

Učenici s teškoćama u školi

Davorka Dragojević, Vedrana Šenjug Užarević, Ana Wagner Jakab

Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Govoreći o djeci s teškoćama, društvo je kroz godine mijenjalo svoje stajalište; od potpunog odbacivanja, preko ambivalentnosti, pa sve do prihvatanja iz kojega je potekla ideja integracije.

Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja svakako je predstavljala velik korak u ostvarivanju njihovih prava, no na žalost, zbog predrasuda i pogrešnih stavova okoline, učenici s teškoćama u razvoju nerijetko su izloženi nasilju u školi. Polazeći od koncepta ljudskih prava i prava djece, tolerancija je u današnje vrijeme prihvaćena kao temeljna ljudska vrijednost, vrlina kojoj današnje društvo teži, a razvijanje tolerancije neizostavna je komponenta u razvoju djeteta. Učenje tolerancije od najranije dobi rezultirat će formiranjem pozitivnih stavova prema drugima.

Poticanjem tolerancije kod djece osnovnoškolske dobi povećava se razvoj empatije prema drugima, a učenicima s teškoćama u razvoju pruža mogućnost da kroz odrastanje i učenje uz svoje vršnjake „prosječne populacije“ izgrade samopouzdanje ali i ostvare maksimum svojih potencijala.

Cilj ovog rada je kroz pregled istraživanja prikazati položaj učenika s teškoćama u razvoju integriranim u redovnim osnovnim školama, kao i prikazati modele učenja tolerancije za učenike osnovnoškolske dobi.

Ključne riječi: Učenici s teškoćama u razvoju, tolerancija, nasilje.

Abstract

When talking about children with disabilities, the society over the years changed their attitudes toward children with disabilities; from the complete rejection and ambivalence, to acceptance that lead to the idea of integration.

The integration of students with disabilities in regular education system is certainly a great step forward in the realization of their rights, but unfortunately, because of prejudices and erroneous views of the environment, students with disabilities are often subjected to violence at school.

Starting from the concept of human rights and children's rights, tolerance is nowadays accepted as a fundamental value, a virtue which modern society is aiming for. The development of tolerance is an essential component in the development of the child. Learning tolerance from an early age will result with the formation of positive attitudes towards others. By encouraging tolerance among children of primary school age increases the development of empathy for others, and gives the opportunity to students with disabilities to grow and learn with their "average population" peers, it builds their confidence but also gives them chance to achieve the maximum of their potential.

The aim of this paper is to review the researches that show the position of students with disabilities integrated into mainstream primary schools, as well as display models of learning tolerance for pupils of primary school age.

Key words: Students with disabilities, tolerance, violence

Uvod

Jedno od područja koje osigurava kvalitetu života svakako je obrazovanje, jer izravno utječe na usvajanje znanja, stavova i vrijednosti. Kvalitetno obrazovanje jedan je od uvjeta društvenog života, društvenog razvitka i progresa, te omogućava kvalitetno uključivanje u širu društvenu zajednicu. Prema Konvenciji o pravima djeteta (UN, 1989, str.17) ..., „Svako dijete sa teškoćama u razvoju ima pravo na posebnu brigu/skrb, naobrazbu/obrazovanje i unapređivanje. Na taj način svakom se djetetu sa teškoćama u razvoju treba omogućiti najveća moguća mjera samostalnosti i socijalne integracije“.

Obrazovanje djece s teškoćama dugi niz godina odvijalo se u posebnim odgojno-obrazovnim institucijama (OECD, 2007). U takvim segregacijskim uvjetima školovanja djeca s teškoćama nisu imala mogućnost razviti svoje potencijale i osobnu različitost jer je prevladavalo stajalište da je djecu s teškoćama najbolje odgajati u društvu njima „sličnih“. Na taj su im način uskraćena iskustva koja bi im omogućila kasnije uključivanje u sve dijelove socijalnog života šire društvene zajednice (Urbanc, 2005).

Obrazovna politika u odnosu na djecu s teškoćama počela se mijenjati u 80-im godinama prošlog stoljeća kada su se učenici s teškoćama počeli uključivati u redovite osnovne škole. Tih se godina u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD-u) pojavio termin *mainstreaming*, a odnosio se na uključivanje u „glavnu struju“, tj. u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Bratković, 2004). Osobama s invaliditetom tako se postupno pružala mogućnost pristupa jednakom obrazovanju i obuci, a obrazovna izolacija u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja zamjenjuje se modelom inkluzije.

Za kvalitetu života djece i mladih s teškoćama posebno važna je njihova integracija u redoviti obrazovan sustav prema načelima inkluzije (Igrić, Kobetić, Lisak, 2008). Inkluzija pretpostavlja višu razinu uvažavanja djece s teškoćama. Inkluzija redefinira stvari kako bi djeca i ljudi s teškoćama bili cijenjeni zbog onog što jesu (Guštin, Sošić-Antunović, 2003)

Inkluzivno obrazovanje je preduvjet uključenosti djece s teškoćama u društvo, omogućava im pristup otvorenom tržištu rada, a samim tim i neovisan život. Djeci s teškoćama potrebno je u što ranijoj dobi osigurati svu potrebnu podršku u društvu.

Kvalitetna podrška pruža djeci priliku za odrastanje i učenje na djetetu najprimjereniji način. Kroz zajedničku igru i aktivnosti s ostalom djecom, podrška daje priliku da razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, osamostaljuju se, nauče prihvaćati sebe i svoje posebnosti, iskuse prihvaćenost od ostalih, što je neophodno za razvoj samopoštovanja i samopouzdanja.

Inkluzivno obrazovanje pridonosi i ostaloj djeci uključenoj u takav program. Ona razvijaju prihvaćanje i razumijevanje posebnih potreba svojih vršnjaka s teškoćama, a samim time postaju osjetljivija prema potrebama drugih općenito. U takvom okruženju, djeca prosječne populacije uče bolje razumijeti različitosti i razvijaju toleranciju.

Na žalost, u današnjem društvu još uvijek postoje predrasude prema osobama s teškoćama, a koje najčešće proizlaze iz pogrešnih stavova okoline. Dugo vremena se na invaliditet gledalo kao na bolest i tragediju, koja zahtijeva određeni tretman i liječenje. Govoreći o djeci s teškoćama, društvo je kroz godine mijenjalo svoje stajalište; od potpunog odbacivanja, preko ambivalentnosti, pa sve do prihvaćanja iz kojega je potekla ideja integracije. Deinstitutionalizacijom napravljen je veliki iskorak prema uključivanju djece s teškoćama u život šire društvene zajednice, no integracija kao takva, u današnjem obrazovnom sustavu, još uvijek "istražuje" kvalitetne oblike podrške učenicima s teškoćama.

Na žalost, integracija ne podrazumijeva prave reformske promjene škole, već je dijete ono koje treba prilagoditi (Hrnjica, 2004). Ono čemu društvo treba težiti je inkluzija, koja pretpostavlja višu razinu uvažavanja djece s teškoćama. Ona redefinira cijeli sustav kako bi

djeca i općenito osobe s teškoćama bili cijenjeni zbog onog što jesu (Guštin, Sošić-Antunović, 2003)².

Drugim riječima, inkluzija je moguća samo ako su škole projektirane i administrirane po mjeri djeteta, da zadovoljavaju potrebe svakog djeteta - od pristupnih rampi za učenike s motoričkim oštećenjima, do Brailleovih strojeva za učenike s oštećenjem vida.

Upravo se zbog nekvalitetnog oblika podrške u školovanju, djeca s teškoćama u razvoju susreću se s različitim oblicima isključenosti.

Djeca s teškoćama u osnovnoj školi

U novije vrijeme umjesto stigmatizirajućeg termina „učenici s teškoćama u razvoju“, sve je češće u uporabi termin „učenici s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama“ .

Termin „učenici s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama“ označava osobe čije su obrazovne i odgojne potrebe različite od potreba većine njihovih vršnjaka (Vodić kroz HNOS, 2005) .

U okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda – HNOS-a razlikuju se slijedeće skupine djece s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama:

1. djeca s oštećenjem vida;
2. djeca s oštećenjem sluha;
3. djeca s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije;
4. djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima;
5. djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima;
6. djeca s poremećajima pažnje/hiperaktivnosti;
7. djeca sa specifičnim poteškoćama učenja;
8. djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima;
9. djeca s poremećajima iz autističnog spektra.

Prema članku 65. Ustava Republike Hrvatske (NN, 56/90;135/97; 8/98) , osnovno školovanje je obvezatno i besplatno za sve učenike. Uključujući i učenike s posebnim potrebama.

Samo obrazovanje učenika s posebnim potrebama nije vezano niti jednim aktom , već je samo dio zakona koji uređuju osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje (Ružić, 2007).

Zakonski propisi koji određuju prava osnovnog školovanja djece s posebnim potrebama su: Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN 13/91), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10), Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu. (NN 47/96, 56/91) te Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Do nedavno je pravo na školovanje učenika s posebnim potrebama regulirao i Zakon o osnovnom školstvu (NN 69/03), a zamijenio ga je novi Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) prema kojemu, se po prvi puta, u skupinu učenika s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama ubrajaju učenici s teškoćama u razvoju i daroviti učenici (Čl. 62. stavak 1.).

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) uređuju se vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja (Čl 1).

² “Pojam integracije može se najjednostavnije označiti sintagmom - dijete po mjeri škole, a inkluzije kao - škola po mjeri djeteta.“ (Hrnjica, 2004).

Noviji podatci ukazuju da u Hrvatskoj živi 511 080 osoba s invaliditetom (Benjak, 2010). Invaliditet je prisutan u svim dobnim skupinama, a u 6,7% prisutan je u dječjoj dobi (0-19 godina). Dostupni podacima o obrazovanju ukazuju da oko 71% osoba s invaliditetom ,nema završenu osnovnu školu ili ima samo osnovnoškolsko obrazovanje, 22% srednju školu, a samo približno 3% osoba ima visoku ili višu stručnu spremu. U posebne ustanove uključeno je 3284 osoba s invaliditetom.

Uvidom u podatke, vidljivo je da unatoč dobro postavljenoj zakonskoj regulativi i mnogim potpisanim međunarodnim dokumentima, uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole u praksi još nije postiglo zadovoljavajuću razinu.

Postoje pozitivni primjeri kvalitetne uključenosti učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, no to još uvijek predstavlja premali broj uspješno uključenih pojedinaca. Nije dovoljno samo uključiti učenike s teškoćama, već je nužno pružiti im adekvatnu podršku i unaprijediti kvalitetu njihovog obrazovanja. Na žalost, promjene su često još uvijek samo formalne i rijetko u praksi pokazuju željene rezultate (Cvitković, 2007).

Za uspješno svladavanje redovnog nastavnog plana i programa, učenicima s posebnim potrebama, potrebno je obrazovanje provoditi u skladu s njihovim sposobnostima. Drugim riječima, potreban je individualizirani pristup uz prilagođavanje nastavnih sadržaja uzimajući u obzir potrebe i sposobnosti svakog pojedinog djeteta s posebnim potrebama. Pretpostavke za ostvarivanje suverenih pristupa učenicima s posebnim potrebama, među ostalim podrazumijevaju i osiguravanje dodatne podrške učenicima primjenom rehabilitacijskih programa, te uključivanjem Mobilnih stručnih timova i osposobljenih asistenata u nastavi (IDEM, 2007).

Na žalost, u današnjoj praksi, još uvijek ne govorimo o inkluzivnom obrazovanju, već samo o integraciji, a integracija učenika s posebnim potrebama još uvijek u većini slučajeva, predstavlja samo „fizički smještaj“ u redovan sustav odgoja i obrazovanja (Kavkler, 2008). Učenicima s posebnim potrebama koji se u osnovnim školama školuju po redovnom nastavnom planu i programu, nisu osigurani adekvatni uvjeti školovanja. Većina učenika s posebnim potrebama, suočena sa problemima praćenja redovnog nastavnog plana i programa, biva etiketirana kao lijena i neposlušna, a samim time postaje društveno i socijalno ranjiva skupina. Općenito govoreći, ni jedan od postojećih zakona ili propisa, ma koliko dobro regulirani bili, ne omogućuje i ne osigurava ostvarenje ljudskih prava i temeljnih ljudskih sloboda ukoliko nisu osigurani prateći uvjeti u okviru zajednice i društva te ukoliko ne postoji podrška društva u vidu razvoja tolerancije prema osobama s posebnim potrebama.(Urbanc, 2003)

Istraživanja pokazuju da inkluzija učenika s teškoćama ima utjecaj na stvaranje pozitivnijih stavova njihovih vršnjaka iz razreda prema osobama s invaliditetom uopće (Maikowski & Podlesh, 2009; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007). To je posebno značajno, ako se uzme u obzir, da pozitivni stavovi prema osobama s invaliditetom imaju važnu ulogu u njihovoj sveopćoj prihvaćenosti i socijalnoj uključenosti (Ouellette-Kuntz, Burge, Brown, & Arsenault, 2010; Scior, 2011; Siperstein et al., 2007). Također, istraživanja su ukazala i na činjenicu da uključenost djece s teškoćama ne utječe na uspjeh njihovih vršnjaka u redovnom obrazovanju (Tapask & Walther-Thomas, 1999., Hunt *et al.*, 1994). Edukacijsko uključivanje djece s teškoćama doprinosi razvoju tolerancije i prihvaćanja različitosti kod vršnjaka (Huber, 2001).

Usprkos tim dobrobitima, roditelji, učitelji i oni koji donose odluke često su zabrinuti pozitivnim ili negativnim utjecajima integracije učenika s teškoćama na akademsku uspješnost učenika bez teškoća u tom razredu (Brackenreed, 2008; Subban & Sharma, 2006). Nadalje, istraživanja ukazuju da uključivanje učenika s teškoćama u redovni razred (i

učionicu) nema nikakav negativan utjecaj na uspješnost njihovih vršnjaka bez teškoća (Sermier Dessemontet, Bless, 2013). Kalambouka, Farrell, Dyson i Kaplan (2007) proveli su sustavni pregled istraživanja vezanih uz utjecaj uključivanja učenika s različitim posebnim potrebama u redovni razred na uspješnost učenika bez teškoća. Studije su klasificirane kao pozitivne, negativne ili sa neutralnim ishodom. Za učenike s intelektualnim teškoćama i teškoćama učenja u osnovnoj školi, autori su pronašli 12 studija koje ukazuju na neutralne učinke, 4 studije ukazuju na pozitivne, a niti jedna studija nije ukazala na negativne učinke integracije na uspješnost učenika bez teškoća u tom razredu.

Stoga možemo zaključiti da integracija učenika s teškoćama ima neznatne negativne učinke, dok su pozitivni učinci uvelike veći jer doprinose razvoju socijalnih vještina učenika, a time i socijalno kompetentnije ličnosti.

Socijalne kompetencije i interakcija

Za očekivati je da će mala djeca razviti socijalne vještine kroz interakciju s vršnjacima u periodu predškolskih programa (Scott-Little i sur, 2006). U inkluzivnoj učionici, omjeri da učenik s posebnim potrebama poboljša svoje socijalne vještine se povećavaju, jer imaju veću mogućnost interakcije s vršnjacima (Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007; Kwon, Elicker, & Kontos, 2011). No, djeca s teškoćama su ne rijetko na nižem stupnju emocionalne i socijalne zrelosti, te samim time imaju teškoće prilikom ostvarivanja socijalnih interakcija s vršnjacima (Žic Ralić, Ljubas, 2012). Učenici s teškoćama, često nemaju izraženu potrebu za ostvarivanjem socijalnih kontakata i potrebu za zbližavanjem s vršnjacima, sudjelovanju u grupnim aktivnostima i sl. (Mikas, Roudi, 2012)

To implicira činjenicu da će učenici s teškoćama malo vjerojano započeti neku interakciju s vršnjacima osim ako ti vršnjaci samoinicijativno aktivno i pozitivno ne iniciraju aktivnost, ili opet ako intervenira odrasla osoba i ciljano usmjerava aktivnost (Soo-Young Hong i sur, 2014).

Razvoj vršnjačkog odnosa, poticanje izgradnje socijalne i emocionalne zrelosti, važan je u procesu stjecanja socijalne afirmacije i stjecanja socijalne kompetencije učenika s teškoćama.

Pojam *Socijalna kompetencija*, podrazumijeva grupu ponašanja i spoznaja koji se odražavaju kroz uspješnu socijalnu interakciju s vršnjacima, a zahvaća razvoj zdravih i poželjnih interpersonalnih odnosa. Marlowe (1986, prema Ključević, 2008) definira socijalnu kompetenciju kao „sposobnost razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja ljudi u interpersonalnim situacijama, kao i odgovarajućeg ponašanja koje se temelji na tom razumijevanju“. Komponente socijalno kompetentnog ponašanja djeteta uključuju: suradnju s vršnjacima, ulazak u grupu, iniciranje igre, i prosocijalna ponašanja kao što su prijateljstvo, smijeh/veselje, prihvaćanje vršnjačkih normi i jasna komunikacija (Kranželić, Bašić, 2008).

Također postoji i definicija socijalne kompetentnosti kao ponašanje koje reflektira: sposobnost za socijalno funkcioniranje s vršnjacima, sposobnost postizanja osobnih ciljeva i osjetljivost za komunikaciju s vršnjacima (Howes, 1988, prema Walker, 2005).

Poticanje razvoja socijalne kompetencije, važna je komponenta u odgojno obrazovnom procesu. U tom procesu, važnu ulogu svakako imaju i nastavnici, koji bi trebali služiti kao model prihvatljivog ponašanja, djelovati korektivno na nepoželjna ponašanja, ali i modelirati ponašanja.

Za učenike s teškoćama, sredina koja ih prihvaća, predstavlja temelj izgradnje povjerenja i samopouzdanja, ali je i osnova za razvijanje kvalitetnog odnosa s drugima.

Stvaranje osjećaja zajednice unutar razrednih odjela trebao bi biti imperativ u odgojno obrazovnom procesu, pogotovo kada se radi o razrednom odjelu u koji je uključen učenik s teškoćama.

„Suvremeno obrazovanje ne može ostati samo na individualnoj i predmetnoj kompetenciji, nego uključuje i socijalnu kompetenciju koja se razvija putem nehomogenih razreda po sposobnostima, nacionalnosti, spolu, religiji, zanimanju i imovnom stanju roditelja, kao i putem zajedničkog oblikovanja školskog života“ (<http://www.waldorf-rijeka.hr/odskoli/odrednice>).

Drugim riječima, za ostvarivanje pozitivnog socijalnog okruženja, potrebno je uključivanje svih aktera odgojno obrazovnog procesa. Učitelji, stručna služba, ali i roditelji važan su dio tog procesa. Učitelji imaju jako važnu ulogu jer svojim znanjem stvaraju primjerenu radnu atmosferu i kreiraju aktivnosti u koje su uključeni svi učenici. Uspješno uključivanje zahtjeva vrijeme, fleksibilnost, predanost i koordinaciju učitelja i stručnih suradnika kao i uključenost roditelja i svih djelatnika škole. (Favazza i sur, 2000). Poticanjem suradnje među učenicima ostvaruje se timsko planiranje i rješavanje problema.

Za poticanje razvoja i socijalne interakcije među vršnjacima, potrebno je provoditi intervencije i programe koji će umanjiti nepoželjne oblike ponašanja, učiti toleranciji i graditi prijateljstvo i zdravi vršnjački odnos. Pod strategijama poticanja socijalne interakcije misli se na niz tehnika i vještina kroz koje vršnjaci uče socijalne interakcije - komunikacija, interpersonalni odnosi, kontroliranje ponašanja, reagiranje u situacijama, kontrola vlastitog ponašanja i sl. (Žic Ralić, Ljubas, 2013).

Mnoga istraživanja pokazuju, da se upravo kroz intervencije i programe, mijenjaju stavovi i predrasude učenika prosječne populacije, te da tijekom vremena prihvaćaju vršnjake s teškoćama. Primjerice, istraživanje koje su proveli Maras i Brown (1996), prikazuje studiju u kojoj su učenici prosječne populacije bili uključeni u integracijski program s učenicima s većim intelektualnim teškoćama. Istraživanje je uključivalo kontrolnu i eksperimentalnu skupinu, ispitivanu u 3 navrata u periodu od 3 mjeseca. Rezultati istraživanja, pokazali su da je kod eksperimentalne skupine socijalna orijentacija i odnos prema učenicima s teškoćama bili znatno pozitivnija nego li prije početka istraživanja, dok je kod kontrolne skupine poimanje učenika s teškoćama ostalo gotovo isto.

Vršnjačko nasilje

Stručnjaci se često u svom radu susreću s djecom koja su zlostavljana u školi, odbačena od vršnjaka, koja su zadirkivana zbog svoje različitosti ili ih tuku. Vršnjačko nasilje je, nažalost, pojava koja je u današnje vrijeme vrlo rasprostranjena u cijelom svijetu, a djeca s teškoćama u razvoju su među najugroženijom skupinom.

Prema definiciji - nasilje je oblik agresivnog ponašanja prema drugoj osobi, sebi ili imovini. Agresivno ponašanje je namjerno zadavanje ili nastojanje da se zada ozljeda, bol ili neugodnost drugom biću. Neovisno da li se radi o fizičkoj ili psihičkoj boli (WHO, 1996).

Postoje mnogi oblici nasilja; *fizičko nasilje* - fizička povreda osobe (udaranje, čupanje, guranje), *verbalno nasilje* (ruganje, ucjenjivanje, omalovažavanje), *socijalna izolacija*, (izoliranje, ogovaranje, ignoriranje i izdvajanje) i podvrste nasilja kao što su *seksualno* (nepoželjni oblici kontakta sa seksualnom konotacijom), *kulturalno* (ignoriranje i vrijeđanje na osnovu kulturalnih različitosti) i *ekonomsko nasilje* (iznuđivanje, krađa, ucjena) (Sesar, 2011).

Kada govorimo o vršnjačkom nasilju, ono se odnosi na situacije kada je jedno ili više djece namjerno izloženo izrugivanju, odbacivanju i izoliranju, a može biti izravno i vidljivo (guranje, lupanje), ali i neizravno, koje je teže uočljivo (isključivanje iz grupe, ogovaranje).

Vršnjačko nasilje tako dijelimo u dvije kategorije: fizičko i verbalno nasilje.

Vršnjačko nasilje je sve do kraja 60tih godina prošlog stoljeća smatrano kao normalna razvojna pojava i sastavni dio razvoja, sve dok 1972. godine Heinneman, liječnik koji je obilježivši ponašanja djece na igralištu, napravio studiju i prvo istraživanje nasilja nad djecom školske dobi. Heinneman je bilježio preko 50 sati ponašanja djece na igralištu, a

svoja zapažanja opisao je u knjizi. Ponašanje vršnjačkog nasilja, tada je definirao kao "mobbing". Kasnijih godina se na temelju njegovih istraživanja nadovezalo mnogo autora kao što je Dan Olweus (1991), koji je istraživao dugotrajne posljedice vršnjačkog nasilja, zatim Whitney i Smith, (1993), Rivers, Duncan i Besag, (2007) koji su nadograđivali i proširivali opsege ponašanja vršnjaka, vodeći se instrumentima Olwelusovog istraživanja.

Vršnjačko nasilje i djeca s teškoćama

Djeca s teškoćama imaju pojačani rizik i izloženost nasilju u odnosu na djecu prosječne populacije. Kako navode istraživanja iz Ujedinjenog Kraljevstva i Svjetske zdravstvene organizacije, postoji čak tri do četiri puta više mogućnosti da budu žrtve nasilja za razliku od svojih vršnjaka bez teškoća (Jones, 2012). Djeca s intelektualnim teškoćama u većem su riziku od učenika s drugim teškoćama. Rezultati sugeriraju da će četvrtina djece s teškoćama iskusiti neki oblik nasilja. Autori stoga zaključuju da bi se učenike s teškoćama, u svim okolnostima, trebalo promatrati kao visoko rizičnu skupinu (Jones, 2012). Mnogi autori navode termin »maltretiranje«, koji je praktički sinonim za *bullying*, a definiraju ga kao nepoželjno dosađivanje, uznemiravanje, prisiljavanje, izrugivanje ili prijetnje osobi s invaliditetom. Maltretiranje podrazumijeva različite oblike neprihvatljivog ponašanja; od verbalnog vrijeđanja, do upotrebe fizičke sile prema drugome (Rigby, 2002).

Vršnjačko nasilje u koje su uključena djeca s teškoćama u razvoju u međunarodnim se okvirima sve više ističe kao problem, a time raste i istraživački interes za ovu zabrinjavajuću pojavu. Podaci o nasilju nad osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj vrlo su skromni. U Hrvatskoj istraživači obrađuju problematiku vršnjačkog nasilja kod tipične djece, ali u odnosu na djecu i mlade s teškoćama u razvoju ovo je u potpunosti neistraženo područje. Neki autori su se bavili ovom tematikom no konkretniji podatci o djeci s teškoćama koje su žrtve vršnjačkog nasilja vrlo su oskudni. Interes hrvatskih istraživača za unapređenje vršnjačkih interakcija djece s teškoćama u razvoju ogleda se u nastojanjima kreiranja programa kakvi bi se mogli provoditi u osnovnim školama. Noviji dobiveni rezultati (Žic Ralić, 2014.; Žic Ralić, Cvitković i Žmegač, 2014.) stvaraju pozitivnu sliku te daju određene smjernice za daljnje kreiranje programa intervencija koje uključuju djecu s teškoćama u razvoju i njihove vršnjake u razredu. Sve spomenute intervencije imaju za polaznu točku poticanje i razvoj prihvaćenosti i tolerancije prema učenicima s teškoćama.

Tolerancija

Djeca od najranijeg doba, trebaju naučiti razumjeti, poštivati i cijeliti druge. Učeći djecu toleranciji, dajemo im mogućnost učenja ponašanja u raznim životnim situacijama, ali i mogućnost da uče o svijetu oko sebe, stječu iskustva od drugih i prihvaćaju različitosti.

Djeca uče o toleranciji najprije od svojih roditelja i obitelji, promatrajući ih i imitirajući. Roditelji predstavljaju model učenja i vrlo često će djeca imati isti nivo tolerancije kao i njihovi roditelji.

No, nije samo obitelj ta koja djecu uči toleranciji. Kako se dijete uključuje u društveni život i ostala područja odgoja - (vrtić, školu) sve strukture u koje s djeca uključuju trebale bi predstavljati modele učenja tolerancije.

(http://www.oc-pgz.hr/leciiprezentacije/Postujmo_razlicitosti.pdf)

Nadalje, vršnjaci također sudjeluju u procesu učenja tolerancije. Potreba za druženjem s vršnjacima javlja se već u najranijoj dobi, a osjećaj pripadnosti nekoj grupi od neizmjerne je važnosti za kvalitetan razvoj svake mlade osobe. Za djecu s teškoćama u razvoju, također su važna druženja s vršnjacima prosječne populacije. Vršnjačka grupa pruža mogućnost suradničkog učenja, a družeći se s vršnjacima, djeca s teškoćama imaju priliku rasti i učiti na djetetu najprimjereniji način, kroz zajedničku igru i aktivnosti s ostalom djecom, što im daje

priliku da razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, osamostaljuju se, nauče prihvaćati sebe i svoje posebnosti, uz iskustvo prihvaćenosti od ostalih, što je neophodno za razvoj samopoštovanja i samopouzdanja. Takvo učenje, pridonosi i ostaloj djeci prosječne populacije (Coley, Grandjean, Godeau, Arnaud, 2008). Ona razvijaju prihvaćanje i razumijevanje posebnih potreba i teškoća svojih vršnjaka, a samim time postaju osjetljivija prema potrebama drugih općenito. Kroz takvo učenje, djeca prosječne populacije uče da bolje razumiju različitosti i uče se toleranciji.

Naziv *tolerancija* nastao je iz latinskog glagola *tolerare*, koji znači "trpjeti", "podnositi". U svakom društvu, a i u životu svakog pojedinca, ima mnogo toga što treba otpjeti ili podnijeti, pa se uvrijedilo naziv tolerancija koristiti u nekoliko različitih značenja (Krizmanić, Kolesarić, 2005). Tolerancija najčešće označava mogućnost podnošenja tjelesne ili duševne boli, neugode, stresa ili negativnih okolinskih pritisaka i utjecaja. Za neke posebno neugodne okolne čimbenike ili neugodne pojave kojima smo često izloženi koriste se i posebni nazivi. Kroz različite opise značenja riječi *tolerancija* proizlazi da se kod tolerancije uvijek radi o nekoj vrsti podnošenja, trpljenja, što u određenoj mjeri vrijedi i za *socijalnu toleranciju*, koja također uključuje podnošenje nečeg ili nekog neugodnog, odbojnog, različitog, ili čak neprihvatljivog. U socijalnom smislu naziv *tolerancija* označava stav prema nekome ili nečemu ili način postupanja s ljudima, idejama ili stvarima, koji u najmanju ruku dopušta ravnopravno postojanje tih ljudi, ideja ili stvari. Kad govorimo o *toleranciji prema ljudima* očito je da se radi o podnošenju ili snošljivosti prema čitavom nizu njihovih svojstava i obilježja: njihovu ponašanju, navikama, stajalištima, vjerovanjima, izgledu ili načinu odijevanja i tome slično (Krizmanić, Kolesarić, 2005).

Prema UNESCovoj definiciji (Deklaracija o načelima tolerancije, 1995) tolerancija je "poštovanje, prihvaćanje i uvažavanje bogatstva različitosti u našim svjetskim kulturama, naša forma izražavanja i način da budemo ljudi. Ona je zasnovana na znanju, otvorenosti, komunikaciji i slobodi mišljenja, savjesti i uvjerenju. Tolerancija je harmonija u različitostima. To nije samo moralna dužnost, to je također politički i zakonit zahtjev. Tolerancija, vrlina koja mir može učiniti mogućim, doprinosi mijenjanju kulture rata u kulturu mira. Tolerancija nije koncesija, dobrodušnost ili popustljivost. Tolerancija je, iznad svega aktivan stav potaknuti priznanjem univerzalnih ljudskih prava i fundamentalna sloboda drugih. Nikako se ne može koristiti kao opravdanje za kršenje fundamentalnih vrijednosti. Tolerancija treba biti primjenjiva od pojedinaca, grupa i Država" (Unesco, 1995). Drugim riječima, tolerancija je aktivno poštivanje prava svih osoba, neovisno o tome da li je osoba žena, muškarac, osoba s invaliditetom, osoba druge vjeroispovijesti, nacionalnosti ili ekonomskog statusa. Tolerancija je uvažavanje različitosti i poštivanje- jednakost za sve.

Jedan od primjera pozitivnog učinka programa učenja tolerancije imamo i u Hrvatskoj gdje je kreiran, proveden i evaluiran program za poticanje tolerancije kod učenika, učitelja i roditelja koji su opisan u znanstvenoj knjizi "*Učenik s teškoćama između škole i obitelji*" (Cvitković i sur., 2014) .

Specifično za učenike izrađeni i evaluirani program bili su „Tolerancijom do škole za sve“ i „Program poticanja asertivnosti učenika osnovne škole“. U istraživanju su se koristili kvantitativni i kvalitativni pristupi.

Istraživanje je provedeno u pet zagrebačkih osnovnih škola iz dva različita dijela grada vodeći računa o demografskim karakteristikama stanovništva i potrebama škola u svladavanju prepreka u procesu razvoja inkluzivnih škola. Programi poticanja tolerancije provedeni su u dvije škole, a program poticanja asertivnosti u jednoj školi. Zajednički cilj programa je bio poticati prihvaćanje različitosti među djecom, a same aktivnosti i dinamika je prilagođena kontekstu razreda i okoline u kojoj učenici žive.

Eksperimentalnim programima s učenicima usmjerenim na pojedinačno iskustvo, ali i interakciju s okolinom poticao se razvoj empatije, trening socijalnih vještina, razvoj samopoimanja s ciljem razvoja tolerancije i socijalne kompetencije učenika.

Obzirom na činjenicu da su "Socijalni odnosi djece srednje osnovnoškolske dobi usmjereni na aktivnosti", ali i da se "djeca srednje osnovnoškolske dobi vole igrati s nekim i bolje se međusobno odnose ako postoji nešto konkretno i određeno što rade" (Žic-Ralić, 2013.), osmišljen je program koji se provodio kao set od 12 radionica. Radionice su se održavale tijekom redovne nastave u sklopu sata razredne zajednice, a u svrhu poticanja tolerancije među vršnjacima. Svaka radionica imala je zasebnu temu kojom se bavila i putem koje se željelo saznati na koji način učenici doživljavaju ostale učenike u razredu, ali i same sebe unutar razreda i odnosa sa ostalim učenicima, u svrhu poticanja međusobne tolerancije i prihvaćanja različitosti, a time i stvaranja boljih socijalnih odnosa među učenicima.

Podaci su kroz tri mjeseca provedbe radionica prikupljeni pomoću video zapisa radionica, fokus grupe, opservacija, evaluacijskih listića i crteža učenika. Neke od tema radionica bile su: doživljaj razredne sredine i pozicija učenika, samopoimanje, snage i slabosti, emocije i ponašanje, bijes i ponašanje, suradnja, različitost.

Temeljem kvalitativne i kvantitativne analize rezultata programa za učenike može se zaključiti da je došlo do napretka u razvoju tolerancije, koja je povezana i sa povećanim zadovoljstvom učenika s međusobnim odnosima i školom u cjelini. Također je došlo do pozitivnih promjena u samopoimanju učenika eksperimentalne skupine u smislu boljeg mišljenja o sebi i izvršavanju školskih obveza te promjene fokusa sa tjelesnog izgleda na druge osobine ličnosti. Obzirom da je program bio usmjeren na razrednu dinamiku i odnose u razredu nakon njegovog provođenja došlo je do pozitivnih promjena u smislu zadovoljstva druženjem u školi. Najveće pozitivne promjene pokazale su se na području tolerancije kod učenika eksperimentalne skupine. Dobiveni nalazi bi mogli biti doprinos planiranju stjecanja socijalne kompetencije učenika, posebno osjetljivih skupina i planiranju poticanja tolerancije među učenicima kao sastavni dio školskih kurikuluma" (Cvitković i sur, 2014).

Zaključak

Razvijanje tolerancije i prihvaćanje različitosti između učenika, polazeći od koncepta ljudskih prava i prava djece, neizostavna je komponenta razvoja djeteta. Usmjerenim pristupom poučavanja i poticanjem tolerancije kod djece različite dobi povećava se kvaliteta pomagačkog ponašanja i skrbi za druge ljude

Važno je kroz proces odrastanja djeci usaditi pozitivan stav prema različitostima i naučiti djecu poštivati i prihvaćati individualne razlike osoba koje dijete susreće i s kojima dolazi u izravnu ili neizravnu interakciju. Učenje i poticanje tolerancije je dugotrajan proces u kojega je uključeno više čimbenika; od obitelji, odgajatelja, učitelja i šire okoline. Provođenje programa usmjerenih na prihvaćanje i suzbijanje negativnih stavova unutar škola, jedan je od oblika poticanja učenja tolerancije i trebao bi se provoditi sustavno. Na taj način svi akteri odgojno - obrazovnog procesa, kroz zajedničku suradnju i učenje stvaraju temelje za zdraviju socijalnu sredinu, stvaranje bolje socijalne klime, uče toleranciju i prihvaćaju različitosti.

Literatura

1. Benjak T. & sur.(2010): Izvješće o osobama s invaliditetom u republici Hrvatskoj. Hrvatski zavod za javno zdravstvo služba za epidemiologiju kroničnih masovnih bolesti.
2. Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. Exceptionality Education Canada, 18, 131 – 147
3. Cvitković D. (2007): Ispitna ankcioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. Revija za rehabilitacijska istraživanja.; 43(2): 29 – 40

4. Cvitković, D., Dragojević, D, Huzjak, M, Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L., Kušter, B., Nikolić, B., Pantić, Z., Pintarić Mlinar, Lj, Rakić V., Sekušak-Galešev, S, Stančić, Z., Vidalina, V., Wagner Jakab, A., Žic-Ralić, A., Žmegać, A (2014): Učenik s teškoćama između obitelji i škole, Idem-Centar inkluzivne potpore, urednice: Igrić Lj., Fulgosi- Masnjak R., Wagner Jakab, A, Zagreb
5. Favazza P. C., Phillipsen, L. and Kumar, P. (2000): Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66: 491–508
6. Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79. doi: 10.1016/j.appdev.2006.10.004
7. Heinemann, P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna* Stockholm: Natur och kultur Hennman Mobbhtg. Group
8. Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. A (2001): The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the school*; 38 (6): 497–504.
9. Hunt, P. et al.(1994) Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the association for persons with severe handicaps*; 19(4): 290–301.
10. IDEM – Hrvatska Udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama, (2007).; -interni materijal.; www.idem.hr, 17.12.2008.
11. Jones L. et al (2012) Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*. 380, 899-907. *Nursing Standard*: october 17 :: vol 27 no 7
12. Kalambouka , A. , Farrell , P. , Dyson , A. , & Kaplan , I . (2007) . The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers . *Educational Research* , 49 , 365 – 382 . doi:10.1080/00131880701717222
13. Kavkler, M.(2008).; „Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama“.; Savetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, Ljubljana, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf
14. Ključević, A (2008) Unaprjeđivanje učeničkih socijalnih kompetencija, diplomski rad, učiteljski fakultet u Osijeku, dislocirani studij u Slavenskom Brodu...srt 14
15. Kranželić V, Bašić J (2008): Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima- razlike po spolu, *Kriminologija i socijalna integracija*. Vol. 16 , Br. 2, I-124
16. Krizmanić, M., Kolesarić, V. (2005): *Tolerancija u svakodnevnom životu- psihologija tolerancije*. Zagreb, Naklada Slap
17. Kwon, K., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267–277.
18. Maikowski , R. , & Podlesh , W . (2009) . Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. *Ergebnisse integrativer Erziehung (Children and adolescents with intellectual disabilities in mainstream schools: Outcomes of inclusion)* . In H. Eberwein & S. Knauer (Eds.) , *Handbuch Integrationspädagogik (Manual of inclusive education)* (pp. 349 – 359) . Weinheim, Germany: Beltz Verlag
19. Maras, P. and Brown, R. (1996), (Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26: 2113–2134, 2006)
20. Mikas D., Roudi B.,(2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja , *Paediatr Croat.*; 56 (Supl 1): 207-214)
21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2005) *Vodić kroz hrvatski nacionalni obrazovni standard*: Vlada RH
22. OECD (2007), Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj .*Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi*, Hrvatska
23. Olweus, D. (1991). Bully–victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

24. Osnovna Waldorfska škola (2005). Opće pedagoške odrednice nastavnog programa. Preuzeto svibanj 2015, <http://www.waldorf-rijeka.hr/o-skoli/odrednice>
25. Ouellette-Kuntz , H. , Burge , P. , Brown , H. K. , & Arsenault , E .(2010) . Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* , 23 , 132 – 142 . doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x
26. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno - obrazovnoj skupini u osnovnoj školi(2010), Narodne novine, 73
27. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju(2015), Narodne novine, 24
28. Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu(1996), Narodne novine, 47
29. Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (1991), Narodne novine, 91
30. Rigby, K. (1994). Psycho-social functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16 (2), 173–189
31. Rivers I., Duncan N., Besag V.E. (2007). *Bullying; A Handbook for Educators and Parents*, Lanham : Rowman & Littlefield Education, 2009.
32. Scior , K . (2011) . Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review . *Research in Developmental Disabilities* , 32 , 2164 – 2182 . doi:10.1016/j.ridd.2011.07.005
33. Scott-little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the Content of early learning standards: the intersection of policy and research? *Early Childhood research quarterly*, 21, 153–173. Doi: 10.1016/j.ecresq.2006.04.003
34. Sermier Dessemontet , R. , Bless , G. , & Morin , D . (2012) . Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities . *Journal of Intellectual Disability Research* , 56 , 579 – 587 . doi:10. 1111/j.1365 2788.2011.01497.x
35. Sesar, K (2011): Obilježja vršnjačkog nasilja Ljetopis socijalnog rada , 18 (3) 497-526 str.
36. Siperstein , G. N. , Norins , J. , & Mohler , A . (2007) . Social acceptance and attitude change. Fifty years of research. In J. W. Jacobson , J.A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.) , *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 133 – 154) . Washington, DC: Springer .
37. Soo-young H., Kyong-ah K. and Hyun-joo J.(2014): Children's attitudes towards peers with disabilities: associations with personal and parental factors- infant and child development *inf. Child. Dev.* 23: 170–193; published online 30 october 2013 in wiley online library
38. Subban , P. , & Sharma , U . (2006) . Primary school teachers ' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia . *International Journal of Special Education* , 21 , 42 – 52 .
39. UNECO (1995): Deklaracija o načelima tolerancije
40. Urbanc, K.(2005): Medicinski, socijalni ili nemedicinski pristup skrbi za osobe s invaliditetom. Ljetopis studijskog centra socijalnog rada.; 12 (2): 321-331.
41. Urbanc K. (2003): Mladi njegovatelji – djeca osoba s invaliditetom (stručni rad); Ljetopis socijalnog rada. 10 (2):187 – 196.
42. Ustav Republike Hrvatske (2001) pročišćeni tekst, Narodne novine, 41
43. Vignes C.,Coley N., Grandjean H., Godeau M.,Arnaud C.(2008): Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50: 182–189)
44. Walker, S. (2005): Gender Diferences in the Relationship Between Young Children's Peer-Relate Social Competence and Individual Difference in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 3, 297 -312.
45. Wiener, J., Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Psychology in the School*, 46 (2), 116-131.
46. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
47. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Narodne novine, 87

48. Žic Ralić, A., Cvitković, D. (2011). Razlike u procjenama adaptivnog ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 2, 109-127.
49. Žic Ralić A., Ljubas M (2013) Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju ; [Društvena istraživanja, Vol.22 No.3, 435-453](#)
50. http://www.oc-pgz.hr/leciiprezentacije/Postujmo_razlicitosti.pdf<