postavke: „dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i uvažavati; dijete nije objekt u odgojnom procesu već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj; djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i kulturu; djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju; djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa; ne postoji univerzalno dijete ni univerzalno djetinjstvo“ (Maleš, 2011, 7). Kada govorimo o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu, ono „podrazumijeva zajedništvo u vrijednostima, postupanju (pristupa ili politika) i praksi kojom se podržava pravo svakog djeteta i njegove obitelji“ (Pintarić Mlinar, 2014, 39). Neki autori objašnjavaju kako „djeca s teškoćama uče i odgajaju se s djecom urednog razvoja zahvaljujući čemu imaju jednake mogućnosti pri spoznavanju osnovnih vrednota, kao i u razvoju svojih spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti“ (Daniels i Stafford, 2003, 7). U samom procesu uključivanja u redoviti odgojno-obrazovni sustav sudjeluju odgojitelji, stručni tim, djeca unutar skupine te njihovi roditelji i roditelji djece s teškoćama. Kako bi rana odgojno-obrazovna inkluzija bila uspješna, ključno je upravo to da odgojitelj koji je u neposrednoj interakciji s djecom za vrijeme njihov boravka u vrtiću svakodnevno komunicira s roditeljima i koordinira praksu s članovima stručnog tima. Kako ističe Zrilić (2013), odgojitelj treba omogućiti djetetu koje ima određenu teškoću osjećaj pripadnosti, sigurnosti i poštovanja i pomoći mu da doživi uspjeh. Sukladno tomu, Slunjski napominje kako „kvalitetno profesionalno pripremljen odgojitelj svoj odgojno-obrazovni

rad fleksibilno prilagođuje situacijama koje se u vrtiću događaju, vodeći računa o potrebama, interesima i mogućnostima djece u određenom trenutku“ (Slunjski, 2012, 35). Svakodnevni izazovi koje prolaze odgojitelji „odnose se na stvaranje inkluzivnog ozračja i veću suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju te na poticanje ostvarivanja zadovoljavajućih vršnjačkih odnosa unutar skupine“ (Višnjić Jevtić, 2015, 14). Ujedno se ističe kako „odgojitelj svoja odgojno-obrazovna djelovanja ugrađuje u mnoštvo neplaniranih situacija koje se u njegovu svakodnevnom radu s djecom nebrojeno puta pojavljuju, različito od pristupa kojim se odgoj i obrazovanje djece nastoji postići samo posebno planiranim aktivnostima sa striktno određenim ciljem“ (Slunjski, 2011, 34). Neka osnovna načela koja treba uzeti u obzir pri uključivanju djece u redovne institucije jesu sljedeća: pozitivan odnos prema različitosti, što znači različite mogućnosti u obrazovanju sve djece; prihvaćanje i druženje s vršnjacima; uzimanje u obzir individualnih potreba sve djece, što zahtijeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, obrazovanje po fleksibilno zasnovanom kurikulumu, angažiranost stručnjaka različitih profila, odgovarajući materijalni uvjeti (pomagala u učenju) i pomoć asistenata u nastavi, volontera.

Brojne su prednosti inkluzivnih grupa, a usmjerene su na dijete, roditelje, odgojitelje i lokalnu zajednicu. Prema Daniels i Stafford (2003, 9), „djeca s teškoćama lako razvijaju određene odnose na način kako ih razvija većina djece putem individualnih pokušaja“ i, u skladu s tim, prednosti su inkluzivnih grupa za svu djecu mnogobrojne. Djeca koja imaju teškoće imat će model ponašanja u vršnjacima urednog razvoja, a u isto vrijeme djeca koja nemaju teškoće razvijat će razumijevanje i osjetljivost za različitosti prema prijateljima s teškoćama. Istraživanja pokazuju kako su djeca koja nisu imala teškoće, a odgajana su u inkluzivnim grupama, poboljšala odnose s ljudima koji su drukčiji od njih samih. Pri tome su razvili „jaču društvenu odgovornost i izrazitije društveno samopouzdanje“ (Daniels i Stafford, 2003, 10). Pintarić Mlinar (2014) napominje kako je kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama određena vrijednostima, uvjerenjima i stavovima koje on posjeduje i pri tome upravo oni upravljaju odgojno-obrazovnim radom. Iz toga proizlazi kako „umijeće snalaženja odgajatelja u nepredvidivim situacijama i korištenje njihovim odgojno-obrazovnim potencijalom odražavaju pedagoški profesionalizam odgojitelja“ (Slunjski, 2011, 36). Važno je naglasiti i odgojiteljevu potporu roditeljima djece s teškoćama. Njihova stručnost, kao i socijalne

kompetencije, značajno poboljšavaju suživot u inkluziji. Ne manje važnu ulogu imaju i roditelji djece urednog razvoja koji svojim stavovima djeluju na djecu. Pozitivnim stavovima unaprijeđujemo ozračje u inkluzivnim vrtićima.

Timski rad odgojitelja i stručno-razvojnog tima također je relevantan za stvaranje inkluzivne grupe. Svaki pojedinac unutar skupine mora razumjeti i uvažiti specifične ciljeve u odgojno-obrazovnom radu i vjerovati u njih, pridonositi timu izvršavanjem svoje uloge, aktivno sudjelovati u planiranju i usklađivanju, biti spreman samostalno raditi i surađivati s drugima, predlagati, sugerirati i poticati, imati razvijene komunikacijske vještine, težiti cjeloživotnom učenju i primjeni naučenog znanja. Teškoće koje posebno iziskuju stručne kompetencije odgojitelja i djelovanje u sastavu stručnog tima svakako su poremećaji iz spektra autizma, kao sveobuhvatnog poremećaja osobnosti. Ustanove ranog odgoja i obrazovanja predstavljaju specifično okruženje u okviru kojeg djeca usvajaju komunikacijske vještine igrom, rutinom i dnevnim ritmom što uključuje socijalne vještine (Vrljićak i sur., 2016). Teškoće u komunikaciji, nedostatak neverbalnih vještina, nemogućnost sudjelovanja u aktivnostima karakteristike su djece s poremećajima iz spektra autizma pa smo u jednom dijelu istraživanja imali tvrdnje koje se odnose na ovaj poremećaj. Važno je imati na umu kako se pozitivne promjene u procesu odgoja i obrazovanja djece s autizmom ne događaju slučajno, već one uvelike ovise o samim znanjima i vještinama odgojitelja. Odgojitelj dakle mora biti dobro pripremljen i njegova glavna zadaća trebala bi se odnositi na poticanje prijateljstava među djecom s pomoću različitih zajedničkih aktivnosti koje mogu potaknuti međusobnu interakciju (Sunko, 2010). Dmitrović (2011) navodi nekoliko osnovnih pristupa uključivanju djece s autizmom u sustav redovnog odgoja i obrazovanja, a oni uključuju nadilaženje društvenih predrasuda i podjelu, kvalitetno obrazovanje odgojitelja, edukaciju samih roditelja autistične djece i praćenje napretka učenika. Inkluzijom autistične djece otvaraju se mogućnosti za njihovu interakciju s vršnjacima urednog razvoja koje djeca s teškoćama nerijetko imitiraju i tako usvajaju specifične društvene norme ponašanja, posebice one vezane uz komunikaciju. Inkluzija dakle potiče međusobno učenje, igranje i suradnju djece različitih sposobnosti, što pospješuje njihov razvoj u osobe pune razumijevanja i poštivanja za druge. Odnosi s drugom djecom u okolini konačno mogu pozitivno utjecati na mogućnosti autističnog djeteta i njegov socijalni i mentalni razvoj,

a postoji ovih nekoliko osnovnih područja na koje vršnjaci posredno ili neposredno utječu: razvitak društvenih vrijednosti i stavova, svjetonazor i opće sposobnosti, socijalne vještine i obrazovna postignuća (Dmitrović 2011).

Empirijsko istraživanje

Cilj je istraživanja ispitati mišljenja i stavove roditelja djece urednog razvoja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju s posebnim naglaskom na stavove o uključivanju djece s autizmom.

Na temelju definiranog cilja istraživanja određeni su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati stavove roditelja o važnosti i dobrobiti inkluzije
2. Utvrditi stavove roditelja o uključivanju djece s autizmom u skupine s djecom urednog razvoja
3. Istražiti stavove roditelja o suradnji s odgojiteljima i stručnom službom.

Hipoteze: **H1** – Inkluzija doprinosi boljem socioemocionalnom razvoju djece s teškoćama

H2 – Stavovi roditelja o uključivanju djece s autizmom pozitivni su

H3 – Suradnja odgojitelja, stručnog tima i roditelja temelj je uspješne inkluzije djeteta s teškoćama.

Za potrebe ovog istraživanja oblikovan je anketni upitnik, a prilikom obrade podataka korištena je deskriptivna statistika. Anketa obuhvaća ova dva ključna dijela: demografske varijable (dob roditelja, spol, stručna sprema) i specifične tvrdnje na koje će roditelji odgovarati u obliku Likertove ljestvice (pet stupnjeva¹⁵⁷). Uzorak ispitanika obuhvaća 284 roditelja iz Šibensko-kninske županije.

¹⁵⁷ Ispitanici su svoje mišljenje mogli izraziti odabirom jednog od ovih odgovora: uopće se ne slažem, uglavnom se ne slažem, niti se slažem niti se ne slažem, uglavnom se slažem i u potpunosti se slažem.

Osnovne demografske varijable ispitanika

Dobiveni rezultati pokazali su kako je većina ispitanika u dobi od 41 do 50 godina, njih 27,3%, 20% ispitanika u dobi je od 36 do 40 godina. U dobi od 31 do 35 godina ukupno je 15,7% ispitanika. Jednak broj ispitanika, njih 13,3%, u dobi je od 26 do 30 godina te u dobi od 18 do 25 godina. Najmanji broj ispitanika u dobi je od 51 godine, njih 10,4%. Najveći postotak ispitanika ženskog je spola – njih 97,25%, dok je muškog spola njih 2,75%. Najveći je broj ispitanika iz malog grada, njih 41,2%, iz velikog je grada njih 38,5%, dok je iz sela 20,3% ispitanika. Najmanji broj ispitanika završio je magisterij ili doktorat, njih 13,4%. Viši ili visoki stupanj obrazovanja ima 64,3% ispitanika, a srednjoškolsko obrazovanje 22,3% ispitanika.

Rezultati istraživanja

Deskriptivna analiza odgovora prema svakoj tvrdnji (H1)

Na pitanje o prihvaćanju djece s teškoćama i njihovu uključivanju u redoviti vrtić u potpunosti se slaže 42,6% ispitanika, a 43,4% se uglavnom slaže; ukupno 9,1% posto ispitanika niti se slaže niti se ne slaže. Ipak, 3,4% je onih koji se uglavnom ne slaže i 1,5% ispitanika koji se uopće ne slaže s ovom tvrdnjom.

Za tvrdnju *Inkluzija djece s teškoćama u redovit sustav odgoja i obrazovanja doprinosi razvijanju interakcija* 137 (48,2%) ispitanika je reklo da se u potpunosti slaže, a uglavnom se slaže njih 114 (40,1%). Niti se slaže niti se ne slaže 24 (8,4%) ispitanika. Ostali se uglavnom s tvrdnjom ne slažu, njih 7 (2,4%) ili se uopće ne slažu 2 ispitanika (0,7%).

Za tvrdnju *Inkluzija ima za cilj poticanje socijalno-emocionalnog razvoja* 157 (55,2%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slaže, a 105 (36,9%) njih se uglavnom slaže. Niti se slaže niti se ne slaže njih 12 (4,2%), 8 (2,8%) njih se uglavnom ne slaže, dok se 2 (0,7%) ispitanika uopće ne slaže s ovom tvrdnjom.

Inkluzija daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva: 176 (61,9%) ispitanika se u potpunosti slaže, 71 (25%) ispitanik se uglavnom slaže, niti

se slaže niti se ne slaže njih 24 (8,4%), 10 (3,5%) ispitanika se ne slaže, a 3 (1,05%) se uopće ne slaže.

Inkluzija omogućuje djeci s teškoćama povezivanje s djecom koja nemaju teškoće u razvoju: 162 (57%) ispitanika se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, 82 (28,8%) se ispitanika uglavnom slažu, 21 (7,3%) ispitanik niti se slaže niti se ne slaže. Ne slaže se 11 (3,8%) ispitanika i uopće se ne slaže njih 5 (1,7%) s navedenom tvrdnjom.

Inkluzija predstavlja proces stapanja djece koja imaju razvojne teškoće s djecom koja nemaju teškoće u ozračju unutar kojega se djeca igraju, uče i žive: 174 (61,2%) ispitanika se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, 82 (28,8%) ispitanika se uglavnom slažu. Niti se slaže niti se ne slaže njih 16 (5,6%), 8 (2,8%) njih se uglavnom ne slaže, a 4 (1,4%) ispitanika se uopće ne slaže.

Deskriptivna analiza odgovora prema svakoj tvrdnji (H2)

Autizam obuhvaća teškoće u komunikaciji, igri i motorici: 117 (59,8%) ispitanika se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, 105 (36,9%) ih se uglavnom slaže, 39 (13,7%) ispitanika niti se slaže niti se ne slaže, 14 (4,9%) njih se uglavnom ne slaže, a 9 (3,1%) ih se uopće ne slaže.

Djeca s autizmom imaju pravo na uključivanje u odgojno-obrazovnu ustanovu: 207 (72,8%) ispitanika odgovorilo je da se u potpunosti slaže s tvrdnjom, a 57 (20%) njih se uglavnom slaže, 17 (5,9%) se niti slaže niti ne slaže, 3 (1,05%) ispitanika se uglavnom ne slaže. Nije zabilježen nijedan odgovor općeg neslaganja.

Djeca urednog razvoja imaju višestruke koristi od inkluzije djece s autizmom: 183 (64,4%) ispitanika odgovorilo da se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, a njih 55 (19,3%) se uglavnom slaže. Niti se slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom 37 (13%) ispitanika. Uglavnom se ne slaže 6 (2,1%), a njih 3 (1,05%) uopće se ne slaže.

Djeca s autizmom imaju višestruke koristi u procesu inkluzije: 208 (73,2%) ispitanika se u potpunosti slaže, a 57 (20%) njih uglavnom se slaže. Niti se slaže niti se ne slaže njih 9 (3,1%), a 10 (3,5%) ispitanika uglavnom se ne slaže da djeca s autizmom imaju višestruke koristi u procesu inkluzije. Nije zabilježen nijedan odgovor općeg neslaganja.

Inkluzija u predškolskoj ustanovi pomaže svakom djetetu u razvoju socijalne kompetencije: 227 (79,9%) ispitanika u potpunosti se slaže, a uglavnom se

slaže njih 41 (14,4%) s ovom tvrdnjom. Niti se slaže niti se ne slaže njih 9 (3,1%), a 7 (2,4%) ispitanika uglavnom se ne slaže. Nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Inkluzija djeteta s autizmom pomaže razvoju njegovih komunikacijskih vještina: 185 (65,1%) ispitanika u potpunosti se slaže, a uglavnom se slaže 66 (23,2%) ispitanika s ovom tvrdnjom. Niti se slaže niti se ne slaže 27 (9,5%) ispitanika, a njih 6 (2,1%) uglavnom se ne slaže s tvrdnjom. Nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Odgovatelj treba imati posebne edukacije i stručne kompetencije za rad s djecom s autizmom: 190 (66,9%) ispitanika se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, 51 (17,9%) ispitanik uglavnom se slaže, 31 (10,9%) se niti slaže niti ne slaže, a 12 (4,2%) ih se uglavnom ne slaže s tvrdnjom. Nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Deskriptivna analiza odgovora prema svakoj tvrdnji (H3)

Inkluzija se temelji na suradnji odgojitelja, stručnih suradnika, roditelja i djece: U potpunosti se s ovom tvrdnjom slaže 181 (63,7%) ispitanik, a 90 (31,6%) njih uglavnom se slaže. Niti se slaže niti se ne slaže 6 (2,1%) ispitanika, 5 (1,7%) ih se uglavnom ne slaže, a 2 ispitanika (0,7%) uopće se ne slažu s ovom tvrdnjom.

Suradnja se temelji na otvorenoj komunikaciji, toleranciji, prihvaćanju, razumijevanju i skrbi: u potpunosti se s ovom tvrdnjom slaže 195 (68,6%) ispitanika, a njih 67 (23,5%) uglavnom se slaže. Niti se slaže niti se ne slaže 17 (5,9%) ispitanika, a 5 (1,7%) ih se uglavnom ne slaže. Nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Suradnja sa stručnim timom temelj je uspješnog uključivanja djeteta s teškoćama u redoviti vrtić : 192 (67,6%) ispitanika u potpunosti se slaže s ovom tvrdnjom, 64 (22,5%) njih uglavnom se slaže. Niti se slaže niti se ne slaže njih 15 (5,2%). Uglavnom se ne slaže 10 (3,5%), a uopće se ne slaže 3 (1,05%) ispitanika.

Suradnja sa stručnim timom neizostavan je dio tretmana djeteta s autizmom: s ovom tvrdnjom u potpunosti se slaže 195 (68,5%) ispitanika, a uglavnom se slaže 61 (21,4%) ispitanik. Ukupno 18 (6,3%) ispitanika niti se slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom. Uglavnom se ne slaže njih 8 (2,8%), dok se 2 (0,7%) ispitanika uopće ne slaže s tvrdnjom.

Suradnja uključuje kompletan stručni tim – logoped, defektolog, psiholog, pedagog: u potpunosti se s ovom tvrdnjom slaže 218 (76,7%) ispitanika, a uglavnom se slaže njih 49 (17,2%). Deset (3,5%) ispitanika niti se slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom. Uglavnom se ne slaže 7 (2,4%) ispitanika, a nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Suradnja je najbolji oblik podrške roditeljima djece s teškoćama: u potpunosti se s ovom tvrdnjom slaže 193 (67,9%) ispitanika, a 77 (27,1%) ih se uglavnom slaže. Niti se slaže niti se ne slaže njih 12 (4,2%), uglavnom se ne slaže 2 (0,7%) ispitanika, a nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Inkluzijom djece s teškoćama u predškolski program potiče se njihov razvoj, kao i razvoj one djece koja nemaju razvojne teškoće: u potpunosti se s ovom tvrdnjom slaže 180 (63,3%) ispitanika, a 54 (19%) ispitanika uglavnom se slaže. Niti se slaže niti se ne slaže 31 (10,9%) ispitanik, a uglavnom se ne slaže 19 (6,6%) ispitanika. Nije zabilježen nijedan odgovor *uopće se ne slažem s tvrdnjom*.

Zaključak

Inkluzivnim odgojem i obrazovanjem od najranije dobi naglašava se važnost uloge odgojitelja zbog izravne komunikacije u interakciji s djecom, svakodnevne komunikacije s roditeljima i koordinacije s članovima stručnog tima. Rad s djecom s teškoćama zahtijeva puno razumijevanja, znanja, strpljenja i ljubavi. Odgojitelj treba imati entuzijazam za cjeloživotno obrazovanje i stalno usavršavati svoje kompetencije. Posebno je važno u vrtiću stvoriti ozračje prihvaćanja, povjerenja i pripadnosti skupini kako bi se sva djeca osjećala dobrodošlo i u potpunosti mogla razvijati vlastite potencijale.

Istraživanjem prikazanim u ovom radu ispitana su mišljenja roditelja o tome može li se dijete s teškoćama uspješno uključiti u redovitu odgojnu skupinu. Velik broj ispitanika, njih 86%, slaže se s tim da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u redovite vrtiće jer inkluzija doprinosi boljem socioemocionalnom razvoju djece s teškoćama, čime je potvrđena H1.

Iako je autizam sveobuhvatni poremećaj i djeca teško surađuju i komuniciraju s okolinom, velik postotak roditelja smatra da imaju jednaka prava

na uključivanje u predškolske ustanove kao i djeca urednog razvoja te je 92% ispitanika izrazilo svoje slaganje s tom tvrdnjom. Time je potvrđena H2. Prema rezultatima istraživanja, suradnja odgojitelja, stručnog tima i roditelja temelj je uspješne inkluzije djeteta s teškoćama u redovitu ustanovu, što je prepoznalo 95% roditelja. Time je potvrđena hipoteza H3.

Iako još uvijek ima roditelja koji se u potpunosti ne slažu s tvrdnjama oko dobrobiti inkluzije, i ovo istraživanje pokazuje kako je društvo sve više senzibilizirano za integraciju, što je jedini i pravi put k inkluziji i ostvarivanju prava djece s teškoćama. Inkluzija zahtijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama, oni postaju potpuno ravnopravni sudionici u odgojno-obrazovnom procesu u okviru kojeg je osigurana kontinuirana individualna pomoć u situacijama kada je neophodna.

Literatura

- Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Zagreb: udruga roditelja Korak po korak.
- Dmitrović, P. O. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 13(6), 69-82.
- Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju Zagreb.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica, Zagreb: Persona.
- Pintarić Mlinar, Lj. (2014). *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Jastrebarsko. Dječji vrtić Radost.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59(1), 113-126.
- Vrljićak, S., Fry Škrinjar, J., Stošić, J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6(1): 14-23.
- Višnjčić Jevtić, A. (2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima. Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu*. Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva.
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

CONTRIBUTION TO THE RESEARCH OF PARENTS' ATTITUDES TOWARD THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

Inclusive upbringing and education cover unity in values, approach, and practice, which point out the rights of a child and its family. With the democratisation of society, early and preschool upbringing and education become the foundation for building inclusive upbringing and education in an upbringing and educational system. The inclusiveness of children with disabilities in their regular upbringing and educational system has a positive influence on their behaviour and learning, thus achieving equality in their educational possibilities.

Although there is a lot of research on the attitudes of parents of orderly developed children toward the inclusion of children with disabilities in regular kindergartens, they differ, and recent research shows increasingly positive attitudes. This means that we have moved away from integration itself. It is important to emphasize how the presently generally accepted social model starts with the assumption that the position of people and children with disabilities and their discrimination is socially conditioned. The basic issue emphasized is the relationship of society towards them. Inclusiveness promotes activities that help children with disabilities develop their full individual potential, become independent, and participate in the wider social community.

The paper presents the results of research on a randomly selected sample of 284 parents of children with normal development who are in the group with children with disabilities. One part of the question referred to the attitudes of parents toward the inclusion of children with autism as a comprehensive developmental disorder that, due to difficulties in social interactions and communication in general, requires the greatest involvement of educators as well as parents. It is interesting to point out that the majority of young and highly educated parents responded to the survey, and their attitudes proved to be extremely positive.

Keywords: inclusion, parents' attitudes, children with disabilities, peers.

OSOBE S INVALIDITETOM U UMJETNOSTI, ZNANOSTI, ODGOJU I OBRAZOVANJU –
INKLUZIVNE POLITIKE I PRAKSE

2. Međunarodna umjetnička i znanstvena konferencija

2. i 3. prosinca 2021., Osijek

Organizator umjetničke i znanstvene konferencije / Organizer

Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Suorganizatori / Co-organizers

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima
(Hrvatska)

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
(Hrvatska)

Muzička akademija Univerziteta Crne Gore (Crna Gora)

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (Hrvatska)

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu (Srbija)

Partneri / Partners

Agencija za odgoj i obrazovanje (Hrvatska)

UNIMA Education, Development and Therapy Commission (Francuska)

Ured pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (Hrvatska)

Pokrovitelji / Sponsors

Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Ministarstvo kulture i medija

Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike

Osječko-baranjska županija

Organizacijski odbor / Organizing Committee

Mirna Sabljar, predsjednica (Hrvatska), Tatjana Bertok-Zupković (Hrvatska), Tatjana Ileš
(Hrvatska), Snježana Barić-Šelmić (Hrvatska), Dunja Keža (Hrvatska), Snježana Lustig
(Hrvatska), Vedrana Marković (Crna Gora), Antonija Matić (Hrvatska), Ines Matijević Cakić
(Hrvatska), Marta Nikolić (Srbija), Lucija Periš (Hrvatska), Ksenija Romstein (Hrvatska),
Marko Sesar (Hrvatska), Mirela Skelac (Hrvatska), Ivana Stanić (Hrvatska), Tihana Škojo
(Hrvatska)

Programski odbor / Program Committee

Anica Bilić (Hrvatska), Jasmina Bećirović-Karabegović (Bosna i Hercegovina), Mirjana
Baban (Hrvatska), Amir Begić (Hrvatska), Sanja Blagdanić (Srbija), Dejana Bouillet
(Hrvatska), Davor Brđanović (Hrvatska), Zlatko Bukvić (Hrvatska), Silva Butković Soldo
(Hrvatska), Biljana Činčurak Erceg (Hrvatska), Ines Drenjančević (Hrvatska), Matjaž Duh
(Slovenija), Sanela Janković Marušić (Hrvatska), Jerneja Herzog (Slovenija), Jelena
Kovačević (Hrvatska), Aksinja Kermauner (Slovenija), Jasna Kudek Mirošević (Hrvatska),
Dražan Kozak (Hrvatska), Livija Kroflin (Hrvatska), Jelena Martinović Bogojević (Crna
Gora), Haris Memišević (Bosna i Hercegovina), Hrvoje Mesić (Hrvatska), Vuk Ognjenović
(Hrvatska), Siniša Opić (Hrvatska), Jasmina Pacek (Hrvatska), Mira Perić (Hrvatska),
Krešimir Purgar (Hrvatska), Antoaneta Radočaj-Jerković (Hrvatska), Robert Raponja
(Hrvatska), Branka Rešetar (Hrvatska), Ilija Rumenov (Sjeverna Makedonija), Helena
Sablić Tomić (Hrvatska), Ana Sarvanović (Srbija), Jasna Šulentić Begić (Hrvatska),
Kristina Urbanc (Hrvatska)

Tehničke urednice zbornika / Technical editors of the proceedings
Slađana Pupovac, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Hrvatska
Marta Radoš, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Hrvatska

Oblikovanje knjižnog bloka / Graphic Prepress
Luka Cveniĉ, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Oblikovanje naslovnice / Cover Design
Ines Matijević Cakić, Akademija za umjetnost i kulturu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Lektura i korektura / Language editor and proofreading
Tena Babić Sesar (hrvatski)
Dubravka Papa (engleski), Pravni fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

Tisak / Print
Studio HS internet d.o.o.

©2023 Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pisanog dopuštenja.

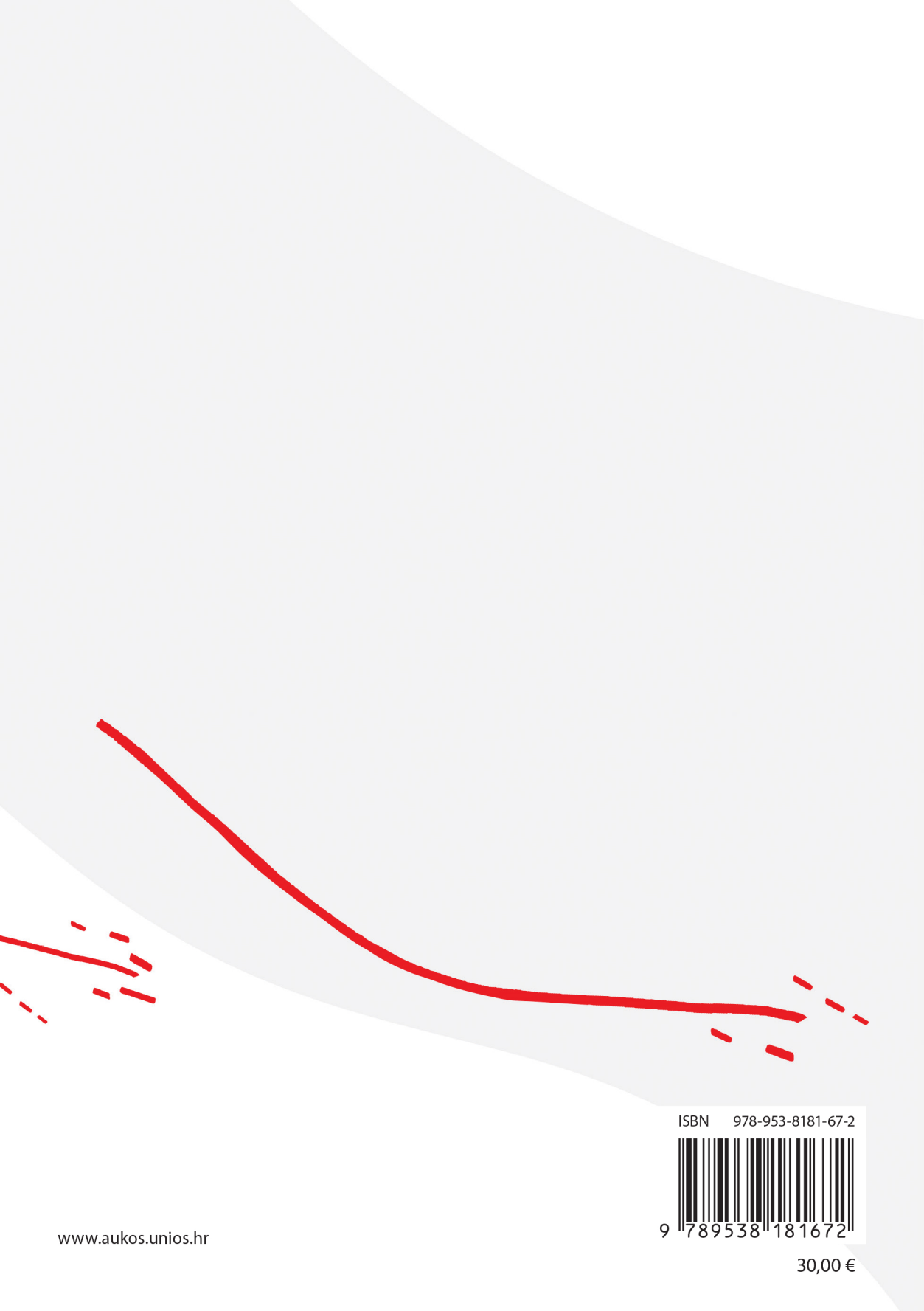
©2023 Academy of Arts and Culture in Osijek, Croatia. No part of the proceedings may be reproduced, photocopied or in any other way reproduced without the publisher's written permission.

Objavlivanje ove knjige financijski je potpomoglo Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske Odlukom o financijskoj potpori izdavanju znanstvene knjige/visokoškolskog udžbenika u tiskanome i elektroničkome obliku u 2022. godini (Klasa: 402-03/22-01/00415, Ur. broj: 533-03-23-0002).

This publication has been partially financed by the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia in accordance with the Decision on financial support for the publication of scientific book/higher education textbook in printed and electronic forms in 2022 (Class Nr. 402-03/22-01/00415, Register Nr. 533-03-23-0002).

ISBN 978-953-8181-67-2 (tiskano izdanje / printed edition)
ISBN 978-953-8181-68-9 (e-knjiga / e – book)
UDK ZBORNIKA: 7:001:376-056.24
DOI ZBORNIKA: <https://doi.org/10.59014/AXRO5958>

CIP zapis dostupan je u računalnom katalogu Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 150914023
/ The CIP record is available in the computer catalogue of the Osijek City and University Library under number 150914023



www.aukos.unios.hr

ISBN 978-953-8181-67-2



9 789538 181672

30,00 €